

LAS IDENTIDADES ESCOLARES Y SOCIALES DE LOS JÓVENES MARROQUÍES EN CATALUÑA (ESPAÑA) (**)

DR. JORDI PÀMIES (*)

Universitat Autònoma de Barcelona, España

RESUMEN Este artículo presenta los resultados de un estudio etnográfico en el que se analizaron los contextos escolares y sociales en los que se desarrollan las experiencias de los jóvenes marroquíes en Cataluña, España. Se revisan brevemente algunas aportaciones de la literatura de investigación etnográfica sobre identidad, educación e inmigración, y luego se describe la metodología que guió la etnografía. El análisis situó en una posición central las condiciones en que los jóvenes construyeron sus trayectorias e identidades. Los resultados abordan las dificultades específicas a las que estos jóvenes se enfrentaron en la escuela y en lo social, así como las estrategias que sus familias impulsaron para mitigar los efectos que consideraron nocivos en los nuevos entornos.

PALABRAS CLAVE identidad; inmigración; escuela; aculturación.

SCHOOL AND SOCIAL IDENTITIES OF MOROCCAN YOUNG PEOPLE IN CATALONIA (SPAIN)

ABSTRACT This article presents the results of an ethnographic study which sought to analyze the educational and social contexts where the experiences of Moroccan young people in Catalonia, Spain, developed. Contributions of ethnographic research literature on identity, education and immigration are reviewed, and the methodological aspects of the ethnography are described. The analysis placed in a central position the conditions under which young people built their trajectories and identities. The results address the specific difficulties faced by these young people in school and socially, as well as the strategies driven by their families to mitigate the adverse effects felt in the new environments.

KEYWORDS identity; immigration; school; acculturation.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

21 Julio 2010
Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, 10 (2), 144-168. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Departamento Pedagogía Sistématica y Social, Edificio G6 – 147, 08193, Bellaterra ,Barcelona,, España. Correo de contacto:jordi.pamies@uab.es

(**) Este artículo ha sido realizado en el marco del Proyecto I+D SEJ 2005-09333-CO2 (01) Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero, del Ministerio de Educación y Ciencia dirigido por la Dra. Silvia Carrasco.

DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE1-FULLTEXT-7

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el número de personas de nacionalidad marroquí en Cataluña es de 241.673, una cifra que supone el 19,6 % de la población extranjera y el 3% de la población total¹. Esto la convierte en la más numerosa de las extranjerías además de ser la colonia más antigua de las asentadas en el territorio.

Los primeros migrantes marroquíes llegaron a Cataluña a principios de los años 70. Su presencia guardó una estrecha relación con aspectos de carácter histórico- geográfico y con la coyuntura internacional, nacional y local (fin del modelo *Gastarbeiter* o de trabajador invitado, cierre de fronteras de los espacios tradicionales europeos, fin del proceso de crecimiento del sector industrial español y ralentización de la emigración rural interior). En sus inicios, su asentamiento revistió un carácter provisional pero la promulgación de la Ley Orgánica 7/1985 de Derechos y Libertades de los Extranjeros estableció una frontera regulada de manera fáctica y propició un cambio de tendencia en la articulación de los procesos migratorios. De las idas y venidas de algunos hombres y de la presencia de las mujeres en las ciudades de manera temporal e intermitentemente se pasó a formas de asentamiento estable. Así, se fueron instalando en los municipios catalanes las primeras mujeres marroquíes, los hijos e hijas en edad escolar y algunos adolescentes y parejas jóvenes.

Su llegada reabrió viejos dilemas en torno a la construcción y al (re) conocimiento de la alteridad en un estado como el español, donde las dificultades de afirmación multicultural territorial siguen siendo presentes. Significó también la visibilización en el espacio público (escuelas, servicios sociales, dispensarios, mercados, calles, plazas) de una "marroquinidad" que alimentada a partir de la historia de contacto se representaba desde la mayoría como homogénea y estructuralmente deficitaria. Esta "marroquinidad" sirvió para representar al otro más significativo (Martín Muñoz, García Castaño, López Sala y Crespo, 2003) y contemplarlo desde la lejanía cultural y lingüística, pero en especial desde la mayor de las distancias religiosas. No es de extrañar entonces que el colectivo se construyera como uno de los más difíciles (Veredas, 1998).

Más de la mitad de las personas de nacionalidad marroquí en Cataluña, un 54%, tienen en la actualidad menos de 30 años y más de 40.000 se encuentran escolarizadas en los niveles no universitarios, siendo su presencia en especial destacable en Educa-

¹ Datos extraídos de Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la immigració: Perfil sociodemogràfics dels col·lectius més nombrosos a Catalunya. Xifres provisionals a 1 de gener de 2010.

ción Primaria (16.871) y Educación Secundaria Obligatoria (11.481)². La presencia en las escuelas de estos jóvenes marroquíes tampoco ha conseguido disminuir esta herencia anti-multicultural (Carrasco, 2003). Al contrario, su llegada puso a prueba las representaciones que, acerca de la diversidad cultural, tenían los diversos agentes escolares. Y la atención escolar a estos chicos y chicas se impulsó a partir de la creación de dispositivos exclusivos y especiales de carácter compensatorio, convirtiéndose su pertenencia étnica en estigma de su representación problematizada (Franzé, 2002; Mijares, 2004; Pàmies, 2006).

En este trabajo discutiremos acerca de la naturaleza de las condiciones -escolares y sociales- a los que se han enfrentado estos jóvenes y sus familias en tanto que minoría en los momentos de asentamiento inicial y en sus procesos de integración en Cataluña. Condiciones y contextos ejercen un importante papel en las variadas formas con las que estos jóvenes tienen la posibilidad de identificarse: desde el lugar de origen, el aglutinador del Islam, las culturas juveniles en construcción y a partir de las relaciones intra e interculturales posibles - objetivas y percibidas - que mantienen y les son permitidas mantener. Por ello nos centraremos en analizar esta situación compleja y la naturaleza de estos contextos relationales en los que los jóvenes -y sus familias – desarrollan sus experiencias y trayectorias y construyen sus identidades.

Identidad, Inmigración y Escuela: El Caso de los Jóvenes Marroquíes

Nuestro enfoque considera centrales trabajos previos que abordan la experiencia de los jóvenes de minorías a partir de sus interrelaciones en la escuela y más allá de ella - barrio, comunidad y espacio transnacional - y analizan los factores macro y micro - estructurales. De este modo contemplamos tanto el "contexto ecológico-cultural" como el "contexto escolar" (Ogbu, 1991).

Para poder conocer el papel que sobre la construcción de las identidades de estos jóvenes tienen ambos contextos tomamos en consideración dos ejes teóricos. En el primero de ellos consideramos las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos de asentamiento e integración de los grupos migrantes. Rumbaut (1994) señala cómo en estos procesos, los jóvenes pueden construir un amplio abanico de identidades en función de sus interacciones con el ambiente social. Y como hacen también Portes y Zhou (1993) desde la perspectiva de la asimilación segmentada, pone de relieve el

²Datos extraídos desde el Departament d'Educació Generalitat de Catalunya. Datos provisionales. Marzo 2010.

papel que juegan en estos procesos los factores contextuales. Sus estudios, como los de Zhou y Bankston (1994), muestran también cómo el mantenimiento de ciertas prácticas valoradas en el intra-grupo aporta recursos positivos a los jóvenes en estos procesos. Sin embargo estas prácticas y estrategias no son consideradas y valoradas por igual en la sociedad receptora para todas las minorías, antes al contrario. Su valoración responde a las representaciones de la diversidad en la sociedad mayoritaria y su reconocimiento se problematiza en especial para ciertos grupos y sus emblemas, como sería el caso de los jóvenes marroquíes y de sus familias. Así lo han hecho notar trabajos como los de Zolberg y Litt (1999) y Alba (2005) quienes han ampliado las iniciales aportaciones de Barth (1969) acerca de la forma en la que los grupos étnicos negocian las fronteras culturales.

Sus trabajos muestran como los emblemas de determinados grupos, como sería el caso de los jóvenes marroquíes y de sus familias, se conceptualizan desde la mayoría como la expresión de unos universos culturales contrapuestos – en términos de distancia y lejanía cultural y en consecuencia de posibilidades de “integrabilidad” - , conformada por el peso de un conflicto entre los referentes religiosos del grupo y una sociedad secularizada o con referentes cristianos. Esta consideración responde como ha señalado Alba (2005) a las dificultades que algunos referentes tienen para alcanzar la paridad y el reconocimiento público. Desde esta perspectiva, el Islam y su componente comunitario está interpelado de forma directa y continuada (Moreras, 1999) y aparece señalado como práctica amenazadora. En estas identificaciones los jóvenes se representan como potencialmente problemáticos, asociándose a la rebeldía o a variadas formas de resistencia en el caso de los chicos o a la sumisión y a la inagencia - con el debate en torno al hijab o el matrimonio forzado - al referirse a las chicas. Pero sus respuestas aparecen desligadas de las condiciones de integración existentes y de los procesos de minorización y exclusión social a los que están expuestos (Roy, 2003).

Investigaciones como las señaladas nos permiten considerar las condiciones que tienen estos jóvenes marroquíes para poder construir identidades positivas, hibridas, complejas y flexibles (García Canclini, 1990) mientras que trabajos como el de Mailewska-Peyre (1990) nos advierten del impacto que sobre la construcción de la identidad cultural y el replegamiento identitario pueden tener en el intragrupo las percepciones de amenaza. Así lo hace, al distinguir entre las posibilidades de recreación de una “identidad positiva”, es decir aquella proactiva con capacidad de adaptación y que se construye desde los intercambios favorables, y la construcción de una “identidad negativa”, aquella de carácter reactivo y que resulta de las interacciones estigma-

tizadoras que se establecen en el nuevo entorno. Y en este planteamiento, la identidad social es entendida como sinónimo de identificación y como proceso fluido en constante construcción desde la negociación de las interrelaciones posibles –objetivas y objetivables de los sujetos– y desde su consideración social, valorativa y dinámica (Cammilleri, 1990).

Estas interacciones devienen centrales en la escuela, espacio de obligado contacto entre mayoría y minoría (Carrasco, 2003). En este campo, Erickson (1987) recoge la propuesta de Barth (1969) y la diferencia existente entre *cultural boundary* (límite cultural) y *cultural border* (frontera cultural) y pone de manifiesto como la frontera se marca cuando se ponen de relieve las condiciones de desigualdad. De este modo, su propuesta nos permite analizar tanto el uso de los emblemas grupales como abordar el papel que pueden tener en la experiencia escolar y social de la minoría los límites y las fronteras, explícitas o difusas, entre los grupos étnicos.

En este mismo campo de la educación y en el segundo de los ejes, resultan centrales las aportaciones del modelo explicativo de Ogbu (1991) y sus posteriores revisiones (Foley, 1991, 2005; Flores-González, 2005; Carter, 2003; Howart y Lewis, 2003; Gibson, 2005, entre otras). Estas nos permiten interpretar el repertorio de comportamientos escolares de estos jóvenes marroquíes teniendo en cuenta la posición de minoría de sus familias. Ogbu considera que los principios de estratificación social se convierten en factores de división de las minorías (de “casta” o voluntarias e involuntarias) y desde las posiciones que estas ocupan, interpretan la realidad social, desarrollan sus relaciones y generan expectativas. El interés de su propuesta se centra en entender las relaciones de las minorías con la escuela de forma amplia, desde las fuerzas comunitarias y su efecto sobre el comportamiento socioacadémico de los jóvenes. Así, resulta, de especial importancia tanto considerar la “historia de contacto” entre mayoría y minoría y sus “representaciones sociales”, como nociones relativas al “techo limitado de ocupación”, y aquellas que explicarían el “bajo rendimiento escolar de la minoría como adaptación”.

Ogbu (1991) consideraba que el éxito académico es mayor entre aquellos estudiantes que viven dentro de la identidad de inmigrantes su estatus de minoría. Esto nos lleva a contemplar la relación que existe entre el éxito y el fracaso académico y los diversos grados de aculturación de los estudiantes de la minoría. Gibson (1988) desarrolló el concepto de acomodación sin asimilación -denominado con posterioridad aculturación aditiva - para referirse a las estrategias de adaptación que promueven el éxito académico y la inserción socioeconómica de la minoría sin renunciar a los referentes

culturales valorados por la familia y la comunidad étnica. Su aportación, puso de manifiesto que el éxito y el fracaso entre los estudiantes no guardan relación con una mayor aculturación. A conclusiones similares llegó Carter (2005) al mostrar como aquellos hijos e hijas de inmigrantes que tienen más éxito en la escuela son los *cultural straddlers*, aquellos capaces de ser biculturales o multiculturales. Sin embargo a los jóvenes de minorías no siempre se les ofrecen las condiciones adecuadas para poder desarrollar de forma exitosa esta biculturalidad en la escuela. Es más, la escuela promueve las relaciones entre los estudiantes en espacios que adquieran variadas formas y aparecen a ojos del profesorado y de los estudiantes diferenciados físicamente y a nivel simbólico. Varios autores (Oakes, 1985; Eckert, 1989; Payet, 1997, Valenzuela, 1999; Van Zanten, 2001; Flores -González 2005) señalan como la construcción de estos espacios de aprendizaje y socialización diferenciados dentro de la escuela - a través del *ability grouping* o el *streaming* - condicionan la experiencia de aprendizaje y de socialización de los estudiantes promoviendo la configuración de unas identidades proescolares o en sentido contrario, de resistencia, en el sentido clásico de Willis (1977). Sus trabajos ponen de relieve el papel de la escuela en la creación de las identidades escolares de los jóvenes de clase social baja y minorías, entendidas en el contexto de las estrategias desde las que estos jóvenes negocian de manera continuada sus identificaciones y generan sus respuestas ante las exigencias de la institución –como “buen estudiante”, “estudiante limitado”, “estudiante contraescolar”, etc.- En trabajos previos (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestin y Bertrán, 2009) hemos señalado como estas medidas , que en Cataluña se han enmarcado en la llamada “atención a la diversidad”, resultan formas de estratificación escolar interna y explicitan expectativas diferenciadas para aquellos sectores sociales subalternos a los que pertenecen estos estudiantes e inciden en las características que pueden adquirir sus diversas identificaciones escolares.

Las investigaciones realizadas en España (Colectivo Ioé, 1996; Franzé, 2002; Aparicio y Tormos, 2001; Mijares, 2004; Pàmies, 2006, entre otros) muestran cómo en la escuela es precisamente la pertenencia étnica asociada a estos jóvenes marroquíes la que ha resultado determinante en su representación problematizada y las formas en las que se ha conceptualizado su específica “marroquinidad” la que los ha convertido en un problema escolar. Así su presencia en la escuela se ha asociado con carácter natural, al aumento de la conflictividad en las aulas, a la ralentización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las dificultades académicas. En definitiva, al bajo rendimiento escolar. Se ha aceptado de forma generalizada que su escolarización era una tarea compleja y llena de obstáculos, a pesar de la persistencia de los discursos

sobre la función clave de la educación para la integración social (Carrasco, 2003). Estos supuestos obstáculos han sido abordados además desde el reduccionismo culturalista. Desde esta perspectiva -son distintos culturalmente- y compensadora - carecen de cultura- se ha contribuido a reforzar las concepciones homogeneizadoras del grupo y se ha justificado de forma directa e indirecta el desarrollo de procesos de exclusión escolar. De este modo se explicaría su sobrerepresentación en las variadas acciones que se califican de "atención a la diversidad" y su mayor representatividad en las escuelas de Educación Especial.

En las siguientes secciones se describen los resultados obtenidos en una etnografía en la que se ha contemplado la experiencia de estos jóvenes y de sus familias en lo social y en la escuela y se abordan las condiciones en las que estos jóvenes construyeron sus trayectorias e identidades, así como las estrategias que sus familias impulsaron en los nuevos entornos.

Método

Los datos analizados proceden de una etnografía escolar y comunitaria llevada a cabo en un área de clase trabajadora de la RMB (Región Metropolitana de Barcelona) y en la zona del norte de Marruecos (Beni Ahmed Charqia), dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre familias inmigrantes y condiciones de integración social y escolar de sus hijos e hijas.

Participantes

La etnografía se centró en 31 chicos y 18 chicas marroquíes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, estudiantes de un instituto de educación secundaria, y en sus familias.

Técnicas de producción de datos

En el estudio se aplicaron técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas informales, semi-estructuradas y estructuradas – que se realizaron entre el profesorado en la escuela y entre los jóvenes y familias en su mayoría fuera de ella -, reconstrucción de historias migratorias individuales y familiares, técnicas biográficas, análisis documental, etc.) y cuantitativas (tratamiento de expedientes académicos individuales, de sanciones disciplinarias y de resultados académicos de cada estudiante y en relación a su grupo clase) en todos los ámbitos de observación señalados y de forma

simultánea. El diario de campo fue el instrumento clave para registrar el acontecer de la cotidianeidad tanto dentro y fuera del aula, en la escuela como en el barrio.

La recogida de datos en la escuela permitió el análisis de los documentos de gestión (Proyecto educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interno, Plan de Acción Tutorial Memoria anual, Guía del profesorado, Guía del alumnado y familias, Proyecto lingüístico, Plan estratégico, Plan de acogida). Además, se reconstruyeron los itinerarios académicos de los jóvenes marroquíes relacionándolos con los obtenidos por el resto de estudiantes por grupo clase en cada una de las promociones. Esta información se completó con la recreación de los itinerarios biográficos de los jóvenes y sus familias y aquellos que siguieron estos chicos y chicas cuando finalizaron la etapa de escolarización obligatoria (16 años). Los datos se completaron con entrevistas a técnicos de la administración educativa autonómica y local. En la tabla 1 (Ver tabla 1) se resumen la distribución de sujetos entrevistados.

TABLA 1

Sujetos entrevistados

Jóvenes marroquíes	49
Jóvenes autóctonos	22
Profesorado, personal directivo y apoyo escolar	18
Padres marroquíes	19
Miembros del tejido comercial y asociativo del barrio	10
Técnicos de la administración local y autonómica	8
Total de entrevistados	126

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló desde el curso 1998-99 hasta el año 2004-05. Su larga duración encuentra su justificación en el rol de etnógrafo y de profesor compartido a lo largo de la investigación, ya que el investigador era docente del establecimiento educativo desde el año 1992. Durante este período se recogieron datos de los estudiantes y de sus familias, del profesorado, de la escuela, del barrio y de la comunidad siendo la presencia del investigador continuada en los diferentes ámbitos de observación tanto en la escuela (aula, patio, biblioteca, sala de profesorado, salidas

escolares, actividades extraescolares, etc.) como en el barrio (calles, plazas, comercios lugares de culto y asociaciones).

El trabajo de campo se completó con estancias en la época estival durante cuatro años entre las familias en la zona norte de Marruecos, en la comuna de Bni Ahmed Charqia, concretamente en el douar de Talandoud y el douar de Oud Slimane, lugar de procedencia de éstas. Asimismo, se realizaron en Marruecos entrevistas a personas vinculadas a la toma de decisiones en política educativa que se completaron con entrevistas a profesores de educación primaria y secundaria, de ámbito urbano y rural, en Chaouen. A su vez, se mantuvieron entrevistas con informantes de la provincia, con jóvenes y padres de familias y miembros de asociaciones. En la Tabla 2 se resumen los datos de los sujetos entrevistados.

TABLA 2**Sujetos entrevistados**

Jóvenes y padres de familia	12
Profesorado de educación primaria y secundaria	6
Políticos y técnicos de gestión educativa	4
Miembros de la comunidad local y asociaciones	10
Total de entrevistados	32

Fuente: Elaboración propia

Resultados**La experiencia social de los jóvenes marroquíes y de sus familias**

El asentamiento de los primeros hombres de origen marroquí que en la década de los 70 llegaron a la ciudad en la que se ha desarrollado el trabajo etnográfico se produjo en una localización espacial segregada de la mayoría. En especial en una calle, sin asfaltar y con elevados índices de insalubridad donde los servicios mínimos, agua, luz y electricidad, eran inexistentes y los escombros abundantes. Esta situación confería a la zona unas características que la diferenciaban claramente del resto del entorno y ofrecía un aspecto de espacio marginal visible tanto por sus residentes como por el resto de los habitantes del barrio.

En este espacio, los miembros del colectivo reforzaban las estructuras del grupo y articulaban una amplia red de contactos entre residentes y nuevos y futuros inmigrantes

que cumplía una función de información, de apoyo y de asistencia más allá de los lazos estrictamente familiares.

Si a esta localización espacial le unimos las precarias condiciones laborales y de subordinación económica a las que estuvieron expuestos estos hombres y la pérdida de su estatus de origen, constataríamos que se tuvieron que enfrentar a una experiencia de minorización social:

Al principio, la gente salía a ver si teníamos cuernos o algo así. Nos reuníamos en el barrio, en el bar de las moscas. Lo llamábamos así porque tenía muchas moscas. A jugar a cartas y al dominó. En muchos bares, íbamos cambiando. Seis o siete. Había algunos que muy bien pero en uno nos echaban. Nos cobraban más que la gente y nos hacían pagar antes que pedir. Enseguida que entrabas ya te decían ¿qué quieres? Sí, sí, en otro nos echó el marido de la hija del dueño.

(Hombre marroquí, llegado a la ciudad en la década de los 70)

A partir de mediados de los años 80, se empezaron a producir en el barrio los primeros reagrupamientos familiares. Algunos de estos se realizaron en zonas más integradas, mientras que otros se continuaron realizando en estos núcleos minorizados. El tiempo que tardaron en producirse estos reagrupamientos no dependió tan sólo de factores administrativos o de la posibilidad de alejamiento de estos espacios, ni tampoco de las características de las redes de solidaridad a las que se podía acceder, sino también de las variadas formas en que se construyeron y se negociaron los proyectos migratorios familiares, del papel de los hijos e hijas en éstos y de los roles y expectativas de género vigentes en origen:

Los padres no la dejaban venir, tenía que cuidarlos. Por eso no venía. Otras mujeres venían 2 o 3 veces al año, según. Venían en autocar y se volvían. Estabas 3 meses, medio año, según. Hasta que no pudieron pasar y se vinieron. Se quedaron. Antes los maridos también iban y volvían pero después ya te quedas. Cambió todo. Yo cuando llegué estuve 7 meses en la calle [...], pero después alquilé un piso. Me ayudó el [...] porque yo no podía. No tenía papeles.

(Padre de Tarek³)

³ Todos los nombres que aparecen en el texto corresponden a pseudónimos

La llegada de las mujeres, niños y niñas y la mayor visibilización de la marroquinidad en los espacios públicos coincidieron con la emergencia de los primeros conflictos de convivencia. En este sentido, el testimonio de una joven marroquí recogido durante la investigación resulta relevante:

Yo siempre me he considerado muy normal. Cuando iba al parque a jugar nunca supe que era diferente a ellos, a mis compañeros de juego. Pero un día eso cambió. Tenía 12 años y estaba en el parque con mi madre, sus amigas y los hijos de éstas. Todas sentadas en un banco [...] De repente oí un ruido, algo que hacía contra el suelo, era un huevo. Mi madre y las demás mujeres se levantaron y empezaron a chillar. Me quedé parada sin comprender y entonces les oí hablar: ¡racista!, ¡moscos!, ¡baja aquí!, ¡vete a tu país!. Fue entonces cuando me enteré de que yo era diferente de mis amigos. Fue entonces cuando vi que la gente en los supermercados y en la calle me miraba. Desde ese día me ha acompañado esa verdad. [...] Visto igual que muchas, a la moda, hablo perfectamente el castellano y el catalán y prefiero ver las películas que dan por la TV española que no en la parabólica. Pero igualmente me han llamado mora. Una nunca deja de ser inmigrante, extranjera, supongo que mis hijos y los hijos de mis hijos también lo serán.

(Dalila)

En la actualidad, los espacios minorizados en los que se asentaron los primeros migrantes marroquíes han sido profundamente modificados y aunque algunas de las familias siguen viviendo en el barrio, otras se han instalado en diversas zonas, ahora más integradas de la ciudad. Pero las redes sociales basadas en el parentesco y la amistad siguen estructurando las relaciones sociales de los miembros de la comunidad, aspecto que nos llevaría a considerar la importancia de las fuentes del capital social y las posibilidades en los procesos de integración del acceso diferenciado de estas familias a sus diversas formas de *bonding* y *bridging* capital social (Putnam, 2000).

Contemplamos que los contactos y relaciones se desarrollan de forma prioritaria en el intragrupo y que aunque los canales normalizados para el acceso a los servicios y al mundo laboral se utilizan en mayor proporción que en épocas pasadas la existencia de redes comunitarias, al margen de las institucionales, sigue siendo vital en la cotidianidad, en la transmisión de la información y en especial en los procesos de inserción laboral, sobre todo de los nuevos migrantes. Estos ocupan nichos laborales pare-

cidos y en ocasiones los mismos, - y ahora por debajo de la calificación académica o profesional que poseen-, que los que ocuparon antiguamente otros miembros del colectivo.

Algunos de los jóvenes que participaron en la investigación, al llegar a la ciudad compartieron vivienda, en precarias condiciones, con otros jóvenes y hombres en estos espacios minorizados. Otros jóvenes en mejores situaciones iniciales en términos de continuidad afectiva, llegaron con su madre y pudieron acceder a una nueva vivienda en una zona más integrada. Un espacio que fue, a su vez, centro de llegada de nuevos migrantes, parientes, amigos y vecinos.

En la actualidad, viviendo en espacios más integrados de la ciudad estos hombres y mujeres marroquíes apuestan de forma abierta por mantener sus prácticas comunitarias. Si bien en la etapa de asentamiento inicial existió una cierta relajación de costumbres, actualmente en estas prácticas comunitarias adquiere una especial relevancia la religiosidad. Aunque difiera la intensidad de la observancia y las formas en que el universo normativo adquiere en su práctica cotidiana, para ellos el Islam se convierte en emblema de cohesión social y en un elemento central en la formación de las nuevas identidades:

Yo me levanto con el Corán y me acuesto con el Corán. El Corán lo marca todo. Lo que tenemos que hacer, lo que no.

(Padre marroquí)

El Islam es importante claro, pero es como todo. Todos vamos a la mezquita claro. Hay que son 50% otros no y dicen que sí. Es como todo, unos, mucho pero nada. ¿Los hijos? Segundo, hay algunas que no los ves nunca, otros sí siempre.

(Padre marroquí)

No obstante, el espacio religioso no es la única extensión pública estructurada donde se recrea la que consideran "cultura de origen". La naturaleza de ciertas actividades relacionadas con la socialización de los hijos e hijas ha contribuido a la creación de espacios diferenciados de participación formal, como lo es una asociación intraétnica. A ella asistían algunos de los y las jóvenes que participaron en la investigación. En esta asociación, la lengua árabe se convertía en emblema, por su significado no tan sólo familiar sino también religioso:

[...] Ante la gran preocupación de los padres de jóvenes de origen marroquí, de que sus hijos puedan caer entre las redes de la vida callejera. La asociación ha creado una ludoteca, que está abierta, todos los sábados y domingos de 10:30 a 22:00 de la noche, a todos los jóvenes, especialmente los alumnos y los que colaboran en la asociación o hacen actividades durante toda la semana. Este espacio ha sido creado, para los jóvenes que quieren reunirse, tengan un local adecuado para hacerlo, bajo el lema de un futuro limpio y sano lejos de otras actividades no recomendables, tal como empezar a fumar en los primeros años de su adolescencia, tomar drogas, etc. Dicho espacio permite a los jóvenes conocer el mundo exterior a través de Internet, además disfrutar del tiempo libre jugando a los videojuegos seleccionados y juegos de mesa(Memoria Asociación).

En la propuesta se pueden contemplar las reservas de estas familias ante ciertas prácticas en la sociedad de destino, que no comparten, desconocen o sobrevaloran y las estrategias de prevención que articulan con el fin de inmunizar a sus hijos e hijas de aquellos ambientes que consideran menos adecuados en los nuevos entornos.

La experiencia escolar de los jóvenes marroquíes

El instituto en el que se desarrolló la investigación contaba con unos 400 estudiantes y estaba situado en el cinturón metropolitano de Barcelona. La implementación de la LOGSE se realizó en paralelo a la matriculación de los jóvenes, hijos de familias marroquíes que se habían ido instalando en el barrio desde mediados de la década de los 80. La presencia de estos chicos y chicas llevó a considerar en el barrio que la escuela era conflictiva, de escaso prestigio, bajo nivel académico e indeseable para el buen alumnado Al referirse a ella, los vecinos solían utilizar frases como "en ese instituto hay muchos problemas", "está lleno de moros y gitanos", "ahí no quiere ir nadie". Y esta representación de la escuela conllevó un descenso de matrícula.

La presencia de los hijos e hijas de familias marroquíes en la escuela, como se puso de relieve, provocó la aparición de mecanismos de evitación por parte de algunas familias de la mayoría. La escuela se representó como de "pertenencia" exclusiva para un alumnado nativo no académico y de bajo estatus social, con quienes estos chicos y chicas marroquíes compartieron las posibilidades y límites de las identificaciones escolares:

No quiero que mi hijo venga al Instituto, está lleno de moros me han dicho.

(Madre autóctona)

En esta situación, de los 38 chicos y 11 chicas marroquíes, 19 se graduaron al finalizar la etapa de escolarización obligatoria, lo que supone una proporción inferior al del alumnado nativo durante el periodo. Ahora bien, aunque tan sólo una cuarta parte de los chicos marroquíes acreditaron, el nivel de éxito entre las chicas marroquíes fue de dos tercios, y siempre superior al de los chicos nativos y muy cercano al de las chicas.

La investigación mostró las condiciones al alcance de estos chicos y chicas para construir trayectorias convencionales o de éxito y también cómo las posibilidades de relación que tenían venían condicionadas por las posiciones escolares que ocupaban y por cómo la escuela permitía o propiciaba los contactos, alimentaba nuevas posibilidades de relación o establecía los límites de estas interrelaciones. La presencia de estos estudiantes en los diversos agrupamientos que se hacían en la escuela marcaban los límites de la construcción de sus identidades escolares condicionando no tan sólo el acceso a un capital social diferenciado del que provee pertenecer a diferentes grupos escolares, sino las posibilidades de relación y de identificación con las formas culturales valoradas en la escuela.

La presencia de estos estudiantes marroquíes en los agrupamientos considerados de bajo nivel en la escuela era más numerosa. En estos grupos se depositaban las bajas expectativas del profesorado, como también ocurría para el resto de sus compañeros:

Ahí (en referencia al instituto anterior) te ponían en un grupo y ya estabas sentenciado. No se preocupaban por ti y si pasaba algo siempre te las cargabas. Te colgaban una etiqueta y ya estabas. Por eso yo el año pasado hacia de todo. Total no iba a aprobar... pues, ¿qué iba a hacer?

(Estudiante autóctono)

Cuando en estos grupos de bajo nivel se evidenciaba el componente étnico, se abonaba una estratificación etnificada que favorecía el desarrollo de modelos desintegradores de la convivencia y de la cohesión social y que promovía el encapsulamiento y las identificaciones negativas entre los chicos marroquíes. La pertenencia al grupo de bajo nivel suponía no tan sólo la pérdida de status académico. Situado en un grupo de escaso prestigio al joven se le identificaba como incompetente, la antítesis del buen estudiante y como tal se comportaba:

Nos han puesto en ese grupo porque somos marroquíes, pues que quieras que hagamos [en referencia al definido como mal comportamiento por parte del profesorado]

(Mounir)

Así, era habitual que mostrara su disconformidad con estrategias de invisibilización y pasividad o bien con respuestas contraescolares activas y con la emergencia de subculturas opositoras. Sin embargo, los malos resultados que obtenían estos chicos y chicas en estos grupos servían para dotar de argumentos al profesorado y poder seguir alimentando sus creencias iniciales.

En esta situación, la influencia del grupo de iguales era visible en las dinámicas escolares cotidianas. Algunos jóvenes marroquíes que obtenían éxito académico estaban sometidos a las presiones hacia el fracaso de este grupo de iguales. En especial, esto ocurría entre aquellos chicos que la escuela había situado en los agrupamientos de bajo nivel académico y que por lo tanto se apartaban de las trayectorias que les habían sido a priori asignadas tanto por la escuela como por sus iguales menos escolares:

Empecé muy bien, en 3º, en la primera evaluación sacaba 7 y 8. Los profesores estaban muy contentos conmigo, pero los demás me empezaron a llamar empollón y entonces ya dejé de estudiar. Los profesores ya se enfadaban conmigo, en casa también, dejé de hacer los deberes y ya todo empezó a ir mal. Profe, quedaba mal si estudiaba

(Ibrahim)

En realidad los chicos marroquíes que estuvieron sometidos a estas presiones sólo consiguieron construir una trayectoria de éxito cuando esta desapareció y en el momento que ante sus iguales se construyeron como musulmanes:

Le respetábamos porque iba a la mezquita y eso. Él se iba y nosotros nos quedábamos en el parque. Claro que le decíamos, pero no mucho porque sabíamos que estaba haciendo bien, iba a la mezquita. Siempre, siempre y nosotros no íbamos. Tenía... como decirte, era más que nosotros.

(Ahmed hablando de Ibrahim)

Sin embargo, se producía una dualidad, mientras la “marroquinidad” servía para legitimar en la escuela el espacio diferenciado que se asignaba a estos chicos y chicas al situarlos en los agrupamientos de bajo nivel, el Islam y la reproducción de estereoti-

pos a él asociados –referentes al uso del velo entre las chicas, la demanda de carne *halal* en las salidas escolares o la práctica del ayuno durante el Ramadán – se percibían como frenos a la integración escolar. Entre el profesorado, se convertía en argumento para explicar las respuestas escolares de los chicos, y en especial de las chicas:

No ha querido dibujar el cuerpo humano porque ya se sabe, los marroquíes no pueden dibujar el cuerpo humano. La religión se lo prohíbe. No ha querido y yo no le he insistido [Al día siguiente con otra profesora, el chico realizó el dibujo del cuerpo humano propuesto el día anterior sin la menor resistencia]

(Profesora)

Mounia [una estudiante de 2º de ESO] no quiere ir a la piscina. La familia no le dejará, ya se sabe, se lo prohíben. Lo que es raro es que se bañe Fatima y el año pasado las otras.

(Profesor)

No si, al final tendremos que cambiar nosotros [en referencia a la práctica del ayuno durante el mes del Ramadán]

(Profesor)

Estos signos y prácticas religiosas se consideraban también un freno para el éxito académico. Sin embargo, los resultados contradecían estas creencias y de este modo pudimos constatar que aquellos chicos y chicas que se identificaban como marroquíes lo hacían a partir de los procesos de exclusión a los que estuvieron sometidos en el espacio escolar que ocupaban, mientras que aquellos que se identificaban como musulmanes, fueron los que consiguieron seguir trayectorias convencionales y de éxito. En su gran mayoría estos últimos no estuvieron encuadrados en los grupos de bajo prestigio o en dispositivos escolares de carácter compensatorio y cuando lo fueron, fue precisamente posicionarse como musulmanes lo que les permitió superar las presiones hacia el fracaso.

En el caso de aquellos y aquellas que se definían como musulmanes, antes que como marroquíes, españoles o catalanes, pertenecer a la Umma resultaba ser una identificación positiva y de carácter proactivo:

A mi me da lo mismo ser española que marroquí, mientras sea musulmán, ya está. A mi no me importa de qué raza soy, me importa mi religión

(Jalila)

Las chicas adoptaron de forma mayoritaria aunque no necesaria, estrategias visibles que se inscribían en el marco de la negociación familiar y comunitaria -como el uso del *hyjab*- para seguir, después de una trayectoria de éxito en la etapa obligatoria, una carrera académica en espacios de prestigio hacia estudios superiores, mientras se mostraban fieles a la comunidad.

En contraposición, los jóvenes que se identificaban como marroquíes estaban sometidos a una mayor vigilancia por parte del profesorado y eran señalados como un problema escolar. En la escuela necesitaban significar de forma constante la pertenencia a una cultura juvenil que junto a sus iguales nativos menos académicos – con los que compartían los agrupamientos de nivel bajo -, se creaba y pervivía en los márgenes. Sin embargo, estos jóvenes eran los que habían estado sometidos a un proceso de asimilación más intensos y en este intento de parecerse “lo más posible a los nacionales” (Malewska-Peyre, 1990) eran quienes mantenían más contactos interculturales con estos jóvenes nativos en espacios de ocio fuera de la escuela. Pero su identidad se construía sobre la “marroquinidad” porque eran vistos por la sociedad mayoritaria en la escuela y fuera de ella como marroquíes:

Aunque a veces por mucho que digas que te sientes de aquí, cuando él diga: soy catalán...habrá catalanes que le digan: no, tu eres marroquí.

(Hamza)

Existía una cultura juvenil que compartían estos chicos y también chicas con sus iguales que entraba en contradicción con las expectativas familiares mientras, de forma contradictoria, era precisamente el origen familiar el que nutría su identificación de carácter más reactivo:

No les dejan entrar a la discoteca porque son marroquíes. Es un pez que se muerde la cola. No les dejen entrar porque dicen que arman bulla y en parte es verdad. Pero cuando les dejan entrar, como no les dejan entrar nunca, pues dicen, vamos a liarla porque para un día que entramos. ! Total, no vamos a venir más!

(Ahmed)

Digo que soy marroquí por mucho que tenga el DNI. Yo me siento marroquí, más que nada por mis padres. Tengo el carnet pero me están mirando como marroquí, no me miran como español.

(Ahmed)

Al acabar su escolarización obligatoria y después de seguir una trayectoria de fracaso escolar estos chicos se incorporaron a un mercado laboral precario o siguieron opciones formativas de escaso prestigio. Todos ellos se encontraban alejados de los aspectos normativos que la comunidad prescribía. Mientras, en el caso de las chicas con trayectorias escolares de fracaso, el mayor control familiar y la transmisión de los roles de género en los modelos familiares de socialización promovieron, en la mayoría de los casos, su fidelidad a la comunidad.

Discusión

A lo largo del artículo se ha abordado el papel que las condiciones y los contextos de escolarización y sociabilidad en los jóvenes marroquíes y sus familias. Las formas que adquieren sus identificaciones desde una perspectiva dinámica, heterogénea y múltiple, guardan una estrecha relación con las posibilidades que les ofrecen los contextos.

En primer lugar cabe señalar que las condiciones familiares en las que se produjo la inserción en destino de estos chicos y chicas, por nacimiento o por desplazamiento, resultaron claves en sus procesos de construcción identitaria. El mantenimiento de las condiciones segregadas que representó de forma visible la ocupación de un estatus social bajo y una posición étnica minorizada de la familia, contribuyeron a construir una identificación negativa, centrada en la "marroquinidad", a pesar de que algunos de los chicos y chicas hubieran nacido en destino y realizado toda su escolarización obligatoria en Cataluña.

A estas condiciones se le añadían las barreras a las identificaciones locales. Así estos jóvenes experimentaron una socialización diferenciada en un contexto que como ocurre en otros países del entorno europeo, no dejaba de etiquetarlos de "extranjeros" aunque hubieran nacido en Cataluña. Las representaciones de estos y estas jóvenes marroquíes en la esfera pública venía a ser resultado del marcaje que estigmatiza a determinados colectivos y que los dibuja como homogéneos al definirlos a través de rasgos esenciales y problematizados. En esta representación compartían las imágenes del mundo adulto marroquí en el que cobraba toda su fuerza la imagen del "nuevo moro", como figura que encarna todos los viejos estigmas del pasado (López, 1993; Mateo, 2000, Aixelà, 2001). Además, la propia consideración de estos jóvenes accentuaba su vulnerabilidad ya que, aunque algunos de ellos no tenían estatus de extranjeros ni experiencia migratoria, recibían la proyección de la imagen de sus padres

(Carrasco, Ballestín, Bertran y Bretones, 2001). No obstante, ellos partían de una realidad diferente, en el sentido de los proyectos migratorios – y de su significado -, pero también desde su capacidad de reinventar y renegociar la multiplicidad de códigos culturales que les permitiera su acomodación sociocultural en la sociedad en la que habían nacido. Sin embargo su experiencia señalaba las barreras para una identificación positiva y las dificultades que tenían que afrontar para el acceso a la paridad escolar, cultural y laboral.

El mantenimiento del asentamiento familiar en un entorno segregado o la persistencia de problemas económicos, fue interpretado por estos jóvenes en clave de fracaso del proyecto migratorio desde la posición minorizada que se ocupaba frente a la mayoría, pero también desde un escaso prestigio y reconocimiento que se recibía en el intragrupo. Sus actitudes de resistencia derivaban del estancamiento en las posibilidades de inserción social que percibían. Esto nos hace pensar en situaciones similares descritas en Francia, y señaladas en la década de los 90 por Dubet (1987) o Tribalat (1995), quienes ya aducían de las consecuencias de la pérdida de credibilidad del modelo social para estos chicos y chicas.

En contraposición, para aquellos chicos y chicas que se reagruparon en un espacio no segregado, la escuela se convirtió en un medio de promoción social, a través del cual se legitimaba el sentido del proyecto migratorio familiar y se podía responder a las expectativas familiares. La posibilidad y la estrategia de alejamiento del espacio segregado abonaron las identificaciones positivas y proactivas. Fueron aquellas familias que vivían en los espacios más integrados del barrio, poseían un capital social superior y ocupaban en la jerarquía del colectivo una situación reconocida por diversos factores (haber sido un referente en el barrio para los nuevos marroquíes que llegaban, ocupar un espacio de prestigio en la mezquita o en la asociación cultural), las que ejercieron además sobre sus hijos e hijas una mayor presión hacia el éxito académico.

Estas familias fueron también las que impulsaron una estrategia en la que apostaban por la “aculturación aditiva” (Gibson, 1988), reforzada a partir de la valoración y la práctica de las pautas culturales de la comunidad y de un mayor control sobre los hijos e hijas desde el asociacionismo intraétnico. En esta apuesta, el Islam confirió a estos chicos y chicas una identidad positiva que les permitió además, describir una trayectoria convencional o de éxito en la escuela.

La propuesta asociativa reflejaba las reservas de las familias ante aquellas prácticas de algunos jóvenes en la sociedad de destino que consideran poco adecuados para sus hijos e hijas en los nuevos entornos. Gibson (1988) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco

(2001) constataron cómo las pautas culturales de cohesión y supervisión comunitarias pueden inmunizar a los jóvenes inmigrantes contra los elementos que la comunidad considera más "tóxicos" de sus nuevos ambientes. Estas pautas no tienen porque constituirse en redes de apoyo institucional explícito, como es el asociacionismo. Pueden funcionar, y en realidad lo hacen, también a través de las redes informales. Pero en este caso, en la asociación se esperaba que un mayor control sobre los hijos e hijas favoreciera el éxito académico y la integración social, al apartarlos de las prácticas no deseables de la sociedad de destino.

Al centrarnos en la escuela, la investigación constata que los chicos y chicas marroquíes estuvieron expuestos a medidas de segregación escolar interna y a unas expectativas diferenciadas que servían a su vez para alimentar en un proceso dual, el bucle de las preconcepciones y del fracaso escolar. En este sentido, Camilleri (1992) ya señalaba la tendencia de la mayoría a etnificar aquellas características de la minoría que se percibían como menos tolerables cuando el rendimiento escolar era deficitario. Y la investigación señaló como los resultados académicos derivaron de las formas en las que se articulaban estas medidas de carácter compensatorio en la escuela y se etnifica la "marroquinidad". Con estas medidas se determinaron no tan sólo las trayectorias de fracaso de estos chicos y chicas y se propició un menor número de contactos interétnicos - aunque no se corresponda una "mayor aculturación con unas mayores posibilidades/más claras trayectorias de éxito" - sino que se favoreció el aumento de las resistencias escolares y el desarrollo de una identidad negativa de carácter reactivo. En realidad, la pertenencia al grupo de nivel bajo legitimaba la figura del "colega" frente al "pringado" en el sentido de Willis (1977). Todos los chicos y chicas que estuvieron encuadrados en algunas de estas medidas siguieron trayectorias escolares de fracaso y estuvieron sometidos a mayores procesos de asimilación. Se identificaban como marroquíes y lo hacían porque eran vistos y tratados como tales por la mayoría en lo escolar y lo social, mientras que la minoría consideraba que se había españolidizado.

En contraposición, los chicos y chicas que construyeron trayectorias convencionales o de éxito no estuvieron incluidos en su mayoría en ninguna de las agrupaciones que reflejaban esta segregación escolar interna. A pesar de las presiones que recibían desde la escuela y que desvalorizaban sus prácticas y símbolos culturales, se mostraron fieles a su comunidad. Su identidad positiva se asentaba en el Islam y ello les permitía navegar con éxito entre sus familias, la comunidad, sus grupos de iguales y las instituciones de la mayoría. Y les permitió superar las presiones hacia el fracaso cuando estuvieron encuadrados en algunos de los agrupamientos de bajo nivel.

El acercamiento al Islam de estos jóvenes no era una consecuencia de la desestructuración de las formas tradicionales de vida social en los nuevos contextos ni resultado de una transplantación automática de éste a la sociedad catalana. Ser musulmán se convirtió para estos chicos y chicas en una identificación positiva y flexible que les permitía navegar con éxito en la sociedad multicultural. Sin embargo, aunque este Islam devenga emblema de cohesión social y elemento central en la formación de las nuevas identidades (Dubet, 1997; Moreras, 1999; Cesari, 2004; Roy, 2003, entre otros) el musulmán continua siendo identificado como premoderno y creyente compulsivo (Moreras, 1999), en una variedad de construcciones donde se oponen, modernidad a premodernidad, racionalidad a ignorancia, ciencia a religión, igualdad de sexos a patriarcado, y democracia a caciquismo fundamentalista (Carrasco, 2006). En esta representación, la joven marroquí se convierte en paradigma de la opresión patriarcal y de la sumisión, víctima de su "cultura" y de los líderes de su comunidad. (Ramirez, 1998; Ribas, 1999). Pero, y en el caso de las chicas y tal como pudimos ver en la investigación, el múltiple significado que ciertos símbolos - como el uso del velo - adquiere entre estas jóvenes puede resultar no tan sólo una afirmación subjetiva, sino ofrecerle cierto grado de autonomía funcional en tanto que afirma su posición en la esfera pública y le permite acceder a oportunidades de continuidad educativa y de sociabilidad intercultural, un aspecto que ya señalaron, entre otros, Gaspard y Khosrokhavar (1995). Ahora bien, y tal como hemos mostrado en otras ocasiones (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2010), desde una tendencia implícita que entiende y promueve todo cambio cultural como si fuera un indicador de emancipación, ciertas prácticas y símbolos, como el uso de este velo, o el interés entre las familias marroquíes por el mantenimiento de la lengua de origen se perciben como factores de freno al éxito escolar y evidencia del fracaso en los procesos de integración social.

La investigación aporta datos concluyentes acerca de la relación existente entre la identificación de estos chicos y chicas, los procesos de aculturación y los resultados académicos que obtienen. Los resultados expuestos muestran la heterogeneidad de situaciones a las que se enfrentan estos jóvenes marroquíes y las estrategias que las familias impulsan en la sociedad multicultural desde los diversos espacios sociales y escolares que les es permitido ocupar. Pero también señalan el grado de responsabilidad que los contextos escolares y sociales tienen en la construcción de los procesos de aculturación aditiva y de identidades múltiples y complejas de estos chicos y chicas.

Referencias

- Aixelà, Y. (2001). ¿Qué nos ofende de los "moros"? Discursos sobre los musulmanes y sus prácticas sociales. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(59), s/p.
- Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20-49.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2001). *Estrategias y dificultades de la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camilleri C., Kastersztein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. y Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. (1992). Évolution des structures familiaires chez les Maghrébins et les Portugais en France. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 8(2), 133-145.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, 330, s/p.
- Carrasco, S. (2006). Islam i educació a Catalunya. En M. Poblet y P. Casanovas (Eds.), *Polítiques de l'Islam i models d'Europa*. Catalunya: Fundació Caixa Sabadell.
- Carrasco, S., Ballestín, B., Bertran, M. y Bretones, E. (2001). Educación, aculturación y género desde la investigación en la realidad multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. En F. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Investigaciones en inmigración y educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2010). Fronteras visibles y barreras ocultas. Identidades atribuidas y experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. Actas del XII Congreso de Inmigración, Biculturalismo y Segunda Generación. Almería.
- Carter, P. L. (2005). *Keepin' it real: School success beyond black and white*. New York: Oxford University Press.
- Cesari, J. (2004). *L'islam à l'épreuve de l'Occident*. París: La Découverte.
- Colectivo Ioé. (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.

- Dubet, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. En M. Wieviorka (Dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. París: Editions La Découverte y Syros.
- Eckert, P. (1989). *Jocksy burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teacher College Press.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-356.
- Flores González, N. (2005). Popularity versus respect: School structure, peer groups and latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 625-642.
- Fordham, S. y Ogbu, J. (1987). Black students' school success: Coping the "burden of acting white". *Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Garcia Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gaspard, F. y Khosrokhavar, F. (1995). *Le foulard et la république*. Paris: La Decouverte.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. En C. Camilleri (Ed.), *Stratégies identitaires*. París: Presses Universitaires de France.
- Martin Muñoz, G., García Castaño, F. J., López Sala, A. y Crespo, R. (2003). *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid: Fundación Repsol YPF.
- Mateo, J. Ll. (2000). *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Moreras, J. (1999). *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB
- Moreras, J. (2009). *Conflicte espai públic i inserció urbana del oratoris musulmans a Catalunya*. Barcelona: Transits i Fundació Jaume Bofill.
- Mijares, L. (2004). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterraneo.

- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M. Gibson y J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. New York: Garland Publishing.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Pàmies, J. (2006). *Dinàmiques escolars y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis doctoral. UAB.
- Payet, J. P. (1997). *Collègues de banlieue. Etnographie d'un monde scolaire*. París: Armand Colin.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post -1965 immigrant youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Ramirez, A. (1998). *Migraciones, género e islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: AECL. Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Ribas, N. (1999). *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Barcelona: Icaria.
- Roy, O. (2003). *El Islam mundializado. Los musulmanes en la era de la globalización*. Biblioteca Islam Contemporáneo nº 20. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Rumbaut, R. (1994). The crucible within: Ethnic identity, selfEsteem and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 18(4), 748 – 794.
- Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. París: La Découverte.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press.
- Veredas, S. (1998). *Las asociaciones de inmigrantes marroquíes y peruanos en la comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Zolberg, A.R. y Litt Woon, L. (1999). Why Islam is like Spanish: Cultural incorporation in Europe and the United States. *Politics y Society*, 27(1), 5-38.

Zhou, M. y Bankston, C. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation. *International Migration Review* 28(4), 821-845.