



Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona

col·lecció aportacions

32

a

Identitat, integració i
escola. Joves d'origen
marroquí a la perifèria
de Barcelona

Premi Joventut 2006
Jordi Pàmies i Rovira

 Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria de Joventut




Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria de Joventut

j j o v e n t u t

a

Identitat, integració i
escola. Joves d'origen
marroquí a la perifèria
de Barcelona

Premi Joventut 2006

Jordi Pàmies i Rovira



Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria de Joventut

Pàmies i Rovira, Jordi

Identitat, integració i escola : joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona. (Col·lecció aportacions ; 32)

Bibliografia

ISBN 978-84-393-7674-3

I. Observatori Català de la Joventut II. Catalunya. Secretaria de Joventut III. Títol IV. Col·lecció: Col·lecció aportacions ; 32

1. Immigrants adolescents Ensenyament Hospitalet de Llobregat 2. Fills d'immigrants Ensenyament Hospitalet de Llobregat 3. Estudiants marroquins Hospitalet de Llobregat Condicions socials 325.14-053.7:373.5(467.1 Ba Hospitalet de Llobregat)

Aquesta publicació es pot consultar a www.gencat.cat/joventut/observatori. També es pot sol·licitar i/o consultar al Centre de Documentació Juvenil de la Secretaria de Joventut.

Col·lecció Aportacions. Observatori Català de la Joventut

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria de Joventut

1a edició: Gener 2008

Tiratge: 3.500

Disseny: Unitat d'autoedició i disseny, Secretaria de Joventut

Maquetació: Eloi Andiañach Fernández

Impressió: Papers 99

D. L.: B-5808-2008

ISBN: 978-84-393-7674-3

ÍNDEX

Presentació	5
Introducció	7
1. L'alumnat estranger i l'alumnat marroquí a Catalunya: evolució i distribució	9
2. La situació educativa dels fills i filles de famílies immigrades marroquines.....	11
3. El disseny de la investigació etnogràfica	15
4. Context de l'emigració	21
5. Context de la immigració	25
6. L'experiència escolar dels fills i filles de famílies marroquines	29
6.1. L'IES: lloc d'encontre.....	29
6.2. Resultats acadèmics i comportaments escolars.....	30
6.3. Relacions socials i trajectòries escolars	34
6.4. El professorat: expectatives i relacions amb l'alumnat minoritari.....	36
6.5. Professorat i famílies: representacions i relacions.....	37
6.6. El significat de l'escola per a les famílies marroquines	38
6.7. Les respostes de l'IES a la desigualtat.....	40
7. L'impacte de l'experiència escolar. Trajectòries postobligatòries, sociabilitat i integració	43
Conclusions	45
Bibliografia	53

PRESENTACIÓ

Us presentem el treball guanyador del Premi Joventut per a la promoció de la tasca investigadora del món juvenil corresponent a l'any 2006. L'antropòleg Jordi Pàmies va guanyar el concurs amb una exhaustiva tesi doctoral, de la qual li hem demanat un resum per poder-lo publicar.

L'estudi se centra en una temàtica emergent en la nostra societat: la interrelació entre educació i immigració. D'una banda, el nostre sistema d'ensenyament està sotmès a una forta crítica per l'elevat nombre de trajectòries de "fracàs escolar" que produeix. L'estructura de les titulacions finals dels joves i les joves catalans està polaritzada entre aquells qui tenen titulacions universitàries i els qui no hi arriben o tot just han completat l'escolarització obligatòria; enmig, els qui tenen titulacions d'educació secundària postobligatòria són menys dels qui, socialment i econòmicament, és desitjable.

D'altra banda, l'arribada d'un important contingent de persones procedents de l'estranger els darrers quinquennis suposa un repte i una oportunitat per a la nostra societat. Una de les dimensions clau per a l'assoliment de la integració dels nous col·lectius és l'educativa: existeix el risc que bona part dels joves i les joves nouvinguts (o els seus fills) passin a engruixir el col·lectiu de joves amb qualificacions baixes (amb la consegüent limitació de les expectatives sociolaborals). Aconseguir una societat cohesionada passa ineludiblement per incrementar la proporció de titulats postobligatoris, raó per la qual cal conèixer els mecanismes que ens hi poden ajudar.

La present recerca analitza les trajectòries d'èxit i fracàs escolar d'un grup determinat de joves d'origen estranger i ens proporciona pistes valuoses per a l'orientació de les nostres intervencions. Aquest tipus de recerques, afortunadament cada cop més freqüents, ens ha de permetre encarar adequadament el repte de l'educació i la integració al nostre país.

Observatori Català de la Joventut



INTRODUCCIÓ

Aquest document exposa els aspectes centrals de la tesi doctoral “Dinàmiques escolars i comunitàries del fills i filles de famílies immigrades marroquines de la Yébala a la perifèria de Barcelona”, duta a terme en el marc del programa de doctorat del Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona i amb la direcció de la doctora Sílvia Carrasco i Pons.¹

La recerca ha tingut per objectiu conèixer, analitzar i comprendre les condicions i els contextos que incideixen en l'experiència escolar dels i les joves d'origen marroquí en el seu pas per l'educació secundària obligatòria i reconèixer en quina mesura aquesta experiència condiona els seus processos d'integració social.

L'arribada a les escoles de Catalunya de nois i noies d'origen marroquí s'inscriu en el marc dels moviments migratoris desenvolupats en els darrers anys, un fet que és resultat d'una complexa conjunció de factors socials, econòmics, polítics i històrics que s'entrecreuen amb processos individuals i familiars, dinàmiques comunitàries i vincles relacionals de caràcter transnacional.

Els i les joves d'origen marroquí assentats al barri de Santa Eulàlia de l'Hospitalet de Llobregat en els quals s'ha centrat l'estudi són una mostra d'aquesta situació migratòria. Les seves famílies provenen de la península Tingitana i, en molts casos, de la comuna de Bni Ahmed Charqia. Unides per llaços de parentiu, amistat o veïnatge, en origen i destí, constitueixen una complexa xarxa de relacions.

En un Estat com l'espanyol on les dificultats d'afirmació multicultural territorial segueixen sent presents, l'arribada a les aules d'aquests nois i noies no ha aconseguit fer disminuir una herència profundament antimulticultural (Carrasco, 2003), ans al contrari: la seva presència —no prevista i en un moment en el qual s'implantava la LOGSE— va servir per posar a prova les representacions de la diversitat cultural dels membres de la comunitat

¹ Es fa del tot necessari agrair el suport que em van donar moltes persones en el llarg procés d'elaboració d'aquesta recerca. En especial, als quaranta-nou nois i noies d'ascendència marroquina i a les seves famílies, que em van permetre apropiarme de la seva experiència i de les seves paraules. També el meu sincer agraïment a la Dra. Sílvia Carrasco i als membres del grup de recerca Emigra-UAB, als companys i companyes i estudiants de l'IES, als membres de l'associació i al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per la llicència d'estudis que em va concedir durant el curs 2005/2006.

educativa i de la societat receptora, va propiciar l'obertura de vells dilemes al voltant de la construcció i el (re)coneixement de l'alteritat i va obrir, en definitiva, el debat entorn de la multiculturalitat i l'educació.

La seva arribada als centres d'educació secundària obligatòria es va associar a l'augment de la conflictivitat a les aules, a l'alentiment en els processos d'ensenyament-aprenentatge i a les dificultats acadèmiques; en definitiva, al baix rendiment escolar. Així, es va acceptar que la seva escolarització era una tasca complexa i plena d'obstacles, malgrat la persistència dels discursos sobre la funció clau de l'educació per a la integració social (Carrasco, 2003).

En aquest sentit, la recerca planteja un seguit d'interrogants: és certa l'existència de la infinitat d'obstacles que se suposa que comparteixen, a l'escola, els nois i noies d'origen marroquí? És més, podem dir que el seu pas per la institució escolar no és una trajectòria d'èxit? I si no ho és, com explicar-ho, malgrat les variades "solucions" que es proposen? I més encara, ho és per a tots i cadascun d'ells i elles? En quines circumstàncies? És aquesta tendència el reflex de les relacions majoria-minoria que s'estableixen en el marc social? O resulta que és una adaptació a la percepció de les limitades oportunitats que estan al seu abast per beneficiar-se socialment de la seva educació?

Aquestes qüestions, que ens portarien a considerar en definitiva la capacitat de l'escola per transformar les pròpies condicions i les expectatives de la minoria liderant processos socials arrelats en el context, són les que han guiat aquesta recerca i les que es presenten en aquest document.



I. ALUMNAT ESTRANGER I ALUMNAT MARROQUÍ: EVOLUCIÓ I DISTRIBUCIÓ

Les primeres dades oficials de què disposem per saber el nombre d'alumnes estrangers que hi ha al sistema educatiu no universitari a Catalunya i Espanya són del començament dels anys noranta. Al curs 1993/1994, aquest alumnat es xifrava a l'Estat en 50.076 nois i noies (0,62% del total), mentre que a Catalunya la xifra arribava a 14.775 (1,25%). El curs² 2004/2005 el nombre d'alumnes estrangers gairebé s'havia multiplicat per deu (447.165 a Espanya; 91.941 a Catalunya) i constituïa un 6,45% del total de l'alumnat no universitari al conjunt del territori espanyol i un 8,72% a Catalunya. Les dades assenyalen d'una manera clara l'important creixement que hi ha hagut en els darrers anys.

Centrar-nos de manera exclusiva en l'alumnat de nacionalitat marroquina que estudia a tot l'Estat —perquè les xifres oficials no indiquen els nois i noies d'origen marroquí nacionalitzats espanyols— suposa considerar el 15,15% de l'alumnat estranger. En xifres absolutes, aquest alumnat de nacionalitat marroquina és el més nombrós als sistemes educatius de les comunitats autònomes de les illes Balears, Extremadura, la Rioja, Ceuta i Melilla i Catalunya. Ara bé, és a Catalunya on precisament es troba el 34,28% de l'alumnat marroquí de l'Estat. La seva presència és superior a l'etapa de primària (11.121), infantil (6.307) i a l'ESO (6.014), fet que confirmaria el caràcter familiar de la immigració marroquina al país i el seu assentament, més antic que en altres zones de l'Estat. A Catalunya els nois i noies marroquins són la nacionalitat més nombrosa tant al sector públic com al privat en tots els nivells no universitaris, amb l'excepció del batxillerat i dels cicles formatius de grau superior. Ara bé, on la presència percentual d'aquest l'alumnat és més elevada és a l'educació Especial (33,19% sobre l'alumnat estranger i 3,45% sobre el total de l'alumnat).

Per sexe, la presència dels nois és superior a la de les noies als nivells d'educació infantil, primària, ESO i als cicles formatius de grau mitjà, mentre que el nombre de noies supera el dels nois al batxillerat i s'igualava als cicles formatius de grau superior. Aquestes xifres, com també van assenyalar el Col·lectiu loé (2003) i Mijares (2004), contradiuen el prejudici força estès que apunta que les noies marroquines abandonen de forma majoritària els estudis per "causes culturals i religioses" als setze anys i més enllà de l'etapa d'escolarització obligatòria.

2 Les dades responen al moment en el qual es va finalitzar la recerca (curs 2004/2005).



2. LA SITUACIÓ EDUCATIVA DELS FILLS I FILLES DE FAMÍLIES IMMIGRADES MARROQUINES³

La situació educativa dels nois i noies d'origen marroquí té una relació directa amb les maneres com han estat representats, com a alumnes i com a joves, i també amb les polítiques, els programes i les pràctiques escolars diàries que s'han implementat a partir de les necessitats que s'han considerat cabdals en la seva escolarització.

Polítiques, programes i pràctiques quotidianes són el resultat dels dos binomis en què s'han centrat les representacions escolars d'aquest alumnat, que assenyala Carrasco (2003): dèficit/compensació i distància cultural/aculturació. El primer enfocament ha suposat que els seus bagatges eren comparables als de l'alumnat d'entorns socialment desfavorits, i ha potenciat mesures d'atenció compensatòria. El segon ha interpretat que hi ha una profunda discontinuïtat educativa entre l'univers escolar de la majoria i l'univers familiar de la minoria. Això ha originat dues respostes alternatives: o bé s'ha articulat el discurs de la diversitat amb el de la interculturalitat (Franzé, 2002; Carrasco, 2003), o s'ha apostat per l'omissió o l'eliminació de trets o elements culturals —objectius o suposats—, que s'han interpretat com obstacles, i que abasten des de la llengua fins a la religió o certes pràctiques familiars.

Avançant en aquesta anàlisi podríem afirmar que la seva experiència escolar ha estat influenciada per les maneres com es construeixen les minories a l'escola,⁴ i que a Catalunya també ha estat determinada per dos eixos que s'han considerat cabdals: el moment de la seva incorporació al sistema educatiu i les necessitats que resulten de la seva situació sociocultural. D'aquesta manera, les representacions a les quals aquest alumnat s'ha

3 Parlar dels fills i filles supera la categoria d'alumnes i planteja un concepte clau des del moment en què aquests es reconeixen com a agents actius. Per altra banda, la categoria de família immigrada marroquí va més enllà de la nacionalitat del fill i filla, considerant la seva experiència migratòria familiar i, per tant, referint-se d'igual manera a la població estrangera menor com a la població menor d'origen estranger.

4 Algunes minories voluntàries s'han construït des de la posició hegemònica angloamericana com a minories modèliques (Lee, 1995), en contraposició a les minories de risc. D'aquesta construcció, que com assenyala Carrasco (2002) seria aplicable al context educatiu del nostre país, en resultaria que, mentre que les primeres respondrien a la imatge de la "minoria robot", és a dir, que se les construeix amb més racionalitat i menys emoció i se'n destaca l'eficàcia i el treball incansable, aspectes que els ha dut a ser qualificades per autors com Gillborn i Mirza (2002) o Mac i Ghall (1994) d'"industrioses", a les segones se les conceptualitza des d'un punt de vista menys racional i amb un "excés" d'emoció; d'aquí ve el seu estatus socioeconòmic i cultural més baix en el sistema social estratificat i l'explicació del seu major fracàs escolar.

adherir preferentment han estat les d'alumnat "nouvingut" i amb necessitats educatives especials o específiques (NEE). Des d'aquestes construccions la seva presència destacada en els programes d'educació compensatòria i la seva participació en els dispositius creats pel SEDEC va servir, en el seu moment, per (re)alimentar els prejudicis inicials que els atribuïen un dèficit i una distància cultural, mentre paral·lelament s'introduïa el discurs de la interculturalitat, que permetia acceptar aquelles característiques menys qüestionadores a l'escola.

Construït doncs des de les dificultats i els obstacles per desenvolupar trajectòries escolars convencionals, aquests nois i noies han estat representats d'una manera problematitzada, i pel que fa al rendiment acadèmic se'ls ha adjudicat un efecte distorsionador dintre del sistema que els ha convertit en una influència negativa per al grup classe (Colectivo loé, 1995). En aquests alumnes s'ha destacat la seva pertinença ètnica i una adscripció cultural —la *marroquinitat*— que, alhora que actuava com a determinant, es convertia en un hipotètic fre per a l'èxit acadèmic.⁵

El que ens interessa remarcar arribats a aquest punt és com la conceptualització d'aquest alumnat en termes de dèficit i distància cultural és el que ha determinat la seva posició estructural a l'escola, fet que al seu torn ha resultat central en les seves trajectòries educatives. Així s'explica la seva sobrerrepresentació en les variades accions escolars que s'han qualificat d'"atenció a la diversitat" (Fullana, Besalú i Vilà, 2003; Carrasco, 2003), la seva presència superior en grups de "baix" prestigi acadèmic (Ponferrada, 2004) o, com assenyalàvem, la seva presència proporcionalment més alta en l'educació especial. Ara bé, aquestes mesures no només no han estat satisfactòries per a aquest alumnat (Carrasco, 2003; Bonal i altres, 2005) sinó que, com s'ha demostrat en altres contextos,⁶ han tingut efectes perversos sobre les seves experiències d'aprenentatge i els seus processos de socialització.

La nostra investigació posa de manifest com són d'insuficients els models que expliquen els resultats acadèmics de l'alumnat d'origen marroquí a partir de les suposades dificultats que comparteix, sobretot de tipus

5 Vegeu García Castaño (1995), Colectivo loé (1996), Tort (2002), Franzé (2002) o Mijares (2004), entre d'altres.

6 Vegeu els resultats de Payet (1997) i Van Zanten (2001) en el context francès; d'Ireson i Hallan (2002) en el context britànic, i els d'Oakes (1985), Olsen (1997), Conchas (2001) i Hurt (2004), entre d'altres, en el dels Estats Units.

lingüístic, o recurrent a plantejaments centrats en la distància cultural i els dèficits en l'èxit escolar promoguts suposadament des dels seus entorns familiars.⁷ La recerca considera que aquestes explicacions obliden el sentit mateix dels projectes migratoris familiars amb relació als fills i filles, la re-adaptació que suposa la situació migratòria i la capacitat dels i les joves de reinventar i renegociar la multiplicitat de codis culturals que permeten una satisfactòria acomodació sociocultural (Terés, 2004). Això ho interpretem així tant per entendre l'experiència escolar d'aquests nois i noies com per explicar la variabilitat existent.



7 Formant part de la representació del "dèficit" d'aquest alumnat marroquí apareixen les representacions de la població adulta marroquina. A aquesta població se li atribueix una escassa capacitat per satisfer les necessitats educatives i afectives dels seus fills i filles (Carrasco, 2004).

3. EL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ ETNOGRÀFICA

En diferents moments i llocs, diversos especialistes han revisat i reconstruït les aportacions de l'antropologia de l'educació⁸ per explicar la variabilitat del rendiment acadèmic de les minories de divers origen a l'escola de la majoria. La nostra investigació s'adhereix a aquesta perspectiva holística que supera l'espai de l'escola i considera centrals aquestes aportacions, que destaquen la interrelació existent entre un seguit de factors en els àmbits macro i microestructurals. Així, i des de la perspectiva de les condicions per a l'emigració i de les condicions de la immigració (Carrasco, 2004), la recerca se sustenta en set eixos:

1. Les forces comunitàries i la percepció de l'estructura d'oportunitats en l'experiència escolar de la minoria: l'aportació del model d'Ogbu (1978) i les seves revisions.⁹

Seguint el model d'Ogbu, podem interpretar el repertori de comportaments escolars dels fills i filles de famílies immigrades marroquines tenint en compte la posició de minoria (“involuntària”, tipus casta, o “voluntària”, immigrant) que ocupa la població marroquina a l'Hospitalet. Les nocions centrals de més interès en aquest model seran les relatives a la percepció de l'estructura d'oportunitats i al sostre limitat d'ocupació, i les que podrien explicar el baix rendiment escolar de la minoria com una adaptació a determinades circumstàncies.

2. La relació entre l'èxit i el fracàs acadèmic i els diversos graus d'aculturació.

En aquest punt hem seguit Gibson (1988; 1998), que va desenvolupar el concepte d'acomodació sense assimilació —anomenat més endavant aculturació additiva— per referir-se a les estratègies d'adaptació que promouen l'èxit acadèmic i la inserció socioeconòmica de la minoria immigrant sense renunciar als referents culturals valorats per la família i la comunitat ètnica.

8 Ens referim a les aportacions de Jacob i Jordan; Gibson i Ogbu; Foley; Suárez-Orozco; entre d'altres, per al context nord-americà; Van Zanten i Payet, per al cas francès; García Castaño, Carrasco i Franzé, entre d'altres, per al context espanyol, i d'altres autors en altres països.

9 Entre aquestes revisions cal citar, entre d'altres: Foley, 1991, 2005, Mehan et al., 1994; Flores-González, 1999, 2005; Carter, 2003, Howart & Lewis, 2003, Gibson, 2005.

3. Els límits i fronteres entre els grups ètnics i la seva incidència en els comportaments acadèmics.

Ens ha interessat conèixer, en la línia iniciada per Barth (1969) i desenvolupada en el camp de l'educació per Erickson (1987) i de les migracions per Alba (2005), respectivament, l'impacte que poden tenir els límits i les fronteres entre els grups ètnics, explícits o difusos, en l'experiència escolar de la minoria, així com en la seva sociabilitat intra i intercultural; per això també ha calgut parar atenció a les seves possibles relacions socials i a l'impacte que tenen en els resultats acadèmics.

4. La incidència del grup d'iguals en l'experiència escolar.

Tenint en compte el plantejament clàssic de Willis (1977) sobre el sentit de les identitats juvenils i de classe que qüestionen la legitimitat de l'orientació acadèmica i la selecció escolar, s'ha abordat el desenvolupament de processos similars entre aquests nois i noies. S'han abordat aportacions com les de Fordham (1987) i Gibson (1988), així com de les més recents de Gibson, Gandara i Koyama (2004) i de Stanton Salazar (2004), que es refereixen al capital social dels nois i noies d'origen estranger i les diferenciades formes en que aquest promou l'èxit acadèmic i social.

5. El context de l'escola de la perifèria com a configuració específica

En el nostre estudi han estat centrals les aportacions de la sociologia de l'educació francesa en contextos desfavorits (especialment, Van Zanten, 2001, i Payet, 1997) sobre les estratègies de segregació social que es porten a terme per mitjà de l'escola, així com les maneres en què es tracten els conflictes i es desenvolupa el lideratge en aquestes configuracions escolars específiques, cosa que inclou la percepció que té l'escola de si mateixa com a institució social referent en un context de perifèria.

6. La construcció dels espais d'aprenentatge i de socialització dins de l'escola.

Paral·lelament, hem considerat l'estratificació escolar interna i els seus efectes en l'experiència d'aprenentatge i de socialització de l'alumnat en tant que possibilita, promou o limita les seves interaccions. Això fa referència a les expectatives diferenciades

que existeixen per als sectors socials subalterns als quals pertany l'alumnat monoritari. D'una manera específica, s'ha analitzat la creació de grups de nivell (*ability grouping*) d'acord amb les investigacions d'Iresson, Clark i Hallam (2002) i considerats els seus efectes.

7. La incidència en l'experiència escolar de les dinàmiques afectives i relacionals (Valenzuela, 1999).

Hem seguit Valenzuela (1999) i el seu treball sobre la política de la cura i consideració (*caring*) dels alumnes desenvolupada pel professorat al centre i les percepcions que se'n tenen per saber l'impacte de les dinàmiques afectives-relacionals en l'experiència escolar dels nois i noies de la minoria.

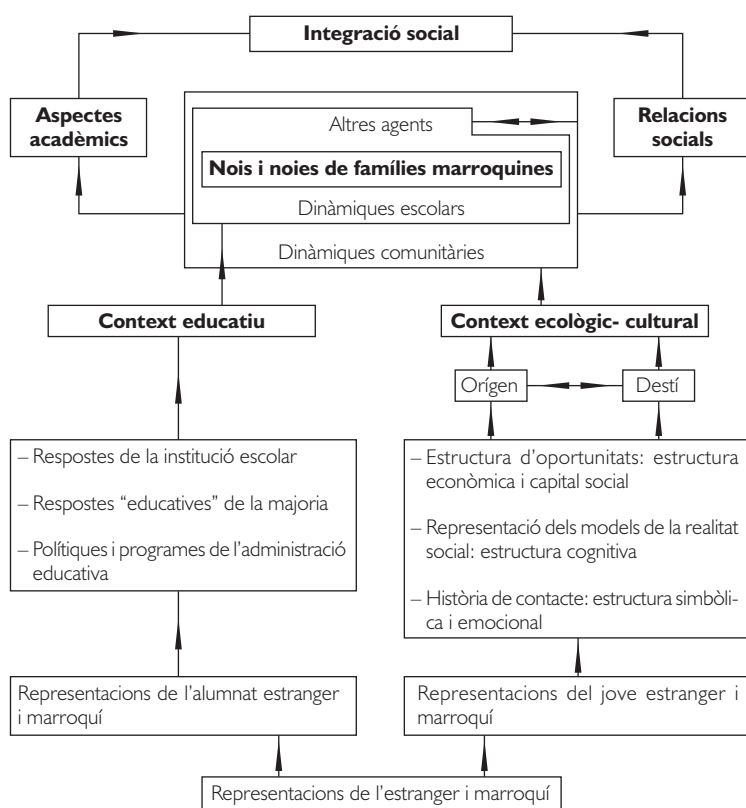
L'esquema d'anàlisi proposat suposa l'existència de dos contextos en què l'escola participa, encara que es trobin més enllà del seu àmbit estricte, que influeixen en les dinàmiques escolars i comunitàries: el context educatiu i el context ecològic-cultural.

El fet de tenir en compte el context educatiu ha suposat explorar la influència que tenen tres dimensions sobre les dinàmiques escolars: *les polítiques i els programes educatius de l'administració educativa*, és a dir, com s'han conceptualitzat els fills i filles de famílies immigrades marroquines i quins han estat els dispositius que s'han articulats en la seva escolarització; *les respostes educatives de la majoria*, tenint en compte la matriculació, desmatriculació i no matriculació i, per tant, la consideració dels centres educatius en la jerarquia escolar, i per últim *les respostes de la institució escolar*, és a dir, la naturalesa de les pràctiques escolars que es porten a terme i la seva influència en les trajectòries acadèmiques i socials.

Ara bé, el context educatiu no és l'únic que condiciona les dinàmiques escolars. Els resultats acadèmics i les relacions que els joves d'origen marroquí estableixen a l'escola amb la resta d'agents també són resultat del context ecològic-cultural, és a dir, de les representacions que resulten de *l'estructura d'oportunitats, l'estructura cognitiva i la història de contacte entre la majoria i la minoria* (Ogbu) en el marc de *les migracions internacionals* i, per tant, des de la consideració de la perspectiva origen-destí (Gibson, 1988). L'estructura d'oportunitats suposa considerar les característiques de l'estructura econòmica, cosa que significa abordar la manera com es distribueixen i organitzen productors i consumidors, i en quina mesura aquesta estructura econòmica determina el sostre d'ocupació i condiciona

les posicions socioeconòmiques que ocupen els membres de la minoria. Aquesta posició que s'ocupa, i que es percep com abastable o inabastable per les famílies d'origen marroquí, tindrà una influència en l'experiència escolar dels seus fills i filles. L'estructura cognitiva es determinarà a partir de la representació dels models de la realitat social, és a dir, de com els fills i filles d'ascendència marroquina i les seves famílies perceben i interpreten l'escolarització en relació amb la pròpia percepció de la realitat social i amb la manera com hi són construïts. L'estructura simbòlica i emocional s'inscriu en el marc de les experiències relacionals —concretes, o bé imaginades o simbòliques— entre la minoria i la majoria, raó per la qual és imprescindible tenir en compte tant la història de contacte com les representacions socials sorgides entre els diversos grups.

Esquema d'anàlisi



La investigació s'ha centrat en trenta-un nois i divuit noies d'origen marroquí que han estat alumnes d'un IES des de la promoció 1996/1997 fins a la promoció 2000/2001 —és a dir, fins al curs 2004/2005—. L'estratègia d'investigació adoptada ha volgut integrar micro i macroetnografia en dos sentits: d'una banda, s'ha interessat per les interrelacions entre el que passa dintre i el que passa fora de l'escola, i de l'altra, ha intentat començar un treball que prenguéss en consideració l'espai transnacional, perquè aquest és el camp en què tenen lloc i es veuen afectades les relacions de parentiu, i comunitàries, per als nois i noies i les seves famílies, dins del procés migratori.

La llarga durada del treball de camp, des del curs 1996/1997 fins al 2004/2005, troba la seva justificació en el rol d'etnògraf i de professor —i cap d'estudis—, compartit al llarg de la recerca, en la qual s'han aplicat tècniques qualitatives —observació participant, entrevistes informals, semiestructurades i estructurades, reconstrucció d'històries migratòries familiars, tècniques biogràfiques, anàlisi documental, etcètera— i quantitatives —tractament d'expedients, compareixences, resultats acadèmics, etcètera— en els diversos àmbits d'observació i d'una manera simultània.

Les unitats d'observació s'han establert en relació amb l'esquema d'anàlisi plantejat. La primera d'aquestes unitats la representa l'IES, lloc on es produeixen les dinàmiques escolars —les interaccions o no— dels nois i noies d'origen marroquí amb la resta d'agents. El barri com a context social i els espais en què es desenvolupen les dinàmiques comunitàries —places, carrers, botigues, espais de culte i reunió, etcètera— ha estat la segona d'aquestes unitats d'anàlisi.

La tercera unitat s'ha establert en origen: és la comuna de Bni Ahmed Charqia, i més concretament el douar de Talandoud i el d'Oud Slimane, lloc de procedència de més del 90 per cent de les famílies marroquines que escolaritzaven els seus fills i filles a l'IES. Per aquest motiu i durant quatre anys s'han fet estades de diversa durada a la zona. En aquest indret, i amb la finalitat de reconèixer el significat de les representacions escolars en origen, l'escola marroquina ha estat la quarta unitat d'anàlisi i, per la naturalesa del context de partida, ens hem centrat preferentment en l'escola rural.



4. EL CONTEXT DE L'EMIGRACIÓ

Com dèiem, la major part de les famílies marroquines que van escolaritzar els seus fills i filles a l'IES al llarg de la investigació procedien de la Yebala,¹⁰ i en concret de la comuna de Beni Ahmed Charqia. Aquesta comuna, amb una població propera als deu mil habitants i que s'estén sobre 52,20 km², està dividida en *douars*¹¹ —com la resta de comunes del país—, que al seu torn s'estructuren en barris (*hawn*), espais concebuts a partir de les agrupacions dels diversos llinatges.

Al llarg del segle XX diversos autors¹² constaten que les estructures i pertinences *yeblies* han estat condicionades en gran mesura per la seva situació geogràfica i per les característiques orogràfiques de la muntanya rifenya. Aquesta situació, sumada a una història colonial diferenciada de la resta del Marroc, ha incrementat l'aïllament de l'àrea respecte a l'Administració central i ha contribuït al manteniment d'una pobresa secular.¹³

En aquest context, la família ha estat l'estructura productora i reproductora bàsica, i l'organització tribal dins el *douar*, el marc en el qual han cobrat sentit les solidaritats del grup. No obstant això, en els darrers anys aquestes estructures i les pautes de comportament s'han anat modificant i s'han renegociat els rols atribuïts i els espais reservats tradicionalment als seus membres (Bourqia, 2005) al ritme a què s'han desenvolupat els processos migratoris. A la Yebala aquests processos s'han produït més tard que en altres àrees del país (López, 2004; Berriane, 2004), però s'han convertit en l'única sortida per a moltes famílies davant la manca d'ocupació, d'un marc polític i social opressiu (López, 1993) i una economia massa dependent de les activitats paral·leles i de risc.

10 El terme Yebala, plural de *yebli*, 'natural de la muntanya', designa els habitants de la regió situada a la zona occidental del Rif. Aquesta zona comprèn la regió de Tànger-Tetuan i les províncies de Xaouen i Larraix, l'espai occidental de l'àrea sota protectorat espanyol entre el 1912 i el 1956.

11 El *douar*, paraula que deriva de l'aplicat als antics campaments nòmades i seminòmades i sorgeix de la imposició de la literatura colonial, designa la cèl·lula elemental de poblament rural al Marroc. A la Yebala aquestes unitats geogràfiques de base eren conegudes per *dchar*. Per primera vegada al 1964 es van definir a nivell oficial com: "un conjunt de llars reunides per vincles reals o ficticis de relació, corresponent a una cèl·lula territorial, implicant o no, mètodes d'explotació comunitaris i dirigit en la mesura del possible per un *moqqadem*" (Refass, 1993:32).

12 Vegeu Westermarck (1926), Michaux-Bellaire (1911), Vignet-Zunz (1991), Zouggar (1996), Hart (1994) i El Harras (2000), entre d'altres.

13 Els treballs de Mezzine (1991), Naciri (1993), López (2000), Troin (2002) o Akesbi (2003) incideixen en aquesta qüestió.

Encara que la pervivència de les institucions educatives tradicionals de la zona i el posicionament d'una part de la població rural davant l'ensenyament modern¹⁴ es pugui explicar per les seves especificitats socioculturals (Zouggari, 1998), hi ha dos factors que l'han condicionat: les mateixes mancances estructurals de l'escola rural (Zouggari, 1996; Chedati, Chakir i Oubnichou, 2000, entre d'altres) i la desigual distribució d'oportunitats. Així, a les desigualtats escolars, determinades pel mitjà rural però també diferenciades per gènere i classe social, s'hi ha sumat el minso valor atribuït a l'escola per la població rural com a mitjà de promoció social des de la dècada dels vuitanta (Dale, 2001). Avui l'escola rural està sent sotmesa a canvis perceptibles en el marc de la Carta Nacional de la Formació i l'Educació (1999), i les dades assenyalen —i el treball de camp ho corrobora— l'augment de la permanència escolar dels nois i noies, així com l'aposta per l'escolarització indiscriminada d'una part de les comunitats rurals com a estratègia de mobilitat social que s'inscriu en el marc dels processos migratoris interiors o exteriors, encara que no sempre es percebi que hi està vinculada.¹⁵

En aquest context migratori les xarxes de parentiu i veïnatge són les que han estructurat i permeten explicar la dinàmica, l'assentament i la distribució d'aquests immigrants yeblies a la ciutat de l'Hospitalet de Llobregat i al barri de Santa Eulàlia. L'estructuració de les seves xarxes i cadenes migratòries ha respost a estratègies econòmiques de promoció, i en aquestes han passat a incorporar-s'hi els fills i filles des de la seva experiència escolar i social en origen o en destí.

Aquesta migració, com tot procés de canvi, comporta profundes conseqüències familiars, ja que es reconfiguren les estructures relacionals de poder i jerarquies. I en aquest procés resulta central el rol ocupat pels fills i filles, malgrat que, per regla general, han quedat al marge de les decisions que construeixen el futur familiar a partir de la migració internacional. Per ells i elles, encara que hi pogués haver una "cultura migratòria" compartida

14 Al Marroc, l'escolarització és obligatòria i gratuïta des dels sis fins als quinze anys, tal com determina el *dahir* de 15 de *safar* del 1421 (19 de maig del 2000). Aquest text modifica —després de la reforma introduïda el 1985, que va instaurar un ensenyament bàsic de nou anys— l'escolarització obligatòria establerta pel *dahir* número 1-63-071, de 25 de *jumada II* del 1383 (13 de novembre del 1963), que anava dels set als tretze anys.

15 En l'actualitat aproximadament el 40 per cent de la població, deu milions de persones, és menor de quinze anys, i prop del 30 per cent està en edat d'escolarització obligatòria. Les taxes oficials d'aquesta escolarització se situen al voltant del 92 per cent per als nens i nenes de sis a dotze anys en el medi urbà i en el 87,8 per cent en el medi rural (MEN, 2004).

que socialitzés i condicionés les expectatives de futur relacionades amb la migració i que ajudés a esmorteir els impactes inicials del procés, l'experiència va comportar, com assenyalen Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2003) una prova «llarga, dolorosa i desorientadora». En aquests processos de reestructuració personal, familiar i comunitària hi va ser central la manera com es van produir els desplaçaments i els reagrupaments familiars, el capital social que es tenia dins del grup —determinat per les relacions, i que va condicionar l'accessibilitat a l'arribada— i les condicions inicials i sostenibles d'integració que es van tenir en la nova destinació.





5. EL CONTEXT DE LA IMMIGRACIÓ

L'acostament a la ciutat de l'Hospitalet de Llobregat i al barri de Santa Eulàlia ens va permetre conèixer de quina manera aquests espais han estat receptors d'immigració al llarg de la història¹⁶ i com aquests processos migratoris, especialment intensos al llarg del segle XX, no van estar exempts de dificultats en cap de les fases i per a cap dels col·lectius que van arribar.

A partir de la dècada dels setanta, el barri de Santa Eulàlia va ser lloc d'assentament inicial dels primers homes marroquins. Eren homes sols, joves i la major part solters que van arribar al barri coincidint amb una situació de crisi al Marroc, el tancament de les fronteres dels espais tradicionals europeus, la fi del procés expansiu del sector industrial espanyol i l'alentiment de l'emigració rural de l'Estat. La situació de la ciutat era atractiva i podia oferir oportunitats laborals, ja que ocupava un espai de centralitat entre una important zona industrial i el perímetre irrigat del delta del Llobregat.¹⁷ L'assentament d'aquests homes es va fer en espais insalubres i segregats de la població local, una ocupació diferenciada del territori que va contribuir a construir el marroquí des de la mancança estructural i va impossibilitar el contacte intercultural.

La invisibilitat dels homes del col·lectiu fins a mitjans dels vuitanta es va veure modificada amb l'arribada de les dones i els nens a causa dels processos de reagrupament familiar; aleshores ja es van articular les primeres respostes d'àmbit local (Guerrero i Rocosa, 1991), que es van caracteritzar pel fet de ser aïllades i directes i de fer-se al marge de qualsevol pla global. Encara que anaven destinades a promoure la seva inserció sociocultural, es van adreçar de forma pràcticament exclusiva al col·lectiu marroquí, aspecte que va contribuir a la seva representació educativa, cultural, econòmica i social com a minoria.

Els reagrupaments familiars, resultat de la consecució de més estabilitat al lloc de destí però també de les estratègies familiars que es prioritzaven en el procés migratori, van suposar la modificació de les pautes de compor-

16 Vegeu, entre d'altres Pascual (1968); Jutjar (1968); Cabré & Alter (1997); Voltes (1997); Botey, (1986); Codina (1987); Domingo (1995) o Parramón (2000).

17 Vegeu Roca, Arranz i Roger (1983), Losada (1992), Narbona (1993), Colectivo loé (1994) i Juan de La Haba (1999).

tament inicials dels homes i van promoure la necessitat de crear espais de reafirmació de la identitat col·lectiva amb la pràctica religiosa i comunitària.¹⁸ L'existència de xarxes informals basades en elsllaços de parentiu i amistat, va estructurar, i ho continua fent, les relacions socials dels membres de la comunitat, afavorint l'accés a l'habitatge, al mercat laboral i a l'educació i actuant com a centre d'atracció i informació de nous migrants.¹⁹

Alguns nuclis familiars han continuat ocupant espais inicials segregats, d'una manera semblant a la d'abans. Es tracta de famílies amb un escàs capital social, econòmic i cultural i que ocupen un estatus social baix. Reben un escàs reconeixement de la majoria i també de la minoria i han hagut de privilegiar una estratègia dirigida a millorar la seva situació econòmica, mentre reduïen el seu optimisme davant les institucions de la majoria i desenvolupaven actituds que, seguint Ogbu (1981), qualificarem de minoria involuntària.

Altres famílies, les que han seguit un model migratori amb més èxit i que estan en millor situació econòmica, obtenen més reconeixement de la comunitat, encara que la majoria les segueixin construint a partir de la seva marroquinitat. Aquestes famílies mostren més optimisme davant les institucions i han pogut implementar una estratègia dirigida als seus fills i filles que promou l'adquisició de noves competències escolars i culturals però mantenint els referents culturals que consideren més preuats de la seva comunitat, és a dir, han apostat per una aculturació additiva (Gibson, 1988).

Aquesta aposta conscient es referma pel seu paper actiu en la promoció de l'associacionisme intraètnic desenvolupat en els darrers anys al barri. En aquestes associacions la llengua àrab es converteix en emblema, pel seu significat familiar i religiós. Però, al marge del desig que es mantingui

18 Així, a començaments del 1983 a la planta baixa d'una casa habitada entre els carrers Fortuna i Marató es va habilitar un petit oratori. El 1994, la comunitat marroquina de Santa Eulàlia havia crescut en nombre, i l'abandonament d'una nau al carrer Fortuna va oferir l'oportunitat d'habilitar un nou oratori, ara amb més capacitat. La mesquita Al Fath va permetre que el col·lectiu fos més visible, ja que cada divendres congregava els fidels musulmans que vivien en altres zones de la ciutat i també de Barcelona.

19 Els espais del barri on es van establir els primers immigrants marroquins s'han modificat profundament amb els diferents projectes de ciutat, la zona ha estat urbanitzada i s'ha construït un nou oratori provisional per a la comunitat. Però les xarxes socials basades en el parentiu i l'amistat segueixen estructurant les relacions socials dels membres de la comunitat marroquina, encara que els antics espais hagin perdut la seva centralitat.

la llengua materna,²⁰ aquí també emergeixen les actituds de prevenció i les reserves d'aquestes famílies cap a les pràctiques dels nous contextos socials que no desitgen que els seus fills i filles comparteixin —i que coneixen bé o arriben a sobrevalorar com a producte de l'estranyament—. En realitat, seguint De Vos (1992) i Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2003), aquestes pautes de supervisió comunitària ajuden a “immunitzar” els joves contra els elements que es consideren més “tòxics” dels seus nous ambients. Tot i que aquestes pautes no s'han d'articular necessàriament des de les xarxes de suport institucional explícit, i que poden funcionar —com en realitat fan— a partir de les xarxes informals, amb la pràctica associativa es reforça quotidianament el sentiment de pertinença i l'observança de les normes de grup que es prioritzen en un context que la major part de les famílies consideren massa secularitzat.



20 No entrarem en el debat de la llengua materna al Marroc que s'ha d'inscriure en el camp de les polítiques lingüístiques entre l'àrab i l'amazigh (el tarifit, el tamazigh, el tachelhit i les seves variants dialectals) i l'àrab estàndard i el dariya marroquí (i els seus grups dialectals: arubi, jebli, bedui y hassani). Al respecte, vegeu entre d'altres Mijares (2004) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.



6. L'EXPERIÈNCIA ESCOLAR DELS FILLS I FILLES DE FAMÍLIES MARROQUINES

Un dels aspectes clau per entendre l'experiència escolar de l'alumnat d'ascendència marroquina és contextualitzar-la en el marc en què es duu a terme, és a dir, l'escola.

6.1. L'IES: lloc de trobada

Al centre on s'ha fet la recerca, en el curs 1995/1996 a primer d'ESO s'hi van matricular seixanta nois i noies. Al cap de dos anys la davallada en les matrícules va ser important, ja que el centre va passar a ser considerat d'escàs prestigi acadèmic. Això va representar atribuir-li la pertinença d'una tipologia d'alumnat que sobrepassava l'exclusiva ascendència etniconacional i que mostrava, seguint Franzé (2002), la reproducció de l'enclavament segons el capital cultural i econòmic de què disposaven les famílies del barri.

En la jerarquia de les institucions escolars d'una zona hi entren en joc diversos elements que condicionen la seva representació i promouen l'adscripció d'un tipus d'alumnat, aspecte que al seu torn determinarà les dinàmiques escolars. En aquest sentit el prestigi associat a una escola es construeix a partir de la manera com participa en l'existència de realitats o supòsits problematitzats. Com vam constatar, aquest prestigi és inversament proporcional a la presència d'alumnat estranger provinent de països pobres, un factor que es converteix en un índex utilitzat per valorar la qualitat acadèmica (Poveda, 2003). Aquest parany, que condueix al que s'ha anomenat "concentració", mereix un seguit de reflexions.

Cal notar que la "concentració" com a problema només es planteja en els casos que l'alumnat comparteix una sèrie de trets rebutjats per la majoria: pobresa, diferències fenotípiques, bagatges culturals infravalorats, estigmes culturals creats a partir de realitats objectives i altres constructes culturals presentats de manera essencialista i immutable (Carrasco i altres, 2000; 2003), tot i que aquesta realitat no és exclusiva de contextos migratoris.

Ara bé, enfront de les retòriques que celebren acríticament la diversitat, sense tenir en compte les desigualtats existents, hi ha una evident diferenciació horitzontal entre les escoles. Aquesta diferenciació forma un sistema desigual basat en el reclutament diferencial de l'alumnat que

respon a l'existència d'una segregació basada en la pertinença social, i que se superposa a la segregació ètnica (Franzé, 2002). Les resistències de les famílies i les representacions i accions que se'n deriven formen part de la lògica de l'estructuració desigual de l'espai escolar (Van Zanten, 2001).

Però, en realitat, la “concentració” de l'alumnat estranger provinent de països pobres no té res d'artificial, sinó que respon a les desigualtats socials existents, que històricament han suposat un accés diferenciat a l'escola depenent del capital econòmic, cultural i social de les famílies i de la capacitat d'accés i diferenciació davant altres estrats socials. El procés és un reflex de la conversió en problema educatiu de l'expressió d'un conjunt de problemes socials provocats per la gestió de les noves migracions i de les velles i noves desigualtats, i posa en evidència la segregació social pre-existent (Carrasco, 2004) i la interdependència de les dinàmiques urbanes i escolars (Payet, 1997).

En aquesta construcció social de les escoles també hi intervenen altres factors, que s'inscriuen en el marc de les relacions de poder entre els centres i que no sempre deriven de la qualitat de la pràctica pedagògica a la institució, com vam poder comprovar. Altres investigacions (Col·lectiu Ioé, 1996; Franzé, 2002) ja han assenyalat que l'“acollida favorable” d'una escola o el fet que sigui “més receptiva” és atractiu per a les famílies immigrants. Aquest era el cas de l'IES en què es va centrar la recerca. Sobre el paper dels seus documents estratègics i de gestió assenyalaven el reconeixement de l'alumnat i dels seus bagatges socials i culturals i apostaven pel desenvolupament de pràctiques inclusives, participatives i de col·laboració que afavorissin l'èxit educatiu per a tothom. En aquesta escola on la major part del professorat, d'acord amb els seus propis plantejaments personals, mostrava un elevat grau d'implicació i compromís es varen desenvolupar processos de canvi perceptibles que contribuïren a crear un clima i unes condicions de treball ambiental positives. Aquí va ser on aquests nois i noies d'origen marroquí van desenvolupar, des de les diverses posicions que ocupaven, les diferents trajectòries escolars i socials que ara passem a explicar.

6.2. Resultats acadèmics i comportaments escolars

Els resultats acadèmics cobren sentit en contextualitzar les trajectòries individuals en les del conjunt de l'alumnat i en les dinàmiques de la quotidianitat que implementen tots els actors educatius.



Dels quaranta-nou nois i noies d'ascendència marroquina, dinou van obtenir el graduat escolar, una proporció més baixa que la del conjunt de l'alumnat autòcton²¹ durant el mateix període. Per sexes, únicament van obtenir-lo una quarta part dels nois d'origen marroquí, mentre que el percentatge d'èxit de les noies va ser de dos terços, sempre superior al dels nois autòctons. Pel que fa a aquests últims, el seu percentatge d'èxit va ser més alt i va superar o igualar el 60 per cent només en les dues primeres promocions; des de la promoció 1998/1999 l'èxit acadèmic d'aquests nois va ser força inferior. La dada és diametralment oposada a l'evolució de l'èxit entre els nois marroquins, que en la promoció 2001/2002 arribà al 100 per cent. Entre les noies autòctones també és la primera de les promocions la que aconsegueix un percentatge més alt d'èxit, mentre que per a les noies marroquines que arriben a quart d'ESO les xifres d'èxit acadèmic ronden el 65 per cent —una xifra que se situa per sota del percentatge global a què arriben les noies autòctones; encara que, en cinc de les sis promocions el supera.

En primer lloc, es constata que amb la presència de més alumnes d'origen marroquí a l'IES no es produeix cap disminució de l'èxit acadèmic, ni el nivell davalla quan el nombre d'estudiants marroquins és superior en una aula. Tot i això, i com també mostraven els resultats de la investigació etnogràfica de Payet (1997), sembla que el pol més ben valorat a l'escola era l'associació "femení-espanyol", seguit molt de prop per l'associació "femení-marroquí", que a vegades el supera. Per contra, en el pol oposat, i identificat amb el retard escolar i el conflicte, se situava l'associació "masculí-marroquí". Una associació particularment conflictiva entre els nois de segona generació, alguns dels quals mostraven formes més obertes de resistència escolar.

A l'associació "femení-marroquí" el professorat, per múltiples raons ideològiques i personals, hi mostrava el seu suport explícit o implícit. Així col·laborava a la construcció de les trajectòries d'èxit d'aquestes noies, especialment de les que responien al model de comportament escolar esperat. Des de la seva adscripció intragrupal, algunes d'aquestes noies apareixien com algú que es vol rescatar perquè es considera l'únic agent capaç d'un possible canvi a l'intragrup (Carrasco, 2001). La seva invisibilitat, construïda des de la submissió i des de la seva incapacitació com a agent

21 El terme autòcton hauria d'abordar-se amb prudència ja que sota aquest epígraf hauríem de reconèixer, al menys, diverses autoctonies. Al llarg de la recerca ha estat utilitzat sent conscients d'aquestes limitacions i de forma indiferenciada amb la categoria d'alumnat "majoritari".

actiu, es confirmava a partir de la seva tranquil·litat, la discreció, el treball diari i l'esforç, els valors escolars que, d'altra banda, més promouen les trajectòries d'èxit acadèmic.

No totes les noies marroquines responien a aquesta invisibilitat, ja que algunes es feien visibles i reivindicaven l'espai que els pertanyia dintre i fora de l'aula, en les seves relacions amb el professorat i amb els seus iguals; això feia que se les considerés "conflictives" amb més facilitat. Tot i així, només dues de les divuit noies van rebre un —o més— expedients sancionadors. Durant la recerca, tant per a elles com per a les noies autòctones les possibilitats de rebre una d'aquestes sancions es va situar per sota del 5 per cent, en contrast amb el 9,46 per cent dels nois autòctons (433 possibilitats i 41 expedients) i el 22,03 per cent dels nois marroquins (118 possibilitats i 26 expedients).

Tot i així, alguns d'aquests nois marroquins es movien amb més llibertat pels espais escolars. Eren els que treien partit de la seva posició liminal i combinaven estratègies antiescolars i comportaments de complaença davant del professorat. L'acceptació del grup, la popularitat que tenien i el seu coneixement dels marges d'actuació a l'escola els permetia moure's en una actitud ambivalent. L'estratègia també descansava en el domini del llenguatge i de les capacitats comunicatives, camp de legitimitat escolar per excel·lència, com mostra Franzé (2002). No obstant això, aquesta estratègia només arribava a ser reeixida quan anava acompanyada d'uns resultats acadèmics acceptables o bons, i en canvi tenia poc efecte, o fins i tot un resultat contrari, quan l'alumne que la utilitzava obtenia baixes qualificacions, fet que evidència la relació entre els resultats acadèmics i els comportaments: els uns i els altres es construïen a l'aula, encara que no exclusivament de forma paral·lela.

Precisament quan en aquestes dinàmiques de l'aula hi havia distància entre l'alumnat i el professorat i el primer no investia d'autoritat al segon, era més probable que es produïssin situacions conflictives, però quan el professor considerava l'alumne un tot social i aquest percebia que el professorat s'interessava per ell, la relació escolar es buidava de conflicte amb més facilitat, com va observar també Payet (1997).

En segon lloc vam constatar que l'abandonament entre els nois marroquins abans d'arribar als setze anys era inexistent, però un cop s'hi arribava era elevat quan tenien una trajectòria de fracàs escolar i baixos rendiments acadèmics; en aquell moment el centre es plantejava la pos-

sibilitat d'incorporar-los a un pla de garantia social (PGS) i començar una trajectòria "més professionalitzadora". Ara bé, aquest comportament també era habitual entre la major part dels nois i noies autòctons amb una trajectòria de fracàs.

Per la seva banda, els abandonaments entre les noies d'ascendència marroquina van ser escassos, i no van ser resultat automàtic d'una trajectòria de fracàs acadèmic, ni encoratjats per moments de crisi. En els casos en què es van produir van correspondre a noies que havien fet tota la seva escolarització a Catalunya, i la meitat eren nascudes a la ciutat. Tanmateix, els abandonaments s'alimentaven de la influència del grup d'iguals i d'una posició sociocultural més integrada en les relacions de gènere en les famílies. Per a aquestes noies marroquines l'abandonament, consentit per les seves famílies, es va convertir en la visibilització d'una estratègia de rebuig a la institució. La permissivitat familiar responia al seu minso optimisme davant la mobilitat social que es percebia que podia promoure l'escola (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2003), unit al seu escàs capital econòmic, cultural i social, que al seu torn afectava aquesta mateixa percepció de l'estructura d'oportunitats. Les famílies de les noies marroquines que van abandonar l'IES abans de fer els setze anys ocupaven un espai social d'escàs prestigi i reconeixement, el reservat a les famílies que seguien residint en un espai minoritzat i escassament integrat en el barri.

Tot i així, els resultats mostren unes elevades xifres de continuïtat escolar entre les noies —de les onze que van acabar, totes van seguir estudis postobligatoris—, i contrasten amb les idees existents que construeixen les trajectòries d'aquestes noies d'origen marroquí en termes de desinterès familiar, assumint que en l'etapa d'escolarització obligatòria hi ha un abandonament elevat per "causes culturals i religioses".

En tercer lloc, podem afirmar que a l'IES els nois i noies d'origen marroquí no seguien estratègies exclusives i diferenciades de la resta de l'alumnat. Actituds i estratègies es van construir al llarg de l'experiència escolar, en relació amb èxits i fracassos, i es van perfilar d'una manera paral·lela als espais escolars —i no escolars— que van ocupar aquests nois i noies. Hi van tenir un pes important les interrelacions que tenien, i les que els era permès tenir, amb el grup d'iguals i amb la resta dels agents escolars.

Si passem a observar algunes d'aquestes estratègies cal remarcar que tant entre aquests nois i noies com entre la resta de l'alumnat l'absentisme

era inexistent. Això té una estreta relació amb els missatges que transmetia el professorat, centrats en l'assistència i la promoció del treball diari i el contacte amb les famílies, i en certa mesura era afavorit per les reduïdes dimensions del centre, cosa que permetia la implementació d'estratègies positives de relació entre professorat i alumnat —. Això no vol dir que no hi hagués enfrontaments entre uns i altres, d'una manera puntual o en alguns casos habitual, o que no es desenvolupessin subtils formes de pràctiques contraescolars.

Els enfrontaments s'activaven de manera preferent quan els nois i noies d'origen marroquí percebien un tracte discriminatori respecte a la majoria, fet que constatava que la cultura d'oposició apareix més fàcilment entre els estudiants immigrants quan perceben que la seva identitat està amenaçada, com van demostrar Ogbu i Fordhman (1991) i Gibson (1998).

A vegades aquests estudiants estaven exposats a formes més o menys subtils d'interpel·lació per la seva adscripció etniconacional (Franzé, 2003), moments en què es convertien en representants de la marroquinitat. Ara bé, especialment amb cert professorat, el que consideraven més proper, eren aquests mateixos nois i noies els qui reivindicaven la seva pertinença comunitària d'una manera oberta, cosa que fins i tot permetia reconèixer les heterogeneïtats i alhora constatar la minsa valoració que feien nois i noies provinents d'un medi rural del context d'origen de les seves famílies. En realitat, la no identificació amb el món rural també es posava en evidència d'una manera clara quan a l'estiu aquests joves preferien anar a Tànger, Tetuan o Martil abans que a Talandoud o Oud Slimane. Malgrat això, se'ls seguia identificant sovint en l'espai escolar i social com marroquins rurals.

6.3. Relacions socials i trajectòries escolars

Encara que les relacions entre l'alumnat es veien afectades pels discursos de les identitats culturals i nacionals, com en el seu treball també va assenyalar Serra (2001), i que en alguns grups escolars hi havia una oposició oberta entre catalanitat i espanyolitat, els límits de les relacions interètniques semblava que es construïen d'una manera preferencial a partir de la marroquinitat i l'espanyolitat. Ara bé, aprofundint en aquestes relacions podríem considerar que no eren definides tant per l'ascendència de l'alumnat com a partir de les posicions que aquest alumnat ocupava a l'escola. Així doncs, com va notar també Franzé (2002) les relacions interètniques superaven l'adscripció etniconacional i eren condicionades per les competències que

es valoraven a l'IES. D'aquesta manera, els contactes quotidians cobraven sentit a partir de les experiències escolars i socials de l'alumnat i depenien de les maneres com la institució impedia o propiciava aquests contactes.

Així, no és d'estranyar que alguns nois autòctons, en especial els més acadèmics, tinguessin molt pocs contactes escolars amb els nois i noies d'origen marroquí. Per ells la marroquinitat es veia a partir dels estereotips socials vigents,²² i la presència de nois marroquins es percebia com una amenaça —no així la de les noies, amb qui d'altra banda tampoc no es relacionaven—. Això propiciava que entre ells —i també amb elles— les relacions interètniques fossin escasses i infreqüents.

Per altres nois, en canvi, els contactes eren més habituals, especialment entre els nois i noies —autòctons i marroquins— menys acadèmics. Aquests nois i noies eren els qui compartien aula i espais d'oci escolar, i en el cas dels nois també extraescolar; també eren els nois els qui, a més, compartien els significats de la cultura contraescolar, en el sentit de Willis (1997).²³ Les noies d'origen marroquí i les d'origen autòcton, per la seva banda, establien unes relacions marcades per un *laissez-faire* mutu, i tot i que sovint compartien els temps i espais escolars a l'aula i fora de l'aula, els seus contactes eren menys freqüents fora de l'escola.

La influència del grup d'iguals²⁴ era central en les dinàmiques escolars quotidianes, tant pel que fa als resultats acadèmics que obtenien els nois i noies com pel que fa a les estratègies que implementaven i a les seves pròpies trajectòries en acabar el període d'escolarització obligatòria. La pertinença al grup representava homogeneïtzar estils, pràctiques i actituds i establir

22 Aquestes representacions mostraven els estereotips habituals que activen el discurs culturalista i etnic nacional. Les experiències migratòries de la majoria dels nois i noies autòctons, vinculades als moviments de població interns de l'Estat, es percebien d'una manera diferenciada que les situacions que eren producte dels moviments migratoris internacionals actuals, dels quals les famílies marroquines eren un bon exemple. El discurs dominant era el de l'assimilació i l'essencialisme, a partir de la idea d'integració en sentit unidireccional que responsabilitza els immigrants de l'espai social que ocupen, i s'articulava a través dels privilegis inherents que estableix la nacionalitat, la percepció que la cultura dominant està sent envaïda i el paradigma que construeix les diferències exhibides per les poblacions pobres com inassimilables.

23 Per a aquests nois la cultura escolar es contraposava a la dels que consideraven "pringats" —marroquins i autòctons—, tot i que era més difícil que en altres contextos acadèmics ser classificat dins aquesta categoria, la de "pringat", ja que el centre es considerava "no pertinent" (Carrasco, 2002).

24 Alegre (2004) proposa en la seva recerca substituir l'expressió "grup d'iguals" per la de "mapes relacionals", ja que li atribueix una major relació dialèctica. Comparteix el reconeixement d'aquesta interrelació necessària per abordar l'existència mateixa del "grup" o del "mapa" però m'inclino per mantenir la primera de les expressions, en la línia de la recerca de Gibson, Koyama i Gàndara (2004).

afinitats i diferències que situaven els seus membres a una relativa distància dels altres grups i agents escolars. Aquestes distàncies i les demandes que prescrivien mantenir les fidelitats de cada grup d'iguals al què pertanyien els nois i noies d'origen marroquí adquirien una intensitat i uns significats diversos, es flexibilitzaven o es mantenien impenetrables depenent de les diverses situacions que es presentaven o dels actors que hi intervenien, i també de la manera com ho feien. La investigació va mostrar exemples que van constatar que les trajectòries d'èxit i fracàs acadèmic no es produïen al marge de la influència d'aquest grup d'iguals. D'una manera similar al suport a l'èxit que representa pertànyer a un grup d'iguals proacadèmic, en el sentit de Stanton-Salazar (2004), també vam veure les acusacions que rebien alguns estudiants de la minoria pel seu èxit acadèmic i les pressions directes del seu grup d'iguals cap al fracàs, com expliquen Ogbu i Fordhman (1991).²⁵

6.4. El professorat: expectatives i relacions amb l'alumnat minoritari

El treball de camp ha permès evidenciar diferències en les trajectòries escolars de l'alumnat depenent de la manera com el professorat construïa les expectatives, i observar com les representacions i expectatives negatives funcionaven com profecies d'obligat compliment.

El professorat construïa les expectatives cap a l'alumnat d'origen marroquí des dels seus plantejaments personals cap a la immigració, l'educació i les relacions interètniques. Mentre que una part del professorat construïa l'alumnat marroquí des de la possibilitat, incentivant i valorant els seus assoliments acadèmics al marge de l'ascendència etnicanacional, altres docents interpretaven que la marroquinitat —i en especial l'islam— comportava una predisposició negativa cap a la institució escolar, factor que al seu torn contribuïa a l'estigmatització de la diferència i actuava com a barrera per a l'èxit acadèmic.

Aquesta falta de reconeixement positiu de la diferència identificada amb l'islam,²⁶ que, seguint Alba (2005), estaria relacionada amb els límits

25 Diversos autors (Foley, 1991, Carter, 2003, Horvart i Lewis, 2005, Nilda Flores-González, 2005, Gibson, 2005) han assenyalat que el concepte *action white* impedeix considerar les diferents orientacions que tenen els diversos grups d'iguals cap a l'escola. Alguns nois d'origen marroquí estaven sotmesos a pressions cap al fracàs, però aquesta pressió no era tan sols resultat directe del fet de pertànyer a la minoria, sinó també conseqüència de la pertinença a un grup d'iguals no proacadèmic.

26 Per a Alba (2005), aquesta consideració respondria als límits clars de l'islam a Europa tenint en compte la manera com es vam institucionalitzar el cristianisme i el laïcisme. Des d'aquesta perspectiva, i seguint Moreres (1999), l'islam i el seu component comunitari està interpel·lat d'una manera directa i continuada.

clars d'aquest islam a Europa i amb les seves dificultats per arribar a la paritat i al reconeixement públic entre els adults, però també entre els joves, es feia explícita en especial durant la pràctica del Ramadà, al qual s'atribuïa efectes perniciosos sobre el rendiment dels nois i les noies, obviant que la ingesta d'aliment no disminueix sinó que es modifica la seva distribució (Carrasco, 2003) i oblidant que la seva pràctica és fonamental en el procés de construcció identitària d'aquests nois i noies.

En la relació escolar quotidiana, el professorat que s'associava amb valors que els nois i noies consideraven positius —justícia, proximitat, bon tracte, valoració de la feina feta i predisposició al diàleg— podia desenvolupar la seva tasca amb més facilitat i d'una manera molt més efectiva. Per contra, el professorat que s'associava amb els valors oposats tenia més dificultats.

A més, el professorat que aconseguia crear un ambient càlid reconeixent les competències d'aquests nois i noies obtenia millors resultats acadèmics, o almenys establia un marc que no promovia la desvinculació escolar. Com també va observar Abajo (1997), aquest clima constructiu es creava quan el professorat es situava «al costat de l'alumne» i es convertia en un aliat incondicional del seu esforç, el seu aprenentatge i la seva adaptació escolar. Aquestes relacions amb els estudiants es basaven en la preocupació i el bon tracte, factors que són clau a l'hora d'explicar la variabilitat de les trajectòries socioacadèmiques de l'alumnat d'origen minoritari (Valenzuela, 1999). Així, en la pràctica quotidiana, la inclusió de l'eix afectiu-relacional seria imprescindible, encara que no suficient, per aconseguir l'èxit acadèmic, i això no seria exclusiu, com altres factors, del cas dels nois i noies d'origen marroquí.

6.5. Professorat i famílies: representacions i relacions

Abordar les representacions que tenia el professorat de les famílies marroquines i les imatges que aquestes al seu torn elaboraven de l'IES implica considerar l'heterogeneïtat interna de tots dos col·lectius, així com la responsabilitat que uns i altres s'atorgaven en les trajectòries escolars dels i les joves.

Una part del professorat construïa tant les famílies marroquines com una part de les famílies autòctones —les que tenien menys capital cultural i unes trajectòries de fracàs escolar dels fills o filles— amb desinterès. Per a aquests professors la marroquinitat era un factor explicatiu d'aquest desinterès i d'una incapacitat manifesta. Es tracta d'un discurs que apareix recollit repetidament

en la literatura d'investigació peninsular (Colectivo Ioé, 1996; Franzé, 2002; Carrasco, 2001, 2004) i que resulta, seguint Ogbu (1991), de la història de contacte entre la majoria i la minoria. La representació serveix per explicar les inadequacions escolars de l'alumnat i permet atribuir a les famílies la responsabilitat dels resultats que obtenen els seus fills i filles a l'escola. La incapacitat des de la que es construïen aquestes famílies era propiciada per la falta d'informació del professorat sobre el seu context migratori i d'origen, un aspecte que ha assenyalat també Carrasco (2001; 2004), i que contribueix a cronificar certs estereotips i idees. En la premodernitat des de la qual s'adscivia aquestes famílies a un col·lectiu determinat hi adquiria un significat central l'atribució cultural i religiosa diferenciada, obviant els processos de reconfiguració de les pràctiques familiars i comunitàries en el procés migratori (Moreres, 2000). Així, mentre els comportaments desviats dels fills es podien explicar per la suposada manca de control familiar i per l'escàs interès de les famílies, en especial alguns comportaments de les filles i la seva oposició a certes pràctiques escolars s'explicaven reproduint estereotips associats a l'islam.

Ara bé, el minso contacte d'una part del professorat, precisament el professorat al qual ens referíem fins aquí, amb les famílies contrastava amb la relació continuada d'altres, entre els quals, d'altra banda, la representació de la marroquinitat divergia. Per a aquest professorat els comportaments escolars de les famílies eren heterogenis i es resignificaven al marge de la seva ascendència etniconacional. La seva participació a l'escola es relacionava amb la consolidació econòmica del projecte migratori i el capital cultural que es posseïa.

De tota manera, les relacions que mantenien les famílies amb el professorat eren diverses i depenien de la confiança que les famílies depositaven en aquest, com a representant de la institució. Així, la presència de la major part de les famílies a l'IES era habitual i quan eren convocades a reunions individuals hi assistien. La presència del pare o la mare era indistinta, encara que preferentment —o, en la major part de les ocasions, exclusivament— el contacte amb cada família es mantenia amb un dels dos ascendents, segons la disponibilitat, les relacions prèvies o la importància que la família li concedia a la convocatòria.

6.6. El significat de l'escola per a les famílies marroquines

En general, totes les famílies marroquines reconeixien que la qualitat de l'educació a Catalunya era bona. Estaven contentes amb l'IES i el

professorat, un aspecte que ja assenyalaven també recerques precedents (Colectivo Ióé, 1996). No obstant això, l'estranyament i la incertesa davant les pràctiques escolars i el desconeixement del funcionament del sistema educatiu es convertia en la primera de les preocupacions d'aquestes famílies, un aspecte que resultava de la falta de referents personals, i en ocasions en el seu entorn proper, de l'escola catalana, i que al seu torn impossibilitava exercir un control més important i un seguiment acurat de l'avenç dels processos d'aprenentatge dels seus fills i filles.

L'estranyament no suposava que aquestes famílies fossin acrítiques amb l'escola. Volien que els seus fills i filles hi aprenguessin els coneixements necessaris per tenir un bon futur i que l'escola fos un lloc on s'eduqués en el respecte, el que no sempre percebien que l'escola potenciés. També mostraven les seves precaucions davant els possibles efectes assimiladors de la institució, que podien posar en risc la cultura expressiva comunitària, l'autoritat en el model del grup i afeblir la seva cohesió interna. Però aquests efectes ja els tenien presents d'antuvi, encara que la preocupació sorgia i s'amplificava especialment en veure que els seus fills i filles compartien aula amb l'alumnat autòcton menys acadèmic, un aspecte que d'altra banda condicionava la percepció d'aquestes famílies sobre el significat de la joventut i els models de la realitat social.

Aquestes famílies marroquines mostraven expectatives diferenciades davant el procés d'aprenentatge escolar dels seus fills i filles. Encara que certs entorns familiars incentivaren més l'èxit, les expectatives sobre l'escolarització es van modificar al llarg de les trajectòries escolars segons els resultats acadèmics que s'obtenien, i també segons les variacions en el marc familiar, motivades per (re)negociacions i modificacions dels espais socioeconòmics i culturals que s'ocupaven.

La major part de famílies marroquines valoraven l'escola positivament perquè l'entenien com un mitjà de promoció social, el més important i l'únic que podien tenir accés els seus fills i filles des de les posicions socials que ocupaven, com també va assenyalar la recerca de Fullana, Besalú i Vilà (2003). Però aquests desitjos no sempre es veien complerts: mentre que les trajectòries d'èxit reforçaven les apostes inicials, el fracàs acadèmic suposava una renegociació de les expectatives.

En el desenvolupament d'aquestes trajectòries escolars es posen en evidència estratègies i conviccions familiars que tenen una estreta relació amb el nivell econòmic, les condicions d'integració i el model migratori, però

també amb els models previs d'èxit escolar, l'estructura d'oportunitats i el capital cultural i social familiar que es té. Aquestes estratègies també estan associades, en el marc de les relacions de les xarxes intraètniques, amb l'espai que ocupa la família en la jerarquia intragrupal, i per tant amb el seu capital social intraètnic. El grup reconeix a la unitat familiar un prestigi social determinat, que contribueix a situar a la família —i, en conseqüència, els seus fills i filles— en un lloc social en el qual s'esperen determinats resultats. En conseqüència, com assenyalava Van Zanten (1988) l'escola esdevé un lloc on es posa en joc l'honor familiar.

6.7. Les respostes de l'IES a la desigualtat

Al llarg de la investigació s'han pogut constatar quines van ser les mesures adoptades per l'IES per promoure l'"atenció a la diversitat". Algunes van partir de plantejaments inclusius, però altres es van alimentar d'assumpcions properes al paradigma del dèficit.

Entre la primera de les mesures s'inclourà un projecte de participació ciutadana que va néixer des del centre amb l'objectiu de millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge des de la implementació de polítiques, cultures i pràctiques inclusives (Booth i Alnscow, 2000) i que va suposar establir vincles cada vegada més intensos amb les entitats que configuraven el teixit associatiu del barri, amb les associacions empresarials i amb l'entorn més immediat, alhora que es plantejaven diverses propostes d'intervenció en l'espai urbà i en els mitjans de comunicació. La iniciativa va servir per superar la clàssica separació espacial amb els agents socials de l'entorn, amb qui des d'aleshores el centre manté una relació directa i continuada.

Les pràctiques d'atenció a la diversitat que s'inscriuen en el segon dels supòsits, és a dir en el paradigma del dèficit, descansaven en la idea que els processos d'aprenentatge es fan d'una manera individual, oblidant els escenaris i les condicions en què es produeixen i les relacions escolars i socials que es potencien en contextos diversos —és a dir, segons les variades formes d'agrupaments escolars i l'estratificació escolar interna.

Encara que la major part dels grups classe es van configurar tenint en compte l'heterogeneïtat de capacitats i els resultats acadèmics previs de l'alumnat, en ocasions es va practicar l'*streaming* o grups de nivell segons el rendiment. En aquests casos els resultats acadèmics van ser força negatius

per als nois i les noies d'origen marroquí integrants d'aquests grups, però també per a la resta de l'alumnat.

Com també han mostrat altres recerques (Ireson i Hallam, 2001; Ireson, Clark i Hallam, 2002; Hurt, 2004, entre d'altres), l'emplaçament inicial de l'alumne té efectes evidents en la seva experiència escolar. La pertinença a un grup considerat de baix nivell —que sovint, amb el nom de “grup de diversitat”, amaga una solapada segregació interna— crea, limitant-la, la trajectòria escolar i les possibilitats d'èxit acadèmic dels estudiants. A més, és un factor central en la fabricació de la desviació (Payet, 1997; Van Zanten, 2001), i al seu torn imposa els límits relacionals.

La pertinença al grup de baix nivell suposa per a l'estudiant la pèrdua d'estatus acadèmic, aspecte que el condueix a buscar altres estratègies per al triomf social a l'escola. Quan forma part d'aquest grup apareix als ulls dels altres agents escolars com un incompetent i, a més, es comporta com el professorat i la resta de companys esperen que ho faci.

Un noi o noia que pertany al grup de baix nivell és separat del grup classe de referència, i desenvolupa la seva identitat escolar a partir de la seva pertinença al primer dels subgrups. Així, és habitual que mostri la seva disconformitat o bé mitjançant la invisibilització i la passivitat o bé a partir de respostes antiescolars. Quan s'evidencia el component ètnic en la composició d'aquests grups, a més, s'abona una estratificació etnificada que afavoreix el desenvolupament de models desintegradors de la convivència i la cohesió social. Així, la reproducció de les relacions socials desiguals entre minoria i majoria a través dels agrupaments té efectes negatius en la primera, reforça la seva desvinculació escolar i impedeix les relacions interculturals (Driver, 1977).

Una altra de les agrupacions que va contribuir a construir trajectòries de fracàs va ser el reforç escolar en petit grup fora de l'aula. Encara que l'impacte d'aquest dispositiu sobre els nois i noies pogués semblar menor perquè les seves sortides del grup classe ordinari eren esporàdiques i intermitents, els resultats van ser poc satisfactoris. Cap dels nois que es van acollir a aquest dispositiu va aconseguir retornar a una trajectòria convencional, i encara menys descriure'n una d'èxit, malgrat els esforços del professorat.

Ara bé, caldria diferenciar entre “ser” un alumne/a de reforç i “estar” a reforç. Quan un alumne “està” a reforç, és a dir, va a reforç de manera puntual perquè té dificultats amb una matèria, només se l'identifica par-

cialment amb un nivell baix. En aquest cas hi ha una no-pertinença al grup classe en aquesta àrea, i tot i que l'estatus que passa a ocupar el o la jove també és d'inferioritat, es tracta d'una construcció passatgera que es pot equilibrar amb altres habilitats acadèmiques que el grup li pot reconèixer en altres matèries. En canvi, "ser" un alumne de reforç i passar la major part de l'horari escolar en aquests grups significa una mica més que aprendre en una aula diferenciada i separada: suposa ser construït com algú que no pot seguir el ritme del grup classe, que és identificat amb l'antítesi del bon estudiant i mancat de coneixement escolar.

Però també suposa ocupar una posició escolar minoritzada des de la qual algunes relacions socials es poden mantenir i altres no. Si la representació del professorat repercuteix en les expectatives cap a l'alumnat i delimita els seus possibles assoliments, les de l'alumnat estableixen les fronteres de les relacions, cosa que a més suposa per aquells estudiants que "són" de reforç tenir vetada la possibilitat de relacionar-se amb els companys més acadèmics. Quan l'alumne de reforç interioritza la seva situació s'acaba pensant i veient a si mateix com a tal, i això suposa creure que els seus coneixements i habilitats són deficitaris. Així s'assumeix l'hàbit de rebre suport de manera continuada, cosa que repercuteix en la seva autonomia i autoestima. De l'alumne que "és" de reforç, tots, inclòs ell mateix, esperen que es comporti com a tal. Potser per això gairebé mai no deixa de ser-ho; en cas contrari perdria els qüestionables privilegis que li confereix la situació a partir de la qual és definit, inclosa la relaxació de les exigències familiars.

7. L'IMPACTE DE L'EXPERIÈNCIA ESCOLAR. TRAJECTÒRIES POST-OBLIGATÒRIES, SOCIABILITAT I INTEGRACIÓ

Encara que les trajectòries postobligatòries van ser determinades per l'acreditació de l'ESO, una part dels fills i filles de famílies marroquines —i de l'alumnat d'ascendència estrangera— moltes vegades van tenir altres dificultats superiors producte de les traves administratives derivades de la seva condició d'estrangers.

En el cas de les trajectòries de fracàs acadèmic, la manca de permís de treball i/o de residència va ser un obstacle que va impedir que aquests nois i noies participessin en programes de formació dilatant-se així la seva incorporació al mercat laboral. A més, com han demostrat també altres estudis (Casal et al., 1997, 1999) les diverses modalitats de formació existents per a aquests nois i noies que han caigut en el fracàs acadèmic no van ser sempre una via adequada per incrementar el seu nivell formatiu i desbloquejar la seva transició escola-treball. Com es dedueix de les trajectòries postobligatòries que van seguir certs nois, la possibilitat de seguir alguna d'aquestes modalitats de formació (PGS, FO) no sempre va suposar la seva posterior incorporació al mercat laboral, i quan aquesta es va produir va ser en condicions precàries.

Si per a aquests nois l'escola es converteix en l'únic mitjà d'inserció laboral i promoció social, per als qui fracassen les opcions formatives que permeten aquesta inserció es converteixen en una segona oportunitat desvaloritzada.

L'espai laboral que van passar a ocupar va tenir relació amb les formes en què es produeix la incorporació al mercat de treball dels joves entre setze i disset anys: en un mercat secundari, marcat per la precarització i a partir d'uns programes de formació que es converteixen en la principal via institucional d'externalització del fracàs escolar, i que fins a un cert punt estigmatitzen la joventut que hi participa (Casal et al., 2004). Si a això s'hi uneix el minso prestigi del treballador d'origen marroquí en l'escala laboral —el Colectivo loé (1998, 1999, 2001) i Cachón (2004) el caracteritzen pel fet de desenvolupar feines penoses, perilloses i precàries—, veiem la contradicció entre el discurs a favor de la igualtat i de la integració que senten aquests joves en el marc escolar i el seu resultat.

Les noies d'origen marroquí que no van superar l'etapa, en cap cas no van seguir aquests cursos de formació. El fracàs acadèmic va precipitar



la seva incorporació a l'economia familiar, amb una feina remunerada en el sector serveis, o avançar la seva entrada en el cicle reproductiu.

Dels alumnes d'origen marroquí que van assolir el graduat en educació secundària (onze noies i vuit nois), dotze van seguir estudis de batxillerat (quatre nois i vuit noies), i els set restants (quatre nois i tres noies) van estudiar un cicle formatiu de grau mitjà. Encara que els seus resultats acadèmics en l'etapa postobligatòria van ser dispars, vam constatar que una proporció important d'aquestes trajectòries no van permetre un salt important a altres nivells educatius, encara que sí que van anar acompanyades de processos d'inserció laboral de més qualitat.

Ara bé, en nombroses ocasions l'accés al mercat de treball d'aquests nois i noies, tant en els casos d'èxit com en els de fracàs acadèmic, va acabar depenent del capital social de les seves famílies. Així, es van incorporar d'una manera majoritària a empreses on treballaven alguns dels seus familiars, parents o veïns, com també ho havien fet els seus pares i ho seguien fent els "nous" immigrants marroquins que ara arribaven al barri.



CONCLUSIONS

Al llarg dels apartats precedents ens hem acostat als factors que condicionen l'experiència escolar dels fills i filles de famílies immigrades marroquines i a les maneres com aquesta influeix en les possibilitats de la seva integració social.

Encara que en primer lloc haguem considerat les condicions per a l'emigració i les condicions de la immigració, circumstàncies clau per entendre les formes que adquireixen les dinàmiques comunitàries i al seu torn escolars, en aquest darrer apartat desenvoluparem les conclusions relatives a l'experiència escolar d'aquests nois i noies.

La primera de les conclusions es relaciona amb els centres on els nois i noies d'ascendència marroquina viuen la seva experiència escolar. Es posa de manifest que la seva presència a l'escola provoca l'aparició de mecanismes d'evitació per part d'algunes famílies de la majoria. Aquests centres es comencen a representar com de "pertinença" exclusiva per a un alumnat autòcton no acadèmic i de baix estatus social, amb qui aquests nois i noies d'origen marroquí passen a compartir experiències escolars i possibilitats de relació.

Però en un espai social concret això amaga la lluita per la competència en el mercat educatiu i no es basa realment en les característiques que ajuden a construir aquesta "pertinença". En aquesta "reclassificació" (o requalificació) dels centres escolars, on uns apareixen com més adequats que altres, els prejudicis, és a dir, les maneres com es construeixen els centres educatius "no pertinents" i que promouen la no-matriculació de l'alumnat proacadèmic, acaben propiciant les situacions que anunciaven a priori sense fonament o amb fonaments febles: l'augment de la conflictivitat i el descens dels nivells acadèmics. Però es tracta d'un procés en el qual la causa és anterior a aquest efecte que se suposa que produeix la presència de l'alumnat d'ascendència marroquina a l'escola.

La recerca mostra que els resultats acadèmics s'obtenen d'una manera paral·lela als comportaments escolars. Així, s'observa que les noies autòctones i d'origen marroquí són les que segueixen, en una proporció més elevada, trajectòries d'èxit acadèmic i reben menys sancions disciplinàries, mentre que els nois d'ascendència marroquina són els que obtenen uns resultats acadèmics més baixos i reben més sovint aquestes sancions. No obstant això, aprofundint en aquests resultats confirmem que les sancions són superiors entre els nois marroquins de segona generació.

Els comportaments dels fills i filles de famílies immigrades marroquines es van modificar en relació amb els comportaments dels seus iguals autòctons. Així, la “desviació de la norma escolar” dels nois d'origen marroquí es va construir paral·lelament i d'una manera semblant a la dels nois d'ascendència autòctona a partir de la seva pertinença al grup de “col·legues” contraescolar.

Davant la variabilitat d'estratègies que l'alumnat implementa a l'escola, l'estudi corrobora que els fills i filles de famílies immigrades marroquines que dominen els codis escolars i reconeixen les formes i comportaments socials que l'escola privilegia, encara que no els compleixin, transiten amb més èxit per la institució escolar. A la vegada, els que mostren unes formes obertes de resistència escolar es construeixen com “alumnes conflictius” i no poden seguir una trajectòria d'èxit acadèmic com els primers, encara que les habilitats acadèmiques i les relacions socials no necessàriament es relacionin.

Al seu torn, les noies invisibles reben un reconeixement escolar que facilita les seves trajectòries d'èxit, especialment les noies marroquines que responen al model de comportament esperat —discreció, treball diari i esforç—. A les noies no invisibles que no responen als comportaments esperats a l'espai escolar, la seva ascendència marroquina ajuda a desculpabilitzar-les i actua en forma de prejudici al seu favor en convertir-les, a més, al costat de les noies invisibles, en les úniques capaces d'aconseguir un possible canvi a la minoria —cosa que, d'altra banda, és el que espera el professorat independentment de quin és el que subscriu dels variats plantejaments que trobem sobre la relació entre marroquinitat, educació i relacions interètniques.

Entre aquestes noies els abandonaments escolars abans d'acabar l'etapa d'escolarització obligatòria són escassos. Només se'n produeixen entre noies de segona generació i no estan relacionats necessàriament amb una trajectòria escolar de fracàs, encara que aquesta els afavoreixi. Entre els nois marroquins de primera i segona generació, l'abandonament es produeix d'una manera general en el moment de complir els setze anys i després de seguir una trajectòria escolar de fracàs.

Ara bé, els resultats acadèmics d'aquests nois i noies no deriven necessàriament del temps d'estada en el sistema educatiu de Catalunya (SECAT), ni del domini de la llengua d'ús escolar. Encara que el desconeixement d'aquesta llengua dificulta objectivament l'aprenentatge, això no va

ser així per als nois que provenien del medi urbà i tenien un capital social i cultural familiar més elevat, ni tampoc per a les noies que es van incorporar als últims cursos de primària i a l'educació secundària, independentment del medi de què procedien i del seu capital social i cultural familiar. Totes aquestes noies van construir trajectòries convencionals o d'èxit, fet que contradiria algunes de les investigacions d'Espanya, que apunten que l'èxit és més baix com més tardana és la incorporació al sistema educatiu.

L'èxit escolar de les noies marroquines afavoreix el seu reconeixement familiar i comunitari i és un mitjà de promoció social. Les trajectòries convencionals o d'èxit els atorguen més prestigi dins la família i, a la vegada, els permet adquirir més autonomia funcional mentre implementen estratègies visibles valorades per la comunitat, cosa que corroboraria els resultats obtinguts per Camilleri (1992).

Per a les famílies marroquines, l'escola es converteix en un mitjà de mobilitat social, l'únic que pot facilitar-la. Però aquesta mobilitat cobra sentit des de l'espai social que s'ocupa en les relacions desiguals amb la majoria i s'adequa a les possibilitats familiars que es perceben. La manera com les famílies marroquines perceben l'escola està en relació amb els models d'èxit escolar existents en l'entorn familiar i amb les maneres com aquest èxit ha permès l'accés al mercat laboral i ha facilitat la mobilitat social.

Les expectatives familiars cap a l'escola es desenvolupen d'una manera paral·lela a les trajectòries escolars dels fills i filles, sempre que hi hagi uns factors mínims que garanteixin l'estabilitat i la solvència econòmica. Les famílies esperen que els seus fills i filles assoleixin l'èxit escolar, però desenvolupen diverses estratègies davant els diferents resultats que obtenen. Mentre que les trajectòries d'èxit es veuen truncades en escasses ocasions, i només entre les noies de segona generació, per problemes familiars i econòmics que remetent a la posició social que ocupa la família, les de fracàs donen lloc a la recerca de noves estratègies familiars i a l'avançament de l'abandonament escolar, com passa entre l'alumnat de la majoria.

Les trajectòries escolars dels nois i noies d'origen marroquí estan en relació directa amb l'espai social que la família ocupa en la comunitat. Així, les famílies que ocupen un espai de prestigi social en la comunitat exerceixen més pressions per a l'èxit escolar. Tanmateix, les condicions familiars en què s'ha produït la inserció dels fills i filles en destí, per naixement o per desplaçament, han estat clau en les seves respostes a l'experiència escolar. El manteniment de les condicions segregades que representa de manera visible l'ocupació d'un

estatus social baix i una posició ètnica minoritzada de la família contribueixen a construir les trajectòries escolars de fracàs, malgrat que alguns dels nois i noies que comparteixen aquests factors hagin nascut en destí i hagin fet tota la seva escolarització obligatòria a Catalunya. El manteniment de l'assentament familiar en un entorn segregat o la persistència de problemes econòmics és interpretada per aquests nois i noies en clau de fracàs del projecte migratori des de la posició minoritzada que s'ocupa enfront de la majoria, però també des del minso prestigi i reconeixement que es rep de l'intragrup. Aquesta interpretació s'evidencia amb l'aparició de comportaments de minoria involuntària i la transmissió d'un escàs optimisme familiar per les institucions de la majoria, en la línia dels resultats obtinguts per Suárez-Orozco (1987) i Gibson (1988).

Seguint en aquesta línia, la possibilitat i l'estratègia d'allunyament de l'espai segregat que han millorat les condicions familiars en què s'ha produït la inserció dels fills i filles facilita les trajectòries escolars d'èxit. Els fills i filles de les famílies que viuen en uns espais integrats, des del punt de vista majoritari però també —o només— des del punt de vista comunitari, descriuen amb freqüència trajectòries escolars de més èxit i segueixen trajectòries postobligatòries de més prestigi social, independentment dels anys d'escolarització al SECAT. Aquesta estratègia d'allunyament com a facilitadora de les trajectòries escolars d'èxit també va ser assenyalada en la investigació d'Abajo i Carrasco (2004).

Amb la intenció d'aprofundir en els factors que condicionen l'experiència escolar d'aquests nois i noies, també hem abordat les pràctiques escolars. En aquest sentit, hem pogut constatar que la seva experiència escolar s'ha viscut no de manera individual sinó en relació directa amb la resta del grup en què s'ha produït, tant respecte als resultats acadèmics obtinguts com a les possibilitats de relació intra i interculturals.

Les relacions que manté l'alumnat d'ascendència autòctona i marroquina a l'escola superen la seva adscripció etniconacional i es reconfiguren a partir de les habilitats escolars que els reconeix la institució a uns i a altres. És a dir, les possibilitats d'establir relacions interètniques estan condicionades per les posicions escolars que l'alumnat ocupa i per la manera com la institució permet o propicia aquests contactes, alimentant noves possibilitats i establint els límits de les interrelacions. Però aquestes relacions, que s'entendrien d'una manera positiva, tenen lloc en processos diferenciats i amb efectes diferents. Per això a una major aculturació no es corresponen possibilitats més clares de traçar trajectòries d'èxit.



Això no obstant, les mesures de segregació escolar —grups de nivell, reforç escolar fora de l'aula—, quan es van aplicar, van determinar les trajectòries escolars de fracàs i un nombre més reduït de contactes interètnics. En sentit contrari, els nois i noies d'ascendència marroquina que van seguir trajectòries escolars d'èxit no van estar enquadrats en cap d'aquestes agrupacions. En conseqüència, la pràctica de l'*streaming* o grups de nivell propicia la creació de resistències escolars, afavoreix d'una manera important les desvinculacions i construeix les trajectòries escolars de fracàs. Aquesta observació no només es pot fer per als nois i noies d'origen marroquí, sinó també per a la resta de l'alumnat.

La segona de les pràctiques que alimenta les trajectòries escolars de fracàs resulta de la construcció explícita de la falta d'habilitats escolars a través de la presència persistent de l'alumnat d'ascendència marroquina en les activitats de reforç escolar. El no reconeixement d'habilitats acadèmiques o de bagatges diferents, però amb el mateix valor acadèmic (com les llengües familiars), prescrit pel fet de "ser" alumne de reforç escolar, va proveir de significat les desafeccions escolars i els posicionaments contraescolars. D'aquesta manera, vam comprovar que cap dels nois construïts amb la idea que era de "reforç" escolar va aconseguir tornar a una trajectòria convencional i molt menys d'èxit acadèmic, a més de ser considerat "conflictiu".

I és que, en aquest sentit, la pressió del grup d'iguals és central en l'experiència escolar de l'alumnat. Mentre la pressió per al fracàs des del propi grup d'iguals entre les noies és més reduïda, els nois d'ascendència marroquina que obtenen èxit acadèmic i s'identifiquen amb els requisits escolars reben les pressions dels seus iguals de la minoria contraescolar, com van notar en la seva investigació Fordham i Ogbu (1987). Encara que alguns d'aquests nois marroquins eren capaços de renegociar d'una manera satisfactòria aquesta pressió més forta del grup a partir de la posició de més prestigi que ocupaven, en posicionar-se a prop de les pràctiques que privilegiava la comunitat, només quan la pressió va desaparèixer aquests nois van poder construir una trajectòria escolar d'èxit.

L'estudi ha pogut analitzar com el professorat construeix les expectatives cap a l'alumnat d'ascendència marroquina i condiona la seva experiència escolar d'acord amb plantejaments que subscriu sobre la relació entre immigració, educació i relacions interètniques. Hem vist, una vegada més, com el fet de creure en les capacitats de l'alumnat i mantenir-hi una bona relació millora el seu rendiment acadèmic, mentre que una implica-

ció personal i afectiva més reduïda del professorat contribueix als pitjors resultats acadèmics dels alumnes. La inclusió de l'eix afectiu-relacional en la pràctica quotidiana és imprescindible per aconseguir l'èxit acadèmic, encara que no sigui suficient.

Finalment, des de la perspectiva de les reconstruccions identitàries, la recerca mostra com molt poques famílies elaboren estratègies de negació de l'adscripció ètnica, la pràctica totalitat la reivindiquen i potencien la pertinença dels seus fills i filles a la comunitat marroquina. En aquesta reivindicació, l'islam imprimeix un sentiment de pertinença que dona sentit al grup i l'observança religiosa es converteix en un referent essencial per a aquestes famílies.

Les trajectòries d'èxit acadèmic s'han promogut en el context familiar a partir d'una aposta conscient per l'aculturació additiva (Gibson, 1988), reforçada amb un control més elevat sobre els fills i filles, i la valoració i amb la pràctica de les pautes culturals de la comunitat des de l'associacionisme intraètnic. Els nois d'ascendència marroquina que obtenen millors resultats acadèmics reproduïen aquests objectius familiars, unes elevades expectatives davant l'escola i l'esperada fidelitat a la comunitat des de l'associacionisme intraètnic i l'observança de l'islam.

En sentit contrari, els nois que segueixen unes trajectòries escolars de fracàs van estar sotmesos a processos de menys control familiar i comunitari i menys consum etnicocultural en un espai minoritzat. Són els que han patit un procés intens d'assimilació mentre rebien missatges que els incentivaven a la deslegitimació dels referents culturals familiars. En aquest marc, aquests nois articulen estratègies de resistència que els permeten enfrontar-se a la manera com són construïts ells i les seves famílies des del minso reconeixement, en l'espai escolar i social, per la majoria i per la minoria.

També constatem que entre les noies els resultats aporten unes conclusions similars. No obstant això, entre les noies amb unes trajectòries escolars de fracàs el major control familiar i la transmissió dels rols de gènere en els models familiars de socialització va promoure la seva fidelitat a la comunitat. Per la seva banda, les noies amb trajectòries escolars d'èxit adoptaren, majoritàriament encara que no d'una manera necessària, estratègies visibles que s'inscriuen en el marc de la negociació familiar i comunitària per transitar pels espais escolars a partir de l'etapa postobligatòria i seguir la seva trajectòria escolar mostrant-se fidels a la comunitat.

Així mateix, podem constatar que, independentment de la incidència dels resultats acadèmics, entre els nois i noies d'ascendència marroquina sorgeixen dificultats de construcció identitària. Els nois amb trajectòries de fracàs escolar des de l'espai laboral i social minoritzat que ocupen són els que es troben més allunyats dels aspectes normatius que prescriu la comunitat i els que mostren una observança religiosa menys important. S'identifiquen com a marroquins perquè "són vistos" i "tractats" com a tals, però han optat per uns models d'oci propis d'un segment de la joventut i són els que tenen més contactes interculturals amb els seus iguals autòctons d'escassa consideració social.

En contraposició, els nois i noies amb una trajectòria escolar d'èxit mantenen menys contactes interculturals, i només en els espais d'oci formal. La religió musulmana els confereix una identitat positiva, i abans que marroquins, espanyols o catalans, es defineixen com a musulmans.

En definitiva, l'experiència escolar dels fills i filles de famílies immigrades marroquines està condicionada per factors que se situen més enllà de l'aula escolar i de l'escola mateixa en els contextos i les dinàmiques que hem definit, però també, com hem pogut constatar, les seves trajectòries acadèmiques i socials són el resultat de la seva diversa experiència escolar quotidiana i dels diferents espais en què l'escola situa aquests nois i noies.



BIBLIOGRAFIA

- Abajo, J. E., i Carrasco, S. (eds.). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer. 2004
- Camilleri, C. «Evolution des structures familiares chez les maghrebins et les portugais en France», en *Revue Européenne des Migrations Internationales*, V, 8, núm. 2, p. 133-145. 1992
- Carrasco, S. «La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España». *Revista de Educación*, núm. 330. Ministerio de Educación y Cultura. 2003
- Carrasco, S. (coord) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB, col·lecció «Educación y Sociedad», núm. 15. 2004
- Carbonell, J.; Simó, N., i Tort, A. *Magribins a les aules*. Vic: Eumo. 2002
- Colectivo loé. *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC. 1996
- Flores González, N. «Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, núm. 5, setembre-octubre, p. 625-642. 2005
- Foley, D. «Elusive Prey: John Ogbu and the Search for a Grand Theory of Academic Disengagement», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, núm. 5, setembre-octubre, p. 643-657. 2005
- Fordhman, S., i Ogbu, J. «Black Students' School Success: Coping the "Burden of Action White"». *Urban Review*, 18 (3), p.176-206. 1987
- Franzé, A. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejo Económico y Social. 2002
- Fullana, J.; Besalú, X., i Vila, M. *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions. 2003
- Guerrero, L., i Rocosa, C. «Treball social amb la població marroquina de l'Hospitalet de Llobregat», a *Revista de Treball Social*, núm. 124. 1991



Gibson, M. *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press. 1988

Gibson, M., i Ogbu, J. *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York / London: Garland Publishing. 1991

Gibson, M.; Gándara, P., i Peterson Koyama, J. *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press. 2004

Gibson, M. «Promoting Academic Engagement Among Minority Youth: Implications From John Ogbu's Shaker Heights Ethnography», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, núm. 5, setembre-octubre, p. 581-603. 2005

Hallam, S., i Ireson, J. «Secondary School Teachers' Pedagogic Practices When Teaching Mixed and Structured Ability Classes», en *Research Papers in Education*, núm. 20, p. 3-24. 2005

Hurt, C. «"Acting Out" End Being a "Schoolboy": Performance in a ELD Classroom», en Gibson, M.; Gándara, P., i Peterson Koyama, J. (eds.). *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press. 2004

Ireson, J.; Clark, H.; i Hallam, S. «Constructing Ability Groups in the Secondary School: Issues in Practice», en *School Leadership & Management*. vol. 22, núm. 2, p. 163-176. 2002

López García, B., i Berriane, M. (dir.). *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: TEIM. 2004

Martin Muñoz, G.; García Castaño, F. J.; López Sala, A., i Crespo, R. *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid: Fundación Repsol YPF. 2003

Mijares, L. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2004

Moreras, J. *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB . 1999

Paludàrias, J. M. *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Una anàlisi entre el país d'origen i el d'assentament*. Tesis doctoral. Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona. 1998

Pàmies, J. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural, UAB. 2006

Payet, J. P. *Collègues de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, París: Armand Colin. 1997

Ponferrada, M. *Construyendo identidades desde la escolarización. Trayectorias y estrategias socioeducativas de jóvenes de clases populares en Cataluña desde una perspectiva de género*. Tesis de màster. Departament d'Antropologia Social i Cultural, UAB. 2005

Stanton-Salazar, R. «Social Capital Among Working-Class Minority Students», en Gibson, M.; Gándara, P., i Peterson Koyama, J. (ed.). *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press. 2004

Stanton-Salazar, R. «Informal Mentors and Role Models in the Lives of Urban Mexican-Origin Adolescents», en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 34 (3), p. 231-254. 2003

Serra, C. *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona. 2001

Suárez-Orozco, M. «"Becoming Somebody": Central American Immigrants in US Inner-City Schools», en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, p. 287-299. 1987

Suárez-Orozco, C., i Suárez-Orozco, M. *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata. 2003

Terés, N. *El procés d'ensenyament-aprenentatge i de socialització de les noies filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d'identitat en l'àmbit educatiu*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Llicència d'estudis retribuïda, curs 2003-2004. 2004

Van Zanten, A. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France. 2001

Valenzuela, A. *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press. 1999

Observatori Català de la joventut

Altres títols publicats en aquesta col·lecció

1. Joves entre dos segles. *Francesc-Marc Àlvaro*. 1998
2. Nous objectius per a l'educació-Informe Delors. *Enric Masllorens*. 1998
3. Enquesta a la joventut de Catalunya. *Gabise, SA*. 1999
4. Joves i participació a Catalunya. *Fundació Ferrer i Guàrdia*. 1999
5. 20 anys de participació democràtica. 20è aniversari del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya. *CNJC*. 1999
6. Estudi de comportament dels joves estudiants de Barcelona. *Centre Jove d'Anticoncepció i Sexualitat*. 1999
7. La violència com a recurs i com a discurs. *Manuel Delgado*. 1999
8. Els joves catalans en el 2011. Els canvis que vénen. *Centre d'Estudis Demogràfics*. 2000
9. Els joves catalanes i l'habitatge. *Carme Trilla*. Institut DEP. 2000
10. L'entorn quotidià dels adolescents amb malalties cròniques. *Joan Carles Surís, Russell Viner, Robert W. Blum*. 2000
11. Treball, valors i canvi. Les ruptures en la precarietat. *Daniel Ortiz i Iván Miró*. 2001
12. Generació @. La joventut al segle XXI. *Carles Feixa*. 2001
13. Jugar treballant, treballar jugant: les identitats juvenils i el debat sobre ocupació i ociositat. *Robert G. Hollands*. 2001
14. Els contextos canviants de la joventut al segle XXI. *Andy Furlong i Fred Cartmel*. 2001
15. Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya. *Centre d'Estudis Demogràfics*. 2001
16. De les oportunitats desiguals a la manca igualitària d'oportunitats. Les dimensions de gènere del canvi social i la joventut a Europa. *Lynne Chisholm*. 2001
17. Els tècnics en la política de joventut de l'Administració pública catalana. *Pere Soler (coord.), Albert Bayot, Anna Planas i Josep Vila*. 2002

18. Joventut, okupació i polítiques públiques a Catalunya. *Equip de recerca: Robert González, Marc Martí, Lluc Peláez, Oriol Barranco, David Brunet. Coordinació de l'estudi: Ricard Gomà.* 2003
19. Enquesta als joves de Catalunya 2002 –Avançament de resultats–. *Joaquim Casal, Maribel García, Rafael Merino i Miguel Quesada.* Grup de Recerca Educació i Treball (UAB). 2003
20. La immigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya. *Diego Herrera, Bernat Albaigés i Mercè Garet.* 2003
21. Cultura juvenil i gènere. *Roger Martínez Sanmartí.* 2003
22. El territori i la mobilitat migratòria dels joves a Catalunya. *Juan Antonio Mòdenes Cabrerizo, Joaquim Recaño Valverde.* 2003
23. Els joves catalans i l'habitatge, 1999-2003. Institut DEP. *Carme Trilla.* 2003
24. Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves. *Bernat Albaigés (dir.), Vicente Sisto, José Romàn.* 2004
25. Emancipació domiciliària, laboral i familiar dels joves a Catalunya. *Pau Miret i Gramundi.* 2004
26. Els nous rurals del Pallars Sobirà. *Eva Lluvich i Mònica Ortega.* 2004
27. La sobrequalificació entre els joves catalans. *Pau Serracant. Observatori Català de la Joventut.* 2005
28. Joves adults i polítiques de joventut a Europa. *Premi Joventut 2003 Juan Manuel Patón i Casas.* 2005
29. Els comportaments alimentaris dels i les joves en el procés d'emancipació. *Elena Espeitx i Bernat (dir.); Juanjo Cáceres i Nevot, Anna Pachual i Sabartés, Cristina Marfil i Verchili; Martina Miserach i Blasco.* 2006
30. Adolescència femenina i risc social. *Premi Joventut 2005. Anna Berga i Timoneda.* 2007
31. La influència de l'edat en el comportament electoral a Catalunya. *Raül Tormos.* 2007