Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca

AGAUR

Memòria justificativa de recerca per a les convocatòries ACOM, AJOVE, ARAFI, ARIE, FJOVE, ISPC, PBR, RICIP

La memòria justificativa consta de dues parts:
1.- Dades bàsiques i resums
2.- Memòria del treball (informe científic)

Tots els camps són obligatoris

1.- Dades bàsiques i resums

Nom de la convocatòria

ARAFI

Llegenda per a les convocatòries:

ACOM	Ajuts a projectes de recerca d'abast local i comarcal
AJOVE	Ajuts a projectes d'estudi i anàlisi en matèria de joventut a Catalunya
ARAFI	Ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya
ARIE	Ajuts per a donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa no universitària
FJOVE	Beques per a la realització de tesis doctorals en matèria de joventut
ISPC	Ajuts per a la realització de projectes de recerca, estudi i anàlisi sobre seguretat a Catalunya
PBR	Projectes Batista i Roca. Ajuts per al finançament de projectes de recerca en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats
RICIP	Ajuts a treballs de recerca en l'àmbit de la pau

Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca

Títol del projecte ha de sintetitzar la temàtica científica del vostre document.
Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada

Dades de l'investigador responsable

Nom
Jordi

Cognoms
Pàmies Rovira

Correu electrònic
jordi.pamies@uab.cat

Dades de la universitat / centre al que s'està vinculat
Universitat Autònoma de Barcelona

Número d'expedient
2100 ARF100037

Paraules clau: cal que esmenteu cinc conceptes que defineixin el contingut de la vostra memòria.
trajectòries d'èxit, continuitat educativa , joves marroquins, escola, families, cohesió social

Data de presentació de la justificació
13-06 -12

Nom, cognoms i signatura
de l'/la investigador/a responsable

Altres signatures, si escau

Resum en català (màxim 300 paraules)
Les investigacions mostren que en la majoria dels països hi ha diferències significatives en el rendiment escolar entre els estudiants estrangers i els seus companys nadius.També indiquen que, tot i tenir una actitud més positiva cap a l'escola i aspiracions més elevades, els joves estrangers obtenen pitjors resultats i les seves aspiracions disminueixen amb el temps d'estada. I, especialment entre certs grups, no hi ha una millora en els seus resultats acadèmics. No obstant això, la literatura de recerca sobre migracions i educació també mostra com es distribueixen les oportunitats com les polítiques públiques -educatives - i l'estructura i cultura escolar col·laboren en la construcció de les trajectòries dels i les joves de minories.
Ara bé, aquestes tendències no poden invisibilitzar les trajectòries d'èxit escolar i la creixent participació social d'una part considerable de joves (nois i noies) d'ascendència marroquina en la societat catalana. Aquest informe mostra els resultats del projecte de recerca realitzat, que analitza les condicions i possibilitats per a l'èxit acadèmic i la continuïtat educativa entre aquests joves.L'anàlisi reconstrueix els factors centrals que han permès el desenvolupament d'aquestes trajectòries i la consolidació d'aspiracions acadèmiques de llarga durada.

Resum en anglès (màxim 300 paraules)
Research shows that in most countries there are significant differences in school performance between foreign students and their native peers. They also show that, despite having a more positive attitude toward school and highest aspirations, young foreigners have poorer results and their aspirations decrease with time and also, especially among certain groups, there is not an improvement on their academic results. But the research literature on migration and education also shows how opportunities are distributed and the way that in different educational systems public policies and school culture and structure takes different forms and significance between young minority people and collaborate in the construction of their trajectories.
However, the finding of these trends overlooks the trajectories of school success and the growing social participation of a considerable part of the Moroccan descent in Catalan society. This report shows the results of the research project which analyzes the conditions and possibilities for academic success and continuity of learning between these young people. The analysis reconstructs the central factors that allow the development of these trajectories and the consolidation of academic aspirations of long duration.

2.- Memòria del treball (informe científic sense limitació de paraules). Pot incloure altres fitxers de qualsevol mena, no més grans de 10 MB cadascun d'ells.

MEMÒRIES JUSTIFICATIVES PER A PROJECTES DE RECERCA
Orientacions generals

La memòria justificativa hauria de seguir els apartats següents:

1. Introducció
És el marc de referència del tema d'estudi la contextualització dels objectius i el procés de la recerca. Ha de donar la informació necessària per entendre la magnitud o l'impacte del problema/tema de recerca. Cal incloure els antecedents que han portat fins al plantejament de l'estudi i esmentar els objectius inicials del projecte.

2. Metodologia
Descripció del procediment portat a terme per al desenvolupament de la recerca. Ha de fer referència, en general, a aquests apartats:

- tècniques de recollida d'informació
- procediment
- anàlisi de les dades

Si es tracta de recerques experimentals, s'haurà de fer referència a la infraestructrura emprada i al desenvolupament de noves tècniques o adaptacions, si s'escau.

Indiqueu, també, la funció general que han tingut els membres de l'equip del projecte.

3. Resultats
Presentació dels resultats reals de la recerca, dels productes de l'anàlisi de dades. No s'han d'incloure aquí conclusions ni suggeriments.

4. Conclusions
Contribucions de la investigació realitzada, vinculació entre els objectius i els resultats obtinguts, implicacions i limitacions de l'estudi.

5. Impacte previst
Impacte científic i socioeconòmic.
Publicacions realitzades o previstes, presentacions de resultats a reunions científiques o altres accions de transferència dels resultats derivats de la recerca que s'hagin previst.
Quan es tracti de projectes derivats de convocatòries per a la recerca aplicada, s'haurà de fer especial esment a les propostes d'actuacions/intervencions que es desprenen dels resultats.

Referències
Bibliografia. Fonts utilitzades per elaborar els apartats de la memòria.

Annexos
Només els documents que siguin imprescindibles.

Es recomana que cada apartat es tracti amb la major brevetat i que es redacti de manera clara i directa.

Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada

Barcelona, juny 2012

Equip de Recerca

Coordinació: Jordi Pàmies (Universitat Autònoma de Barcelona)

Marta Bertran (Universitat Autònoma de Barcelona) Maribel Ponferrada (Universitat de Barcelona), Vicenç Casalta, Mustapaha Aoulad Sellam i Laia Narciso (Universitat Autònoma de Barcelona)

Angela Valenzuela, Brenda Rubio (University of Texas at Austin, USA)

Expedient: 2010 ARAF1

INDEX

1. PRESENTACIÓ....4

2.PLANTEJAMENT DE LA RECERCA I OBJECTIUS....6

2.1 Plantejament de la recerca....6

2.2 Objectius generals i específics....7

2.3. Disseny de la recerca i metodologia....9

3. TRAJECTÒRIES ESCOLARS D'ÈXIT I MINORIES: CONSIDERACIONS DES DE LA LITERATURA D'INVESTIGACIÓ....18

4. CONTEXT SOCIODEMOGRÀFIC....22

4.1 La població marroquina a Catalunya....22

4.2 Infants i joves marroquins al sistema educatiu a l'estat espanyol i a Catalunya....30

5. EL MARC DE LES POLÍTIQUES EDUCATIVES....39

5.1. incorporació i escolarització de l'alumnat marroquí a Catalunya....39

5.2. Incorporació i escolarització de l'alumnat mexicà a Texas....43

6. RESULTATS: L'EXPERIENCIA DELS JOVES ADULTS MARROQUINS AMB TRAJECTÒRIES D'ÈXIT A CATALUNYA....49

6.1. ELS PROCESSOS D'ACOLLIDA, INTEGRACIO I COHESIO SOCIAL....49

6.1.1 L'experiència d'acollida....49

6.1.2 L'experiència d'integració....55

6.1.3 L'accés als recursos....62

6.1.4 L'experiència envers la cohesió social....66

6.2. ELS PROCESSOS ESCOLARS I EDUCATIUS....76

6.2.1 Les condicions d'elecció i accés escolar....76

6.2.2 El procés d'escolarització: estructura i cultura escolar....80

6.2.3 L'experiència educativa....88

6.2.4 Èxit escolar, rendiment acadèmic i expectatives....95

6.3. PROCESSOS I DINAMIQUES FAMILIARS I COMUNITARIES....106

6.3.1 El model i els itineraris migratoris....106

6.3.2 El suport familiar cap a l'escolaritat.....112

6.3.3 Las expectatives escolars de la família.....114

6.3.4 Les relacions intragrupals: continuïtats i negociacions identitàries.....122

7. RESULTATS: L'EXPERIENCIA ESCOLAR DELS JOVES ADOLESCENTS MARROQUINS A CATALUNYA I MEXICANS A TEXAS 133

7.1. El context de l'escolarització.....133

7.2. Les condicions d'elecció i accés escolar.....138

7.3. El procés d'escolarització: estructura i cultura escolar.....140

7.4. L'experiència educativa.....147

7.5. Èxit escolar, rendiment acadèmic i expectatives.....154

8. CONCLUSIONS.....158

9. IMPACTE PREVIST.....175

9.1. PUBLICACIONS I TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENT.....175

9.2. RECOMANACIONS.....179

10. BIBLIOGRAFIA.....182

11. ANNEXOS.....192

11.1. INDICADORS.....192

11.2. GUIÓ PER A REALITZACIÓ DE LA HISTÒRIA DE VIDA (1a).....199

11.2. GUIÓ PER AL GRUP DE DISCUSSIÓ (Associacions).....207

1. PRESENTACIÓ

Les investigacions mostren que en la majoria dels països hi ha diferències significatives entre el rendiment dels estudiants estrangers i els seus iguals nadius. En el cas de Catalunya, hi ha una manca de dades oficials sobre els resultats acadèmics que obté l'alumnat estranger en les diferents etapes educatives, però comptem amb investigacions que els atribueixen, com succeeix en d'altres entorns, uns resultats inferiors, una baixa acreditació i uns menors nivells de continuïtat postobligatòria que els seus iguals nadius. Entre alguns grups aquesta situació sembla encara ser més evident, tal es el cas dels joves de nacionalitat marroquina.

Tot i així, la constatació d'aquestes tendències que posen de relleu l'existència de trajectòries de fracàs, no hauria d'invisibilitzar les experiències d'èxit i continuïtat educativa que tenen d'altres joves marroquins d'ambdós sexes en la societat catalana. Aquestes darreres situacions són les que hem abordat al llarg de la investigació que presentem.

Aquest informe recull els resultats obtinguts en la recerca *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi des d'una perspectiva comparada* realitzada dins la Convocatòria d'Ajuts per a la Recerca Aplicada i Formació Universitària en matèria d'immigració (Expedient: ARAFI 2010-00037)

La recerca a Catalunya ha estat conduïda per investigadors i investigadores adscrits al Departament de Pedagogia Sistemàtica de la Universitat Autónoma de Barcelona i al Grup de recerca EMIGRA (Dr. Jordi Pàmies, Dra. Marta Bertran, Dra. Maribel Ponferrada , Sr. Vicenç Casalta, Sr. Mustapha Aoulad Sellam i Sra. Laia Narciso) mentre que la Dra. Angela Valenzuela i la Sra Brenda Rubio, del Departament Curriculum and Instruction de la University of Austin, l'han portat a terme a Texas, Estats Units.

A partir d'una doble perspectiva comparativa i tal com s'exposarà, el projecte ha tingut per objectiu analitzar les condicions i possibilitats per a l'èxit acadèmic i la continuïtat educativa entre els i les joves d'ascendència marroquina a Catalunya. I ha permès reconstruir els factors centrals que permeten el desenvolupament d'aquestes trajectòries i la consolidació d'aspiracions acadèmiques de llarga durada.

L'informe que presentem s'estructura en 5 apartats:

En el primer exposem el plantejament de la recerca, els objectius generals i específics que han conduit el projecte i el disseny de la investigació (punt 2).

En la segona part, ens centrem en el marc teòric i les aportacions que ens ofereix la recerca en immigració, educació i joventut per explicar els factors d'èxit dels i les joves de minories i en concret els relatius als i les joves marroquines (punt 3).

En un tercer fem un apropament a la situació dels i les joves marroquines a Catalunya, exposant els elements centrals del context sociodemogràfic (punt 4) i, de forma breu, les polítiques públiques desenvolupades a casa nostra (punt 5), en especial i per la naturalesa del projecte, les relatives a la incorporació de l'alumnat nouvingut. Aquest anàlisi es complementa amb el que es realitza de les polítiques educatives desenvolupades a Texas i per al cas específic dels joves mexicans.

En el següent apartat (punt 6) exposem l'experiència dels joves adults marroquins amb trajectòries d'èxit a Catalunya, realitzant un anàlisi tant dels processos d'acollida, integració i cohesió social, com dels aspectes escolars i educatius i els que es deriven de les dinàmiques familiars i comunitàries. Aquesta experiència es contrasta amb l'exposada en el punt 7, centrada en l'experiència escolar i educativa en el moment actual dels joves adolescents marroquins a Catalunya i mexicans a Texas. En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts

en el Subprojecte que s'està desenvolupant *Mexican and Moroccan Immigrant Newcomer Students in Central Texas and Catalonia, Spain: A Pilot Study of Immigrant Adaptation,* entre la Dra. Valenzuela i el Dr. Jordi Pàmies.

L'informe finalitza amb l'exposició de les conclusions, l'impacte previst i les propostes d'intervenció que es deriven de la recerca. S'inclou la bibliografia i els annexes on es presenta alguns dels instruments utilitzats en aquest procès.

Volem agrair la disponibilitat que han mostrat totes les persones que han col·laborat en la recerca i en especial els adolescents joves marroquins i mexicans i joves adults marroquins que ens han fet participar de les seves experiències vitals. Però també agrair als responsables de les associacions i oratoris, als tècnics municipals, al professorat, als polítics i representants del tercer sector el temps que han dedicat al projecte i totes les seves aportacions. I les escoles que ens van obrir les seves portes. Sense tots ells i elles no hagués estat possible.

Però hi ha una persona a la que volem dedicar de forma molt especial el resultat d'aquest treball, del que també ha estat el seu treball. Més enllà d'aquell 15 de març en que de forma sobtada ens va deixar. A ell li devem molt, com investigador del grup EMIGRA i com amic. In memoriam d'en Vicenç Casalta Gordillo.

2. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA i OBJECTIUS

2.1. Plantejament de la recerca

Els informes internacionals (PISA, 2006, 2009, 2011; TIMSS, 2007, entre d'altres) assenyalen que a l'OCDE, quasi un de cada cinc estudiants no assoleix les competències requerides per navegar amb èxit a la societat. Aquests informes també mostren que en la majoria dels països hi ha diferències significatives en el rendiment entre els estudiants estrangers i els seus iguals nadius (U.S. Census Bureau, 2004; PISA, 2006; TIMSS, 2007). I que tot i tenir una actitud més positiva cap a l'escola que els seus companys/es (Suárez-Orozco, 1995; PISA, 2003) i unes aspiracions més elevades (Fulgni, 1997, Portes I Rumbaut, 2001) els resultats que els estudiants immigrants i de minories obtenen son pitjors i al contrari del que es podria pensar, un major temps d'estada sembla estar relacionat amb la davallada del seu rendiment escolar i les seves aspiracions (Portes i Rumbaut, 2001; Steinberg, Brown i Dornbusch, 1996, Suárez Orozco-Suárez Orozco, 1995, Vigil, 1997; Valenzuela, 1999, 2002; Suárez-Orozco, Súárez-Orozco i Todorova, 2008).

Aquesta manca d'equitat resulta ser en especial rellevant quan es comparen els resultats que obtenen certs grups, on encara els nivells de rendiment són inferiors. Aquest és el cas dels estudiants marroquins a Catalunya i els mexicans a US (Gibson i Carrasco, 2009; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Rios, 2011; Valenzuela, 1999, 2002) Les recerques a ambdós entorns mostren aquesta situació i una menor continuïtat educativa postobligatòria (Carrasco & altres, 2005; Serra i Palaudàries, 2008; Gibson, Gandara i Koyama, 2004; Gandara i Contreras, 2010). En el cas de Catalunya, l'anàlisi de les acreditacions realizat per Carrasco et alt (2005) en el II Informe del CIIMU (Consorci d'Infancia i Mòn Urbá de Barcelona) assenyalava que la continuitat post-obligatòria dels joves marroquins era inferior al 20%, sumant C.F i Batxillerat. I l'estudi de Serra i Palaudàries (2007) al comparar la continuitat postobligatoria de l'alumnat estranger i de nacionalitat espanyola de diferents origens mostrava uns percentatges d'abandonament escolar a 4 º d'ESO d'un 30% entre els primers. L'estudi constatava també que l'alumnat de nacionalitat marroquina, malgrat el seu major temps d'assentament a Catalunya tenia els nivells de continuitat postobligatòria més baixos i destacava, amb diferència, entre les nacionalitats més derivades als PGS (Plans de Garantia Social). Però aquestes dificultats s'extenen també quan contemplem la seva inserció al mercat laboral (Cachón, 2004; Solé, Parella i Cavalcanti, 2008, Pajares, 2009).

La recerca internacional i espanyola ha produït un nombre significatiu de treballs sobre el desavantatge acadèmic dels fills i filles d'immigrants, i específicament el de grups com el marroquí (Colectivo Ioé, 1996; Aparicio i Tormos, 2002; Mijares, 2002; Pàmies, 2006; Carrasco, Pàmies i Ponferrada, 2011; entre d'altres). S'han plantejat les principals causes d'aquesta situació i les implicacions que té respecte els processos d' integració i de cohesió social. Però les recerques sobre èxit han estat escasses. Resulta convenient doncs que l'estudi de la situació educativa dels fills i filles d'immigrants, a més d'ampliar el corpus de coneixement en la mateixa línia (que ha descrit el fenomen i n'ha buscat les causes) introdueixi la perspectiva centrada en les condicions per a l'èxit.

La recerca pionera a Espanya en aquesta línia ha estat la d'Abajo i Carrasco (2004). En el seu treball ja apuntaren que les explicacions dels fenòmens (re)creen la realitat. I els autors assenyalaven, que segueixen essent escasses les obres que mostren els factors que influeixen en la construcció de les trajectòries d'èxit (Bempechat, 1999, 2003). Considerem per tant, que és important no continuar contribuint a difondre imatges deficitàries dels i les estudiants

marroquins/es, i en canvi plantejar nous interrogants amb l'objectiu d'identificar factors que contribueixin a millorar la realitat fins ara descrita i explicada.

En aquest marc resulta cabdal considerar la investigació citada d'Abajo i Carrasco (2004), centrada en conèixer les experiències i els factors d'èxit dels joves d'una minoria, en el seu cas, les trajectòries i èxit escolar de gitanos i gitanes a Espanya. Contemplant encertada aquesta perspectiva centrada en l'èxit i no en el fracàs aplicarem el seu model plantejat que proposava la necessitat de:

1. **Considerar una perspectiva d'èxit,** que focalitzi en les dimensions que el faciliten i en les polítiques, cultures i pràctiques que el promouen
2. **Contemplar la diversitat i el dinamisme de les cultures**. Entendre que en les trajectòries dels joves amb èxit escolar coexisteixen gran varietat de circumstàncies i diversitat d'experiències. I recordar que les cultures son processos i productes dinàmics i canviants en els que els individus s'erigeixen en creadors i re-creeadors
3. **Entendre les possibilitats d'una aculturació additiva**. Tenir en compte les diferents possibilitats que les estructures i el canvi social i cultural ofereixen als individus, distingint entre els processos d'aculturació, assimilació o deculturació o anomia. Enfront aquests processos emergeixen posicions culturalistes que suposen l'existència d'una homogeneïtat interna dels grups. Aquestes posicions demanden plantejar les possibilitats que polítiques, cultures i pràctiques ofereixen als i les joves marroquines per a una aculturació additiva (Gibson, 1988) i les condicions existents al seu abast per construir identitats múltiples, flexibles i dinàmiques en el marc de la heterogeneitat intragrupal i en el d'una societat cohesionada.

Des d'aquesta perspectiva i tenint en compte les aportacions de la literatura de recerca en migracions i educació, hem abordat la recerca.

2.2 Objectius generals i específics

Els objectius generals i específics que s'han plantejat al projecte han estat:

Objectius generals:

1. Identificar els factors individuals, familiars i comunitaris que han contribuït a les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels fills i filles de famílies immigrades marroquines a Catalunya.
2. Conèixer l'impacte que les polítiques públiques han tingut en les seves trajectòries acadèmiques i en quina mesura han facilitat els seus processos d'èxit i d'integració social.
3. Identificar l'experiència escolar en el moment actual dels joves adolescents nouvinguts d'ascendència marroquina a Catalunya i mexicans a Texas.
4. Conèixer l'impacte que les polítiques educatives tenen en l'experiència actual dels joves adolescents nouvinguts a Catalunya i a Texas.
5. Fer propostes de millora adreçades al desenvolupament de les polítiques públiques a partir dels factors d'èxit identificats en les trajectòries acadèmiques dels i les joves marroquines a Catalunya.

Objectius específics.

1. Conèixer la importància que les condicions i contextos escolars han tingut en els resultats acadèmics i en els processos d'integració social en una cultura pública comuna en els i les joves adults (18-35 anys), fills de famílies marroquines a Catalunya.
2. Identificar les dimensions - escolars i socials - que han compartit els joves adults de famílies marroquines amb trajectòries d'èxit acadèmic i continuïtat educativa a Catalunya i vincular els seus resultats amb les polítiques públiques a partir dels eixos següents:
    - Àmbit escolar (polítiques educatives)
    - Relacions i participació família - escola (polítiques educatives i familiars)
    - Històries migratòries i condicions per a l'acollida inicial (polítiques d'acollida i d'integració)
    - Dinàmiques de transició escola - mercat de treball (polítiques d'accès al mercat de treball)
    - Identitats, identificacions i pertinença amb la societat d'acollida
    - Racisme i racialització
    - Relacions inter e intraculturals, convivència i participació social (polítiques de participació social)
    - Diversitat i construccions de gènere (polítiques de génere)
3. Identificar, descriure i analitzar les experiències escolars dels adolescents joves (12 – 16 anys) nouvinguts marroquins a Catalunya i mexicans a Texas des de la perspectiva de les condicions que ofereixen les polítiques públiques i els dispositius creats per a la incorporació en la institució escolar.
4. Elaborar propostes adreçades a millorar els processos d'integració escolar i les transicions dels fills i filles de famílies marroquines a Catalunya.
5. Elaborar propostes en les polítiques públiques i d'intervenció comunitària adreçades a millorar la integració en una cultura pública comuna i les condicions de pertinença comunitària (escolar, laboral, territorial i en el teixit social) dels joves adolescents i joves adults marroquins i de les seves famílies a Catalunya.

Així doncs, amb la recerca realitzada es pretén:

- Millorar el coneixement de les condicions i factors que han impulsat les trajectòries d'èxit i la integració social en una cultura pública comuna entre els i les joves adolescents i joves adults marroquines i les seves famílies.

A aquest fi es contemplen tant els àmbits de les estratègies individuals, familiars i comunitàries, de gènere i intergeneracionals, com la incidència de les polítiques públiques d'acollida i integració social (dinàmiques de participació i convivència i relació entre identitats i grau d'identificació amb la societat d'acollida). Aquest coneixement té especial rellevància en el desenvolupament de polítiques públiques i per l'aplicabilitat i gestió de tècnics en l'àmbit nacional, comarcal i municipal. Però també pretenem que resulti rellevant per als professionals de l'educació (mestres, professors, educadors, serveis educatius, educadors socials, treballadors socials, tècnics en immigració) que treballen amb infants i joves marroquines.

Els resultats que presentem pretenen també ampliar els coneixements i les conclusions de recerques bàsiques i aplicades en els que els investigadors i investigadores del projecte que es presenta han participat prèviament, a través de convocatòries competitives tant a Catalunya com d'àmbit internacional. Així, el treball comparatiu permet ampliar els resultats obtinguts en el projecte *Children of Immigrants in School* conduit per la Dra. Silvia Carrasco i la Dra. Margaret Gibson a Catalunya i Estats Units, i els que s'estan obtenen en el projecte entre la Dra. Valenzuela i el Dr. Jordi Pàmies, entre Texas i Catalunya: *Mexican and Moroccan Immigrant Newcomer Students in Central Texas and Catalonia, Spain: A Pilot Study of Immigrant Adaptation,* fruit de la beca concedida per estades a la recerca fora de Catalunya - BE DGR- 2009 al coordinador del projecte que es presenta i que ha pogut tenir continuitat des d'aquesta convocatòria ARAFI.

2.3. Disseny de la recerca i metodologia.

Per tal d'assolir els objectius exposats s'ha plantejat una estratègia d'investigació qualitativa i comparativa. Després d'una fase de recerca inicial en la que es va fer una primera revisió del marc teòric centrat en la perspectiva d'èxit en els àmbits específics sobre polítiques públiques i minories - família, comunitat, gènere i escola - es va plantejar la hipòtesi principal següent, amb un objectiu orientador de la recerca. Permetia per una banda clarificar conceptes claus i per l'altra elaborar uns indicadors sobre els quals focalitzar el treball empíric i el posterior anàlisi.

> L'assoliment de l'èxit i de la continuïtat educativa per part dels i les joves d'ascendència marroquí depèn tant de les oportunitats que generen les dinàmiques relacionals a l'intragrup, com de les possibilitats que ofereixen les institucions públiques i els agents de l'exogrup.

El concepte d'èxit és un terme ambigu. En el context d'aquesta recerca es va considerar a priori com a èxit i continuïtat educativa acreditar l'ESO i continuar a l'educació post-obligatòria. Aquest concepte va permetre un consens mínim per seleccionar els informants principals. Cal dir que ha estat prou ampli com per possibilitar una reflexió i anàlisi respecte a la noció d'èxit per part dels participants en la recerca, esdevenint una de les aportacions rellevants per a les conclusions.

Pel que fa al concepte de joventut, són ben conegudes les postures existents alhora de marcar els límits temporals que la delimiten. En aquesta recerca i vinculat als seus objectius prendrem la perspectiva de les transicions, tot i que sense deixar d'entendre la joventut com una etapa substantiva, amb significat per sí mateixa i valors propis.

Hem distingit dins la categoria de joves dues etapes:

- Joves-adolescents: 12-16 anys.

Coincidint amb l'etapa d'educació secundària obligatòria, ja que els objectius propis de la recerca impliquen poder focalitzar en els aspectes de l' acollida i incorporació escolar i el seu impacte en les posteriors transicions al món laboral o l'emancipació, entre altres. Cal tenir en compte a més que en aquesta etapa és quan es reuneixen les condicions que fomenten decisions que generen implicacions posteriors.

> "és estrany que els joves hagin començat a travessar les etapes de transició abans de tenir 15 anys, és a l'entorn d'aquesta edat quan els joves comencen a prendre decisions que els marquen de forma molt determinant les opcions de futur i les trajectòries de transició a la vida adulta i a la plena ciutadania social" (Patón, 2005)

- Joves-adults: 18-35 anys.

La majoria d'estudis sobre joventut identifiquen l'inici d'aquesta etapa al voltant dels 16 anys i fins als 30. Tot i això vam optar per limitar les edats entre els 18 i els 35 anys, entenent la majoria d'edat com la categoria político-administrativa d'accés a l'edat adulta i per tant a la plena ciutadania, aspecte rellevant per aquesta recerca, i allargar l'edat límit que incloíem com a joventut fins als 35 anys ja que actualment es considera que moltes de les transicions característiques d'aquesta etapa es veuen postposades.

La consideració de joves d'ascendència marroquí va pretendre posar èmfasi en la superposició dels condicionants vinculats a l'etapa vital i les seves implicacions en les transicions a la vida adulta, alhora que els lligava a l'ascendència, independenment d'haver realitzat o no un procés migratori. Així, s'ha considerat joves-adolescents i joves-adults nascuts o no a Catalunya, amb dos progenitors nascuts al Marroc.

S'ha tingut en compte la distinció del concepte "generació", per les especificitats que posen de relleu les recerques sobre migració i educació, entenent com a :

- 1a generació: arribats a Catalunya després dels 12 anys.
- Generació 1'5 : arribats a Catalunya abans dels 12 anys.
- 2a generació : nascuts a Catalunya amb 2 progenitors nascuts al Marroc.

S'ha considerat també la perspectiva de gènere, entenent el gènere com a constructe cultural que inclou rols, pràctiques i significats simbòlics associats a la masculinitat i a la feminitat, en un marc de relacions de poder desiguals entre homes i dones i entre grups étnics/racials.

No és en aquesta recerca només una variable i per tant considerarem els factors que construeixen els homes/nois i les dones/noies, com a individus sexuats en el seu grup cultural i en interacció amb d'altres entorns, també en un marc de relacions de poder històricament construïdes, en el cas del Marroc i Espanya així com de Mèxic i Texas.

No ens ocuparem per tant únicament de "les noies" i les "dones" marroquines o d'origen marroquí, que també, sinó de tots aquells processos que emergeixen en la recerca que estan relacionats amb la formació de la identitat generitzada, i per tant també en relació als nois i homes.

Per intragrup s'ha entès el concepte de *comunitat*, que supera la categoria de nacionalitat i enllaça amb el concepte clàssic de Weber respecte a c*omunitat* i *comunalitat*, establint llaços de pertinença i fronteres entre grups. Tanmateix en el marc d'aquest concepte hem contemplat les relacions que en el sí de la societat estratificada estableixen majoria i minoria (Gibson, 1988). I de forma paral·lela, considerat les aportacions de les teories sobre xarxes socials a partir del concepte de capital social, i les seves dimensions. És a dir, tant el capital que ofereix el teixit de llaços d'unió dins la pròpia comunitat, conceptualitzat com a capital vincle (*bonding capital*) horitzontal, com el capital que es genera de forma més difusa i

extensiva que a més d'unir genera ponts entre grups diferents com a capital pont (*bridging capital*) (Woolcock, 1998; Woolcock i Narayan, 2000)

Els agents de l'exogrup s'han conceptualitzat com a subjectes d' altres minories i de la majoria, és a dir totes les relacions que queden excloses de la definició plantejada d'intragrup.

Pel que fa a oportunitats que ofereixen les polítiques públiques, s'ha inclòs la percepció respecte les oportunitats o la manca d'oportunitats que han ofert les polítiques d'acollida, integració i cohesió social, i els seus dispositius; així com la política educativa i els seus dispositius.

Tenint en compte el marc teòric hem identificat dues dimensions que poden intervenir en generar oportunitats o factors que potenciïn l'èxit i continuïtat educativa, inherents a la distinció teòrica, i artificial, que separa les relacions dels joves entre l'intragrup i l'exogrup. Així doncs tant per un cas com per l'altre inclourem la dimensió escolar (el que ocorre en el marc institucional de l'escola) i la dimensió social (referint-nos al que ocorre fora de l'escola). No són dimensions dicotòmiques sinó que evidentment la dimensió escolar forma part també de la vida social però s'ha optat per distingir-la al fer especial esment al context educatiu.

De la hipòtesi plantejada poden deduir-se dos supòsits sobre els quals es van elaborar els indicadors que van guiar el procés d'obtenció de dades empíriques i el seu anàlisi. A l'annex 1 podrem trobar els indicadors considerats, de forma més extensa.

Supòsit 1: Les dinàmiques relacionals en la comunitat marroquí (intragrup) afavoreixen l'èxit i la continuïtat educativa.

Indicadors:

A1. Dimensió social:

- Model i itinerari migratori propi i/o pares/ generació.
- Relacions intragrupals.

B1. Dimensió escolar:

- Suport familiar i/o comunitari cap a l'escolaritat.
- Expectatives escolars familiars i comunitàries.
- Continuïtats/ discontinuïtats i negociacions identitàries.
- Models de gènere i edat, escolar i familiar.
- Relació entre èxit i negociacions identitàries.

Supòsit 2: Les institucions públiques i els agens de l'exogrup en el marc de les polítiques públiques: polítiques d'acollida, integració i cohesió social -dimensió social- , política educativa -dimensió escolar – ofereixen possibilitats d'èxit i continuïtat educativa.

Indicadors:

A2. Dimensió social:

- Experiència i sentiment subjectiu d'acollida o no a la ciutat/poble/barri.
- Experiència i sentiment subjectiu d'integració o no a la ciutat/poble/barri:

- Tipus de context urbanístic.
- Percepció de l'status socioeconòmic de la familia.
- Accés a recursos formatius i sociolaborals.
- D'accés o no a recursos sanitaris, educatius i de benestar social
- D'accés a la participació en la cultura pública comuna.

- Experiència i sentiment subjectiu de cohesió social o no a la ciutat/poble/barri.
  - Convivència veïnals a la ciutat/poble/barri.
  - Experiència/sentiments de racisme presents o no a la ciutat/poble/barri.

B2. Dimensió escolar:

- Accés o no als suports a l'escolarització.
- Elecció i accés a l'escola.
- Organització escolar
- Clima escolar (representacions, expectatives i actitud professorat)
- Domini multilingüe
- Experiència de relacions amb el grup d'iguals.
- Consciencia d'èxit escolar: Rendiment acadèmic- grau d'èxit acadèmic
- Expectatives pròpies i possibilitats de desenvolupar-les

Fases de la recerca.

Les fases desenvolupades han estat:

Fase I. Tractament de dades secundàries. Revisió del marc teòric centrat en la perspectiva d'èxit en els àmbits específics sobre polítiques públiques i minories - família, comunitat, gènere i escola. Redacció del marc teòric. Revisió dels documents vinculats a les polítiques educatives i d'incorporació ciutadana. Elaboració d'una contextualització sobre les característiques de la població.

Fase II. Disseny de la recerca: Hipòtesi principal, operacionalització de conceptes, indicadors selecció de tècniques i elaboració d'instruments.

Fase III. Contactes i accés. Desenvolupament de les estratègies de mostreig plantejades. Selecció i contacte amb els informants i accés al camp d'observació.

Fase IV. Obtenció de dades primàries. Aplicació de les tècniques plantejades: realització de les entrevistes narratives, els grups de discussió, les entrevistes semi-dirigides i la observació participant.

Fase V. Tractament i anàlisi de la informació (dades primàries). Conclusions i orientacions.

Fase VI. Informe final. Redacció de l'informe científic.

Mètode i tècniques.

La metodologia que s'ha seguit ha estat de caràcter qualitatiu i comparatiu (marroquins a Catalunya i mexicans a Texas, així com joves-adults i joves-adolescents).

La selecció de joves marroquins i mexicans té la seva justificació en les dimensions que aporten els treballs previs desenvolupats (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Rios, 2010; Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011). Aquests treballs mostren com ambdós grups tenen una historia de contacte similar amb les societats receptores (Catalunya i Estats Units) i comparteixen similars històries de migració. Encara que temporalment diferenciades tenen punts de connexió en les formes com es construeix l'alteritat en ambdós entorns i es conceptualitzen els límits i les barreres entre els diversos grups i subjectes. Tanmateix, els resultats escolars i la continuïtat postobligatòria dels joves marroquins i mexicans es troben allunyats dels que obtenen els joves de la majoria. Aquesta situació, cal ser analitzada en profunditat i des d'una perspectiva constructiva que identifiqui les condicions i els factors d'èxit (nivell comparatiu 1 i 2) i aporti elements significatius de millora a la gestió dels processos d'acollida i d' inclusió escolar i social dels joves marroquins a Catalunya. Tanmateix, i com ja s'ha esmentat existeix un treball que s'està desenvolupant entre Catalunya i Texas.

El corpus de la recerca s'ha desenvolupat a Catalunya en el nivell 1 (anàlisi detallada de les trajectòries escolars i socials d'èxit dels i les joves adults marroquines - entre 18 i 35 anys) i a Catalunya i a Texas en el nivell 2 (anàlisi de les experiències i trajectòries dels i les joves adolescents – entre 12 i 16 anys - marroquines i mexicans). La comparació d'ambdós nivells - de caire vertical i horitzontal - ens permet identificar factors i condicions d'èxit i proposar l'articulació de polítiques públiques.

Per tal de recollir evidències respecte a les condicions per a l'èxit dels i les joves adultes (18 - 35 anys), fills i filles de famílies immigrades marroquines a Catalunya s'han contemplat les seves trajectòries biogràfiques. Això ha suposat fer visibles i comprendre la diversitat i complexitat de situacions i les estratègies que aquest han implementat en les situacions familiars, comunitàries, polítiques i socials a les que han hagut de fer front. A partir d'entrevistes narratives i d'un anàlisi biogràfica s'ha pretès trobar respostes a com aquests joves han construït les seves trajectòries en els diferents entorns i com han estat – i en l'actual són - els seus processos d'integració. En aquest sentit, la investigació ha posat el seu interès en la perspectiva biogràfica, on l'agencia dels i les joves marroquines de 18 a 35 anys i la seva subjectivitat adquireix una dimensió vital i diacrònica dels fenòmens socials. La perspectiva narrativa contempla tant una mirada al passat, com al present i al futur. Aquesta perspectiva té per objectiu anar més enllà dels relats i de les experiències viscudes i contempla la identificació de factors d'èxit tant a nivell individual, familiar i comunitari com al nivell de les polítiques i el seu impacte en les estructures socials on aquest joves han desenvolupat els seus processos d'inserció i integració.

El mètode biogràfic interpretatiu (Schültze, 1983; Breckner, 2000; Fischer-Rosenthal, 2000, entre d'altres) té en compte les aportacions de la sociologia alemanya en tant que interpel·la als esdeveniments històrics i socials sobre la subjectivitat. Permet superar la perspectiva col·lectiva i incidir en l'agència i les experiències individuals, dels subjectes en tant que individus que creen i negocien de forma constant les seves trajectòries vitals. Aquest enfocament permet articular les relacions entre la dimensió viscuda i la dimensió narrada de cada subjecte amb l'objectiu de trobar els significats que donen coherència a la seva trajectòria. Les arrels d'aquest plantejaments cal buscar-les en la perspectiva antropològica clàssica i l'agència atribuïda als subjectes culturals. Així, aquesta perspectiva biogràfica ens ha permès tant contextualitzar la seva experiència narrativa en l'àmbit de l'escola com en el de

les transicions i les relacions inter i intracultuals. En tots aquests àmbits la incidència de les polítiques (educatives, laborals, socials, etc) esdevé un element clau en tant que estableix les condicions per i de la integració. I al seu torn articula com referent els dispositius a implementar. Valorar el significat objectiu i objectivable que aquestes polítiques i dispositius han tingut en els seus processos d'integració social i en les seves trajectòries vitals hem cregut que esdevenia un element clau que dóna sentit als resultats que han obtingut i ens parla de les possibilitats i també dels límits existents a la societat catalana.

Per completar aquesta aproximació hem realitzat diferents grups de discussió amb agents implicats en la seva trajectòria tant des de la vessant intragrup com exogrup. Concretament, hem realitzat grups de discussió amb membres d'associacions marroquines, tant cultural com religioses, professionals vinculats als dispositius per a l'acollida, integració i cohesió social, així com amb professionals vinculats a l'escola i a altres dispositius per a l'acolllida o suport educatiu.

A més, hem realitzat grups de discussió amb joves adults (18-35 anys) amb trajectòries d'èxit, per discutir i contrastar els condicionants d'èxit des del seu punt de vista.

En el segon dels nivells i per tal de contemplar les experiències actuals dels nois i noies (12 – 16 anys), fills i filles de famílies immigrades marroquines a Catalunya i mexicanes a Texas s'ha fet un apropament de caràcter qualitatiu i etnogràfic a l'escola. En aquest nivell s'han portat a terme entrevistes en profunditat grups de discussió a Catalunya i entrevistes en profunditat a Texas i entre els nois i noies nouvingudes i els agents escolars (equip directiu, professorat – aules d'acollida, tutors/es - assessors LIC, EAP a Catalunya i professorat, Counselors, Staff directiu, personal programes i clubs) i als serveis comunitaris del barri. I s'ha realitzar observació etnogràfica durant un període de 6 mesos a l'escola (aules, biblioteca, patis escolars, sortides, activitats extraescolars).

Finalment cal dir que com a complement a l'abordatge qualitatiu s'ha realitzat una aproximació quantitativa a través de l'estadística descriptiva per tal de contextualitzar les característiques i l'evolució de la població marroquina a l'Estat espanyol i Catalunya, així com les característiques generals dels infants i joves escolaritzats al sistema educatiu al nostre país.

D'altra banda s'ha realitzat també un anàlisi de la política educativa vinculada a la incorporació escolar i un anàlisi dels documents dels centre escolars. En aquest informe es presenten unes breus conclusions de l'anàlisi més ampli desenvolupat.

Univers i unitats, estratègia de mostreig i característiques de la mostra.

Hem considerat com a població o univers els i les joves d'ascendència marroquina escolaritzats a Catalunya. Com a unitats d'anàlisi s'ha considerat els joves d'ascendència marroquina escolaritzats a Catalunya que han presentat èxit i continuitat educativa. Les unitats d'observació, objecte d'estudi mitjançant tècniques qualitatives, han estat quatre grups diferenciats: els adolescents-joves (marroquins a Catalunya i mexicans a Texas), els joves-adults, membres de la comunitat marroquina i els professionals del món educatiu i els dels serveis vinculats a la ciutadania.

A continuació detallem l'estratègia de mostreig i les característiques de cada grup:

1. **Joves-adults/es (18-35 anys) d'ascendència marroquina escolaritzats amb èxit a Catalunya.**

S'ha elaborat una mostra de conveniència formada per dotze joves. La seva selecció es va fer seguint l'estratègia de bola de neu (contactant inicialment amb associacions marroquines, així com a través de contactes previs dels investigadors/es.). Per tal d'aconseguir una mostra significativa es van elaborar un total de 12 perfils creuant les variables següents:

- Sexe (home/dona)
- Edat (18-35)
- Classe social
- Generació (1/1,5/2)

	Home			**Dona**		
	18-35			18-35		
Classe Treballadora	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Classe mitjana	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Generació	1	1,5	2	1	1,5	2

2. <u>Adolescents-joves (12-16 anys)</u>

<u>a) Adolescents-joves d'ascendència marroquina a Catalunya i d'acendència mexicana a Texas,</u> concretament a un institut públic d'una ciutat mitjana de la província de Barcelona i a una High School de similars característiques al centre de Texas,

La selecció de l'escola es va realitzar per criteris d'accesibilitat i del coneixement fruit del treball etnogràfic desenvolupat en recerques prèvies. A més de considerar que en el cas de l'institut a Catalunya comptava amb una aula d'acollida, a la que hi havien assistit 45 nois i noies d'ascendència marroquina en els darrers 5 anys. En el cas de Texas la High School era la que escolaritzava de forma exclusiva als nois i noies fills i filles de la immigració estrangera arribats a la ciutat. Es va seleccionar un total de 16 joves-adolescents en cadascun dels dos entorns: 8 *nouvinguts* de l'aula d'acollida de l'institut català seleccionat, i 8 *newcomers* de la High School de Texas (ambdós arribats fa menys de 2 anys). En el cas de Catalunya, i per la finalitat del projecte, les experiències d'aquests joves s'han complementat i contrastat amb *8 estudiants* d'ascendència marroquina amb més de 2 anys al sistema educatiu a Catalunya.

	Catalunya	**Texas**
Estudiants nouvinguts	16	16
Equip directiu (director, cap d'estudis)	2	2
Consellers/Coordinadors	1	1
Professorat aula d'acollida	1	-
Professorat (aula ordinària, psicopedagog)	3	4
Serveis comunitaris	2	2
TOTAL	25	25

3. Membres d'associacions marroquines.

Es va fer una selecció de 20 associacions culturals i religioses. Es va demanar a cada associació un representant i finalment han participat 17 persones, membres de la comunitat marroquina a Catalunya.

4. Professionals vinculats al món educatiu i ciutadà.

Es va elaborar una mostra de conveniència seleccionada a través de contactes previs formada per:

- 10 professors/es amb experiència diversa en la incorporació i escolarització d'estudiants marroquins al sistema educatiu a Catalunya. (tutors/es aula d'acollida, LIC, directors/es, professors/es aula ordinària...).

- 7 tècnics/ques vinculats als serveis de ciutadania de diferents municipis de la província de Barcelona i 1 de Tarragona (de nova ciutadania, mediadors/es, d'igualtat, d'immigració...).

- 6 professionals vinculats al món associatiu del tercer sector o fundacions de l'àmbit de la inclusió social i ciutadana.

Tractament de la informació i Anàlisi:

S'ha tractat la informació a través dels indicadors de la dimensió escolar i social elaborats respecte a l'intragrup i l'exogrup.

L'anàlisi s'ha realitzat tenint en compte un doble abordatge:

1. Anàlisi detallada de les experiències i trajectòries escolars i socials d'èxit dels i les joves-adults marroquins (entre 18 i 35 anys) assentades a Catalunya.

S'han considerat els aspectes educatius, escolars i les transicions laborals i professionals d'aquests, i l'impacte que han tingut els factors individuals, familiars i comunitaris així com les polítiques d'acollida i integració en les seves trajectòries d'èxit (Dimensions A,B i C, veure Annex 1)

2. Anàlisi de les experiències i trajectòries dels i les adolescents -joves (12 – 16 anys) marroquines a Catalunya i mexicans a Texas en el moment actual.

S'ha considerat l'experiència d'incorporació escolar, els processos d'escolarització i les condicions escolars que ofereixen les polítiques educatives. (Dimensió B, veure Annex 1)

Resum de les unitats d'observació, les tècniques de recollida d'informació i les dimensions d'anàlisi.

Tècnica	Unitat d'anàlisi	Unitats d'observació	Característiques de les unitats d'observació	Objectiu principal	Dimensions d'Anàlisi
Recollida d'informació sobre joves-adults d'ascendència marroquina					
Entrevistes Narratives (12)	Les experiències i trajectòries d'èxit i continuïtat educativa de joves aduts d'ascendència marroquina escolaritzats a Catalunya.	12 joves-adults	6 Dones 2 generació 1, 2 generació 1,5 i2 generació 2. 6 Homes 2 generació 1, 2 generació 1,5 i 2generació 2.	Conèixer les experiències i les trajectòries d'èxit i els condicionants escolars i socials.	Dimensió Escolar Dimensió Social A l'intragrup A l'exogrup
Grups de discussió (2)		16 joves-adults	8 Dones 8 Homes	Discutir i contrastar els condicionants per a l'èxit	
Grups de discussió (2)		17 membres d'associacions marroquines	9 homes i dones representants d'associacions culturals 8 homes representants d'associacions religioses	Discutir i contrastar els condicionants per a l'èxit	
Grups de discussió (3)		24 Membres de l'exogrup	8 Tècnics/ques vinculades a la política ciutadana. 6 Associacions del tercer sector o fundacions vinculades a la inclusió social. 10 professors/es amb experiència en l'escolarització de joves marroquins	Discutir i contrastar els condicionants per a l'èxit	
Recollida d'informació sobre joves-adolescents d'ascendència marroquina a Catalunya i d'ascendència mexicana a Texas.					
Observació Participant (6 mesos)	Les experiències escolars dels joves adolescents d'ascendència marroquina s a Catalunya i d'ascendència mexicana a Texas	Nois i noies	Estudiants d'un institut d'ESO de Catalunya (Prov.Barcelona) Estudiants d'una High School a una ciutat de Texas (Austin)	Conèixer les experiències d'incorporació escolar.	
Entrevistes en profunditat (40)		20 Nois i 20 Noies	16 joves-adolescents homes i dones arribats fa menys de 2 anys a Catalunya. 8 joves-adolescents homes i dones arribats fa més de 2 anys a Catalunya 16 joves-adolescents homes i dones arribats fa menys de 2 anys a Texas.		Discutir les experiències. L'impacte i la utilitat dels dispositius específics per a la incorporació escolar
Entrevistes en profunditat (14)		14 Agents escolars	Professorat d'aula d'acollida, i d'aula ordinària equip directiu, assesors LIC, Professorat Counselor, Equip directiu, personal programes i clubs		
Entrevistes en profunditat (6)		6 Serveis comunitaris i altres (polítics i associacions)	4 Catalunya 2 Texas		

3. TRAJECTÒRIES ESCOLARS D'ÈXIT I MINORIES: Consideracions des de la literatura d'investigació

Treballs com els de Suárez Orozco, Suárez Orozco i Todorova (2008) han mostrat les condicions escolars i familiars en què és més fàcil per als fills de famílies immigrades desenvolupar trajectòries d'èxit. Aquestes trajectòries apareixen associades a un major nivell educatiu de la mare, a l'estatus laboral del pare i a les característiques de l'estructura familiar. Ara bé, respecte a aquestes famílies, i en entorns amb una més llarga tradició migratòria investigacions com les de Crull i Domernik (2003) constaten que la primera generació té poca capacitat d'exercir un suport escolar efectiu als seus fills i filles. Però també que si bé en un primer moment, les expectatives de retorn condicionen aquests suports, un cop les expectatives familiars es reorienten a la permanència xoquen amb factors que condicionen els èxits acadèmics: escàs nivell formatiu dels pares i desconeixement de la llengua oficial del país i del funcionament del sistema educatiu. A aquests factors s'hi afegirien d'altres, com l'existència d'un estil parental autoritari (Van der Veen i Wim, 2002) i interdependent (Pels i de Haan, 2007) i el manteniment de rols de gènere tradicionals de la comunitat allunyats, fins i tot, de les pròpies reelaboracions que es puguin produir en origen (Bourqia, 2005). En aquesta línia, treballs com els de Van der Veen i Wim (2002) aprofundeixen en els factors condicionants d'èxit des d'aquest marc familiar. Constaten que els nois i noies d'ascendència marroquina de segona generació amb més estatus socioeconòmic i amb més èxit i continuïtat educativa valoren més la tasca de suport de les seves mares que el canvi de rol dels pares (homes), mentre consideren escassa la implicació d'aquests últims en les seves trajectòries escolars (Pels i de Haan, 2007). I també com aquests joves reconeixen com a factor per a l'èxit l'existència d'una figura familiar clau, generalment de més edat - germans grans, generació in-betwener, etc. - que exerceix un suport explícit en les qüestions escolars i es converteix a més en mediador i suport real (Crull i Domernik, 2003).

Però els joves immigrants que en l'estudi de Suárez Orozco, Suárez Orozco i Todorova (2008) van seguir trajectòries d'èxit no tan sols rebien el suport de la família, sinó també de l'escola i això els permetia navegar amb èxit davant les dificultats en els nous contextos. Ara bé, aquests estudiants amb trajectòries d'èxit també assistien a escoles menys segregades, amb més recursos i millor clima escolar i tenien un millor coneixement de l'idioma escolar, en aquest cas, l'anglès. Però els informes i recerques internacionals constaten que en la major part dels països, una proporció significativa d'infants en condicions socioeconòmiques desafavorides i fills i filles de famílies immigrades s'escolaritzen en centres poc incentivadors per l'èxit acadèmic i en entorns escassament afavoridors de la cohesió social. Aquesta realitat obeeix a dinàmiques diverses i a formes de selecció escolar que reprodueixen l'enclasament social i ètnic i on les famílies mobilitzen estratègies de distinció i promoció social. I també posen de relleu quines resulten ser les limitacions de les polítiques destinades a l'escolarització dels infants. Són realitats que han estat extensament tractades a la literatura d'investigació i existeixen informes a casa nostra que aporten resultats concloents al respecte (Síndic de Greuges, 2008) mostrant l'accés diferenciat i l'existent segregació interescolar en els municipis i barris.

Els informes de l'OCDE sobre l'educació dels fills i filles d'immigrants, insisteixen que aquests estudiants tenen un accés restringit a l'educació de qualitat, amb nivells elevats d'abandonament escolar i uns resultats acadèmics inferiors als seus coetanis nadius. Nusche (2009) recull les aportacions empíriques en aquest àmbit i examina les formes a través de les

que es poden oferir millors oportunitats per a l'alumnat immigrant tant en en el nivel de les polítiques com en el de l'organització i les practiques escolars.

Aquest fet ens porta a considerar, com ho fan d'altres investigacions (per exemple, Gibson i Ogbu, 1991; Valenzuela, 1999; Carrasco i Gibson, 2010) que la variabilitat de les experiències escolars dels joves immigrants i de minories ve condicionada tant per les polítiques públiques - i en especial educatives - i les estructures d'inserció i les pràctiques que faciliten o no les transicions en els nous contextos, com per les percepcions - objectives o objectivables - que aquests joves i les seves famílies tenen de l'estructura d'oportunitats econòmiques i de la realitat social.

La coneguda proposta de Ogbu (1991) i les seves posteriors revisions (Foley, 2005, Mehan et al, 1994; Flors-González, 2005; Carter, 2003; Howart & Lewis, 2003; Gibson, 2005, entre altres) permeten interpretar el repertori de comportaments escolars dels joves considerant els principis d'estratificació social que es converteixen en factors de divisió de les minories i des de les posicions que ells i les seves famílies ocupen, interpreten la realitat social, desenvolupen les seves relacions i construeixen les expectatives.

En aquest marc la recerca d'Abajo i Carrasco (2004) mostra com entre l'alumnat de minories, en el seu cas gitano a Espanya, per sobre de viure en un context urbanístic integrat, una situació familiar estable en el mercat laboral i sense greus penúries econòmiques, resultaven factors centrals per assolir l'èxit disposar de recursos socials i xarxes de suport que garantiren la continuïtat educativa, una experiència escolar positiva concretada en unes condicions educatives i afectiu-relacionals favorables - que passaven pel reconeixement de l'èxit inicial -, la implicació familiar i l'associacionisme amb objectius de promoció escolar i l'experiència de relacions interculturals positives.

La literatura d'investigació (per exemple, Gibson i Ogbu, 1991; Olsen 1997; Valenzuela, 2002; Gibson i Carrasco, 2009), conclou que l'èxit de la integració es reflecteix en l'èxit acadèmic dels joves, les orientacions en favor de l'escola i les valoracions positives que fan aquests de les seves experiències d'escolarització. Però abordar aquestes experiènciе des de la perspectiva macroecològica d'Ogbu (1991) representa contemplar les interrelacions entre èxit educatiu i l'estructura d'oportunitats així com les interrelacions entre l'estructura ocupacional i sistema educatiu. Les recerques mostren com d'aquestes interrelacions resulta un mecanisme essencial generador de desigualtats (Bourdieu, 1985) i que en la segmentació perjudica a les trajectòries dels joves immigrants (Portes i Zhou, 1993).

El procés educatiu dels joves immigrants acostuma a ser més curt i en els processos de qualificació segueixen una dimensió on el fet de ser considerat immigrant pesa més que les competències i habilitats que en realitat es tenen. Aquesta situació impacta no només en els aspectes d'accés i mobilitat laboral sinó també en una major vulnerabilidtat en el mercat de treball (Cachón, 2008) i en la configuració de les relacions interculturals (Comas, Molina i Tolsanas, 2008).

Les recerques a Catalunya (Casals, 2004; Merino, 2002; Carrasco et alter, 2004, entre d'altres) posen de relleu com el rendiment acadèmic marca les possibilitats de continuïtat i assenyalen l'encreuament de les qüestions socioculturals en el fracàs de les minories a l'escola i de continuitat postobligatòria i el seu impacte en els processos d'integració social. Al considerar les condicions socials en què es desenvolupen aquestss processos d'integració dels joves i les seves famílies, treballs com els de Rumbaut (1994) han assenyalat com aquests podien construir un ampli ventall d'identitats en funció de les seves interaccions amb l'ambient social. Portes & Zhou, (1993) van plantejar com es desenvolupen de forma no lineal els processos d'assimilació i des de la perspectiva de l'assimilació segmentada, van posar de relleu

el paper que hi juguen els factors contextuals. En *Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)*, Portes, Fernández-Kelly i Haller (2005) aprofundint en aquesta qüestió, assenyalen com entre un bon nombre de joves de segona generació es reconeixen processos d'assimilació ascendent mentre, de forma contrària, un notable grup s'encapsula en els estrats baixos de la societat. I aquesta situació, lluny de distribuir a l'atzar, es correspon estretament amb el capital de les famílies i els models d'incorporació. Com van fer Zhou i Bankston (1994), mostren també que el manteniment de certes pràctiques valorades en el intragrup aporta recursos positius als joves en aquests processos. No obstant això aquestes pràctiques i estratègies sembla no ser considerades i valorades per igual en la societat receptora per a tots els grups.

La literatura sobre immigració i educació també ha posat de manifest que no tots els joves tenen les mateixes oportunitats a l'escola. La literatura anglosaxona en antropologia i educació constata com les polítiques educatives i l'estructura i cultura escolar adquireixen formes i significacions que expliciten les diverses possibilitats d'èxit d'aquests joves. Aquestes possibilitats responen a polítiques i pràctiques contradictòries ("welcoming"- "unwellcoming", Gitlin i Buendía, 2003; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Rios, 2011) i assenyalen les dificultats d'aquest joves per poder construir trajectòries d'èxit. Així, ho posen de relleu diverses etnografíes escolars en el context nord-americà (Oakes, 1985; Olsen, 1997, Valenzuela, 2002; Gibson & Gándara, entre d'altres), en el francès (Payet, 1997 i Van Zanten 2001), en el britànic (Hallinan and Sorensen, 1983; Hallinan and Williams, 1989; Kubitschek and Hallinan, 1998; Ireson i Hallam, 2002) i en l'espanyol (Serra, 2001; Franzé, 2002; Carrasco, 2000 i 2003; Pàmies, 2006, Ballestin, 2008; Ponferrada, 2008).

Les investigacions sobre identitats de joves d'origen immigrat o de minories, des de l'antropologia de l'educació nord-americana, s'han ocupat principalment de l'estudi dels processos d'aculturació i la seva interrelació amb l'èxit i el fracàs acadèmic d'aquests joves (Ogbu, 1974; Gibson, 1988, 1993; Fordham, 1996; Carter, 2003). Ogbu considerava que l'èxit acadèmic és més gran entre aquells que viuen dins de la identitat d'immigrants el seu estatus de minoria. Això ens porta a contemplar la relació que existeix entre l'èxit i i els diversos graus d'aculturació dels estudiants. Gibson (1988) va desenvolupar el concepte *d'aculturació additiva* per referir-se a les estratègies d'adaptació que promouen l'èxit acadèmic i la inserció socioeconòmica de la minoria sense renunciar als referents culturals valorats per la família i la comunitat ètnica. La seva aportació, va posar de manifest que l'èxit i el fracàs entre els estudiants no tenen relació amb una major aculturació. A conclusions similars va arribar Carter (2005) en mostrar com aquells fills i filles d'immigrants que tenen més èxit a l'escola eren els *cultural straddlers*, aquells capaços de ser biculturals o multiculturals. No obstant això als joves de minories no sempre se'ls ofereixen les condicions adequades per poder desenvolupar amb èxit aquesta biculturalitat a l'escola com han mostrat diverses etnografies nacionals i internacionals (Oakes, 1985; Eckert, 1989; Payet, 1997, Valenzuela, 1999; Van Zanten, 2001; Serra, 2001; Franzé, 2002; Flores González 2005; Pàmies, 2006) ni tampoc se'ls permet acumular el cultural social necessari, entre el seu grup d'iguals (Stanton Salazar, 2008)

Ara bé, sovint en aquestes aproximacions la perspectiva de gènere ha estat tangencial i restringida a comparar els processos d'adaptació escolar vs assimilació cultural per sexe (Gibson, 1988; Waters, 1996; Qin, 2003, Feliciano & Rumbaut, 2005), essent escasses les investigacions sobre joves de minories que incorporen les teories feministes i el coneixement generat pels estudis de gènere, i menys encara els que combinen les dinàmiques de classe social i gènere, encara que els pocs realitzats posen en evidència la importància dels factors de classe en societats on es visibilitza la jerarquia racial i la importància de considerar la intersecció d'aquestes dinàmiques (Bettie, 2002, 2003). Aquesta absència té gran rellevància si considerem que la investigació posa en evidència que els rols i controls de gènere són

essencials en la formació, manteniment i canvi de les fronteres ètnico-socials, per exemple en la resistència a l'assimilació cultural a través de la reafirmació dels rols de gènere (Mac an Ghaill, 1994; Ajrouch, 2004) o del control de gènere de les noies i dones considerades del grup (Le Espiritu, 2001).

Els controls de gènere afecten especialment a les dones i les noies joves (Anthias & Yuval-Davis, 1992), ja que formen part de l'experiència femenina en la migració, però influïxen també les relacions familiars i generacionals (Gonzalez-Lopez, 2006; Hagnenou-Sotelo, 2006). Aspectes relacionats amb el gènere, com el control de la sexualitat i la regulació del matrimoni, els conceptes de puresa i d'honorabilitat, apareixen indiscutiblement vinculats a la creació i reproducció de les fronteres ètniques entre comunitats o grups, incloses les pertinences ètnico/socials a diferents nivells polítics i socials. En realitat s'ha pogut demostrar com l'escola pot ser entesa, sobretot en el cas de les noies de certs grups, el marroquí en concret (Hassini, 1997, Raissiguier, Camilleri, 2002; Colectivo Ioé, 2004; Mijares, 2004; Pàmies, 2006) com un mitjà d'ascens social i que el fracàs no es deu a raons culturals que responen a factors personals, familiars o de classe social si no a d'altres que s'inscriuen en el marc de les condicions i les possibilitats d'accés a contextos normativitzats i promotors de l'igualtat d'oportunitats i de l'èxit escolar.

Totes aquestes dimensions han estat especialment significatives en aquesta recerca al proposar-nos explicar l'experiència educativa i social dels joves marroquins, un dels grups, que ha tingut una història de contacte prèvia problemática amb la societat de destí. Però també a l'abordar l'experiència dels joves mexicans a Texas. En el seu treball comparatiu realitzat a Catalunya i Califòrnia, Carrasco i Gibson (2010) i Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Rios (2012) mostren algunes de les contradiccions en les estructures de les escoles i de les polítiques i les pràctiques suposadament dirigides a donar suport a aquests nois i noies. Però també en d'altres treballs (Carrasco, Pàmies i Ponferrada, 2010) constaten l'impacte que sobre les seves trajectòries té estar exposats a les representacions negatives de la diversitat a l'escola i com la *marroquinitat* i la *mexicanitat* apareix com a incompatible amb l'èxit acadèmic i la integració social. Aquesta consideració evidencia l'escàs reconeixement ètnic-cultural que a més es problematitza en la societat majoritària i es concreta en el questionament de les pràctiques de certs grups i els seus emblemes, que són interpel·lats en tant que amenaçadors en els nous contextos, com van posar de manifest els treballs de Zolberg i Litt (1999) i Alba (2005). Una situació, però, que també conviu de forma directa amb la creença que una major aculturació dels joves afavoreix l'adaptació i l'aprofitament escolar i que les trajectòries d'èxit es construeixen a través del capital cultural adquirit pels fills dels immigrants de forma exclusiva a l'exposar-se a formes i continguts culturals de la majoria. Però en el cas de les famílies immigrades a Catalunya hem vist que això no es així, ni en les etapes inicials d'escolarització, ni en l'etapa de secundària obligatòria (Carrasco, Pàmies, Bertran, 2009). Tenint en compte els plantejaments exposats hem interpretat les experiències escolars i socials dels joves adolescents marroquins i mexicans i dels joves adults marroquins.

4. CONTEXT SOCIODEMOGRÀFIC

4.1 LA POBLACIÓ MARROQUINA A CATALUNYA

Segons dades de l'INE[1] la població resident a Espanya a 1/1/2011 era de 47.150.819 habitants, dels quals 5,7 milions, és a dir un 12,15% era de nacionalitat estrangera. A Catalunya, aquest percentatge s'elevava fins al 15,7%.

La població de nacionalitat marroquí representava un 13,1% dels estrangers empadronats (INE, 2010) essent un total de 754.080 persones[2] (60,3% homes / 39,7% dones). Aquestes dades la convertien en la segona de les nacionalitats, per darrera de Romania, el primer dels col·lectius estrangers presents a l'estat des de 2008.

Taula 1. Població d'origen marroquí resident a Espanya. 2011

Nacionalitat	Espanyola			Marroquina			TOTAL
	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	
Lloc naixement: Marroc	120.555	63.504	57.051	639.837	391.764	248.073	**760.392**
Lloc naixement: Espanya	---	---	---	128.859	66.723	62.136	**128.859**
TOTAL	**120.555**	63.504	57.051	**768.696**	**458.487**	**310.209**	**889.251**

Font: Dades Padró municipal (01/01/2011). INE (2011)

La presència de ciutadans marroquins al territori espanyol no és recent. El seu assentament s'ha anat consolidant durant les tres últimes dècades, alentint-se en els darrers anys. Els primers migrants marroquins arribaren a Espanya durant les primeres dècades del segle XX, tot i que fins als anys 60 la seva presència va ser molt escassa, i s'intensificà un decenni més tard, a la dècada dels 70.

En aquestes primeres dècades, durant l'època del Protectorat espanyol (1912-1956), es va produir una entrada lenta però constant de ciutadans marroquins a Ceuta i Melilla. La situació geogràfica d'ambdues ciutats i la situació política del moment va afavorir el transvasament de població de forma persistent, encara que sense ser constant[3]. A aquests ciutadans marroquins presents en aquesta època al territori extra peninsular, caldria afegir el nombre de camperols rifenys, prop de 200.000, reclutats per l'exèrcit franquista durant la Guerra civil espanyola, alguns dels quals s'instal·larien al país un cop acabada la contesa (Losada, 1993).

Ara bé, podem constatar que abans de 1960, els fluxos migratoris entre Espanya i el Magrib circularen fonamentalment en sentit invers a l'actual. Des de 1830 un important

[1] Dades del padró municipal a 01/01/2011

[2] Representaria al voltant d'un 15% dels marroquins residents a l'estranger (MRE), xifra que segons dades de l'OIM (2003) ascendia a 2.582.087 persones i constitueix el 8% del total de la població marroquina. Aquesta població es concentra en un 80% a països de la UE (Aubanell i Aragall, 2004).

[3] La intensitat de les entrades ha propiciat la configuració multiconfessional i multiètnica d'ambdues poblacions, tot i que han estat lligades al marc general de les relacions i tensions hispano-marroquines, com per exemple quan al 1962 Marroc va prohibir als seus súbdits residir a Melilla (López, 1993).

nombre d'emigrants espanyols es van dirigir cap a Algèria, arribant a configurar una colònia de 160.000 residents al 1900. Martín (1973) indica que ja al segle XIX, el nord d'Àfrica exercia una important atracció sobre la zona del Llevant i Andalusia, similar a la que va suposar Amèrica per a Galícia.

Des de la proclamació del Protectorat, "obreros desempleados, campesinos sin tierra o soldados licenciados" es van desplaçar des de Espanya cap a Marroc (Aziza, 2003), ajudant a configurar una comunitat que a finals del protectorat es quantificava en 89.000 persones. Val a dir que un percentatge important, entre un 35 i un 41% del total dels emigrants econòmics espanyols durant els anys 40 i 50 del segle XX, es van instal·lar a l'occident magrebí, especialment a Algèria i Marroc.

Des de 1956, any de la independència de Marroc, fins 1970 i en especial a partir de 1967, arribaren a territori espanyol els primers immigrants marroquins procedents del nord i centre del país. Aquests, famílies de classe mitjana i en un elevat percentatge de confessió jueva, procedien de nuclis urbans com Casablanca, Tetuán, Tànger, i Essaouira (López, 2004).

Aquesta migració va conviure en el temps amb l'arribada dels primers treballadors, homes joves, entre 20 i 35 anys, que de forma provisional es van instal·lar al país. Es tractava d'una migració musulmana, de caràcter inestable que es va establir de forma prioritària a l'extraradi de Barcelona per ocupar llocs de treball d'escassa qualificació.

L'Estat espanyol no era durant aquest període (1960-74) un destí preferit per a uns migrants que privilegiaven altres zones d'Europa, especialment França i Bèlgica, més aviat suposava un territori de trànsit durant l'època estival (López, 2004). Tot i això en aquesta època es varen produir les primeres arribades, com ho reflecteixen les dades del Consulat de Madrid, l'únic a l'ús fins 1972, que subestimava la importància numèrica de la comunitat amb una mitjana anual de 85 inscripcions entre 1959 i 1964.

L'arribada dels primers immigrants marroquins a Catalunya guarda una estreta relació amb aspectes de caràcter geogràfic i es resultat d'una triple conjuntura internacional, nacional i local. Procedien de la zona de l'antic Protectorat espanyol: el 76% dels regularitzats a la província de Barcelona durant el procés excepcional de 1991, eren originaris del Rif i es van instal·lar de forma preferent a la província de Barcelona, a la capital i a municipis propers. L'estudi de Narbona (1999) ja recollia les característiques d'aquest procés. La conjuntura local i la manca de mà d'obra van portar a algunes empreses agrícoles del Baix Llobregat a iniciar la contractació de treballadors agraris procedents del nord de Marroc. La proximitat a la metròpoli de Barcelona i les característiques industrials i agrícoles de la comarca permetien trobar feina al camp de forma puntual. A la vegada, la indústria va afavorir el seu assentament, així com la proliferació d'infraestructures públiques que exigien una gran quantitat de treballadors, i per tant, s'incentivava la contractació de mà d'obra barata. Aquests homes que es trobaven sense les seves famílies, van establir xarxes comunitàries, de parentiu i veïnals, com succeeix en tots els processos migratoris. Alhora que la conjuntura internacional i les mesures restrictives limitaven l'entrada de fluxos migratoris als països europeus que havien estat els preferits, incentivant així aquests assentaments. Aquests factors van incidir en el que més tard resultarien fluxos d'immigració marroquí consolidats. L' obra de Roca, Roger i Arranz (1983) *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*, suposa un estudi pioner de la immigració marroquí a Barcelona. Les autores assenyalen el 1967 com *l'any de l'entrada masiva de marroquins a Espanya* (1983; 97). També és l'any clau per situar l'inici de la immigració marroquí cap a Barcelona. Ara bé, com recull Moreras (2004) a principis dels 70 no es tracta d'una immigració massiva, ni encara es pot considerar un fluxe important. L'autor exposa com l'entrada d'una bona part d'aquestes persones no es va produir des del nord d'Àfrica, sinó des

d'altres països europeus, que havien entrat en una fase de recessió econòmica a partir dels anys 70 amb la crisi del petroli. Aquesta situació va ajudar a consolidar algunes tendències ja iniciades. La crisi que va posar fi al model *Gastarbeiter,* o de treballador convidat, característic de les migracions de la dècada dels anys 50 a Europa va derivar cap a la imposició de mesures restrictives cap als ciutadans estrangers. Aquestes mesures van provocar que gran part dels treballadors marroquins abandonéssin els països comunitaris i s'instaléssin a Espanya, a l'espera de tornar a accedir als seus destins anteriors. A partir de 1973, aquesta provisionalitat va convertir a Espanya en un nou espai residencial, al blindar-se els territoris nacionals dels països de la comunitat europea (Bèlgica, França o Alemanya). Bernabé López (1999) explica que amb el tancament de fronteres dels països europeus, destins clàssics de la immigració, entre els anys 1973 i 1985 es van produir els processos de reunificació familiar que van modificar les estructures demogràfiques i socioprofessionals d'aquests països. Al mateix temps, a Barcelona l'any 1973, la Delegació provincial de Treball constatava un augment considerable de ciutadans marroquís a causa de les mesures adoptades per les autoritats franceses (Roca, Roger i Arranz, 1983). L'administració també va observar un augment continuat de les inscripcions als registres consulars de Marroc a Espanya. La premsa oferia xifres dispars i com assenyala López (2004), potser eren sensacionalistes perquè elevaven a 25.000 el número de nordafricans presents en la província de Barcelona (La Vanguardia, 10 de novembre de 1972). Aquesta xifra contrastava aqmb la que recollien les estadístiques oficials, que calculaben que a Catalunya el nombre de marroquís al 1975 era de 428, i 646 al 1980.

A partir de 1975 i fins 1986 coincidint amb la crisi econòmica i les restriccions de les polítiques migratòries de lla majoria de països de la CEE es modificarien les tendències anteriors. Espanya, en especial la cornisa llevantina i Catalunya, es van convertir d'aquesta manera en una zona atractiva a la que era més fàcil arribar i instal·lar-se, a l'espera de millors condicions per accedir als destins tradicionals. Aquest fet va portar a Bernabé López (1993) a considerar-la com a una *emigració fronterera*.

Així, des de principis dels setanta, tal com apunta Berrriane (2004), i el procés de regularització de 1991 va mostrar, els immigrants marroquins, en la seva majoria homes, sols i d'origen rural, van començar a assentar-se a l'àrea del llevant peninsular, Catalunya i Madrid. Aquests homes provenien principalment de les províncies del nord de Marroc[4] (Larache, Tetuan, Tànger, Chaouen, Alhucemas, Nador, Uxda i Fuguig), és a dir la zona pertanyent a l'antic protectorat espanyol i *oblidada* pel govern després de la descolonització. I en menor mesura, de l'interior i de la costa atlàntica (Bni Mellal, Settat i Casablanca).

Les xifres, que al 1985 no superaven les 8.529 persones, indicaven el creixement de la colònia, tot i que representava només el 3,5% del total de població estrangera instal·lada a Espanya.

A partir de 1985 comença a arribar el major nombre de migrants, coincidint amb l'entrada en vigor de la *Ley Orgánica 7/1985, de Derechos y Libertades de los Extranjeros*. La implantació d'una política migratòria restrictiva no va impedir que es produís, fins a 1992, un dels majors augments de la colònia marroquí, estenent la seva presencia a la totalitat del territori català. Part d'aquest augment va ser segons Garcia i Diaz (2004) resultat del protagonisme que va adquirir desde principis dels noranta la reagrupació familiar, tant legal

[4] Veure Berriane, M. (2004) "Regiones institucionales y focos migratorios", en Bernabé, L. y Berriane, M. (dir.), Atlas de la emigración marroquí en España. TEIM. UAM. Madrid. Veure també, Martin Muñoz, G (dir.); García Castaño, F.J; López Sala, A; Crespo, R (2003) Marroquies en España. Estudio sobre su integración. Fundación Repsol YPF. Madrid

com irregular, però també la visibilització estadística dels ciutadans marroquins arrel del procés de 1991. En aquest procés van obtenir estatus legal quatre cinquenes parts de la població marroquina resident fins aleshores a Espanya. Després dels processos de regularització, el nombre es va elevar a 30.000 persones (López, 2004). Els primers reagrupaments familiars van mostrar l'agudització de la crisi econòmica i els reajustments estructurals a Marroc, però també la permanència de les polítiques migratòries restrictives a Europa. Regularitzar la nova situació es va convertir en un intricat assumpte, especialment perquè les barreres administratives i legals dificultaven l'assumpció per part de les autoritats públiques de la nova situació.

Inicialment, els immigrants marroquins, homes en gran majoria, presentaven un baix nivell d'instrucció. Tot i que a partir dels vuitanta alguns titulats de grau mitjà i superior es van establir al país, les taxes d'analfabetisme entre el col·lectiu es situaven per sobre del 40%, segons dades del cens de 2001. En aquell moment aquest perfil s'allunyava del que tenia la resta d'estrangers establerts al país.

Entre el 1991 i l'any 2000, les dades indiquen un augment numèric i una major visibilitat dels immigrants marroquins a moltes ciutats[5]. Apareix una situació paradoxal: la consecució de l'estabilitat que suposa la reunificació familiar i l'aparició dels primers conflictes de convivència. Les xifres en canvi, seguien sense reflectir el nombre exacte de marroquins a Espanya, ja que les fonts bàsiques de recollida de dades – permisos de residència, inscripcions consulars, cens o padró- recollien únicament la població de dret.

Dels estrangers marroquins que actualment resideixen a Espanya, un terç viu a Catalunya (31%). Seguidament trobem Andalusia i la Comunitat de Madrid, amb un 15% i un 11% respectivament. La resta de CCAA es situen per sota del 10%, tot i que amb xifres dispars que oscil·len entre el 9,87% la Comunitat Valenciana o el 9,20% Múrcia, i una presència encara testimonial a la major part nord del país.

A Catalunya, segons dades de la Secretaria per a la Immigració (Direcció General per a la Immigració. Xifres provisionals a 1 de gener 2011) al 2011 trobem una població de 245.005 persones de nacionalitat marroquí residents a Catalunya, que representen el 3,2% de població total i el 20% població estrangera, constituint el col·lectiu més nombrós de població estrangera empadronada a Catalunya des de fa més de quinze anys. Tot i ser elevada, aquesta proporció és inferior a la que representaven l'any 2000, en què suposaven un terç de la immigració ja que als últims anys s'han diversificat les nacionalitats de les persones arribades a Catalunya i poblacions com les de nacionalitat romanesa o equatoriana, que han arribat posteriorment, tenen un pes important.

[5] Al 1996 dels 538.964 residents estrangers a Espanya, els marroquins eren els migrants més nombrosos, amb 77.189 membres, mentre que un any més tard, com constata Bernabé López (1990) , el nombre d'inscripcions als registres Consulars de Marroc a Espanya s'elevaven a 143.624, un 40,3% a la demarcació consular de Catalunya. Segons constataren Aubanell i Aragall (2004) entre els anys 90 i 95 la presència de marroquins a Espanya es duplicaria. A Catalunya a finals de 1995 el nombre de persones d'origen marroquí era de 35..368, un 35% del total de la població estrangera. El 69,5% de elles residien a la província de Barcelona, el 17,5% a Girona, el 8,8% a Tarragona i el 4,1% a Lleida. Les millores de la situació de 1996, després de la Reforma de la Ley de Estranjería, no va impedir quer la inseguretat fos encara molt elevada, com indica Narbona (1999) més del 60% dels treballadors d'origen no comunitari regularitzats al Baix Llobregat havien de renovar el seu contracte de treball en un període inferior a dos anys.

Taula 2: Evolució de la població total, estrangera i marroquí. 2000-2010. Catalunya

	Total (1)	Estrangera (2)	Població d'origen marroquí total	% sobre (1)	% sobre (2)	var. abs.	var. %
2010	7.512.381	1.198.538	**233.968**	3,11	19,52	7.028	3,1
2009	7.475.420	1.189.279	**226.940**	3,04	19,08	17.933	8,58
2008	7.364.078	1.103.790	**209.007**	2,84	18,94	17.344	9,05
2007	7.210.508	972.507	**191.663**	2,66	19,71	3.049	1,62
2006	7.134.697	913.757	**188.614**	2,64	20,64	17.406	10,17
2005	6.995.206	798.904	**171.208**	2,45	21,43	27.799	19,38
2004	6.813.319	642.846	**143.409**	2,1	22,31	14.719	11,44
2003	6.704.146	543.008	**128.690**	1,92	23,7	23.914	22,82
2002	6.506.440	382.020	**104.776**	1,61	27,43	26.173	33,3
2001	6.361.365	257.320	**78.603**	1,24	30,55	17.847	29,37
2000	6.261.999	181.590	**60.756**	0,97	33,46	:	:

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons

El nombre de dones de nacionalitat marroquí a Espanya, segons dades de l'INE 2011 és de 310.731 davant 459.189 homes. La dada indica que la presencia de les dones marroquines a Espanya no ha deixat de tenir una clara tendència a l'augment (Losada, 1995; Ramírez, 1997, 2004; Ribas**,** 1996; Aixelà, 1998). Ramírez (2004) evidencia que durant la dècada dels 90 es va produir a Espanya un procés de *desmasculinització* de la migració marroquí, com a resultat dels reagrupaments familiars. Alhora, es va produir un constant augment del nombre de dones soles que iniciaren el seu propi projecte migratori, imprimint un factor de canvi a la societat d'origen i trencant l'estereotip de destí que considera la dona marroquí víctima de la seva pròpia societat i incapaç de desenvolupar projectes personals. Aquestes dones s'han assentat especialment a la Comunitat autònoma de Madrid, al Llevant peninsular i Andalusia, i en menor mesura a Catalunya.

A Catalunya, trobem una proporció superior d'homes, amb 156 per cada 100 dones, tot i això, aquesta proporció està decreixent des de l'any 2003. D'altra banda, és força menor de la que presenta la població marroquina al conjunt de l'Estat espanyol, on l'any 2008 assolia una proporció de 173 homes per cada 100 dones. El predomini d'homes és especialment notable entre els 30 i els 39 anys, on hi ha més de 220 homes per cada 100 dones, i per tant aquestes dades reafirmen la tendència exposada anteriorment, que els immigrants marroquins deixin de ser una població *masculinitzada.*

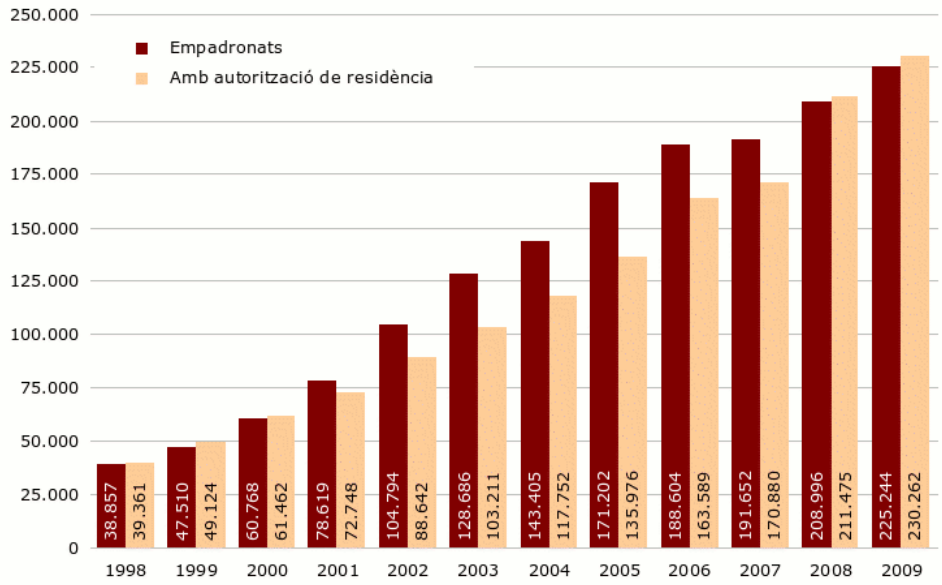
L'anàlisi d'aquesta població per edat resulta eloqüent ja que els menors (0-19 anys) representen gairebé una tercera part de tota la població marroquina a Catalunya (32,62%, fet que constata el model d'assentament familiar de la immigració marroquí a Catalunya, en contraposició a altres zones d'Espanya. Tot i això el grup en edat laboral continua essent el majoritari.

Taula 3. Població marroquina per grups d'edat i sexe. 2010. Catalunya.

	Homes	Dones	Total	% sobre la població	% sobre total d'estrangers
De 0 a 4 anys	16.236	15.232	31.468	13,45	2,63
De 5 a 9 anys	8.664	8.377	17.041	7,28	1,42
De 10 a 14 anys	7.172	6.882	14.054	6,01	1,17
De 15 a 19 anys	7.252	6.508	13.760	5,88	1,15
De 20 a 24 anys	10.477	11.061	21.538	9,21	1,8
De 25 a 29 anys	17.347	12.757	30.104	12,87	2,51
De 30 a 34 anys	21.392	11.364	32.756	14	2,73
De 35 a 39 anys	18.204	8.921	27.125	11,59	2,26
De 40 a 44 anys	12.202	6.396	18.598	7,95	1,55
De 45 a 49 anys	7.406	4.583	11.989	5,12	1
De 50 a 54 anys	4.535	2.674	7.209	3,08	0,6
De 55 a 59 anys	2.316	1.341	3.657	1,56	0,31
De 60 a 64 anys	883	712	1.595	0,68	0,13
De 65 i més anys	1.383	1.691	3.074	1,31	0,26
Total	**135.469**	**98.499**	**233.968**	**100**	**19,52**
%	57,9	42,1	100		

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons. (2011)

La població marroquí té un nivell d'assentament considerable i prova de la seva antiguitat en el territori és que el 14,7% de marroquins empadronats a Catalunya són nascuts a l'Estat espanyol. D'altra banda, tot i que entre 2002 i 2007 es van produir diferències importants entre el nombre d'empadronaments i el nombre de marroquins amb autorització de residència, actualment la seva situació administrativa està molt regularitzada.



Font: "La immigració en xifres", Número 2, setembre de 2009, *Secretaria per a la Immigració*. Dades a 31 de desembre de l'any anterior.

[en linia: http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletiIMMI/xifres2/principals-dades-demografiques-de-la-poblacio-marroquina.htm]

La població marroquí a Catalunya es distribueix de manera força homogènia en el territori: només a un de cada quatre municipis de Catalunya no hi resideix cap estranger d'aquesta nacionalitat. Els municipis amb més volum de marroquins acostumen a ser municipis petits o mitjans i no tots es situen a l'Àrea Metropolitana. Tampoc son aquells que tenen els percentatges més alts sobre la població estrangera o la total.

De manera general podem dir que és una immigració eminentment econòmica, familiar i jove (el 88,24% té menys de 45 anys) amb formes d'assentament estable i de presència prolongada al territori català.

La seva presència al mercat de treball ha anat augmentat al llarg dels anys, ja que la majoria de població es troba en plena edat laboral. Però com recollia Cachón (2004:400), els llocs de treball que han ocupat se'ls poden aplicar, en major proporció que a altres migrants, les tres "P ": *penosos, perillosos i precaris*. Fins l'arribada de la crisi, la major part dels membres del col·lectiu treballaven per compte d'altri en sectors d'escassa qualificació, com el de la construcció, que ocupava més d'1/3 dels homes. La seva presència era menor en les grans empreses constructores, però abundant en les obres subcontractades, on realitzen treballs de peonatge, amb escassa especialització. En menor percentatge també realitzaven tasques especialitzades - pintors, encofradors etc -. Un altre terç dels marroquins estrangers residents a Espanya treballava en el sector dels serveis - cambrer, vigilant, ajudant de cuina, etc-. Entre el 25 i el 30% es dedicava a l'agricultura, principalment, a l'Espanya mediterrània. Aquest sector, poc mecanitzat, d'economia submergida, ha necessitat tradicionalment mà d'obra barata temporera i en els darrers anys ha estat substituïda per *migrants preferits*. Únicament en les grans ciutats i, sobretot, a Barcelona, el sector de la indústria donava feina a un 10% dels homes del col·lectiu. D'altra banda, com puntualitzava Ribas (2004), en menor proporció, les activitats empresarials dels marroquins a Catalunya - locutoris i espais destinats al consum específic dels productes *halal* com comerços, cafeteries i carnisseries - suposaven, sovint, una resposta a l'exclusió i als desavantatges que té el mercat de treball per als membres del col·lectiu.

A Catalunya, el nombre de treballadors marroquins afiliats a la Seguretat Social es situava, segons dades del OPI (14/1/2005), en 55.484, dels quals 46.983 eren homes i 8.501 dones. Dels afiliats, 46.322 estaven en el règim general, 2.934 eren autònoms, 4.911 pertanyien al règim agrari, 1.198 eren treballadors de la llar i 116 treballadors del mar. Algunes de les xifres podrien ser superiors si considerem que algunes dones del col · lectiu s'empreaven en els serveis domèstics, un dels sectors més desprotegits i escassament remunerats que se situa fora de l'àmbit de la seguretat social.

Però les afiliacions han experimentat una davallada des de juny de 2008 i les taxes d'atur han augmentat de manera notable en el col·lectiu, mantenint-se, des d'aleshores, per sobre de les taxes del conjunt de la població i de la resta d'estrangers. Les dades de *l'Observatorio Permanente de la Inmigración* mostraven com a principis del 2008 a Espanya eren més de 170 mil els marroquins d'alta laboral al Règim General, seguits del sector agrari, els autònoms i la llar. Però si a 31 de desembre de 2008, els marroquins aproximadamemt tenien uns 9000 afiliats més que els romanesos, un any després aquests darrers eren uns 94.000 més (Pajares, 2011)

Un anàlisi de la situació actual del col·lectiu l'aporta el darrer informe del Colectivo Ioé (2012) on s'assenyala que entre juny de 2007 i juny del 2010 es varen perdre ¼ part dels treballs ocupats per marroquins, incrementnt-se l'atur de llarga durada i les situacions de precarietat laboral. El grup més afectat per l'atur és el dels joves menors de 25 anys amb unes taxes al voltant del 62,5% . Per la seva banda a l'infome *La immigració en xifres*, (2009) de la *Secretaria per a la Immigració*, s'elevava, la taxa d'atur estimat per al col·lectiu marroquí al 44%,, segons dades de *l'Enquesta de Població Activa* corresponents al primer trimestre de 2009 :

> "La crisis ha destruido más de 100 000 puestos de trabajo y la tasa de desempleo masculino ha pasado de 11,7% a 41,7% y la femenina de 22,1% a 51,2%, es decir, la mitad de las mujeres y más del 40% de los hombres marroquíes activos se encuentra sin empleo" (Colectivo Ioé: 2012: 11)

Aquesta situació no ve més que a aprofundir en els processos de diferenciació social, a nivell laboral però també en d'altres àmbits, com per exemple en l'accés a la vivenda. Una situació que s'agreuja quan tots els membres de la llar es troben en aquests moments a l'atur i que ha crescut força en els darrers 3 anys.

4.2 INFANTS I JOVES MARROQUINS AL SISTEMA EDUCATIU A l'ESTAT ESPANYOL I CATALUNYA

En aquest apartat es planteja un recull de dades que permetin situar les característiques generals del grup d'infants i joves de nacionalitat marroquina als sistemes educatius de l'Estat espanyol i en especial al català. Cal dir que aquests infants i joves representen només una part de tots els que consideraríem d'ascendència marroquina:

a)Nascuts al Marroc de nacionalitat marroquina i/o espanyola, immigrant o fill/a d'immigrant (segons qui hagi iniciat el projecte migratori i l'any d'arribada, per determinar generació 1 o 1,5).

B) Nascuts a Espanya de nacionalitat marroquina o espanyola, fills i filles d'immigrants d'origen marroquí (Generació 2).

Creuant totes les variables plantejades obtindríem un total de sis categories diferents.

Tot i això les dades recollides pels organismes oficials no permeten crear aquestes categoritzacions plantejades. Alguns només permeten tractar les dades segons nacionalitat, altres estan recollides per àmbit geogràfic (continent), i altres segons lloc de naixement, sense que en molts casos sigui possible realitzar el creuament ja que les diferents categories s'inclouen una en l'altra o bé alguna queda fora del recompte. Aquest fet per tant invisibilitza una part dels infants i joves que vinculats a "l'origen migrant" i que independentment de la seva nacionalitat o lloc de naixement són identificats i/o s'identifiquen com a marroquins al sistema educatiu català.

Les dades de l'estadística del MEC sobre alumnat a l'ensenyament no universitari a l'Estat espanyol el curs 2010-11[6] mostren que la nacionalitat marroquina és la més nombrosa en nombres absoluts entre l'alumnat estranger (142.675), tot i que el primer grup segons àrea geogràfica correspon a les nacionalitats d'Amèrica del sud[7].

Darrera dels estrangers de nacionalitat marroquina i configurant el rànquing de les deu nacionalitats amb major presència al sistema educatiu no universitari espanyol es situen els nacionals d'Equador (90.947), Romania (89.278), Colòmbia (54.056), Bolívia (31.915), Argentina (25.798), Xina (25.626), Perú (24.196), Regne Unit (20.912) i Bulgària (17.471).

A Catalunya l'alumnat de nacionalitat marroquina (46.010) ocupa també el primer lloc, seguit en el rànquing de nacionalitats per Equador (15.756), Romania (10.735), Colòmbia (7.561), Bolívia (7.499), Xina (7.144), Perú (5.357), Argentina (4.952), Pakistan (4.388) i República Dominicana (3.766).

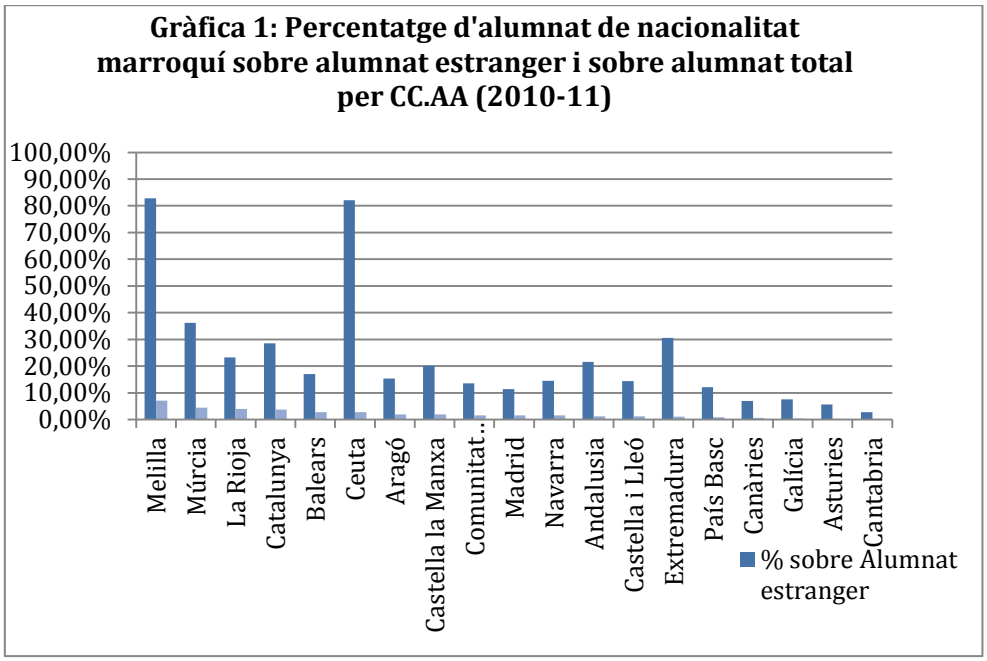
La nacionalitat marroquina en nombres absoluts és la més important als sistemes educatius de les Comunitats Autònomes d'Andalusia, Balears, Castella i Lleó, Catalunya, Extremadura, Murcia, La Rioja, Ceuta i Melilla i, ocupa el segon lloc a Aragó, Castella la Manxa, Comunitat Valenciana, Navarra i el País Basc. Els seus efectius son també significatius, ocupant la tercera posició a Galícia, Madrid i Les Canàries i en canvi la seva importància és menor a Astúries, i Cantabria.

[6] Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, Enseñanzas no universitarias, alumnado matriculado, curso 2010-11, datos avance. Últimes dades publicades, juny de 2011. [en línia: http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011-Avances.html]

[7] Amèrica del sud (279.906) i Àfrica (180.840).

La incidència del grup de població de nacionalitat marroquina, amb independència del lloc que ocupa en el rànquing i a efectes relatius és diversa al conjunt de les CCAA de l'Estat.

Sobre la població estrangera escolaritzada als nivells no universitaris a tot l'Estat és del 18,51%. Representa els majors percentatges (Gràfica 1) del 82,76% i el 82,12% a Melilla i Ceuta respectivament, mentre que és del 36,20% a Múrcia, 30,6% a Extremadura**,** 28,50% a Catalunya i el 23,28 a La Rioja. Es situen entre el 20 i el 15% Castella La Manxa (20,14%), Balears (17%) i Aragó (15,32%) i entre el 15% i el 10% Navarra (14,45%), Castella i Lleó (14,42%), La Comunitat Valenciana (13,56%), el País Basc (12,12%) i La Comunitat de Madrid amb l'11,42%. Amb valors per sota el 10% trobem Galícia (7,57%) i Canàries (6,70%), i per sota el 5% Cantàbria (2,78%), Andalusia (2,50%) i Astúries (1,49%).



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC (2011).

Respecte a l'alumnat total a Espanya, l'alumnat de nacionalitat marroquina representa l'1,83%. Respecte a l'alumnat total de cada comunitat, les dades per sota l'1% es troben a Cantàbria, Astúries, Galícia, Canàries i el País Basc i entre l'1 i el 2% a Extremadura, Castellà i Lleó, Analusia, Navarra, Madrid, Comunitat Valenciana, Castella la Manxa i Aragó. Només supera aquests percentatges a sis comunitats, on el pes de l'alumnat marroquí és superior a les altres respecte el total d'alumnat de la pròpia comunitat: Ceuta i Balears on l'alumnat d'aquesta nacionalitat representa gairebé el 3% respecte el total, Catalunya i La Rioja on s'eleva a més del 3,5% i quasi 4% i només Múrcia que supera el 4% i Melilla amb un percentatge més elevat que arriba al 7% respecte el total d'alumnat.

En nombres absoluts però, la seva presencia és major a Catalunya (46.010[8]) on es concentra el 32,25 % de tot l'alumnat de nacionalitat marroquina de l'Estat, quasi una tercera part del total. Cal tenir en compte a més que el 75,67% es concentra a cinc CCAA: Catalunya,

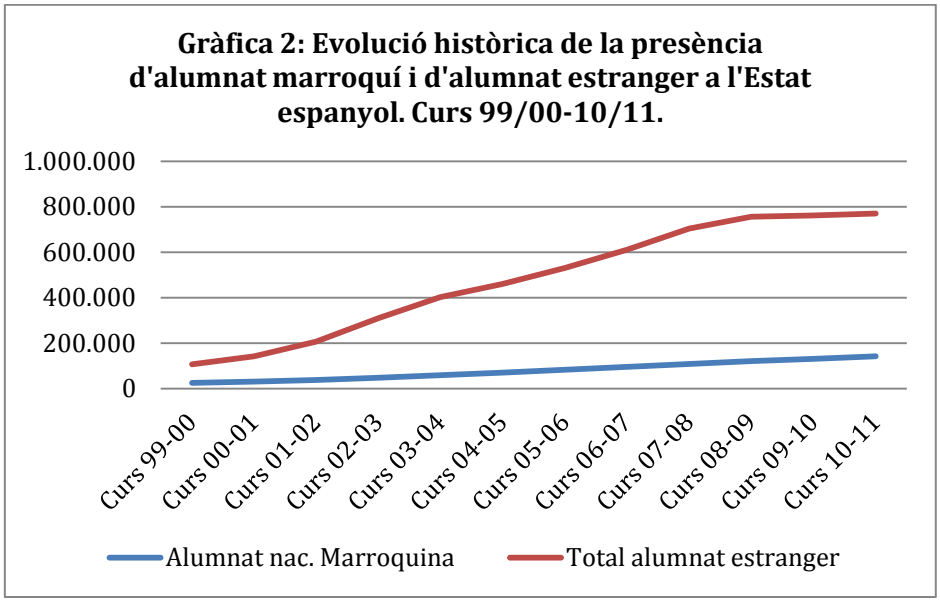
[8] 45.318 segons dades del Dep. d'educació (no inclou ed. Especial i sí PQPI).

Andalusia (19.268, 13,50%), Madrid (17.448, 12,22%), La Comunitat Valenciana (13.101, 9,18%), i Murcia (12.157, 8,52%).

Si ens referim a l'evolució històrica que ha tingut la seva presencia a l'Estat veiem que no ha deixat d'augmentar en nombres absoluts, tot i que en alguns moments ha perdut pes respecte el total d'alumnat estranger.

Segons dades del MEC al curs 1991/92, fa quasi vint anys, el nombre d'alumnes de nacionalitat marroquina a l'Estat, al sistema educatiu no universitari, era de 4.755[9] i representava un 12,2% del total de l'alumnat estranger (38.927). Des del curs 1991/92 aquestes xifres van anar augmentant i també el pes dels marroquins sobre el total d'alumnat estranger, fins a situar-se al curs 1999/00 en un total de 25.199 alumnes de nacionalitat marroquina, el 23,48% de l'alumnat estranger.

Del 2000/01 al 2004/05 l'augment d'alumnat de nacionalitat marroquina és més que considerable, sobrepassant el doble d'efectius en només 5 cursos, arribant als 70.048 alumnes, tot i això, l'augment d'alumnat estranger va ser generalitzat i es van diversificar els orígens i el pes respecte a tot l'alumnat estranger es va situar en el 15,21%, i mantenint-se en aquests percentatge fins al curs 2008-09 on sembla que el pes de l'alumnat marroquí torna a augmentar, i es situa al 2010-11 en un 18,51%, havent doblat de nou la seva presència en termes absoluts amb 142.675 efectius.



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del MEC (2011).

Respecte a l'evolució històrica a Catalunya, les dades del Departament d'Ensanyament (2011) mostren com el procés ha estat similar al de l'Estat, amb alguns matisos i amb especial pes d'aquest grup respecte al total.

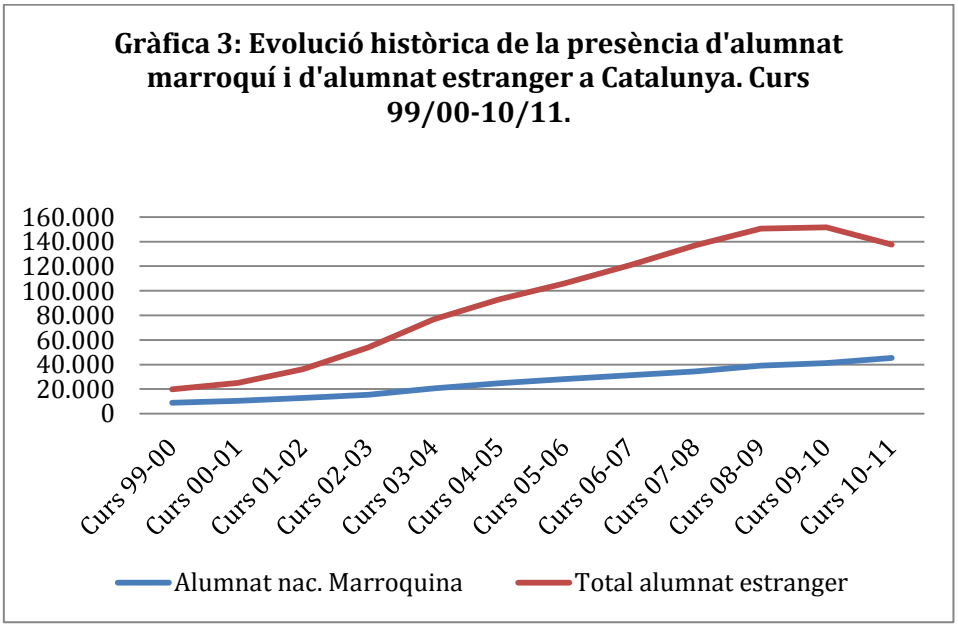
Al curs 1991/1992 el nombre d'alumnes de nacionalitat marroquina a Catalunya era de 2.256, per tant quasi la meitat d'alumnes de nacionalitat marroquí de l'Estat es trobaven al

[9] No inclou a l'alumnat que cursava ensenyaments de Règim especial.

sistema educatiu català. Aquest nombre representava el 17,8% respecte el total d'estrangers (12.672), un percentatge més important que el que representava a la resta de l'Estat.

En vuit cursos, el 1999/2000, no només la seva presència en termes absoluts es va quadruplicar, arribant a la xifra de 8.875 alumnes de nacionalitat marroquina, sinó que el seu pes en termes relatius també va créixer fins al punt que aquell curs gairebé la meitat d'alumnes de nacionalitat estrangera a Catalunya eren de nacionalitat marroquina (44,8%).

Del curs 2000/01 al 2004/05 a Catalunya també es produeix un augment considerable d'alumnat de nacionalitat marroquina, essent fins i tot més important que a la resta de l'Estat, situant-se a 24.834 alumnes de nacionalitat marroquina. Tot i l'espectacular creixement en termes absoluts, el seu pes respecte a tot l'alumnat va anar disminuint durant aquells anys, passant a representar el 26,69% de l'alumnat estranger, el que suposa que va mantenir el seu creixement, però alhora es va produir una arribada considerable d'alumnat estranger d'altres nacionalitats.



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament (2011).

De la mateixa manera que a tot l'Estat, a Catalunya a partir del curs 2005/06 i fins al curs 2010-11, es mantindrà de forma sostinguda el seu creixement, i es mantindrà també el seu pes relatiu, essent però més important a Catalunya, al voltant d'una quarta part respecte a tot l'alumnat estranger i amb una certa tendència a l'alça en els darrers os cursos.

Si observem la Taula 4 podem constatar la seva evolució per etapes educatives en els últims sis cursos a Catalunya. La taula ens mostra un creixement sostingut d'aquest alumnat, de forma proporcional i similar en tots els nivells educatius i especialment major a l'educació infantil i primària i a l'ESO.

Taula 4. Alumnat de nacionalitat marroquina a Cataluña per ensenyament

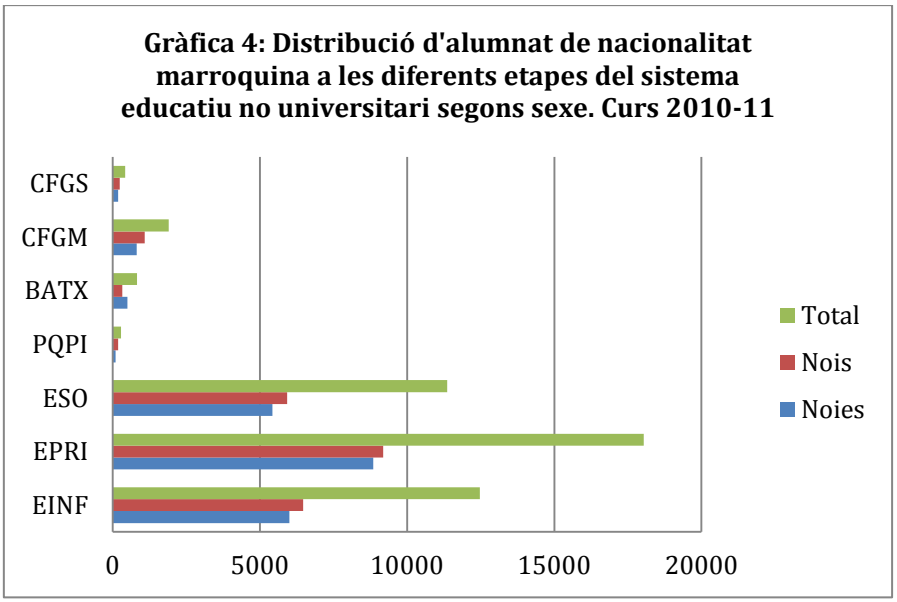
(Curs 2005/06– 2010/11)

Curs		E INF	E PRI	ESO	PQPI	BATX	CFGM	CFGS	TOTAL Nac. Marroc	% Total estran.
2005/06	Noies	3049	6176	3434	-	271	353	79	13362	
	Nois	3279	6675	4051	-	176	435	98	14714	
	Total	**6328**	**12851**	**7485**	**-**	**447**	**788**	**177**	**28076**	**26,50%**
2006/07	Noies	3456	6960	3781	-	304	450	101	15052	
	Nois	3623	7412	4360	-	214	484	142	16235	
	Total	**7079**	**14372**	**8141**	**-**	**518**	**934**	**243**	**31287**	**25,89%**
2007/08	Noies	3819	7.604	4300	-	346	501	113	16683	
	Nois	3962	8.127	4844	-	202	542	139	17816	
	Total	**7781**	**15.731**	**9144**	**-**	**548**	**1043**	**252**	**34499**	**25,17%**
2008/09	Noies	4448	8163	4967	129	328	515	120	18670	
	Nois	4671	8692	5560	429	197	615	179	20334	
	Total	**9119**	**16855**	**10527**	**558**	**525**	**1130**	**290**	**39004**	**25,92%**
2009/10	Noies	4917	8270	5205	138	400	651	172	19753	
	Nois	5141	8730	5813	409	242	804	198	21337	
	Total	**10058**	**17000**	**11018**	**547**	**642**	**1455**	**370**	**41090**	**27,12%**
2010/11	Noies	6003	8852	5432	104	501	821	191	21904	
	Nois	6466	9188	5932	184	324	1084	236	23414	
	Total	**12469**	**18040**	**11364**	**288**	**825**	**1905**	**427**	**45318**	**32,97%**

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament (2012). Generalitat de Catalunya.

Al curs 2010/11 segons la distribució en les diferents etapes del sistema educatiu català veiem com el 64,88% de l'alumnat de nacionalitat marroquina es troba en etapes d'educació obligatòria: un 40% a primària i un 25% a secundària. La seva presencia a l'educació infantil supera la seva presencia a l'ESO, amb un 27,51%, i als estudis post-obligatoris en canvi el percentatge és inferior situant-se al 7% i distribuint-se entre CFGM amb un 4,2%, un 1,8% al Batxillerat, i un 0,9% a CFGS.

Tot i que la presència percentual de l'alumnat estranger marroquí ha disminuït respecte als cursos anteriors a l'any 2000, al curs 2010-11 continua essent la primera nacionalitat estrangera a les etapes d'educació infantil, primària, secundària, PQPI i CFGM, en canvi és la segona al batxillerat, darrera dels alumnes de nacionalitat equatoriana, i als CFGS on queda en quarta posició per darrera dels de nacionalitat peruana, equatoriana i colombiana.



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament (2012). Generalitat de Catalunya.

Segons la distribució per sexe veiem com hi ha certa masculinització en el grup. A les etapes d'infantil, primària i secundària la distribució per sexe és força equitativa, amb un lleuger predomini de nois respecte noies. A l'educació postobligatòria aquesta equitat es transforma en major presència de noies al Batxillerat en tots els cursos, en canvi als Cicles Formatius de Grau Mitjà destaca la major presència de nois, i als Cicles Formatiu de Grau Superior trobem major equitat però amb més nois que noies. Respecte a PQPI només podem apreciar les dades respecte a tres cursos, en els que veiem una clara masculinització en el seu alumnat, xifra que ens pot induir a pensar en una major no-acreditació de l'ESO per part dels nois.

Taula 5 . Alumnat de nacionalitat marroquina a Catalunya per titularitat de l'ensenyament (Curs 2005/06 - 2010/11)

Curs		E INF	E PRI	ESO	PQPI	BATX	CFGM	CFGS	TOTAL Nac. Marroc	%
2005/06	Privat	622	1390	1109	-	21	53	9	3204	11,41%
	Públic	5706	11461	6376	-	426	735	168	24872	88,58%
	Total	**6328**	**12851**	**7485**	**-**	**447**	**788**	**177**	**28076**	**100%**
2006/07	Privat	683	1425	1146	-	24	80	29	3387	10,82%
	Public	6396	12947	6995	-	494	854	214	27900	89,18%
	Total	**7079**	**14372**	**8141**	**-**	**518**	**934**	**243**	**31287**	**100%**
2007/08	Privat	720	1554	1272	-	28	116	25	7430	21,53%
	Public	7061	14177	7872	-	520	927	227	61568	78,47%
	Total	**7781**	**15731**	**9144**	**-**	**548**	**1043**	**252**	**34499**	**100%**
	Altres	-	-	-	66	-	-	-	66	0,16%
2008/09	Privat	897	1708	1573	26	27	126	32	4389	11,25%

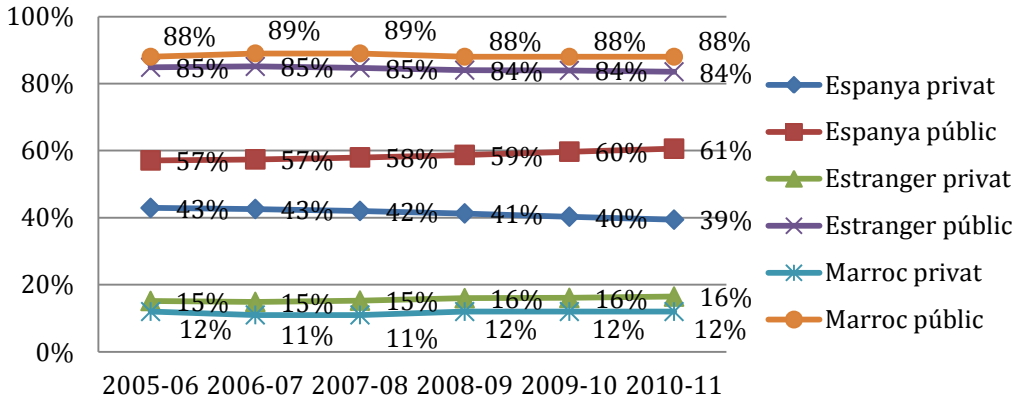
	Public	8222	15147	8954	466	498	1004	258	34549	88,57%
	Total	**9119**	**16855**	**10527**	**558**	**525**	**1130**	**290**	**39004**	**100%**
2009/10	Privat	959	1791	1662	73	27	133	24	4669	11,37%
	Public	9099	15209	9356	420	615	1322	346	36367	88,63%
	Total	**10058**	**17000**	**11018**	**493**	**642**	**1455**	**370**	**41036**	**100%**
	Privat	1184	1912	1741	18	24	145	38	5062	11,18%
	Public	11285	16128	9623	217	801	1760	389	40203	88,82%
2010/11	Total	**12469**	**18040**	**11364**	**235**	**825**	**1905**	**427**	**45265**	**100%**

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2012). Generalitat de Catalunya.

Segons titularitat de centre (Taula 5), les dades indiquen que l'alumnat de nacionalitat marroquina a Catalunya en els nivells d'ensenyament obligatori s'escolaritza principalment al sector públic, amb valors propers al 90% a tots els cursos excepte el 2007-08, en el que l'escolarització al sector públic es situa prop del 80%.

En la gràfica següent (5) podem apreciar com el grup d'estudiants marroquins segueix els paràmetres generals de l'alumnat estranger, tot i que amb un percentatge superior entre tres i quatre punts. Respecte a l'alumnat de nacionalitat espanyola en canvi veiem com es situa a una distància mitjana d'uns trenta punts per sobre.

Gràfica 5: Distribució de l'alumnat espanyol/estranger/marroquí en centres públics/privats. Etapes obligatòries (Prim+Sec). Cursos 2005-06/2010-11.



Font: Elaboració pròpia a partir de Dades del Departament d'Ensenyament.

Així doncs veiem com en la distribució general segons titularitat de centre predomina l'assistència a l'escola pública per tots els grups, però són els estudiants de nacionalitat marroquina els que presenten dades més baixes a l'ensenyament privat i dades més altres al públic, amb una diferència de 77 punts. Aquestes dades són similars a les que presenten la resta d'estudiants estrangers, entre els que la distància entre presència a l'ensenyament públic

i privat arriba a ser de 71 punts. En canvi, els estudiants de nacionalitat espanyola son els que presenten una distribució menys desigual entre ensenyament públic i privat, separada per 17 punts de distància de mitjana, tot i que podem apreciar una certa tendència cap a l'augment de la presència a l'ensenyament públic en els últims sis cursos.

Pel que fa a la distribució territorial de l'alumnat marroquí a Catalunya podem afirmar que la nacionalitat marroquina en nombres absoluts va ésser, durant el curs 2010-11, la primera de les nacionalitats d'alumnat estranger a totes les províncies catalanes: (26.324 a Barcelona, 8385 a Tarragona, 7513 a Girona i 3096 a Lleida). El 58% del total de l'alumnat marroquí a Catalunya, és a dir més de la meitat, es troba a la província de Barcelona, el 18,50% a Tarragona, el 16,57% a Girona i el 6,84% a Lleida.

En nombres relatius l'alumnat marroquí també suposa un important pes específic respecte al total del l'alumnat estranger de cada província a totes elles**,** però les dades es capgiren i és especialment a Tarragona on té un major pes respecte a l'alumnat estranger d'aquesta província (39,11%), seguit de Girona (33,82%), Lleida (26,26%) i finalment Barcelona (25,82%). Respecte a l'alumnat total de l'ensenyament no universitari català suposa un 6,5% a Girona i Tarragona, un 4,6% a Lleida i un 3,1% a Barcelona.

Podem concloure per tant que:

- ✓ Una tercera part de l'alumnat de nacionalitat marroquina de l'estat espanyol es concentra a Catalunya.
- ✓ Tant a l'Estat Espanyol (142.675) com a Catalunya (46.010) la nacionalitat marroquina és la primera en nombres absoluts respecte a alumnat estranger.
- ✓ La nacionalitat marroquina en nombres absoluts va ser, durant el curs 2010-11, la primera de les nacionalitats d'alumnat estranger a totes les províncies catalanes, i gairebé un 60% de l'alumnat de nacionalitat marroquina a Catalunya es troba a la província de Barcelona. En termes relatius les dades canvien, Tarragona és la província on aquest alumnat té major pes respecte a l'alumnat estranger.
- ✓ La presencia d'alumnat de nacionalitat marroquina a l'Estat espanyol i Catalunya no ha deixat d'augmentar en els últims vint anys, fins i tot quan altres grups de migrants han experimentat un lleu estancament o fins i tot un lleu descens.
- ✓ A l'Estat Español l'alumnat marroquí al curs 2010-11 suposava un 18,51% i a Catalunya representava el 28,50% de tot l'alumnat estranger.
- ✓ Respecte a l'alumnat de nacionalitat marroquina al sistema educatiu no universitari a Catalunya podem dir que:
    - S'ha produït un creixement sostingut de forma proporcional i similar en tots els nivells educatius i especialment major a l'educació infantil i primària i a l'ESO durant els últims cinc cursos (2005-6/2010-11).
    - El 64,88% de l'alumnat de nacionalitat marroquina es troba en etapes d'educació obligatòria: un 40% a primària i un 25% a secundària.
    - La seva presencia a l'educació infantil (27,51%) supera la seva presencia a secundària.
    - La presència és menor als estudis post-obligatoris: CFGM amb un 4,2%, un 1,8% al Batxillerat, i un 0,9% a CFGS.

- Al curs 2010-11 era la primera nacionalitat estrangera a totes les etapes excepte al batxillerat i als CFGM.
- A Catalunya la presencia de nois marroquins sobre noies és lleugerament major a les etapes d'Educació Infantil, Primària i ESO. Destaquen les xifres respecte al al Batxillerat, on el nombre de noies supera al de nois, i les de PQPI, on la proporció s'inverteix i destaca la major presència de nois. Als CFGM, també trobem major presència de nois, de la mateixa manera que als CFGS, tot i que en aquest cas la distància és menor.
- Les dades mostren que la presència de l'alumnat marroquí als centres de titularitat pública es situa al voltant del 90%, una xifra superior a la mitjana de l'alumnat estranger, i molt superior a la de l'alumnat de nacionalitat espanyola.

5. EL MARC DE LES POLÍTIQUES EDUCATIVES[10]

En aquest apartat realitzem una breu aproximació a les polítiques educatives centrades en l'escolarització de l'alumnat marroquí a Catalunya i mexicà a Texas. No és la nostra intenció oferir una perspectiva general del conjunt de les polítiques publiques que A Catalunya tenen impacte en els processos escolars d'aquests nois i noies, sinó tan sols oferir el panorama d'aquelles que ex procés han estat impulsades a partir de la seva presencia en el sistema educatiu. En el cas dels estduiants mexicans a Texas es realitza un apropament general del fenòmen a fi i efecte de poder contextualizar les problemàtiques que emergeixen amb la seva escolarització, i en especial la dels estduiants *newcomer* . Amb aquesta finalitat, abordem quatre nivells d'anàlisi, on hem intentat articular una discussió que conjuga l'exposició de les polítiques i l'anàlisi que aporten les dades empíriques obtingudes en cada un dels marcs. A saber: la forma en que han estat definits els joves d'ascendència marroquina i mexicana i els que s'han incorporat al sistema educatiu a edat avançada, els dispositius i els programes de suport creats en la seva incorporació al sistema educatiu i les característiques de la seva experiència escolar.

5.1. incorporació i escolarització de l'alumnat marroquí a Catalunya

a) D'alumnat *de minories ètniques* a *nouvingut* i d'altres categories

Abans del curs 1998/99, l'alumnat immigrant era definit com de *minories ètniques*, conceptualitzant-se en termes similars a altres minories ja presents, com era l'alumnat gitano, amb el que van compartir els mateixos dispositius compensatoris. En un primer moment, els fills i filles de famílies immigrades marroquines van ser definits per les autoritats educatives a partir d'un criteri cultural amb el terme *àrab* i amb posterioritat, per la categoria regional, *magribins*. Aquestes representacions referides a la *marroquinitat* no han estat, de totes formes, les úniques que han tingut impacte en la seva experiència escolar. A partir d'aquesta data, l'alumnat immigrant va ser definit com *d'incorporació tardana* per a després, ser qualificat *d'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu. Va ser en el Pla per a la Llengua i Cohesió Social (2004)* quan i fins l'actualitat, era definit com *alumnat nouvingut,* aquell que s'incorpora després dels 8 anys al sistema educatiu a Catalunya i que porta menys de dos anys en aquest.

Però cal considerar que de forma paral·lela es crearen d'altres categories com la *d'alumnat de necessitats educatives especials*, des del DECRET 31/2002 de 5 de febrer:

> Article 16:
>
> "És consideren alumnes amb necessitats educatives especials els qui presenten discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els qui manifesten trastorns greus de conducta i els que és troben en situacions socials o culturals desafavorides. Així mateix,

[10] L'anàlisi de les polítiques educatives adreçades a l'alumnat immigrant a Catalunya ha estat la linia central del treball d'en Vicenç Casalta. Les aportacions que aquí es presenten són una petita part del seu treball de tesi doctoral, dirigida per la Dra. Silvia Carrasco i el Dr. Jordi Pàmies.

> tindrà aquesta consideració l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu. Les necessitats educatives especials seran acreditades de la manera que determini el Departament d'Ensenyament […]". (DECRET 31/2002, de 5 de febrer, pel que s'estableix el règim d'admissió d'alumnat als centres docents públics, concertats o sufragats amb fons públics. DOGC núm.3573, pàg. 2728).

El Decret, aplicà aquesta consideració a tots aquells que presentaven discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifestaven trastorns de conducta greus, aquells en *situacions socials i culturals desfavorides* i a *l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació*. Amb posterioritat, aquest últim va passar a ser considerat com de *necessitats educatives específiques*. Però, aquesta conceptualització esdevenir en la pràctica, una línia difusa que els delimitava. I més quan les *necessitats educatives específiques* es van definir des del dèficit lingüístic, però també des de la suposada manca de coneixements bàsics, segons l'article 16 del DECRET 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics. DOGC núm. 4105: 6371).

Aquestes categories, unes més que d'altres certament, han contribuït a construir les trajectòries d'aquests nois i noies des del dèficit i la distància escolar i socio-cultural (llengua no romànica, religió musulmana, condicions socioculturals desfavorides, etc).

b) Polítiques centrades en els dispositius per a l'acollida

En el marc de l'anàlisi dels processos d'incorporació a les escoles de l'alumnat immigrant acabat d'arribar són nombrosos els treballs que assenyalen que l'acollida és un element qualitatiu de la incorporació (Palaudàrias, 1997; Molina, 2002; Llevot, 2005; entre d'altres). Mentre que, comptem amb estudis que focalitzen la seva atenció en l'anàlisi dels espais específics creats per a aquesta incorporació, entre els quals destaca la publicació del CIDE (2005). Per a aquesta incorporació s'han creat espais i aules específiques, entre els quals cal citar, els inicials Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals (TAE) i les actuals Aules d'Acollida a Catalunya; les Aules Temporals d'Adaptació Lingüística (ATAL) a Andalusia o les Aules de Enlace a la Comunitat de Madrid. Aquests dispositius s'han concretat de diversa forma, però han tingut com a objectiu prioritari l'adquisició de la llengua en el menor temps possible. No obstant això, treballs com els de Vila (2004) assenyalen el límit de l'aprenentatge de les llengües en aquests entorns i la relació entre aquest i el context d'ús per a l'automatització de les habilitats lingüístiques.

Per la seva banda, Cucalón i del Olmo (2010) en analitzar les trajectòries d'alguns dels alumnes que van sortir d'una Aula de enlace a la Comunitat de Madrid, afirmen que el programa fracassa per a aquells estudiants estrangers que arriben amb una bona formació escolar, i altes expectatives acadèmiques ja que se'ls obliga a incorporar-se en nivells inferiors a la seva escolarització prèvia, sota les argumentacions que relacionen el seu nivell lingüístic de la llengua escolar amb l'acadèmic. A Catalunya investigacions com les d'Alegre, Benito i González (2006) mostren els factors que intervenen en els processos d'acollida als centres de secundària i la importància en aquests de la figura del professorat. Mentre que investigacions com les de Carrasco i Gibson (2010) i Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Rios (2012) aporten evidències comparatives internacionals als plantejaments de Gitlin i Buendia (2003)

sobre com en els processos d'acollida de l'alumnat nouvingut coexisteixen forces enfrontades en una lògica acollidora i exclusora (wellcoming-unwellcoming) dins dels centres.

Però aquestes mesures inicials sovint representen el començament d'un itinerari difernciat a l'escola. En el cas de l'alumnat marroquí les investigacions a Espanya han conclòs que la construcció deficitària i marginal de l'ascendència ètnic-nacional és la que produeix el tracte diferenciat que reben (Col·lectiu Ioé, 1996; Franzé, 1999; Aparicio, 2001; Mijares, 2004; Pàmies, 2006) i no tant el comportament acadèmic o els resultats que obtenen. Aquesta consideració els aboca amb més facilitat a ser presents i així estar sobrerepresentats, com d'altres minories i joves de classes treballadores (Ponferrada, 2008) en les variades formes considerades *d'atenció a la diversitat*, com han estat les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC), les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC), als reforços escolars, als grups flexibles, o als grups de baix nivell, que d'entre d'altres dispositius ofereixen una experiència que es desenvolupa en espais escolars de baix prestigi. A través de la seva presència en ells, i com hem exposat en d'altres treballs (Pàmies, 2013) els joves marroquins interioritzen el lloc que els correspon ocupar acceptant posicions econòmiques i socials minoritzades i de subalternitat com una cosa inevitable i natural. Aquests processos de minorització acadèmica mostren com es reforcen les posicions socials i culturals jerarquitzades de certs grups i se superposen a elles, ocultant-a mesura que s'avança en les etapes educatives (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín i Bertran, 2011). Totes aquestes mesures han afavorit l'associació de l'estrangeria al dèficit i la *marroquinitat* s'ha convertit en una de les principals dificultats, motiu d'atenció a la diversitat.

Passem a considerar les polítiques que han dirigit la incorporació de l'alumnat nouvingut a Catalunya:

Fins a mitjans dels 90, els professionals que intervenen amb l'alumnat estranger i marroquí van ser del Programa d'Educació Compensatòria (PEC). Aquests professionals ja estaven treballant amb d'altres minories amb situacions d'exclusió social i educativa, com l'alumnat gitano. La seva intervenció tenia un caràcter social, pretenia l'accés als recursos de les famílies i la *compensació de les diferències*, sent conegut després de l'arribada de l'alumnat marroquí, com explica Palaudàries (2002), com el programa per *nens àrabs i gitanos*.

A l'alumnat *d'incorporació tardana* es va dirigir el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Centrat en augmentar la competència lingüística d'aquests nois i noies en la llengua d'aprenentatge escolar, el SEDEC va concretar la proposta, en Educació Secundària, en els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE). Van néixer en el curs 1998/99 - a l'any 2000 hi havia 30 TAE's a Catalunya - dirigits al "alumnat de llengües i cultures molt diferents a la nostra" (Castella, 2001), en el marc del Projecte Anselm Turmeda. La proposta considerava que l'aprenentatge de la llengua era el factor més important per a la integració escolar i social. Però al costat d'aquest objectiu n'emergeixen d'altres on s'exposava la perspectiva del dèficit (per exemple al considerar una de les seves finalitats "educar els hàbits escolars corresponents a les formes de vida del sistema educatiu")

En les aules TAE, l'alumnat aprenia, segons els documents oficials, la llengua del país i aspectes bàsics de matemàtiques, ciències socials i ciències experimentals i també disposava d'unes hores setmanals de tutoria en grup petit i amb caràcter individual (DEGC, 1999). El dispositiu agrupava, amb excepció dels TAE interns, i en horari de matí, a l'alumnat de llengües no romàniques en un centre d'una zona, mentre que, a la tarda, l'alumnat anava a l'institut on estava matriculat. La mesura responia, fins a l'aprovació del *Pla per a la llengua i la cohesió social (2004)*, a la idea que defensava: la llengua catalana resulta el factor més important d'integració per a l'alumnat immigrant. Si bé aquest plantejament no és sostenible perquè

obvia altres factors essencials en la integració, tampoc ho és la premissa que considera que els processos d'aprenentatge de la llengua es realitzen de forma exclusiva en el marc de l'aula.

En aquells moments trobem dos perfils professionals intervenint amb aquest alumnat: el perfil del professional del PEC i el del professional del SEDEC, amb diferències significatives en els aspectes que focalitzen (uns un vessant més social - PEC - i els segons - SEDEC - amb una perspectiva essencialment lingüística) i en relació també a l'atenció que realitzen: el PEC realitzant atenció directa l'alumnat i el SEDEC assessorant el professorat.

A més d'aquests programes de suport a l'escolarització de l'alumnat estranger, i seguint a Castella (2001), les restants actuacions del Departament d'Ensenyament es van inscriure en d'altres àmbits: formació del professorat en educació intercultural i suport a la docència, promoció i participació en àmbits de debat sobre educació intercultural. Durant el curs 1998/99 una comissió d'estudi va assenyalar la necessitat *d'impregnar l'escola de l'educació intercultural* i va guiar l'elaboració el *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al Sistema Educatiu* (PAANE), que no es va acabar d'implementar mai. Aquest, no obstant, seguia considerant la llengua com factor central de la integració de l'alumnat estranger, mentre es mantenia l'existència dels TAE.

A inicis del 2004, el govern de Catalunya va decidir la substitució d'aquest pel *Pla per a la Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social,* impulsant noves mesures, entre altres: Decret de matriculació; creació de la Subdirecció General de Llengua Interculturalitat i Cohesió Social (LICS), creació de les Aules d'acollida i desenvolupament de Plans educatius d'entorn. Les Aules d'acollida es van posar en funcionament durant el curs 2004/05 en substitució dels TAE. Van ser dissenyades no com a espai físic sinó com a dotació extraordinària de professorat a l'escola (el tutor / a de l'aula d'acollida i la designació d'un coordinador/a LIC dins de les escoles. Estava pensat com el recurs central a partir del qual estructurar el procés d'acollida de l'alumnat estranger i facilitar la seva progressiva incorporació a l'aula ordinària. Tot i això, només el nom que se li va atribuir va fer que en molts centres s'associés el dispositiu a l'espai físic, creant unes aules separades a les que assistirà l'alumnat *nouvingut*.

Encara que no de forma específica dirigits a l'alumnat nouvingut cal parar esment, per la naturalesa del projecte, als Plans educatius d'entorn. Aquests pretenen la coresponsabilitat i implicació del conjunt d'agents i serveis educatius presents al territori. La iniciativa planteja el treball en xarxa de la comunitat educativa amb els diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions d'àmbit social, cultural i esportiu.

El tercer dels Programes, que s'ha dirigit de forma exclusiva a l'alumnat marroquí a Espanya, és el *d'Ensenyament de Llengua i Cultura d'Origen (ELCO).* Com afirma Mijares (2004), aquest és l'únic, que reconeix a priori la seva diferència lingüística. Els objectius generals de la ELCO marroquina s'articulen en tres nivells: "l'ensenyament de la llengua àrab i cultura marroquina als alumnes marroquins escolaritzats en centres públics espanyols, la integració escolar d'aquests alumnes en el nostre sistema educatiu i el foment de l'educació intercultural". A Catalunya, fins al curs 2004/05, el Departament d'Ensenyament no va apostar per desenvolupar, de forma directa, en el marc de col·laboració subscrit entre Espanya i el Marroc. Les causes de la no implantació de la ELCO cal buscar-les en les reticències del DEGC cap als inicials plantejaments pedagògics i objectius confessionals i polítics implícits, i fins i tot cap a la pròpia forma de selecció del professorat en origen i les funcions atribuïdes a la seva figura (Pàmies, 2006).

Respecte a la ELCO, el treball de Mijares (2004) va confirmar que podia ser útil, encara que també resultar preocupant si es creaven uns espais que corrien el perill d'afavorir mecanismes d'exclusió, més que d'integració. Ara bé, per a Mijares (2004), si ens fixem en el

nombre d'alumnes als que es dirigeix el Programa, aquest és testimonial i minoritari, presentant alhora una excessiva dependència de l'estat de les relacions hispano-marroquines i una indefinició i debilitat dels seus propis fonaments. Seguint a l'autora, la proposta com "llengua i cultura d'origen" de l'àrab clàssic permet reconèixer raons extralingüístiques. Al no ser l'àrab estàndard la llengua parlada pels nens i les seves famílies, Pumares (1996) afirma que l'aprenentatge d'aquest no deixa de resultar artificial, ja que no té oportunitat de posar-se en pràctica ni a l'entorn marroquí, ni a l'espanyol. També per a Van Zanten (1997) són, precisament, aquestes diferències d'ús lingüístic entre la llengua del programa i la llengua materna de l'alumnat, les que limiten els objectius d'aquesta mesura.

Tot i que les teories del desenvolupament del bilingüisme defensin que l'aprenentatge de la llengua materna facilita el procés d'adquisició de la segona llengua i reforça l'autoestima entre els nois i noies (Mehlem, 1999; Cummins, 1997; Skutnabb- Kangas, 1988), Broeder i Mijares (2003) descriuen com a Espanya les polítiques educatives en l'àmbit lingüístic, lluny d'afavorir el manteniment de les llengües maternes s'han focalitzat en l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'escola. Per altra banda, aquest aspecte representa, seguint les investigacions de Lorcerie (1999) a França, que la llengua materna entre les famílies tunecines, algerianes i marroquines es perdi amb rapidesa. No obstant això, el manteniment d'aquestes llengües maternes és considerat fonamental per les recerques en educació i minories que descriuen que la seva pèrdua provoca un distanciament dels fills immigrants amb els seus pares i una pèrdua de suport emocional. El no tractament a l'escola de les llengües associades a les poblacions árabo-musulmanes reforça l'estigmatització, allunyant les possibilitats de reconeixement cultural i emocional. Alhora, la no inclusió de les llengües dels fills i filles de famílies immigrades en el currículum escolar com, almenys, segona llengua estrangera, representa una contradicció amb el discurs de la interculturalitat i la cohesió social.

5.2. Incorporació i escolarització de l'alumnat mexicà a Texas

A fi i efecte de contextualitzar aquest apartat es realitza una breu aprximació a les tendencies migratòries a Texas.

a) Introducció: les tendències migratòries a Texas

La població total d'immigrants als Estats Units s'ha incrementat d'una manera accelerada des dels anys 1970. I s'ha mantingut constant en els darrers anys estimant-se que hi havia al 2010, uns 23.4 milions d'immigrants que viuen al país (DHS). A més, l'atenció prestada a la immigració de ciutadans mexicans ha mantingut una atenció particular; elevada a inicis de segle, cau en la dècada de 1930, i s'incrementa a partir de 1965 (Chávez, 2008). No obstant, en l'actualitat el clima polític i la recessió econòmica ha provocat alguns canvis en les tendències migratòries.

Segons un informe del Centre de Salut Mental a les escoles de UCLA (2011), les tres principals raó per emigrar han estat la cerca de l'estabilitat econòmica, el reagrupament familiar, i els motius polítics. Irònicament, la pobresa extrema que van patir els migrants al seus països d'origen és sovint replicada als Estats Units, on els salaris són mínims i les

oportunitats d'ocupació limitades, en especial quan es té una baixa qualificació (Suárez-Orozco i altres, 2008) Mentre que, reunir-se amb els membres de la família, suposa sovint perdre les connexions amb la família extensa i les comunitats d'origen. No obstant això, l'esperança d'accedir al *somni americà,* juntament amb els factors d'expulsió, socials, econòmics, polítics segueixen impulsant a moltes persones a emprendre el projecte migratori.

A Texas, el DHS (2011) estima que hi viuen 2,6 milions de immigrants autoritzats i 1,2 milions no autoritzats. Aquests darrers formarien part dels 10,8 milions de immigrants indocumentats presents al país, un 80% dels quals provenen de Mèxic i Amèrica Central. Tanmateix, s'estima que 1 de cada 4 nens als EUA tenen almenys un pare que va néixer a l'estranger (Bureau Census, 2010)

A Austin i segons l'Oficina del Cens dels EUA (2009) la població nascuda a l'estranger que viu a l'àrea metropolitana es calcula que representa el 19,7%, - uns 150.000 -, de la població total. I al Districte Escolar Independent de Austin (AISD), del total d'estudiantes el 3,4%, - uns 2.861 - són alumnes immigrants – a Catalunya serien nouvingts - , segons xifres de gener de 2011.

Ara bé, en l'actualitat, i en el marc de la creixent l'hostilitat envers la migració, s'han proposat un seguit de lleis per tal de tipificar com a delicte actes de la vida quotidiana dels migrants indocumentats i les seves famílies. Sense entrar a analitzar l'abast d'aquestes lleis, cal remarcar que suposen reduir o eliminar l'accés a l'educació o els recursos educatius destinats als nens migrants indocumentats. Hi ha estats i municipis que han defensat lleis que legitimen aquesta pràctica i requereixen, per exemple, que els estudiants certifiquin el seu estatus migratori durant la inscripció a les escoles públiques. Aquesta situació té un impacte important en la situació dels joves mexicans nouarribats al sistema educatiu, fent créixer els sentiments d'inestabilitat i temor. Serveixi d'exemple, el cas d'Arizona on s'han promulgat lleis com el Projecte de Llei Senatorial (SB) 1070, el Projecte de Llei (HB) 2162, i HB 2281. Aquesta darrera va prohibir els estudis ètnics a les escoles públiques i nombrosos llibres clàssics. Per desgràcia, algunes d'aquestes lleis han inspirat o ho estan fent, a estats propers, com Texas.

B) El sistema educatiu als Estats Units, el cas de Texas

Les pròpies característiques del sistema educatiu descentralitzat a USA es mostra en la diversitat de polítiques educatives que cada estat i al seu torn els districtes escolars han impulsat per tal d'estructurar els suports vers els estudiants nouvinguts. Algunes d'aquestes polítiques han resultat exclusives i dirigides envers aquests estudiants però, com no pot ser d'altra manera la seva existència es deutora de les polítiques publiques i educatives que es dirigeixen al gruix d'estudiants. Tanmateix, aquestes darreres poden superar, com en realitat ho fan, l'àmbit estatal.

L'impacte de les polítiques educatives federals i estatal

Algunes de les polítiques educatives federals han tingut un gran impacte en els diversos estats, tal es el cas de la *Federal Elementary and Secondary Education Act,* coneguda popularment com *Not Child Left Behind Act* (NCLB) que establia un nou sistema de responsabilitats a les escoles. En un context on no es posa en dubte l'avaluació de les escoles i les seves responsabilitats en la rendició de comptes, el debat que s'ha encès, gira al voltant de com l'acta estableix aquest nou sistema de responsabilitats i promou les iniquitats a partir dels

resultats que els estudiants obtenen en el sistema de exàmens estatals (veure per exemple Valenzuela, 2005)

La llei *No Child Left Behind Act* va ser aprovada el 2001 sota la presidència de G.W. Bush. Aquesta Llei cercava afavorir l'èxit en l'horitzó de l'any 2014 als nivells d'educació obligatòria, proporcionant una educació de qualitat als estudiants mitjançant l'establiment de proves estandaritzades. Així, rebre fons federals, passava a dependre dels resultats que en cada centre obtenien els estudiants. Però la llei no tenia en consideració les desigualtats existents entre els estudiants ni les diferenciades oportunitats que existeixen als sistemes escolars tradicionalment. Malgrat els intents de reforma de la NCLB i la major flexibilitat que s'han proposat sota la presidència de Barack Obama, els resultats han estat limitats.

En aquesta situació cal comentar que els estudiants a Texas poden assistir a una escola pública, escola o ser educats a la llar. Les escoles públiques són finançades a través de diners dels contribuents per part del govern federal i estatal, de manera que l'educació pública primària i secundària és gratuïta. Però els diners que les escoles reben estan en funció dels resultats que obtenen els seus estudiants a les proves estandaritzades, produint-se importants desigualtats i una manca de suport econòmic, com en el cas que hem estudiat, la Urban High School (pseudònim). Això també dóna peu a que el govern exercici un estricte control sobre l'estructura, el currículum i els estàndards en aquestes escoles. Mentre que el que realitza sobre les escoles privades, finançats principalment a través de pagaments de matrícula sigui meno, que es beneficien d'una major flexibilitat per estructurar els seus programes. Tanmateix val a dir, i sense que sigui objecte d'aquest informe, que en els últimes dues dècades, hi ha hagut experiències reeixides, com les escoles charter, creades amb l'objectiu de proporcionar educació pública alternativa per a estudiants de baixos ingressos.

A nivell estatal, l'Agència d'Educació de Texas (TEA) ha incorporat les normes de compliment obligatori que es desprenen de la llei NCLB a a través del Texas Assessment of Knowledge Skills (TAKS), un seguit d'exàmens que avaluen als estudiants en diverses àrees, tal com venen il·lustrades en la taula següent.

Taula 6. Àrees d'avaluació i graus TAKS.

Grade	English TAKS	Spanish TAKS
3	Mathematics; Reading	Mathematics; Reading
4	Mathematics; Reading; Writing	Mathematics; Reading; Writing
5	Mathematics; Reading; Science	Mathematics; Reading; Science
6	Mathematics; Reading	
7	Mathematics; Reading; Writing	
8	Mathematics; Reading; Science; Social Studies	
9	Mathematics; Reading	
10	Mathematics; Language Arts; Science; Social Studies	
Exit Level	Mathematics; Language Arts; Science; Social Studies	

Sota aquest sistema, els estudiants poden ser retinguts en un grau, si no passen l'examen o al final de l'escolarització obligatòria, no rebre la graduació. Ara bé, en aquest any acadèmic l'estat de Texas està duent a terme una nova prova que està reemplaçant a les proves TAKS, anomenada STARR. Una prova, que tots els estudiants estan obligats a realitzar, excepte els estudiants immigrants nouarribats durant els seus primers 3 anys d'estada, i que serà tinguda en consideració per les qualificacions finals que cada un d'ells i ells rebi.

Taula 7: Àrees d'avaluació i graus STAAR (TEA, 2012).

Grade	English STAAR	Spanish
3	Mathematics; Reading	Mathematics; Reading
4	Mathematics; Reading; Writing	Mathematics; Reading; Writing
5	Mathematics; Reading; Science	Mathematics; Reading; Science
6	Mathematics; Reading	
7	Mathematics; Reading; Writing	
8	Mathematics; Reading; Science; Social Studies	
Exit Level	English I, English II, English III; Algebra I, Geometry, Algebra II; Biology, Chemistry, Physics World Geography, World History, U.S. History	

Tenint en compte que en els dos models, els exàmens a partir de 6è curs es realitzen de forma exclusiva en llengua anglesa, és fàcil entendre les dificultats a les que s'enfronten els estudiants nouarribats al sistema, amb d'altres llengües d'aprenentage, com és el cas dels joves adolescents mexicans. I com la preocupació de molts educadors de Texas és creixent,al constatar com es poden eixamplar més la bretxa d'èxits i fracàs acadèmic per als estudiants en desavantatge econòmic i de minories.

c) El cas d'Austin Independent School District (AISD): el "Newcomer Program"

L'últim nivell de govern que presideix les escoles públiques són els districtes escolars. Ells són l'autoritat local responsable de la gestió de les escoles. Segons es constata en l'Informe de Resum del Districte TEA (2011), Austin Independent School District (AISD) compta aproximadament 85.000 estudiants dels quals al curs 2009-2010, eren 2.800 immigrants, el que representa el 3,4% de la població escolar.

Sota el títol III de la llei *No Child Left Behind* (NCLB) de 2001, els nens i joves immigrants es defineixen com:

> "les persones d'edats compreses entre els 3 i 21 anys, que no han nascut en cap estat d'USA, i no han estat assistint a una o més escoles d'un o més estats per més de 3 anys acadèmics complets". (TEA, 2011)

Encara que els estudiants immigrants i els estudiants aprenents d'anglès es defineixen per separat, en general es conceptualitzen com si es tractés de la mateixa població, amb les mateixes necessitats educatives i socials. Mentre que la inscripció general per al districte ha anat en constant augment, la matrícula dels alumnes immigrants s'ha vist reduïda en els darrers quatre anys, com mostra la taula següent. Val a dir que sota aquesta categoria només s'inclouen els que a Catalunya serien considerats *alumnes nouvinguts.*

Taua 8. Alumnat nouvingut a Austin Independent District, Texas

Curs	**2006-07**	**2007-08**	**2008-09**	**2009-2010**
Matrícula Total	82.140	82.564	83.483	84.676
Nombre immigrants (nouvinguts)	3861	3550	3256	2879
Immigrants %	4,7%	4,3%	3,9%	3,4%

A Austin Independent District s'ha impulsat des de 2005 el "Newcomer Program" que segueix el model d'una experiència implementada en altres indrets del país - com a New York City - sota el nom de "International High School".

Aquest model ha adquirit en els diversos estats formes diferenciades - respecte als suports, les metodologies, el curriculum, la ubicació dels estudiants, etc - però la multiplicitat de "newcomer program" repartits pel país comparteixen una seguit de característiques comunes a les que parem esment. Es dirigeixen en exclusiva als estudiants nouvinguts, que són classificats com a LEP (Limited English Proficiency) per la seva consideració com aprenents d'anglès i a partir del resultats que obtenen als tests estandaritzats i a l'indicador d'ús de la seva llengua materna a l'entorn familiar:

> "Newcomer students are recent immigrants who have little or no English proficiency and who may have had limited formal education in their native countries" (Friendlander, 1991;2)

Aquest programa opera en l'assumpció que els estudiants nouvinguts LEP necessiten un període d'ajustament no només al sistema educatiu sinó també a l'ambient social que representa la seva estada en un nou entorn. D'aquesta forma es considera necessari també satisfer les seves necessitats emocionals, proveint-los d'una atmosfera segura que es suposa possibilitarà un ràpid aprenentatge lingüístic i en el seu procés d'aculturació. Però en especial d'aquests nous estudiants es construeixen des d'una perspectiva del dèficit a partir de la seva manca de domini de l'idioma anglès en una societat de english-speaking:

> "Limited English Proficient students require the ability to listen, understand, speak, read and write English with fluency to realize their full potential in English-speaking society". (Friendlander, 1991;2)

Aquesta consideració, sembla obviar el nombre elevat de famílies i joves que tenen al país i en concret a Texas una llengua materna diferent a l'anglès. No obstant, cal recordar que ja al 2000, el 17% del estudiants de les escoles públiques d'Austin eren hispans i que al 2025, 1 de cada 4 ho serà (AID, 2008) i tindrà l'anglès com a segona llengua. Aquestes proporció és similar a l'existent al conjunt del país (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova, 2008). Si a l'any 2000, representaven al voltant d'un 20% dels escolaritzats als nivells d'educació obligatòria (U.S. Census Bureau, 2003; Nieto, 2010) es preveu que arribin a representar el 50% de la població de la nació a l'any 2042 (U.S. Census Bureau, 2008). Malgrat aquest indicador la manca de domini de l'anglès es converteix en la forma en que es defineixen aquests nois i noies i el seu status lingüístic es considera que esdevé una barrera per la seva participació i integració a l'escola:

> "Limited proficiency in English presents a barrier to effective participation in school for most of these children" (Document intern IHS)

En concret a l'Austin Independent School District la implementació d'aquest programa s'ha dut a terme en un centre educatiu: la Urban High School (pseudònim)

6. RESULTATS: L'EXPERIÈNCIA DELS JOVES MARROQUINS AMB TRAJECTÒRIES D'EXIT A CATALUNYA

6.1. Els processos d'acollida, integració i cohesió social

6.1.1. L'experiència d'acollida

L'experiència d'acollida dels i les joves que han participat en la recerca ha estat dispar. La seva vivència diferenciada ha vingut marcada tant per la forma, com per l'espai i l'edat en que es produí la incorporació. Un grup d'aquests joves es varen incorporar a Catalunya per naixement o a edat primerenca, entre els 2 i els 4 anys. Sociològicament serien doncs, segona generació els primers i generació un i mig, els segons. D'altres ho van fer a edat més avançada, entre els 14 i els 16 anys, és a dir, formarien part de la primera generació. L'experiència d'acollida va ser absent entre els primers i es remet, en el seu cas, a la que els hi ha estat explicada pels seus pares. En els segons, es fa palesa en les dimensions que exposarem a continuació.

Alguns dels i les joves de 1a generació i els de generació 1.5 es van incorporar en entorns urbans, a l'àrea metropolitana d'una gran ciutat, d'altres, en zones rurals. Aquest fet va ser crucial, tant en l'accés als recursos, que consideren limitats a les àrees periurbanes com, en sentit positiu, per la proximitat als suports locals existents i les possibilitats de relació que establiren en els entorns rurals amb els seus veïns. Però la seva incorporació va venir marcada també pel moment històric en que es va produir: a la dècada dels vuitanta o un decenni més tard. I per les característiques que revestí, resultat del reagrupament familiar o d'un procés familiar engegat com a protagonistes .

En la majoria dels casos, la incorporació, per naixement o reagrupament familiar, es produí en entorns integrats, lluny dels espais minoritzats i segregats urbanísticament que treballs previs (Pàmies, 2006) posen de relleu que han esdevingut factors importants en el desenvolupament de les trajectòries de fracàs dels i les joves marroquines. A excepció d'un cas, en el que es va produir la incorporació a la ciutat en condicions de barraquisme, encara que la seva estada en aquestes condicions va ser d'un any.

Tanmateix, en els casos en que l'acollida va anar paral·lela a situacions familiars de desencontre, com es el de l'Homam, un jove que va arribar a una ciutat gran de Catalunya als 14 anys sense els pares i no trobà el suport que esperava en el germà, ja instal·lat al país, el procés va ser més dificultós i, fins i tot, traumàtic:

> "A nivell social també, que no acabes de saber ni qui ets, ni on ets perquè arribes a un lloc, sense formació, com milers d'immigrants que arriben a Espanya, no tenen cap formació ni sobre la política, ni sobre la gent, ni com funciona, ni res, ni com funciona el sistema sanitari. El sistema educatiu tampoc no ho entenen, [...] et trobes desorientat dins del sistema. Et trobes també dificultats com que ets d'un país com que no vals per res, que no arribaràs a res, o no sé, [...] et trobes que no, que no avances, que no tens res, només, que no tens ni estudis, ni diners i et dius, què estic fent aquí? " (Omar, 24 anys)

Resulta d'especial rellevància que l'Omar, al preguntar-li per la seva vida comenci dient: "Doncs arribo al 2000 amb 14 anys ehhh a [...]" invisibilitzant el seu passat en origen.

Com d'altres nois i noies exposa també com el procés migratori comporta una experiència inicial de mobilitat social descendent. I com en aquest marc les dificultats de continuïtat acadèmica s'incrementen. Com diu l'Ibrahim no ha estat "un cami de roses":

> "Siempre he tenido pegas y tal en el camino, la verdad es que la carrera académica no ha sido un camino de rosas sabes, me encontré muchas complicaciones en mi vida " (Ibrahim, 24 anys)

La Tasnim, una jove marroquina de 30 anys, arribada a Catalunya als 15, comenta en aquest sentit quelcom semblant, però recorda també la recança i el rebuig que sentia envers el procés migratori. És més, considera que aquest procés representà per a ella veure les seves possibilitats de continuïtat educativa mermades, una ruptura en la seva trajectòria escolar i en la de la seva germana i un factor que podia ser interpretat com una barrera per l'èxit. Aquesta valoració ens remet a la necessitat de contemplar els contextos premigratoris i els espais socials que ocupen les families en origen a fi de poder interpretar les trajectòries acadèmiques i laborals dels i les joves en les societats d'acollida:

> "El fet d'immigrar això afecta molt, es un fracaso total, a més la meva germana era molt més estudiant que jo, és que clar, és la trajectòria, jo en el Marroc vivia en una ciutat, no és un poble" (Tasnim, 30 anys)

Aquesta experiència, que comporta una mobilitat social descendent, es pot veure agreujada en ocasions quan, com en el cas de la Tasnim, el procès migratori suposa l'arribada a un entorn que es considera ofereix menys possibilitats. Però, en sentit contrari es va veure afavorida a l'establir-se en aquests espais, pobles i ciutats mitjanes, que van esdevenir més propers i amables.

Així, en aquells casos en que la incorporació es va produir en àrees rurals a principis dels 90, moment en que en certes àrees la presència de famílies marroquines –que no d'homes - era reduida, les entrevistades assenyalen que l'acollida i incorporació va ser *més fàcil*. Elles comenten com foren considerades en aquells moments *exòtiques* i esdevingueren, en certa mesura, *pioneres* tant a l'escola com fora d'aquesta. En certa mesura, la seva presència no es va percebre com qüestionadora de la realitat existent i a se'ls va permetre desenvolupar els propis projectes migratoris amb més llibertat, encara que com veurem, al transcorre els anys, estiguessin sotmesos a diverses pressions familiars, comunitàries i socials entre les que van haver de navegar:

> "Erem les exòtiques [...] Recordo el primer dia que vaig anar al col·legi, vaig anar a P5 no sabia parlar el castellà. No sabia parlar res i bueno no se com un dia vaig aprendre a parlar en castellà i català. Vaig fer molts amics, havien poc marroquins en aquella època, eren els 89, 90. Havien molt pocs marroquins." (Tasnim, 30 anys)

Aquesta situació és valorada de forma positiva en la majoria dels casos, fins i tot quan no es va comptar amb el suport de la família extensa. Però les noies consideren que la dinàmica es va modificar durant els anys 90 amb l'arribada d'un major nombre de migrants

marroquins. Va ser aleshores quan van aflorar, de forma paral·lela a la visibilització creixent del grup com a "col·lectiu", les primeres problemàtiques de convivència inexistents en el territori d'antuvi. Aquestes varen ser producte, en part, de les formes en que els processos migratoris i de forma específica la *marroquinitat* foren construïdes en els nous espais. Les joves consideren que en aquells moments les experiències als entorns inicials d'assentament van començar a ser similar a les que es podien viure en espais més urbanitzats i de l'àrea metropolitana de les grans ciutats. Consideren que en aquests espais les relacions interètniques resulten, des de la seva perspectiva, més dificultoses i floreixen amb més facilitat els estereotips i perjudicis envers el col·lectiu; i on en ocasions han d'aprendre a gestionar situacions de major control familiar, social i comunitari.

La majoria dels i les participants posen de relleu que han estat les xarxes informals les que han ofert el suport en els moments d'acollida inicial. Constatem com la incorporació al nou entorn s'ha produït en ocasions en indrets on existien xarxes intraètniques, familiars o coneguts marroquins. Aquestes, més o menys articulades, van servir de suport inicial, proveint de la informació necessària envers el coneixement dels recursos del territori. Els suports que reberen van dependre del nivell de coneixement que els ja prèviament assentats tenien en aquest nous espais. No obstant, i malgrat oferir un suport inicial, en alguns casos esdevingueren constrenyedores en l'accés a formes de capital social vertical dels nou arribats. Alguns dels que que no han gaudit d'aquest primer suport de les xarxes intraèniques les han trobat a faltar amb el pas del temps i creuen que es van perdre l'accés a informacions, recursos i claus culturals que els haurien ajudat en la integració i a l'èxit:

> "Però m´ha costat molt, molt, perquè al poble no hi havia cap marroquí, els dos pobles primers no hi havien marroquins, només n'hi havien dos als primers pobles, que eren un grup d'homes que vivien i treballàven junts, compartint casa, no hi havia dones ni nens, i tot això ha tingut molt de factors.. (...) i no tens algú que et digui, això es normal aquí," (Tasnim, 30 anys)

Per tant, la incorporació també es va realitzar en entorns on la presència del col·lectiu marroquí era minsa o inclús inexistent. En aquest casos, els suports per a l'acollida van venir de la població autòctona establint-se, en ocasions un *parentiu fictici* interétnic entre nou arribats i nadius. Aquesta relació va significar un procés d'acompanyament a les families marroquines per part de families autòctones del veïnat en el que es varen establir interrelacions entre els subjectes d'ambdós grups ètnics. Unes relacions que en alguns casos han estat presents de forma sostinguda en el temps, i en especial han resultat claus en moments crítics. Per exemple, la Khadija, una jove dona marroquina, explica que quan als 15 anys, amb el seu marit i sense documentació legal arribà a un poble costaner de Catalunya, una família autòctona la va acollir "com a una filla". Aquesta relació de parentiu es inclús explicitada, ja que Khadija relata que aquesta familia autòctona, una parella jove amb un fill petit, "adoptà" al seu marit: "son como familia. Mi marido tuvo un accidente y ellos lo cuidaron durante meses porque no tenía a nadie". Per la Khadija, inclús quan tenia "problemes" i "discussions" amb el seu marit, era aquesta familia qui l'ajudava. No buscaba el suport de les seves germanes, que vivien ja a Catalunya però que no l'ajudaven per per estar en contra del seu casament precoç, sino el d'aquesta familia nadiua. Actualment el parentiu fictici s'ha extès a altres membres de la família, ja que els pares de la jove parella autòctona han actuat "d''avis" amb els fills de la Khadija i del seu marit. Ella explica que van anar a l'hospital quan va nèixer el seu primer fill, i que van ser ells qui li "van arreglar la roba i l'habitació" pel recent nascut.

La Fàtima també valora de forma positiva l'experiència ja que va suposar poder accedir en el quotidià a les noves formes i codis culturals de destí gràcies a la convivència amb aquesta familia autòctona. Gràcies a aquestes relacions va aprendre amb rapidesa la llengua castellana i els nous codis culturals, obtenint suport tant escolar com sociocultural i emocional. Comenta que es sentí acollida i estimada i que fou tractada en el sí d'aquesta *nova família* "com una nena" i a la vegada "com una dona":

> "Pero claro, cuando yo llegué aquí mi marido conocía a una familia en […], que eran muy amigos de ellos, y es una familia catalana. A la semana de estar yo aquí vinieron a conocerme. Y después me empezaron a llevar, cada mañana venían a buscarme a casa, me llevaban con ellos, y me hacían refuerzo, me llevaban de compras con ellos y todo el día a día de lo que hacen, me iban explicando y así aprendí la lengua, el castellano lo aprendí así, iba súper rápido, y toda la cultura de aquí, porque por ejemplo navidades, yo siempre pasaba las navidades con ellos, y entonces veías toda la tradición, todo lo que se hacía y tal" (Khadija, 29 anys)

Es similar el cas de la Naima, una dona-jove marroquina de 32 anys, arribada a Catalunya als 12 anys a un barri perifèric d'una ciutat mitjana de la província de Barcelona que també relata el suport d'una dona gran, una veïna autòctona d'origen andalús. Eren de les primeres famílies marroquines arribades al barri, format per població de classe treballadora i producte de les migracions internes de les dècades anteriors i en el que segons ella, hi havia un grau important de problemàtiques socials, derivades dels processos d'exclusió social. No mantenia relació amb la majoria de persones del barri, en part pel rebuig percebut i en part, per una voluntat pròpia de distinció:

> "Érem els únics, sí que quan vam arribar al barri pues clar, mmm, la gent pues una mica reticent i tal i qual, però nosaltres la veritat és que..., clar, també la gent d'aquell barri era molt determinada, a veure hi havia una mica de tot, però sí que és cert que era un barri amb gent amb drogodependència i amb una mica d'alcoholisme i tal amb lo qual no ens interessaven aquesta gent. Vull dir, no. I també hi havia bastant fracàs escolar i eren gent doncs que o no anava a l'escola, o no treien el graduat escolar tampoc, o sigui que no m'identificava i no ens interessaven." (Naima, 32 anys)

Tot i això, refereix una relació especial amb una família veïna d'origen andalús, i especialment amb l'àvia, a qui elles anomenen "abuela". Tant ella com la seva filla van donar suport a la mare i a les germanes, en la cura de les menors, en l'aprenentatge de pràctiques culturals i socials específiques del nou entorn i a nivell emocional. Van actuar substituint la família extensa com a xarxa informal d'acollida. Considera que compartien experiències similars fruit de la migració:

> "SÍ, ells me'n recordo que ens va explicar que va venir amb aquell tren que es deia el Sevillano, molt conegut. Primer va venir el seu germà i després va venir ...potser després va venir el seu marit i després ella i diu que l'únic que portaven era un sac amb quatre draps. Quan van arribar van tenir que compartir un pis amb moltes famílies, vull dir que la immigració sempre es repeteix, no? Amb diferents d'allò però sempre es repeteix quan arribes en un lloc, pobre, pues segueixes una mica el mateix procés de començar de zero, amb precarietat, amb, vull dir, comences d'una escala més

baixa...Son històries similars a no ser que per exemple hi hagi ja una persona, una família ja arrelada aquí i et faci un bon acolliment i tal ...” (Naima, 32 anys).

D’altres joves exposen un acolliment i suport veïnal extens i incondicional, especialment en funcions d’acompanyament i suport entre dones, especialment en les tasques de cura, establint-se una relació de confiança com en el cas de la Samiha, actualment una dona-jove de 22 anys, nascuda a Catalunya dos anys després que els seus pares arribessin aquí:

“això també ho hem de destacar, quan érem petites també la meva mare va trobar molt de suport en els veïns, era un bloc de pisos on érem, ja t’ho dic, quan van venir els meus pares hi havia molt poca immigració i era una cosa molt nova, no és per dir perquè és la meva mare, però és molt bona persona i se feia estimar. Ella quan va venir no sabia parlar, no sabia on anar, la seva feina era molt de taller, no sabia fer grans coses, ni podia oferir res, per tant el que el suport que li van donar els veïns, ella fins ara i ja han passat 26 anys però encara els va a visitar d’un en un, ha anat als enterros dels qui ha mort. Ehh nosaltres anàvem a aquell bloc de pisos, moltes vegades, si no trobàvem ningú, al pis on trucaves, se t’obrien les portes, era com tot nostre casi, era on anem avui, a casa de la Isabel, a casa de la Conxita, a cas de qui? No? “ (Samiha, 22 anys)

En aquest procés d’emparentament fictici les dones exerceixen suport en aquelles funcions que tradicionalment s’exercíen en el cicle vital, com era l’acompanyament en el naixement dels infants i cura, que s’aboca cap als veïns, autòctons. En el cas de la Khadija ja hem vist com aquest suport femení es desplaçà clarament cap a una familia autòctona. En el cas d’altres, com la Samiha, també veiem el suport femení de les dones autòctones:

“I quan vaig néixer jo, bueno quan vaig créixer, ja la meva veïna em comentava ahhhh el dia que vas néixer tu, vaig acompanyar la teva mare i deia que la pobre que s’estava morint, diu no sabia ni parlar però ja estava dient “ bueno, que yo me muero, pero a mi hija cuidadla” (Aalía, 24 anys)

Ara bé, aquestes situacions es poden veure modificades, com en ocasions així va ser, per desplaçament de la família a un altre territori o per l’arribada de nous immigrants marroquins a la zona. Entenent aquest darrer fet com un condicionant, i també actuant a manera de mirall. Si en un primer moment, la marroquinitat o la identificació com a musulmans/es havia esdevingut una construcció dins l’àmbit domèstic (poc exterioritzada i inclús invisibilitzada) amb l’arribada d’un major nombre de població marroquina aquestes noies van esdevenir referents identitaris en espais públics. D’una banda feia evidents les consideracions i percepcions socials majoritàries carregades de prejudicis negatius respecte a la *marroquinitat* (en aquestes situacions emergí, per aquestes noies l’ambivalència entre l’*acollida* que oferien aquestes famílies autòctones i el tracte i la consideració que es rebia, no-acollidor, per part de la població majoritària) i alhora, enfrontava a les joves a considerar quina identificació tenien amb la població marroquina que arribava i per tant també, amb la pròpia identitat marroquina:

> "Yo tenía otra vida y tenía otras costumbres que no tenían nada que ver con las costumbres que llevaba en Marruecos, no tenía nada que ver. Yo llegué aquí a los 13 años, me integré en una familia catalana, y en todo lo que yo aprendí, cocinar, todo me enseñaron ellos, todo, todo me lo enseñaron ellos. Entonces yo ya no tenía nada prácticamente de Marruecos, no tenía nada de… y la gente de aquí, de su ciudad, no me conocía." (Khadija, 29 anys)

Però aquelles persones que sí havien conservat pràctiques i creences del seu país d'origen reconeixen que havien dut a terme un "camuflatge cultural" que amb l'arribada de major nombre de marroquins ja no era possible, com exposa la Nayiba:

> "Vivíem molt bé, no havíem que explicar perquè no menjàvem porc, simplement érem al·lèrgics al porc. Jugava amb el benefici de que la cultura marroquina no era molt coneguda en l'època, ara les germanes petites s'enfronten més, en el sentit de no, bueno, no, no como perquè soc musulmà. Ja es coneix més. Però en els inicís, [...] la gent no s´entera molta desconeixença. Jo recordo que el cole a l'anar a l'estiu i tothom anava al poble, jo també anava. Però per mi era creuar una frontera i anar al Marroc. No deia vaig al Marroc, no deia voy al pueblo. " (Nayiba, 25 anys)

En especial, les contradiccions emergiren quan les joves van fer ús de determinats elements simbòlics associats a l'intragrup, com és el mocador o *hiyab*, i aquestes formes i les pràctiques que se'n poden derivar entraren en contradicció amb les respostes identitàries esperades pels membres de la societat d'acollida i per les famílies que varen fer l'acompanyament inicial. És en aquest moment quan aquestes joves es replantejaren processos individuals que consideraven superats, en els que que no havien parat esment especial, i que qüestionaven l'abast dels conceptes d'integració i cohesió social a la societat on havien arribat. Per algunes d'elles aquesta situació va comportar moments de crisi individual al confrontar-se tant al marc societal com a les pràctiques valorades en l'àmbit intracomunitari. L'abast i contingut d'aquestes experiències individuals caldria contemplar-les fent una analogia als processos de triangulació descrits per la psicologia familiar que viuen els infants en casos de separacions conflictives dels pares. Aquests menors experimenten conflictes de lleialtats, en els que es senten cridats a aliar-se amb una de les parts sense que hi hagi el desig d'abandonar l'altra part. A més, es produeix una parentalització en la que el fill o filla passen a convertir-se en una prolongació dels ressentiments, dolors i frustracions existents entre els progenitors. Els joves-adults i, en especial les dones, han manifestat contradiccions i crisis similars, amb experiències doloroses i patiments. Aquest resulta un punt cabdal a considerar i que desenvoluparem al punt 6.3 de l'informe.

En els processos d'acollida les associacions, encara que valoren positivament certs suports rebuts per les administracions, consideren que troben obstacles per tal de visibilitzar-se i prendre part més activa en l'acollida dels membres del propi grup. Les associacions consideren que són elles les que tenen contacte més directe amb les persones marroquines migrades i les que coneixen millor les problemàtiques existents. Una situació que comparetixen els joves homes entrevistats però que algunes joves dones matissen, a l'introduir elements de reflexió que s'enmarquen en l'àmbit del control social, com veurem més endavant:

> "Que tu las estás atendiendo. ¿Que están yendo a la asistenta social? Pueden ir también, pero el trabajo que estamos haciendo nosotros, de escucha, de poder buscar otra alternativa, por qué no tienes solución. Pero todo este trabajo de contención yo creo que es el trabajo de las asociaciones porque estamos en el territorio. Yo te aseguro que lo que saben las entidades no lo sabe la administración. Puede encargar a las universidades que hagan estudios, ¿como esta el empadronamiento, acogida, como esta el conflicto ..? pero la base del día día, a quien llegan, es a las entidades". (Grup de discussió Associacions)

6.1.2. L'experiència d'integració

La forma en que és definida la integració pels diferents agents socials resulta essencial a l'hora d'abordar els processos als que ens referim. Per als joves entrevistats la integració resulta d'un procés d'interacció mutu:

> "Integració comporta que les dues parts posin de la seva. Arribem, aprenen la llengua, la cultura, però si des de l'altre banda trobem obstacles es fa difícil la integració." (Grup discussió Noies)

Aquesta perspectiva és considerada també per les associacions i sembla ser present en el discursos de la major part de tècnics i professorat. Però els i les joves-adults, posen de relleu com sovint, les pràctiques quotidianes s'allunyen d'aquesta consideració. Sigui un exemple la situació que planteja una de les noies que ha participat en la recerca i que constata el fet de que tant personal tècnic com professorat semblen mostrar-se sorpresos pel coneixement que els i les joves d'ascendència marroquina tenen del que considerarien que forma part de la cultura catalana. Tal com diuen les noies, aquests tècnics es sorprenen de que "sàpiga coses de la cultura catalana o que apliqui coses de la cultura catalana":

> "Si anem a buscar la paraula integració al diccionari, ningú esta integrat tal com diu el diccionari, per a mi integració algo d'aquí, algo d'allà....a la feina ens han canviat el coordinador per un català, i diu que estàs menjant carxofes al forn? I dic que segur que menges altra cosa tu...jo he parlat del menjar perquè, clar tio, estàs amb un immigrant i t'estranya que sàpiga coses de la cultura catalana o que apliqui coses de la cultura catalana, jo agafo el bo d'aquí el d'allà.[...]" (Grup discussió Noies)

Aquesta sorpresa, que es produeix especialment en els contextos urbans, remet a les formes en que es defineix entre els nadius la cultura i a la necessitat de ser abordada des d'una perspectiva antropològica, dinàmica i adaptativa, i mostra també com des de la majoria és construeix l'alteritat. Els missatges que s'envien respecte a les possibilitats d'integració i les seves definicions ajuden a construir els espais en els que neixen els sentiments de pertinença. Un aspecte que serà desenvolupant de forma més àmplia en el punt 8.3. Aquests missatges (de pertinença o no-pertinença) es reben des de diverses institucions. També sovint des de la pròpia escola, on, de forma més o menys explícita, s'impulsa sovint a aquests nois i noies a processos d'encapsulament identitari, tant pel que fa referència a la marroquinitat com a la catalanitat/espanyolitat. Fent-los representants d'una cultura, en el sentit més folklòric del

terme, i partíceps d'unes identitats que es consideren prescrites i que no permeten el desenvolupament de processos més flexibles. Així, fins i tot els fills i filles d'aquests joves -immigrants o migrats- són vistos com a marroquins, a partir de la seva ascendència , i poques vegades com a catalans, inclús quan ells i elles ho reivindiquen. Samiha explica com l'atorgació de catalanitat per part dels autòctons li sembla una limitació de la concepció identitària que l'exclou i la subordina respecte per exemple a persones molt properes com els seus propis pares. Al seu pare el construeixen com a *no català* en canvi a ella si, sota uns criteris que ella no comparteix:

> "A mi no m'agrada, a mi no m'agrada que em diguin, "ei molt bé, perquè tu ets un exemple, perquè tu has estudiat". Tu ets catalana [...] Sí, perquè tu has nascut aquí i t'has fet molt bé i tens amigues espanyoles i saps català, a mi no m'agrada que m'ho diguin això. Perquè què passa, si jo sigués, si jo tingués el mateix caràcter, si ets de la mateixa manera, però no sabès parlar català o no hagués pogut estudiar perquè la meva mare, potser no m'hagués ajudat tant o perquè havia de treballar per fer-me la vida, o simplement perquè no m'agradava estudiar, no mereixia aquest reconeixement com a persona? A mi no m'agrada que m'ho deixin com, com a favoritisme, diguem-ne". (Samiha i Aalía, 22 i 24 anys)

Una situació que ens retrau a considerar, a més del caire dels processos de construcció de l'alteritat en la societat catalana multicultural, els límits de la racialització i a repensar les dinàmiques de reconeixement de la diversitat com a pas previ per a la cohesió social:

> "¿Y tu de donde eres? Mi hija dice que ella es catalana porque se siente que es catalana y la profesora quiere que diga que ella es de Marruecos. Y no lo dira en la vida. Dirá que es catalana "els meus pares són del Marroc. Yo soy de aquí" (Grup de discussió Associacions)

Com es posa de manifest, de forma paral·lela a aquests processos, coexisteixen les consideracions que alguns tècnics tenen en especial envers les dones marroquines i que estan tamisades d'una perspectiva de dèficit. Els tècnics reifiquen aquesta visió quan reflexionen sobre els "avenços" que fan aquestes dones en els àmbits d'aprenentatge no formal i les transformacions d'ordre socio-culturals i simbòliques que porten a terme:

> **"**Moltes dones que són mares de família *(que assisteixen a programes municipals per dones)*, fonamentalment són dones d'origen subsaharià i origen marroquí i el que nosaltres hem observat, a veure no vulguem pels altres el que ni els autònoms són capaços de fer, d'avui per demà una persona no pot despertar interès per moltes coses si no que tot és un procés. Aquí la paraula procés l'hem de posar per tot arreu. A aquestes dones, nosaltres hem vist que en relació a lo que nosaltres aportem en aquestes dones, en quant a formació bàsica, d'habilitats socials, d'habilitats perquè puguin ser mínimament autònomes, treballar fonamentalment l'autonomia, de que comprenguin el micro-món on es relacionen i de poder sortir d'aquest micro-món... l'avanç que fan aquestes dones en un any és enorme. Les professionals que treballen amb aquestes dones diuen: és que estic paradíssima, noo? I quan les veus progressar per sí mateixes, després veus tot l'interès que volen..." (Grup de discussió Tècnics)

Ara bé, aquests avenços queden invisibilitzats a nivell social. Per aquest motiu alguns tècnics proposen que hauria de ser prioritari entre les seves accions visibilitzar aquestes transformacions a través d'actes públics. Però també en sentit positiu en fan d'altres valoracions que seran abordades al llarg de l'informe, com les referides a l'interès que les mares mostren davant dels processos d'escolarització dels seus fills i filles:

> "volen continuar amb una escola d'adults, i sobretot volen assabentar-se de lo que fan els seus fills a les escoles i que els seus fills arribin al màxim de lluny possible." (Grup de discussió tècnics)

Malgrat no comptar amb els recursos suficients i sovint d'un escàs reconeixement per part de l'administració, les associacions consideren que el suport que donen a l'acollida i als processos d'integració i cohesió social és molt ampli, en especial en uns moments com els actuals, on arran de la crisi econòmica certs serveis existents es van suprimint:

> "Antes se llamaba espacio de bienvenida , de acogida, viene un inmigrante nuevo y en los servicios sociales tenían que llevarle al medico hacer la tarjeta sanitaria, cómo empadronarse, óomo comprar una tarjeta de metro todo esto. Para esto no hay presupuesto, ¿este trabajo quien lo hace? Las asociaciones, incluso se hacen acompañamientos para coger cita en el gobierno civil, canjes de carné de conducir, empadronamiento..." (Grup de discussió Associacions)

És més, es considera que les associacions realitzen una tasca de *contenció*, donant resposta a unes necessitats que en cas de no ser ateses podrien fer emergir la conflictivitat social. Interpreten, a més, que algunes d'aquestes tasques haurien de ser proveïdes des de les administracions:

> "Yo te explico contención porqué todas las entidades que estamos aquí estamos haciendo el papel que no nos toca, le toca a la administración, y si tu estas atendiendo, teatro, acogida, si tu estas haciendo un taller, estas trabajando con personas, y las personas están en una situación de vulnerabilidad extrema, con dramas" (Grup de discussió Associacions)

Especialment es mostren preocupades quan valoren la situació de crisi actual i noten com moltes de les activitats que desenvolupaven hauran de deixar-les d'oferir. Amb els efectes que això pot tenir per a la cohesió social:

> "Es verdad (la crisis puede acarrear problemas para la cohesión social). Esto empezó con esto de la crisis, la subvención ha bajado bastante e incluso ya a nivel de deporte nada y bueno, de momento se nos esta dando lo mínimo, no sé si. Pero es porque tenemos un espacio de cocina, un espacio de música y teatro" (Grup de discussió Associacions)

Però també les administracions locals es troben en que en el moment actual han de fer front a una realitat punyent. Força programes han estat suprimits en els darrers anys. Tal es el cas d'alguns que promovien la formació i inserció laboral de joves que havien fracassat en el seu pas per l'educació secundària obligatòria. Alguns d'aquests programes, eren fets a mida i contemplaven processos d'acompanyament individual, un aspecte que els tècnics valoren de forma positiva:

> "dels problemes que hem tingut o havíem pogut tenir gracies a si hi ha un finançament, els ajuntaments poden fer programes ha... bastant alternatius i diferents acadèmic i que tenen tres objectius, primer: detectar aquest joves que no estan enlloc i que no estan al sistema educatiu i sense formació, detectar, refrontar-los i formar-los, derivar-los cap algun tipus de formació, ja sigui escola d'adults o treballs, val? Fonamentalment, treball. Això... aquests programes són uns programes cars, perquè? Perquè són uns programes que treballen molt amb, acompanyant el jove des de l'inici, partint de les seves mancances, i partint també de les seves possibilitats i són programes molt fets a mida als grups de joves que vas trobant. En concret aquest ho és molt així i ha estat finançant per Europa, per l'Estat, etc. Ens han anat retallant al llarg dels tres anys consecutius el cost, doncs au, ens han comunicat ja, que només es el cinquanta per cent." (Grup de discussió de Tècnics)

D'altres programes encara subsisteixen però ha estat la seva manca de continuïtat la que ha estat determinant a l'hora de considerar l'efectivitat que han assolit. En realitat, aquesta manca de continuïtat, en iniciatives que s'endegaren, ha resultat ser una de les dificultats més importants a les que han hagut de fer front tant les associacions com les administracions locals en els darrers anys:

> "Amb el [...], i amb total la colla dels tècnics de Madrid els hi hem parlat moltes vegades: porque tiene que ser siempre proyectos innovadores y no dejais continuidad. Però això també ens ha fet créixer moltíssim i ens ha fet anar a buscar darrere de on no hi havia la idea innovadora; buscar, buscar, buscar, i això ens ha fet créixer projectes i ara serà la nostra frustració quan aquests projectes no tinguin continuïtat" (Grup de discussió de Tècnics)

En aquesta situació alguns grups resulten en especials vulnerables. Aquest és el cas dels joves de trajectòries de fracàs acadèmic i les segones oportunitats al seu abast, com després abordarem. També eren un colectiu vulnerable les dones marroquines, que participaven en activitats formatives promogudes des del àmbit municipal o en espais d'àmbit no formal d'aprenentage que tenien un valor intrínsec d'intersecció i de foment de les interrelacions personals i societals. Respecte a aquests espais els tècnics posen de manifest com la manca de finançament pot fer recular els avenços que ells interpreten s'havien assolit:

> "sí, a [...] tenim unes associacions de dones molt potents. Tot el que es el treball per afavorir a integració, participació en els consells de barri, els consells de ciutat, els consells sectorials de dones i demés; estan molt present els diversos col·lectius de persones estrangeres a Sant Boi, i s'han fet moltes accions dirigides a treballar en pro de la convivència, peró ara..." (Grup discussió de Tècnics)

Però aquesta no ha estat l'única qüestió que tant tècnics com associacions han considerat a l'hora de valorar el treball que envers la integració i la cohesió social s'ha realitzat. Com ha estat àmpliament contrastat, i a Catalunya en tenim exemples significatius, la implementació del treball en xarxa resulta altament eficaç en el desenvolupament dels processos d'acollida i integració social. No obstant, aquest tipus de treball ha estat lamentablement poc extés, tal i com es posà de manifest en el grup de discussió de tècnics: "s'ha treballat insuficientment en xarxa". En realitat l'experiència d'aquests tècnics indica que el treball en xarxa només els ha incorporat quan explícitament els necessitaven: "he pogut treballar en xarxa quan els altres han sentit la necessitat de treballar amb nosaltres". I aquesta no sembla que hagi estat la situació en una bona part dels casos observats. Els propis tècnics assenyalen que malgrat el treball realitzat i les bones experiències existents en el territori, cal impulsar processos de major transversalitat entre els diversos departaments locals, però també promoure una major interrelació entre els agents socials en el territori amb l'objectiu d'afavorir les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves i al seu torn, millorar els processos d'integració i cohesió social:

> "Potser si haguéssim fet més treball al territori amb els veïns, que haguéssim afavorit més el contacte potser no hauria passat el que ha passat en altres llocs. [...] Però penso que s'hauria d'haver fet més. Si érem nous treballant en immigració, i fer-ho transversalment en el marc dels ajuntaments, treballar tot aquest aspecte de convivència en el carrer, en els barris." (Grup discussió de Tècnics)

Les associacions també posen de manifest les dificultats que han tingut per poder desenvolupar aquest treball en xarxa. I com les seves propostes han estat molt sovint desateses, malgrat formar part de projectes que promovien aquest apropament des dels diferents agents socials implicats en el territori o que almenys es presentaren sota aquest títol:

> "Yo he estado durante mucho tiempo en el pla d'entorn en la comisión del barri [...] de una población no sé el 20 o 30 por ciento marroquíes. Pero nosotros estamos allí, picando piedras y parecía como si no pasa nada.[...] Eramos una asociación, y somos una asociación realmente activa, potente o sea tiene todo. No pueden decir vosotros no, no hacíais nada. Es absurdo. Pero no, hay un rechazo, hay un cierre a cualquier cosa que venia de nosotros" (Grup de discussió Associacions)

Les dificultats de desenvolupar aquest treball en xarxa es manifesta també envers la institució escolar. Les associacions posen de manifest com es troben amb resistències per part de la institució i dels seus diferents estaments per desenvolupar projectes conjunts. Una valoració que comparteix també una part del professorat que ha participat en la recerca:

> "Nosotros hemos creado un proyecto diciendo que las carencias son estas a dos bandas. La familia necesita conocimiento, información, sensibilización pero ojo la escuela no anda muy bien. Porque cada escuela tiene un claustro, está formado por personas que tiene mucho que ver con la predisposición del centro a abrirse ei! Una cosa tan sencilla como las AMPA's que vengan, que vengan, No, no el AMPA ¿cómo esta formada? ¿El AMPA esta dispuesta a que realmente entre gente con otras formas

de pensar? que la participación es decir no es que vengan y ya esta y que se sienten y que escuchen el catalán y que se vayan sin haber entendido nada. No, por lo tanto nosotros de alguna manera no es que no nos hayan, no, no es decir hay que hacer esto y se hizo un trabajo en [...] trabajando en las escuelas una publica y otra concertada y nos costó, nos costo muchísimo trabajar con la escuela para hacer simplemente un trabajo de familias [...]"(Grup de discussió Associacions)

En realitat aquestes resistències es deriven de les inquietuds que generen els processos de canvi social en les institucions en el marc de les societats multiculturals:

"El miedo es también al cambio y cambiar implica cambio de procedimientos y maneras de trabajar los profesionales, no están dispuestos que vengan familias del barrio [...] tiene que hacer un trabajo profundo para la participación que entendemos para la participación. No, no era nada fácil trabajar primero con la escuela. ¿Para que vamos a trabajar con la familia? Si la otra parte se niega" (Grup de discussió Associacions)

En especial les resistències s'amplifiquen quan els canvis s'associen a pràctiques que es valoren "del passat", que es consideren limitadores i que rementen, en el cas de les societats que es defineixen com a laiques i tal com va posar de relleu Alba (2006), al reconeixement de l'Islam. Així, aquestes resistències semblen augmentar quan les demandes des del món associatiu es vinculen a la pràctica de l'aprenentage de la llengua àrab i a les interpretacions que des de l'escola es fa del seu coneixement com forma d'accés a l'àmbit religiós per part dels nois i les noies, fent pales com les barreres institucionals, en el món educatiu, amaguen l'enfortiment de les fronteres ètniques amb l'Islam, tal i com han posat de relleu altres treballs (Carrasco, Pàmies, Ponferrada: 2011):

"Yo por ejemplo, tengo una experiencia pequeña, cuatro años antes de empezar con nuestra asociación estaba en la mezquita de [...], había tantos marroquíes y niños pero el tema de la mezquita, como no había pizarra, sillas y todo esto no se sentían en una clase estudiando árabe, se sentían que estaban jugando allí. Entonces había espacio para los niños pero había dificultad para poder enseñarles el árabe, entonces me ofrecí como voluntario para pedir en alguna escuela o algún sitio clases de esta escuela para que se sienten los niños que están estudiando o aprendiendo. Entonces empecé con cuatro escuelas hablando con el director directamente y hablando con las personas responsables representando la mezquita del [barri]: "-Bueno ya pensaremos, ya te diremos algo..". He hablado también con un centro cultural de allí, que en principio tiene que trabajar con todo el mundo ahí, y no, nada, "- Pues pide una instancia y ya te diremos." Al final no hemos podido hacer nada y lo hemos dejado." (Grup de discussió Associacions)

Quan el suport que poden oferir les associacions té relació amb l'àmbit de la mediació cultural i de la sensibilització, sembla que es desactiven algunes barreres des de la institució escolar i que la cooperació augmenta. Ara bé, les associacions consideren que sovint quan es demanda la seva presència a l'escola la solicitud obeeix a l'aturament que es pretén realitzat a problemàtiques punyents detectades. Una situació delicada i fràgil perquè s'enfronta a la provisionalitat de les mesures que es poden emprendre, a l'absència d'un projecte comunitari

estructurat, i a la manca de prevenció de certes conflictivitats latents existents que esdevenen invisibilitzades:

> "Realmente se tienen en cuenta cuando hay problema, ojo, yo por ejemplo a las escuela, y así volvemos al tema, nosotros hacemos servicio de traducción a las escuelas o te llaman cuando hay una problema, pero cuando realmente hay algo y yo vuelvo a decir porque se ha de cambiar la manera de trabajar y los procedimientos, cuando tenemos que hacer algo dentro de la escuela ¿Por qué no van a las asociaciones? Por estos saberes que podemos aportar, para mi es muy importante y yo vuelvo a decir que no es la etapa de 18 a 35 porque es la etapa de la obligatoria es importantísima en la identidad de los jóvenes porque ellos pueden valorar nosotros hemos sido a una escuela, un instituto y era porque habia conflicto, un mogollón de problemas y salio el tema de racismo, un tema de unas chicas con hijab y no se que. Total te llaman porque hay un problema y te dicen oye ¿Por qué no hacéis aquí una actividad porque aquí esto se nos escapa de la manos, y no se que no se cuantos?" (Grup de discussió Associacions)

Aquesta realitat contrasta, com hem pogut constatar, amb la visió de les associacions de la influència positiva que tenen, en l'exit educatiu, les interrelacions freqüents entre els diversos agents de socialització de les i els joves:

> "que entienda para tener su éxito realmente si está bien dentro de su entorno, de su comunidad, debe estar bien dentro de su escuela, debe estudiar bien y debe llevar algo, supongo cuando hay mas ligams entre los diferentes educadores que hay, escola, familia, asociación o movimiento social o lo que sea, mucho mejor, esto facilita que vaya funcionando mejor" (Grup de discussió Associacions).

També des de les escoles es valoren de forma positiva els projectes desenvolupats en el marc dels Plans Educatius d'Entorn, tenint en compte el desplegament divers que han representat als diferents barris:

> "Jo crec que hauria d'haver-hi un treball en xarxa. Una xarxa que anés des de centres culturals, des de programes de "temes" guia, des de vinculació d'instituts, des de centres d'esport, que d'alguna forma diguessim: no eduquem nomes des de l'escola, es la societat la que ha d'educar als nanos. I nosaltres tenim una part però a vegades tenim masses responsabilitats no? De dir: només nosaltres?" (Grup de discussió Professorat).
>
> "Els plans d'estudi assistit hi anava be. Hi ha nanos que els hi ha servit, fins i tot per fer altres coses, digues-li tunning, baile de sevillanas.....o el que fos. Però hi ha nanos que si, per que han tingut un lloc que no ha sigut el carrer" (Grup de discussió Professorat).

6.1.3 L'accés als recursos

L'accés als recursos bàsics (formatius i sociolaborals, sanitaris, de benestar social i d'orientació jurídica) s'ha produït en la majoria de casos a través de les xarxes informals intraètniques o a partir de l'establiment de llaços interètnics estrets amb persones que han esdevinguts referents autòctons.

En alguns casos, com el de Tasnim, aquests llaços significaren tenir un limitat accés al coneixement dels recursos del territori i a l'existència de dispositius específics destinats a la població nou arribada, ja que les persones autòctones que l'acompanyaren en l'acollida els desconeixien, al no haver passat per un procés migratori similar:

> "Clar, si tens gent que és, del teu origen que t'orienten clar és el típic que, el primer que li vas a dir, ves al consorci de..al departament de l'ajuntament o a Barcelona es sap que la oficina ..., que t'adjudicaran una plaça, que t'ho han de portat serveis socials, tu l'informes a aquesta persona, i amb la família que coneixíem ella va dir que des de l'ajuntament, però jo...era impossible que anés a l'ajuntament perquè el meu pare tenia aquest desconeixement" (Tasnim, 30 anys)

En el cas de la Tasnim i la Naima ja hem assenyalat la importància d'aquestes xarxes interètniques, però també es dona el cas de la Nayiba, l'Aalía i la Samiha. En realitat, el *parentiu fictici* que suposa l'establiment d'aquests llaços és una situació que els tècnics en els grups de discussió posen de relleu. Quan aborden els factors d'èxit dels i les joves marroquines, resalten l'equivalent a la figura del *mentor,* en especial en el cas de les noies:

> "Els mentors, ara li dic mentor perquè no sé com dir-li, no? Darrera de moltes persones amb èxit marroquins o subsaharians, però en aquest cas marroquins, hi ha persones autòctones que els han ajudat en el camí. Els han donat empentes en moments determinats. [...] Algú autòcton amb credibilitat que interlocuta molt bé amb aquesta família marroquí i que llavors ha estat la clau per a aquesta persona. I ja no només per a una noia sinó per a totes les seves germanes, que son bastantes, i que també, i es va establir com la dinàmica, que si una triomfava perquè ha fet cas a aquesta veïna, o el que sigui, doncs les altres, la veritat es que han triomfat bastant." (Grup de discussió Tècnics)

No obstant, aquests mateixos tècnics no consideren de la mateixa forma el paper que en aquests processos poden tenir també les associacions com a *mentors*. En canvi, son els joves entrevistats els que mencionen com algú de les associacions ha encarnat per ells aquest rol clau. L'existència de les associacions va resultar per a molts joves homes, no així per a les joves dones, clau en els moments inicials d'assentament. I alguns d'ells van viure com una limitació la manca de referents associatius de la pròpia comunitat marroquina en aquest procés. Per a ells, aquesta situació no va fer més que augmentar les dificultats existents. Ara bé, en el cas de les noies, hem pogut recollir també un discurs que traça els limits de la pertinença a les xarxes intraètniques i al major control al que poden estar exposades en aquests espais resepcte als propis projectes personals.

En tots els casos, la vitalitat dels recursos veïnals i de les xarxes inter i intraètniques, en termes de capital social i d'accés als recursos, posa de relleu les dificultats en articular processos d'acollida estructurats, malgrat les intencions, des de les administracions públiques. Ara bé, cal considerar que algunes de les situacions viscudes pels i les joves que han participat en la recerca han volgut ser subsanades en el marc de la corresponsabilitat, a partir de la creació d'instàncies i la implementació de dispositius específics (per exemple, els Projectes de primera acollida dels Plans d'Immigració Municipals, les OME – Oficines Municipals d'Escolarització - destinats a la població nouarribada, d'entre altres). Tal és el cas dels processos de matriculació inicial, com hem pogut constatar en d'altres recerques (Carrasco, Pàmies, Beremenyi, Casalta, 2011). En aquest sentit la matriculació inicial dels nois i noies que han participat en la recerca va ser, en el seu dia, resultat del coneixement del territori i de les possibilitats d'accés als serveis locals i a les xarxes formals i informals. Tasnim relata errors i el desconeixement de la família en aquests processos de matriculació. Una situació que van afavorir el que considera *tancament inicial*, i que va significar no accedir a l'escola quan va arribar, un cop el curs havia començat i fer-ho l'any següent:

> "Me choco, el hecho de estar escolarizada a estar en casa y hasta diciembre no poder reincorporar porque no había plaza en el instituto" (Tasnim, 30 anys)

Respecte als programes formatius proveïts per les administracions les noies manifesten que assistir als cursos d'aprenentatge de la llengua catalana, al Consorci de Normalització Lingüística (CNL) va ser una experiència positiva, no només a nivell lingüístic sinó a l'esdevenir una nova font de contacte social i acadèmic. En el cas de Tasnim, la seva professora de català li va ajudar a trobar un professor de suport en història per poder aprovar el batxillerat, professor que després la va ajudar a presentar una sol·licitud per revisar les seves notes en una de les assignatures suspeses de l'institut. Ara bé, és aquesta una situació que no tots els joves van poder gaudir tant per manca d'oferta en el moment que varen arribar, com per haver de realitzar una activitat productiva remunerada de forma paral·lela. Com també va ser així en el cas de les mares de les entrevistades, que, encara que manifesten el desig d'haver gaudit dels cursos de català, no van poder compatibilitzar-ho amb les seves feines. A una insuficient oferta s'afegí en el seu cas, les dificultats individuals derivades del moments inicials d'assentament i la manca de temps en tant que productores econòmiques:

> "A mi el consorci de normalització lingüística em sembla molt bona eina. Em va servir molt, no em feia falta treure el certificat de català, perquè ja ho tens amb batxillerat pero jo com a reforç i em va servir molt" (Grup de discussió Noies)

Justament algunes d'elles han iniciat la obtenció del Certificat de Nivell de Suficiència del Català (Nivell C) en el moment actual. La Naima, per exemple, va realitzar l'aprenentatge de la llengua catalana de manera informal i a través d'autoaprenentatge, dedicant moltes hores a la lectura. No va ésser informada que requeriria una acreditació oficial (ja que no va realitzar tota l'EGB i Batxillerat (BUP) a Catalunya). Aquest fet va suposar una barrera en alguns casos respecte a la seva inserció laboral, per exemple per accedir a llocs públics:

> "Pensava que amb el BUP i COU i carrera, pensava que el tenia el nivell C i quan vaig anar em van dir que com no havia fet tota la primària aquí...i ho estic fent ara." (Naima, 32 anys)

Aquesta valoració positiva envers el CNL contrasta amb la que nois i noies fan cap als suports que van rebre a l'escola, i que després desenvoluparem de forma extensa.

> "Però respecte a les escolars, el primer any em treuen el profe de llengua, em treien una hora a la setmana i després em diuen que parlava, i em diuen que em quedi a les classe. Al batxiller he trobat a faltar, perquè necessitava la part lingüística, si m'espavilava per la meva part, vaig tenir una veïna que m'ensenyava el català, cada dia venia a casa, ens canvien i encara venia, feia classes diàriament, m'he apanyat. Però l'administració en si no [...] (Grup de discussió Noies)

> "Jo les dificultats que he trobat, jo principalment quan he necessitat una ajuda, doncs no he trobat, a nivell d'estudis" (Oman)

En molts casos, aquesta manca de suport va ser substituïda per la figura de veïns autòctons. En part perquè aquestes noies consideren que els recursos als que podien accedir sovint no s'adaptaven a les seves necessitats. Desconeixien la llengua catalana però tenien una formació sòlida en altres àrees:

> "Al batxillerat he trobat a faltar (els suports), perquè necessitava la part lingüística. Si m'espavilava per la meva part, vaig tenir una veïna que m'ensenyava el català, cada dia venia a casa, ens canvien i encara venia, feia classes diàriament, m'he apanyat." (Grup de discussió Noies)

> "Pero en esa escuela de adultos no había una formación adaptada a mi nivel, porque yo tenía un nivel escolar, lo tenía, matemáticas lo sabía, pero no un nivel de lengua, que era el catalán" (Khadija, 29 anys)

Molts d'aquests joves, arribats en edats adolescents nascuts a Catalunya es van convertir en el membre interlocutor de la família amb els serveis de l'administració, tot i ser menors. La Nayiba, arribada a Catalunya amb dos anys, diu que ser "la secretària" de la família li ha donat un coneixement ampli del funcionament administratiu d'aquesta societat així com l'adquisició d'habilitats específiques. La Tasnim també relata que és encara avui en dia "la secretaria" de la família, ja que és ella qui parla amb el gestor de la familia i qui resol molts temes administratius i burocràtics. La Naima manifesta com per aquest motiu, a vegades no obtenia prou atenció per part dels professionals, i per tant es veia limitat l'exercici de drets i accés a recursos dels quals podrien haver-se beneficiat tot el nucli familiar. En aquest sentit explica com va infrautilitzar els serveis sanitaris:

> "Bueno en aquells moment anava sola i em deien: "- on és la teva mare?", i deia jo que perquè havia d'estar la mare perquè ella no parlava, però com era menor...si em passava algo, tampoc anava molt al metge. (...) Agafaves hora i ja esta, si havies de fer proves agafava hora i ja esta, sempre anava sola." (Naima, 32 anys)

Específicament pel que fa als recursos de benestar social, veiem que en alguns dels casos hi ha barreres per accedir tot i la voluntat i la necessitat de fer-ho. La Naima es queixa que l'oportunitat de fer efectiu els seus drets en aquesta matèria depenien del professional que els atenia i la seva sensibilitat més que el que estava estipulat de dret. Refereix que va dirigir-se a Serveis socials per comunicar una situació de violència masclista al nucli familiar i no la van tenir en compte durant molt temps:

> "Agafava hora amb educadora o treballadora, i li explicava la situació de maltractament i no em creia. (...) Però no em creien, fins que no va passar anys, va venir una altra persona i va dir que era cert.(...) Anava jo, ella no anava, al contrari, ho volia amagar perquè no es sabés res. Això s'ha de fer, no és normal. No recordo un bona...acollida de serveis social i menys en la situació que estàvem nosaltres de delicadesa a nivell econòmic, suport social, la separació, …(..)Segons el professional és una cosa, si és un altre no. No és just perquè no és equitat. Depèn qui et toqui una cosa o altre. Elles no...Segons la persona et deia: - "anem a mirar-ho" o una altre deia – "no, no." i et tancaven la porta, i a quines picaves llavors? Si l'administració no et dona suport quan més ho necessites a on has d'anar? (Naima, 32 anys)

La mateixa dona explica també que no va ser informada que reunien els requisits per beneficiar-se d'una Renda Mínima d'Inserció, la qual va ser tramitada a demanda seva quan es va assabentar d'aquesta possibilitat per altres contactes i no per els/les professionals del servei d'aquesta opció:

> "Em vaig enterar que, jo cobrava 30.000 pessetes, però pels que érem, em vaig enterar, vaig parlar amb la treballadora que li fessin una Renda mínima d'inserció. Però fins que no li vaig dir que m´ho havien dit, no em va dir que si, llavors li van tramitar i més el que guanyava ja anàvem tirant." (Naima, 32 anys)

En canvi, sí que van obtenir el suport en matèria de benestar social per part de Càrites, una ONG que els va facilitar l'accés a productes alimentaris de primera necessitat i altres suports econòmics.

Per als i les joves que han nascut a Catalunya l'estatus jurídic no ha esdevingut una barrera en l'accés als recursos disponibles. Però en els casos en que es van incorporar a edats avançades aquest ha estat un condicionant important. Tal va ser el cas de l'Ibrahim i de la Khadija o el de la Naima. Per exemple, la Khadija no podia entrar Espanya per reagrupament familiar perquè l'havien casat al Marroc essent menor d'edat pel matrimoni allà. La seva familia i la del seu marit van "comprar" el passaport d'una altra dona per tal que ella pogués entrar al país. Tot i així no se li va concedir el permís de residència fins dos anys després, quan es va quedar embarassada i ja tenia l'edat legal per casar-se a Espanya. Mentrestant li havien denegat el permís de residència tres vegades, incloent un avís d'expulsió que Khadija encara avui recorda amb angoixa, i la estratègia que va proposar el seu marit per obtenir la residència, tenir fills ràpidament, va suposar per ella la segona ruptura en la seva trajectòria educativa, ja que a partir d'aquell moment es va dedicar exclusivament a cuidar dels seus fills.

Algun d'aquest joves s'han incorporat al mercat laboral a través de les xarxes de suport informal familiars i comunitàries, tal es el cas de Ahmed, que va començar a treballar a l'acabar el Batxillerat, a l'empresa on ho fa el seu pare, posant de relleu la importància del capital social

horitzontal. En aquest sentit, el cas de la Khadija resulta paradigmàtic. La seva primera presència en les institucions públiques es remunta a quan li demanaren les mares de l'escola a la que anava el seu fill que entrés a formar part del Consell Escolar. Es convertí, com ella exposa, en la representant de les famílies marroquines a petició de les propies mares autòctones. Amb posterioritat li demanaren que formés part del Consell Escolar Municipal, es donà així a conèixer i va rebre una oferta de treball, a partir de la xarxa que va anar teixint. El seu cas resulta un exemple de com les relacions interètniques afavoreixen els processos de mobilitat social ascendent a través de l'acumulació del capital social vertical. En certa manera hi dona suport el fet que moltes de les noies d'ascendència marroquí amb èxit hagin estat molt actives a nivell de representació democràtica en les institucions escolars essent delegades de classe, representants en el Consell d'estudiants i participants en associacions d'estudiants no-intraètniques, com la Nayiba, la Aalía o la Samiha.

En altres casos no es comptava amb aquests suports, i es va comptar amb recursos formals per a l'orientació. En aquest sentit dispositius com el CITE (Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers) del sindicat CCOO estan valorats de forma positiva pels joves, i en especial si no es podia comptar amb els suports intracomunitaris. La Naima per exemple explica les dificultats que va viure la seva mare arran de la voluntat de divorci. L'estatus de reagrupades feia que la renovació dels papers estigués vinculada a la decisió del reagrupant, que en aquest cas no estava disposat a cooperar. A més, els impedia, en aquell moment, accedir al permís de treball. La orientació del CITE va ser cabdal per conèixer les vies per modificar el seu permís de residència i fer efectiva la seva decisió de divorci:

> "Jo sempre m´he mogut molt, perquè sempre volia saber quina possibilitat tenia la meva mare de separar-se d'aquest senyor que és el meu pare, no? I clar, en aquell època era complicat pel tema de papers i tot plegat. I no sé com, vaig conèixer aquest servei" (Naima, 32 anys)

6.1.4 L'experiència de cohesió social

La major part dels joves que han participat en la recerca consideren que no han estat exposats a situacions continuades de discriminació en el barri en el que viuen ni en les institucions escolars a les que han assistit. Però si que aquestes situacions han estat puntuals i significatives. Ara bé, tot i ésser un argument més, sembla que no ha esdevingut en les trajectòries d'alguns entrevistat un "argument substancial" en el món acadèmic però si for a d'aquest àmbit:

> "Significativamente no influye en el sentido de que no es substancial, es un argumento más. Pero no es substancial al menos en el mundo académico, luego fuera si ehh" (Grup de discussió Nois)

En canvi, per algunes dones-joves marroquines, la discriminació racial ha estat un element afegit a la percepció de discriminació de gènere havent de demostrar constantment la seva igual-capacitat. En alguns casos, això ha produït una reacció que les ha motivat a tenir un objectiu amb altes expectatives, però amb uns alts costos i un sentiment de doble esforç, element prou significatiu i que desenvoluparem en apartats posteriors:

> "Vull dir que si els altres companys no t'accepten et podria influir però jo a la primària vaig tenir rebuig per part d'alguns companys i no em va afectar amb els estudis al contrari, em va fer obligar-me a estudiar més i dir-lis..." (...) "Clar, pensa que nosaltres érem totes noies, i clar això, ostres, era també..., clar, per un pare haver tingut tantes noies per ell tampoc era molt bo, molt positiu, no sé com anomenar-ho amb lo qual també suposo que en part volia demostrar que una dona podia arribar on volgués sense ser un home. Potser inconscientment ho vaig fer potser per això de demostrar-ho a tota la comunitat i a tota la gent. Per molt noia que jo arribaré on vulgui i on cregui, igual que un home." (Naima, 32 anys)

Alguns d'ells opinen que en el seu barri han estat exposats a situacions escassament afavoridores de la cohesió social, quan no s'acomplien les condicions, exposades anteriorment, de suport en entorns amb poca presencia de població migrada. Les relacions que han mantingut inclús amb alguns dels seus veïns han estat fredes i distants i han hagut de passar forces anys per, com afirmen, poder rebre la salutació d'algun d'aquests:

> "Jo en el meu cas, veien la meva experiència de la zona on visc, jo crec que el factor ser musulmà, de cara i es veu, va ser súper important tant als estudis, tant al nivell de laboral, com inclòs el veïnat. El veïnat al començament que jo visc al meu pis que portem 11 anys. Al començament erem otros moros, això ho veies a l'ascensor. Pujava amb un veí i que li ha costat 10 anys dir-me hola, bon dia a l'ascensor. Viu a dos plantes mes a baix que jo, me da igual que sea el propietario de una gasolina o tenga la midat del pueblo, soc una persona i voste igual. Jo venia d´una poble i l'altre passa per l'altre carretera i et diu holaaaaa....això em xoca molt, es que dius, no em quadren les coses, si parlem de la immigració, de la integració, que se espavilen que hablen castellàno, catalán, que se integren que sepan...y luego no me dices hola. Deu anys fa por eh!! (Grup de discussió Noies)

Per algunes, com la Tasnim, les discriminacions rebudes tant a nivell escolar com laboral per ser marroquina tenen una forta presència en la seva narrativa vital. Tot i això, la major part d'ells intenten minimitzar les situacions viscudes de racisme. La Khadija relega a un segon pla les mirades discriminatories que va rebre en una institució pública on va començar a treballar amb mocador, situació que minimitza al comparar-les amb les fortes pressions per part dels seus veïns marroquins o que sent quan arriba al Marroc. L'Omar, en una linia similar, atribueix als propis immigrants les responsabilitats en l'existència d'aquests episodis. Un fet que contrasta amb una de les seves experiències: ser musulmà va impedir que sigués admès per estudiar auxiliar d'infemeria en una escola concertada religiosa:

> "La veritat a nivell de racisme i no se què, jo no m'he trobat amb res, no sé si es que jo sóc molt natural i no em fixo amb això. Coses puntuals, però sense importància, perquè si tu actues com persona normal, l'altre persona acaba rebent això, acaba percebent això, que ets un més allà, que ets un més de no sé on. Ehhh jo crec que també l'emigrant, ell mateix es fa la condició de que és emigrant i de que el seu lloc és més limit del que un pugui estar-hi i no i no no actua com persona normal, com un més, es que no hi ha més que això. I la veritat és que a nivell de racisme jo no m'he trobat amb res, coses així puntuals, però no era res personal en contra mi [...] Sí, que jo vivia a la Floresta i m'anava bé estudiar allà l'auxiliar d'infermeria, m'havia apuntat i tot. Al cap

d'uns dies em truquem per parlar amb ells, vaig i em diuen que, que no era compatible estudiar allà, que jo sóc musulmà i aquella és una escola catòlica, bueno, i jo dic, què s'ha de fer-hi? On està el problema? Em diuen que s'ha de baixar a resar... vale, com es resa això? Si és simplement concentració amb el teu Déu i bueno arriben i diuen, en finalitat que no em volien allà […]A més a més, allà va gent que no creu en Déu, que no creu en res i simplement vol fer el curs d'auxiliar d'infermeria. Bueno allà tambe hi ha un tema de, ... aquest és el tema més fort de racisme que he trobat" (Omar, 24 anys)

Però la totalitat d'ells i elles exposen en els seus discursos l'experiència de minorització i racisme que ha estat present en la quotidianeïtat de la seva vida social:

"Me da un poco de rabia los prejuicios de la sociedad, los inmigrantes marroquíes se piensan que son ladrones o traficantes o delincuentes, o sea entonces pienso que no todos somos así […] Llevo toda mi vida en España. Tengo las raíces y la cultura marroquí pero estoy súper asentado, integrado en la sociedad" (Ibrahim, 24 anys)

Aquests joves consideren que estem en una societat on certes diversitats són mals vistes des de la majoria i associades al subdesenvolupament i l'analfabetisme. Ibrahim es refereix a una situació de discriminació que va patir una veïna seva, posant de relleu com l'ús de determinats símbols religiosos, com el *hiyab*, pot ser percebuda en alguns àmbits públics:

"Aún estamos encerrados esta sociedad, des de el punto de vista occidente. Estamos encerrando ahí, lo que es el mundo musulmán, no esta haciendo nada, es un chica que hace esto lo otro…nada mal….hay una vecina nuestra que ha acabado farmacia, que esta con el master y tal, mayor que yo y una vez iba al hospital y el médico dice ..., habla con el medico, tiene una carrera con igual términos de lenguaje y después le dice el medico: -Ves a la enfermera y que te saque el medicamento este, y ya está. Luego, va: -Dice el medico que me recetes esto. Le receta y le da una marca que no tiene nada que ver con lo que le ha dicho el medico, le dice: ¿no me ha dicho que me pongas esto? y le dice: - Tu que sabes! La otra chica tiene velo y tal, ¿sabes? Aparentemente una, como diría, una, como diría una analfabeta, no sabe ni leer, la otra tiene un poco de carácter y le dice: -Porque me veas con el pañuelo crees que no se nada, debajo del pañuelo hay un cerebro y me ha dicho que me pongas esto y lo otro. Empieza así un poco, va hablar con el doctor la enfermera y le dice el doctor, esta chica sabe tanto como yo lo que te ha dicho tiene razón y la otra se queda... ojo! cuidado! O sea no hay que subestimar a la gente por el pañuelo, ya analfabeta" (Ibrahim, 24 anys)

En la mateixa línia la Naima exposa que sovint viu situacions vinculades a estereotips i prejudicis per part dels professionals d'aquests recursos (sanitaris, benestar social, educatius...). Explica una anècdota recent en la que va anar a urgències i el metge no la cridava. Al cap de força estona quan va preguntar per si l'atendrien el metge li va dir que no creia que fos ella:

"No em podria cridar pel meu nom perquè no veia ninguna que podia assemblar marroquí o estrangera o no sé d'on no? I, i ...jo li vaig dir això són prejudicis teus. Dic, no, no t'ho dic perquè ho sàpigues, això cada persona és veritat que tenim prejudicis inculcats, és bo saber-ho no? I devia pensar no, si és Naima és que ha de ser morena de

pell, ha de portar mocador i ha d'anar vestida d'una manera, i l'ha d'acompanyar no sé qui, i dic pues no. " (Naima, 32 anys)

Però situacions de discriminació directa o indirecta també l'han patit alguns d'aquests nois en l'àmbit laboral. Alguns d'ells es sorprenen quan, malgrat tenir la nacionalitat espanyola són vistos i tractats com marroquins en aquests espais:

"Me dice: a ver si te vamos hacer fijo porque no hay ningún marroquí trabajando, serias el primero. Pero ¿eso que tiene que ver? No sé, en la empresa solo hay españoles, no hay extranjeros. Pero hay un chico negro que tiene la máquina de limpieza. Son de subcontratada. ¿Pero si yo estoy trabajando bien, tengo la nacionalidad española?. Que problemas veis que sea marroquí? (Ibrahim, 24 anys)

En el mercat de treball en ocasions han estat exposats als comentaris racistes dels seus companys. Això succeeix, afirmen, quan aquests són desconeixedors o no perceben clarament la seva ascendència:

"Va venir un company i va començar, no sabia que jo era del Marroc, d 'origen del Marroc, i va començar: Mira el moro este que seguro que ja esta aquí robando carteras no sé que. I me'l vaig quedar mirant" (Ahmed, 24 anys)

D'altres vegades han viscut en l'àmbit laboral situacions d'humiliació, encara que no les vinculen de forma directa a la *marroquinitat*. Tal és el cas que l'Ibrahim explica:

"Le digo pues eso que no tengo faena y una caja que tenia con gruesos para regular la máquina. Si no tienes, pues ven, coge la caja la tira al suelo, y dice ya tienes faena, me quedo así. A mi como si me hubiesen apuñalado y yo automáticamente estoy en shock totalmente. Y me giré a coger unas cajas de cartón para hacerlo. Y volví y empecé a recoger eso. Pues me sentí humillado" (Ibrahim, 24 anys)

També es produeix una etnificació laboral, que és una altra forma de constituir una discriminació laboral indirecta i un sostre a la mobilitat ascendent, com s'exposarà en apartats posteriors. Algunes noies expliquen com eren acceptades en feines poc valorades (caixeres, feineres) però en canvi han viscut limitacions per a desenvolupar feines qualificades (mestres, advocades, etc.).

També els nois perceben que són considerats perillosos al carrer "perquè tenen pinta d'àrabs". En el cas de les noies aquesta percepció no és així. En l'imaginari occidental, com han mostrat diversos treballs, la dona marroquina, es construïda des d'una imatge ambivalent; d'una banda com a dona que "necessita ser salvada" , percebuda com a víctima i sense agència; d'altra banda com a reproductora, confrontada a la dona local, i recluída a assumptes domèstics alhora que perillosa en tant que creadora de persones d'identitat diferent a l'hegemònica. En canvi, l'home marroquí hereda tot els prejudicis històrics que autors com Martin Corrales (2002) han mostrat:

> "Fuera sí. En la vida cotidiana sí, que luego vas por la calle y si tienes pinta de árabe o esto, a lo mejor la mujer con el bolso se pasa de acera, eso, sí que es verdad. Yo al menos me ha pasado en [...] iba por la calle a las siete de la noche y la típica anciana de ochenta años que pasa y cruza de calle" (Grup de discussió Nois)

Quan freqüenten espais d'oci, de nou tornen a ser els joves homes els que reben més discriminacions. Yussef explica el que els acostuma a passar al voler entrar amb els seus amics marroquins a una discoteca. I ho compara amb la resposta que rep quan freqüenta aquest espai d'oci amb els seus amics universitaris autòctonos. Aleshores no té cap mena de problema en l'accès:

> "estábamos juntos, íbamos a entrar porque cuando voy con los compañeros universitarios no dicen nada, tampoco estoy super moreno ni nada, y tampoco mi apariencia…pero una vez fuimos todos y nos dijeron, sois peligrosos" (Yussef, 23 anys)

Aquest fet pot semblar aïllat però malauradament sembla no ser-ho. L'Abdelhaki també el Yussef comenten situacions de racisme viscudes i com es senten en aquests moments:

> "No te dice, no pero, no te comenta nada de la vestimenta, no argumentan el estilo de peinado ni nada y te dicen que pareces peligroso, entonces tu interpretas que por la fisonomía de tu cara, por los rasgos que tienes comunes entre vosotros. Sois gente que es potencialmente peligrosa y claro esto te toca tu moral sabes…" (Yussef, 23 anys)
>
> "Una vez íbamos a pagar entre todo el grupo que era el cumpleaños de un amigo, 400 € en [...] con el [...] fuimos una vez porque era el cumpleaños de un amigo. Fuimos a entrar y teníamos las dos mesas pilladas. Pero al ver que éramos muchos marroquíes, dijeron que las mesas las habían reservado, porque tal, no se que" (Abdelhaki, 24 anys))

Alguns d'aquests nois estan menys exposats a aquestes situacions. Serien aquells que, com expressen ells mateixos, "són més blanquejats" i "no semblen marroquins". Fins i tot a vegades els seus companys autòctons desconeixen que ho són i es sorprenen quan se n'assabenten. Així ho explica en Yussef:

> "mucha gente me dice que no parezco marroquí, así más blanquito, no pareces, otros si que lo detectan y otros no, y soy así y así soy" (Ibrahim, 24 anys)
>
> "pero cuando se enteran que te llamas Yussef de primer nombre, te dicen ¿si? Y tu ¿no?, te enseño el DNI. Cuando se enteran que me llaman Buda (nombre) y no saben de donde vienen el nombre y están tranquilos y cuando el día del examen, pasan lista para entrar y dicen Yussef Buda, y soy yo. Entro, y a mucha gente le sorprende" (Yussef, 23 anys)

Una bona part d'aquestes experiències de racisme i minorització han estat viscudes en solitari. Així ha estat en el cas d'aquells nois i noies que a l'arribar a l'adolescència estaven

escolaritzats en entorns on eren, comenten, els únics marroquins. Un punt que a l'apartat 8.3 desenvoluparem al referir-nos al suport que pot oferir el grup d'iguals en les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa:

> "(..l.) clar també ho han passat molt malament quan jo estudiava perquè a mi el tema discriminació i el tractament em va afectar molt, era la única marroquí a més a més fent el cicle. Era la única marroquina al meu grup. O sigui a totes les classes tant a primer com a segon de cicle i no tenia el mateix suport emocional que un col·lega de classe del teu col·lectiu. Si hagués anat a la universitat seria diferent, ara hi ha mes marroquins que ho fan..." (Tasnim, 30 anys)

La totalitat dels nois i noies atribueixen aquest prejudicis al desconeixement en especial de l'Islam i són conscient del caràcter amenaçador des del que aquest és percebut per la societat majoritària, inclús es mostren comprensius en aquesta situació:

> "Per què és clar, jo entenc, no? Doncs que la gent, doncs desconegui el tema de l'Islam, o desconegui el tema religiós i només faci cas d' allò que diuen els mitjans de comunicació, és normal. Per què si tu desconeixes, no? Tens por no? A allò que desconeixes, no? O ets una mica ignorant per què desconeixes totalment el tema, és normal fer cas d'allò què diuen els mitjans de comunicació, la tele, la radio, la prensa Internet i demés, perquè no tens altres fonts d' informació només tens això que reps, que allò que reps directament i ja està" (Ahmed, 24 anys).
>
> "aparte es normal porque esta gente ve la tele y la tele también siempre que pasa algo dicen las nacionalidades que lo ha hecho. Entonces ya extrapola y hace eso" (Grup de discussió Nois)
>
> "Yo lo entiendo, siempre me he criado aquí y los puntos de vista español y marroquí los veo paralelos, me pongo en la piel del español y entiendo el racismo y que algunos se portan mal y en Marruecos si vienen a liarla que se quede en su país. En teoría los inmigrantes va a otro país a mejorar su vida a encontrar mejor trabajo, cosas que en su país no pueden hacer ¿no?" (Ibrahim, 24 anys)

Les experiències dels nois i noies coincideix amb les valoracions que fan els tècnics, els que consideren que el col·lectiu marroquí és el més estigmatitzat. Una valoració que no sembla esmorteir-se amb un major temps d'estada en el país. Ans al contrari:

> "En concret en el col·lectiu marroquí, que és el majoritari i el més estigmatitzat i sobre el que recauen tots els problemes." (Grup de discussió Tècnics)
>
> "Jo recordo de quan parlàvem, dèiem: "És que clar el immigrants com que són els últims que han arribat es diposita tot." Els immigrants marroquins, no? Que llavors havien arribat els últims. Però la veritat és que altres han arribat després i continuen sent els més estigmatitzats. I ha algu més per part de la població autòctona sinó, a veure no, els comentaris dels equatorians respecte els marroquins bolivians, respecte els marroquins gambians, respecte els... i ells es van quedant com els de sempre." (Grup de discussió Tècnics)

Segons els tècnics hi ha una situació de creixent d'Islamofobia, més accentuada que temps enrere:

> " Jo crec que ara hi ha una islamofòbia. jo crec que encara més accentuada que temps enrere era... ara com el que "todo vale". Tothom es permet viure sense cap tipus d'impunitat, vull dir, de dir el que li sembla en contra els àrabs, "aquests moros". Sempre n'hi ha hagut una mica, no? Vull dir a l'àmbit, a l'ajuntament, amb l'àmbit social i demés on sempre hi havia expressions d'aquest tipus, el que passa és que últimament estan molt més arrelades, vull dir estan... la gent és capaç de verbalitzar-ho i de dir-ho, jo crec que això està afectant molt el col·lectiu." (Grup de discussió Tècnics)

I en l'anàlisi de la situació actual apunten la necessitat de formació especialitzada en l'àmbit de les migracions i la diversitat. Però també apunten la necessitat que aquesta no es circunscrigui a una formació puntual. Ahmed comenta que cal donar molta més importància a la formació en temes vinculats amb la *diversitat* en especial en professions que tenen un caire més social:

> "Considero que, jo no n'he sabut prou, a mi m'ha faltat més experiència i per una raó , si els professionals en sabem més, podem fer perdre la por als polítics" (Grup de discussió Tècnics)
>
> "Van venir i em sembla que se'n va dedicar una hora, em sembla que es tindria que dedicar molt més temps [...] i em sembla que ho haurien de posar com assignatura perquè és un tema molt important i que no es dóna tanta importància com la que s' hauria de donar perquè és el que et trobes al carrer" (Ahmed, 24 anys)

En realitat algunes institucions poden esdevenir espais privilegiats per abordar aquesta diversitat, tal és el cas de l'escola:

> "La escuela tiene un papel muy importante porque estamos muy estigmatizados" (Grup de discussió Associacions)

Però a l'escola com després veurem, aquests nois i noies en ocasions també han estat sotmesos per part d'altres estudiants o d'altres membres de la comunitat educativa a processos de discriminació, enfront dels que han emprès accions personals diferenciades. Alguns han adoptades actituds negociadores, fet que els ha permès navegar amb èxit entre els conflictes que consideren se'ls presentaven. Altres s'han enfrontat de forma més directa a les situacions de discriminació que rebien i percebien. Per exemple quan Ahmed parla de les seves germanes es refereix als conflictes que aquestes tenien en la seva etapa d'escolarització obligatòria per l'us d'elements símbòlics, com el vel. Un aspecte que abordaren també a posteriori:

> "Yo cuando entro en un sitio no me gusta…o sea en las pandillas de pequeños que conoces yo entre ellos me llevaba bien con todo el mundo, si se peleaban dos personas yo intentaba conciliar siempre como mediador, no me veía en ese papel conflictivo, no,

nunca he sido así vamos [...] Pero siempre que me intento alejar de los problemas, como un imán, siempre aparecían" (Ibrahim, 24 anys)

Davant aquestes situacions que han estat viscudes per aquests nois i noies i les creixents actituds que malauradament en aquesta línea semblen existir en la societat catalana, els tècnics i tècniques posen de manifest la necessitat de visibilitzar els èxits que assoleixen els diferents grups, i en aquest cas el marroquí, presents als barris, pobles i ciutats. Aquesta proposta posa de relleu també l'abast dels fins ara reconeixements rebuts a l'exit educatiu de les persones d'origen marroquí. Sovint, aquests reconeixements s'ofereixen a figures que esdevenen emblemàtiques però des de la perspectiva de la societat d'acollida, a partir de la superació de les formes tradicionals estereotipades de la *marroquinitat*, un aspecte que no permet entreveure la complexitat i heterogeneïtat existent dins del col·lectiu:

"es important la visibilització, o inclús el reconeixement institucional a aquella família per l'èxit del seu fill, o a aquella senyora, quan se li ha donat un diploma del que sigui." (Grup de discussió Tècnis)

Valgui a tall d'exemple com l'esport ha estat una de les pràctiques que posen de relleu els participants que ha ajudat a que deixessin de ser percebuts de forma minoritzada i passessin a tenir un major reconeixement per part de la majoria, malgrat ens hem de preguntar si només està afectant positivament als homes i menys a les dones, ja que només les joves nascudes a Catalunya relaten l'esport com pràctica habitual, mentre les altres dones entrevistades no mencionen aquesta esfera com a vía de reconeixement públic. Els homes marroquins, com els varons mexicans a les escoles d'Estats Units (Meador, 2005) tenen oberta a través de l'esport una possibilitat de ser identificats com a persones exitoses i integrades:

"Sobre todo nos hemos dado a conocer nuestro punto fuerte ha sido y sigue siendo el deporte porque nosotros hemos participado en la liga escolar de fútbol sala durante años y hemos sido campeones en muchas categorías y antes nos llamaban mira los moros si si tal cual" (Grup de discussió Associacions)

Aquest resulta un aspecte important a considerar. I més tenint en compte la tendència generalitzada i persistent en destacar "allò que és dolent" del col·lectiu, un aspecte que posa de manifest una part del professorat que ha participat en la recerca:

"De positius hi ha molts el que passa que sempre et quedes o destaques allò que es dolent, per que clar si fos tot o la majoria dolent, destacaries allò que es bo" (Grup de discussió Professorat).

Respecte a la participació d'aquests nois i noies en la definida com a cultura pública comuna val a dir que, com després comentarem, una part d'ells participen del món associatiu mentre d'altres no ho fan. Aquests darrers exposen que la manca d'identificació amb les entitats els porta a allunyar-se d'elles:

> "A veces las asociaciones pues, tampoco me siento muy identificado con ello, a lo mejor lo coge gente que no sabe muy bien como funciona, por estar colocado en algún sitio y si es algo que no me acaba de gustar mucho prefiero estar al margen porque no me siento identificado" (Ibrahim, 24 anys)

Per altres ha estat una qüestió de prioritats. Com explica la Naima fins que no ha sentit que tenia cobertes les necessitats bàsiques no ha pogut valorar la seva implicació ens els àmbits de participació cívica.

Els entrevistats manifesten que en l'accès a la cultura pública comuna i en el camp de la participació social no hi ha hagut per part de les institucions preexistents en el territori una actitud d'apertura i reconeixement enfront la diversitat creixent. Aquesta, per algun d'ells, esdevé una *assignatura pendent*:

> "Per exemple l'ensenyament de la llengua àrab els fills, que per a mi és una cosa fonamental per moltes qüestions, eh? ha avera que la associació de veïns ho entengui, tampoc els hi pots demanar més de lo que ells poden entendre, eh! i per tan m.... Ara un altre cosa és des de el punt de vista de la participació, eh? des de el punt de vista de la participació això si que és cert que les associacions de veïns els hi queda molta feina per fer, eh! Per què encara no, no han assimilat el que el seu veí o la seva veïna pot anar amb el mocador a la reunió, pot anar, bueno.. jo crec que això és un procés també, eh? Això és un procés, eh! Però jo crec que qui ha de potenciar això, i això és de lo que em queixo, és precisament des de la política, Clar.! Jo puc entendre que algunes..., que les associacions de veïns no ho acabi de entendre tan, ho entenc. Per què es normal, per què hi ha associacions de veïns gestionades per gent gran, gent que..., gent gran que els hi costa molt entendre, no entenen moltes coses del seva, que son dels seus, imaginat entendre del que be de fora, i tal, no? Però el que no és normal, és que des de el mon polític, des de els municipis, des de els ajuntaments, des de tal, no és potencií aquesta interrelació entre uns i altres que jo crec que aquesta és l'assignatura pendent, eh!" (Àmbit polític i associatiu)

Aquest fet ha tingut, sovint, una resposta des dels membres de la comunitat. Aquesta ha estat la recreació d'espais que encara que s'identifiquen com interculturals són en el quotidià de consum intracomunitari. Una situació que requereix desenvolupar polítiques de reconeixement de la diversitat i que fomentin l'intercanvi i els processos de sensibilització en la vida social. També davant d'aquells que tenen postures més conservadores entre la comunitat marroquí i entre la majoria:

> "Nosaltres hem d'anar desenvolupant aquelles polítiques que siguin de apertura, de reconeixement, d'intercanvi, de interrelació etc. i tal. Però clar, si ells que són d'aquesta manera, des de aquí nosaltres els diem: son els dolents, son tal i tal, i al final agafem i posem a tota la comunitat en el mateix sac, dons aleshores estem fent un flac favor al diàleg i a la convivència, eh? i això esta passant molt, molt a tot arreu, en els mitjans, molt" (Àmbit polític i associatiu)

Però això passa també perquè es contemplin i emergeixen els aspectes menys folklòrics de les relacions majoria-minoria. Es tracta d'afrontar les problemàtiques que es deriven de les desigualtats existents en el marc de l'accés a la ciutadania i no d'afrontar els processos

participatius des d'una perspectiva culturalista que acaba recreant universos encapsulats en la *marroquinitat* i la catalanitat:

> "La ciutadania arriba com diu, a traves de la igualtat d'oportunitats, i per tant, amb tot el tema cultural, amb tot el tema de participació en els barris, etc. Que se'ls deixi de mirar com a immigrants, jo penso, que els hi donem un stand i ens ensenyin com preparar el cuscús... bueno! Escolteu, passem ja d'aquesta etapa, que això ja ha passat a la historia, eh? " (Àmbit polític i associatiu)

En aquest sentit, les associacions posen de relleu les barreres a les que s'han d'enfrontar quan organitzen o participen en actes públics. I com en aquests actes certs símbols són permesos i d'altres no. Precisament, entre els primers figuren aquells menys qüestionadors mentre es destaquen d'altres que, al seu torn resulten ser en el moll de l'òs de les problematitzades formes en que es construeix l'alteritat a la societat catalana i la mateixa catalanitat, que, al rebutjar una multicultural identitat catalana està encapsulant a determinats col·lectius i persones:

> "Que no s'acabi entenent que pel fet de portar un mocador, una *xilaba*, etc. aquesta gent no és catalana, és tot el contrari, aquesta gent és tan catalana com el que porta vaqueros i no sé què, eh? vale? És igual! que és la seva forma de vestir? la seva forma de..? Si. Que ells mateixos no volen anar al país d'origen! Perquè..., no perquè sigui dolent, no. Sinó perquè en el país on ells viuen i en el que es troben bé i tal, és aquest" (Àmbit polític i associatiu)

Les associacions posen de relleu com l'Islam es converteix en el nus gordià en aquesta problematització. Un fet que consideren és prou rellevant quan, per exemple, es materialitzen els suports que es poden rebre des de l'administració. Una situació que consideren discriminatòria enfront el tractament que reben d'altres religions:

> "Cuando se piden subvenciones, para lo que no quieren dar es para el Islam, todos te inviten, porque no abres un espacio para la dona, porque no abres un espacio para la cocina, porque no abres un espacio para el deporte? " (Grup de discussió Associacions)

Però la participació en la cultura pública comuna passa en especial, pel reconeixement de la diversitat i per accedir a una ciutadania en igualtat d'oportunitats. Resulta eloqüent el que un entrevistat afirma: "Deixem, que jo sigui com sigui, ajudem a que sigui un ciutadà en igualtat d'oportunitats":

> "Allò que dèiem de la cultura publica, deixem, que jo sigui com sigui, ajudem a que sigui un ciutadà en igualtat d'oportunitats, i jo soc el primer que vull conèixer mes, que vull participar, que vull ser un mes. A mi no m'agrada que em diferenciïn a cada moment, que em diguin tu ets diferent de l'altre, eh? És que és això. És que i sembla que a cada moment tinguis que donar explicacions de qui ets, de que tu no ets diferent, de... és igual,eh? I això costa molt, a mi, jo sempre..." (Àmbit polític i associatiu)

En aquest sentit, algunes noies entrevistades situen l'adquisició de la nacionalitat espanyola con a fet clau per a sentir-se reconegut com a ciutadà, simbolitzat pel dret a votar, especialment pel dret que suposa i no només en referència als seus pares, que van haver d'esperar anys, sinó també per a elles mateixes, com expliquen la Samiha i l'Aalía:

> "ara que els meus pares tenen la nacionalitat, van súper encantats a votar, perquè vale que siguin 10 anys, però ells van trigar molt mes en demanar-la i ara sempre que hi ha unes votacions ells son els primers. Que potser no estan tant posats en que diu cada partit o el que sigui. Però bueno això ja ho tenen, mira jo puc anar a votar i vaig a votar. I no se...
>
> P2: jo també estava molt contenta als 18 no sabia que però havia d'anar a votar. Eren les municipals, als 18 crec." (Samiha i Aalía, 22 i 24 anys)

Un fet que resulta especialment rellevant i que ens remet als dret de l'accès de les persones a la ciutadania en les societats multiculturals. En ocasions, el procés per adquirir la nacionalitat es constitueix un objectiu a llarg termini que suposa viure durant molts anys en situació de desigualtat legislativa:

> "la veritat que arriba molt tard. Si no t'entretens, ni res, fer els 10 anys de residencia continua...si deixes que caduqui, torna a començar des d'allà 10 anys...es a dir si de residencia continua, sense que caduqui i acaben els 10 i comences la tramitació , acaben sent 12 o 13. però casi ningú els compleix sempre t'oblides de que se t'ha acabat. Sempre acaben sent 15 o 16." (Samiha, 22 anys)

i com un factor discriminatori i jerarquitzant entre diferents grups de població quan s'esmenten les "facilitats" que tenen la població inmigrant d'altres origens al respecte:

> "els llatinoamericans son 2 anys.
>
> E: ya ya i aquestes diferencies com es viu?
>
> P2: la compensació del colonialisme, però....
>
> P1 nosaltres també varem tenir....
>
> P2 si bueno però el nostre va ser protectorat." (Samiha i Aalía, 22 i 24 anys)

6.2. Els processos escolars i educatius

6.2.1. Condicions d'elecció i accés escolar

L'elecció d'escola que van fer les famílies marroquines dels nois i noies que han participat a la recerca va ser resultat de diverses variables. Una part d'aquestes famílies van

optar per matricular als seus fills i filles en centres concertats, d'altres, la majoria, van accedir a centres públics. Una part d'elles els van inscriure als centres més propers als seus domicilis, independenment del prestigi que tingués la institució en la jerarquia escolar al barri, perquè en moltes ocasions, desconeixien els criteris en que es basaba. Alguns dels centres públics gaudien d'escassa consideració en el barri, precisament per l'alta presència de joves marroquins, essent a més associats a baixos nivells acadèmics i a una elevada conflictivitat. La Tasnim, per exemple, no va ser conscient de la concentració d'alumnat marroquí fins que canvia d'institut durant el batxillerat i marxa a un sense marroquins, on van "els espavilats". L'Ibrahim, per la seva part, explica que va anar a l'institut que estava al costat de casa seva. Tenía "mala fama" però hi anaven els seus amics marroquins:

> "Pues el IES X porque esta al lado de casa. En mi caso fui porque íbamos toda la pandilla íbamos ahí. Y a parte esta al lado. Donde esta la escuela más cerca para llevar a mi hijo" (Ibrahim, 24 anys)

Aquesta situació porta a algun dels joves-adults que van estar escolaritzats en aquests centres a articular frases com aquesta a l'hora de parlar de la seva experiència educativa:

> "Toda la ESO y Bachillerato la he hecho con [diu el nom de 6 nois marroquins] por lo tanto quieras o no, no sabes si son extranjeros o si los extranjeros son los otros…te pierdes" (Grup de discussió Nois)

Però aquesta situació no s'ha repetit sempre amb els germans més petits d'aquests nois. En forces ocasions hi ha hagut una elecció escolar que no passa per anar al centre més proper al domicili. En aquest cas els pares han estat assessorats per ells amb un objectiu preventiu: que els germans "surtin bé". El germà petit de l'Ibrahim va al que ell considera "la millor escola" de la zona:

> "Somos 4 en total. Yo, el mayor, Ibtisam, que estudio ingenieria y Milan. Y uno de 13 años con un nivel mucho más alto, que esta en otra escuela para que salga bien [...] ahora donde esta la mejor escuela para llevar a mi hijo para educarlo, da igual la distancia" (Ibrahim, 24 anys)

Però en algunes ocasions aquestes decisions ja havien estat preses amb anterioritat per algunes famílies. Tal com ara succeeix amb els germans de l'Ibrahim, en Ahmed recorda com es va separar dels seus amics a l'acabar la primària i es va incorporar a un centre públic de més prestigi:

> "H: Aquí, recordo que, tots els meus amics, bueno, sobretot amics magrebins tots van anar a l'IES X o a altres instituts i jo doncs vaig anar al IES Y.
>
> E: Perquè no vas anar al...?
>
> " [...] però vaig anar també a aquest institut perquè les meves germanes, les meves germanes van estudiar allà i era com una manera, no? d' acabar" (Ahmed, 24 anys)

En l'elecció de centre va tenir un pes important l'experiència escolar prèvia de les seves germanes, però en especial el major o menor prestigi que tenien els centres a la zona. La mare del Ahmed considerava que el centre on anaven els amics marroquins del seu fill, encara que més proper al domicili familiar, no era adequat per a ell:

> E: Doncs segons la meva mare el IES IES X tenia fama de que hi havia gent dolenta, delinqüents i si que recordo que hi havia un col·lega que era així, vaig anar...delinqüents que sobretot eren, eren marroquins" (Ahmed, 24 anys)

Però com comentarem al descriure l'experiència acadèmica del Ahmed, després d'una trajectòria de fracàs al centre escollit per la seva mare, es va matricular a 4rt d'ESO a l'institut dels seus amics marroquins. En ell va aprovar l'ESO i va seguir estudis de Batxillerat.

En el cas de la Naima, que va ser matriculada a un centre diferent que les seves germanes per manca de places vacants, veiem com tot i canviar de barri va optar per no canviar de centre. D'una banda perquè hi havia transport escolar, però per l'altra i amb especial èmfasi pel prestigi i "l'alt nivell" que atribueix al centre:

> "Vaig continuar a l'escola perquè era una escola que hi havia autobús, amb lo cual venien molts, era una escola mmm, catalanista del..., podríem dir d'alt nivell allà a Rubí i hi havia autobusos escolars del Consell comarcal i venien alumnes de diferents barris amb lo qual bueno, l'autobús passava bastant a la vora d'on vivia jo, passava l'autobús fins aquella escola, jo no em vaig canviar, les meves germanes petites sí perquè no hi havia autobús." (Naima, 32 anys)

De la mateixa manera i amb més èmfasi destaca l'institut. Podem apreciar com en ambdós casos destaca la "catalanitat" com a element de prestigi:

> "Si, fa anys tenien una cooperativa abans de que jo vingués, molt catalanista en aquest sentit. El institut era el millor de Rubí del moment, era un institut de nivell amb professors de nivell també. Una cosa son els alumnes i altra els professors. Havien professors passotes, que passaven estona, i altres potents que t´ensenyen tant als estudis com la vida. He tingut molt bons professors a secundaria i universitat. Les meves germanes diferents, tenien uns professors una mica així, a l´escola del barri era una mica així. " (Naima, 32 anys)

Per d'altres, en canvi, l'únic criteri és la proximitat a la llar, i per tant cada canvi de domicili suposa canviar d'escola, com va se el cas de la Nayiba. Tot i sempre escollir centres públics, quan no va ser possible va accedir també a centres concertats religiosos justificat per la necessitat de conèixer les bases simbòlico religioses de la societat on viuen:

> "no se si tendria 13 anys, vaig començar al col·legi que era marroquina, fins a les hores la meva educació era normal, anava a un col·legi catòlic, perquè el meu pare volia que

sàpigues la religió del país, les deu manaments hi has de saber-ho, ho has de fer deia. Fes religió catòlica. Això li agraeixo molt al meu pare la veritat." (Nayiba, 25 anys)

Pel que fa a a les beques rebudes, els suports que han tingut aquests i aquestes joves, segons ells i elles, han estat minsos. En part perquè alguns d'ells, com la Tasnim, senten que no els ha faltat res econòmicament i només recentment estan experimentant angoixa econòmica. En el seu cas, la família aportà tot el que ella demanava per estudiar, i a la seva germana més gran perquè seguís estudis superiors a Madrid: li pagaven totes les classes de reforç acadèmic (català, biologia, anglès) perquè acabès el batxillerat i aprovès la selectivitat, una de les seves il.lusions. La família es canvià de localitat i pis perquè ella i la seva germana tinguessin un accés més fàcil. La Naima també explica que no ha rebut gairebé beques de l'administració:

"I beques,no, jo recordo que durant dos anys jo no vaig rebre cap beca,perquè en aquell moment no sé quin tipus de llei o normativa hi havia que els que no tenien ni nacionalitat, i eren excomunitaris no tenien dret a beca." (Naima, 32 anys)

Tot i això la Naima explica que va comptar amb suports informals, com per exemple llibres de mostra dels professors, d'altres alumnes, suport dels pares de l'AMPA i més endavant sí que va poder optar a les convocatòries oficials de beques de matrícula, material escolar i desplaçaments.

Però ara, alguns nois que estan a la Universitat, perceben des del Marroc una beca de suport a l'escolarització, un fet que valoren positivament:

"una cosa que me gusta de Marruecos es que da una beca a los estudiantes universitarios, a mi me dan una cada año.[…] los que estudian fuera de Marruecos, porque la de la Generalitat no me la dan… (..) sirve para pagarme el transporte y todo esto…900€ al año. A mi hermana si le daban la beca, no se si 800 por cuatrimestre. Pero a mi me lo dieron el primero solo pero al segundo al enterarse que estaba trabajando me dijeron que no…" (Ibrahim, 24 anys)

Consideren que en general els suports a l'escolarització i l'accés als recursos públics han anat minvant al llarg de la seva trajectòria acadèmica**.** Per a tots ells i elles esdevenen inexistents a la Universitat, una situació que caldria analitzar i que remet, en darrera instància no tan sols al coneixement sinó a la mateixa eficàcia dels dispositius actuals existents en aquestes institucions, davant els processos d'internacionalització de la formació que es produeixen:

"A nivell universitari no hi ha dispositius. A nivell primari sí que hi ha plans acollida, reforç, però a nivell universitari no conec [...] factors idiomes, enfrontament amb professors per xoc cultural o tema religiós [...] molta gent que ve a estudiar màster i la gent que ve de fora té molts problemes." (Grup de discussió Noies)

En relació a l'accés a dispositius específics en l'escolarització obligatòria constatem que els nois i noies que han participat en la recerca i han nascut a Catalunya no han assistit a cap d'ells. Però sí que ho han fet aquells que han arribat a edat avançada. En aquest sentit resulta rellevant la valoració que en fan d'aquests els participants en un grup de discussió a partir de la seva pròpia experiència. Comenten que "te encierran digamos a un lado que solo sois inmigrantes digamos" posant de relleu l'experiència de segregació que es pot viure en aquest espais:

> "yo veo te encierran digamos a un lado que solo sois inmigrantes digamos, solo estas con tu comunidad, creo que… necesitas llegar a ese punto, pero claro pero no todo son cosas buenas o malas" (Grup de discussió Nois)

Malgrat aquesta valoració negativa tant aquests nois, com l'Omar, assenyalen els aspectes positius que hi varen trobar en aquests espais: la dedicació del professorat i una major atenció.. Una situació que també hem pogut constatar en d'altres recerques prèvies (Simó i altres, 2011, Gibson i altres, 2011) i que posa de relleu tanmateix les dificultats existents als centres per donar una resposta adequada a aquests nois i noies en els contextos de l'aula ordinària:

> "es bueno porque además los profesores que están asignados a eso también quieren estar allí, para ayudarte y tal y sois un grupo reducido y tienes mas atención también" (Omar, 24 anys)

6.2.2. El procés d'escolarització: estructura i cultura escolar

Els nois i noies nascudes a Catalunya han seguit la seva escolarització en instituts on no es feia l'agrupament per nivells. Per tant no van tenir l'experiència d'estar enquadrats en grups d'alt nivell ni en grups de baix prestigi acadèmic, que com hem posat de relleu en recerques precedents condicionen les trajectòries educatives (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestin, Bertran, 2008; Ponferrada, 2008; Pàmies, 2013):

> "No tothom a la mateixa classe, el desdoblament després a FP o seguir estudiant BUP, aquest era el desdoblament. En aquell moment era aquest. Hi havia una classe unitària." (Naima, 32 anys)

Tampoc van assistir a activitats de reforç fora de l'aula que sota el plantejament de *l'atenció a la diversitat* mostren l'estructuració escolar interna i un accés diferenciat als recursos de la cultura escolar i a les formes del capital acadèmic.

Però en el cas dels i les joves adults que van incorporar-se al sistema educatiu a Catalunya a edats avançades l'experiència va ser un altra. Les seves trajectòries van estar marcades en la major part de les ocasions per l'acollida en recursos específics - els TAE, en aquella època – i per la continuïtat en espais diferenciats en la major part del seu horari de

l'aula ordinària fins finalitzar l'etapa d'escolarització obligatòria. L'Homam constata al referir-se als suports que va rebre, el seguit de barreres en la institució escolar que impedeixen als nois que com ells s'incorporen a l'etapa de secundària poder seguir una trajectòria d'exit. Considera que va ser situat en un *carril més lent*:

> "Hi ha també unes barreres que es posen al camí. Els trobes tan socialment, com dins dels Instituts, dins d'infraestructures, dins de molts llocs. I tot això va fent uns carrils allà de lents, que no et deixen avançar-hi" (Omar, 24 anys)

En la mateixa línia, la Naima explica el fre que significava per ella que la treiessin del seu grup-classe ordinari, sense entendre la finalitat ni la utilitat que tenia:

> "No res, no hi havia ni aula d´acollida, hi havia una cosa que es deia compensatòria que no sé què era, perquè venia una senyora i feia unes preguntes de: - "què tal?, com estàs?..." no recordo què em preguntava. Jo a més a més em molestava que vingués perquè no volia perdre classe." (Naima, 32 anys)

Reitera el seu sentiment de desavinença respecte a que la separessin del seu grup de referència encara que fos per fer un reforç puntual i valora de forma negativa els grups de nivell i les adaptacions curriculars ja que impedeixen assolir el nivell de la resta de grup. Respecte a l'aprenentatge del català també valora de manera negativa les aules d'acollida, tot i que ella no hi va anar diu que no li van fer falta i que pensa que l'idioma s'aprèn amb el contacte amb els altres:

> "No m'agradava que em trairessin de classe, em feia sentir diferent, perquè com no em volia veure diferent...(...) Penso que el tema de nivell no ho veig be. Perquè el que vulgui estudiar, estudiarà, i el que no, no estudiarà, no cal fer desdoblament o adaptat. Què has d'adaptar? Sempre va amb menys nivell que els altres. Si la persona vol estudiar i tirar ho farà i el que no vulgui no ho farà. Penso que no estic d'acord amb l'adaptació. El tema aula acollida... aprens molt més a classe que no pas en aquestes coses, aprens molt més en contacte, parlant amb la gent que anant a aquestes...per mi en aquell moment eh. Vull dir, jo no vaig necessitar aula d´acollida." (Naima, 32 anys)

Una valoració negativa dels suports rebuts a l'escola el fa també la Tasnim. En el discurs de la jove l'element que més sobresurt respecte a l'escolarització a Catalunya és la manca de d'aquest ajut i suport de l'escola i del professorat. Relata la manca de suport en l'aprenentage del català per seguir el nivell acadèmic del batxillerat, baixes expectatives del professorat en tota l'escolarització i escassa consciencia a l'escola catalana del gran esforç que feia per adaptar-se al nou sistema escolar. Veiem aquí com relata discriminacions i humiliacions directes d'alguna professora que li va dir "que no mereixia l'aprovat" o inclús pressions del seu tutor en el cicle d'educació infantil per a que no portés mocador en les pràctiques a les escoles bressols:

> P: si si, i de l'educació dels professors, la professora de filosofia que tenia, mira Sra. Sílvia, lo que he conseguido...a mi em va dir que no mereixia aquest aprovat, perquè

> havia altres que repetiran tot el curs tu t'has de buscar altra convocatòria i dius joder, amb perdó, jo només he fet 3er i 4rt de la ESO aquí i després m'he espavilat. El batxillerat m'ha costat 5 anys, però no nomes no vinc d'una altra institució catalana sinó vinc nomes de 2 cursos [...] Per a mi el consorci de normalització lingüística, em sembla molt bona eina per, em va servir molt, no em feia falta treure el certificat de català, perquè ja ho tens amb batxillerat pero jo com a reforç i em va servir molt. Però respecte a les escolars, el primer any em treuen el profe de llengua, em treien una hora a la setmana i després em diuen que parlava, i em diuen que em quedi a les classe. Al batxiller he trobat a faltar, perquè necessitava la part lingüística, si m'espavilava per la meva part, vaig tenir una veïna que m'ensenyava el català, cada dia venia a casa, ens canvien i encara venia, feia classes diàriament, m'he apanyat. Però l'administració en si no. (Tasnim, 30 anys)

Ella els compara amb els que va rebre fora de la institució escolar, i aquesta surt perdent en la comparació:

> "jo l'ajuda que he tingut ha estat de gent de fora, gent fora del centre escolar. He tingut molta ajuda de la professora del consorci lingüístic. Mai oblidaré els cafè amb ella." (Tasnim, 30 anys)

Les representacions del professorat respecte a l'alumnat marroquí exitós transmeses en les narratives de les joves semblen vinculades a un ideal d'alumnat que també conté continguts culturals ocults, com no ser musulmá o estar disposat, si ho ets, a fer un procés d'assimilació cultural. Les joves dones amb èxit escolar expressen aquestes expectatives identitaries del professorat:

> "es como un paso atrás, nos has defraudado, algo así." (…) "esperamos que sigas adelante tal vez te casas con uno de aquí o que no se que dejes cosas que tus padres hacen y cuando ven que pones el velo como si hubieras retrocedido. (Grup de discussió Noies)

Com també van apuntar investigacions precedents (Abajo i Carrasco, 2004) un sector notable dels entrevistats considera la figura del professorat com un factor important d'èxit i d'influència positiva en l'experiència escolar. El suport -concretat en les altes expectatives- que de forma explícita van rebre alguns d'aquests joves per part d'un professor i el tracte cordial i exigent en la relació diària va convertir a aquest factor en clau en la construcció de les seves trajectòries escolars:

> "Bueno básicamente han influido mas los profes, siempre ayudan los profes, siempre me han animado o sea no se siempre me quejo bueno me quejo porque veo que no son tan fáciles porque tenia al principio problemas lingüísticos y eso…" (Grup de discussió Nois)

D'aquests professors destaquen tant la seva capacitat professional com humana. I el fet que valoressin els esforços que feien els estudiants i que es "possessin de la seva part perquè poguessis aprovar":

> "Si hi havia un d' anglès que em sembla que es deia [...] que si que era una persona doncs.. que era a més de nivell professional a nivell personal era humà, era una persona doncs que feia de la seva part perquè poguessis aprovar" (Ahmed, 24 anys).

La majoria d'ells afirmen que el tracte que van rebre per la major part del professorat va ser cordial i en alguns casos inclús es reconeix haver rebut discriminació positiva per part del professorat:

> "Alguns em queien molt més bé, hi havia un tracte més , un tracte diferent més cordial i altres no tan bé" (Ahmed, 24 anys)
>
> "Yo la verdad es que profesores no tengo quejas de nadie siempre se han portado muy bien conmigo, no he notado actitud de racismo ni nada" (Ibrahim, 24 anys)
>
> "Lo que es el barri érem tres famílies marroquins, jo reconoce que jo he tingut un trajectòria molt plàcida a nivell escolar perquè era com, discriminació positiva, perquè era la única, m'havien de cuidar, etc...i tinc una germana que neix aquí i te 13 anys, la seva vida a escola ha estat tant diferent a la meva, perquè ella ja no es la única, ara lo raro en certs barris es veure nens autòctons a les classes. I han tingut problemes amb els profes" (Samiha, 22 anys)

Però en especial, aquells que han assistit a dispositius específics, realitzen una valoració positiva de les relacions mantingudes amb el professorat. Aquests nois consideren que aquests professors *eren magnifics*. Una valoració que posa de relleu, una vegada més les diferències de tracte que els nois i noies nouarribats reben dintre dels propis centres educatius per part dels professionals que treballen en aquests dispositius i que contrasta amb la que reben una part de la resta de professorat dels centres:

> "Yo tenia profesores que te voy a decir eran magníficos, me han tratado siempre súper bien e tenido una relación buena con ellos y ahora todavía voy a veces a buscar a mis hermanos en el instituto, el colegio y me recuerdan, se acercan me dicen: que grande te has hecho, no se que, si que has cambiado y mantenemos una interactuación y te preguntan, y se interesan: ¿como te esta yendo? Y se alegran cuando les cuentas que tal" (Omar, 24 anys)

Però també, alguns dels nois assenyalen que la figura d'un professor va resultar clau en moments puntuals. En el cas de l'Ibrahim, quan fa referència al paper que un professor va tenir perquè tornès a reempendre la seva carrera acadèmica, afirma:

> "Mi vida no es esta fabrica, vengo a trabajar porque necesito un salario a final de mes. No he nacido para obedecer esta fabrica, entonces es cuando me apunté en una escuela de adultos en septiembre y el profesor me dejó un mensaje porque había

> pasado un mes y no había venido […] para preparar la prueba de acceso para grado superior." (Ibrahim, 24 anys)

Però en aquest marc, lluny de ser una valoració que pugui fer-se extensiva al conjunt del professorat, o almenys a la seva major part, o a la institució escolar, els nois i noies afirmen que el suport es el van rebre de forma concreta per part d'un professor:

> "Los profesores, he tenido ayuda pero de muy pocos…pocos.... Recuerdo haciendo preparando la selectividad, vino una profesora de Bachillerato que la conocía a raíz del cambio de instituto y venía a mi casa y me lo explicaba. Venía a mi casa y se pasaba 1, 1,5 horas en mi casa y después en Barcelona... porque vivía allí" (Tasnim, 30 anys)

Ara bé, aquest suport d'algun professor es va concretar de forma especial en la etapa postobligatòria, quan implícitament s'assumeix des del professorat que són alumnes capaços de tenir èxit. El que està succeint doncs es que no es donen suports a l'exit fins que s'és exitós, una estranya paradoxa que ja posà de relleu Valenzuela (1999) en el cas dels joves mexicans. En concret aquesta situació la manifesten les noies. Consideren que en la etapa obligatòria van rebre escassos suports i que va ser a l'entrar al Batxillerat quan en especial un professor les va empènyer cap a l'èxit:

> "Jo realment si que volia és una part que volia remarcar moltíssim és que jo vaig tenir suport dels professors de secundaria, de primària també però de secundaria en sóc molt més conscient. No sé si és perquè abans potser...però de secundària molt més." (Naima, 32 anys)

> "A 2on de batxillerat vaig tenir el recolzament del professor d'alemany, que m'agraden molt les llengües a mi. Era el que m'entenia més li podia explicar, mira ara que porto mocador ara que la directora esta enfadada amb mi, i ell si que em sentia lliure de poder parlar amb ell. Però perquè havia viscut molt de mon i s'interessava, como va?, no se que...i no feia la pregunta de te has puesto el pañuelo porque te han obligado?" (Nayiba, 25 anys)

Aquest professor que ajuda també fa de pont entre la institució escolar i la família. Tal és el cas de la Aalía que animada per un professor va demanar i guanyar una beca per a realitzar una estada a França. Un cop otorgada, la familia no estava d'acord en que la seva filla fes aquest viatge sola, i el professor en qüestió es va implicar fins a anar a casa de la familia per parlar amb els pares i convèncer la mare. Avui dia segueixen mantenint una relació d'amistad.

> "Tinc un profe que el vaig conèixer a quart de la ESO , d'això ja fa set o vuit anys, i a dia d'avui encara ve a casa nostra, i és una relació estupenda. " (Aalía, 24 anys)

Per aquests nois i noies aquest professor resultava un model:

"N: No sé potser alguns professors van ser ...em van fer una mica de referents, algunes professores vaja, algunes professores...

E: Per què, què els hi veies tu que poguessis admirar?

N: No sé, la seva manera de ser, la seva...,manera de vestir, no sé, eren com no sé, ja et dic algunes professores vaja. La seva personalitat, era una mica tot." (Naima, 32 anys)

En realitat pensen que cada professor ho ha d'esdevenir. Creuen que aquest pot actuar facilitant les trajectòries d'èxit però que en sentit contrari també pot impulsar les de fracàs:

"El professor...incideix bastant, no? Té un paper important però em sembla que la responsabilitat és de cadascú si algú te ganes d' estudiar...i...em sembla que és això que si algú té ganes d' estudiar tirarà endavant, si que és important el paper del professor per que és l' exemple que poses davant, jo posava de la meva part per estudiar i en aquest cas concret tot el que jo construïa venia aquest professor i ho llançava al terra, i ja doncs et cansaves" (Ahmed, 24 anys)

Però les experiències escolars d'aquests nois i noies també varen venir marcades per certes pràctiques escolars. Algunes d'aquestes van ser contraproduents per ells i obtingueren un resultat invers a l'esperat facilitant a més l'accés a un capital social del grup d'iguals que resultà un factor clau en el desenvolupaven de trajectòries de fracàs. Ahmed explica com a 3r d'ESO va arribar a suspendre nou assignatures en una avaluació. Comenta que va deixar d'estudiar perquè s' ajuntava amb altres nois, alguns d'ells marroquins i d'altres espanyols, que tampoc estudiaven. Els va conèixer en una sala de l'escola, quan el van castigar i va coincidir amb ells:

"No, un dia em van castigar i... el que si que hi havia és que a un quart de.. a un quart de sis, eh...totes les persones castigades anaven a la biblioteca i es quedaven allà, fins a.. una horeta o així, llavors allò la biblioteca allò era un caos, tothom la liava i..., era com, jo crec que la gent o feien coses que no estaven bé perquè s'ha castigat i liarla doncs o, perquè allò era un desfase total [...] Tenia gràcia, no? Ostia tu que has fet?, doncs jo mira he tirat esto, jo l'he pegat a no sé quien i tothom es quedava allà. [...] Sí, era com un que esta allà i fer una mena de col·loqui, no? De tu que has hecho, yo que he hecho i vacilant [...]H- Un lloc de reunió de, de les piezas de l' escola. [...] Ostia, podia haver 20, 30 persones tranquil·lament, de vegades havia aforo maximo i dividien les aules" (Ahmed, 24 anys)

Per Ahmed, que no va assistir mai a cap activitat de reforç escolar, estudiar i treballar a l'escola va passar a ser un element incompatible amb el reconeixement i la popularitat que cercava entre els seus iguals menys acadèmics i en el seu grup classe. Una situació que es capgirà després. Els esforços i les reunions que van mantenir la seva tutora i la seva mare, van resultaren aquells moments improductives:

"La meva tutora em deia que... va fer contínues reunions amb la meva mare i demés i deia que no ho entenia que em veien molta capacitat però que no, que no rendia. [...] Només necessitava posar de la meva part per estudiar però que no, no necessitava cap tipus d'ajuda [...]Però liar-la en el moment era com oh! Ets la figura de la classe i

> tothom reia tu eres el pallasso de la classe, no? I feies tonteries i la gent reia. Les fas pels demés, perquè la demés gent digui hòstia mira aquest com la lia, o mira lo que hace, però...” (Ahmed, 24 anys)

Aquestes condicions d'escolarització podien haver condicionat una trajectòria de fracàs, com així ho va fer durant uns anys. Ahmed explica com va decidir “no estudiar”:

> “A partir d'aquest moment vaig decidir no estudiar més d'aquesta assignatura, vaig pensar...passar d' estudiar perquè per més que estudies sempre passava el mateix o bé he copiat o la nota que m' havia posat no era la que jo em mereixia” (Ahmed, 24 anys)

Però aquesta trajectòria de fracàs de l'Ahmed es va capgirar. I perquè això es produís va resultat determinant un canvi en les condicions d'escolarització. La seva mare, que en principi s'havia oposat a matricular el seu fill a *l'institut dels marroquins de la zona*, va optar, en veure la trajectòria de fracàs que seguia el seu fill, per aquest canvi. Però en l'acció hi van jugar un paper esencial, les recomanacions i pressions que va rebre dels seus amics marroquins, que l'aconsellaren. D'aquesta manera “tots” podrien estar a la mateixa escola. Ahmed, va aprovar a la nova escola l'ESO, va seguir estudis de Batxillerat, va aprovar unes oposicions a funcionari i està a l'espera de començar estudis universitaris:

> “Que vingués allà que estaria molt bé, que estaríem tots allà, asi que...si, estaria molt bé i...mira el canvi va ser molt bo i gràcies al canvi estic ara com estic” (Ahmed, 24 anys)

La modificació en les condicions d'escolarització d'Ahmed van córrer en paral·lel a dos processos: l'acumulació de capital social positiu des del grup d'iguals, un aspecte que en el proper apartat comentarem, i el suport del professorat en la nova escola. Però va significar també posar fi a les situacions de discriminació a les quals havia estat exposat i poder començar a construir-se a si mateix com a estudiant d'èxit. En aquest nou entorn escolar i, com assenyala va poder “començar de nou”. És més, en aquest nou centre, més petit i que Ahmed considera més acollidor, comenta com tot el professorat posava de la seva part per impartir bé les classes:

> "Començar de nou amb altres oportunitats i poder demostrar que pots estudiar i tirar endavant [...] Em vaig sentir molt acollit [...] I no vaig tenir cap sensació de, de ... discriminació, perquè en el fons aquesta era una situació de discriminació, no? " (Ahmed, 24 anys)
>
> “Ni cap tracte llunyà em sembla que tots els professors van posar de la seva part per impartir bé les classes” (Ahmed, 24 anys)

Aquesta situació juntament amb altres dinàmiques escolars, poden condicionar de forma negativa alguna de les trajectòries acadèmiques dels i les joves marroquins. Com hem vist en el cas de l'Ahmed, això va ser així. I hem vist com es va capgirar. Ara bé, i encara que l'exposició a situacions reiterades i manifestes de discriminació han estat absents en

l'experiència escolar de la majoria dels i les joves amb trajectòries d'èxit que han participat en la investigació també van estar en forces ocasions, sotmesos a les baixes expectatives d'una part de docents, element que hem vist especialment rellevant en el cas de la Tasnim, que ho interpreta com a racisme institucional:

> "La professora de filosofia que havia tingut aquell any, em va dir a la cara que jo no em mereixia aquestes notes que hi ha altres nois que s'ho mereixien que han d'estar a la uni i que no estaran que repetiran el curs i jo em busqui la vida per buscar una altra convocatòria"
>
> "Deia els meus arguments però deia que no te lo mereces i otros se lo merecen...jo vaig sentir un tractament de racisme i rebuig, tu no estudiaràs nada, no llegaràs a nada, m'estava dient que no valgo per res que m'he d'estar a casa (...) Perquè em va afectar tant i jo no era racista i em vaig convertit en un racista i en aquell moment vaig reconèixer la discriminació (...)" (Tasnim 30 anys)

Aquests professors com constatava Ahmed o per exemple Aziza, els van posar les coses més difícils:

> "Hi havia un professor doncs que jo recordo que era de llengua castellana recordo que fèiem exàmens de literatura o d' anàlisis d'oracions i de més, treia bastant nota i un dia vaig treure molt bona nota i em va acusar de que hi havia copiat de que no podia aveure tret aquesta nota, llavors vaig passar, em va suspendre l'assignatura el primer trimestre. [...] I no havia copiat evidentment, de fet la llengua castellana i català se'm dóna molt bé no sé perquè però sóc més de lletres que de números i a partir del quart més doncs vaig aprovar un examen i ja veia que la nota que em posava a l' assignatura no era la que jo, els esforços , no? que hi havia fet jo, no? per treure molt bona nota, la nota que podria haver tret podria ser un 8 o un 9 i em posava un 5 o un 4 i mig [...]No, el meu comportament era molt bo a classe no sé em deia que no, que hi havia copiat o que no era lo que ell volia al examen" (Ahmed, 24 anys).

Els motius d'aquestes baixes expectatives estan descrits àmpliament a la literatura d'investigació en immigració i educació. Però Ahmed fa un esment especial al fet que les seves germanes haguessin anat abans al mateix centre. Això va propiciar, segons ell, que alguns dels seus professors dipositessin unes baixes expectatives en ell:

> "Vaig entrar al IES Y, els primers 4, 5 mesos molt bé perquè vaig entrar amb moltes ganes d'estudiar, després no vull, no encalmar la culpa als professor ni de més, però recordo que tenia un parell de professors doncs que, no sé si es perquè... van tenir les meves germanes no els van caure molt bé o no sé" (Ahmed, 24 anys)

En aquest sentit resulta rellevant que Ahmed remarqui que cap de les seves germanes coincidia amb l'estereotip estès de dona marroqui submisa i dòcil. Un fet que els hi reportà haver d'enfrontar-se de forma oberta als processos de discriminació que van viure a l'escola. Elles, les primeres noies del barri en portar vel, van haver de fer front a actituds hostils de companys però també d'algun professor:

"El perfil de la meva germana era és que no es calla cap injustícia i l' altre doncs es més permissiva [...] Bueno faig un altre incís, són les dos noies magrebins les primeres d' Hospitalet en portar vel des de petites i llavors, recordo. [...] I recordo, recordo que la més gran sempre es ficaven amb ella allà a l' institut [...], ostia quitate el pañuelo , no sé que... o mora,o lo que tu, jo que sé coses així, no? Comentaris desagradables, doncs ella no es callava per res i sempre s' estava barallant amb els nois. [...] dues germanes una de 27 i l'altre de 28, van ser les primeres en portar vel, ara és més normal no? veure noies mes joves portar vel, i de fet diria que cada cop es veu més, però fa.... fa 15 o 18 anys això era inimaginable. [...]" (Ahmed, 24 anys)

Un fet que esdevé rellevant per les dones-joves és el canvi d'expectatives des del professorat quan s'exterioritza la marroquinitat, per exemple, quan es decideix posar el *hiyab*:

"Tot allò em va fer dir bueno, jo soc, jo estudio, no se que, era la delegada de la meva classe tenia molts amics i per mi, no em va influenciar el mocador però el meu entorn si. Em van donar com a cas perdut. Tu has estat tota la teva vida aquí però veiem que no t'has integrat, a sobre et poses el mocador, no donava un duro per mi els profes" (Nayiba, 25 anys)

El cas de la Tasnim també va en aquesta linea. Ella declara que l'escola, per exemple, ha exercit un clar racisme al demostrar-li baixes expectatives i escàs suport i que també se li ha denegat l'accès a determinats llocs de treball, especialment el de llocs públics i els relacionat amb el mon de l'educació:

"Però es que em sembla que no te dret, si veus que la persona, a mes a mes, demostres que no pot obri la ma, i això son coses que...van marcant i si jo he vist a l´institut, al de X (ciutat) al primer he vist racisme. Ho he vist en el tractament. La típica persona que es simpàtica, bueno, no es així no t'ho prenguis personal. Però en realitat el tracte si que havia... havia discriminació. Certa si. (...) el tutor [del cicle superior en educació infantil), em diuen que piensas hacer? Pues treballar o traurem la diplomatura i penses treballar amb el mocador? No tindràs sortida...i jo que? No tindràs sortida. I dic, ah,. vale.(enfadada).. I en acabar clar, presentaves currículum i ho vaig fer en una bressol que buscaven tècniques i nomes em van agafar a la porta perquè jo anava en mocador i no m'han trucat mai ni dit res mai. I en acabar clar, presentaves currículum i ho vaig fer en una bressol que buscaven tècniques i nomes em van agafar a la porta perquè jo anava en mocador i no m'han trucat mai ni dit res mai. " (Tasnim, 30 anys)

6.2. 3. L'experiència educativa

L'experiència dels joves marroquins amb els seus iguals ha estat condicionada, d'una banda, per les possibilitats de relació que es van articular en els entorns escolars i socials que van freqüentar i les oportunitats que aquests els van oferir, i d'altra, pel grau de identificació

entre els nostres entrevistats i els diferents tipus de joves marroquins i catalans -o d'altres origens- de les seves escoles. Alguns dels joves van transitar entre grups d'iguals interètnics, en especial aquells que van tenir una experiència educativa en entorns amb menor -o nul·la- presència d'altres joves marroquins. La majoria d'ells consideren que les relacions que mantenien amb els seus iguals els van permetre acumular capital social cap a l'èxit i que no van actuar com a fre a les seves trajectòries.

Hi ha casos no obstant, en els que l'escola no ha estat espai de relacions ni d'ajut els iguals, sinó al contrari, espai de solitud i d'alienació, malgrat l'èxit acadèmic. Aquest es el cas de la Tasnim, que no es veu mai "com les altres marroquines" (les noies que *no desitjen* estudiar), que tampoc es sent còmoda amb els nois marroquins de classe perquè els veu com "agresius", i que finalment tampoc troba res en comú amb les autòctones en un entorn de classe treballadora en àrees semirural, on les noies "només parlen de novios o de treballar". Aquesta experiència de solitud de l'exit de les joves académiques, tant marroquines com autòctones, ha estat documentada per altres recerques (Ponferrada, 2008). En resum, Tasnim ha fet la seva trajectòria acadèmica en total soledat, nomes amb la companyia del personal no docent de les escoles. Aquesta absència de capital social dels iguals tant intraètnic com interètnic ha incidit negativament en el seu rendiment acadèmic perquè ha hagut de rebaixar les seves inicials altes expectatives i ha modelat la seva identitat social:

> "i clar jo tenia tan clar que a l'hora del pati, soc la típica sentada en el banco comiendo su bocata i leyendo, era asi toda la escolarització, tenia molt bon rollo i respecte amb els profes, em quedava a dinar i la gent de la cantina, estava encantades amb mi perquè ajudava a recollir" (…)
>
> E: però de marroquínes, autòctones? [preguntant si ha tingut ajut]
>
> P: de les marroquíns...de les autòctones, no he tingut molta ajuda. A les classes de la ESO o del batxillerat, molt poca cooperació, molt poca ajuda. Inclòs a mi no em costa treballar en grup però en la meva educació m'ha costat molt. Era la rara, perquè com porto el mocador soc una persona rara. I ara mateix que estic llegint el llibre de la australiana, que diu perquè tothom em mira això del cap... (Tasnim, 30 anys)

Les relacions interètniques a l'escola, quan s'han donat, han permès acumular capital social i refermar les expectatives i desitjos d'èxit i emancipació, especialment entre les noies catalano-marroquines, les criades i nascudes a Catalunya, que han conegut i manegat de primera mà els codis dominants entre els iguals autòctons. Aquestes han esdevingut persones altament participatives en àmbits interètnics, com explica la Nayiba, com també es constata en les altres noies:

> "vaig ser la representat. Recordo una campanya súper important al institut que passàvem per les aules amb un grup animadores totes espanyoles... entrava i deia, em presento a les eleccions...me llamo Khadija tengo un programa tal tal, i després les nenes recordo que era alguna cosa a Nayiba tienes que votar, UHHHH. Patètic però vaig guanyar amb 200 i pico vots." (Nayiba, 25 anys)

Tant ella com altres noies son escollides delegades, participen en el Consell escolar o esdevenen populars d'una o altra manera.

Una de les diferències en les trajectòries de les i els joves adults entrevistats ha estat que les joves dones, dins del seu entorn més immediat, han estat **pioneres com a dones d'origen marroquí** que duen a terme el seu desig d'estudiar en etapes post-obligatòries, tant aquelles que han estat escolaritzades en el sistema català totalment com les que s'han incorporat tardanament. D'aquí la seva satisfacció quan arriben a la universitat i troben a més persones que, "com elles", estudien. En el cas dels joves homes, encara que a vegades més llunyans i en l'àmbit familiar, els models d'èxit estaven ja presents. Veiem aquí la opinió d'algunes de les dones participants en el grup de discussió:

> "el tenir contacte amb diferents gent, no es pensàveu que els marroquins no estudieu...jo pensava." (…) "jo quan estava al batxillerat deia que érem les úniques la meva germana i jo, vaig entrar a la universitat i tothom estudia...saps...a totes les universitats hi ha gent que osti...i fins i tot els professors. Jolines i jo que m'havia perdut tot això. (Grup de discussió Noies)

Les joves adultes que varen realitzar tota l'escolarització a Catalunya, durant l'etapa obligatòria han establert més lligams interètnics, com explica la Nayiba:

> "sempre he tingut amics no marroquins. Vull dir que érem poc, però les noies i nois que arribaven no eren com jo al institut. Jo m'he criat aquí ells venien del Marroc, una mica diferent. No em sentia identificada amb els nois i noies d'aquí. I no vaig fer bons amics (marroquins) fins arribar a la universitat. Vaig fer amics universitaris marroquins que eren mes com jo i amics catalans universitaris." (Nayiba, 25 anys)

Aquests contactes interètnics venen complementats per cert allunyament de les relacions intraètniques en les seves escoles, ja que tot i compartir espais educatius amb més nois i noies d'origen marroquí les joves del nostre estudi no se senten identificades amb les seves expectatives i objectius. Això, d'una banda, consolida la xarxa interètnica, però alhora posa en relleu buits de complicitat als que no poden accedir aquestes noies. Totes elles esmenten que el procés educatiu de la secundària és costós, provoca patiment i no pot compartir-se amb ningú, ni amb la mare, ni amb d'altres referents que hagin passat abans pel mateix procés, inclosos iguals en la mateixa situació, que de fet creuen que no existeixen. Aquests son costos emocionals freqüents constatats entre les dones de classe treballadora que han tingut exit educatiu, ja estudiats a altres indrets. Per exemple, la investigació de Lucey, Melody y Walkerdine (2003) sobre dones joves de classe treballadora britàniques nadives i d'altres orígens amb èxit acadèmic documenta com aquestes joves aprenen a viure "sense preguntar res" a les seves families, a viure la seva experiència educativa en solitud, i a tenir sentiments de culpabilitat pel seu procès de mobilitat social. Per les joves dones del nostre estudi l'exit acadèmic també suposa viure una situació de frontera, en la que perceben que no poden compartir una part de les seves experiències amb els seus iguals. També les mateixes autores ja esmentades detecten situacions similars, en referència a l'especial i dolorosa situació de les noies que viuen identitats hibrides i que habiten espais liminals entre fronteres ètniques per tenir algún progenitor no nadiu (Lucey, Melody y Walkerdine (2003). Veiem aquí el sentiment de solitud i de por a la incomprensió cultural expressat per les joves dones d'origen marroquí del nostre estudi:

> "No, jo sempre he sigut una persona de...d'estar sola, perquè bueno a veure tenia a gent que coneixia però sempre la gent que he tingut amistat amb ells ha sigut gent més gran, perquè els altres jo per mi les coses que parlaven eren tonteries. clar com que jo estava en una altra fase de la vida vull dir no, jo no tenia temps de parlar d'aquelles coses, que eren les normals, no?, però per mi eren tonteries perquè jo les coses que parlaven eren...(...) Però també és perquè en part hi ha també una falta de confiança, dius ostres clar, no sé, potser tu necessites parlar amb una persona però aquella persona el tema que li pots parlar tu la veus més petita en aquell sentit per poder-te escoltar i clar, i...tema de veure que hi havia diferències i tu ostres, no m'entendran, si jo els hi parlo d'això no m'entén amb lo qual no li parlo." (Naima, 32 anys)

Els joves adults, com en el cas d'Ahmed, assenyalen la importància que han tingut a les seves trajectòries el grup d'iguals, en sentit tant negatiu com positiu, ja que en la seva trajectòria el jove va assistir a dues escoles. Si l'experiència negativa el conduia al fracàs acadèmic, la influència positiva va pemetre recrear l'ethos pro escolar, constatant que les relacions positives a l'escola resulten altament productives, ja que a més potencien entre els seus membres l'acceptació de les normes del grup (Eckert, 1989). Aquest grup d'iguals format per quatre nois marroquins i un noi autòcton (que va arribar al centre per repetir 4art l'ESO) es convertí també en un grup d'estudi. Entre els seus integrants, com assenyala Ahmed, inclús es produïen competències i "piques" per tal de "demostrar el que valies" (académicament). Apunta de forma clara la pressió cap a l'èxit que exercia el grup: " com tot el teu envoltant estudiava, doncs no et quedava més altre que estudiar":

> "[Nosotros] a veces teníamos piques entre nosotros, a ver quien saca más, quien aprueba, si ves que uno tiene dos aprobadas y tu dos suspendidas, te dices…a aprobar" (Grup discussió Nois)

> "Aquí si, però no era una rivalitat era com una espècie de competició però sana, no era, no era res negatiu era tot positiu , i com veies que tot els, tot el teu envoltant estudiava doncs no et quedava més altre que estudiar , no? I poder demostrar que tu vals" (Ahmed, 24 anys).

Per a Ahmed, el paper del grup d'iguals va ser clau. Per a ell supera la influència que pot tenir la familia, les recomanacions d'aquesta i els recursos inclús econòmics que se t'ofereixin per poder estudiar:

> "La companyia és clau encara que els teus pares et vulguin donar una bona educació o et posin tot de la seva part perquè puguis estudiar i tinguis recursos per poder estudiar si no vas amb una bona companyia no..no trauràs res endavant es així eh... allà... tenia altres amics magrebins totalment diferents amb altres expectatives i era com una mena de rivalitat, no? Rivalitat bona positiva si veies algun estudiant tu estudiaves més per poder, per poder treure molt millor nota". (Ahmed, 24 anys)

Però com hem vist la pertinença a un grup d'iguals es va convertir a vegades en un recurs limitat, quan no limitador de l'experiència escolar, però també social d'aquests joves. Tal va ser també l'experiència d'Ibrahim, que va navegar en la seva experiència escolar al costat dels seus iguals marroquins de fracàs acadèmic:

> “Recuerdo otra vez en […], pues salimos del metro y uno le roba el dinero y empiezan a correr todos… y yo también, detrás la policía. Aparecimos en un momento en […].Pude escaparme de milagro. Ostras, te la estas jugando demasiado. Tienes que coger un camino y dejarte de chorradas, aléjate de esto ya” (Ibrahim, 24 anys)

Ibrahim va ser l'únic dels joves marroquins del seu grup d'iguals que va aconseguir construir una trajectòria d'èxit, després de repetir 4 º d'ESO. Si és el cas, van confluir tres factors: el suport que va rebre de la família cap a la continuïtat educativa, l'existència d'un referent d'èxit acadèmic en la família i el suport que va rebre des de l'escola. D'entre ells destaca especialment el primer:

> “Mi padre […] tenia esa espina clavada, el no estudio, y entonces para la única manera de sacarse la espina es que sus hijos estudien. Y todavía nos ha estado insistiendo en estudiar, nunca ha dicho de trabajar. El pobre se sacrifica cada noche para ir a trabajar por nosotros y entonces lo único que nos pide es estudiar y punto. Y a raíz de ahí [de una reunión que mantuvo con un profesor de la escuela y su padre] repetí 4 ESO con buenas notas. Era de los 3 primeros de la clase” (Ibrahim, 24 anys)

Ibrahim va aconseguir construir una trajectòria d'èxit quan va desaparèixer la influència del grup d'iguals que l'allunyava de l'ethos escolar. Assenyala que li va ser més fàcil navegar entre els seus iguals i els requeriments escolars quan davant els primers es va posicionar de forma oberta com un jove que respectava les pràctiques religioses que la comunitat privilegiava. Aquest fet li va permetre ser respectat i superar les pressions a què es veia sotmès:

> “Si, si, mucho, [me respetaban] siempre, nunca me han faltado. Me escuchaban y cuando hablaba yo me escuchaban. Un poco como la voz autorizada […] Yo siempre he tenido des del punto de vista religioso, el chico musulmán, que enseñe al mundo que somos buena gente, y que la misión de un musulmán es portarse tan bien o hacer las cosas tan bien que el que lo ve desde fuera siempre tiene a esa persona” (Ibrahim, 24 anys)

També alguns i algunes joves entrevistats manifesten que els seus pares els han ofert entorns que els han aportat competències escolars a través d'altres agents. En el cas de les noies, per exemple, relaten que han assistit a activitats extraescolars (ballet, o esport) com les seves companyes nadiues i que les seves famílies els hi han pagat professorat de reforç quan ha estat necessari. Emergeix però una diferència d’accès a capital social, ja que les noies que han pogut anar a activitats extraescolars, les catalano-marroquines, han pogut construir algun tipus de relació amb els iguals. En canvi, en el cas de les migrades, com la Tasnim, han aparegut restriccions a nivell social per part de la familia ja que la jove ha gaudit únicament d’activitats extraescolars que han estat sempre de tipus individual, i que per tant no li han facilitat capital social amb amb altres iguals també acadèmics. Es per això que la jove expressa que ha tingut “molt poques amigues” al llarg de la seva vida. D’altra banda, les úniques relacions amb joves nois que l’han ajudat acadèmicament han estat tolerades però molt vigilades des de la llar familiar, i per tant, finalment desencoratjades. Ara bé, alguna d'elles

diuen que el suport i la inversió econòmica ha estat més gran en els nois que en les noies. Tot i això, aquesta valoració no la fan els nois, que consideren que les seves germanes han rebut similars suports.

Per la seva banda, i com després veurem, una part dels nois, i a diferència de les noies, han pogut assistir de forma regular a espais intraètnics, a la mesquita o a alguna associació, on han seguit classes de llengua àrab i realitzat activitats esportives. Consideren que participar d'aquests entorns els ha ajudat a assolir l'èxit. D'altres, aquells que vivien en entorns on la presència de marroquins era escassa, o han estat escolaritzats en escoles religioses cristianes, també han gaudit de les expectatives generades en institucions d'educació no formal, com per exemple els esplais. Aquests joves nois comenten que també han estat entorns que els han impulsat cap a l'èxit i la continuïtat educativa i assenyalen com les discontinuïtats que suposadament podrien emergir entre entorns de diferents creences no han estat per ells un problema, ja que han sapigut navegar entre els diferents espais:

> "estuve en un colectivo religioso y otro laico también, o sea que estuve en dos cosas contrarias, pero intentaba, cada uno tenía su objetivo, no era un el contrario del otro, el religioso hacíamos las oraciones y todo esto y en esplai cosas infantiles salíamos y hacíamos un poco de todo" (Grup de discussió Nois)

Les noies, de fet, expresen la distància respecte grups intraètnics, amb petites excepcions. Analitzat des de l'actualitat expressen que han trobat a faltar amigues que fossin semblant a elles, es a dir, d'ascendència marroquí i amb èxit, que generalment no han conegut fins a la universitat, com exposa la Nayiba:

> "Hi hagut noies que han deixat els estudis s'han casat, i d'aquestes son gairebé totes. Les poques que han lluitat ho han fet d'una manera trista. Perquè et sents sola en aquell moment després a la universitat et trobes mes noies marroquines agafes confiança parles de les penes per arribar a la universitat dius ostres no ets la única. No ens van poder recolzar en aquell moment perquè potser no parlàvem no enteníem, ens donava vergonya, fins que no ets una mica mes madur no ho pots verbalitzar." (Nayiba, 25 anys)

Es a dir, s'expressa la mancança que ha suposat no disposar d'una xarxa d'iguals del mateix origen i amb desig acadèmic com a suport emocional. Les joves dones han viscut aquestes dificultats de forma individual, malgrat s'estaven produïnt col·lectivament. Els hi ha mancat una genealogía de dones del mateix origen amb desig i possibilitats d'èxit acadèmic, una genealogía feminista de les dones "de color" en el sentit que proposa el feminisme poscolonial (Alexander i Talpade Mohanty, 1997).

Les noies que han estat escolaritzades en el sistema català expresen la seva trajectòria educativa amb "normalitat", argumentant l'existència de discriminació positiva, com ja s'ha comentat amb anterioritat, i una participació activa en els sistemes de representació estudiantil. Això no treu que puguin esmentar incidents puntuals que son viscuts com a discriminatoris. Es el cas de la següent escena a secundària que esmenta la Nayiba però que en canvi afectà el seu sentiment dins el grup classe:

> “tot normal. Però va ser un dia a classe de castellà crec i parlàvem de...no recordo...i vaig dir bueno però jo soc marroqui. I van dir asi? Ets marroquina? Jo si si si, parlo àrab. Estava com molt orgullosa, parlava una altra llengua a mes. La meva professora em va dir, ahi Nayiba tu tambien has venido en patera? Aquest comentari em va traumatitzar. Era el boom de les pateres. El fet que em digues això li vaig dir no no no no. Però a mi i als meus companys se li va quedar això. Seguro que no has venido en patera? A mi em va acomplexar. Arran d’allà era mes de justificar-me perquè era marroquina. Vaig tenir que començar a justificar-me.” (Nayiba, 25 anys)

Tot i ser comentat per ella com un incident puntual, bàsicament protagonitzat per una professora que mostra desconeixement i manca d’empatia, ella sent un temor a que els seus companys la vegin diferent (que la seva trajectòria de persona popular a l’institut desmenteix), i que a més es posi de relleu unes circumstàncies que res tenen a veure amb la seva trajectòria i que posen en entredit el seu orgull de ser marroquins i acumular altres sabers. Per tant, ja no es tracta només del comentari públic realitzat, sino de les fronteres d’encapsulament que es construeixen públicament sobre la marroquinitat en la que els/les protagonistes (els joves d’origen marroquí) pràcticament no tenen agència. Aquest fenomen s’inscriu en una institució jeràrquica i unes relacions entre àmbits culturals també jerarquitzades, que afavoreixen per part de les joves pràctiques de camuflatge cultural per tal d’invisibilitzar les seves identitats i l’emergència d’un sentiment de frontera.

Tots els nois i noies que han participat en la recerca tenen el darija o l’amazigh per llengua materna. El parlen amb els seus pares i la resta de la familia, encara que alguns d’ells afirmen que entre els germans i germanes a vegades utilitzen també el castellà. En cap cas mencionen haver viscut cap conflicte ni pressió per aprende la llengua familiar. I si constaten que aquest coneixement no ha tingut cap valor a l’escola. Afirmen que els hi haguès agradat a l’escola poder estudiar la llengua àrab i algun d’ells manifesta que ho va poder fer en horari extraescolar a l’etapa de primària, però no a secundària.

Les associacions per la seva banda també es posicionen en aquest sentit a l’afirmar l’escàs reconeixement de les llengües maternes dels estudiants i les dificultats que troben en poder articular projectes que contemplin el seu aprenentatge en el marc de la institució escolar “encara que sigui en hores extraescolars”. En aquest sentit manifesten aquestes dificultats davant el que consieren un tracte preferencial que es dona per part de les institucions a llengües d’altres col·lectius assentats a Catalunya.

El coneixement del darija ha servit en algunes ocasions, com en el cas de la Tasnim i la Khadija per poder inserir-se en el mercat de treball. Tant la Khadija com la Tasnim, que parlen i escriuren el darija i l’arab, a més del català i el castellà, i han rendibilitzat aquests coneixements com a capital per obtenir les feines que tenen actualment.

En el cas d’aquells joves que han arribat al país en edat avançada, tots ells afirmen que de forma majoritària utilitzen el castellà per sobre del català en les seves relacions socials amb autòctons, exceptuant una de les joves dones, la Tasnim, que se sent més còmoda parlant en català amb els nadius i la població no marroquina.

6.2.4. Èxit escolar, rendiment acadèmic i expectatives

En primer lloc, les noies immigrades ja tenien altes expectatives escolars en origen: estudiar una carrera universitaria. Qui no ho ha aconseguit, malgrat tenir altres estudis, ho viu com un proces de renuncia i de rebaixa que dificilment accepten:

> "Y ahora estoy en un curso de acceso a la universidad de mayores de 25 años, y estoy haciendo el curso. El año pasado me presenté a la prueba y no lo aprobé. Porque a parte tenía una serie de problemas durante dos años que me complicaron la vida y que mentalmente no estaba preparada. Este año volví porque insistí que me lo quería sacar y lo quería hacer. (Khadija, 29 anys)

> "si una acadèmia i després s'ha matriculat dos o tres cops en diferents anys, i dic clar era el meu somni anar a la universitat, al menys el primer any, si no em va be ja el deixaré, però almenys fer-ho. (...) (Tasnim, 30 anys)

Malgrat poder ser considerats en l'actualitat joves d'exit acadèmic, les qualificacions que han obtingut els nois i noies que han participat en la recerca no sempre han estat positives, ni les seves trajectòries han estat absent de moments crítics, en el terreny personal, relacional o exclusivament acadèmic. De fet, per alguns, com la Tasnim, la trajectòria d'èxit ha estat interioritzada com un camí d'obstacles que l'han fet retrocedir en els seu objectius inicials d'anar a la universitat.

Ja hem vist el cas d'Ibrahim, l'únic dels joves marroquis del seu grup d'iguals que va aconseguir construir una trajectòria d'èxit després de repetir 4art d'ESO. O el cas de Ahmed que a 3r d'ESO va arribar a suspendre nou assignatures en una avaluació. O el de l'Omar que va a haver de deixar d'estudiar, va començar a treballar i es va reincorporar més tard a un cicle formatiu. O el de la Khadija que va rependre els estudis un cop els seus fills s'havien fet grans. Les seves trajectòries posen de manifest les discontinuïtats existents i les barreres a les que s'han enfrontat aquests nois i noies. La continüitat educativa per alguns d'aquests joves no ha estat sempre fàcil. Alguns d'ells han hagut de combinar treball i estudis i soportar uns horaris que consideren força durs. O inclús van haver de deixar d'estudiar una temporada per poder pagar-se els estudis, tal és el cas de l'Ibrahim:

> "Saqué la prueba de acceso y me matriculé en el (Institut) y me apunté a producción por la tarde. Me saqué el grado superior mientras trabajaba, era mucho más disciplinado que ahora, entraba a las seis y hasta las dos. Llegaba a casa a las dos y media (del medio día), me duchaba, comía y me ponía, todo esto corriendo eh, ponía la mochila e iba al [Instituto]. Sabes, cuando empezaba a hablar sobretodo en la clase de ordenadores, después de comer los ojos se me cerraban. [...] que te pasa? me decían,. Yo, nada nada, ¿a que hora te has levantado? Yo a las 4:30 ponía una cara de ffff, que le voy a decir al chico si tiene una cara..." (Ibrahim, 24 anys)

> "... no podia seguir estudiant i he tingut que independitzar-me, amb quinze anys. Vaig anar a viure en una habitació d'aquestes de lloguer, al mateix temps, ja treballava amb catorze i quinze i quan ja he tingut setze pues ja treballava a jornada complerta i tot" (Omar, 24 anys)

També totes les noies, excepte una, han treballat mentre estudiaven, alguna d'elles exposen que és perquè la família no podia permetre la despesa que suposava, encara que les recolzessin. "i si poguessin, em pagarien els estudis" afirma la Aalía. De fet la condició socioeconòmica d'aquestes famílies actualment és molt divergent i n'hi ha de més benestants i altres en situació de precarietat econòmica. Aquest és el cas dels nois també. Les noies, doncs, realitzen feines per a poder pagar-se els estudis perquè la família no pot assumir aquest cost, o bé per aportar alguna ajuda econòmica. El tipus de feines transitòries que realitzen van des de dependentes de botigues, ajudants en assessories, o altres. Aquesta es la trajectòria de la Samiha:

> "Bueno, jo vaig començar a treballar als disset anys o així en un negoci d'alimentació de XXX, que és on vivim, els caps de setmana. Llavors si em pagaven 250 euros, per anar fent, realment no... em va donar suficient per a estalviar i pagar-me el primer anys de la Universitat i vaig estar allà durant un any i llavors, bueno...perquè érem cinc persones, van anar despedint i al final bueno va anar el negoci a pitjor i al cap d'un any em van despedir a mi també i es van quedar només el negoci la família. Després vaig estar un mes i mig i vaig començar a treballar de monitora de menjador, fins a l'estiu, llavors a l'estiu no vaig fer res , [...] i al setembre vaig començar una altra vegada de monitora de menjador, fins al desembre o així i llavors vaig començar a fer, a treballar en Kumon,... llavors, vaig trobar aquesta feina, que era un pla d'ocupació a l'associació i hi vaig estar allà sis mesos, llavors quan se'm va acabar, vaig tornar a lo del Kumon" (Samiha, 22 anys)

Però si en el cas de moltes noies marroquines l'accés al mercat laboral -a través de feines de transició i de caire feminitzat- es converteix en una estratègia adaptativa que les beneficia i les ajuda a assolir els objectius que desitgen i els permet escapolir-se d'una pressió suplementària que els impedeixi la continuïtat acadèmica, en el cas dels nois la realitat és una altra. En el cas d'aquests, els ninxos laborals als que s'incorporen posen de relleu les dificultats que han d'afrontar en especial quan les seves carreres acadèmiques són discontinues. En aquests treballs masculinitzats i de classe treballadora, que exigeixen jornada completa, amb freqüencia partida, i amb una alta exigència física, no s'ofereixen les facilitats i condicions per a seguir formant-se. Aquest va ser el cas d'alguns d'aquests nois, com l'Ibrahim i l'Omar a qui els hi posaren entrebancs per poder seguir estudiant o inclús no els afavoriren poder-se treure el carnet de conducir:

> "pensava que no , que aquello no era el futur, que estava obligat a , a estudiar. I quan decideixo estudiar, l'empresa on treballava no volien col·laborar-hi perquè els convenia més bé que estigués tot el dia allà i no deixar cap res i van dir que simplement iba a treballar fins les tres, com no sé, em volien fer jornada d'aquesta partida, de nou a una i de tres a cinc o sis […] et feien una mica de mobing, i no podies estudiar" (Omar, 24 anys)

La situació posa de relleu la necessitat de vincular el mòn laboral amb les ofertes formatives que permetin la millora de les competències dels joves i la seva promoció en el seu àmbit de treball, en especial en aquells casos en que la incorporació al mercat laboral ha estat primerenca i ha vingut impulsada per una trajectòria més professionalizadora o a partir d'unes majors dificultats econòmiques familiars:

"El primer año fue completamente criminal porque hacia de 6-14 con tiquete pare el restaurante, volvía a las 15 y de 15 hasta las 19 de la tarde, levantándome a las 4 de la mañana, llegaba a casa cogiendo el tren porque era tenia que coordinar los trenes, metro una parada y el ferrocarril, tardaba 45 min o 50 llegaba a las 23 o así fundido, me duchaba comía y ya estaba. Me ponía en la cama y sonaba el despertador. Eso era totalmente criminal, cuando les dije yo, el valor del dinero no lo veo en ninguna parte, porque estaba completamente esclavizado. No entendía lo que decían los chicos que era la panacea. Entonces le dije al encargado que me quiero sacar el carné porque son 10 min en coche y me estoy pegando una panzada de transbordos y esto, y llego tarde y prefiero sacarme el carné para venir en coche. Tenia miedo que me fuera a estudiar y en realidad no querían mentirle era verdad lo del carné y al día siguiente me dice, Radi que me llamaban así, he estado hablando con el jefe y de ahora hasta nueva orden has de hacer horas a parte de trabajar por la mañana, pero si me quiero sacar el carné, no no se puede hay mucha faena hay que sacarla. Estuve aguantando unos meses y…o me dejáis estudiar o me voy, me podían echar no era fijo era temporal. Vale esto es muy bonito el futuro la empresa, es lo que le habían vendido a los chicos. Aquí hay futuro no hace falta buscar fuera aquí esta todo hecho" (Ibrahim, 24 anys)

Però precisament una negativa experiència laboral ha estat la que ha fet en ocasions prendre consciència a alguns nois de la necessitat de seguir formant-se i reincorporarse-se al món acadèmic, per tal de fer un procés de mobilitat social i evitar els esgotadors treballs dedicats a la classe treballadora:

"N:Era manipulació, tot el dia de peus i vas treien revistes de capses, et van canviant de cinta i vas posant-les com per un lloc per passar-les a plàstics amb caixes, era de manipulació que se li deia.

E: I vas fer relació amb la gent d'allà?

N: No,no, jo aquella gent ...jo els veia i pensava jo no vull ser com aquests (riu) Sí, si. A veure amb una persona o dos, però jo els veia molt limitats, jo parlava amb ells i pensava ostres que limitats jo no vull ser com aquests! I això encara més reforçava la meva idea de seguir estudiant. " (Naima, 32 anys)

"Mi padre siempre ha apretado mucho, donde vi que había que seguir estudiando es cuando trabaje en la fabrica y empecé a trabajar empecé a hacer horas [...] como había aprendido bastante rápido pues no me dejaron ir al laboratorio. Y ahí es cuando empecé a ver las cosas que el mundo laboral y no te lo pintan todo de color de rosa como parece, voy a trabajar y punto no no….ahí es cuando vi empecé con la desilusiones, pase de la máquina más sencilla a la más complicada a una que recién traída de Taiwán pero el sueldo igual, las condiciones igual, los encargados lo único que hacían es presionar para tener los pedidos al día y tener la máquina preparada, si una pieza es nueva, las medidas no son exactas pues en este caso, en vez de venir un encargado y ayudarte que es un superior tuyo, se puede hacer así o asa, ayudarte, pues lo único a lo que venia, no esta preparada? No puede ser…una presión ejerciendo presión como si la culpa fuera tuya a todo el mundo igual. Entonces decido que tenía que seguir estudiando [...] no aguanto más aquí, me voy a la universidad. Yo paso de seguir trabajando aquí, no me fácilitan el tema de los estudios, fuera" (Ibrahim, 24 anys)

És més, l'entrada a aquest món laboral significà per a la majoria dels nois, com en el cas del Ahmed, un punt d'inflexió que va suposar "veure les coses de manera diferent", ja no com "molt adolescent". Ahmed ha viscut l'accés al mon laboral com un "ritus de pas" en el que ha entrat de cop en el mon adult i masculí, proces molt comú entre els joves homes de classe treballadora en entorns industrials (Willis, 1977), que il·lustra la importància del treball manual per la identitats masculines obreres:

> "Si a primer d'ESO perquè canvies, es un cicle que canvies i la meva vida la puc dividir en 3 fases, la primera fase que és quan era petit a la primària, la segona fase passa de primària fins a 4 d'E.S.O o a primer de batxillerat que és, que ets molt adolescent encara , i a partir dels 18 o 19 que és la meva segona fase que és quan començo a treballar, quan començo a treballar veig les coses de manera diferent, la meva mentalitat canvia, la meva manera de pensar també" (Ahmed, 24 anys)

En les expectatives laborals personals ha tingut incidència situacions puntuals que han servit de model a aquests joves i que sovint s'han donat a l'escola, no només en el nucli familiar. Aquests models, van ser considerats, com en el cas del Ahmed, un exemple a seguir:

> "Doncs em vaig, de fet quan van venir em van semblar gent normal, absolutament normal però com un exemple, no? a seguir, l' actitud, de la manera de com parlaven i jo aleshores tindria uns 14 anys i els vaig veure com un exemple a seguir em van cridar molt l' atenció, a més de molts més motius, no?" (Ahmed, 24 anys)

En aquests models es podien conjugar els valors tramesos des de les families i el prestigi que va lligat a l'exercici de la professió, però també la implicació personal en lo social manifestada a partir de l'ajut que es considera es pot oferir a la societat des de la professió que es desenvoluparà. L'ajut no només és envers la comunitat sinò que es valora per al conjunt de la societat:

> "No sé aquests esperit de , de poder ajudar a la meva feina diària quan surto al carrer,mm... em pregunten, no sé coses els avis i jo si els contesto doncs els veig i els veig molt, molt contents, no? O sigui que estan com , com molt agraïts sobretot la gent gran està molt agraïda i a mi això m'omple moltíssim i m' agrada moltíssim ajudar a la gent [...] O sigui ajudar ja de manera la més simple que és contestar a on està un carrer o si alguna persona ha patit un robatori amb violència poder ajudar-la i trobar qui a fet això" (Ahmed, 24 anys)

Però, com en el cas del Ahmed, aquests nois i noies es converteixen en representants de la marroquinitat també en l'àmbit laboral. En aquest cas de forma positiva però la seva presència en determinades esferes no deixar de sobtar i en realitat es desenvolupa en un procès on es produeix un *efecte mirall*, entre la sorpresa que crea la seva presència en entorns que no es consideren propis d'aquesta marroquinitat i l'orgull de ser "representant de la comunitat", una funció autoatribuida, a la vegada:

"Va passar una dona, una dona d' origen magrebí i dels vuit que estàvem allà, va donar la casualitat que em va preguntar un carrer i ella doncs no entenia molt bé l' idioma li vaig preguntar si havia cap inconvenient que aquí parlés en àrab i es va quedar una mica sobtada així com una mica, ostres és del Marroc o és d' origen magrebí, vaig entaular una petita conversa així amb ella i doncs, jo vaig veure als seus ulls que estava molt contenta molt orgullosa de que, de que i hagués gent del Marroc, per representar una mica, no? (Ahmed, 24 anys)

"En mi casa tampoco, o sea yo voy bien, pero tengo muchos hermanos y ellos les oigo de vez en cuando y no le dicen: ah nos vas a hacer quedar mal, pero dicen: estas jugando con tu futuro, porque es lo único que te juegas, tampoco, o sea a ellos no les vas a hacer quedar mal, estas quedando tu mal" (Grup de discussió Nois).

Aquesta situació aporta certa ambigüitat a la trajectòria de les noies**.** Les joves que han migrat han realitzat la seva inserció laboral via etnicitat, com en el cas de Tasnim, o per la via del capital social autòcton generat arran del seu estatus de mare i de la seva etnicitat, com en el cas de Khadija. Aquesta inicia els seus contactes laborals qualificats des seu estatus de mare, ja que són les seves amigues mares autòctones de les escoles dels seus fills les que la conviden a participar en els consells escolars com a representant de les mares i pares marroquins. Aquest capital social també li facilitarà el contacte com a traductora d'àrab o assessora en projectes locals. La via ètnica en el cas de Tasnim apareix com alguna cosa no buscada, però finalment acceptat després d'intentar vies normalitzades com ser mestra d'educació infantil, però fallides a causa de ser una dona que porta el mocador i que és rebutjada per aquest fet en les llars d'infants. Per la seva banda les joves escolaritzades totalment a Catalunya tenen expectatives laborals no etnificadas, (encara que no sempre sigui possible dur-ho a terme), desitjant feines totalment relacionades amb allò pel que s'han format, com posa en relleu Nayiba, que vol fugir dels desitjos del seu pare de que crei un buffet d'advocats dedicat a temes d'estrangeria, perque a ella li interessa el dret mercantil i pretén dedicar-se a això. Aquestes expectatives, en les noies, afecten a altres desitjos personals com son la decisió de posar-se el vel, donat que atribueixen (i experimenten) que dur-lo suposa no només quedar relegada a nínxols laborals etnificats sinó a amplies dificultats per trobar feines que els permeti certa ascensió social. A continuació posem el testimoni de la Nayiba, qui a batxillerat decideix posar-se el vel i en aquest relat explica com l'afecta a nivell laboral:

""el meu primer treball va ser en un bufet advocats especialitzats en estrangeria perquè era marroquina. Uns dels advocats que treballava allà era amic del meu pare, vaig tirar d´enchufes perquè portava mocador. I clar per mi totes les portes s'havien tancat pel fet de portar mocador. No m'agafaven a les feines. Era plenament conscient que si anés anat a una entrevista de treball però feina de neteja m'haguessin agafat però no un despatx o mínimament qualificada.

E: això que et feia sentir a tu? Com ho vivies?

P: em feia tancar-me mes. Jo deia he estudiat i aquesta gent em discrimina perquè porto un mocador. A les hores no tinc una altra opció i demostrar que jo també puc arribar a fer coses. Això em feia no ser lliure per decidir. Era una mica com...jo també soc cabezona. I em va fer molt desgraciada el fet d'anar a entrevistes i que et miren de mala cara pel fet de portar mocador o canviar la llengua pel fet de portar mocador. I res vaig treballar dos anys al despatx, no van tenir cap problema amb mi, els va agradar molt la feina, em van fer fixa fins i tot. Primer practiques, temporal, van eliminar el prejudici i després em van contractar. .. Després vaig començar la beca de col·laboració als servei jurídics i portava mocador fa dos anys. Em va trucar la que serà la meva cap.

> Doncs comences el tres de setembre i jo pensant deu meu no ha vist foto meva perquè vaig presentat currículum sense foto que es la meva estratègia. Directament a treballar sense entrevista i quan em vegi amb mocador no se que no se cuanto. Vaig tenir bona acollida la veritat. I casualitat o no la meva cap el dia que em va veure amb mocador no es va espantar i va fer que al cap de dos mesos em tragués el mocador, perquè ja no sentia que era no se repudiada pel fet de portat mocador. Perquè com no em repudiaven ja me'l podia treure. Estic boja no? No ho vaig pensar així, simplement anava a la feina, em valoraven per la feina i no el mocador i quina necessitat tinc ara, no cal no tinc la necessitat de autoafirmar-me" (Nayiba, 25 anys)

El cas de la Nayiba esdevé paradigmatic donat que decideix posar-se el mocador i viu límits laborals importants fins que se sent respectada i valorada per qui es, amb indepència de l'exteriorització de la seva "maroquinitat" i a partir d'aquell moment decideix treure's el vel. No es el cas de moltes altres noies que simplement han viscut aquests límits sense més, i d'altres que senzillament no s'atreveixen a posar-se'l per por al rebuig social hegemònic, dins el que consideren tenen un lloc actualment.

Però la crisi econòmica actual pot afectar la continuïtat educativa. Tots els agents escolars i socials que han participat en la recerca són conscients d'aquesta situació nova. Des de l'escola també es percep que s'han agreujat les condicions econòmiques de les families, com posen de relleu els darrers estudis sobre la incidència de la crisi en les famílies més desafavorides:

> "També estic descobrint que per la situació de crisi aquest col·lectiu crec que li esta afectant molt respecte a l'atur i de no sortida posterior als estudis obligatoris" (Professora)

Les noies marroquina-immigrades a més de construir i reconstruït el seu propi èxit fins i tot quan les trajectòries han estat interrompudes, semblant al procés que Abajo i Carrasco (2006) han trobat en dones gitanes amb èxit escolar. Però ara també el projecten cap als seus propis fills i filles, sobre els que tenen expectatives elevades (tant si són mares com si no):

> "No es lo mismo, tener cinco hijos y ninguno escolarización que uno que tenga carrera y máster o lo que sea." (Tasnim, 30 anys)

No s'espera l'existència d'una reciprocitat de cura per part dels fills quan elles siguin velles, sinó que conceben els seus fills i filles com generació en què cal invertir educativament, que informa de canvis en lso objectius parentals de desenvolupament cap a models més independents confirmat a Peels (1991). D'aquí que es planejin tenir pocs fills, en el cas de Tasnim "no més de dos", i en el cas de les que ja tenen, com Khadija, no han estat efectivament més de dos.

L'èxit educatiu es concep com un pas per a l'èxit social, que en el cas de les joves dones es construeix en països en l'estranger per escapar de pressions de grup sobre elles i principalment els seus familiars. Malgrat les famílies de les joves catalano-marroquines també tenen expectatives de que les joves s'emancipin pel matrimoni, les noies imaginen la seva emancipació en països llunyans (coincideixen a Regne Unit) perquè saben que a Catalunya no

és possible si no és a través del matrimoni. Davant aquesta alternativa, anar a un país llunyà és una forma de poder independitzar-sense haver de casar-se. Dues d'elles, de fet, comenten que seguiran els seus estudis al Regne Unit. Una d'elles s'ha emancipat i casat just en acabar la carrera, als 24 anys, amb un català convers.

La idea d'emancipació per a les joves marroquines-immigrades només sembla possible i correcta a través del matrimoni, i no és ni imaginable l'emancipació per la via de la solteria o de la convivència amb amistats, exceptuant algun cas excepcional com en de la Naima, afectat probablement pel rol de "cap de familia" que va fer des dels 18 anys i el trencament de les relacions amb les xarxes marroquines. S'espera en general d'aquestes joves dones un casament amb parelles de la xarxa familiar i veïnal d'origen, sinó, s'amenaça amb l'expulsió del llibre de família, i encara que de vegades aquesta amenaça sigui en to de broma contribueix a que es percebi com el matrimoni per xarxes familiars o almenys amb un marroquí de família coneguda com el més adequat. En la seva famílies no es veu bé inclús el matrimoni amb marroquins musulmans si no és "un conegut de tota la vida" o "en part per ella, un cosí de la família, un familiar ..." (Tasnim), ni tan sols musulmans d'altres orígens, fins i tot de països àrabs. El matrimoni de Khadija, amb un home 15 anys més gran que ella I que no havia conegut mai, va ser acordat pel seu pare en una aliança entre families amigues del seu poble. Tasnim ha rebut la negativa dels seus pares a prometre's amb un dels seus nuvis per no ser un conegut de la família.

Les noies catalano-marroquines també consideren la possibilitat de retorn al Marroc, encara que sigui temporalment, inserint laboralment en treballs d'alta qualificació i en una classe social més elevada de la de la seva família quan se'n va anar. De fet perceben la moral al país d'origen com a lloc amb més llibertat que el que es desenvolupa en comunitat marroquina a Espanya, com s'expressa a continuació:

> "Incluso me había planteado ir a vivir a Marruecos porque sería mucho más libre que no estar aquí, imagínate![…] en Marruecos te aseguro que las jóvenes fuman, salen, también van a la discoteca, y más que aquí. Tienen novios y salen con ellos,… quizás sus padres no lo saben tampoco o no lo quieren saber. Pero lo viven de una forma más libre." (Nayiba, 25 anys)

D'altra banda, la idea del retorn al Marroc és totalment aliena i inexistent en les joves que han viscut la migració, i quan emergeix és per negar-se. Per exemple, Tasnim creu que no podrà amortitzar al Marroc ni les habilitats adquirides a Catalunya, ni la formació acadèmica ni a experiència laboral que ha format la seva trajectòria fins el moment: el seu domini del català i l'espanyol, els seus estudis de tècnica en educació infantil o el seu treball en l'àmbit de la immigració:

> "¿Qué hago en Marruecos? ¿Clases de catalán a la gente? No veo futuro allá. [...] si quiero montar una guardería quiero que sea como las de aquí..." (Tasnim, 30 anys)

El que s'entén per èxit és diferent en cada cas. En el cas dels nois l'exit s'entén com assolir els objectius que et proposes:

> "Conquistar allo que tenies , conquistar lo que tenías en mente, o sea llegar a la etapa, a lo máxima que quería llegar, creo yo, o sea lo que piensas pues llegar a ser lo que quieres" (Grup discussió Nois)
>
> "Yo creo que es cumplir las metas que te propongas" (Grup discussió Nois)

En les diverses acepcions de l'èxit, les associacions imbriquen el significat de l'èxit escolar i l'èxit social, entès com implicació en les dinàmiques ciutadanes. Per elles ha d'existir un equilibri entre ambdòs, que s'aconsegueix a partir de la interrelació dels diversos agents de socialització. Per tant l'èxit es entès mès enllà de la continuïtat acadèmica, ì des de l'equilibri social en el sentit de participació activa en la comunitat i la societat, independent de l'ascendència:

> "Para mi el éxito es esto que tenga ya por el simple hecho de seguir sus estudios, estar equilibrado como joven, respetuoso con su entorno, se sensibiliza con lo que pasa en su sociedad, su comunidad, su entorno, estar activo. Respetar su comunidad, respetar los mayores para mí esto es un éxito de la sociedad, de la educación de los padres, del trabajo de las asociaciones que estamos trabajando en este ámbito. Yo creo que no diferencia absolutamente nada, es verdad que tenemos algunas cosas concretas dentro de cada comunidad pero no deja de ser que las relaciones son humanas, no tiene que ser ni marroquí, ni china ni catalana" (Grup de discussió Associacions).
>
> "Hay todas las versiones posibles, un éxito escolar sin éxito social, te encuentras un éxito social sin éxito escolar […]si, si , te encuentras de todas versiones, ves a un chaval que es muy majo a nivel de sociedad y lo ves en la asociación y a lo mejor a nivel escolar no está tanto, por algún motivo y yo soy de los que opino que debe haber un equilibrio," (Grup de discussió Associacions).
>
> "que entienda para tener su éxito realmente si está bien dentro de su entorno, de su comunidad, debe estar bien dentro de su escuela, debe estudiar bien y debe llevar algo, supongo cuando hay mas ligams entre los diferentes educadores que hay, escola, familia, asociación o movimiento social o lo que sea, mucho mejor, esto facilita que vaya funcionando mejor" (Grup de discussió Associacions).

Però alguns joves expresen com des de la perspectiva "del marroquí l'exit és superar als ascendents". Una afirmació que reflexe la continuïtat dels projectes migratoris familiars a través de l'aposta per la continuïtat educativa:

> "El éxito en general para todo el mundo creo que es conseguir todos los objetivos que se propone y desde la expectativa del marroquí es superar a sus predecesores, es decir, a sus padres, es decir sus padres no han tenido la oportunidad de estudiar, que no llegaron quizás a lo que pudiesen querido ser y el hijo si que a podido porque a tenido los condicionantes necesarios para ello, y por lo tanto ya que el se a sacrificado para que tu puedas llegar, pues el éxito es que tu puedas conseguir lo que él ha tenido que sacrificar para que tu puedas llegar a ser" (Grup de discussió Nois)

En el cas de les noies hi ha qui defineix l'èxit entre l'autorealització, i inclou sense condicions la demanda d'un canvi de rols de gènere:

"Èxit no es casar-te amb 22 i tenir fills. Èxit és autorealitzar-se, tenir bona feina, que sigui per mi èxit, es això mes que una bona feina, els estudis que has fet, t'ajudin en la teva vida. [...] L'èxit escolar o en general, es quan sents que pots fer alguna cosa aquí i et sents útil aquí i quan mes ets sents així mes et vols estudiar, explotar les coses que tens, i per mi això és èxit. Poder aportar i poder fer del teu fet diferenciador una eina positiva i no pas estudiar només perquè he vist nois i noies marroquins universitaris de famílies immigrants que han viscut aquí que per mi no es cap èxit tenir una carrera. Jo pensava que si però quan vaig unir-me a la associació em vaig donar compte que no. perquè era gent que estava estudiant, però no es sentia d'aquí com els estereotips molts del Marroc, molt masclistes, molt tradicionals, o...i dius per mi això no em serveix de res tenir un doctorat en biomecànica si després em diu que puta que eres porque fumas i eres una chica marroquí." (Nayiba, 25 anys)

Khadija coincideix amb Nayiba en la qüestió de ser útil per a algú, de ser útil socialment:

"Prácticamente yo creo que eso lo consigo cada día. En el ámbito donde trabajo lo consigo cada día, entonces por eso no me hace falta la formación para sentirme llena y decir, vale, estoy consiguiendo lo que quería, porque a mi siempre el ámbito social me ha tirado, y estoy trabajando en ello, y sin tener el título. Es verdad que te lo exigen y es un reconocimiento que cada día te lo echan en cara, y es necesario, pero yo no lo encuentro necesario para mi, porque si me limito a los títulos que tengo yo estoy haciendo funciones que no tendría que estar haciendo. Y se supone que "no estoy capacitada" para hacerlo, si nos limitamos a lo que sabes o lo que no sabes, no estoy capacidad para hacer el trabajo que estoy haciendo, y eso ya es un reconocimiento propio, no me hace falta.." (Khadija, 29 anys)

En el grup de discussió les noies es ratifica aquesta perspectiva:

"per mi l'èxit es arribar a ser una bona persona, per mi...a mes enlla de tenir un bon nivell acadèmic lo que sigui lo bàsic és arribar a ser una bona persona en general.

P per mi es poder marcar-te uns objectius i poder arribar-hi.

P jo es que pensava el mateix i arribar a tenir un nivell de vida estable, bo...

P un equilibri personal en lo que penses i lo que fas." (Grup de discussió Noies)

Però també s'aclareix que assolir una feina d'acord amb els estudis realitzats i amb les expectatives dipositades és important:

"si has estudiat arribar a tenir feina del que has estudiat...casar-te, tenir fills, una casa, si, ja esta. Per mi el que no suportava es que estic estudiant estic fent dret i vull treballàr d'això, per mi es important." (Grup de discussió Noies)

Les noies inicien un debat sobre si casar-se, com a ritual i condició social vinculada al fet de ser dones musulmanes segons el que elles diuen, entra en aquesta definició d'èxit.

Acaben estant més o menys d'acord que casar-se en sí mateix no es un èxit ni deixa de ser-ho, però tampoc és un factor que tingui que necessariament hagi de condicionar-lo. Totes elles es posen com a exemple de priorització de l'estudi davant del matrimoni però no d'abandonar aquest últim:

> "si però el fet de que sigui com estigui com a rol pel fet de ser musulmans, que esta integrat, jo per mi personalment mai ha estat el meu objectiu principal. Jo volia a part que es el meu rol, com a persona volia tenir aquesta vida, aquest model de vida, però per mi, per res, ha sigut el meu primer objectiu, vaig estudiar, vagi començar a treballàr assolir altres objectius secundaris com el carnet de conduir, tenir una feina estable, els meus estalvis, no vaig pensar en casar-me i em vaig casar...però primer els estudis i..." (Grup de discussió Noies)

L'èxit es, segons els seus debats, trajectòries a llargs terminis, on hi ha moments en que cal prioritzar coses diferents, o persones de l'àmbit familiar diferents, sigui la parella o els fills i filles:

> "la situació famíliar i una mica lo que parlàvem abans, tu mateixa...el meu cas per exemple, laboralment em trobo estancada, però es estancada perquè vale he tingut altres prioritats, jo vaig estudiar començar a treballàr, estabilitzar-me, em vaig casat i tinc una filla, jo considero per mi que ara es mes important cuidar la meva filla i mantenir-me en el nivell que estic a nivell laboral de dir, en el meu puesto fijo i no pensar en un post grau, doctorat o complementar els estudis, si complemento però en coses mes petites, aprenent un altre idioma, però no a nivell....el dia que la meva filla sigui mes gran, potser m'ho plantejo.
>
> P jo tinc claríssim que si tot va be, si deu vol, jo seguiré, impulsant la meva carrera laboral, es una mica fer equilibri en cada moment de prioritzar una cosa o una altra."(Grup de discussió Noies)

La definició que donen els tècnics i tècniques no es gaire diferent del que donen els I les joves, però son molt generals, i s'esmenten significats que impliquen desenvolupar al màxim les "propies habilitats", poder decidir "autònomament", sense que hagi d'estar lligat a l'èxit acadèmic, i la possibilitat d'ascensió social:

> "Jo suposo que la definició d'èxit per aquest col·lectiu seria la mateixa que per tothom, suposo que aniria en la línea de desenvolupar les teves capacitats de cara a l'autorealització de una forma molt esquemàtica, molt genèrica, no? " (Grup de discussió Tècnics)
>
> "Per tan, potser, hauríem de parlar d'èxits, però èxits seria això en una línea de que si tu autònomament pots decidir les coses. " (Grup de discussió Tècnics)
>
> "Jo també volia, em estat comentant, distingir això. Que un jove pot haver entrat en el sistema educatiu i un altre no pot haver entrat en el sistema educatiu. Per tan, ambdós grups poden tenir èxit. […] Pel que fa als que estan al sistema educatiu. I aquí hauríem de partir de la base que els joves han d'arribar, qualsevol jove, vingui d'allà on vingui, tingui l'origen que tingui, hauria de poder arribar al màxim de les seves capacitats. " (Grup de discussió Tècnics)

Pel que fa a quins factors incideixen positivament sobre l'èxit s'entrecreuen diferents possibilitats. Ara bé, com posa de relleu Ahmed, i ha aparegut de forma reiterada tant els grups de discussió com en les històries de vida, aquests nois i noies consideren que l'èxit acadèmic esdevè una qüestió individual i és resultat directe de l'esforç que un mateix fa. En aquest sentit s'aparten de troballes d'altres recerques que han posat de manifest com els joves de classes socials mitjes i baixes és més fàcil que atribueixen a la sort, més que a l'esforç individual, els seus èxits a l'escola. Inclús algun dels nois és defineixen com ambiciosos sense que això tingui per ell una connotació negativa:

> "A lo mejor he sido ambicioso en mi vida siempre he querido algo más, cuando acabe la carrera quiero master luego el ingles, el árabe perfecto y si puedo alemán, también porque el mundo de la industria Alemania, es…siempre buscando algo más algo más…creo que lo tengo que hacer así, o al menos…y entonces dije buscare algo que me permita estudiar, ya que has buscado de lo tuyo y nada pues en vez de cerrar el abanico a tu formación pues busca que te permita estudia, idea, carrefour, decatlón." (Ibrahim, 24 anys)
>
> "L´esforç. No tirava mai la tovallola. M´esforçava molt. Sempre he intentat esforçar-me a la vida." (Naima, 32 anys)
>
> "P y a lo mejor el èxito tambien reside en saber cambiar y optar por otras cosas , alternativas por otras vias...
>
> P tambien... si....
>
> P no somos todos tan perfectos...
>
> P1 jo crec que la personalitat, el caràcter, el seu geni, imposa molt si decideixes estudiar, estar aquí, " (Grup de discussió Noies)

Alguns posen en relleu que l'èxit acadèmic es deu a una multiplicitat de factors que han operat conjuntament com expliquen Aalía i Samiha:

> "la família primer lloc, i el suport dels professors també. Si, sobretot aquestes dues coses son súper importants, després el tercer lloc la voluntat de la persona evidentment.
>
> P2: jo crec també molt molt el moment. O sigui no es el mateix estudiar ara que haver estudiat fa 10 anys o fa 20. Jo crec que depèn del moment perquè a l'escola era com que varem passar desapercebudes tot molt be a institut érem entre cometes les primeres marroquines que treien bones notes, tothom ens donava suport, ara es com molt mes, estudies pel teu compte o no...potser això era no se al ver sigut les mimades, ara no estàs tant mimada, ara ja es normal la diversitat, la veus en tots llocs, per tot arreu i no se al momento...." (Aalía i Samiha, 24 i 22 anys)

Confirmen el factor de la voluntad pròpia, pero reconeixen també el suport familiar i del professorat, així com certes circumstàncies contextuals. Per les joves dones per exemple ser les úniques noies d'origen maroquí en les seves escoles, que en el seu cas esdevenen importants, sobretot quan ho comparen amb la situació que viuen les seves germanes menors.

El professorat assenyala com principals motius d'èxit i continuïtat educativa la familia i viure en un "entorn equilibrat". Però com hem vist, en forces ocasions, les condicions dels i les

participants no han estat aquestes. En aquesta afirmació deixen de banda les oportunitats i condicions que ofereix l'escola i interpreten les continuïtats entre familia i escola com necessàries per l'assoliment de l'exit:

> "Jo he tingut alumnes a l'aula oberta que en aquest cas no es l'aula d'acollida però si aula oberta i al final el nano que en principi esta bé i que se'n podia sortir tenia un entorn en el que al germà el van empresonar, que hi havia tradició de drogues i tal, i al final el nano va caure. Vull dir que l'entorn és importantissim, a més que hi hagi un entorn estable i tal" (Grup de discussió Professorat)

6.3 Els processos i dinàmiques familiars i comunitàries

6.3.1. El model i els itineraris migratoris

En la majoria dels casos, els seus pares van arribar joves a algun país europeu i abans de casar-se i durant anys van estar passant temporades tant a origen com a diferents destins. Alguns dels pares eren els germans grans de la família i la migració va revestir un caire familiar i econòmic, en un doble sentit, ja que per una banda suposà un ajut econòmic per a la família en origen i a la vegada va permetre establir les xarxes de suport que es precisaven en el futur assentament familiar a destí. Veiem a mode d'exemple el cas del Ahmed:

> "als 16 o 17 anys que va emigrar aquí a Catalunya" [...] es d'un poble molt a prop de Larache, un poble una població, una petita població, i el meu pare era el més gran (de 9 germans), tenia més germanes més grans, però era el més gran dels nois que hi havia, llavors, va venir aquí el primer [...] per poder ajudar perquè allà la situació no era molt bona i recordo que gràcies al meu pare tots els meus oncles o tietes que hi ha aquí a España es gràcies a ell [...]Perquè és ell que va fer la gestió dels visats, etc, i la majoria que esta aquí o a altres països es gràcies al meu pare" (Ahmed, 24 anys)

Però aquesta migració, en ocasions, es va fer a partir de l'assentament de familiars directes ja residents en territori espanyol, com en el cas del pare de Ahmed, que es va desplaçar primer a Melilla, on vivia una cosina de la seva mare:

> "Si, era una cosina de la meva àvia, era com una, com una mena de tieta llunyana i recordo que ell tenia uns 16 o 17 anys i em deia que com no sabia l' idioma i estava allà de bulto, o sigui li sabia molt de greu estar allà, perquè no, no podia de moment no podia portar res, ni treballar ni res i es dedicava a anar a una font que hi havia molt lluny a uns 2 o 3 km hi anava a... a emplenava ampolles d' aigua per portar aigua perquè encara no hi havia aigua a casa i era la seva manera de poder aportar un petit gra" (Ahmed, 24 anys)

Des d'aquest primer assentament van desplaçar-se a Barcelona. Es van instal·lar al centre de la ciutat, al barri del Raval, com constatava ja en le cas de la primerenca migració marroquí masculina el iniciàtic treball de Roca, Roger i Arranz (1983). I des áquí, cap a alguna

ciutat de l'àrea metropolitan de Barcelona, sols o juntament amb d'altres companys i familiars. La nova ubicació els permetia poder accedir a un mercat laboral ampli, que abastava des del Baix Llobregat a la capital catalana, un fet ja subratllat per Narbona (1999), en el cas del marroquins assentats a Viladecans. Aquí van realitzar diversos treballs i fins i tot, en zones de descampats, ara profusament urbanitzades, van exercir de neorurals i van instal·lar petits horts:

> **"**[...] tenia un petit hort allà sempre que passa, passo amb el cotxe sempre m'ho recorda, mira aquí tenia.." (Ahmed, 24 anys)

En altres casos la migració d'ascendents familiars son referents tant com a possibilitat de trajectòria vital com a possibilitat d'acumulació de capital econòmic. Es el cas de la Souahila; la migració de l'avi creà un capital económic familiar al Marroc. L'avi havia estat inmigrant a Holanda, es va jubilar per malaltia i va cobrar la pensió al Marroc, on també havia comprat algunes vivendes i terres:

> "Pobre el meu avi, havia èpoques que treballava 24 hores al dia, sortia d'un entrava a altre. I bueno va fer els diners. Va construir unes cases, cinc, unes cinc cases es va comprar un terrenys, es va fer un garatge i bueno, i després esta malalt, va agafar la invalidesa i com que Holanda ens permet cobrar la invalidesa al teu país d'origen." (Tasnim, 30 anys)

En el cas de les mares, en ocasions es van instal·lar a Catalunya a partir del reagrupament familiar però en d'altres, com en el cas de la mare del Ahmed, van arribar també joves, amb les seves families:

> "Si per un altre via, no va venir amb els seus pares, els seus pares, bueno quan ella va néixer al cap del poc temps desgraciadament va morir el seu pare, el meu avi i es va quedar amb la seva mare. Són 3 germans, la meva mare , té un altre germana i un altre germà, i un germanastre i la meva àvia tampoc no podia mantenir els 4 alhora perquè eren tots petits i tenia una germana de la meva àvia la tia de la meva mare i aquesta és la que es va venir aquí a Espanya i va portar-se amb ella a la meva mare i van arribar aquí doncs, amb els 14 o 15 anys, de petita" (Ahmed, 24 anys)

Podem dir, doncs, que els pioners en el procés migratori han estat homes i que la resta del grup domèstic ha emigrat per reagrupació, no només les esposes sinó també els fills i filles. aquests son els perfils de les persones i famílies que han participat en la nostra recerca. Aquest es el cas, per exemple, de la Khadija, la Tasnim i la Naima que van arribar amb 15, 13 i 12 anys respectivament a Catalunya. En tots els casos hi havia un adult de la família que havia arribat a Catalunya entre 5 i 8 anys abans que elles. La Khadija va ser reagrupada com a esposa, ja que el seu marit, feia cinc anys que havia arribat i vivia sol. El cas de la Tasnim i la Naima són similars, els seus pares van trigar vuit i deu anys en poder fer el procés de reagrupament familiar i traslladar a la seva esposa i els seus fills i filles a Catalunya.

Cal dir que com a mínim en un dels casos, el de la Naima, a la migració estrangera la va precedir una migració camp-ciutat, de la zona del Riff cap a Tànger, reproduint el model que

realitzaven molts joves i nuclis familiars del poble d'on eren originaris i on trobaven una xarxa intraètnica inicial:

> "Ostres, a Tànger doncs, vam estar a una casa d´uns familiars del meu pare, no sé si avis germans, o tiets germans...mai he entès quina connexió hi havia, potser eren del mateix poble i un era avi de l´altre i al revés. Tots eren una família...eren famílies molt extenses, si aquell ha tingut tants fills, aquell també, pues tot un poble pot semblar una família, amb lo qual sí que eren família però no ho sé gaire, la veritat." (Naima, 32 anys)

Aquesta migració però, contrastant amb la història migratòria de la majoria de famílies per a les que la migració estrangera d'un dels seus membres havia estat una estratègia de mobilitat social ascendent a origen, va suposar la primera davallada s'estatus:

> "...nosaltres amb els dotze, no deu, onze anys que vam estar a Tànger, altre dia ho vaig estar contant, vam estar a vuit cases, amb lo qual...molt normal no és, fer tants canvis, o sigui com dir cada any t'estàs canviant de casa, molt normal, molta estabilitat no hi devia haver. (...)I bueno, el fet de que havíem de canviar de casa és perquè el pare no enviava els diners i ens feien fora... (riu) aquesta és la realitat! Ens feien fora perquè no enviava els diners. Una cosa del meu pare és que ell és ludòpata, té aquesta addicció. (...) perquè no era normal la situació que vivíem no era normal tenint un pare aquí. Perquè hi havia famílies amb els pares aquí i vivien en unes cases!, o sigui de propietat, immenses i en una situació molt, molt, molt bona, en comparació amb nosaltres que havíem d'estar a cada moment a cada casa o alguna vegada hem hagut de compartir casa amb alguna altra família, dons clar, molt positiu no devia de ser, o sigui que hi havia alguna raó de fons..." (Naima, 32 anys)

Aquesta situació era comentada per altres famílies que havien iniciat processos migratoris similars. Del relat podem deduir com amb la migració es genera la "comunitat de migrants" o diàspora, en la que igual que es mouen les persones i els recursos econòmics en múltiples direccions, també les informacions respecte al destí i respecte als propis migrants amb l'existència de safareig respecte les vides de cada família actuant com a forma de control social:

> "A veure la gent t'ho deia perquè les noticies volen....vull dir... molts quan immigren eren del mateix poble, o es coneixen i llavors aquest veu a aquest i clar, per molt que pensis que estàs sol mai estàs sol perquè sempre estàs vigilat una mica com aquell que diu, no?" (Naima, 32 anys)

La majoria d'aquests nois i noies han estat membres de families nombroses. Tal és el cas de Ahmed, el petit de quatre germans i en molts casos han estat pioners en els nous entorns en la seva continuïtat educativa:

> "Sóm quatre, eh, quatre germans [...] tots són més grans que jo" (Ahmed, 24 anys)

També hi ha situacions de families reconstituides, com el cas de la Nayiba. El seu pare estava divorciat i tenia la custodia del fill i la filla del matrimoni anterior, junt amb les tres filles del segon matrimoni son també una familia nombrosa. Alguna de les joves entrevistades també s'ha divorciat, per exemple la Naima, la qual en el seu moment ja va donar també suport a la seva mare per a que es divorciés, el que significa entendre que les estructures familiars poden tenir un grau de complexitat similar al de families d'altres origens.

La posició de la familia (propia i extensa) en origen així com el treball que hi desenvolupaven eren diversos, pero en més d'un cas la posició socio-econòmica de la familia era estable, bona o amb cert prestigi social. És el cas ja esmentat de la Souahila:

> "P: la meva família es molt coneguda. Jo l'estiu, aquest estiu vaig fer un tràmit i em diuen, tu et fulanita la hija de fulano....
>
> E: tenen negocis?
>
> P: el meu avi tenia, havia portat.... tenia les cases, un negoci...
>
> E: malament no estan, doncs?
>
> P: no malament, malament no estan, a mes tenia un garatge de mecànica que anava molt bé" (Tasnim, 30 anys)

A Catalunya, el pare de la Tasnim treballa al camp i a un restaurant; la mare té cura de la família i no treballa fora de casa. La germana gran va començar una carrera universitària però no la va acabar. Al Marroc, la familia del seu pare té algun patrimoni acumulat fruit de la seva pròpia migració a Holanda, i la familia de la seva mare també té un nivell social mitjà i, el que és més important, "son molt coneguts" entre la població local:

> "E: quin tipus de família es la teva mare? Quina posició te a la ciutat? [Al Marroc]
>
> P: et dic que el tiet de la meva mare, el germà de la seva mare, havia estat policia. El meu besavi també policia, a part de ser policia, tenen una gasolinera amb un puesto molt conegut. O sigui, inclòs quan he d'indicar algú li he de dir a tal gasolinera que hi ha una botiga al costat. Allà esta la casa. Clar tenen molt de coneixement. Jo fa poc em vaig enterat que el meu avi patern havia estat a la comissió de agricultura de l'ajuntament. Feia poc que em vaig asseventar. El meus avis, han tingut molta vida social, molta i eren molt coneguts". (Tasnim, 30 anys)

En el cas de la Khadija, el seu marit a Cataluña treballa en un petit taller després d'haver fet durant molts anys de cuiner especialitzat en un restaurant. També ens trobem en un cas similar a la Tasnim respecte a l'estatus socio-econòmic de la seva familia i la del seu marit al Marroc. La familia paterna de la Khadija es també "coneguda" a la seva ciutat, pel seu "prestigi". El seu pare i el seu sogre, son "homes de paraula". Ella descriu al seu sogre com un "mediador natural" de la "comunitat", un coneixedor de la religió islámica, un "entés". El pare de la Khadija té, com en el cas de la Tasnim, un capital econòmic acumulat per la seva pròpia migració a França, venedor de ramat al Marroc però poseidor d'estudis que havia finançat el seu oncle. La seva mare es filla d'una familia ben situada, "filla de l'alcalde", educada i instruïda en coneixements acadèmics, culturals i religiosos. Es la seva mare la que ocupà,

durant els 6 anys que el pare visquè a França, la posició d'autoritat paterna, flexibilitzant els rols de gènere familiars -que més endavant analitzarem.

En el cas de la Samiha i la Aalía el pare en origen era sastre de vestits masculins de festa i aconsegueix suport pel viatge a Catalunya a través de contactes realitzats a través de la feina, essent el primer de la familia emigrar. Aquí treballarà en el sector agrícola amb periodes extensos d'inactivitat. En canvi la mare treballarà des del primer dia en una empresa alimenticia i serà el suport econòmic estable de la familia. En el cas de la Nayiba el seu pare, empresari, ja havia viscut anteriorment a França, i havia recorregut diferents països europeus on poder assentar la seva empresa, fins que Catalunya li sembla un bon lloc (a diferencia d'altres països europeus on sí hi tenia familiars). La mare treballa en l'empresa del pare tant en origen com a destí.

Pel que fa a la Naima, la situació era més precària tot i que el seu pare, que tenia estudis secundaris, pertanyia a una família camperola de cert prestigi que disposava d'algunes terres que explotaven amb el suport de jornalers. Les dones en l'entorn rural i en aquella època es dedicaven exclusivament a la criança dels fills/es i a l'àmbit domèstic, i així ho feia la seva mare qui provenia d'una família més humil. A destí el seu pare va treballar en àmbits diversos no qualificats però el seu projecte econòmic i familiar va venir marcat per l'adicció que va portar a ell i a tota la família a viure situacions d'exclusió socioeconòmica. En aquesta situació va ser quan la mare es va incorporar al món laboral treballant en l'àmbit de la neteja, posteriorment va treballar coma ajudant de cuina i finalment en una fàbrica tèxtil.

En alguns casos les relacions d'aquests nois i noies amb la familia extensa ha estat escassa, per voluntat pròpia. Mentre que d'altres han mantingut estrets lligams fins a l'adolescència, amb els avis a origen o amb familiars que vivien a d'altres països europeus i amb els que coincidien els mesos de l'estiu al Marroc. Però a l'arribar als 16-17 anys comenten que aquests viatges han minvat i que cadascú "ha iniciat el seu propi camí" i la "seva pròpia vida", tot i que continuin mantenint relacions amb els cosins a través de les xarxes virtuals:

> "Sí, la veritat és que jo recordo que des de petit fins a l'adolescència fins als 16 , 17 anys sempre hem estat més units la família, però ara és com que cadascú ha iniciat el seu propi camí i ens veiem en alguna festa commemorativa de tant en tant, abans sí que ens veiem cada estiu perquè sempre anàvem al Marroc sempre que tenim vacances anem al Marroc. Fins als 16 o 17 anys sempre he anat al Marroc amb els meus pares i els meus germans tots junts i era així no, que cadascú portava els seus fills, i tinc oncles que viuen a Bèlgica a Alemanya, altres parts d' Espanya, i si...[...] a Bèlgica, Alemanya, Anglaterra... i la resta, la resta...I sempre que és l'estiu doncs és com una mena de trobada , no? Fer un mes o dos mesos allà i estar amb els cosins i tota la família [...] és això que abans sí que hi havia relació, però ara és que com cadascú ha iniciat la seva pròpia vida i és diferent" (Ahmed, 24 anys)

El nivell formatiu dels pares i mares d'aquests nois ha estat baix a excepció del cas de la mare de Yussef, que va estudiar fins a batxillerat, i el de la Khadija que tant pare com mare tenen estudis al Marroc, especialment la mare. Veiem aquí els dos casos oposats, el de la mare de la Khadija, amb estudis, i el de la mare de la Naima, sense estudis, essent aquest últim el més freqüent:

> "es que mi madre era la hija del alcalde, la hija mayor, entonces todos los privilegios que tenía ella no los tenían otros niños. Mi madre tenía profesores particulares en casa, formaban el coro sufí en ese momento, actuaban en todas las fiestas religiosas, con bastante prestigio, y que veían las niñas esto del coro algo fantástico, y mi madre estuvo durante muchos años (...) (Khadija, 29 anys)

> "La meva mare mai, mai ha estat escolaritzada, la meva mare ni sap llegir ni sa escriure, el meu pare possiblement va estudiar fins a secundaria, però ho desconec la veritat, fins a quins els estudis té... però jo ho tenia clar des de molt perita... que volia estudiar, des de petita." (Naima, 32 anys)

Tot i que, en alguns casos, algun membre de la família va continuar estudis universitaris a origen i esdevenint un referent d'èxit acadèmic en el sí familiar. En ocasions el procés migratori s'interpretà que podia ser un fre a la continuïtat educativa, com hem esmentat en el cas de la Tasnim.

En molts casos la formació dels pares ha estat de caire religiòs, com en el cas del pare del Ahmed. Aquesta va ser una aposta familiar que va imprimir-li, segons verbalitza el mateix Ahmed, una petjada de superació personal i el va fer haver de "créixer sol":

> "El meu pare sempre m'ha explicat que als 10 , 11 anys la meva àvia la seva mare el va enviar perquè estudies tema religiós i de més i sempre tinc la figura del meu pare com que sempre ha estat apartat de la seva família però ha sigut un noi molt espavilat perquè ha tingut que créixer sol, sempre estava tutelat per gent que no eren els seus pares, professor o els avis a mesquites d'allà del poble i de mes i fins" (Ahmed, 24 anys)

Aquest fet el va portar un cop instal·lat a destí, a ser un dels responsables de la mesquita de la seva ciutat. Considerar el prestigi que deriva de l'ocupació d'aquest espai en la jerarquia intracomunitària resulta important a l'hora d'entendre la pressió cap a l'èxit que ha rebut el Ahmed. Però també d'altres nois, com l'Ibrahim, quan el seu pare es convertí en un referent per l'arribada d'altres familiars i veïns marroquins, passant a ocupar un lloc de prestigi en les xarxes i cadenes migratories de la comunitat:

> "Si, era un dels responsables de la mesquita, ara ja no ho és, però abans sí era una mena de representant, el meu pare va estudiar molt el tema del Coran el tema religiós té molts coneixements, però es clar ell treballa" (Ahmed, 24 anys).

En el cas de Ahmed i Ibrahim aquest model patern ha servit de referent per poder traçar les seves trajectòries d'èxit. Ambdos nois consideren que els valors transmesos al nucli familiar han estat claus en la seva experiència acadèmica i social:

> "Si bueno el meu pare sempre que parlo amb ell em diu, jo serviria molt de policia de relacions amb la comunitat perquè és... jo m' he assemblat molt més al meu pare ent adequat de mantenir la calma de autocontrol i tot això serveix molt" (Ahmed, 24 anys)

6.3.2. Suport familiar cap a l'escolaritat

Les noies reconeixen escasses pràctiques familiars que ajudin explícitament en les tasques escolars (com també apuntaven Crull i Domernick, 2003) encara que s'esmenten algunes situacions que sí que aporten habilitats que són útils després a l'escola o suports directes a l'escolarització de les filles. Aquest es el cas de la Tasnim, que rep el total suport de la seva familia a través del finançament de classes de reforç, de canvis de vivenda per facilitar l'accès d'ella i la seva germana als estudis o de premis com el regal d'un anell el día que va obtenir el Batxillerat. Totes les noies expliciten que els seus pares i mares no els han ajudat en els deures, ni han pogut fer-ho, per desconeixement de la llengua, molts dels continguts i de temps (per l'enorme inversió en l'aspecte productiu):

> "després al arribar a casa podia fer el que volgués. Deures, no deures, perquè total, la teva mare no et pot ajudar perquè no sap català no castellà, el pare tampoc. Libre, barra libre. Pots fer el que vulguis " (Aalía, 24 anys)

Algunes expliquen que no els van posar traves però tampoc oferir suports:

> "Clar, una cosa que a mi m' han deixat molt clar és que si jo volia seguir estudiant és que m'espavilés, o sigui que havia de pagar jo els meus llibres, això estava claríssim, el meu pare m´ho va deixar clar que si volia continuar havia de buscar-me la vida. (Naima, 32 anys)

Argumenten, però, que segurament si haguessin pogut tampoc les hauríen ajudat perquè consideren que l'escola és una responsabilitat d'elles. Inclús la Khadija, que prové clarament d'un entorn de classe mitjana, explicita aquesta voluntat invididual d'estudiar, aquest "desig d'estudiar" que hi ha al Marroc en el sentit de desig de coneixement. En canvi tot i que aquesta funció directa d'ajut a l'estudi no l'han feta els progenitors, en realitat aquests sí que han possibilitat el contacte amb altres persones que si podíen desenvolupar-la: veïns a casa dels quals les nenes passaven la tarda (per exemple Tasnim, Aalía i Samiha), families a qui cuidar els nens o germans grans que els cuidaven (Nayiba) o families que les cuidaven i les ajudaven a fer els deures en català (Khadija). L'esforç dels progenitors, per a la millora social així com el propi esforç del pare o la mare son també un exemple directe, com explica:

> "porque de hecho también ha ido aquí a escuelas de adultos para aprender español, a leer y escribir, realmente ganas tiene, lo que pasa que llega un momento, que llega muy cansada del trabajo". (Aalía, 24 anys)

En aquesta línia també reconeixen les adaptacions i la flexibilitat demostrada pels seus progenitors a l'hora de donar permís i/o recolzar activitats de caire escolar, fos anar d'excursió, accedir a beques d'estudi a l'estranger (com la ja esmentada en el cas d'Aalía), o quan eren més petites, les ja esmentades estratègies de "camuflatge cultural" en relació a l'escola. Entre

aquest suport emergeix també la consideració que del professorat i l'escola fan les famílies i que es concretà en els missatges que van rebre els joves en el quotidià:

> "Cosas que me decía mi padre, bueno mi madre sobretodo, lo psicológico, dice al profesor trátalo bien, es como tu segundo padre […] hay un verso que dice que el profesor podía haber sido un profeta, es como un ejemplo así" (Grup de discussió Nois)

En algun cas aquests suports no van emergir fins més endavant, durant l'escolarització de les germanes menors, i un cop es va percebre la formació com a via d'accés a feines qualificades.

> "N: Ella va veure clar que realment era important saber estudiar, saber llegir poder dedicar-te a un altre tipus de feina que no sigui només neteja, pots dedicar-te a una botiga, pots arribar...anar escalant i pots arribar lluny amb els estudis, i clar, llavors és quan valora que ...va començar ella a treballar, es va donar compte que la feina manual, ella va estar treballant de neteja, després d'ajudant de cuina, després en una fàbrica, era dura aquella feina, i va dir ostres és molt important estudiar per no tenir una feina tan dura físicament, és quan va començar-ho a valorar anys més tard.
>
> E: I a les teves germanes les ha animat a que segueixen estudiant?
>
> H: si, sí, molt, allò que estigui una estona amb la tele i .. que no tens deures? Que no has de fer els deures, tal? Mentre que al meu cas, amb les meves germanes, les següents no sé però amb mi, no.. " (Naima, 32 anys)

El suport familiar cap a l'escolaritat és reconegut fins i tot en el suport emocional de mare i pare cap els patiments viscuts arran de l'experiència escolar en la migració. La Tasnim per exemple considera que sense aquest suport familiar no s'hauria ensortit i no hauria sobreviscut a l'experiencia de solitud i de racisme viscuts durant la seva adaptació migratòria i en procés d' escolarització a Catalunya:

> "no tenia les amistats, clar et trenco tot, vinc d´una ciutat que tinc amigues i vaig a un poble que no tinc a ningú, o sigui clar, gracies a l'entorn que he tingut, el suport familiar, si no fos per això, es que ho passaries tant malament, mota gent que fracassa, portes un fracàs horrorós i deixes fins i tot els estudis, (...)" (Tasnim, 30 anys)

Però no va ésser així en tots els casos, algunes noies van viure aquestes experiències traumàtiques amb molta solitud i sense creure oportú manifestar les seves vivències a la família per no afegir preocupació a la difícil situació que vivien.

Fer de "secretària" de la família, és a dir, dedicar-se a tasques administratives per a la família aporta habilitats, com en el cas de la Naima, Tasnim i Nayiba. Nayiba recorda haver jugat molt als escacs amb el seu pare, i Samiha i Aalía expliquen que quan eren nenes el seu pare els ensenyava el Coran, que van abandonar

S: nuestro padre nos enseñaba el Coran, porque nosotros normalmente memorizamos (...)

A: nos hacía escribirlo, copiábamos, nos hacía leerlo y memorizarlo. La verdad es que si hubiéramos continuado con las clases hoy en día no nos costaría nada..." (Aalía i Samiha, 24 i 22 anys)

Elles mateixes descriuen com aquestes pràctiques domèstiques, culturals, les converteix en "biliterates" (en el sentit de Kenner, 2004), coneixent dos sistemes d'escriptura, refermant relacions intergeneracionals en la família i amb efectes positius en l'adquisició d'altres habilitats escolars, com la memorització o la lectura (Kenner, 2004).

Així doncs, malgrat que no podem afirmar que hi hagi una continuitat entre família i escola (com la que es dona entre les famílies de classe mitja autòctones i l'escola, en el sentit de complementarietat) sí podem dir que els progenitors d'aquests nois i noies realitzen pràctiques que donen suport a l'escolaritat a diferents nivells (capital social facilitador, permisos, transmisió d'habilitats a través de la transmisió cultural, suport emocional, etc.) i que els i les joves reconeixen com a tals. De fet, com s'ha mostrat, el suport familiar apareix per als i les joves com un dels principals factors que promouen l'èxit escolar i una major continuïtat educativa. Aquest suport es concreta a través d'un missatge dirigit a l'aprofitament escolar, en la línia que Ogbu considerava propi de les *minories voluntàries*, i de confiança cap a la institució com a mitjà de mobilitat social ascendent.

6.3.3. Les expectatives escolars de la família

L'existència d'elevades expectatives per part de la família en general, és un factor que es constata en la majoria dels casos. Tot i que tant les joves marroquines-immigrades com les catalano-marroquines exposen tenir elevades expectatives acadèmiques, la trajectòria per aconseguir-ho ha estat més discontínua i dificultosa per a les primeres que per a les segones. Les noies catalano-marroquíes adopten elevades expectatives que són continuistes amb les expectatives familiars, on sempre hi ha algun membre familiar que les incentiva a estudiar, i de fet, no descriuen dificultats que hagin arribat a l'extrem d'haver d'abandonar els estudis. La Tasnim explica que la seva mare volia "que els seus quatre fills estudiessin", i L'Aalía explica, per exemple, el disgust de la seva mare en saber que no anava a cursar una llicenciatura sinó una diplomatura (cap dels seus pares te estudis),

"F: Sí. Sóc infermera i ella es va portar les mans al cap. Que tota la vida estudiant i traient bones notes perquè ara agafés una diplomatura, que hauries de fer Medicina, que no sé què, ... va ser una lluita, va ser una lluita per decidir fer infermeria. Ella volia que hagués fet Medicina. (...] Bueno no es tant mala idea que facis primer infermeria i amb el temps et puguis treure doncs una llicenciatura i… però es va decebre, eh?" (Aalía, 24 anys)

Pero ara mateix Aalía no esmenta cap intenció d'estudiar medecina, sino d'especialitzar-se en infermeria geriàtrica i inclús muntar algun negoci/projecte de servei geriàtric junt amb el seu marit, alguna cosina i la seva germana, si volen.

Les joves marroquines- immigrants en canvi han viscut trajectòries més discontinues i que s'han vist temporalment interrompudes en alguns moments a causa d'una menor estabilitat sociofamiliar.

> "Si, el COU el vaig repetir, perquè aquell any no el vaig aprovar perquè no anava a classe, per tots els problemes que tenia a casa pues ja arriba un moment que un es satura. No anava a classe, anava a tercera hora, perquè a la nit no podia dormir, dormia molt tard a la nit, em costava dormir i tot això. Llavors vaig repetir COU. Vaig repetir de nocturn i és l´any que vaig treure la selectivitat" (Naima, 32 anys)

En alguns casos, les expectatives familiars sobre aquestes joves eren més baixes, però la família no es van interposar en la continuitat educativa, probablement perquè elles van ésser capaces de compaginar la vida acadpemica amb el suport familiar que s'esperava d'elles.

> "Home sí, sempre ens han dit que és important estudiar, estudiar....però jo sé que per exemple quan vaig acabar vuitè em va dir: "-Bueno, ara ja almenys ja saps llegir i escriure no?, potser ja es suficient." I jo li vaig dir: "- No, no, ni és suficient ni mai serà suficient". Aleshores vaig seguir el meu camí. No es va interposar, però sí que em va dir si ja saps llegir i escriure i parlar català i castellà dons ja és suficient. (...)
>
> "Pues jo sempre m'he vist molt responsable de la meva família, pues clar jo als setze anys ja m'he espavilat a fer cangurs a fer coses per pagar-me coses o per ajudar a la meva mare."(Naima, 32 anys)

En la majoria dels casos identifiquen un dels progenitors com a clau per l'èxit, que de vegades és la mare i en altres el pare (o el marit). Només en algun cas un dels progenitors actua com a limitador en els estudis com és la mare en el cas de Nayiba o el pare per Khadija. A això cal afegir que el rol exercit pels homes en aquestes famílies, del qual parlarem després, sembla ser un element important per l'exit acadèmic femení. El progenitor o familiar clau aporta suport a les expectatives elevades a nivell acadèmic, però també es presenta com una figura que té capacitat per flexibilitzar postulats quan l'escola o l'acadèmic demanda comportaments o accions que suposen una confrontació amb certs normes morals. Per exemple, el cas exposat d'Aalía: explica com per obtenir una beca per anar-se a França dos mesos durant el batxillerat va haver de convèncer la seva mare, és a dir, insistir i suplicar molts dies, plorar molts dies, fins que un professor va anar a casa per convèncer personalment a la seva mare per a que la deixés anar sola, al que va accedir finalment, dient-li "et donaré una oportunitat perquè em brindis la teva confiança. A veure si realment puc confiar en tu ". La germana petita ja no va haver de convèncer ningú. Aquesta flexibilitat i permissivitat podrien apuntar cap a certes modificacions d'un model amb objectius parentals interdependents com apuntava Pels i de Haan (2007) possibilitant àrees d'autonomia en l'espai públic abans no considerades.

En realitat els i les joves han trobat en la figura del pare o la mare un suport explicit i el diàleg que consideren necessari al llarg de les seves trajectòries. Ahmed assenyala que sempre ha pogut parlar amb el seu pare, mès filosòfic i tranquil que la seva mare. Sempre, menys quan tenia tretze o catorze anys:

> "No jo crec que ningú parla, no? En cap cultura ningun parla als tretze o als catorze o als quinze anys, ningú vol parlar amb els pares" (Ahmed, 24 anys)

En el cas de les noies, i contràriament al que succeeix amb els nois, el progenitor que desenvolupa aquest paper clau és el que manté menys contactes amb la població d'origen marroquí, i de fet tenir poca relació amb altres famílies marroquines s'erigeix com a element clau en totes les noies. Es participa en reunions familiars, festes celebrades a nivell familiar, però no es participen en les xarxes veïnals marroquines. De fet s'exposa com els progenitors, acaben esdevenint, de forma més explícita o menys, murs de contenció davant cert control social de la població veïna d'origen marroquí en relació a les seves trajectòries vitals, estudiar, casar-se i ser una bona dona musulmana. Més endavant en posarem exemples. Una situació a la que els nois no es veuen exposats.

Es tracta d'un suport que en ocasions la família sembla oferir independentment del gènere i que en altres es sembla concretar de forma més explicita cap a les trajectòries dels homes. De fet, en el decurs de la recerca, s'obre la qüestió de quins factors decanten l'existència d'un recolzament igualitari per a l'èxit educatiu entre fills i filles i quan existeix diferent suport en funció del gènere: la inexistència de germans varons, la posició dins dels germans, l'existència d'algun referent familiar per gènere, o les expectatives del pare i mare sobre la seva pròpia trajectòria d'èxit. Es tracta d'un suport que apareix impulsat per la figura del pare o de la mare, encara que no de forma exclusiva per un d'ells. D'un dels dos ha emergit també de forma explicita una major exigència, encara que sembla ser de manera indiferènciada per sexe:

> "Jo recordo, hòsties estudia, buenos deixa al nen que és petit ja començarà a estudiar, i la meva mare que no que ha d'estudiar i sempre havia un xoc ,no? El meu pare una mica més permissiu" (Ahmed, 24 anys)

Entre aquests joves, de classe treballadora, es vincula al reconeixement dels esforços familiars i al respecte envers la figura de tots dos progenitors:

> "No yo sacrificio lo digo como, tu padre ha tenido que dejar de estudiar quizás para ponerse a trabajar para tener que hacer una serie de cosas para que tu puedas tener esa oportunidad y eso es un sacrificio porque ha dejado de hacerlo el para que tu lo hagas, es sacrificio de esa perspectiva, quieras o no implícitamente eso conlleva a estar en deuda con el, porque si no aprovechas lo que él ha hecho sacrificándose es como llueve sobre mojado, no se…" (Grup discussió Nois)

> "[los padres] ellos han sacrificado el venir aquí y dejar su familia sus cosas y trabajando, haciendo lo que pueden para que tu tengas un futuro, una salida, tienes una deuda con ellos porque ellos lo han hecho por ti tienes que demostrarles que lo ves y lo agradeces y de algún modo se lo devuelves de alguna manera" (Grup discussió Nois)

> "Estàs sentit en deute amb els pares? Si, sempre, primer perquè gràcies a ells jo estic en aquests món, gràcies a Deu i a ells jo estic en aquest món i és això que els meus pares s' hi haguessin estudiat aquí o haguessin tingut una carrera..." (Ahmed, 24 anys)

> "mis padres no han tenido la oportunidad de estudiar pues ellos o sea hacen lo posible para que tu puedas llegar ¿sabes? O sea ellos no han llegado a algo porque han tenido

dificultades, pues ellos hacen lo posible para que tu no las tengas" (Grup de discussió Nois)

El deute que tenen amb els seus pares consideren que és superior a la que tenen els joves nadius, ja que el sacrifici que han hagut de fer aquests també ha estat superior:

"para un inmigrante es mas que un autóctono porque desplazarse, dejar su país, su familia, sus amistades y su circulo para dar una educación que sabe que en el territorio donde esta no va a poder dar a su hijo y en cambio un autóctono sabe que estando donde esta si tiene una posición minimamente decente podrá dar una buena educación a su hijo, no le hace falta desplazarse de territorio por lo tanto es superior" (Grup de discussió Nois)

"això no motiva i per una altra banda la meva germana no te el sentiment de no quiero fallarle a mi madre. Nosaltres el teníem present sempre, no quiero llegar a fallarle, això per la meva mare es destruir-la, que nosaltres acabem malament es destruir-la" (Sahima, 22 anys)

Les trajectòries d'èxit dels germans més grans, en el cas dels nois, afegeix una pressió superior als petits. Però també, en alguns casos com en el de l'Ibrahim la trajectòria de la seva germana petita, que ha acabat ingeniería, fa que senti també aquesta pressió.

"Yo voy a forzar al máximo para que hagan bachillerato, ellos luego harán lo que quieran, pero por mi parte, mis padres, mi hermana, todos ponemos cuña, muy bestia no tiene nada que ver la presión que tiene ellos, porque mi hermana tiene una carrera y yo en la universidad, los deberes, esto y lo otro, los profesores" (Ibrahim, 24 anys)

"es una presión añadida que tengo yo, es mi hermana más pequeña que se la ha sacado y yo tengo clarísimo que tarde lo que tarde no dejare de estudiar, tengo que aplicarme más, ponerme más" (Ibrahim, 24 anys)

Les noies amb trajectòries d'èxit, i especialment si han sabut compaginar-lo amb el manteniment dels rols i funcions que s'espera d'elles com a dones marroquines, es converteixen en motiu d'orgull i un model per a la familia, però moltes vegades aquest reconeixement arriba quan s'assoleixen els objectius. Mentre dura el procès les exigències son majors, els suports són menors, o almenys es fan de forma menys explicit.

"Va ser diferent, però els que eren de la meva generació ningú va arribar a la universitat, ni van acabar primària vaja, per això jo era com l'exemple de la família, en tots els sentits, de tirar endavant la família, del tema d'estudis, de ser una persona pues bueno... " (Naima, 32 anys)

"Hoy en día los inmigrantes empiezan a tener consciencia que los estudios es importantes para los niños. Actualmente, mi hermana, que es punto de referencia para muchas chicas, muchas chicas estudian carreras gracias a mi hermana, y bachillerato, mira Ibtisan, mira que tal, mira lo otro, pues es un punto de referencia" (…) "Safae dio un cambio gigante en la eso, chica normalita, yo pienso que sacaba mejores notas en ESO, pero cuando entro en bachillerato el primer año no pero el segundo 8, 9 muy

> buenas notas y la carrera en un plis, la media de ingeniería son 6 y ella en 3, 5 se lo ha sacado. Cogía 6, 7 asignaturas y se lo ha ido comiendo cada cuatrimestre, se lo ha quitado de encima, con su pareja en casa y todo, la verdad que muy bien… estuvo embarazada un cuatrimestre y el siguiente tubo una sabático que es cuando tuvo el niño y luego hizo el proyecto, que solo le quedaba, un 8,5 y muy bien…una carrera meteórica… Es nuestro, como en un pedestal todos" (Ibrahim, 24 anys)

Aquest reconeixement acadèmic fins i tot atorga un prestigi que les situa en una posició que sembla només reservada als homes, ocupant inclús el seu lloc.

> "Jo sempre ja he sigut una persona que la família m'ha admirat molt la família de la meva mare no? Ostres la Hamida no? Sí, sempre han admirat als homes, dons potser m'han equiparat, no? Que, que trist perquè bueno és una manera ...no vull utilitzar una paraula que no hagi de dir però...era hòstia ja les altres dones de la família eren com en segona fila, però la Naima era hòstia la Naima". (Naima, 32 anys)

Tornant al missatge de prestigi intraétnic que relata l'Ibrahim sobre la seva germana, missatge que encoratja cap a l'èxit i la continuïtat educativa, aquest es transforma el capital social intraètnic familiar a través de l'ocupació d'algun dels seus membres d'un espai de reconegut prestigi en la jerarquia del col·lectiu que es converteix en un element que incrementa la pressió i que contribueix a la interiorització d'altes expectatives. No obstant, no es percep tan rellevant en la pressió cap a l'èxit com la que deriva dels requeriments que es realitzen de l'entorn estrictament familiar:

> "[…] Tengo muchos hermanos y ellos les oigo de vez en cuando y no le dicen: ah nos vas a hacer quedar mal, pero dicen: estas jugando con tu futuro, porque es lo único que te juegas, tampoco, o sea a ellos no les vas a hacer quedar mal, estas quedando tu mal" (Grup de discussió Nois)

Ara bé, de vegades l'èxit i la continuïtat educativa es converteixen no tan sols en motiu d'orgull familiar sinó que apareixen vinculats a l'acumulació del respecte. Una consideració que pot sobrepassar al nucli familiar i desplaçar-se al conjunt del social. En aquesta situació els joves estan exposats a les reiterades comparacions amb les existents models d'èxit acadèmic familiar i comunitari:

> "Mi madre me iba a lo psicológico. Me dice mira tus primos, este no se que, este igual, este tal. Y me dice, vosotros tu padre es el único que ha estudiado un poco, sus hermanos son analfabetos, y tu padre que es un poco estudioso la gente le tiene respeto y mira como salen sus hijos, y a veces ataques psicológicos. Te veo trabajando en la obra y comprando una garrafa de agua atún y pan" (Grup de discussió Nois)

No obstant això, alguns nois consideren que aquestes comparacions serveixen de poca ajuda i empenyen de manera escassa cap a l'èxit. Han estat exposats a elles i al mostrar el seu desacord també assenyalen els límits del suport familiar, en relació amb el nivell acadèmic dels progenitors i a la qual considerarien hagués estat una ajuda més efectiva:

> "Tienes que estudiar, o mira los hijos de mi primo que esta en América estudiando y tu aquí, ya te digo comparaciones…pero lo que te motiva y ayuda es que venga tu padre contigo y algún día, que no es el mío el caso, que viene y te ayuda hacer los deberes" (Grup de discussió Nois)

Ara bé, les comparacions i el reconeixement social no s'esvaeixen davant la inexistència d'aquests models d'èxit. Adquireixen el significat de projecte i expectatives, posant en relleu com va subratllar Van Zanten (2001), que en ocasions el prestigi de les famílies es juga a l'escola:

> "También mi padre por ejemplo me comenta que la gente solo espera lo que estas haciendo o los familiares…por ejemplo que en nuestra familia nadie ha estudiado, el único que ha estudiado soy yo y la gente tiene la esperanza de que acabe la carrera y que me vayan bien las cosas y eso" (Grup de discussió Nois)

Els resultats de la recerca ens porta a considerar que l'experiència d'èxit de les noies contrasta enormement amb la dels nois, i és que totes elles, tal i com hem comentat més amunt, exposen la inexistència de referents femenins anteriors coneguts o propers dels tipus d'èxit que elles desitgen, raó per la que, en algunes ocasions trenquen les estructures de gènere conegudes del seu entorn, les posen en dubte i en construeixen d'altres sense referents, de vegades expresant el patiment i la soledat viscudes en aquest procés. El seu model es la trajectòria de les dones autòctones que, segons les seves perspectives, realitzen trajectòries d'èxit sense cap problema en relació als rols de gènere. Més endavant exposarem ampliament el cas de la Nayiba com a exemple.

Elles es consideren pioneres en referència a les seves germanes o altres cosines. En el relat de l'Aalía, del que hem anat intercalant algunes vinyetes, podem constatar com la seva germana Samiha reflexiona que ella no ha de fer tantes demandes als seus pares, ni rep tantes negatives perquè la seva germana va obrir el camí. La Nayiba també ho expressa en aquests termes,

> "I em sento molt orgullosa perquè soc una mica pionera en la meva família de Catalunya la única que ha estudiat i és una mica com jo crec que identifiques que alguna cosa de la que veus a la teva família o cultura no t'agrada i intentes no fer-la i en moment que no la fas, et consideren mala persona, i quan mes mala persona et consideren dius ho estic fent be. I les meves germanes, per elles ja es un exemple." (Nayiba, 25 anys)

Aquesta solitud expressada, aquesta condició de pioneres, està relacionada amb el fet que fins i tot en el cas d'existència de recolzament patern o matern hi ha circumstancies que s'han de negociar. Les noies mostren convenciment i persistència, així com un ventall ampli d'estratègies per convèncer, com el viatge a França d'Aalía,

> "És molt difícil, no és que no ho entenguin, perquè ho entenen, jo sé que els meus pares ho entenen, però és allò que tenen tan integrat que els hi diu, "no puede ser, no pot anar-hi" jo vaig haver de plorar moltíssim, suplicar, vaig haver de lluitar molt perquè em deixessin anar, que "mama, mama, por favor" el pare, lo que digui la mare i la mare és la que porta la batuta a casa nostra, i llavors va haver de venir el profe a casa nostra, vam estar molta estona xerrant, ell li va explicar el projecte del tot i la meva mare va cabar dient-me "te doy una oportunidad para que me brindes tu confianza, no ? a veure si realment puc confiar amb tu , que ets tan madura" (Aalía, 24 anys)

No obstant això, les joves marroquines-immigrades també tenen expectatives elevades corresponents a la classe social d'origen, que s'han vist reduïdes per l'existència de barreres o circumstàncies que fan posposar aquesta possibilitat, que segurament sí s'hauria dut a terme en origen, com en el cas de Tasnim. Entre aquestes barreres hi ha les que es deriven del mateix fet de migrar: la ruptura amb l'escolarització d'origen i l'adaptació a un nou sistema escolar, el procés d'assentament en una nova localitat i país, el desconeixement de les llengües d'aquest nou territori i dels canals d'accés a recursos d'informació i de formació, així com els prejudicis rebuts per l'ús mocador en una societat on culturalment no és tradició i adquireix significats negatius.

> "Totalmente aceptada por mis compañeros, entre comillas, por casi todos, pero bueno, al principio era un problema aceptar una marroquí con pañuelo cómo compañera en la administración porque eso es un poco complicado (énfasis), no es fácil aceptarlo…." (Khadija, 29 anys)

Però també s'erigeixen en barreres, almenys inicialment, les que provenen de les dinàmiques i expectativa associades als rols de gènere. Aquest és el cas de Khadija, que amb 13 anys i desitjos d'estudiar, veu interrompuda bruscament la seva trajectòria acadèmica quan el seu pare li comunica que està promesa en matrimoni i que es casarà en poc temps amb un home 15 anys major que ella, a qui acompanyarà en la seva trajectòria migratòria a Espanya. En unes hores veu com la seva vida canvia, i d'estudiant ha de passar a ser dona, malgrat la seva edat.

> "Claro, yo por la mañana había ido al colegio y por la tarde…me casaron (se emociona). Se acabó. Aquí se acabó la vida escolar, de un día para el otro, no, de una mañana para una tarde (traga saliva)." (Khadija, 29 anys)

L'èxit en aquestes últimes no obstant això es deu a la persistència de considerar l'escolarització com una necessitat per elles i algun membre proper, de manera que es reprèn quan les condicions són més favorables. El cas més il · lustratiu és el de la mateixa Khadija, que, tot i casada als 13 anys i immigrada als 15, mare de fills ja als 18 anys, reprèn la seva formació acadèmica en tant que és possible, una vegada els seus fills ja no la necessiten de la mateixa forma i amb el suport del seu marit, que deixa un dels seus treballs per ocupar-se dels fills mentre ella estudia.

> "Y yo claro, estos años que mis hijos tienen la edad que tienen y tal, yo lo que decidí era dedicármelo a mi y acabar mis estudios, hacer mis estudios hasta el punto que diga yo hasta aquí. Pero hasta el momento es dedicármelo a mi, a mis estudios, a lo que siempre he querido hacer. Pues ahora que tengo mis hijos encaminados, voy bien, estar por ellos, pero al mismo tiempo dedicarme a lo que quiero hacer. Y ahora mismo es lo que estoy haciendo, y el está conmigo y apoyándome (su marido). " (Khadija, 29 anys)

Però al llarg de les trajectòries els rols i les jerarquies familiars d'aquests joves s'han anat modificant. I és una evidencia que el major control familiar no ha vingut de forma exclusiva des de la figura paterna o des de la materna sinó que ha estat, en cada cas, centrat en una d'elles principalment. Aquest fet ha estat llargament explorat en el relat de Nayiba presentat unes pàgines abans. En el cas de Ahmed, el major control ha vingut per part de la mare:

> "La meva mare, ella ho ha fet molt bé, quan ella veia que jo hem descarrilava una mica doncs ella pegava el toque i jo li agraeixo moltíssim, perquè sempre que em descarrilava o anava per un altre camí,no era un bon camí" (Ahmed, 24 anys)
>
> "Nosaltres el teníem present sempre, no quiero llegar a fallarle, això per la meva mare es destruir-la, que nosaltres acabem malament es destruir-la" (Samiha, 22 anys)

En el cas de la Nayiba aquest suport el realitza el pare:

> "però si que es veritat que els meus pares , sobretot el meu pare em va recolzar moltíssim, perquè entre marroquins la figura paterna es la que mes et frena per estudiar quan ets una noia.[...] però el meu pare em va recolzar moltíssim i em va ajudar a fer front els prejudicis socials marroquins que tenia la meva mare. " (Nayiba, 25 anys)

El matrimoni, en el cas de les noies de la recerca, tampoc ha estat un impediment per la continuitat educativa. Ans al contrari. Tot i això la majoria de noies han postposat els seus plans de matrimoni fins a la finalització dels estudis, els quals han vinculat a l'obtenció de la independència pròpia.

> "Era el típic home molt obert, molt obert, allò súper...laic molt cual i allò, i llavors a casa es va treure la cortinita d'home machista i va dir ets meva i tu has de fer lo que jo digui i tal i jo vaig dir hòstia això no ho ha aconseguit ni el meu pare!...allò de super control i no, jo no, no...no necessito que ningú em controles. (...)No vam estar molt perquè en seguida veus vaig veure que realment aquesta persona s'està mostrant tal com és i llavors dius no, no no...impossible no, jo he lluitat no per acabar amb això, sinó per sortir d'això no? I va ser una mica així..." (Naima, 32 anys)

6.3.4 Les relacions intragrupals: continuïtats i negociacions identitàries

En tots els casos hi ha una flexibilització del rol de gènere dels pares homes a la llar familiar, i l'espòs en el cas de Khadija. Quan Khadija es va casar amb el seu marit aquest li doblava l'edat i ell va ser qui va exercir un paper de "pare cuidador" ("com un pare" en les seves paraules), paper que va ser molt més enllà del rol de marit: ell esperava que estudiés, i ara l'ajuda i li dóna suport en tot el necessari.

> F.- Desde el principio mi marido ha estado conmigo siempre. Cuando me apunté para el máster me dijo que haría el sacrificio, dejaría un trabajo para estar él con los niños, hacer la cena y todo eso; durante un año y medio el se dedicaba a los niños. (Khadija, 29 anys)

En cap cas parlen de pares autoritaris, com sí ho fan en referir als pares d'altres noies conegudes. Investigadors com Van der Veen i Win (2002) atribueixen aquest estil parental bàsicament als progenitors de la primera generació. Vegem com parlen del seu pare Nayiba i Samiha,

> "Mi padre había épocas que no trabajaba, y el hacía de madre. Nos venía a recoger a la escuela, nos llevaba al parque, sí, papá era como una madre"

Aquestes valoracions són oposades a les que realitzen alguns participants al grup de discussió del professorat on emergeixen els estereotips vinculats a la feminitat i a relacions de gènere desiguals:

> "La mare esta completament anul·lada, el pare doncs deu viure al seu mon treballant" (Grup de discussió Professorat)

Els pares homes bé respecten un repartiment igualitari de les tasques domèstiques, bé es postulen com a liberals i oberts de mentalitat a nivell ideològic, bé es recorda d'ell que "feia de mare" o defensen la igualtat de gènere (com el marit de Khadija). Aquest reconeixement que es fa explícit en les narratives, contrasta amb la literatura que conclou que hi ha molt més reconeixement cap a les mares que cap als pares (Pels, 1999; Pels i Haan, 2007), que només es produeix en un dels casos.

Quan aquesta situació d'igualtat de rols de gènere no existeix, com en el cas de Tasnim, és reivindicada a la familia i ocasiona tensions amb els progenitors i els germans. Les protestes i negociacions de la jove per un repartiment més igualitari i equilibrat de gènere en l'esfera privada, li comporta les acusacions de la seva mare de traïdora cultural: "ets com les d'aquí".

No obstant això les flexibilitzacions són parcials i existeixen amplis espais i situacions de negociació entre pares i mares i filles per encaixar les transformacions al compliment de les expectatives de les joves. Les tensions que descriuen les joves es deriven de la trobada entre el

model tradicional de dona marroquina de la família i el model de dona emancipada descrita en els que parlem en el primer apartat.

Les noies escolaritzades a Catalunya saben utilitzar estratègies de negociació de diversos tipus per a saltar-se les convencions de grup i per convèncer els seus progenitors per donar permís o per conservar una imatge correcta. Però no en tots els casos les negociacions son possibles i llavors certes expectatives i principis familiars son viscuts com a limitadors sobre els que s'utilitzaran altres tipus d'estratègies. En ocasions les noies descriuen senzillament situacions de desconeixement del que implica aquest èxit, com tornar tard per la nit quan les classes son nocturnes i altres pràctiques que impliquen una independència d'actes i de moviment en l'àmbit públic i social que les families no havien previst i a les que costa acostumar-se. Estudiar i ser alhora una dona emancipada, que és el que les noies desitgen, es contradiu amb alguns valors associats a la feminitat i el ser dona entre els sectors tradicionals de la població marroquí. Per tant les noies posen en relleu com es troben entre discursos contradictoris en relació a l'èxit i el ser dona, i desenvolupen estratègies per navegar entre els objectius propis i allò que se espera d'elles. Anem a analitzar el cas de la Nayiba donat que posa en relleu com les limitacions familiars que viu envers el seu desig d'èxit acadèmic estan relacionades amb una construcció de l'ideal de ser dona. Es produeix la pressió de la seva mare i dels veïns d'origen marroquí sobre les seves conductes i decisions de la seva trajectòria vital que estan relacionades amb la construcció de la seva identitat.

La Nayiba explica com la seva decisió de posar-se el vel durant el batxillerat va ser una manera de mostrar a la seva mare i la seva família extensa, així com a alguns veïns, que podia estudiar i ser simultáneament una bona dona musulmana. És a dir, posar-se el vel s'erigiex com a estratègia per poder acomplir els seus desitjos, però rep penalitzacions diverses,

> "Jo em considero una mica traumatitzada, quan vaig decidir-me posar el mocador. Per poder seguir estudiant, vaig haver de demostrar a la meva mare que tinc la cultura d'origen i es quedi tranquil-la i vegi que no he abandonat la cultura marroquina per anar a la universitat. Amb els danys col·laterals que això comporta, he hagut de pagar el pes de ets un caso perdut, no te has integrado perquè portes mocador. Era com "sacrifico això perquè la meva mare es quedi tranquila perquè estudiï". Per la meva mare èxit, o per la cultura marroquina, es fer el batxillerat com a molt, treballar i casar-te. Èxit per mi estudiar tot el que vulgui i pugui i no cometre els mateixos errors i ajudar a les meves germanes perquè no pateixin tant." (Nayiba, 25 anys)

La mare de Nayiba, que en principi hauria desitjat que la seva filla estudiés "com a molt" un cicle formatiu i es casés aviat (com havia fet la seva germana gran, filla del matrimoni anterior del seu pare), ha hagut d'acceptar la seva decisió. Malgrat aquesta acceptació però, la mare considera que la seva filla ha fracassat socialment perquè té 25 anys "i no s'ha casat".

> "Vull dir que em costa batallar amb la mare perquè se dels prejudicis que te al cap i treure-la del gueto marroquí que s'ha format sobretot amb la meva família que també viu aquí, com que ficar-me al gueto perquè se que el dia amb la meva família, encara estàs estudiant? Tens 25 i encara no t'has casat? Quin exemple es aquest? Com una drogata dels estudis? Si estudies tant et tornaràs boja...coneixem moltes noies que es tornen boges per estudiar tant. Normalment son noies amb tesis doctoral tenen 30 anys, no tenen parella, molt grans que no es casen que van amb depressió. Per ells

l'explicació és que s'han tornat boges de tant estudiar. Parlar amb la meva família d'això és impossible." (Nayiba, 25 anys)

Però alhora la mare també ha canviat les seves pràctiques de relació social, fent de mur de contenció de la pressió d'altres veïns sobre la trajectòria de la seva filla. Així si bé tenia una relació intensa amb l'intragrup, aquesta conducta s'ha vist modificada com exposa Nayiba,

"Però la comunitat fa com pressió, com els lobbies, fa una pressió de grup molt forta no ho fan directament a tu, sinó que ho fan als pares, aii la teva filla...es que la meva s'ha casat i esta molt be i la teva? Pobreta segueix pobreta...com si dones pena i això es molt negatiu, molt molt molt. [...] les activitats des de la comunitat es anar a bodes i batejos, bueno la versió marroquina. Això es els events socials que hi ha i jo no vaig. Com no vaig soc una mal educada i la meva mare al principi anava, al principi la pressionaven molt sobre que feia, perquè cada setmana o 15 dies era la boda d'alguna boda d'alguna noia que podria estar estudiant i no ho fan. La meva mare va deixar d'assistir perquè veia que jo no canviaria" (Nayiba, 25 anys)

Així doncs, la mare, en contra del que ella desitjaria per la seva filla, evita certs encontres amb l'intragrup, contenint la pressió social cap a un model de feminitat concret, i exercint menys pressió sobre la seva filla. Aquesta situació recolza el que s'havia exposat anteriorment en referència a que el progenitor que dona més suport a les noies per l'èxit es el que té una relació més distant amb l'intragrup.

Utilitzar el vel és un desig ambigu, per a les joves catalano-marroquines, que es construeix com a voluntat pròpia o com a estratègia d'acceptació per la família. En aquest segon cas es tracta de demostrar públicament davant de la familia una major religiositat per tal que no s'interpreti la dedicació a l'estudi com un allunyament del model de dona ideal musulmana. L'ús del vel i els dilemes davant el desig de dur i la decisió de fer-ho, és l'eix en el qual convergeixen dos tipus de pressions: d'una banda les pressions ambivalents que es produeixen en el si familiar, i l'altra, les pressions que senten tant pel que es considera una "bona dona" des d'algunes esferes de la població marroquina com des de les directrius de l'hegemonia autòctona. En el primer les forces que entren en joc són les dissociacions entre l'elevada expectativa acadèmica i l'expectativa de ser "bona dona musulmana" amb un model que impedeix la realització de l'èxit escolar i professional. Com explica Khadija:

"F.- Una mujer ideal es una mujer que se dedica a su casa, a sus hijos, a su marido, que como mucho que haga algunas de limpieza y punto pelota, como mucho se le permite eso, pero nada más, nada más. " (Khadija, 29 anys)

"Ara ha canviat no, però en aquell moment les noies aquestes anaven només amb la seva mare, anaven, vull dir no estudiaven..., les que conec jo en aquell moment, crec que no van treure ni el graduat escolar i al poc temps pues es van casar, vull dir...no sé era diferent, anaven, per exemple, anaven... aquelles noies sí que anaven a la mesquita a aprendre l'àrab, l'alcorà i tal i era una altra dinàmica, no sé.." (Naima, 32 anys)

En el segon cas l'ús del vel és sobredimensionat per uns i altres sobre el significat que té com a dona musulmana de la que elles intenten atorgar un significat personal en funció del perquè el fan servir, l'han deixat d'usar, o estan pensant fer-lo servir. Les joves nascudes a

Catalunya de fet construeixen Marroc com un lloc on hi ha més llibertat per a usar el vel o deixar d'usar-lo sense pressions. Les joves marroquines-immigrades també descriuen situacions semblants en relació a cert control sobre els horaris o l'espai públic, de manera que reben pressions per a fer treballs típicament femenins, amb horaris restringits i que estiguin a prop del domicili.

La Naima per exemple explica el seu desig de portar el vel però no sentir-se preparada per assumir el rebuig que suposa. Refereix situacions en que han tractat a la seva mare com a persona ignorant i submisa pel fet de portar el vel, i justament per això es planteja també posar-se'l, per poder contradir aquest prejudici, però manifesta que està cansada d'haver d'estar sempre demostrant la seva capacitat per sobre dels altres, un esforç molt gran amb costos emocionals importants.

> "A vegades em fa ràbia, perquè penso ostres, potser si el portes demostraràs...però ostres! Ja està demostrant! Sempre has de demostrar!..I això no és viure. Que realment el fet de portar vel no ets ni tonta ni submisa. Moltes dones que ho porten no son cap de les dues, potser n'hi d' altres però ja és un altre tema". (Naima, 32 anys)

Dins d'aquestes estratègies de negociació també s'inclouen ocultacions d'informació sobre si mateixes a la família, per exemple si es és fumadora o si es té xicot. Les negociacions per a seguir estudiant, com s'ha vist, en ocasions, comporten patiment. En aquest sentit la seva persistència i tenacitat cap al que volen també és un factor a tenir en compte i que construeixen a favor de la idea del factor de l' esforç propi en l'èxit .

Les joves catalano-marroquines expressen, en graus diferents, que les relacions materno-filials han quedat ressentides per factors diversos. En un cas perquè la percepció d'absència de la mare davant l'elevada inversió de temps en el treball de la mare va afectar les relacions entre elles. En un altre per la divergència de la construcció de l'èxit, com en el cas de Nayiba,

> "Es duro no poder tener a tu madre para explicarle tus cosas. La relación madre-hija es más estrecha, no? […] Mis hermanas luchan más contra las ideas de mi madre. Ella les dice que Nayiba es un caso perdido, tiene 22 años y no se ha casado". (Nayiba, 25 anys)

Els dubtes sobre la vinculació amb la mare contrasta amb l'existència d'una relació estreta, de suport mutu, i compenetració amb alguna germana amb la que hi ha poca diferència d'edat (dos, tres anys). No sembla trobar-se aquesta estreta relació entre les joves que han migrat encara que una reconeix el paper de la germana gran que sempre la precedia en la qüestió acadèmica, com és el cas de Tasnim.

No obstant això, quan les entrevistades fan referència a germanes menors amb les que tenen una distància d'edat elevada, es percep que les joves adolescents tenen més suport en els seus iguals per prendre decisions o compartir preocupacions i decidir trajectòries educatives particulars. Al seu torn tenen referents d'èxit a les seves germanes encara que això no vol dir que hagin de seguir el mateix model, sinó que el reinterpreten.

Son elements que cal remarcar la persistència i la tenacitat de les joves per superar tant el racisme per portar mocador com a la ruptura de la trajectòria acadèmica pel matrimoni precoç i l'hostilitat intraètnica per respondre a un model de dona diferent del tradicional. De

nou, el desig d'estudi, fraguat des de ben joves, les ajuda a lluitar i superar els obstacles i les barreres.

En alguns casos les respostes respecte al model de dona tradicional i les jerarquies de gènere s'han buscat en l'estudi de l'Islam. Tenir coneixement religiós s'ha convertit en un instrument i en una estratègia de negociació respecte a l'intragrup a l'hora de defensar nous models de feminitat i falsar idees tradicionals que perpetuaven la opressió sobre les dones, fet que ha estat constatat ja per altres recerques (Echevarría, 2011).

> "N: Em deien, és que clar, Déu diu primer va el marit i després la dona, i jo pensava si tots som fills de Déu perquè ha de preferir un home més que una dona? No m'interessa aquesta religió. Va ser molt..., vull dir vaig...., perquè clar m'ho van transmetre a mi..
>
> E. qui t'ho va transmetre a tu?
>
> N: el meu pare, la meva mare, i veies que clar, la meva mare pobreta és analfabeta, ella ha après lo que li han dit però no ha investigat, però clar un quan es fa gran té el deure de veure si tot lo que li han dit és veritat o no. Has d'investigar, de llegir, de buscar, d'investigar i això la gent no ho fa i es queda amb lo que li diuen i això no sempre és així. Les coses no sempre son així." (Naima, 32 anys)

En els joves homes, la interrelació entre el factor de les relacions socials intraètniques i l'èxit difereix enormement del cas de les joves dones. Alguns dels joves homes que van aconseguir descriure trajectòries d'èxit acadèmic i major continuïtat educativa van assistir a associacions intraètniques que van impulsar algunes famílies en els seus entorns. Aquestes associacions, de caràcter intraètnic van ser una extensió pública estructurada de resocialització dels joves i van actuar de forma preventiva per tal de contrarestar les reserves de les famílies davant els que consideraven certs perills socials:

> "[...] Ante la gran preocupación de los padres de jóvenes de origen magrebí, de que sus hijos puedan caer entre las redes de la vida callejera. […] 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." (Memòria de l'Associació)

Aquestes estratègies no esdevenen les úniques que les familiars implementen. L'Ibrahim comenta, quan parla del germà, que participar en activitats extraescolars, en aquest cas futbol, esdevé una estratègia familiar en la cerca d'una activitat sana, lluny de les influències poc adequades dels iguals:

> "Mi padre sobretodo no quiere quitarle de ahí porque es algo extraescolar que hace que cuando no este estudiando haga algo sano y que no este con la pandilla de turno" (Ibrahim, 24 anys)

Però més enllà de ser una estratègia de control parental i adquirir un caràcter preventiu que s'articula per tal d'immunitzar als fills i filles dels ambients que es consideren

menys adequats en els nous contextos (Suarez Orozco i Suárez Orozco, 2003), l'associació esdevè per aquests joves un espai informal on poder conjugar els requeriments i les pressions familiars i el contacte amb els iguals, un espai que és viscut com "una sort" i que els empeny cap a l'èxit:

> "Nosotros teníamos la suerte que éramos chicos y encontramos la asociación y nuestro padres nos machacaban para estudiar" (Grup de discussió Nois)

A través d'aquestes associacions es van implementar estratègies d'adaptació, èxit acadèmic i inserció sociocultural afavoridores d'una aculturació additiva (Gibson, 1988). Aquestes estratègies es van reforçar a partir de la valoració i la pràctica de les pautes culturals de la comunitat, on l'aprenentatge de la llengua àrab es converteix en emblema, pel seu significat no tan sols familiar sinó també, i en especial, religiós. Aquesta és doncs, una aposta pels referents del intragrup, que confereix a aquests joves un espai que els permet navegar amb més probabilitats d'èxit a l'escola, sabent "qui són i d'on vénen":

> "Que te hacen ver de dónde partes en el sentido de que por mucho que estudies y tal no puedes olvidar tus raíces y como hemos dicho antes el éxito tiene que conglomerar éxito académico, éxito familiar o cultural o llámalo como quieras pues entonces para que tú tengas éxito a parte de aprobar tienes que tener constancia y tienes que saber quién eres y de dónde vienes". (Grup de discussió Nois)

I en aquests espais de reconeixement mutu i d'empoderament, es va empènyer als joves a majors cotes d'èxit acadèmic i de continuïtat educativa:

> 'Desde mi asociación te empujaban a estudiar. Te decían: oye que tienes que aprobar Bachillerato, tienes que no se qué, no sé cuánto, entonces es otro punto…" (Grup de discussió Nois)

En l'actualitat, aquests joves consideren que s'han convertit en referents, en models per a altres nois i noies, que assisteixen a l'associació. Quan a Ibrahim se li va preguntar si assistir a una associació havia estat important en la seva carrera va respondre assenyalant aquest important aspecte:

> "Si, muchísimo que ver, de hecho, la hay chicos que son más pequeños que nosotros que han ido a la asociación, tendrán ahora 16 o 17 años y ellos nos ven ahora a nosotros como unos ejemplos a mí me parece, porque están haciendo exactamente lo mismo que hacíamos nosotros y las cosas las están yendo muy bien, pero muy bien eh, están estudiando todos, todos juegan al fútbol, nadie sale de fiesta, bueno quizás salen o no, pero lo que quiero decir reflejar es esto que no van por mal camino" (Ibrahim, 24 anys)

Però a través de la proposta associativa i en especial, quan aquesta supera el marc familiar i un àmbit territorial reduït, també s'articula l'acumulació de capital social per a molts

joves amb trajectòries d'èxit més enllà de l'etapa d'escolarització obligatòria. A través de les associacions es generen xarxes de suport que ajuden a descodificar els significats en els nous entorns i es vinculen formes de capital social intraètnic amb els de les noves realitats.

> "Porque te hace ver mundo, nos hace ver mucha gente, te das cuenta de muchas perspectivas diferentes y cuando empiezas en el mundillo dices a ver que hay mas no? Y Quieres conocer a mas [...] También es un poco como que te dan responsabilidad y también es un medio de socialización" (Aalia, 24 anys)

Aquests joves es converteixen en intermediaris, tant des del punt de vista de la població marroquina com des de la societat majoritària, com Ahmed:

> "era una mena d'intermediador amb ells, a l'hora de poder traduir l' idioma o escoltar qualsevol actuació, escoltar el que diuen si es bo o no es bo" (Ahmed, 24 anys)

Ara bé, des de la perspectiva del professorat, les asssociacions marroquines es perceben com a grups que fan una pressió ambivalent, amb elements positius i negatius. El professorat podría estar d'acord amb l'aspecte positiu del recolçament identitari que exerceixen les associacions, però creuen que el control que impulsen es constrenyidor pels joves i que inclús els pot arribar a oprimir:

> "..un sistema de control en barris en els que esta bastant estructurada la comunitat marroquina o així que tenen la seva mesquita o un centre cultural, etc, exerceix un control bastant gran sobre els nois i noies. Llavors de cara als pares se'ls informa de que s'ha vist a la noia a tal lloc, o fumant i llavors clar, es una pressió forta. (Grup de discussió Professorat)
>
> "Home te aquesta part bona que es el recolzament, la identitat, aquest suport. Tot i que es un suport que pot ser perillós, ja que pot controlar, oprimir. Allà ens ho trobàvem, pensàvem doncs per la família, la millor forma de que canvies la seva actitud i s'interessés més pel que feien els nanos era que participés, i com més participar en principi era millor i amb les fires, les activitats del centre, i això era molt bo i anava molt be. I aquestes associacions també, i en aquest aspecte es bo, però també hi ha l'altre vessant" (Grup de discussió Professorat)

Aquest professorat considera que resulta en especial negatiu per aquests nois i noies participar en activitats vinculades a associacions religioses. I valoren com positiu quan els i les joves participen en el marc d'activitats més folkloritzants, menys questionadors. Una vegada més es percep l'Islam com una amenaça al desenvolupament com a persones d'aquests joves:

> "Però per altre banda, ara jo no estava pensant en mesquites si no en associacions culturals que també fan.....per altre banda organitzant tot un conjunt d'activitats esportives, festes que serveixen per a la socialització, que son educatives, etc que son bones. [...] Jo he tingut una nena que es dedicava a pintar les mans amb hena i el que li demanaven i tal, i no ho feia per la seva comunitat si no que ho feia per l'esplai i una de

> les coses que feien era això, i agrupaven diferent gent, es coneixien entre elles, feien un llistat...vull dir que te la seva part positiva també" (Grup de discussió Professorat)

La major part pensen que aquest control no empeny cap a l'èxit i "no els deixa crèixer com a persones". Encara que algun professor que va intervenir als grups de discussió va posar de manifest que "no ho tenia tan clar" i que "jo tinc nanos que el divendres han anat a la mesquita i els hi ha anat bé", la majoria assenyala que:

> "Jo crec que no (empeny cap a l'èxit). Jo crec que te una vesant positiva que es que no es desmadrin pero te un altra vesant que lliga molt, que no els deixa (es refereix a que no els dona llibertat) [...] No els deixa créixer com a persones" (Grup de discussió Professorat)

Un control que emergeix quan s'aborda en especial per a les noies en el cas del vel i en relació als preceptes religiosos:

> "Moltes vegades la influencia que pot tenir l'àmbit religiós es molt negatiu, sobretot envers les noies. Moltes vegades la qüestió tan controvertida del mocador, moltes vegades ho porten perquè volen, però depèn del dirigent que hi hagi a la mesquita, a vegades es fiquen coses que no es volen ficar, i moltes vegades la família s'encarrega de posar-se en marxa". (Grup de discussió Professorat)

En realitat aquesta consideració que vincula certes pràctiques al passat és present en l'imaginari d'una part dels agents socials. En especial quan aquests fan referència a la situació de la dona:

> "Jo comparo, jo moltes vegades els hi dic i els hi explico i tal, vosaltres esteu com estava la meva avia, en aquest sentit de la religió l'hem de seguir tot al peu de la lletra el que diu la religió i jo moltes vegades els hi dic: esque heu de ser crítics, i per ser crítics heu de saber. Que després sou religiosos, perfecte, o sigui heu de seguir la vostra religió i les vostres creences però no tot a vegades es veritat. I les nenes a vegades posen en dubte, o sigui quan els hi qüestiones, punxes una miqueta, aleshores si posen en dubte algunes coses, els nois no, mai. Els nois no posen mai en dubte" (Grup de discussió Professorat)

Però els nois i noies que han participat en la investigació, així com les associacions i els membres dels oratoris i mesquites interpreten la situació de forma diferent. Els nois i noies es defineixen com musulmans i consideren que l'Islam representa un model de conducta que es transmet en el nucli familiar.

> "La religió o l'Islam de la manera que me l'ha transmés el meu pare ha sigut com, és una manera de viure, en tots els sentits en quant a educació en quant a tot, e...a mi em sembla que els meus pares bueno jo ho crec així profundament que m'han, que m'han donat una molt bona educació tot i que ells no han estudiat molt han fet de tota la

seva part per poder a mi ajudar-me, no? I ser una bona persona , i... recordo que... bueno i ho he dit que jo sóc com sóc gràcies a ells, i tinc el que tinc gràcies a ells, és això la religió el meu pare l'ha enfocat com una manera de viure en tots els sentits [...] " (Ahmed, 24 anys)

Ara bé, aquests nois assenyalen de forma molt clara la diferència que existeix entre postular-se com creient i ser practicant. I com per alguns joves, com comenta l'Ibrahim, la pràctica religiosa s'espera que es produeixi a partir del matrimoni. Ara bé, aquests joves, i de forma general, identifiquen el món occidental amb el "llibertinatge":

"no no iban a rezar, se supone que eran religiosos, en principio casi todos los marroquíes son creyentes pero no practicantes y cuando se casen ejercen de forma práctica la religión pero en realidad te dice que has de ejercer siempre des del principio porque un no sabe cuando muere y no practicar cuando te cases […] el pensamiento que tienen muchos marroquíes, fumo, bebo, chicas, fiesta, esto lo otro, digamos libertinaje o mundo occidental que se vive de esta manera. Y luego cuando me case me portare bien [...], solo me dedico a la familia a rezar, todo tendrá un sentido. Pero dentro de la religión no tiene sentido porque se supone que el que se porte mal, al infierno y el que no al paraíso. Tienes que hacer una serie de cosa y no pecar para que el día de mañana no tengas, el castigo, pero si una persona se muere antes de casarse y la has liado, pues... has de hacer siempre el bien, no se vale cuando tú quieras" (Ibrahim, 24 anys)

Consideren també que ser musulmans els ha ajudat en les seves trajectòries d'èxit. Per Ahmed permet seguir pautes de comportament que condueixen a l'èxit acadèmic i social:

"La religió ens ensenya a conviure, a ser educat , a escollir el bon camí, hi ha unes pautes de comportament, no? A totes les religions hi ha pautes i en el islam hi ha una sèrie de normes i regles que hi has de seguir, jo al principi no les he seguit d' allò al cent per cent, però després me n'adono que és com una guia de la teva vida, és una manera de viure i hi ha unes pautes que si tu les segueixes les coses aniran bé i si et desvies d' aquestes pautes aniràs pel mal camí" (Ahmed, 24 anys)

Ara bé, aquestes pautes no sempre les han seguit. Però a partir del moment que ho han fet, diuen que els hi ha "anat molt bé":

"Al principi no les he seguit del tot perquè portar-se malament o no fer cas a la gent o tractar osea, insultar a la gent, no es bo, i després doncs, jo he crescut i he canviat de mentalitat i m' he adonat que... he llegit el Coran, he llegit molts llibres de l' islam i realment doncs m' impacta molt perquè jo no és a nivell religiós, és a nivell de comportament i ètica i... són les pautes que t' ajuden de fet les utilitzo al carrer amb la gent, amb el tracte amb la gent , cada persona és un món, cada persona s' ha de tractar de manera diferent i... i m'ha anat molt bé, m'ha anat molt bé" (Ahmed, 24 anys).

Consideren que compartir espais i temps amb joves que no són igual que ells, dificulta les relacions que poden tenir, i consideren que no els entendrien:

> “No , no és que passés però et trobaves amb gent doncs molt semblant a tu, i és molt més fàcil, perquè quan estàs amb altre gent, es difícil, no? Es un tema delicat i molt complet,no? Per poder explicar la teva vida, com és el dia a dia de la teva vida, quina és la situació a casa teva, que fas ,perquè es diferent però quan et trobes a una persona que t’identifiques amb ella perquè realment fa el mateix que tu, o casi el mateix que tu, és molt mes fàcil” (Ahmed, 24 anys)

Aquests joves són conscients, no obstant, que a la societat majoritària l’Islam es considera una imposició i que sovint es considera que es troben coaccionats. Però aquests nois viuen la pràctica religiosa de forma oposada a aquesta consideració i com una elecció personal:

> “Hi ha gent de fora que ho veu de manera diferent perquè es pensa que és imposar, imposar, imposar i que... que estem coaccionats i no és així. De fet el meu pare porta moltíssim anys aquí i vesteix com, com la cultura àrab i porta barba perquè és, és un símbol a part de ser religió és un símbol cultural de països àrabs i la gent aquí encara no ho entén això [...]en el meu cas crec rotundament el que m’han ensenyat els meus pares, [...], no ho faig perquè m’ho hagin ensenyat , si que influeix bastant,però és això que tu quan tens una certa edat e... tens la capacitat de poder decidir, no? de tenir una decisió pròpia i la meva decisió és la meva i no la canvio per res” (Ahmed, 24 anys)

I alguns joves consideren que de la mateixa manera que l'Islam és per a ells i elles central en la seva experiència quotidiana, hi ha altres possibilitats d'elecció individual des d'on construir una autoimatge positiva que permeti navegar amb èxit en els nous entorns de manera independent a l'origen ètnic-cultural:

> “Claro y esa base tiene que ser de algo tu no puedes decir una base y dale el nombre que quieras pero es, existe, entonces en mi caso es eso, y no hace falta ser marroquí para tener esa base si fuese ruso y hubiese conocido quizás el Islam y me hubiera gustado a lo mejor seria la misma base, a lo mejor he conocido el budismo y me ha interesado y mi base es el budismo, no es el Islam, o sea no hace falta ser de un país para tener la base del mismo país, esa base la buscas tu y coges en relación a lo que a ti te parece y tu crees y en mi caso he coincidido que la base es la que me han enseñado de pequeño, pero eso no tiene por qué ser así” (Grup de discussió Nois)

No obstant això, hem pogut constatar una vegada més com no totes les opcions a què es refereix un dels nois en el grup de discussió tenen la mateixa consideració des de la majoria i com determinats emblemes vinculats a l'Islam, com l'ús del hyjab entre les noies, es consideren a l'escola un fre a la integració. La seva utilització porta associat la disminució d'expectatives cap a la continuïtat educativa. Tal va ser el cas ja exposat de la Nayiba que subratlla que va passar a ser considerada un cas perdut a la seva escola. No obstant això, va aconseguir després d'acabar el Batxillerat, seguir els seus estudis a la Facultat de Dret:

> “A los 17 me puse el pañuelo porque yo decidí que era musulmana. Que no era nada mas que catalana y musulmana. Y me puse el pañuelo y descubrí que era normal, de repente era marroquí y de repente soy una persona no integrada y que seguramente

> no acabaré los estudios y me casaré con 18 años como mucho no? Todo aquello me hizo decir bueno, yo soy, yo estudio, no se que, era la delegada de mi clase tenía muchos amigos y para mí, no me influenció el pañuelo pero mi entorno sí. Me dieron como caso perdido. Tú has sido toda tu vida aquí pero vemos que no te has integrado, encima te pones el pañuelo, no daban un duro por mí los profes. Y mis padres, muy bien estudia, muy bien, estudia, por tu futuro, sí sí sí sí, y digamos que el apoyo vino de mis padres. Porque el colegio me dieron por caso perdido. Entré en la universidad, fui el elemento exótico de la Facultad de Derecho durante un tiempo" (Nayiba, 25 anys)

Ahmed també explica que que les seves germanes van ser les primeres en portar el *hyjab* a l'institut de la ciutat. Aquest fet no va facilitar les seves trajectòries acadèmiques i socials. Recorda que li explicaven que estaven sotmeses a pressions de companys i professors. Aquests consideraven que el *hyjab* era una imposició familiar i, com diu, que des del nucli familiar "els menjaven el cap":

> "Jo crec que en el moment , en aquells any em sembla que no, que no va facilita res. [...] Ja de part dels companys de classe no tots evidentment i part dels professor que hi havia. [...] Molts professor de que, que fas amb això al cap, que tu ets petita , que no et mengin el cap i demés..." (Ahmed, 24 anys)

En realitat aquestes joves no porten mocador perquè consideren que seria una barrera per al desenvolupament de les seves possibilitats professionals com ja s'ha esmentat. I el germà de la Ibtisam, que ha acabat ingenieria es planteja:

> "tiene su carrera, tiene el pañuelo, ningún problema, quien no quiere estudiar es porque no quiera, mi hermana veremos en un futuro que…veremos si les dejan usar el velo en un laboratorio, porque de cara al publico…" (Ibrahim, 24 anys)

Ahmed percep un conflicte identitari però es tracta d'un conflicte sobre la identitat atribuida, en tant que és reconegut pels altres, i no de com ell es sent:

> "Home hi ha un conflicte d'identitat perquè quan vaig al Marroc sóc Català o Espanyol i quan estic aquí soy el moro de turno [...]M' ho diuen i també hem sento una mica, però realment em dóna igual, perquè quan vaig allà, he nascut aquí, m'he criat aquí, sempre és: ha venido el Hamsa el de Espanya, el de Espanya. I quan estic aquí [a la feina] l' únic magrebí que hi ha sóc jo [...] Jo em sento totalment català, de fet quan em diuen, tu d'on ets? Jo dic, sóc de Catalunya." (Ahmed, 24 anys)

Ahmed, com els altres joves entrevistats creu que encara és "una barreja" i que no renunciarà al que considera els seus costums i ideals, perquè formen part d'ell. Ara bé, considera que no té cap necessitat de definir-se però que si ho haguès de fer, avantposaria la seva pertinença a l'Islam. En realitat, reflecteix com aquesta necessitat d'identificar-se de forma prioritària no es deriva dels processos de construcció identitària, flexibles si multiples, sinò que procedeix de les demandes a les que està exposat des de la majoria que les hi reclama, marcant a la vegada els límits d'aquestes pertinences, que l'assenyalen com "l'altre":

“Sóc de Catalunya, sóc català, d’ origen magrebí, és una petita barreja, no? Els meus costums, els meus ideals mai renunciaré a ells, perquè formen part de mi em defineixen [...] Però pesa més des de el meu punt de vista el paper de musulmà perquè per mi l’islam és la meva vida, però té molt a veure haver nascut a Catalunya i ser català i ja està, és una barreja de tot” (Ahmed, 24 anys)

7. L'EXPERIENCIA ESCOLAR DELS JOVES MARROQUINS A CATALUNYA I MEXICANS A TEXAS (12 a 16 anys)

En aquest apartat es presenten de forma breu els resultats obtinguts en la recerca relatius a l'experiència escolar dels estudiants nouvinguts marroquins a Catalunya i mexicans a Texas[11]. Les característiques de l'informe no permet exposar totes les dimensions treballades al llarg de la durada del projecte i en les que que es seguirà aprofundint fins el febrer de 2013 en el marc de la recerca *Mexican and Morocan Immigrant Newcomer Students in Central Texas and Catalomia, Sapin: a Pilot Study of Immigrant Adaptation*. Hem optat per parar esment a aquells aspectes més rellevants centrats en les processos escolars i educatius. Tot i així realitzem una breu aproximació al context de l'escolarització dels centres on s'ha desenvolupat la recerca en els dos entorns.

7.1. El context de l'escolarització

A Catalunya

El centre on s'ha dut a terme la recerca a Catalunya està situat en un municipi proper a Barcelona. És un institut on s'imparteix ESO i Batxillerat, en horari diürn.

Des de l' any 1996 ocupa l'edifici d'una antiga escola en un barri on d'altres 2 centres d'educació secundaria estan força arrelats al territori. Un d'ells, antic centre de FP, compte en l'actualitat amb una oferta formativa àmplia i un segon, antic institut de BUP, és considerat el centre de prestigi de la zona.

L'Institut ha rebut històricament alumnes de diferents escoles de la ciutat. Aquesta situació quedà ben exemplificada quan en el curs en què s'aprovà el Projecte Educatiu de Centre i en el primer nivell de l'ESO, hi havia matriculats nois i noies de 10 escoles del municipi. Actualment els rep gairebé de manera quasi exclusiva de dues, tot i que aquestes no es corresponen a les dues escoles de primària tradicionalment adscrites de la zona. Així doncs, el nombre mes elevat d'estudiants prové d'un centre de la zona, però una part important de l'alumnat arriba d'una escola situada fora de la zona de influencia, fet que fa que alguns dels nois/es que assisteixen al centre hagin de desplaçar-se amb autobús diàriament.

El centre ha format part de la xarxa del Pla de Millora de la Qualitat dels Serveis Educatius (PROA 06), un pla que es considera que ha ofert molt bons resultats des del curs 2006-2007 fins que ha finalitzat, 2010-2011

Durant el curs 2011-12, període de temps en que s'ha desenvolupat la recerca, el nombre d'alumnes inscrits ha estat a l'ESO de 268 i al Batxillerat de 68. Aquests estudiants es reparteixen en 9 grups a l'ESO, mentre que a Batxillerat hi ha 2 grups, un de 1r i un de 2n.

[11] La mort sobtada el 15 de març d'en Vicenç Casalta, l'investigador que estava duent a terme el treball etnogràfic a l'escola de Catalunya ha condicionat els resultats. El coneixement que tenia de la institució i la seva relació amb els joves marroquins i el professorat ha estat insustituible en aquesta darrera part del projecte.

Taula 8. Estudiants per nivell, grups i ràtio

ESO	NIVELL	GRUPS	ALUMNAT	RÀTIO
	1r	2	62	31
	2n	2	63	31-32
	3r	2	62	31
	4t	3	94	31
	TOTAL	9	281	30-31

BATXILLERAT	NIVELL	GRUPS	ALUMNAT
	1r	1	36
	2n	1	31
	TOTAL	2	67

El centre rep cada curs un bon nombre d'alumnes que han assolit els objectius de l'educació primària però també rep un grup que no ho han fet - un 20% aproximadament -. Prenent les dades dels últims cursos, l'acreditació al final de l'ESO sobre alumnes avaluats està una mica per sobre del 75% i a 2n de Batxillerat al voltant del 70%.

Segons el Projecte Educatiu, la finalitat de l'Institut és:

> "... Voler esdevenir un espai de relació respectuosa, garantir l'assoliment de la màxima competència per a cada alumne /-a, assumir sistemes de treball basats en la col·laboració i en la participació i tenir com a referent la realitat diversa de l'alumnat."

Els principis que en els documents de centre s'exposa que regeixen l'aprenentatge són: el català com a llengua del centre, la participació com a eina de millora, una bona convivència respectant les llibertats fonamentals de les persones, la igualtat d'oportunitats, la coeducació i l'aconfessionalitat.

El centre defineix com a eixos prioritaris en la seva tasca els següents: l'aprenentatge significatiu, la col·laboració entre iguals, l'assoliment universal de les competències bàsiques, la diversitat d'estils d'ensenyament, la diversificació de recursos, l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), la gestió eficaç de l'aula i l'avaluació contínua i formativa.

Les característiques de l'informe no permet centrar-nos en totes aquestes dimensions. Però si parar esment a algunes que condicionen l'experiència escolar dels joves adolescents i nouvinguts marroquins.

A Texas

El centre

Urban High School (UHS) va ser oberta el 2002 amb "the intent of serving students who did not speak English and that were new to the country—so we didn't know exactly what we were," ens comenta l'especialista en projectes de l'escola. Està situada en una àrea urbana i en un barri de classe treballadora amb una presència elevada de famílies d'ascendència mexicana, com succeix en una part dels districtes de la ciutat.

La UHS és una de les dues (l'any 2010 -11 eren 3) High School que comparteixen el mateix edifici – rodejant d'amplis camps esportius - en l'antic local d'una escola que va ser clausurada a l'any 2002 pels baixos resultats que obtenien els estudiants i que gaudia a la ciutat d'una baixa valoració en la jerarquia del mercat educatiu.

El centre escolaritza els nois i noies immigrants que arriben a la ciutat en els cursos de 9è i 10è grau (14 a 16 anys). Aquests estudiants al començar 11è ingressen a la HS del seu barri. Els alumnes nouvinguts, inclouen els estudiants immigrants i també els refugiats polítics. L'administració de l'escola i el professorat quan es referix a ells, i indistintament, els anomena *estudiants nouvinguts* o *nouvinguts* simplement

El concepte d'una escola d'aquests tipus (per *estudiants nouvinguts*) no és comú a tot l'estat, però sí existeix a d'altres indrets del país. Per aquest motiu la directora ens comenta que reben visites d'altres districtes escolars que es plantegen impulsar un tipus similar de centre. Aquest comentari, assenyala l'orgull en el que la directora contempla el projecte. També ho mostra aquests professor entrevistat:

> "They started to look at International more, when they started to see those types of traditional ways of running a classroom, specifically of running a classroom with English Language Learners were not sufficient, were not working. They come in to look at International, how we scaffold the content and modified our daily instruction specifically for [newcomer] English Language Learners" (Professor)

El personal de l'escola el formen el *principal* (director), un *instructional coach* (encarregat d'organitzar la formació del professorat), el *conseller* (encarregat de situar als estudiants en els diferents grups i aconsellar-los en les seves trajectòries), *l'encarregada de l'assistència, la treballadora social, l'especialista en projectes, l'administrador, i 15 professors*. La ratio professor - alumne ha estat 1:11 per a l'any escolar 2010-2011 (TEA, 2006-2011). A més, l'escola compta amb voluntaris de la comunitat i patrocinadors que donen suporte en divereses tasques, per exemple ajuden a la recol·lecció d'aliments, roba, diners, ofereixen temps, o proporcionen serveis de salut per als estudiants i les seves famílies. Una de les figures que des de UHS és considera clau és el treballador social. Tant és així que, a causa de les retallades pressupostàries, i per tal de poder-la finançar s'ha reduït una plaça de professor.

Però des de 2008, els retalls pressupostaris a nivell estatal han afectat a l'escola donant lloc a acomiadaments de mestres i del personal de serveis. El curs passat (2010-2011), UHS va perdre un assistent del director, un asistent de mestre, i la meitat d'un mestre. I alguns treballadors de la cafeteria, conductors d'autobusos o personal de neteja també va ser despedits. A més, els diners assignats al programa d'ensenyament de qualitat per a estudiants que aprenen anglès (QTEL), un programa que feia anys es portava a terme i que suposava una formació pel professorat en aquest àmbit, va acabar i no va ser renovat.

En la seva presentació UHS es posiciona com:

> "The […] is a culturally responsive campus that is composed of students from all over the world. We serve students in the 9th and 10th grade between the ages of 14-16 years old. HS provides a smaller community that is rich in diversity. The goal of the HS program is to enable students to attain a high level of proficiency in Academic English while acquiring the academic skills necessary to meet the societal demands of an ever-

changing global society, allows students to succeed in core content area courses and meets the standards and requirements for graduation". [Document UHS]

Per la directora, la UHS és única i permet als estudiants rebre el suport necessari per introduir-se en una *nova cultura,* una *nova llengua* i un *nou sistema educatiu*. És més considera que seria convenient poder ampliar l'oferta en els graus 11è i 12è.

"I think what makes IHS very unique is just how great of a place this is to support these students in their journey [into] a new culture, a new place, a new language, a new educational system" (Olson, Interview, 2011).

En els documents de centre s'exposa, respecte aquests estudiants les consideracions següents.

Urban High School Belief Statement

We believe that:
Limited English Proficient students require the ability to listen, understand, speak, read and write English with fluency to realize their full potential in English-speaking society. Fluency in another language other than English must be viewed as a resource for the student, the school and society. Language skills are most effectively learned in context and embedded in a content area. The most successful programs are those that emphasize high expectations coupled with effective support systems. The carefully planned use of multiple learning contexts in addition to the classroom facilitates language acquisition and content area mastery. (Examples; internships, field trips, seminars, job shadowing, and extracurricular activities). Integrate 21st Century Skills in the classroom; focusing on collaboration and creation imbedded in digital age learning experiences. The most effective instruction takes place when teachers actively participate in the school's decision making process, including instructional program design, curriculum development and materials selection. (CITE)

Com veiem, en aquest projecte els estudiants nouvinguts són definits a partir de les seves limitacions respecte a la llengua anglesa (Limited English Proficient students), com succeïa a California i hem fet notar en d'altres treballs comparatius (Carrasco, Pamies, Ponferrada, 2010)

7.2. Les condicions d'elecció i accés escolar

A Catalunya

Els nois i noies que escolaritza l'Institut provenen de famílies de classe baixa i mitja - baixa, i baixes credencials acadèmiques. La llengua familiar i de relació de la majoria de l'alumnat és el castellà. L'institut acull alumnes procedents de països de Llatinoamèrica i del Magrib, a més d'altres zones d'Àsia, est d'Europa i Àfrica subsahariana. Si contemplem l'alumnat per nacionalitat observem com en els darrers anys la seva presència s'ha situat entorn al 40%, produint-se una certa davallada en nombres absoluts en el darrer curs.

Taula 9. Alumnat per nacionalitat

	ALUMNES ESO	ALUMNES BATX	TOTAL ALUMNES MATRICULATS	MARROC	BOLIVIA	UCRAÏNA	BRASIL	EQUADOR	PERU	ROMANIA	COLOMBIA	REP. DOMINICANA	ARGENTINA	TOTAL ALUMNES ESTRANGERS	%
CURS 2007-2008	381	59	440	7	17	1	2	8	1	1	1	3	1	47	10,7
CURS 2008-2009	307	84	391	39	34	6	5	43	4	6	3	4	3	174	44,5
CURS 2009-2010	309	83	392	39	34	6	5	41	4	5	3	2	3	169	43,1
CURS 2010-2011	276	67	343	32	30	4	5	25	7	6	4	6	3	145	42,3
CURS 2011-2012	268	68	336	28	27	4	2	21	7	4	2	6	5	123	36,6

En aquest sentit, moltes de les famílies i alumnat de la zona, justifiquen la no elecció del centre donat l'alt nombre d'alumnat sud-americà, que en les explicacions apareix associat a les *bandes juvenils*, des de la construcció de la perillositat dels joves llatins. La millora de la imatge del centre de cara a les famílies és un dels objectius principals de l'equip directiu.

Per al director, tot i que la imatge ha millorat en els darreres anys, encara s'acumulen els vells estigmats del passat. En aquesta construcció del centre, com poc adequat pels *bons estudiants*, i en la transició de primària a secundària es considera l'impacte que vàren tenir les actituds d'altres professionals. Per exemple les recomanacions d'un dels tutors de 6è d'una escola adscrita. La mateixa situació i amb els mateixos efectes, va ser constatada a la investigació de Pàmies pel cas dels joves marroquins (2006):

> "La imatge ja no és tan dolenta. Els pares que porten els seus fills a l'escola valoren la tasca que fem. Però els mestres de 6è..tenim dos centres adscrits reals. Un té una fidelitat del 100% pe`ro l'altraés una guerra amb el tutor que li correspongui aquell any el 6è curs. Hem tingut un any bo i un any dolent. Un any teniem l'any dolent era el que tocava el tutor que deia que l'institut era el centro de los malos. I aleshores anava segregant. Tu eres bueno vete a X, si eres malo vete a Y. Això s'ha arrgeñlat perquè

aquest tutor ja no està però queda el poso aquest. Hi ha moltes families que veuen que l'Institut és un centre de conflicte, dún nivell molt baix, que hi ha molta immigració. I l'altre ses el centre bo, amb poca immigració" (Director)

És a dir que, com s'ha pogut constatar, i també en aquest cas, els i les joves marroquins estan exposats a una situació de desigualtat en l'accès escolar, sent la seva presència més elevada en centres de baix prestigi, en escoles diferenciades de les que selecciona la majoria de classe mitjana i alta i en barris escassament afavoridors de la cohesió social. En aquestes escoles amb escasses possibilitats d'interaccionar amb els joves de la majoria, no estan exposats a situacions que els permetin millorar la seva situació social, ni escolar i veuen limitades les seves expectatives (Anyon, 1997). Això suposa incrementar les possibilitats de construir trajectòries de fracàs.

A Texas

A la UHS es matriculen els estudiants que són derivats des d'altres HS del districte escolar. Quan les families van a escolaritzar el seu fill o filla al centre que els pertoca, són informats d'aquesta possibilitat. Correspon a la família acceptar matricular l'estudiant en la UHS o per contra, mantenir-lo a la *seva escola*. A aquells que opten per UHS, el districte els proporciona transport escolar gratuit.

La matrícula en el curs 2011-12 ha estat de 155 estudiants que provenen de 20 països diferents. La proporció d'estudiants hispans a l'escola és elevada. Un fet que ve donat perquè els fluxos migratoris d'aquesta població també ho són a la ciutat. La majoria són nois i noies mexicans i cubans - que hi tenen una diferent consideració, els primers com immigrants i els segons com refugiats polítics. Són presents també i en una menor proporció, nois i noies que provenen del Nepal, Afganistan i Iran, entre d'altres països. Aquesta xifra es veu incrementada al llarg del curs, arribant en anys anteriors aproximadament a 300 alumnes. En l'actual context de crisi, l'escola ha registrat un descens constant en la matrícula dels darrers 3 anys. La directora comenta que una de les causes d'aquesta davallada és el poc coneixement que és té a la ciutat del centre. Assenyala que cal establir millor relacions amb la resta de les HS:

"We need to have more public relations about UHS, more voice out there. But the problem is the immigration laws have decreased the enrollment. The economy has decreased the enrollment. And in Mexico, I think, because of the turmoil, the drug lords, [this] has decreased the enrollment" (Directora).

Però resulta rellevant que a UHS no existeixi cap indicació exterior que faci referència a la seva existència, un fet que contrasta amb la visibilitat que te l'altra HS amb la que comparteix l'edifici o les altres escoles de la ciutat.

Com succeeia a l'escola de Catalunya, i en el context català (SIndic de Greuges, 2008, per exemple), les xifres de la UHS, mostren el diferent accès escolar de les families al sistema educatiu a Texas, una situació aplicabe a la resta del Estats units. A tall d'exemple observem aquestes xifres:

Taula 10. Percentatge d'estudiants a 3 escoles de la ciutat, segons etnicitat

HS	Black	Asian	Hispanic	Native	White
Urban HS	3%	7%	89%	---	<1%
HS 1	12%	2%	67%	<1%	19%
HS 2	8%	6%	23%	<1%	63%

Aquestes dades mostrarien la desigual distribució existent per ascendència (i no per nacionalitat) a les escoles de la ciutat i del districte escolar. Però si ens fixéssim en els índexs d'ingressos familiars i les dades de distribució de les beques de menjador, per exemple, veuriem com també les desigualtats en l'accès es produeixen per classe social.

Durant la inscripció de l'estudiant, l'especialista en projectes de la UHS li administra una prova per tal de conèixer el seu nivell d'anglès. Aquest comenta:

> "if they have some English it's not going to be good for them to be with us, they need to be in a regular classroom so they can get more advanced English, more challenges, because it'll be too simple for them if they stay with us" (Especialista en projectes).

A la vegada es sol·liciten, com succeeix a Catalunya, els documents que es consideren necessaris per a la seva incorporació (registres de vacunació, per exemple), podent-se realitzar a la infermeria de l'escola una revisió mèdica. La situació econòmica de la majoria de les families fa que l'actuació del treballador social sigui sovint indispensable, per tal de posar els beneficis socials – minsos en l'actualitat - i altres serveis a disposició dels estudiants i les seves famílies.

Al llarg de la recerca hem pogut constatar situacions similars en els processos d'incorporació d'aquest joves que les descrites en l'informe conduit per Simó (2010) sobre els *Espais de Benvinguda Educativa*.

7.3. El procés d'escolarització: estructura i cultura escolar

Comentarem en aquest subapartat les característiques que des dels professionals de l'institut es consideren més rellevants en la perspectiva que abordem, fent esment puntualment , per la naturalesa de l'informe, a les experiències dels joves adolescents marroquins i mexicans.

A Catalunya

El centre treballa amb tutories individuals des de fa sis cursos. Totes estan retribuïdes gràcies al projecte de tutoria lligat al Pla de Millora de que disposa. El tutor de grup imparteix el crèdit de tutoria però el contacte amb les famílies i les primeres accions d'orientació escolar les du a terme el tutor o la tutora individual. La ràtio de tutoria individual és aproximadament de 10 alumnes. El professorat del centre i també als professors que van participar als grups de discussió fan una valoració positiva d'aquesta pràctica. Els primers consideren que permet que

les families estiguin informades, en especial aquelles que no tenen una relació amb l'escola. Un aspecte que després comentarem:

> "Els pares volen controlar als seus fills però ja al venir a l'escola...Els hi donem un full de control cada setmana a la familia. Veuen si el nen ha arribat tard, ha faltat, no ha portat els deures, posem lletres a l'ordinador en una llista i un cop a la setmana cada tutor individual d'aquest nen ho passa en un full. Cada tutor individual ho passa. Hi ha tutor de classe i dintre de cada grup hi ha 3 tutors. Que fan el treball més individualitzat dels alumnes. Es reuneix amb les famiies el tutor individual [...] Té molt èxit les tutories individualitzades. Fa molts anys que ho fem, més de 10" (Professora)
>
> "Sobre les tutories, doncs podrien repartir tutories i no tindríem tants nanos, i n'hi ha experiència en aquest sentit que ha funcionat molt bé". (Grup de discussió Professorat)

També el professorat fa una valoració positiva del Pla de Millora enmarcat en el PAC (Pla d'Autonomia de Centre). El Pla els ha donat la possibilitat, entre d'altres aspectes, de comptar amb recursos adiccionals, com ha estat el cas d'una Tecnica de Integració Social. Uns recursos que en l'actual context de crisi econòmica es veuen retallats:

> "El fet de tenir una TIS aquí és molt important. Teniem unes mancances i a l'haver una TIS ha ajudat a molts nens. Emocionalment, a agafar uns hàbits, hi ha un seguiment més individualitzat. Hi ha 1 psicologa, que paga lÁMPA, amés de l'EAP. Cada any tenim formació dintre del pla" (Professora)

Però respecte a l'autonomia dels centres, cabdal per entendre les transformacions que en els darreres anys s'han impulsat al sistema educatiu a Catalunya, es considera que les escoles tenen un marge més ampli d'actuació, que no utilitzen. I es posa de relleu com la predisposició de cada professor resulta cabdal amb la implementació i desenvolupament de les diverses estratègies escolars. Ambdúes situacions tenen un impacte important en les trajectòries dels joves als que ens referim:

> "El que passa es que encara estem esperant massa de la persona. Si es una persona que te interès per conèixer, amb una certa predisposició tot bé. Però si no ho es que fem? Al centre hem de tenir mecanismes i el que per naturalesa no surt, el fa sentir incòmode. Un altre cosa que penso que en el sentit, es parlar-vos de la tutoria i de lo fonamental que es, el problema es que tenim un sistema educatiu molt carca, rígid e insoportable, som inamovibles. El no sé que ha de fer 3 hores a la setmana, tutors han de tindre 30 alumnes....o sigui, si tenim un centre, i després a més el dret de l'autonomia, es poden fer moltes coses. Es poden canviar els horaris, es poden repartir les tutories, es podrien tenir custodies compartides. Aleshores és buscar la manera de que el centre pugui donar respostes a situacions diferents. El problema es que costa molt canviar. Jo quan parlo amb els profes i faig sessions d'aquestes penso que sóc jo el dolent de la família. Quan jo tenia 15 anys era hiperactiu i no aguantava. Resulta que tothom ara, la gent que m'ha envoltat eren tots hiperactius. Es nota molt que nanos que son moguts estiguin 60 minuts, i després 60 més i després 60 més a sobre encantats de la vida de que el profe els hi expliqui ves a saber que. O sigui que som molt rígids, i volem que els nanos s'acomodin a la nostra forma de treballar i no al revés" (Grup de discussió Professorat)

Una part del professorat són conscients de que la seva tasca és cabdal en la construcció d'aquestes trajectòries. Però l'opinió d'aquesta professora no es pot extendre, malauradament al conjunt de docents:

> "El professorat té un paper molt important. De cara a que els nen s'integren, cara als altres, a l'hora de fer treball de grup a potenciar les seves habilitat, que poden sortint-se, de potenciar l'autoestima, l'acceptació, no només els coneixements. En comptes de maxacar, que malament ho fa. Hem de pensar perquè ho fas malamanet. I si canviem la manera d'ensenyar?" (Professora)

És més, quan al professorat se li pregunta sobre els factors d'èxit i continuïtat educativa els situen fora de l'escola i s'obliden de remarcar el paper que pot tenir la seva tasca com impulsora de les trajectòries l'èxit. Traspassen així la responsabilitat en el procès i en l'assoliment dels resultats als propis estudiants i al seu entorn proper:

> "[L'èxit] depèn de molts factors, de l'origen, del grau d'escolarització que tingui la persona, del suport familiar, de l'entorn, del barri" (Grup de discussió Professorat)

Passem a veure que succeeix respecte als dispositius que es recullen a Catalunya en la definició de *tractament de la diversitat*. En els documents de centre figura que aquest tractament es desenvolupa centrat en diverses tecnologies educatives, com el treball en grups reduïts (de tres a sis alumnes) en hores d'instrumentals a l'aula d'autoaprenentatge, a través del desdoblament d'algunes àerees (matemàtiques, llengua, ciències socils) en algunes hores, des d'atencions individualitzades, o realització de plans individuals per a tots aquells alumnes que ho necessitin, i en especial per a tot l'alumnat de l'aula d'acollida. Aquest darrer acostuma a participar en la seva majoria en projectes d'orientació laboral també. Però no es fa esment explicit quan s'aborda el *tractament de la diversitat* a un canvi metodològic, encara que sovint així es produeixi en el quotidià. Una situació que, part altra banda, la normativa d'inici de curs contempla.

El centre no realitza agrupament per nivells. Aquesta és una decisió producte de la discussió de l'equip docent i després d'haver tingut experiències en una linia contrària i que no es consideraren exitoses. Ara bé, com exposa el director, aquesta situació és coneguda al barri i fa que algunes famílies, aquelles que creuen que el seu fill és un *bon estudiant*, no el matriculin al centre. Una situació que posaven també de relleu les investigacions de Payet (1997), Van Zanten (2001) o Dumay y Dupriez (2009) a França:

> "El tema de fer els grups homogenis. El barri sap que al X van todos juntos y que en el Y los separan a los malos. Tenim aquest conflicte intern. Sabem que si segreguem en 2 anys recuperem matrícula pe`ro això no ens porta a l'èxit segur. Ho hem fet i no porta a l'èxit" (Director)

Ara bé, alguns dels joves marroquins a partir sobretot de la seva presència en les formes d'agrupament que es fan al centre a través dels desdoblaments en certes àrees, tenen la percepció de que estan al grup dels *dolents*. Consideren que en aquests grups aprenen menys i que, com en el cas de l'experiència de l'Omar, estan situats en un *carril lent*. També

fan un comentari similar quan se'ls hi pregunta sobre el treball que fan a partir dels Plans Individualitzats (PI). Com hem pogut constatar, la majoria de nois marroquins en tenen. Si ens centrem en aquests PI veurem com enfront d'ells emergeixen les resistències d'una part del professorat. Encara que la majoria segueix les indicacions normatives prescrites en la seva el·laboració, d'altres eludeixen aquesta responsabilitat, considerant que resulten *un caprici* d'altres professors i en especial de la responsable de l'aula d'acollida:

> "Jo per exemple ara estic fent els plans individuals i hi ha de tot, hi ha professors que adapten, però no només a l'alumnat d'acollida, si no també a l'alumnat amb necessitats especials. Moltes vegades a mi m'han dit que els plans individuals eres un caprici que tenia jo en demana'ls-hi als companys i jo els hi deia que no, que això estava en la normativa d'inici de curs, s'hauria de fer a tots i a totes i aleshores molts profes, la majoria que tinc al meu institut, ho fan be, doncs mira dels objectius treballarem aquest i aquest" (Grup de discussió Professorat)

També els projectes d'orientació laboral, que s'impulsen a 4art d'ESO, reben una diferent consideració des del professorat i des dels joves marroquins. Els primers en fan una valoració positiva, ja que entenen que pot ajudar als joves en la seva incorporació, que es preveu propera, al mercat laboral. Els segons els interpreten sovint com una barrera per a la continuïtat acadèmica.

El centre disposa d'una *Aula d'Acollida* que està oberta 16 hores setmanals i on s'atenen els alumnes nouvinguts amb diferent intensitat horària. Aquest recurs existeix al centre des del curs 2005, havent arribat a tenir una dotació de personal destinat a l'aula de 1,5 professors. Actualment, la dotació és d'una persona i atès que el centre no cobreix la totalitat de les seves vacants durant el procés de matriculació ordinari (cosa que sí que fan els dos centres propers) al llarg del curs escolar va incorporant nou alumnat procedent d'altres països, o de la resta de l'estat espanyol. Respecte a la presència de l'alumnat a l'aula, el centre segueix la normativa i els requeriments del *Document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària (curs 2011-2012)* en el punt 3.4. *Atenció als alumnes nouvinguts.*

> "En l'educació secundària, es considera alumne/a nouvingut aquell que s'ha incorporat per primera vegada al sistema educatiu en els darrers vint-i-quatre mesos o, excepcionalment quan procedeix d'àmbits lingüístics i culturals molt allunyats del nostre, quan s'hi ha incorporat en els darrers trenta-sis mesos" (sic, 2011:16)

Ara bé, i malgrat els esforços que es fan des de la direcció, des del professorat de l'aula d'acollida i d'altres professors, tal com hem pogut comprovar en d'altres recerques (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011; Pamies, Carrasco, Narciso, 2001) l'aula d'acollida es converteix en un punt de referència des del que és dificil mantenir, com poposen les recomanacions normatives, una constant interacció amb la dinàmica del centre. La professora de l'aula d'acollida comenta.

> "De vegades jo sóc el bolet. Som els bolets que estem allà al mig intentant solucionar problemes. I depèn del professorat, es com un bolet, un bitxo raro del professorat que

diu:escolta tinc aquest material però potser serviria per aquest nano que podria treballar tranquil·lament, escolta, me l'emporto". (Professora)

Aquest comentari posa de manifest com una part del professorat no és sent l'alumnat nouvingut com a propi i el percep amb escasses capacitats acadèmiques i possibilitats d'èxit. Aquest és un factor més a afegir al considerar els resultats que els estudiants marroquins que han passat per l'aula d'acollida han obtingut en el centre i constatar els pocs nois i noies que han acreditat l'etapa d'escolarització obligatòria.

En aquesta situació, sovint el professorat de l'aula ordinària fa responsables al de l'aula d'acollida dels que considera baixos nivells acadèmcis i en especial la baixa competència lingüística dels nois i noies nouvinguts. Sense tenir en compte el temps que es necessita per assolir un domini social i, en especial acadèmic de la llengua, quan aquesta s'està aprenent. És més, molts professors consideren que el procés d'incorporació d'aquests nois a l'aula ordinària s'hauria de fer després d'haver *après la llengua*:

"Però després es quan t'hi venen als dos anys i et diuen: es que no m'entén quan l'hi parlo, es que no entén res del que llegeix. Perdona jo l'hi he ensenyat la llengua, jo no li he ensenyat a llegir un text de Víctor Català ni l'he ensenyat a escriure una frase subordinada" (Grup de discussió Professorat)

En realitat, el professorat de l'aula d'acollida testifica que la problemàtica recau en els processos d'incorporació a l'aula ordinària i no tant en l'acollida inicial. Considera, com també ho fan els nois i noies que han estat en aquesta situació, que el descens de les expectatives envers aquests nois es produeix en aquest moment de traspàs i es perpetua al llarg de la seva trajectòria acadèmica.

"Es que quan estan a l'aula d'acollida, d'acord, estan a l'aula d'acollida i tal, ara bé, porten 2 anys, al tercer anys que estan aquí passen a l'aula normal hi ha de fer el mateix que la resta. Doncs aquest pas d'entremig es el que costa d'enllaçar" (Grup de discussió Professorat)

Aquesta és una situació que han posat de relleu altres recerques previament també, com la conduïda per Simó i altres (2009) respecte a l'avaluació del *Espais de Benvinguda Educativa* de Vic i Reus. Però els resultats acadèmics que obtenen els nois i noies marroquines deriven per una part del professorat de la *marroquinitat* i en especial, de com consideren la *masculinitat i feminitat*.

"Dels que veig a 4art, veig a les noies ensurtint-se'n, amb plans individualitzats i amb dificultats però ensurtint-se'n, son mes responsables i veig els nois que les dificultats d'aprenentage que tenen es van i a molts alumnes de 4art magrebins que han suspès moltes i dius que passa aquí? Suposo que es com s'enfronten ells a l'aprenentatge suposo que son mes altius, no poden mostrar tant les seves dificultats tot i que mes o menys es deixen ajudar però no tan fàcilment com les noies i això fa que el rendiment sigui mes baix" (Professora)

Des del centre es considera la relació amb les famílies com una de les prioritats. Així cada setmana aquestes reben informació de les absències, puntualitat, comportament i treball dels seus fills mitjançant un document que han de tornar signat al seu tutor o tutora individual. A mitjans dels dos primers trimestres, les famílies reben un document de preavaluació en què se'ls informa del rendiment acadèmic dels seus fills en la primera part del trimestre i de les orientacions oportunes. A cada avaluació reben al butlletí d'avaluació amb els comentaris de caire acadèmic pertinents. Qualsevol incidència que afecti l'horari acadèmic, activitat extraordinària, sortides, etc, és notificada per escrit amb justificant de recepció. I s'intenta garantir que tots els pares siguin entrevistats almenys una vegada durant el curs pel tutor/tutora del seu fill/a. L'abast d'aquesta relació amb les families marroquines l'analitzarem al proper apartat.

A Texas

La forma en que a Texas s'escull al director o es contracta al professorat en una HS té importància en l'estil de lideratge i la relació que s'estableixen entre direcció i professorat. Així, quan a la directora li vàrem preguntar sobre els professorat diguè "tinc altes expectatives del meu personal". Considera que aquests són professionals dedicats i que entenen les situacions acadèmiques i personals que suposa el procès migratori. Des de la seva perspectiva, el primer objectiu que ha de tenir el professorat és l'adaptació dels estudiants i "després arribarà l'aprenentage".

> "First of all, the teacher is key for the success of this school because the teacher understands that it is first necessary to help the student adapt to their new culture… After [the teacher] feels the student is adjusting well, the next concern is teaching." (Directora).

A l'escola hi ha forces professors i administradors que parlen l'espanyol. L'ús d'aquesta llengua es fa extensiu en els moments d'incorporació inicial dels estudiants i es redueix després. Això "es el cariño" comenta la responsable de projectes.

> "Depende en qué grado es el alumno. Si es en grado 10 hablo en inglés. Es una estrategia de escuela. Cuando acaban de venir si, eso es el cariño. Pero después tampoco es justo [en referencia a los estudiantes que no conocen el español y también están en la escuela]. Como estas? Como esta tu familia? Y después, menos, menos" (Responsable projectes)

També s'utilitza l'espanyol per comunicar-se amb les families. Ara bé, donada la multiplicitat de llengües dels estudiants, quan arriba una familia d'una llengua diferent de l'anglès o l'espanyol, es contracten els serveis d'un traductor de les oficines del districte. Un servei que l'escola paga directament. Per això compta també amb el voluntariat de entitats properes, la major part d'elles religioses, per traduir fulletons i cartes que s'envien a les families en les diverses llengues presents al centre.

Atès que l'escola està situada al costat d'una HS regular, que és una de les que obté més baixos resultats de la ciutat, està obligada a programar els seus horaris depenent dels d'aquesta. Això es fa amb la finalitat que els estudiants d'ambdòs centres no coincideixin en els espais comuns. I suposa, per exemple, que els joves de la UHS hagin de dinar de 10.30 a 11.25, després d'haver tingut dues classes, en ocasions una, i no descansar fins acabar la jornada per la tarda. Aquesta es pot allargar en 6 hores i mitja per aquells que es queden al programa de suport de tutoria. Durant aquest període de temps només prenen un petit berenar de galetes i suc proporcionats pel districte escolar. Una situació que contrasta amb la dels estudiants de la HS regular, que fan el dinar més tard.

Però els estudiants de UHS poden compartir algunes classes (les electives) amb els de l'escola del costat. També se'ls permet inscriures en equips esportius de l'escola veïna. No obstant això, a l'haver de tenir un GPS (nota) mínim de 2.5 (sobre 4) resulta sovint dificil pel joves de UHS poder-hi accedir. I més quan la majoria dels seus companys, amb els que comparteixen classe i de la seva escola, hi participen en nombre baix.

També resulta rellevant comentar que UHS en els darrers 5 anys s'ha hagut de desplaçar cada curs dintre del campus, per les necessitats de les altres escoles regulars, una situació que reflexe el status que ocupen els centres en la jerarquia escolar del districte. En l'actualitat, atès que les dues escoles estan entrellaçats físicament – comparteixen passadisos, menjador, etc - les problemàtiques de l'escola regular, afecten el clima escolar de la UHS. Però els estudiants no són els únics que pateixen d'aquesta reestructuració. La constant incertesa sobre el futur de les dues escoles repercuteix de forma negativa en els projectes i la moral de l'administració, personal, estudiants, pares i comunitat. Però a la UHS la situació resulta un afegitó, sap que les decisions que pot pendre estan supediatdes a les de l'escola veina.

L'àmbit de la formació és un dels aspectes que direcció i professorat destaquen. En concret fan sempre menció del programa QTEL que des de l'any 2007-08 s'implementen. És un programa dirigit a la millora d'aprenentatge de l'anglès i que el professorat desenvolupa a partir de la formació rebuda, que es va extenent en forma de taca d'oli entre la totalitat dels docents del centre. Aquesta formació centrada en propostes d'aprenentage significatiu, incorpora l'enregistrament en video de l'activitat docent a l'aula, el visionat del producte i l'anàlisi de les situacions entre tot el professorat i la direcció. Aquesta indica que la formació QTELL ha tingut un impacte positiu a l' ajudar els mestres a desenvolupar "tècniques per fer front a les necessitats dels estudiants". Ara bé, en les situacions quotidianes escolars emergeix, malgrat aquests plantejaments, situacions que mostren la distància entre la cultura del professorat i les experiències prèvies de l'alumnat. Serveixi aquesta vinyeta etnogràfica d'exemple.

> La professora es trobava de peu davant dels estudiants i d'esquenes a la pissarra. Estava explicat el significat de la paraula "slogan". En anglès posa un exemple perquè els estudiants ho entenguin millor.
>
> > Professora: "Per exemple, quin era el slogan del Obama a les últimes eleccions?
> >
> > Estudiants: Silenci
> >
> > Professora: Yes, we can. És molt conegut. (els estudiants fan cara d'estranyats) En sabeu vosaltres algun?
> >
> > Noia: Viva Méjico

Professora: Molt bé. I l'escriu a la pisarra "Viva México" i pronuncia la x "México

Estudiants: No, Méjico (pronunciant la j)".

Els estudiants es miren entre ells i mouen el cap lleument. Aquest fet va passar absolutament desapercebut per a la professora. No hi va fer cap comentari. I va seguir en la seva explicació.

7.4. L'experiència educativa

A Catalunya

L'experiència educativa de la majoria dels estudiants que han participat en la recerca ha transcorregut o transcorre en els dispositius específiques creats per a la seva atenció, com poden ser l'aula d'acollida o les mesures de l'anomenada *atenció a la diversitat*, individual o en grup.

L'aula d'acollida proporciona, com hem pogut veure, una atenció individualitzada i es converteix en un espai segur i acollidor per aquests nois i noies en els moments inicials. Però des des d'aquest espai on estan situats resulta més dificil tenir un contacte real amb la resta de grup classe al qual estan adscrits i acumular capital social que condueixi a l'èxit. Des d'ella és on han de fer front a les situacions inicials de discriminació que alguns comenten. Com les *burles* dels seus companys.

"Quan vem arribar no teniem amics perquè no enteniem res. Molta gent es burlava de nosaltres" (Fatima)

En realitat les recerques han mostrat de forma àmplia com la seva sobrerepresentació en els dispositius *d'atenció a la diversitat* deriven de les formes en que són construïts: a partir de les que es consideren seves mancances. Això explica el tracte diferenciat que reben, com posava de relleu una professora.

"El fet de que ja vinguin amb moltes mancances, no els tractes igual. Sigui d'on sigui, perquè d'aquí també hi ha nens amb moltes mancances. Si no comences amb la base i li dones el tercer o quart pis, no arriba i es queda que no fa mai res" (Professora).

Però ser inclosos en aquests programes i dispositius també té incidència en les seves possibilitats de relació, un aspecte que ja hem comentat a l'abordar les trajectòries dels joves adults. En realitat Abdelkarim, un noi amb trajectòria d'exit al centre, ha hagut de fer front a les dificultats que derivaven de la seva inclusió en algun d'aquest grup que es solapaven a les que emergien en el seu entorn, poc afavoridor de la cohesió social. I que resulten similars a les descritats per algun dels joves adults, com l'Ibrahim. Tots els companys de Abdelkarim han seguit trajectòries de fracàs i ell atribueix al *valor individual* i a la seriositat del pare haver-se pogut escapolir d'aquesta dinàmica i convertir-se en un noi *responsable*.

> "El barri em sembla bastant marginal. Tots els companys que anaven amb mi a classe estan enganxats. I no fa gaire gràcia Jo he tingut el valor de dir que no era res que m'afavoris. Van començar perquè estava de moda [...]El meu pare es serio, és molt recte. No es tan conservatiu com altres pares que tu, passen. I gràcies a ell es que estic sent responsable" (Abdelkarim).
>
> "Es un barrio muy malo, muchos problemas ahí. Vas por la calle, te miran, te empujan" (Kamal)

Per al Abdelkarim, la seriositat del seu pare ve condicionada per la seva pràctica religiosa. Com succeix en aquest cas, els i les altres joves adolescents comenten que els seus pares practiquen l'Islam i que ells també es consideren musulmans. Van en molts casos a la mesquita a aprendre el Coran, amb d'altres nois de la seva edat. Encara que en alguns casos, no ho fan de forma regular.

> "Abans anava a la mesquita però ara l'estan arreglant. El meu pare si que hi va. Els nois de la meva edat i els meus germans hi van per aprendre el Coran" (Jamal)

La totalitat dels nois i noies que han participat en la recerca tenen el *darija* o la *llengua amazigha* com materna i la parlen a casa amb els pares, les mares i els germans i germanes. Una bona part d'ells també tenen coneixements de francès. Però a casa també parlen castellà i català.

> "Amb les meves germanes parlo castellà, a vegades catala, a vegades àrab, a vegades rif es refereix al rifeny]. Amb el meu pare a vegades castellà, a vegades àrab, a vegades rif. Amb la meva mare rif" (Kamal)

Per una part del professorat mantenir la llengua materna té un component emotiu i cultural però no es considera que afavoreixi els processos d'aprenentage de la llengua escolar, com hem constatat també a d'altres recerques (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2010).

> "Si no parles tant una llengua, com les practiquis més la pots dominar. Però és veritat que respecten molt la seva cultura. Les avantatges emotives que té, estic encara amb les meves arrels. Una persona és tot, s'ha de respectar. Però si ells volen l'aprenderan, donem-lis 3 anys, per estar ells a gust i nosaltres també" (Professora)

Però algun dels entrevistats també posa de relleu com passa desapercebuda a l'escola la diversitat existent, per exemple entre àrabas i amazigh, no només en els aspectes lingüístics. Serveixi aquesta opinió de Yamal.

> "E: El meu pare no em deixaria casar-me amb una espanyola o una àrab. Perquè som amazigh. Nosaltres som una mica diferents. No tenim la mateixa llengua, el segon els àrabs es comporten com que et volen per alguna cosa, sobretot les dones àrabs.
>
> E: Però els centres saben aquesta diferencia?

N: No, només et veuen i diuen, mira, aquell és un moro" (Jamal).

La valoració que fan els estudiants dels suports que reben del professorat són similars al que ens hem trobat en les narratives del joves adults, en referència a la seva etapa d'escolarització obligatòria. No consideren que en la seva experiència escolar hagin tingut el suport explícit d'algun professor. Però valoren els professors que es preocupen per ells, encara que es tracta d'una valoració que fan des d'una perspectiva acadèmica.

"Cuando estaba con él me la explicaba de otra forma para que la entendiera" (Samir)

No perceben un suport explicit des de la institució i des del conjunt dels docents. És més consideren que alguns professors *no els escolten o no els ajuden.*

"Hi ha profes que es passen, no ens escolten, a tots els alumnes en general [no només als marroquins]. (Yamal)

"El que me ayuda es el de catalán. Castellano, mates, sociales no me ayudan. Me dicen que sigues tu sólo o pregúntaselo a tu amigo" (Yalila).

Tanmateix la majoria assenyala que no tenen la confiança suficient amb ells per fer-los partícips de les seves inquietuds no acadèmiques i situacions emocionals, un aspecte important en els processos educatius que descrivim. Aquest suport el busquen amb els germans i germanes, i també amb els pares, encara que en forces ocasions no es considera aquesta darrera opció, com succeix en aquestes edats sovint entre els autòctons.

"A la meva germana. Però ara, com que ja no hi és, a la meva cunyada. Als meus pares, no. Em dirien ets un despistat" (Yamal)

Com succeïa en el cas dels joves adults, la majoria dels joves adolescents no han viscut situacions continuades de racisme a l'escola, però si les viuen fora d'ella.

"Muchos por la calle te llaman moro de mierda. Se empiezan a reir de mi. Pero yo paso y me callo. Si estuviera en Marruecos si pero este no es mi país, este es España […] Tu eres moro, pues no juego contigo. Tu eres moro de mierda, no puedes jugar con nosotros. A veces estoy triste. Estoy alegre cuando estoy con los marroquíes. Pero tríste cuando me miran con mala cara". (Kamal)

Però a l'escola sí que les han percebut de forma puntual en les actuacions i actituds d'algun professor. Yuseef exposa una situació similar a la que va viure Ahmed, un dels joves adults:

"Vam tenir un professor que era bastant racista perquè per exemple jo que sóc marroqui li demanava d'anar al lavabo i no em deixava i el meu company, si. I als

> examens, per molt que els fes bé, sempre els suspenia i els meus companys no. I un dia vam fer la prova. Jo em vaig copiar, entre cometes, del que va posar un company a una pregunta i després jo tenia un 0 i ell tenia un 2 i li vam ensenyar" (Abdelkarim)

Al considerar participació de les families a l'escola, el professorat opina que aquestes participen poc. Però en la valoració que exposem a continuació es posa de relleu el significat que des de l'escola es dona a la participació.

> "Necessiten treballant molt conjuntament per arribar a aquesta família perquè entengui que la filosofia de l'escola es tal, que el seu fill té tal problema" (Professora)

Aquesta manca de participació s'atribueix a *l'idioma* però també a la *seva cultura*, des d'una posició que valora les mancances i dificultats de l'escola en origen i la suposada relació que tenen les families amb ella.

> "La participació no és molt alta. Hi ha el problema de l'idioma, algunes els hi costa, tenim una mediadora. Un cop va venir i clar com que veuen tot, pel tema de l'idioma i el problema de la cultura, no s'apropen tant. Potser la mare ha de parlar amb un profe. El fet d'estar més anys a Espanya fa que s'acostumin més" (Professorat)

En aquesta perspectiva, que sovint amaga el desconeixement del sistema educatiu marroquí, com hem posat de relleu en d'altres ocasions (Pàmies, 2006), no es consideren des de l'escola les formes de suport que hem pogut constatar que implementen les families i que resulten invisibles. Mentre s'interpreta, a més, que l'acumulació de capital social cap a l'èxit resulta ser interètnic.

A Texas

El professorat considera que els estudiants nouvinguts tenen unes dificultats pròpies que s'afegeixen a les que tenen els English Language Learners (ELLs)

> "[There exists] the idea that all English Language Learners (ELLs) can be grouped together. A long-term ELL who was born in the U.S., who has parents that speak Spanish or another language, is viewed the same as a recent arrival student who has come into the U.S. and has very little exposure to the English language. What IHS has shown me and makes abundantly clear when you're teaching here, is the wealth of differentiation that is required for teaching even just this subset of ELLs, of recent arrival immigrant students that is determined basically, or dependent, on the students' native language proficiency, number of years of schooling, or even educational opportunities in their native country, social emotional needs". (Professora)

Consideren que per a ells només hi ha més objectius i que l'esforç que han de fer, en tot cas, és superior.

"Es más difícil para ellos. Sólo tenemos más objetivos. No menos. Los alumnos tienen que hacer todo lo que hacen los alumnos y además aprender inglés" (Professora)

La UHS funciona com un refugi per als estudiants. Els estudiants valoren de forma positiva els suports que reben del professorat. Però les ganes inicials d'aprendre que tenen es poden veure limitades, com exposa una professora, tant per les dificultats acadèmiques com per motius socioeconòmics familiars. Enfront d'aquestes realitats el centre intenta fer front. Si cal, desplaçant-se a casa de les families. Però les dificultats s'incrementen en els moments de crisi actual

"Todos los maestros me ayudan. No me siento tan sólo. Siempre me ayudan. Con todos los maestros me llevo mucho" (Aaron)

"Casi todos tienen muchas ganas al principio. Pero es difícil. Alguno se frustran muy fácil pero para eso tenemos tutorías y tenemos juntas de maestros para hablar de cada alumno. Y la consejera visita a sus casas, a sus familias para decirles, ¿que necesitan ustedes? Y ella puede ayudarles, en lugares donde pueden encontrar comida. Pero no hay muchos lugares así, porque la gente que vive aquí también lo necesita. Antes teníamos una tienda de alimentos. Que era nuestra. Ellos nos dan comida para nuestras familias" (Professora)

Una part del professorat considera limitades les capacitats de l'alumnat, establint una relació directa entre l'escàs domini que té aquest de la llengua anglesa i les seves habilitats i coneixements acadèmics. Però aquest aspecte és contemplat en una linia contrària per d'altres professionals:

"I think that over the last six years that I've taught at IHS, you've seen that some people come in to International and, some adults are in shock about how much work is required and even how 'little' the kids know... Some say 'oh, well this kid can't respond to me when I'm talking to him, I can't hold a conversation with him on grade level so the kid can't do it' [but] of course, if you were able to have that conversation with them in their native language, they'd be able to do that, they are on par with their peers" (Professora)

Aquests mateixos professors consideren que els joves de la UHS són més tolerants i tenen una perspectiva *més global* que d'altres joves de la seva edat, aquells que no han realitzat un projecte migratori.

"I think it's fair to say, even generalizing across the six years [I've been here] we have very low amounts of discipline and very low amounts of intolerance. When I speak, when I spoke earlier of even myself gaining a global perspective at a young age, that's something that I've seen these kids come in with, just the fact that they are immigrants at a young age, they come in with a better global perspective, they're more tolerant of other people, of other cultures and um, it's really a beautiful place when you see it all together in one classroom and see kids moving forward from different backgrounds from different cultures and everything else, and all together. So I think, yeah, that's probably two of the main things that probably make IHS different". (Professora)

Aquesta situació coincideix amb la forma en que el professorat considera que s'han de contemplar els processos d'aprenentage dels seus estudiants: a partir d'un interès que va més enllà de l'escola. Però on es posa de relleu que *els nostres alumnes són diferents*.

> "Todos nosotros queremos mucho a cada alumno, de forma individual. Y sabemos donde vive. Y sabemos que come, o no come. Sabemos muchas cosas de su familia. Y tenemos un interés más que la escuela. Nuestros alumnos son diferentes" (Professora)

Aquesta consideració es complementa amb d'altres. Per exemple l'opinió que recollim i que assenyala les mancances acadèmiques d'aquests estudiants. Mentre, no es fa esment d'aquells altres joves que si han pogut seguir una escolarització regular.

> "Hay muchos que vienen de Asia que no han ido a la escuela, no pueden leer y escribir en su idioma, tampoco. A veces vienen los de México que no han ido a escuela. Estaba guardando los animales. También los que vienen de Irak, no había escuela. No podíamos salir de la casa, dicen" (Professora)

Una valoració en termes de deficit que es fa extensiva a les families, al contraposar la modernitat de la societat nordamericana amb les experiències que es suposa han tingut en els seus països d'origen. D'aquesta comparació - de classe social i en termes de cultura de consum occidental -, les families mexicanes en surten afavorides respecte amb els altres grups que arriben a USA.

> "Sus familias [mexicanas] casi siempre empiezan trabajando en un hotel, limpiando habitaciones. Si tiene el español pueden agarrar trabajo mejor. Pero ellos todavía saben usar cosas modernas. Los que vienen de otros países no saben, como aspiradoras, por ejemplo" (Professora)

Mentre que d'aquestes families els joves adolescents mexicans en reben un missatge concret, el de les oportunitats que es posen a l'abast en el nou context:

> "Es lo que me dicen mis padres. Tu tienes esta oportunidad de estar aquí. La oportunidad de aprender el idoma. Ellos dicen que no desaproveche la oportunidad que tengo. Es muy dificil que se me presente otra oportunidad como la que tengo ahorita" (Manuel)

En realitat, les experiències prèvies del professorat en l'àmbit de la immigració i l'educació marquen les formes en les que aquests contrueixen als estudiants:

> "Mi familia, fuimos a México, a la capital de México cuando tenía 12 años y estamos ahí 2 años en una escuela internacional. Y ahí aprendí mi español. Por eso tengo interés.

> Regresábamos aquí y a México. Mi papá trabajaba para una compañía internacional […] Estaba en una HS y leí una cosa que dice que iban a abrir una escuela internacional. Y me dije, quiero ir allí". (Professora)

La llengua materna dels i les joves adolescents mexicans que han participat a la recerca és l'espanyol. Resulta la llengua familiar i en la que es realcionen a l'escola amb els seus companys. Mentre que el professorat i els administradors utilitzen de forma majoritària, en alguns casos exclusiva, l'anglès per comunicar-se amb ells. En realitat la principal preocupació d'aquests és impulsar l'ús de la llengua anglesa i otorgar les competències als estudiants per, un cop, arribin a 11è grau puguin incorporar-se a la seva HS.

En la majoria de les ocasions i amb l'objectiu que els estudiants es sentin més segurs a l'aula, és una pràctica comuna ubicar-los amb d'altres estudiants de la mateixa nacionalitat o que parlin el mateix idioma. Això es fa amb la finalitat que el nou estudiant tingui un company que li serveixi de guia en la seva incorporació.

> "Se sienten seguros y todos aprenden y conocen a sus amigos. Muchos de nuestros alumnos han sufrido muchas cosas, guerra civil, injusticias de sus países. Muchos llegan con heridas y necesitan tratameinto medico y después de unos meses empiezan a sentirse seguros. Lo dicen ellos también" (Professora)

Aquesta proposta que contempla la importància dels iguals en els processos d'acollida inicial, col·labora, en sentit contrari a estructurar les relacions des de l'etnicitat. Una situació que es fa ben visible al campus.

Quan a la responsable de projectes se li pregunta respecte a les diferències entre la UHS i la HS a la que s'incorporaran aquests nois a 11è grau diu:

> "Antes no existía nada. Todos fueron a su escuela. Perdidos.[…] Por ejemplo nadie va a ayudarles, bueno si pero no igual. Cuando entran no van a tener nadie Como estas? Quiero ver en tu mochila, que te falta. Van a esperar que lo trae todo y está preparado, lo entiende todo y sabe lo que tiene que hacer. Eso es una cosa. También las clases son más grandes, 35. Todo en inglés y no usan QTEL, estrategias de trabajo que son muy especiales para que ellos puedan aprender más y mejor" (Responsable projectes)

La situació descrita posa de relleu la resposta inadeqauada que reben els joves i les joves adolescents nouvinguts al sistema edcuatiu. I afegeix complexitat als interrogants que genera l'existència de la UHS, quan considerem les recomanacions de les recerques nacionals i internacionals respecte a l'aprenentage de les llengües en contextes d'interacció reals (per exemple a Catalunya i Espanya, Vila, 2005, Martin Rojo i Mijares, 2007, Martin Rojo, 2011; Escobar i Nussbaum, 2011) o les que fan els organismes internacionals europeus respecte a la incorporació dels fills de migrants als nous entorns i en d'altres recerques hem recollit (Simó i altres, 2010; Pàmies, Carrasco, Narciso, 2011).

7.5. Èxit escolar, rendiment acadèmic i expectatives

A Catalunya

Com hem comentat les expectatives dels i les joves adolescents marroquins es veuen marcades per les formes de suport escolar que reben. Serveixi d'exemple el programa d'orientació laboral. Aquest té per aquests nois i noies una diferent consideració de la que fa el professorat. Ser inclòs en aquesta via, es viscut per alguns joves com una impossibilitat per poder seguir els estudis postobligatoris que desitjarien, posant de relleu les expectatives que tenen. A més el fet d'existir en algun d'aquests programes un important component ètnic – la majoria dels nois i noies que hi participen són marroquins – incideix encara més en la percepció que en tenen.

La participació en projectes com l'esmentat o en d'altres vies professionalitzadores que ofereixen els PQPI suposa en els moments actuals de crisi, una preocupació afegida en el professorat. Alguns d'ells consideren que la disminució dels recursos existents en el territori complica encara més les trajectòries d'una part significativa dels joves i en conseqüència les possibilits d'accès a una segona oportunitat i de continuïtat educativa.

> "S'intenta adaptar molt el nivell als alumnes que tinc davant. Potser alumnes que en un altre centre...potser aquell que no s'entera, que no segueix. Aquell, l'adaptació que es fa a nivell grupal a vegades, o a nivell més individual, amb nanos concrets, afavoreix que aquests alumnes puguin anar tirant minimament. Jo el problema que veig és aquests nanos, l'any vinent que serà d'aquesta gent. Aquí desapareixen però com que hi ha tan poques places de PQPI, de l'Ajuntament" (Professora)

Però Casal (2004) a l'analitzar les característiques del PGS, va constatar com aquests esdevenien la principal via d'externalització del fracàs escolar. Com d'altres recerques han mostrat (Pàmies, 2006; Serra i Palaudàries, 2008) i hem pogut constatar també al llarg del treball, els nois marroquins es troben sobrerepresentats també en aquests espais. Però malgrat aquestes consideracions, la reducció de l'oferta dels PQPI pot minvar encara més les possibilitats d'incorporació al mercat laboral d'alguns d'aquests joves i pot tenir repercussions en els seus processos d'integració social, al percebre una manca d'oportunitats al seu abast, mentre estan exposats a missatges contradictoris envers la cohesió social. La reducció en l'oferta formativa actual dirigida als nois i noies de fracàs acadèmic pot agreujar una situació creixent de vulnerabilitat entre algunes families:

> "Va venir el [noi marroquí] que havia estat aquí l'any abans perquè li busquéssim alguna sortida, venia buscar feina o una sortida, un PQPI o alguna cosa. [...] Per alumnes que no estan matriculats enlloc és [...] qui fa la recerca. Vaig parlar amb la tècnica però em va dir, es que ara mateix ja no hi ha res. Per alumnes que no tenen el graduat nomes han sortit 4 cursos de formació professional" (Professora)

Conscients d'aquestes situacions es plantegen les possibilitats d'acreditació d'aquests nois i noies i obrir la porta a la seva continuïtat acadèmica en el Cicles Formatius de Grau Mig:

> "Aquells alumnes que tenen un pla individualitzat, que son moltíssimes, molts d'aquests magrebins, No perquè siguin magrebins. S'ha de valorar cas a cas que es millor per aquest noi. El plantejament ha de ser que es millor per ell o per ella. Que aprovi i tiri per un ofici que penso que es el que molts han de fer o que no aprovi i tiri per un PQPI i buscar l'ofici d'altre manera" (Professora)

Però les baixes expectatives que es depositen en els estudiants contrasten amb les projectes de continuïtat acadèmica que tenen.

> "Penso fer Batxillert i Universitat. M'agaradaria ser enginyer mecánic" (Yamal)
>
> "Me gustaría empezar Bachillerato, buscarme una carrera. Y si no llego a ser cantante de rap pues cambiaré" (Samir)

O inicialment tenien i que també es veuen modificades al llarg de l'escolarització per motius econòmics i familiars. En aquestes expectatives sovint vinculen els discursos de *l'aquí i allà*. Per exemple el Abdelkarim comenta.

> "Volia ser controlador aeri però és molt cara. Volia per estar aquí i allà, al Marroc. Vull continuar tenint el contacte amb el Marroc" (Abdelkarim)

En el marc de les expectatives familiars, el professorat opina que aquestes tenen interès i volen que el seu fill estudii. Però és un interès que s'interpreta que tenen sobretot per *rescatar els seus fills del carrer*, i que no es planteja en termes de projecte migratori familiar i la seva continuïtat, com així resulta ser.

> "La concepció de l'adolescència és diferent, sobretot entre els nois. Ja són grans, ja saben el que han de fer. Què vol que faci jo, si ell no vol? Però interès perquè estudiïn si que hi ha. Jo he parlat amb pares que diuen, jo quiero que estudie. Si no que va a hacer. Yo no lo quiero en la calle. Clar que per una altra banda veus, ¿usted lo castiga cuando ve las notas que lleva? Ah, que voy a hacer yo.!" (Professora)
>
> "Els que fan poc que han arribat potser el seu país no han estat escolaritzats regularment. Potser el canvi de la cultura ha estat massa forta per ells i no s'ha acabat de treballar be quan han arribat. Els que han nascut aquí o porten. Jo penso que potser no s'ha treballat be el tema de les dificultats concretes tenint en compte que venen d'aquesta cultura. Clar, no nomes l'idioma, no, també es cada cultura com veu l'ensenyament, com concep l'escola. [...] a les aules d'acollida ja ho van treballant també a nivell de professorat. Aquest es un factor que no es te encara prou en compte" (Professora)

En aquest discurs i supeditat també a interpretacions culturals, emergeixen les diferències respecte a la continuïtat educativa i el suport que es percep diferenciat que reben nois i noies marroquines. I paral·lelament, s'interpreta en termes etnicoculturals i no des de la perspectiva de les cultures juvenils, els posicionaments dels joves envers als requeriments familiars i les desvinences que poden emergir, com succeix entre els joves nadius:

"Penso que si tenen interès en que estudiïn. Els discurs del pares sempre es "has d'estudiar", siguin magrebins o de qualsevol lloc. S'interessen però la concepció de l'adolescència es diferent. Un es nen i de sobte es gran, Ja sap que ha de fer. les noies estan mes marcades pel pare fins que no tingui un marit, es el pare qui marca per on ha d'anar aquella nena. Que vol que faci jo si ell no vol? Es repeteixen els esquemes de les formes de pensar de les dones i els homes, sobretot allà al seu país. Interes perquè estudiïn si que hi ha, però per altra banda veus, usted lo castiga? Ah, que voy a hacer yo. Les noies com que son mes bonetes, sinó acadèmicament almenys de respectuoses, complidores. Al que si que m'he trobat es alumnes magrebins que volen fer contra la seva cultura. La meva família, la meva cultura em diu que jo d'aquí poc temps m'he de casar he de servir al marit i jo això no ho vull o se que m'he de casar jove però jo vull fumar, jo vull sortir i a casa no em deixen. I aleshores em reboto amb la meva cultura i la meva família i son noies que son molt extremistes i arriben a casa a l'hora que volen" (Professora)

Així quan el professorat defineix l'èxit com "autonomia, aconseguir tirar endavant per si mateixos", considera que les famílies poden ser un handicap per la continuïtat educativa, en concret per a les noies i en especial, la figura paterna.

"Jo l'èxit el defineixo com autonomia. Es a dir, d'alguna manera aquells que són autònoms per si mateixos i aconsegueixen tirar endavant i fer allò que més o menys els hi pugui agradar, apartar-se no? Tindre un entorn que ells mateixos hagin buscat d'alguna forma. Jo diria que es poder aconseguir una autonomia per si mateixos no? Es a dir, el créixer d'alguna forma seria l'èxit? Crec jo. Però de vegades també tenen el handicap de la família. Nosaltres tenim un nano que les seves dues germanes son universitàries. La gran va fer medicina, i va costar moltísim que el pare entengués que la filla havia de fer medicina, perquè no volia. I la segona fa enginyeria. Es a dir, el centre també ha hagut d'aportar perquè si no, pels pares, la nena a casa i casada". (Grup de discussió Professorat)

En els seus discursos reprodueix les construccions estereotipades de la *marroquinitat*, envers la *masculinitat* i la *feminitat*.

"[Aquest centre] Molta immigració. Bastantes famílies desestructurades darrera. Aquí el col·lectiu marroquí i gitano pesen molt. El col·lectiu que estic descobrint es el marroquí. Veig molt els pares. Es el que fa i desfà. A vegades be la mare però es mes la cuidadora, tinc la sensació. Pel que estic veient les noies solen ser, es mostren respectuoses, sumises, son complidores, amb els estudis parlo i de cara a tu com I els nois tenen un altre tarannà mes desposta [...] Me'ls emporto a [...], a un grup de 13 dels quals crec que 11 son magrebins, nois i noies, saharauís i marroquins. El que veus es que els nois parlen com malament son poc empàtics, entre ells, sobretot. Com en crits, ta, ta[...] potser surt d'ells perquè potser deu ser el que viuen a casa. L'home es molt autoritari. [...] els homes marquen molt, en canvi les dones son dolces. Bé cadascú te un paper molt marcat" (Professora)

Aquesta situació contrasta amb les experiències que hem pogut constatar tant entre els i les joves adolescents com joves adults i els suports familiars que reben les noies. Serveixi a

tall d'exemple el comentari que fa en Abdelkarim sobre la seva germana, més gran que ell i que està estudiant arquitectura:

> "Tu estudia, sácate una carrera buena. Para tener un buen futuro" (Kamal)
>
> "Amb la meva germana [els meus pares] estan volcats amb ella. En mi no tant perquè encara no he fet gaire cosa" (Abdelkarim).

Texas

A la UHS no es compta amb dades empíriques que mostrin els assoliments escolars dels estudiants. En part perquè aquests al finalitzar el 10è grau s'incorporen a una altra HS.

Tampoc en el districte escolar s'ha fet cap seguiment de les trajectòries escolars dels estudiants al desplaçar-se a d'altres centres a 11è grau i fins que finalitzen l'escolarització obligatòria.

Quan a la directora se li demana que defineixi com entèn l`èxit per aquest nois i noies, es centra en especial en aspectes lingüístics.

> "There are different ideas and levels of success. If you ask me if [all] the boys in two years will be able to read, really, I'm going to say no. Success to me is the growth, they grow in language. If that growth continues and goes on and on, if they have the success they truly need. For example, last year [an IHS student] was the valedictorian, they had the best average of the whole school, This year [previous IHS students] have visited to thank the teachers for helping them get to college. I have seen so far this year here and not seen at other schools. So there is success in that regard". (Directora)

Però darrera aquest objectiu prioritaria emergeixen d'altres que van més enllà de l'aprenentage de la llengua. S'inscriuen en el marc dels drets dels estudiants. I del coneixement del sistema educatiu, entenenent que algunes pràctiques, com per exemple la situació en els grups que fan els consejeros de cada HS poden determinar les seves trajectòries acadèmiques. I davant d'aquestes sitaucions han d'aprendre a defensar-se.

> "When they leave the IHS, which most teachers teach here I think, is that they are advocates, that the same student knows peliar for what they want. What they say, 'I want this.' And teachers are proud to teach the student that. And teachers are proud to be that because I was talking. What we do here is to teach students to be defenders of their life, and when they go to high school to 11 th and 12 th grade, go with the counselor and out in his defense, 'because I'm not in this class?' (Professor)

La situació educativa d'aquests nois i noies ens porta a considerar el doble procés d'integració escolar al que estan sotmesos, en una situació on es posen de relleu les dificultats del sistema regular per donar-lis una resposta acurada en un context normativitzat. Aquesta situació fa que les seves expectatives quedin poc concretades, però que aquests manifestin que *depenen d'ells*, exposant l'interiorització que estan fent dels missatges sobre la cultura de l'exit i de l'esforç individual en el context nordamericà.

“No sé si podré estudiar. No me siento tan bueno para seguir estudiando. Yo sé que no soy tan bueno para estudiar. De plano. A veces me veo sin ganas. Lo único que quiero es graduarme de la HS y depende de mí, como me siento [...] “ (Marcelo)

8. CONCLUSIONS

Els resultats obtinguts aporten evidències sobre els principals factors que identifiquen els i les joves adults marroquins com afavoridors de les trajectòries escolars d'èxit i de continuïtat educativa i exposen les coincidències i discrepàncies amb els discursos dels diferents agents socials. Els passem a exposar a continuació:

1. Respecte als processos d'acollida, integració i cohesió social

El procés migratori comporta una experiència inicial de mobilitat social descendent i en aquest marc les dificultats de continuïtat acadèmica –objectives o objectivables - s'incrementen.

> Les expectatives acadèmiques de les famílies es forgen en origen afectades per criteris de status i prestigi social i es concreten al costat de factors derivats de la migració. Tot i així, la percepció de majors dificultats per a l'èxit s'amplifica quan es considera que en els contextos de partida les discontinuïtats haguessin estat menors.

Les expectatives de gènere familiars ressituades en els nous contextos afecten a les trajectòries acadèmiques dels i les joves, especialment quan el procés migratori es realitza durant l'etapa d'educació secundària.

> En el cas de les joves adultes, especialment les que van arribar a Catalunya a l'etapa d'educació secundària, s'interioritzen altes expectatives acadèmiques com si fossin un subjecte neutre sense gènere en la família (Col·lectiu IOE, 2003; Veredas, 20011), o com un subjecte masculí de la família. No obstant això, les expectatives de gènere familiars, en tant que dones, i els resultats que s'obtenen en el procès migratori, afecten de diverses formes les trajectòries, al costat dels obstacles als que s'han enfrontat en el nou context i el nou sistema educatiu.

La incorporació per desplaçament o naixement a un context urbanístic no segregat incideix de forma positiva en les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves, però no resulta ser un dels factors determinants.

> Com també va mostrar el treball d'Abajo i Carrasco (2004) viure en un context urbanístic no segregat, que de forma visible mostra l'assoliment de major estabilitat econòmica de la família, incrementa les possibilitats de continuïtat educativa dels i les joves.

Les xarxes informals intra o interètniques són les que ofereixen el suport en els moments d'acollida inicial i proveeixen l'accés als recursos. La vitalitat dels recursos veïnals i de les xarxes inter i intraètniques, en termes de capital social, posa de relleu les dificultats en articular processos d'acollida estructurats, malgrat les polítiques de les administracions públiques.

L'accés als recursos bàsics (formatius i sociolaborals, sanitaris, de benestar social i d'orientació jurídica) s'ha produït en la majoria de casos a través de les xarxes informals intraètniques o a partir de l'establiment de llaços interètnics estrets amb persones que han esdevinguts referents autòctons. Les xarxes socials a les que es va tenir accés en els moments inicials van resultar cabdals en els processos d'acollida i integració.

En el cas de les joves marroquines immigrades les estratègies d'incorporació als nous contextos inclouen el *parentiu fictici* amb una família autòctona, aportant suport emocional i reforçant les pràctiques familiars a l'escolarització i en d'altres funcions tradicionals del cicle vital. Aquestes dinàmiques no emergeixen en els discursos dels joves varons.

L'acompanyament per part d'una unitat familiar nadiua i l'establiment d' interrelacions entre els subjectes d'ambdós grups ètnics promou processos d'acollida. En el cas de les joves marroquines immigrades les estratègies per superar les barreres inicials inclouen l'aliança i amistat amb una família autòctona a través de les relacions veïnals. Aquestes relacions substitueixen i reforcen les pràctiques de suport familiar a l'escolarització, i posen en marxa les considerades adequades en el nou entorn i en enfront les noves llengües. En aquest sentit, els processos d'acompanyament i suport veïnal inicial es produeixen, de forma especial entre les dones, i respecte a les tasques de cura, i en l'acompanyament de moments de transició importants en el cicle vital.

L'acollida sembla *més amable* – i efectiva - en municipis petits, però alhora el context es percep limitador en l'accés als recursos formals i en les possibilitats de construir les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa.

Quan la incorporació es produeix en un municipi petit i mitjà es considera que la promoció dels espais i dels temps de la convivència, un aspecte clau en l'acollida com fa notar el treball de Moreras (2009), esdevenen més propers i amables. Però alhora, suposa l'arribada a un entorn que es percep mancat de recursos formals.

El suport que ofereixen les xarxes intraètniques en els processos d'acollida és clau en l'accés dels i les joves i de les seves families als recursos existents en el territori.

Aquells joves (nois i noies) que no han gaudit del suport inicial de les xarxes intraètniques exposen que les han trobat a faltar en el moments inicials de l'acollida però també amb el pas del temps per la dificultat o impossibilitat d'accés a

informacions, recursos i claus culturals que els haurien ajudat en la integració i l'èxit acadèmic.

Les associacions fan paleses l'escàs reconeixement públic i les dificultats que tenen per poder oferir els que consideren, suports essencials en els processos d'acollida i integració dels joves i les families marroquines.

Les associacions consideren que malgrat no comptar amb els recursos suficients donen un ampli suport a l'acollida i als processos d'integració i cohesió social, oferint resposta a unes necessitats puntuals que, en cas de no ser ateses, podrien fer emergir la tensió social.

Els estereotips percebuts pels joves respecte a la *marroquinitat* provoca l'emergència d'una ambivalència entre l'acollida individual *amable* que ofereixen els entorns propers i el tracte *discriminador* que es rep en clau col·lectiva a l'espai públic i social.

Les problemàtiques per a la integració emergeixen en clau col·lectiva i a l'espai públic, on es desenvolupen processos d'escàs reconeixement dels i les joves, en especial en tant que musulmans i marroquins. Tant en el cas dels joves com de les joves passar de la construcció de la marroquinitat o la identificació com a musulmans de l'àmbit domèstic al públic, suposa esdevenir referents identitaris encapsulats. Aquesta situació els condueix a considerar la relació que tenen amb la identitat atribuïda, i que es desprèn de la *marroquinitat* i de la seva condició religiosa, a la que construeixen com a subjectes culturals, sovint poc exterioritzada i inclús voluntàriament invisibilitzada, davant de les condicions d'hostilitat que perceben.

Els joves i les joves que han arribat durant l'etapa de secundària a Catalunya valoren de forma positiva els recursos del territori als que han tingut accès - fora de l'escola – durant l'acollida, tot i que assenyalen algunes problemàtiques viscudes.

Els i les joves assenyalen que en ocasions no han estat informats de la possibilitat d'accedir als serveis existents o que aquests han sigut inexistents al territori. Els consideren insuficients i assenyalen la manca d'adequació a les seves necessitats. Tot i així, els valoren de forma més positiva que els suports que van rebre a l'escola. Entre els recursos destaquen el servei d'aprenentatge de la llengua catalana, del que en fan una valoració positiva no només a nivell lingüístic sinó a l'esdevenir un espai de contacte social i acadèmic.

Molts d'aquests joves, arribats en edats adolescents o nascuts a Catalunya es converteixen en els *interlocutors de la família* amb els serveis de l'administració, tot i ser menors. Això ofereix competències per a la vida social i, malgrat l'impacte que pot tenir en el seguiment dels requisits escolars, es percep per aquests joves com un condicionant positiu, en el que es guanyen habilitats que afavoreixen l'èxit.

Acompanyar a la mare al metge, a visitar al tutor a l'escola, cercar ajuts per solucionar temes administratius converteix a aquests joves en "secretaris/es de la família". Aquesta situació els hi dona un coneixement ampli del funcionament administratiu de la societat així com els permet assolir competències especifiques i socials.

La manca de continuïtat d'alguns programes de les administracions i associacions és determinant a l'hora de considerar l'efectivitat que han assolit. **En el marc de l'actual crisi econòmica, algunes de les intervencions estan essent o han estat suprimides. Aquesta situació pot tenir importants repercussions sobre els grups més vulnerables del col·lectiu marroquí, incidint en la cohesió social.**

La manca de continuïtat, en iniciatives que s'endegaren, ha resultat ser una de les dificultats més importants a les que han hagut de fer front tant les associacions com les administracions locals en els darrers anys. Però, en el moment actual, la situació s'agreuja per la supressió d'aquestes iniciatives. Tal es el cas d'alguns programes de segones oportunitats que promovien la formació i inserció laboral de joves que fracassen en el seu pas per l'educació secundària obligatòria i d'altres actuacions dirigides a la creació d'espais d'interrelació i promoció de la cohesió social, tant importants com en el cas de les dones han posat de relleu treballs previs (Solé i d'altres, 2011). En aquesta situació, la manca de resposta a la vulnerabilitat pot fer emergir una major conflictivitat social.

Encara que es considera i ha estat àmpliament contrastat, que el treball en xarxa resulta altament eficaç en el desenvolupament dels processos d'acollida i integració social i el desenvolupament de trajectòries acadèmiques d'èxit dels i les joves, aquest ha estat insuficient.

Associacions, tècnics i professorat constaten que malgrat el treball realitzat i les bones experiències existents en el territori el treball en xarxa ha estat insuficient. Aquesta situació posa de relleu les dificultats en l'articulació dels projectes i programes de forma transversal des de les administracions. Però també existeixen resistències en les institucions i entre els agents socials i educatius del territori, al considerar certs espais com exclusius i propis, i als que els professionals d'altres àmbits només es desitjable que tinguin accés en moments puntuals i sota demanda. Aquestes resistències es deriven de les inquietuds que generen els processos de canvi social en les institucions en el marc de les societats multiculturals.

En especial les resistències s'amplifiquen quan les demandes provenen del grup ètnic i s'associen a pràctiques considerades *limitadores*. I que remeten, en el cas de les societats que es defineixen com a laiques i tal com va posar de relleu Alba (2006), al reconeixement de l'Islam.

> Així, les resistències al treball en xarxa augmenten quan les demandes provenen de les entitats marroquines i es vinculen a l'aprenentatge de la llengua àrab i a l'accès a la formació religisosa de l'Islam, fent pales com les barreres de les institucions amaguen l'enfortiment de les fronteres ètniques amb l'Islam, tal i com han posat de relleu altres treballs (Carrasco, Pàmies, Ponferrada: 2011).

Joves adults, associacions, tècnics i professorat coincideix en considerar que els processos d'integració han de ser bidireccionals. Però uns i altres, posen de relleu que sovint les pràctiques quotidianes s'allunyen d'aquesta valoració. Una situació que ens porta a considerar els processos de construcció de l'alteritat i el reconeixement de la diversitat a la societat catalana, com a pas esencial per a la cohesió social:

> En aquesta situació s'emmarcarien tant els processos de reconeixement de les pertinences múltiples com les possibilitats d'hibridació cultural a la societat catalana. Entendre els processos d'integració de forma unidireccional pot conduir a formes d'encapsulament identitari al que sovint es veuen abocats els i les joves, al fer públic alguna dimensió de la seva *marroquinitat*.

Les transformacions d'ordre socio-cultural i simbòliques que protagonitzen les dones marroquines estan invisibilitzades a nivell públic. Existeixen més possibilitats de visibilització i reconeixexement a les trajectòries d'èxit quan el seu perfil femeni coincideix amb una identitat cultural assimilada.

> L'arrelament de l'estereotip de la dona marroquina en la societat catalana impedeix el reconeixement de la diversitat de perfils exitosos existents. Per altra banda, les dones marroquines reben reconeixement quan es percep que han superat les formes tradicionals estereotipades de la *marroquinitat* i s'apropa al model hegemònic de la feminitat a la societat catalana.

Les xarxes informals intra i interètniques han estat claus en la incorporació dels i les joves adults al mercat laboral, quan aquesta s'ha produït. Gràcies a aquesta situació es poden superar situacions de discriminació en l'accès a llocs de treball qualificats i no etnificats.

> Els nois, i molt especialment les noies, s'han vist obligades a accedir al mercat laboral a través de les xarxes de suport informal familiars i comunitàries, aconseguint feines per sota de la seva qualificació i etnificades. Quan la incorporació s'ha produït des de les xarxes interètniques, l'acumulació de capital social vertical ha facilitat l'accès a treballs no etnificats, però en els que han estat més exposats a situacions de discriminació.

La major part dels joves que han participat en la recerca consideren que no han estat exposats a situacions continuades de discriminació en el barri en el que viuen ni en les institucions escolars a les que han assistit. Però si que han existit situacions d'aquest tipus puntuals i significatives que els han afectat

Tot i ésser un argument més, sembla que estar sotmesos a situacions puntulas de discriminació no ha esdevingut en les trajectòries dels nois i noies un argument substancialment limitador, en part, perquè intenten minimitzar les situacions de racisme experimentades quotidianament i que viuen en solitari.

Les situacions de discriminació i racisme són atribuïdes, en especial, al desconeixement de l'Islam. Una situació que contribueix a que el col·lectiu marroquí sigui el més estigmatitzat, malgrat el seu major temps d'assentament al país que d'altres.

Les experiències dels nois i noies coincideixen amb les valoracions que fan els tècnics. Ambdòs consideren que el col·lectiu marroquí és el més estigmatizat a Catalunya. Una valoració que no sembla esmorteir-se amb un major temps d'estada en el país. Atribueixen el seguit de prejudicis estesos al profund desconeixement de les seves pràctiques religioses. Però en especial, són els joves adults els més conscients del caràcter amenaçador des del que són percebuts. En el cas de les noies, aquesta percepció no és així, en part, perquè la *perillositat* de la dona marroquina, en tant que reproductora, s'esmorteix pel fet de ser considerada victima que *necessita ser salvada del comunitarisme*.

En el cas de les joves adultes marroquines, la discriminació racial ha estat un element afegit a la percepció de discriminació de gènere, i que les ha obligat a haver de demostrar constantment les seves capacitats. En alguns casos, això ha produït una reacció que les ha conduit a tenir altes expectatives, assolides, en contrapartida amb alts costos i un sentiment de doble esforç.

A la discriminació racial en el cas de les noies s'afegeix ser objecte de prejudicis i estereotips, per part de la població autòctona, sobretot quan decideixen exterioritzar la seva pertinença religiosa. Agreuja la seva situació, la manca de referents femenins intraètnics amb èxit educatiu i l'existència d'un model de dona tradicional en el que l'èxit no passa per l'èxit acadèmic ni l'emancipació. Una situació que constitueix un quadruple repte a superar en relació al gènere, l'experiencia migratòria, la nacionalitat i la religiositat.

Existeix per part de les joves adultes una motivació cap a la no acceptació del model de dona tradicional encapsulat en la *marroquinitat* que es construeix en la interacció majoria – minoria però també des de les formes en que masculinitat i feminitat es conceptualitzen en certs sectors de l'intragrup.

Les joves adultes han hagut de navegar amb un intent de flexibilitzar els models de masculinitat i feminitat i les relacions de gènere, des de les formes en que són percebudes per part de la majoria però també en sectors de la pròpia comunitat étnica. La situació posa de relleu l'heterogeneitat a l'intragrup i les dificultats en les que es troben per assolir els projectes personals però també, com ja va posar de relleu

Camilleri (1982), les estratègies que posen en joc per navegar amb èxit en els diferents entorns.

En l'accés a la cultura pública comuna i en el camp de la participació social no hi ha hagut des d'algunes entitats presents en el territori, una actitud d'apertura i reconeixement de la diversitat.

En aquesta situació s'han recreat espais que encara que s'identifiquen com interculturals són en el quotidià de consum intracomunitari, on es recreen les identitats d'origen i es mantenen escases relacions interculturals malgrat els esforços que es realitzen a tal fi per part de les mateixes entitats i les administracions

La participació en la cultura pública comuna passa pel reconeixement de la diversitat però també per accedir a una ciutadania en igualtat d'oportunitats.

En aquest sentit, les associacions posen de relleu les barreres a les que s'han d'enfrontar quan organitzen o participen en actes públics. I com, en aquests actes certs símbols són permesos i d'altres no. Precisament, entre els primers figuren aquells menys qüestionadors, mentre es destaquen d'altres que, resulten ser en el moll de l'òs de les problematitzades formes en que es construeix l'alteritat a la societat catalana i la mateixa catalananitat.

Algunes noies entrevistades situen l'adquisició de la nacionalitat espanyola com a fet clau per a sentir-se reconegudes com a ciutadanes, manifestat a través pel dret a vot i l'accès a la funció pública, i no només en referència als seus pares, que van haver d'esperar anys, sinó també per a elles mateixes. Una situació que consideren discriminatoria i jerarquitzant a més entre diferents grups de població.

2. Respecte als processos escolars i educatius

L'elecció d'escola que han fet les famílies marroquines dels i les joves adults que han participat a la recerca son resultat de diverses variables. Entre elles destaca la proximitat al domicili familiar però en ocasions existeix una selecció escolar basada en criteris de prestigi, com sembla succeir en major mesura en els moments actuals, en el cas dels germans petits d'aquests joves.

Una part de les famílies han optat per matricular als seus fills i filles en centres concertats i d'altres, la majoria, han accedit a centres públics. Una part d'elles els han inscrit als centres més propers als seus domicilis, independenment del prestigi que tingui la institució en la jerarquia escolar al barri. Alguns dels centres públics gaudeixen d'escassa consideració, a partir de la que es considera alta presència de joves marroquins, i estan associats a baixos nivells acadèmics i a una elevada conflictivitat.

Però aquesta situació no s'ha repetit sempre amb els germans més petits d'aquests nois. En forces ocasions hi ha hagut una elecció escolar que no passa per anar al centre més proper al domicili.

Els suports a l'escolarització i l'accés als recursos públics que han tingut els joves adults de trajectòries d'èxit han estat minsos i han anat minvant al llarg de la seva trajectòria acadèmica

En part perquè a alguns d'ells no els ha faltat tenir suport econòmic. Però la majoria de nois consideren que tot i necessitar recursos com ara beques, no hi han pogut accedir. Ara, que estan a la Universitat, no tenen cap beca de suport als estudis.

Cap dels i les joves adults que han participat en la recerca i havien nascut a Catalunya han assistit a dispositius específics en la seva etapa d'escolarització obligatòria ni a centres on es feien agrupaments dels estudiants per nivell

Els nois i noies nascudes a Catalunya no han tingut l'experiència d'estar enquadrats en grups d'alt nivell ni en grups de baix prestigi acadèmic, que com hem posat de relleu en recerques precedents, condicionen les trajectòries educatives (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestin, Bertran, 2008; Ponferrada, 2008; Pàmies, 2013). Tampoc han assistit a activitats de reforç fora de l'aula que sota el plantejament de *l'atenció a la diversitat* mostren l'estructuració escolar interna i un accés diferenciat als recursos de la cultura escolar i a les formes del capital acadèmic.

Aquells que han arribat a l'etapa d'educació secundària a Catalunya han assistit a dispositius específics. Els nois i noies en fan una valoració negativa, posant de relleu les barreres en la institució escolar que fan més dificultòs poder seguir una trajectòria d'exit.

Les seves trajectòries han estat marcades per l'acollida a través de dispositius específics – per exemple, els TAE, en aquella època – i per la continuïtat en espais diferenciats en la major part del seu horari. Es posa de manifest les dificultats de les escoles per donar una resposta acurada a l'escolarització d'aquests joves en els grups ordinaris. Aquests nois i noies consideren que han viscut una experiencia de segregació al ser situat en un *carril més lent.*

En l'actualitat els procés d'incorporació escolar dels i les joves adolescents marroquins i mexicans es produeix a través de processos contradictoris d'inclusió/exclusió on es posen de relleu la manca d'una resposta normalitzada de la institució escolar davant dels processos de canvi i de les noves realitats socials.

Tal com han mostrat altres autors (Gitlin et al., 2003) i que hem posat de relleu en prèvies recerques (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Rios, 2010) en els processos d'incorporació escolar es posen en funcionament oportunitats i limitacions en el sentit de complexos processos d'inclusió i exclusió. Així, la incorporació escolar d'aquests nois i noies es produeix en els marges de la institució, un fet que contribueix a que no siguin considerats - i no es considerin - estudiants en el ple sentit del terme. Es considera que aquests joves immigrants arriben a un món millor que els ofereix elevades oportunitats. Però en aquest discurs, no s'aprofundeix en les pròpies barreres que crea el sistema educatiu i en l'impacte que tenen sobre aquests joves els dispositius específics que s'implementen per la seva atenció diferenciada. Els processos d'incorporació d'aquests nois i noies a l'escola es produeixin en espais separats que encara que i són considerats pels propis nois/es i les seves famílies com més segurs i propers, posen en evidència les deficiències estructurals de la institució escolar i la manca d'una resposta encertada i més inclusiva per part d'aquesta.

Malgrat l'opinió negativa envers els dispositius, els i les joves adults marroquins fan una valoració molt favorable dels professionals al càrrec d'aquests. D'ells en destaquen dos aspectes: la dedicació i l'elevada atenció. Unes valoracions per sobre de la que fan de la resta del professorat dels centres. Aquesta valoració positiva coincideix amb la que fan els joves adolescents marroquins i mexicans.

Els nois i noies que han assistit a dispositius específics, realitzen una valoració positiva de les interrelacions mantingudes amb el professorat. Aquests nois consideren que aquests professors *eren magnifics*. Una valoració que posa de relleu, una vegada més les diferències de tracte que els nois i noies nouarribats reben en els propis centres educatius per part dels professionals que treballen en aquests dispositius i que contrasta amb la valoració negativa que fan de la majoria del professorat de l'aula ordinària. Aquesta situació també l'hem pogut constatar en d'altres recerques prèvies (Pâmies, 2006, Simó i altres, 2011, Gibson i altres, 2011).

Els dispositius diferenciats on s'escolaritzen els joves adolescents marroquins i mexicans resulten per a ells espais segurs i acollidors, però en aquests contextos no tenen possibilitat de poder accedir a models positius escolars ni a la pràctica real de la llengua d'us a l'escola, més enllà de les interaccions que tenen amb el professorat.

Amb la seva presència en aquests dispositius diferenciats perden l'oportunitat de poder acumular capital social vertical entre els iguals que promogui l'èxit. I en sentit contrari l'acumulació de capital social horitzontal pot esdevenir un factor de fre durant la seva trajectòria escolar.

Els joves adolescents marroquins i mexicans no han escapat, des de la seva posició de població subalterna, a la representació deficitària.

Malgrat la multiplicitat de discursos i de respostes, i com posa de relleu Carrasco (2008), tant les idees sobre el significat de l'escolarització de l'alumnat nouvingut com les conceptualitzacions d'aquest han estat més coincidents del què a priori pogués semblar. Foley i Valencia (2002) ja van posar de relleu com aquestes representacions afectaven de forma negativa les trajectòries d'aquests estudiants. A través de les representacions a les que estan exposats aquests nois i noies a l'escola,s'els situa en una posició de desavantatge per l'èxit acadèmic. Aquesta consideració es fa extensiva a les famílies.

Les experiències prèvies del professorat respecte a les migracions i educació resulten claus en les expectatives que tenen vers els i les joves adolescents mexicans i marroquins i les seves families.

El professorat que ha tingut experiències prèvies en migració i educació, directament o indirecta, es mostra més sensibles davant les dinàmiques de canvi inherents als processos migratoris i als projectes dels i les joves adolescents i les seves famílies. Així, el professorat que ha tingut experiències similars i que no necessariament pertany al mateix grup ètnic, es mostra molt més obert i receptiu envers aquestes i fa una valoració més positiva de la capacitat formativa de les famílies i el seu interès envers l'escola. En contraposició, hi ha una part del professorat que considera que les famílies immigrades mostren un escàs interès per l'educació dels seus fills i filles i que aquestes no els hi poden donar el suport necessari per poder assolir l'èxit a l'escola.

L**a figura del professorat és un factor important d'èxit i d'influència positiva en l'experiència escolar. El suport - concretat en les altes expectatives - que de forma explícita han rebut alguns dels i les joves per part d'algun professor i el tracte cordial i exigent en la relació diària ha esdevingut clau en la construcció de les seves trajectòries escolars**.

D'aquest professorat destaquen tant la seva capacitat professional com humana, especialment que hagin valorat els seus esforços com a estudiants. Aquest professorat ha esdevingut un model, ha fet de pont entre la institució escolar i la família o ha resultat clau per a superar els moments de crisi acadèmica.

Tots els nois i noies reconeixen l'existència d'un professor clau en la seva trajectòria educativa pel suport que els ha donat, especialment en l'etapa postobligatòria.

Lluny de ser una valoració que pugui fer-se extensiva al conjunt del professorat, o almenys a la seva major part, o a la institució escolar, els nois i noies afirmen que han rebut suport per part d'un professor o professora, i en especial durant l'etapa postobligatòria, quan implícitament s'assumeix des del professorat que són alumnes capaços de tenir èxit. Aquest fet posa de relleu que no es donen suports a l'exit fins que s'és exitós, una paradoxa que ja posà de relleu Valenzuela (1999) en el cas dels joves mexicans a l'observar com es reparteixen els suport i "l'aestetic caring" a l'escola.

Encara que la majoria dels i les joves adultes afirmen que el tracte que han rebut per la major part del professorat ha estat cordial i en alguns casos inclús es reconeix haver rebut *discriminació positiva*, també han estat sotmesos a les baixes expectatives d'altres que els hi han posat *les coses més dificils*

Encara que els i les joves adultes expressen la seva trajectòria educativa amb *normalitat*, i que alguns argumentant inclús l'existència de discriminació positiva, això no treu que esmentin incidents puntuals discriminatoris i racistes per part d'algun professor, un fet que sembla haver resultat habitual.

Els joves adults marroquins identifiquen com a factor clau d'èxit l'acumulació de capital social a través del grup d'iguals inter i intraètnic.

Per els joves adults poder accedir a un determinat grup d'iguals intraètnic ha representat una font de capital social que els ha permès l'accés als recursos escolars i els ha empès cap a l'èxit, com també va mostrar Stanton-Salazar (1997, 2004). Les relacions positives a l'escola han resultat altament productives per a ells i els iguals, i han proporcionat suport cap a l'assoliment dels objectius escolars oferint un capital social que es converteix en recursos i oportunitats per superar les barreres escolars, descodificar les pràctiques i proveir de confiança i suport emocional. És més, es posa en relleu que alguns d'ells tot i estar escolaritzats en centres estigmatitzats i estar exposats com assenyalen Suarez Orozco, Suarez Orozco i Todorova (2008) a una triple discriminació (llengua, ètnia i classe), l'acumulació de capital social intraètnic, ha estat clau en les seves trajectòries d'èxit.

Els joves adults marroquins que s'han posicionat com a religiosos i practicants, davant dels seus iguals intraètnics, aconsegueixen amb més facilitat construir una trajectòria d'èxit i navegar amb menor pressions de la influència del grup d'iguals que l'allunya de l'ethos escolar.

Posicionar-se de forma oberta com a jove que respecta les pràctiques religioses que la comunitat prioritza permet navegar amb més facilitat entre els iguals i els requeriments escolars perquè va acompanyat de ser respectat i facilita superar les pressions a les què s'està sotmès cap el fracàs.

Les relacions interètniques a l'escola, quan s'han donat, han permès acumular capital social i refermar les expectatives i desitjos d'èxit i emancipació, especialment entre les joves adultes catalano-marroquines, que han conegut i manegat de primera mà els codis dominants entre els iguals autòctons.

Les joves adultes que han realitzat tota l'escolarització a Catalunya, durant l'etapa obligatòria han establert més lligams interètnics. Aquestes han esdevingut persones altament participatives en àmbits interètnics, han estat escollides delegades, participat

en el Consell escolar o han esdevingut populars a l'escola. Però a l'arribar a l'adolescència, les relacions interètniques s'han vist modificades, al no poder compartir amb els iguals de la majoria o d'altres orígens, certes situacions personals que consideraven de l'intragrup. Hi ha casos, no obstant, en els que l'escola no ha estat espai de relacions ni d'ajut dels iguals, sinó al contrari, espai de solitud i d'alienació. Aquesta absència de capital social dels iguals ha fet més dificil l'assoliment de l'èxit i la continuïtat acadèmica.

El procés educatiu en l'etapa d'educació secundària ha estat per les joves adultes marroquines en ocasions costós, ha provocat patiment i no ha pogut ser compartit amb ningú.

Aquest procès no ha pogut compartir-se amb ningú, ni la mare, ni referents que hagin passat abans pel mateix procés ni tampoc per iguals en la mateixa situació, que de fet creuen que no existeixen. Aquests son costos emocionals freqüents entre les dones de classe treballadora que han tingut èxit educatiu, ja estudiats a altres indrets (Lucey, Melody y Walkerdine, 2003) i que converteixen a aquestes noies en espais liminals entre fronteres.

Les trajectòries puntuals de fracàs s'han modificat a partir d'un canvi en les condicions d'escolarització.

En ocasions les pràctiques escolars han facilitat el desenvolupament de les trajectòries de fracàs i han ofert, de forma indirecta, als joves la possibilitat de desenvolupar amb més facilitat comportaments contraescolars, com a reacció a situacions que consideraven injustes que derivaven del tracte que rebien del professorat o al promoure el contacte amb iguals poc acadèmics. Aquest iguals han estat limitadors de l'èxit i la continuitat educativa. Quan ha estat així, només la modificació de les condicions d'escolarització (canvi de centres, per exemple) ha contribuit a modificar els resultats que s'havien obtingut a l'escola

Malgrat el suport èxplicit que des de les families reben els i les joves marroquines i els missatges d'aprofitament escolar als que estan exposats, des de l'escola es construeix a aquestes des del desinterès i resten invisibles les estratègies que implementen de suport cap a l'èxit acadèmic.

Les variades estratègies de suport familiar i les evidents preocupacions que tenen les famílies immigrades per l'èxit acadèmic dels seus fills i filles resten invisibles des de les institucions educatives. Les families, com vam posar de relleu en treballs precedents (Pàmies, 2006) consideren que l'escola és una institució, sovint l'única, que pot permetre l'ascens i la mobilitat social en els nous contextos. És més i com hem pogut constatar, l'arribada d'aquests nois i noies a l'escola es problematitza i tant ells com les seves famílies es construeixen en termes de dèficit cultural.

Els i les joves adults de trajectòries d'èxit entrevistats manifesten que els seus pares els han proporcionat entorns que els han aportat competències escolars a través d'altres agents.

En el cas de les noies, per exemple, han anat a activitats extraescolars com les seves companyes nadiues; o han tingut professors de reforç quan ha estat necessari malgrat l'esforç econòmic que suposa. Ara bé, alguna d'elles diuen que el suport i la inversió econòmica ha estat més gran en els nois que en les noies. Tot i això, aquesta valoració no la fan els nois, que consideren que les seves germanes han rebut similars suports.

El domini de l'àrab dialectal ha servit als i les joves adultes per poder incorporar-se al mercat de treball. Però es constata l'escàs valor que té a l'escola el coneiexement de les llengues maternes dels estudiants.

Els i les joves adults constaten que el coneixement de les llengües maternes no ha tingut cap valor a l'escola. Afirmen que els hi haguès agradat a l'escola poder estudiar la llengua àrab i algun d'ells manifesta que ho ha pogut fer en horari extraescolar a l'etapa de primària, però no a secundària. Les associacions també es posicionen en aquest sentit al constatar també aquest escàs reconeixement i les dificultats que troben en poder articular projectes que contemplin el seu aprenentatge en el marc de la institució escolar.

Malgrat poder ser considerats en l'actualitat joves d'exit acadèmic, les seves trajectòries posen de manifest les discontinuïtats existents i les barreres a les que s'han enfrontat. Entre aquestes figura la disminució d'expectatives del professorat quan s'exterioritza la *marroquinitat.* En el cas de les noies és una situació que es produeix quan decideix posar-se el *hiyab*.

Les qualificacions que han obtingut els i les joves que han participat en la recerca no sempre han estat positives, ni en les seves trajectòries han estat absents moments crítics, en el terreny personal, relacional o exclusivament acadèmic. En ocasions, la trajectòria d'èxit ha estat interioritzada com un camí d'obstacles en el que s'han (re)plantejant-se els objectius inicials. En el cas de les noies han hagut de superar les dificultats que emergien quan es van decidir a posar-se el *hiyab*. Aquestes dificultats han continuat en el marc de les pràctiques professionals i i en l'àmbit laboral.

La major part dels i els joves adultes que han participat a la recerca han treballat mentre estudiaven o al finalitzar el Batxillerat. Els treballs de les noies han estat estratègies adaptatives que es complementen i beneficien la carrera acadèmica, mentre que en el cas dels nois esdevenen limitacions per aquesta.

En el cas de les noies l'accés al mercat laboral – a través de feines de transició i de caire feminitzant- es converteix en una estratègia adaptativa que les beneficia i les ajuda a asssolir els objectius que desitgen. En el cas dels nois els ninxos laborals als que

s'incorporen posen de relleu les dificultats que han d'afrontar en especial quan les seves carreres acadèmiques són discontinues. En aquests treballs masculinitzats i de classe obrera, que exigeixen jornada completa, amb freqüencia partida, i amb una alta exigència física, no s'ofereixen les facilitats per a seguir formant-se.

Les noies mostren expectatives laborals que fugen del ninxol laboral etnificat, encara que no sempre sigui possible acomplir aquest desig.

Les noies desitgen poder fer feines relacionades amb allò pel que s'han formar i fugir dels desijos parentals que les relacionen amb treballs etnificats. Aquestes expectatives, en les noies, afecten a altres desitjos personals com son la decisió de posar-se el vel, donat que experimenten que dur-lo suposa no només quedar relegada a nínxols laborals etnificats, sinó enfrontar-se a majors dificultats per trobar feines que els permeti l'ascensió social.

Els i les joves adultes posen en relleu que l'èxit acadèmic es deu a una multiplicitat de factors que han operat conjuntament.

Confirmen el factor de la voluntad pròpia, i que l'èxit acadèmic esdevè una qüestió individual i és resultat directe de l'esforç que un mateix fa. Però reconeixen també el suport familiar i del professorat, així com certes circumstàncies contextuals. En aquest sentit s'aparten de troballes d'altres recerques que han posat de manifest com els joves de classes socials mitjes i baixes és més fàcil que atribueixen a la sort, més que a l'esforç individual, els seus èxits a l'escola.

La crisi actual afecta a la continuïtat educativa. Tots els agents escolars i socials que han participat en la recerca són conscients d'aquesta nova situació. Des de l'escola també es percep que s'han agreujat les condicions econòmiques de les families i com la situació pot tenir un important impacte, tant en la continuïtat, com sobretot en el redreçament de trajectòries de fracàs dels i les joves, a través de segones oportunitats d'incorporació al sistema educatiu.

3. Respecte als processos i dinàmiques familiars i comunitàries

Una vegada més hem pohut posar de manifest com una major aculturació no comporta majors possibilitats de construir trajectòries d'èxit i continuitat educativa.

Els joves marroquins d'exit s'han incorporat, per naixement o desplaçament, als nous entorns sense ser assimilats. Aquests joves marroquins, alguns dels quals han viscut en entorns urbanístics complexos i han assistit a escoles estigmatitzades als seus barris, van poder desenvolupar un procés d'aculturació additiva (Gibson, 1988) a través i

principalment de les estratègies que les seves famílies van implementar. Aquest procès va impulsar el desenvolupament de trajectòries d'èxit i major continuitate ductaiva

El suport de la família esdevé clau en la construcció de les trajectòries d'èxit i continuitat educativa dels i les joves marroquins.

Els joves adults han rebut el missatge explícit i continuat de suport cap a l'aprofitament escolar. L'extensió del missatge no ha derivat de la tinença de millors credencials acadèmiques per part dels pares o de familiars propers ni tampoc d'un major estatus socioeconòmic de les famílies en el nou context, factors que les investigacions assenyalen com a claus per predir els resultats escolars. L'existència d'aquest suport des de la família contrasta amb les creences esteses i abans apuntades, sobre el suposat desinterès d'aquestes per l'educació.

Els i les joves es consideren deutors de la continuïtat del projecte migratori familiar, una situació en la que es reconcilia la tensió intrafamiliar.

En aquest sentit s'evidencia la reconciliació entre la tensió intrafamiliar produïda en el doble marc de referència amb la interiorització de la continuïtat del projecte migratori familiar que es reflecteix a través de la continuïtat educativa. Però també pot emergir, com hem constatat, la pressió cap a la mobilitat ascendent quan el projecte migratori és viscut com una possible ruptura d'una prèvia continuïtat acadèmica existent per alguns membres de la família en origen.

La interiorització d'altes expectatives familiars en l'escola deriva de posicions socials i de prestigi en origen i dels discursos de confiança cap a les institucions educatives.

Els i les joves d'èxit han interioritzat els discursos de confiança cap a les institucions educatives que han rebut, la major part de les ocasions, de caràcter instrumental. Pero també un dels factors claus en el seu èxit es la interioritzacio d'altes expectatives familiars en l'escola derivades de posicions socials i de prestigi en origen. És a Catalunya on es trobaran barreres i suports que els facilitaran acabar de completar el camí que es traçen des d'origen o be ells mateixos o incipientment, les seves families.

Les noies marroquines-immigrades troben més barreres que les catalano-marroquines per assolir els objectius acadèmics, produint-se una rebaixa de les expectatives que tenien en origen.

Les noies catalano-marroquines i les marroquines-immigrades parteixen d'elevades expectatives acadèmiques amb suports familiars constatats. No obstant això les segones troben més barreres per a la seva comesa derivades del procés migratori en si i del reassentament en un nou entorn i l'aprenentatge de noves llengües i codis

culturals i escolars, que es plasma en la rebaixa de les altes expectatives d'origen, adaptades a les noves circumstàncies de vida. Sembla dibuixar diferents formes d'afrontar aquestes barreres (on es barreja l'identitari jo acadèmic), que en el cas de les joves catalano-marroquins inclou estratègies d'enfrontament, d'evitació o bé d'ocultació d'informació sobre si mateixes a les seves famílies.

En el cas dels nois, el capital social que emana de la inmersió de la vida familiar en la vida cultural de la comunitat ètnica a través de l'associacionisme es converteix en un factor que promou trajectòries d'èxit i continuïtat educativa.

Les associacions permeten als nois l'acumulació de capital social que empeny cap a l'èxit escolar i la continuïtat educativa. En aquestes se'ls transmet un missatge explícit cap a l'aprofitament escolar com a mitjà de mobilitat social ascendent, coincident amb el que reben des del nucli familiar. Així el capital social acumulat en aquest procés d'immersió de la vida familiar en la vida cultural de la comunitat ètnica es converteix en un factor que promou trajectòries escolars positives i és font de majors nivells de continuïtat educativa, en un situació no exempta d'avanços i retrocessos, com passa en tots els processos socials complexos en els que els joves naveguen.

Des de la majoria emergeixen reticències en la consideració de l'associacionisme intraètnic com a font d'impuls de les trajectòries d'èxit, al considerar-les espais constrenyidors del desenvolupament integral dels i les joves.

En el debat des de la majoria sobre el paper de l'associacionisme intraètnic i el seu impacte en la comunitat i els processos d'integració social en els nous entorns emergeixen certes reticències, al considerar que en ocasions lluny de permetre l'acumulació de capital social per a l'èxit i la continuïtat educativa aquests espais proporcionen un control social que constreny les aspiracions acadèmiques dels joves, quan, en especial, entren en contradicció en el cas de les noies amb l'ideal de feminitat tradicional.

En el cas de les joves, el suport al projecte d'èxit escolar i professional comporta un canvi en els rols de gènere familiars i de parella. Aquestes transformacions intrafamiliars a nivell de rols de gènere també ho són a nivell d'estil parental i objectius de desenvolupament.

En el cas de les noies, cal destacar la gran persistència i tenacitat en reconstruir la trajectòria escolar interrompuda, cosa que es pot complir gràcies al suport específic dels progenitors o d'algun membre de la família que està disposat a donar suport a un projecte d'èxit escolar i professional i a assumir un canvi en els rols de gènere familiars i de parella. Però, podem afirmar que l'èxit d'aquestes dones i joves no és fruit de les seves majors responsabilitats domèstiques, contra les quals es rebel·len i que fins i tot canvien, i tampoc sorgeix del "empoderament contra la tradició" (Keaton, 1999 a Qin, 2006), sinó també, i en especial d'unes expectatives originàries de classe o de mobilitat social. A aquestes s'afegeixen nous elements que el faciliten, però que sempre

impliquen un necessari canvi en les relacions de gènere cap a un model en què les tasques considerades de l'àmbit privat siguin repartides entre els homes i dones de la família. Implica la substitució del capital simbòlic familiar basat en l'intercanvi de dones del grup, que hem vist en el cas del matrimoni "precoç" d'una d'elles, per capital educatiu. Aquestes transformacions intrafamiliars a nivell de rols de gènere també ho són a nivell d'estil parental i objectius de desenvolupament (Pels i de Haan, 2007; Van der Veen i Wim, 2002) encara que aquí s'aprecia una valoració dels canvis que protagonitzen els homes que no es donen en altres països.

Les joves adultes marroquines d'èxit i continuitat educativa es senten pioneres en la seva família. Elles es converteix ara en models per les seves germanes i altres noies de la comunitat.

En tant que com a dones d'origen marroquí que duen a terme el seu desig d'estudiar en etapes post-obligatòries, tant aquelles que han estat escolaritzades totalment en el sistema català com les que s'han incorporat tardanament han estat pioneres en el seu entorn. D'aquí la seva satisfacció quan arriben a la universitat i coneixen més persones que, "com elles", estudien. Se senten pioneres en la seva família i no tenen referents propers, mentre que elles sí que són un model per les seves germanes o cosines. Aquest procés narrat sense referents, ha estat viscut en solitari, i compartit en part amb les germanes menors, però no amb les mares. També creuen que les seves companyes autòctones no les comprendrien, per la qual cosa es produeix una invisibilització de la seva situació. No semblen correspondre a la figura in-betweener encunyada per Crull i Domernick (2003). No obstant això de les seves narracions es deriva que les generacions posteriors les tenen com a models d'èxit, però també tenen ja grans elements d'elecció i suport en els seus iguals amb qui poden compartir aquest procés. En el cas dels nois, encara que a vegades més llunyans en l'àmbit familiar, els models d'èxit han estat més presents.

9. IMPACTE PREVIST

9.1. PUBLICACIONS I TRANSFERÈNCIA DEL CONEIXEMENT

S'ha desenvolupat, tal com estava previst una tasca de disseminació nacional i internacional del projecte. Els resultats del projecte han estat presentats fins la data d'avui o acceptades per presentar properament en els següents congressos i encontres científics. Els textos científics estan publicats o pendents de publicació en els Llibres d'Actes respectius:

1) **I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía**. Granada, 16-18 Febrer 2011

Mesa 05: Promoción del alumnado de origen extranjero en los sistemas educativos. Perspectivas comparativas.

Títol: Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña.

Autor: Jordi Pàmies.

2) Simposium Immigració, Educació Superior i Món Professional, Barcelona, 23 març 2012

Títol: Condicions, oportunitats i límits. Trajectòries d'èxit i continuitat eductaiva entre joves d'asecendència marroquina a Catalunya

Autors: Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Laia Narciso, Mustapha Aoulad Sellam i Vicenç Casalta.

3) VII Congreso sobre las Migraciones Internacionales en España, Bilbao 11 - 13 d'abril, 2012

Sesió 4.4: Trayectorias escolares e inmigración.

Títol: Factores de éxito y continuidad educativa entre jóvenes de ascendencia marroquí en Cataluña. Un anáisis comparado.

Autors: Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada.

4) VII Congreso sobre las Migraciones Internacionales en España, Bilbao 11 - 13 d'abril, 2012

Sesió 4.4: Trayectorias escolares e inmigración.

Títol: Familia, género en el éxito escolar de jóvenes de origen marroquí en Cataluña.

Autors: Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Jordi Pàmies.

5) VI Conferència Joves i Societat a Europa i a la Mediterrània, Barcelona 6 -8 Juny, 2012

Eix temàtic: Educació, Treball i Transicions.

Títol: Condicions, possibilitats i estratègies. Les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa entre joves d'ascendència marroquina a Catalunya.

Autors: Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Laia Narciso, Mustapha Aoulad Sellam i Vicenç Casalta.

6) **XIV Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional.** Oviedo, 12 – 13, juliol 2012

Simposio: Trayectorias de éxito y jóvenes de origen inmigrante y minoritario

Discussants: Abel Balint Beremenyi, Jordi Pamies

Ponencia 1) Decisiones metodológicas sobre la construcción de historias de éxito educativo y profesional de jóvenes inmigrantes. Juana Mª Sancho, Fernando Hernández, Fernando Herraiz, Paulo Padilla, Rachel Fendler, Judith Arrazola

Ponencia 2) Indicadores de éxito académico y continuidad educativa de **los hijos e hijas de familias inmigradas en Cataluña.** Silvia Carrasco Pons

Ponencia 3) Familia y género en el éxito escolar de jóvenes de origen marroquí en Cataluña. Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Jordi Pàmies

Ponencia 4) Alumnado de origen rumano como *minoría modelo*. Trayectorias, percepciones y proyecciones. Bálint-Ábel Bereményi

7) ECER 2012, "The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All", Cádiz, 18 – 21 Setembre, 2012

NW 14: Communities, Families and Schooling in Educational Research

Títol: Academic achievement and social integration among Moroccan students in Catalonia (Spain).

Autors: Jordi Pàmies, Marta Bertran, Laia Narciso

8) **II Congrès ANI Alumnado de Nueva Incorporación,** Granada, setembre 2012 (en preparació i a confirmar)

Tanmateix s'han incorporat els resultats del projecte a les sessions de formació en les que han participat i participan els investigadors/es:

1) Master Oficial d'Antropologia i Etnografia. Mòdul: Parentiu, Cultura i Societat. Sessions Gènere i migracions. Universitat de Barcelona

2) Master Oficial de Recerca en Educació. Mòdul: Epistemologia i Recerca en educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada i Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

3) Master interuniversitari de Formació de Persones. Mòdul: Bases psicopedagògiques de la formació de persones adultes. Universitat Autònoma de Barcelona – Universitat de Barcelona

4) Master Interdisciplinari en Migracions Contemporànies. Mòdul Educació, immigració i Infància. Centre de Recerca i Estudis en Migracions. Universitat Autònoma de Barcelona

5) Màster universitari en formació de professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes. Mòdul: Formació psicopedagógica i social. Universitat Autònoma de Barcelona

6) Jornades "Èxit escolar i diversitat". Ajuntament de St.Celoni i Centre de Recuross Pedagògics del Vallès Oriental III (10 hores), 26 de juny, 26 de setembre i 3 d'octubre. Sessions de fromació dirigides a professorat d'educació primària i secundària.

7) Jornades "Trajectòries d'èxit i continuïtat educativa. Joves marroquins a Catalunya". A realitzar en la Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social a finals de setembre de 2012. Les jornades es preveuen com un *retorn* als i les joves marroquines adultes, professorat, membres de les associacions culturals i religioses, tècnics,etc que han participat en la recerca

En relació a les publicacions que es deriven del projecte:

1) S'ha publicat a l'abril de 2012 el numero 11 de la Newsletter EMIGRA amb el títol *Trayectorias de éxito de familias marroquies en Catalunya (ISSN 2013-116X).* La coordinació dels continuts han estat a càrrec de Jordi Pàmies i la direcció i edició de Silvia Carrasco. Es pot consultar en linea: http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-newsletter

2) A partir de finals del mes de juny de 2012 es preveu poder anar donant a conèixer els resultats en publicacions periòdiques indexades internacionals i en d'altres de caire més divulgatiu i de menor nivell d'impacte, tant a Catalunya com a Espanya. Una part d'aquests articles es centraran en les dimensions tractades en la recerca de les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves adultes marroquines a Catalunya. Es preveuen d'altres textos que de forma comparativa abordin l'experiència d'acollida dels joves adolescents a Catalunya i mexicans a Texas, però aquests no es desenvoluparan fins a mitjans de 2013.

Es consideren les revistes següents: Gender and Education (Taylor & Francis), Race, Ethnicity and Education (SAGE), European Journal of Education Research (ECER), Journal of Curriculum and Pedagogy (Taylor & Francis) ; International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), Journal of Ethnic and Migration Studies (SAGE), Anthropology and Education Quarterly (AERA), Revue Europeene de Migrations Internationals (Francia), Revista de Educación (MEDC), Revista Complutense de Educación, Papers i Cuadernos de Pedagogia.

9.2. RECOMANACIONS

Davant els resultats de les recerques sobre l'èxit educatiu de minories i en concret de la població d'ascendència marroquina, que ha estat el cas que ens ha ocupat en la investigació desenvolupada, es fa imprescindible vetllar per un compromís polític que faciliti l'impuls de trajectòries d'èxit i continuïtat educativa entre els i les joves i afavoreixi l'assoliment d'un elevat grau de cohesió social en la societat catalana, tot reduint les desigualtats socioeducatives. Malgrat les dimensions multifactorials que incideixen en les trajectòries d'èxit, hi ha dos factors afavoridors de caire general que esdevindrien la base per a les següents:

- Reconèixer les diferenciades concepcions sobre l'èxit educatiu i social, així com la diversitat de trajectòries per arribar al seu assoliment, incorporant-hi un major ventall de recorreguts i temps i espais socio-educatius.

- Ampliar el coneixement de les trajectòries d'èxit social i/o continuïtat educativa de la població d'ascendència marroquina, incloent-hi les estratègies desenvolupades pels nois i les noies i les seves famílies, mitjançant la potenciació de la recerca en aquest àmbit i incorporant l'agència socio-educativa i (re)cercadora d'aquesta població.

S'exposaran les recomanacions seguint les dimensions social, escolar i familiar que s'han confirmat com a incidents en les trajectòries d'èxit dels i les joves d'origen marroquí.

1. Potenciar l'adequació dels processos d'acollida i cohesió social

Per a afavorir un major grau de cohesió social cal potenciar polítiques públiques i promocionar dispositius que vetllin per a la reducció de les desigualtats i afavoreixin l'èxit socio-educatiu, promovent les interrelacions entre la població autòctona i la població que prové de les migracions internacionals; en el cas de la població d'ascendència marroquina resulta aquesta una dimensió especialment rellevant, al tractar-se del col·lectiu més nombrós, amb major temps d'assentament a Catalunya i el més estigmatitzat.

- Reconèixer i donar a conèixer els contextos premigratoris i els espais socials que ocupen les famílies en origen a fi de poder interpretar les trajectòries acadèmiques i laborals dels i les joves en les societats d'acollida.

- Reconèixer i respectar les formes de sociabilitat informal i no institucionalizada que es (re) defineixen en el territori, així com la seva tasca informal de difusió d'informació sobre recursos i dispositius.

- Potenciar la constitució d'associacions, xarxes, espais i temps de relacions intergrupals donat que es constaten positives i essencials per a facilitar el coneixement del funcionament social, administratiu i simbòlic de la societat catalana.

- Aprofitar i potenciar la constitució d'associacions, xarxes, espais i temps de relacions intraètniques que faciliten el coneixement de dispositius i mecanismes administratius específics de la població nouarribada.

- Reconèixer i visibiltzar des de les administracions públiques la tasca d'acollida que realitzen les associacions intragrupals oferint-los els recursos necessaris per dur-la a terme.

- Incorporar les associacions intraètniques en projectes, dispositius o xarxes de treball d'acollida o recolzament a la població nouarribada d'origen marroquí. Aprofitar, amb aquesta incorporació, el coneixement desenvolupat en aquestes xarxes.

- Implementar recursos d'acollida i recolzament a la població nouarribada de forma equilibrada en el territori, oferint la possibilitat d'accès i accesibilitat als recursos amb equitat.

- Adquirir un compromís de continuïtat de finançament dels projectes i programes de les administracions públiques – locals i supramunicipals - i de les associacions que han assolit o estan assolint resultats favorables per la cohesió social.

- Més enllà de valorar la innovació cal repensar la possibilitat de recolzar projectes de llarga durada que puguin desenvolupar una tasca continuada i tenir un major impacte en les persones i les seves trajectòries d'èxit socieducatiu.

- Sensibilitzar a l'opinió pública de les situacions de discriminació i xenofóbia que pateixen els i les joves marroquines impulsant programes que ajudin a fer front a aquesta problemàtica i a les seves conseqüències.

- Fer més accessible la incorporació laboral de població d'origen marroquí a llocs de treball qualificats i no etnificats, amb independència de l'exteriorització de la seva *marroquinitat*. Reforçar, a través d'aquestes incorporacions, l'establiment de referents d'èxit social de la població d'origen marroquí.

- Potenciar espais de reconeixement de les trajectòries d'exit i continuïtat educativa dels i les joves marroquines i impulsar la visibilització en el social de les transformacions d'ordre socio-culturals i simbòliques individuals i col·lectives d'aquesta població.

- Oferir formació actualitzada en l'àmbit de les migracions i diversitat i fomentar l'intercanvi d'experiències d'èxit de programes i projectes, entre els tècnics, responsables polítics de les administracions locals i supramunicipals i els liders associatius i d'entitats presents en el territori.

- Resoldre i preveure els buits legals i administratius que poden abocar als i les joves i les seves famílies a situacions d'exclusió.

2. **Recolzar els processos escolars i educatius**

No n'hi ha prou amb garantir l'escolarització a tota la població si a les polítiques, cultures i pràctiques de les institucions educatives no hi subjau principis inclusius que fomentin les trajectòries d'èxit en base a l'equitat. A través de la recerca es posa de relleu l'escasa valoració que fan els centres educatius de les expectatives dels i les joves d'origen marroquí, les seves trajectòries i les estratègies de suport familiar.

- Proveir de major nombre de beques i altres recursos als i les joves per a facilitar la continuïtat en els estudis no obligatoris.

- Evitar i repensar els dispositius educatius específics dirigits als processos d'acollida de població immigrada especialment aquells que comporten segregació, seguint les recomanacions dels informes de recerca i normatives internacionals vigents.

- Fomentar espais i temps educatius no segregats, inter i intraescolars, evitant pràctiques que promouen la selecció per nivell, per aula o centre educatiu dels estudiants.

- Formar al professorat de primària i secundària en referència a les diversitats identitàries, els significats simbòlics socio-culturals i les expectatives educatives de la població d'origen marroquí.

- Conscienciar al professorat en la necessitat de reconèixer bagatges, competències i habilitats de l'alumnat d'origen marroquí adquirides en espais informals o no-formals intraètnics.

- Sensibilitzar al professorat de les relacions entre aculturació additiva i èxit i continuïtat educativa entre els joves d'origen marroquí.

- Impulsar programes i projectes des dels centres educatius per treballar de forma conjunta, estable i continuada amb persones i espais intra e interètnics del territori, en benefici de l'alumnat.

- Concienciar al professorat del seu rol clau en el suport a les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves d'origen marroquí. Tots els nois i les noies participant en la recerca assenyalen aquest paper central, avalant els resultats de les recerques internacionals.

- Incrementar els dispositius i projectes d'aprenentatge i reconeixement lingüístic, en relació a llengua catalana, castellana, àrab o amazigha.

- Afavorir la participació de les famílies d'origen marroquí en els diferents espais de l'àmbit escolar, entenent el marc de les relacions desiguals en el que es produeixen els intercanvis i fomentant processos d'encontre i (re) significació bilateral.

- Repensar críticament l'essència cultural i l'estructura de la institució educativa, i evitar expectatives diferenciades per als grups subalterns i minoritaris, com el d'origen marroquí.

- Afavorir els processos de reincorporació i de segones oportunitats al sistema educatiul, entnent que les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa no són lineals ni limitades en el temps.

3. Visibilitzar processos i dinàmiques familiars i comunitàries

Les trajectòries de noies i nois d'origen immigrant amb èxit reïxen per diversos factors, dels que l'escola només és un d'ells, mentre aquests expressen el suport de la família i el seu propi esforç individual. Reconèixer aquests factors sovint invisibilitzats i negats no només és una *mesura justa* sinó també suposa visibilitzar referents i models reals d'èxit per a altres nois i noies d'origen marroquí.

- Reconèixer l'esforç i el suport de les famílies d'origen marroquí en l'educació i escolarització dels seus fills i filles, independenment del seu capital cultural i econòmic i dels resultats que obtenen aquests a l'escola.

- Valorar i visibilitzar l'esforç personal, les dificultats i les estrategies entre les que han de navegar les noies i nois d'origen marroquí per assolir les trajectòries d'èxit.

- Reconèixer les diferències en tant que trajectòries, experiències i necessitats dels nois i de les noies en funció del gènere

- Recolzar les xarxes informals d'iguals que puguin esdevenir suport en el procés educatiu i d'inserció social.

- Facilitar la visibilització i incorporació en l'espai públic de les diverses dimensions culturals, religioses, simbòliques i socials dels i les joves marroquines i les seves families.

- Aprofitar i potenciar la constitució d'associacions, xarxes, espais i temps de relacions inter i intraètniques que faciliten el suport a les trajectòries d'èxit i promoguin el desenvolupament d'identatitats múltiples, flexibles i complexes.

10. BIBLIOGRAFIA

Abajo, J.E., Carrasco, S. (2004) (ed.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España.* Colección Mujeres en la Educación. Instituto de la Mujer y Centro de Investigación y Documentación educativa. Madrid.

Alarcón, A (director) *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociológica*. Col·lecció Estudis, n. 27. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut

Alegre, M.A; Benito, R; González, S (2007) *Immigrants als instituts.L'acollida vista pels seus protagonistes*. Col. Polítiques 55.Barcelona: Mediterrània

Alexander, M. J y Talpade Mohanty, Ch. (2004 [1997]) "Genealogías, legados, movimientos". *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Ed. Traficantes de Sueños.

Acuña, R. F. (2011). *Occupied America: A history of Chicanos* (7th ed.). Boston: Charlyce Jones Owen.

Alba, R. (2005) "Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States" a *Ethnic and Racial Studies.* Vol. 28 nº 1, 20-49.

Aparicio, R Tormos, A (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.

Aparicio, R (2007) "The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccans, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona" a *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33, (7) 1170

Austin Independent School District (2012). International High School of Austin, April 2012, Retrieved from http://archive.austinisd.org/schools/website.phtml?id=129

Ballestín, B (2010) "Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalió: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills/es de famílies immigrades" a *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (1), 61-89.

Bereményi, B.À (2007) *Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educacíón escolar.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

Bertran, M (2005) *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Col·lecció Finestra Oberta, 46. Fundació Jaume Bofill. Barcelona

Bertran, M (2008) *De les expectatives a les relacions: Infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Blauner, B. (2001). *Still the Big News: Racial Oppression in America*. Philadelphia: Temple University Press.

Broeder,P; Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE

Cachón, L (dir.) (2008) *Conflictos e inmigración: experiencias en Europa*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Observatorio de Seguridad.

Carbonell, J.; Simó, N.; Tort, A. (2002) *Magrebins a les Aules*. El model de Vic a debat. Vic: Eumo.

Carrasco, S (2003) “La escolarizacion de los hijos e hijas de inmigrantes y de minories etnico-culturales” a *Revista de Educacion*, 330: 99 -136

Carrasco, S (dir), Borison, A; Ballestín,B (2005) “Infància i Immigració: tendències, relacions, polítiques”, Vol. II (AADD) *Infàncies, Famílies i Canvis Socials a Catalunya*. Barcelona: CIIMU.

Carrasco, S; Pàmies, J; Bertran, M (2009) “Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social” a *Revista Complutense de Educación.* Vol 20 Núm 1 pp 55 – 78

Carrasco, S, Gibson. M (2010) “La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California” a *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90. 59-76

Carrasco, S., Pàmies, J.; Ponferrada, M. (2011) “Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California” a *Revista Migraciones*, 29, pp 31-60.

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, in F. J. García Castaño & S. Carrasco (eds.) *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana.* Colección Estudios Creade N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación (book chapter) pp 367-400

Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, B.A., Casalta, V. (2012) “Más allá de la "matrícula viva". La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña” a *Papers. Revista de Sociologia*, 97 (2)

Carrasco, S.(ed.) *Immigration and the national politics of schooling: comparative etnographies in California and Catalonia*, Amsterdam: Peter Lang Publ *(en prensa)*

Carter, P. L. (2005) *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. New York: Oxford University Press.

Chavez, L. R. (2008). *The Latino Threat: Constructing Immigrants, Citizens, and the Nation.* Stanford, CA: Stanford University Press.

CIDE (2005) *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Colectivo Ioé (1996) *La Educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela Madrid*: CIDE-MEC.

Colectivo IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE. Instituto de la Mujer

Colectivo IOÉ (2004) “Distribución por sexos del alumnado marroquí. A vueltas con los datos, ¿las chicas abandonan la escuela antes que los chicos? Resultados de una investigación” a B. López ; M.Berriane (dir.) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.

Colectivo IOE (2007) *Inmigración, género y escuela*. Colección de Estudios CREADE.

Colectivo Ioé (2010) “El impacto de la crisis económica en la situación laboral de los inmigrantes marroquíes en España” en *Notas socioeconómicas*, Madrid : Casa Árabe. Nº 11, pp 12

Colectivo Ioé (2012) “Crisis e inmigración maroquí en España”. 2007-2011. *CCME*, Rabat, pp 28.

Cucalón, P ; del Olmo, M (2010) “Redefiniendo trayectorias escolares” a *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 3 (2): 224-233

Crull, M. ; Domernik, J. (2003) “The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups”, a *International Migration review,* Volume 37 Number *4* (Winter 2003): 1039-1*064*

Echevarría, L. (2011) “Estrategias y negociaciones familiares: jóvenes de origen marroquí en contextos migratorios. Perspectivas desde la antropología feminista” a Actes *Congreso Migraciones Bilbao*, España (en prensa)

Eckert, P. (1989) *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Teacher College Press: New York.

Escobar, C; Nussbaum. L (eds.) (2011) *Aprendre en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua.* Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.F

Fernández-Enguita, M. (1997) “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación” a *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona. Horsori. (107-122).

Ferrer, F. (dir); Castel, J.L.; Valiente, O. (2009) *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada.* Fundació Jaume Bofill. Col Polítiques nº 68,

Ferrer, F.(dir)., Castejón, A., Castel, J.L. & Zancajo, A. (2011). *PISA-2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya.* Barcelona. Editorial Mediterrània

Ferrer, F. (2012).”PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales” a *Revista Española de Educación Comparada* (19) 2012, 11-16

Franzé, A (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid.Consejo Económico y Social

Franzé, A (ed.) Mijares, L (col) (1999) *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española.* Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Fullana,J; Besalu, X; Vila, M (2003) *Alumnes d’origen africà a les escoles*. Girona: CCG Eds

Funkhouser, C. W. (2000). Education in Texas: Policies, Practices, and Perspectives (9th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

García Borrego, I (2008) “Generaciones sociales y sociológicas: un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes” a *Migraciones Internacionales*, vol 3, n 4, 5 -34

García Castaño, F.J; Rubio. M; Bouachra, O (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación” a *Revista de Educación*, 345. 23-60

García Castaño, F.J; Carrasco, S (eds.) (2012) *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Colección Estudios Creade N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación

Garreta, J. (dir) (2003) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.* Madrid. CIDE

Garreta, J (2009) “Escuela y familias inmigradas. Relaciones complejas” a *Revista complutense de educación*, Vol. 20, n°2, 275-291.

Garreta, J; Llevot, N (2004) “El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural” a *Revista de Educación*, n°333, 463-480.

Garreta, J; Palaudarias, J.M (2008) “La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña” a *Revista Española de educación comparada*, n°14, 49-78.

Gibson, M; Carrasco, S (2009) “The education of immigrant youth: some lessons from the US and Spain” a *Theory Into Practice*, Vol 28 (4), 249-257

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

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

Gibson, M; Carrasco, S; Pàmies, J; Ponferrada, M; Rios, A. (2012) “Different Systems, similar results. Immigrant Youth in schools in California and Catalonia” a R. Alba and J. Holdaway (eds) *In the Integration Imperative: The Childrenof Third-World Immigrants in the Schools of the US and Western Europe*. New York: New York University Press (en prensa)

Gómez-Bueno et al.(2002) *Identidades de Género y feminización del éxito académico*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Gonzalez, N (2001) *I AM My Language: Discourses Of women and Children in the Bordelands*. Tucson, University of Arizona Press

Grup ELIMA (Carrasco, Ballestín, Bertran, Bretones) (2001) “Educación, aculturación y género en Cataluña” a *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, nº 14, Bogotá.

Hermans, P. (1995) “Moroccan immigrants and school success” a *International Journal of Education*. Vol. 23 (1).

Hernandez, K. L. (2010). *Migra! A history of the U.S. Border Patrol*. Berkeley and L.A., CA: University of California Press.

Kenner Ch. (2004) *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. RU: Trentham.

López, B.; Berriane, M. (2004) *Atlas de la inmigración mar-roquí en España 2004*. Madrid. TEIM.

Martin Corrales, M. (2002) *La imagen del magrebí en España.* Edicions Bellaterra.

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

Martin Rojo, L (2003) (dir.) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilinguismo en las aulas* Madrid: CIDE.

Martín Rojo, L (2010) *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter

Martin Rojo, L; Mijares, L (2007) “Sólo en español: la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares” a *Revista de Educación*, Vol. 343, 93-112

Martin Rojo. L; Mijares, L (2007) *Voces en el aula. Etnografías de la escuela Multilimgue.* Madrid, CREADE/CIDE

Mateo, J. Ll. (2000) *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona: Fundació La Caixa.

Mijares, M (2002) “Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí” a *OFRIM Suplementos*, 47-63.

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

McLemore, S.D.; Romo, H.D. (1998). *Racial and Ethnic Relations in America* (Fifth ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

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

Moreras, J (2007) *Els imams de Catalunya*. Barcelona: Empúries

Moreras, J (2008) *Musulmans a Catalunya. Radiografia d'un islam implantat*. Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània

Moreras (2009) *Actors i representacions. L'associacionisme d'origen marroquí a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament d’Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració, núm 3

Narbona, L.M. (1993) *Marroquíes en Viladecans: una aproximación al tema de la immigración*. Ajuntament de Viladecans

N.A. (2011). *Immigrant Children and Youth: Enabling Their Success at School*. A Center Policy Brief. Center For Mental Health In Schools At UCLA, University of California.

Nussbaum, L (2005) “Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña” a D. Lagabaster and J. M. Sierra (eds.) Multilingüísmo, competencia lingüística y nuevas tecnologías. Barcelona: Horsori Editorial.

Nusche, D. (2009) What Works in Migrant Education? A Review of evidence and Policy Options. *OCDE Education Working Paper* Nº. 22

Office of Immigration Statistics. (2011). Apprehensions by the U.S. Border Patrol: 2005-2010. U.S. Department of Homeland Security. Retrieved from http://www.dhs.gov/files/statistics/publications/apprehensions-border-patrol-2010.shtm

Office of Immigration Statistics. (2011). Estimates of the Legal Permanent Resident Population in 2010. U.S. Department of Homeland Security. Retrieved from http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/publications/ois_lpr_pe_2010.pdf

Office of Immigration Statistics. (2011). Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2010. U.S. Department of Homeland Security. Retrieved from http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/publications/ois_ill_pe_2010.pdf

Office of Immigration Statistics. (2011). Refugees and Asylees: 2010. U.S. Department of Homeland Security. Retrieved from http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/publications/ois_rfa_fr_2010.pdf

Ogbu, J. (1991) Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. M. Gibson y J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. New York: Garland Publishing.

Palaudarias, J.M (1998) *Educacio i integracio en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Una analisi entre el pais d'origen i el d'assentament*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona

Palaudarias, J.M (2002) “Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar” a *Papers,Revista de Sociologia*, 66, 199-213

Pajares, M (2010) *Inmigración y mercado de trabajo*. Informe 2009, nº 21. Observatorio Permanente de la Inmigración, Madrid.

Pàmies, J. (2004) La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en un proceso de diferenciación sociocultural en Carrasco (ed) (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB

Pàmies, J. (2008) *Identidad, integració i escola. Joves d’origen marroquí a la perifèria de Barcelona.* Colecció Aportacions, nº 32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya

Pàmies, J (2011) “Moroccan immigrants at a secondary school in Catalonia” a Berg, W; Spinthouralis,J & Lalor, J (dir) *Cultural diversity in the Classroom*. Verlag fŸr Sozialwissenschaften. Alemania, pp 79 - 95.

Pàmies, J (2013) “El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona” a *Revista de Educación* nº, 362.

Pàmies,J; Carrasco, S; Narciso, L (2012) “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)” a *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, Vol 5 (3)

Pels, T.; de Haan, M. (2007) “Socialization practices of Moroccan families after migration : A reconstruction in an acculturative arena'” a *Young,* 15: 71-89*.*

Pérez-Diaz.; Álvarez-Miranda, B.; Chuilá, E. (2004) *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argeli-nos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona: Estudios Sociales. La Caixa, nº15

PISA Report (2006) *Science Competencies for Tomorrow's World*. OCDE

Ponferrada, M (2008) *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Ponferrada, M (2009) “Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona” a *Papeles de Economía Española*, nº 119

Poveda, D. (coord.) (2003) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca

Poveda, D.; Jociles, M. I; Franze, A. (2009) “La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano” a *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Vol 5, 3

Poveda,D; Franzé, A; Jociles, M.I(coords.) (2010) *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: La Catarata.

Qin, D. B. (2006) “The role of Gender in Immigrant Children’s Educational Adaptation” a *Current Issues In Comparative Education*, 9(1).

Ranirez, A (2011) *La trampa del velo. El debate sobre el uso del pañuelo musulmán*. Ed. Catarata. Madrid

Regil, M (2000) *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Roca, M.; Roger, A.; Arranz, C. (1983) *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats.* Barcelona: Alertes.

Roca, E (2009) "Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO" a F. Ferrer, (dir) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Bofill

Rosaldo, M.Z. (1980) The Use and Abuse of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-cultural Understanding. *Signs: Journal of Women, in Culture and Society.* Vol. 5 (31). 198.

Serra, C (2006) *Identitat, racisme i violència. Les relaciones interètniques en un institut català*. Vic: Eumo

Serra, C; Palaudàries. J. M (2007) "L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligtoris" a M. J. Larios and M. Nadal, (eds.). *L'estat de la immigració a Catalunya*. Anuari 2006. Barcelona: Mediterrània

Síndic de Greuges (2008) *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Simó, N; Tort; A; Collet, J (2010) "Reception and schooling of children of immigrant families: Devices, networks and institutions in the local context. Analysis of a case" a 14 *SES 07 A ECER* – Helsinki.

Simó, N (coord.) (2010) *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació.* GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona

Stanton-Salazar, R. (2004) "Social Capital among Working-Class Minority Students" a M. Gibson; P.Gándara; J. Koyama (eds.) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement.* New York: Teachers College Press

Suarez-Orozco, C.; Qin, D. B. (2006) "Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth" a *International Migration Review*. Vol. 40. Number 1 (Spring 2006). 165-198

Suárez-Orozco, M; Suárez-Orozco, C; Todorova, I (2008) *Learning a new land: immigrant students in American Society.* Cambridge. Harvard University Press

Tapia, F. M.; LeVine, R. A.; LeVine, S. E. (1994): "Maternal Behavior in a Mexican Community: The Changing Environments of Children" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 41-54.

Terès, N. (2004) El procés d'ensenyament-aprenentatge i de socialització de les alumnes filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d'identitat en l'àmbit Educatiu. *Actas IV Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona.

Terren, E (2002) "El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación" a *Revista Migraciones,* 12, 81-102.

Texas Education Agency (2006-2012). Academic Excellence Indicator System; International High School. Retrieved from http://ritter.tea.state.tx.us/perfreport/aeis/

Texas Education Agency (2010). Commissioner's Home School Policy Letter. Retrieved from http://ritter.tea.state.tx.us/taa/homeschools03232010.html

Texas Education Agency. (2011a). 2011-2012 Student Attendance Accounting Handbook Version 2. Retrieved from

www.tea.state.tx.us/WorkArea/linkit.aspx?LinkIdentifier=id&ItemID=2147504134&libID=2147504128

Texas Education Agency. (2011b). Austin ISD School District Summary. Retrieved from http://loving1.tea.state.tx.us/lonstar/reports/summary2010/district/aag1-dist-schooldist-pdf-en-us-227901.pdf

Texas Education Agency. (2011c). SBOE - State Board of Education. Retrieved from http://www.tea.state.tx.us/index4.aspx?id=4214

Texas Education Agency. (2011d). TAKS Revised Information Booklets. Retrieved from http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/taks/infobooks/

Texas Education Agency. (2012). STAAR Resources. Retrieved from http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/staar/

Texas Legislature Online. (82nd Legislature, 1st session, 2012). Retrieved from http://www.capitol.state.tx.us/

Tharp, R. G. (1994): "Intergroup Differences Among Native Americans in Socialization and Child Cognition: An Ethnogenetic Analysis" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 87-106.

Torrabadella, L.; Tejero, E. (2002) "Experiencias migratorias y de integración de chicas marroquies en Barcelona" a *Anuario de Psicología* vol. 33 núm. 4. 535-549

Tort, A; Simó, N ([2007]2009) "Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos" a *EMIGRA Working Papers*, 86

U.S. Department of Education. (2005). 10 Facts about K-12 Education Funding. Washington D.C. Retrieved from http://www2.ed.gov/about/overview/fed/10facts/10facts.pdf

U.S. Department of Education. (2007). Assessment and Accountability for Recently Arrived and Former Limited English Proficient (LEP) Students. Retrieved from www.ed.gov/policy/elsec/guid/lepguidance.doc

U.S. Department of Education. (2008). Fact Sheet: No Child Left Behind. Retrieved from http://www2.ed.gov/nclb/freedom/local/specedfactsheet.html.

U.S. Department of Education. (2010). A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. Retrieved from http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf

U.S. Department of Education. (2011). Bringing Flexibility and Focus to Education Law. Retrieved from http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/fact_sheet_bringing_flexibility_and_focus_to_education_law_0.pdf

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

Valenzuela, A. (2005). *Leaving Children Behind: How "Texas-Style" Accountability Fails Latino Youth*. Albany, NY: State University of New York Press.

Van der Veen; Wim (2002) “The parents of successful secondary school students of Turkish and Moroccan background in the Netherlands: Parenting practices and the relationship with parents” a *Social Behavior and Personality*, 2002, Vol 30, n 3, 303-315.

Veredas (2011) “Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí” a *Papers*, *Revista de Sociologia*. 96-1. P. 117-144.

Vila, I (2006[2004]) “Lengua, escuela e inmigración” a *Cultura y educación*, Vol. 18 (2), 127-142.

Zinovyeva,N; Felgueroso, F Vázquez, P (2008) “Immigration and students' achievement in Spain” *Working Paper* 2008-37. Madrid: FEDEA Report.

Zolberg, A.R. & Litt Woon, L. (1999) “Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States” a *Politics & Society*, 27 (1), 5-38.

11.1. INDICADORS

<u>INDICADORS A: Referits als procesos d'acollida, integració i cohesió social</u>

A1. Experiència d'acollida o no a la ciutat/poble/barri.

- **A11. Acollida_Nivell de coneixement i possibilitat d' ús dels espais i/o recursos de la ciutat i/o entorn.**
    - Forma o via i persones clau.

- **A12. Acollida_Possibilitats accés a l'aprenentatge de la llengua catalana i castellana.**

- **A13. Sentiments i actituds inicials a Catalunya. Valoració del procés d'incorporació.**

A2. Experiència d'integració o no a la ciutat/poble/barri:

- **A21. Tipus de context urbanístic:**
    - Tipus context urbanístic (ciutat/poble, barri segregat o no...) i població.
    - Qualitat de l'habitatge.
    - Itinerari residencial.
    - Motius d'elecció de la ciutat/poble/barri/vivenda.
    - Experiència de l'Infant i família respecte les relacions minoria-majoria, minoria-minoria al barri.
    - Expectatives familiars d'assentament definitiu o no al barri/ municipi.
    - Suports i recursos per a l'accés a l'habitatge.

- **A22. Percepció de l' status socioeconòmic de la família:**
    - Percepció d'estabilitat i/o solvència o no en la trajectòria laboral.
    - Percepció d'estabilitat i/o solvència o no de la situació econòmica.

A3. Accés a recursos

- **A31. Accés a recursos formatius i sociolaborals.**
    - Coneixement dels recursos.
    - Grau d'accés a ells i nivell d'ús.
    - Tipus de relació amb els professionals (confiança o no, bon tracte o no, sentiment de ser atesos o no...)
    - Status jurídic. Barreres i oportunitats

- **A32. D'accés o no a recursos sanitaris, educatius i de benestar social.**
    - Coneixement dels recursos.
    - Grau d'accés a ells i nivell d'ús.
    - Tipus de relació amb els professionals. (confiança o no, bon tracte o no, sentiment de ser atesos o no...).
    - Status jurídic. Barreres i oportunitats

- **A33. D'accés a la participació en la cultura pública comuna:**
    - Ús de l'espai públic i percepcions.
    - Participació o no a actes de la ciutat.
    - Participació o no a activitats informals. (lleure, esportives, ...)
    - Participació o no a activitats formals. (formatives, lleure, esportives, culturals...).
        - Participació o no a associacions, partits polítics o sindicats.
        - Accés a l'exercici del dret a vot. Valoracions.
        - Status jurídic. Barreres i oportunitats.

A4. Experiència de cohesió social o no a la ciutat/poble/barri.

- **A41. Convivència veïnals a la ciutat/poble/barri.**
    - Clima predominant.
    - Episodis destacats.
    - Intervencions institucional.
    - Posicionament dels diferents actors.
    - Existència o no d'agents mediadors. Paper durant els incidents si s'han produït.

- **A42. Experiència/sentiments de racisme presents o no a la ciutat/poble/barri.**
    - Exemples (grup iguals, adults, institucions).
    - Grau de tolerància personal o no a aquestes situacions i sentiments que generen.

INDICADORS B: Referits als processos escolars i educatius

B1. Condicions d'elecció i accés escolar

- **B11. Accés o no als suports a l'escolarització.**
    - Beques i etapa.
    - Material escolar requerit i vies d'accés a ell.
    - Activitats extraescolars.

- **B12. Elecció i accés a l'escola**.
    - Elecció d'escola.
    - Accés a l'escola desitjada o no. (zones educatives, etc)
    - Tipus de contacte inicial amb l'escola.
    - Prestigi de l'escola al mercat educatiu.
    - Perfil sociodemogràfic majoritari de l'alumnat de l'escola.
    - Accés o no a dispositius específics.

B2. El procés d'escolarització: estructura i cultura escolar

- **B21. Organització escolar.**
    - Tipus d'agrupaments (per nivells o no).
    - Grup- classe on s'ha assistit i percepció del prestigi d'aquest grup.

- **B22. Clima escolar (representacions, expectatives i actitud professorat).**
    - Representacions del professorat sobre l'alumnat marroquí nois/noies i expectatives (àmbit èxit/sense èxit) (del propi professorat i percebut pels nois/noies) .

- Percepció de la imatge de l''alumnat ideal en l'escola: pel professorat i percebut pels nois/noies. Proximitat alumnat marroquí amb èxit i sense èxit.
- Relacions acadèmiques i personals amb professorat. (grau de confiança i d'apreci /respecte cap al professorat)
- Professorat clau en les trajectòries d'èxit. (qui els va ajudar o anima a la continuïtat).

B3. L'experiència educativa

- **B31. Experiència de relacions positives/negatives amb el grup d'iguals.**

    - Grup d'iguals amb continuïtat educativa o no (origen i gènere dels grups d'iguals).
    - Tenir un grup informal d'estudi o no (membres i orígens).
    - Participació activitats extraescolars i/o esport o no. Obstacles i ajuts de la família i escola.
    - Pressió dels iguals per a estudiar o no estudiar i/o resistència ètnica /escolar / de classe.
    - Percepció de racisme a l'escola (iguals, professorat i adults, institució).
        - Tolerància a la discriminació (tipus de valoració i opinió sobre situacions de racisme i discriminació) diferències nois/noies i nascuts origen/destí.

- **B32. Domini multilingüe**
    - Coneixement i ús llengua materna (contextos on s'ha après i on s'utilitza(privat/públic) i amb qui).
    - Assistència a espais extraescolars i comunitaris en els que l'alumnat realitza pràctiques en la seva llengua.
    - Prestigi interioritzat de la llengua materna. Practiques relacionades. classes etc.
        - Comentaris familiars.
        - Comentaris professorat.
        - Comentaris iguals (mateix origen i diferent).
    - Idiomes utilitzats a l'escola, on i amb qui.
    - Domini català i castellà que permet o no seguir els continguts.
        - Requereix o no suport: assistència a dispositius específics o no.

- Actitud del professorat respecte al coneixement del català i castellà. (suport/impediments)
- Actitud dels iguals respecte al coneixement del català i castellà. (suport/impediments)

- Contacte català i castellà fora escola. Opinió respecte al seu ús present i futur. (connexió amb altes expectatives acadèmiques, per sexe.)

B4. Èxit escolar, rendiment acadèmic i expectatives

- **B41. Consciencia d'èxit escolar: Rendiment acadèmic- grau d'èxit acadèmic.**

  - Notes obtingudes durant ESO i altres estudis cursats posteriorment.
  - Actitud davant dificultats (tenacitat i constància o abandonament, cerca de suports (amb qui)). (fixar-nos diferències segons sexe).
  - Opinió i valoració de l'èxit escolar. Percepció de les valoracions dels altres.
  - Opinió sobre els costos de l'èxit escolar.
  - Opinió sobre diferències entre nois i noies en l'èxit escolar.
  - Visió generitzada de l'èxit escolar. És femení o masculí, l'èxit, es pot seguir sent un "home marroquí com cal" tenint èxit escolar?
  - Exemples d'alumnat marroquí amb èxit. (fixar-nos quin gènere tenen?)

- **B42. Expectatives pròpies i possibilitats de desenvolupar-les.**
  - Expectatives acadèmiques personals. Motivacions, estratègies i possibilitats. (fixar-nos diferències segons sexe).
  - Expectatives laborals personals. Motivacions, estratègies i possibilitats. (fixar-nos diferències segons sexe).
  - Expectatives d'emancipació. Motivacions, estratègies i possibilitats. (fixar-nos diferències segons sexe).

<u>INDICADORS C: Referits als processos i dinàmiques familiars i comunitàries</u>

C.1. Model i itinerari migratori propi i/o pares/ generació.

- **C11. Abans de la migració:**
  - Membre de la família que inicia el projecte migratori.
  - Família resident a Marroc, a l'estranger, a Catalunya i a la mateixa ciutat/poble/barri.

- Expectatives sobre el projecte migratori quan era al Marroc.
- Relació amb la família/coneguts des del Marroc abans de la migració (persones, forma de contacte i periodicitat)
- Reacció davant la imminència de l'emigració.
- Descripció de l'itinerari migratori.

- **C12. A l'arribar a Catalunya**
  - Relació amb la família des de Catalunya. (persones, forma de contacte i periodicitat
  - Sentiments i actituds inicials a Catalunya (amb progenitors, amb iguals)
  - Acollida familiar o comunitària al moment d'arribada (suport econòmic, coneixement ciutat i recursos, suport emocional)

C.2 Suport familiar cap a l'escolaritat.

- **C21. L'experiència educativa del pare i mare.**

- **C22. Pràctiques de suport familiar a l'escolaritat**
  - Continuïtat entre escola i família. La família acompleix els requisits escolar (Asistencia regular, participació, control cap a l'estudi i tasques escolars dels fills) .
  - Pràctiques familiars (reconegudes o no) que ofereixen habilitats acadèmiques.
  - Inversió familiar en estratègies de suport a l'escolarització (classes reforç..)

C.3. Expectatives escolars de la família.

- **C31. Valoració i expectatives**
  - Valoració de l'escola com a via promoció social / Valoració altres vies de promoció social: incorporació mercat laboral o estructura productiva familiar.
  - Visió del paper de l'educació en la vida de les noies/nois, en el present i en el futur.
  - Expectatives acadèmiques familiars diferenciades per sexe sobre nois/noies

- Expectatives laborals de la família.
- Models d'èxit familiars: nivell d'estudis, ocupació, pràctiques i valors reconeguts.

- **C32. Suports i limitacions familiars envers l'èxit**
  - Suport familiar per l'èxit escolar.
  - Limitacions (obstacles) viscuts i percebuts per l'acompliment de les expectatives familiars
  - Suport i limitacions per l'èxit vinculades a la relació família - comunitat.

C.4. Relacions intragrupals.

- **C41. Relacions i participació social intragrupal**
  - Convivència amb altres membres de la comunitat (intragrup): Coneixement de veïns/amics, Proximitat, Contacte.
  - Grup d'iguals (caracterització: origen, edat, expectatives...)
  - Participació a activitats familiars i/o comunitàries.
  - Participació a associacions marroquines/oratoris.
  - Manteniment o no de xarxes formals i informals de relació social

- **C42. Naturalesa i impacte de les relacions intragrupals**
  - Models d'èxit comunitari: nivell d'estudis, ocupació, pràctiques, comportaments i valors reconeguts
  - Expectatives acadèmiques i laborals comunitàries diferenciades per sexe sobre nois/noies Ideal comunitari.
  - Suport i limitacions per l'èxit vinculades a la relació família – comunitat (pressions, suports). Estratègies de negociació.
    - Inversió comunitària en estratègies de suport a l'escolarització (classes reforç..)

C.5 Continuïtats/ discontinuïtats i negociacions identitàries.

- **C51. Models de gènere i edat, escolar i familiar:**
  - Contingut de la feminitat i masculinitat del marroquí ideal.
  - Capital simbòlic familiar basat en l'honor de les noies i dels nois.

- Rols i jerarquies familiars. Permanències i canvis.
- Control parental diferenciat per gènere. horaris, robes, sortides i horari Responsabilitats i tasques familiars i domèstiques. domèstiques i de cura, nivell. Ajut u obstacle?

- **C52. Relació entre èxit i negociacions identitàries.**
  - Percepció per part de les famílies de l'escola com a institució d'assimilació/d'integració.
  - Estratègies familiars des del manteniment de les pautes valorades a l'intragrup.
  - Estratègies dels i les joves respecte les negociacions identitàries. (vel, llengua...)
  - El paper dels iguals de l'intragrup en la negociació identitària. (control dels germans sobre les noies, acting white...)

11.2 **GUIÓ PER A LA REALITZACIÓ DE LA HISTÒRIA DE VIDA (1a)**

- Data de realització de l'entrevista:_____
- Nom de l'entrevistador:_____
- Pista de gravació:_____
- Existència de transcripció (nombre de pàgines):_____
- Limitacions per a la consulta i citació:_____

QÜESTIONARI 1. HISTÒRIA DE VIDA . Registre de dades personals.

- Nom i Cognoms:_____
- Pseudònim, en cas d'escollir l'anonimat:_____
- Data de naixement:_____
- Lloc de naixement propi i pares(ciutat/poble, carrer o barri, regió, país_____

  _____
- Professió del pare i nivell d'instrucció:

  _____
- Professió de la mare i nivell d'instrucció:

  _____
- Nivell d'instrucció propi:

  _____
- Idiomes:_____
- Nacionalitat:_____
- Status jurídic a Catalunya: _____
- Ocupacions:_____

  _____
- Professió actual:_____
- Estat civil (data del matrimoni, viduïtat…):_____
- Professió del cònjuge:_____
- Nombre de fills/es:_____
- Associacions de pertinença o altres activitats significatives:_____
- Lloc de residencia en l'actualitat:_____ _

Objectius:

- Indagar en la pròpia percepció d'èxit acadèmic i social.
- Descriure les dinàmiques relacionals de la persona entrevistada respecte al seu intragrup (família i comunitat marroquí. Origen i destí)
- Descriure experiències de la persona entrevistada en relació a la participació dispositius públics i relacions amb agents de l'exogrup (professionals en general, membres a títol personal d'altres minories o de la majoria).

TROBADA 1: Entrevista general sobre la vida de l'entrevistat/da. "Explica'm la teva vida."[12]

1. **Perfil Biogràfic:** Resum lliure i general del decurs vital.

2. Família d'origen:

- **Tipus de família:** Com eren/son els seus pares: origen social, ocupació, situació econòmica familiar estable o no, manera de ser. Tipus d'unitat domèstica. Relació amb germans. Relació amb família extensa: avis, oncles, cosins...
- **Relació amb els pares:** Amb el pare i la mare. Els donaven diners? Formes d'autoritat i càstig? Influència en l'elecció d'amistats, estudi, nuvis… temes de conversa: estudis, futur, lleure, religió, política…Grau d'autonomia i organització del temps: hores d'aixecar-se, de menjar, de tornar a casa. Grau d'autonomia moral: lectures, diversions, religió, política. Grau d'intimitat a la llar: diari, cartes…Existència de conflictes o no. L'autoritat s'acceptava o es rebutjava' Valoració del grau d'autonomia/dependència.
- **Vida domèstica:** Àpats, Moments de sociabilitat familiar. Relacions amb els parents. Festes familiars. Distribució de les tasques domèstiques. Activitats conjuntes (vacances...)

3.Itinerari migratori: Membre de la família que inicia el projecte migratori, Família resident a Marroc i a l'estranger (i a Catalunya, i a la mateixa ciutat/poble/barri. Expectatives sobre el projecte migratori quan era al Marroc. Relació amb la família des del Marroc i des de Catalunya. (persones, forma de contacte i periodicitat).Reacció davant la imminència de l'emigració. Sentiments i actituds inicials a Catalunya (amb progenitors, amb iguals, amb resta comunitat). Descripció de l'itinerari migratori. Record i sentiments respecte el primer dia/primers dies d'arribada. Temps per a l'adaptació a la nova realitat. Impacte subjectiu del procés.

4. Medi ecològic: (destí i comparació origen)

- **L'habitatge:** Descripció del tipus d'habitatge on vivies amb la teva família: cambres, mobles, distribució dels espais, serveis. L'alimentació. Horaris i contingut. Formes de sociabilitat. Llocs on es feia vida. Cambra pròpia? Ús espais per sexe i edat. Tipus de casa (apartament, pis, casa...) Vida amb els veïns. Canvis en l'habitatge al llarg del temps.

[12] Basat en el guió d'història de vida de Iniesta; Vega; Feixa, 1993:180-184.

- **El veïnatge**: Com era el seu barri? Descripció física de l'entorn, llocs de trobada i sociabilitat: botigues, marcat, bars, carrer... Tipus de població: classe social, ocupacions...Solidaritat de barri: ajuda mútua, festes populars, moviments reivindicatius, sentiment de territorialitat... Canvis en el veïnatge al llarg del temps.
- **El poble o ciutat:** Com era físicament el poble o ciutat?Llocs freqüentava, Imatge de l'espai i de les transformacions, com els ha vist canviar? Relacions amb l'entorn (pobles, veïns, comarca) Desplaçaments. Espai d'estudi, de treball, de lleure: itineraris. Espai públic/privat.

5. Infància: endoculturació i escolarització.

- **Infància:** Qui el cuidava (vestia, jugava, feia dormir, alimentava...) Jocs infantils, contes, ...Amb qui jugava? A què? Amistats infantils: origen dels infants, nens/nenes, els vigilaven els adults o no?, Ajudaven en tasques domèstiques? Qui els va ensenyar? Disciplina horària, indumentària,...Com era un dia de cada dia des que es lleva fins anar a dormir? Com era un dia de festa des que es lleva fins anar a dormir?
- **L'escola:** Quan i on va començar-la i quan la va deixar? Descripció de l'escola. Marc físic, horaris, activitats, . Les classes: tipus d'ensenyament (memorístic, en equip...), Disposició física, preguntar a classe. Assistència a dispositius específics o no, quan i per a què. Les tasques escolars (deures, exàmens i treballs: com es preparaven, com els feia, qui l'ajudava, ...).

  Els professors/es: tracte, pedagogia, autoritat/llibertat,

  Els iguals: sociabilitat, el pati, jocs, estratègies respecte les tasques escolars(deures, exàmens i treballs, col·laboració, copiar...). resistència a l'autoritat o no. Casos. Activitats extraescolars.
- **Altres agents d'endoculturació:** La formació a casa: qui l'ajudava, diferències nois/noies. La religió: actituds i conductes, participació a celebracions. Els mitjans de comunicació: canals d'informació. Participació a rituals, records en general...

6 . Adolescència i joventut: formació i camí cap a l'emancipació.

- **Adolescència i joventut:** Quan el van deixar de tractar com a un nen/a? Va suposar algun canvi? Quin record té d'aquella època? Va canviar el seu grau d'autonomia/dependència (hores d'arribada casa, ocupacions, implicació en tasques domèstiques...?) Com i quan es va independitzar de la seva família: a nivell econòmic. A nivell residencial. A nivell de conductes.
- **Formació secundària, professional i/o universitària:** Quan i on va començar-la i quan la va deixar? Descripció. Marc físic, horaris, activitats, . Les classes: tipus d'ensenyament (memorístic, en equip...), Disposició física, preguntar a classe. Assistència a dispositius específics o no, quan i per a què. Les tasques escolars (deures, exàmens i treballs: com es preparaven, com els feia, qui l'ajudava, ...).

  Els professors/es: tracte, pedagogia, autoritat/llibertat,

Els iguals: sociabilitat, estones lliures, estratègies respecte les tasques acadèmiques (deures, exàmens i treballs, col·laboració, copiar...). resistència a l'autoritat o no. Casos. Activitats extraescolars.

Participació a moviments estudiantils.

- El nuviatge: Les relacions nois-noies, com eren durant l'adolescència i joventut, ben vist tenir amics de l'altre sexe?, ocasions per conèixer nois/noies (escola, carrer, família, festes, associacions...). Record de les primeres experiències amoroses. Control familiar i social. Com començava el nuviatge, a través de qui, la declaració, ocasions de trobada, activitats en conjunt, amb qui les feien, contacte corporal (primer petó, relacions sexuals...) paper de la família al respecte, entrada a casa, durada de la relació. Control familiar i social.
- **Transició escola-treball:**

  Primers treballs: aprenentatge. No remunerats, remunerats. Primers treballs en acabar d'estudiar. Períodes de desocupació? Motius per buscar feina? Record del primer dia de treball. Condicions: salari, seguretat, horaris, ... Temps d'aprenentatge...Millora el tracte amb l'experiència?

  L'establiment professional: Quan i com aconsegueix el primer treball fix. Mitjà: familiars, amics , oposicions... Tipus de feina, tipus d'empresa, Relació amb els caps (autoritat, paternalisme,...). Tipus de control sobre els treballadors, resistència activa, passiva..., Condicions laborals (sou, contracte, horari, seguretat), Conflictes laborals. ...

7**. Vida adulta**

- Vida fora del domicili familiar solter7a/en parella i/o matrimoni: Quan i perquè va decidir marxar de casa, condicions (independencia econòmica, residencial…), de qui va dependre, preparatius i descripció de la sortida del domicili familiar (casament o no…, preparatius, descripció) El principi de la vida en vivenda pròpia, conflictes amb la família o no… En què va canviar la seva vida…

- Maternitat/paternitat: Inesperats o planificats?, Qui va decidir quans fills tindria i quan, descripció de l'embaràs, part i puerperi,… valoracions.

- Treball i administració dels recursos: Treball domèstic i extradomèstic. Divisió sexual del treball, Com es veu I racionalitza aquesta divisió. Qui aporta recursos, qui administra la casa, qui administra les despeses? Quina és la font d'ingressos de la família? Situació econòmica familiar (estable o no)

- Ús del temps: ocupacions principals, descripció d'un dia típic…

- Percepció d'èxit i/o fracàs en la seva trajectòria vital

11.3. GUIÓ PER AL GRUP DE DISCUSSIÓ D'ORATORIS

Rols:

- *Dinamitzador:* Dirigeix i modera, interroga de forma que sembli espontània (guió quasi memoritzat), escolta sense donar signes de respostes 'bones' o 'dolentes' (p.ex. evitar gestos amb la cara...)observa i analitza (conclusions extretes dels discursos dels participants) i porta la discussió cap als objectius de la recerca (indicadors).
- Relator: Pren notes de la discussió i observacions, s'encarrega de l'enregistrament i al finalitzar la discussió llegeix les informacions recollides per a que els participants mostrin la seva conformitat/disconformitat. Indica al dinamitzador temes i qüestions no abordades.
- Participant: Respondre a les preguntes que es plantegen.

Primer: Realitzar la <u>presentació del projecte i objectiu</u> del grup de discussió.

El projecte: Des del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona estem portant a terme un Projecte de recerca que porta per títol **"Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparativa.".** Es tracta d'un projecte finançat per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (2010 ARAF1 00037).

Aquesta recerca té l'objectiu d'indagar les condicions (contextuals, familiars, comunitàries i escolars) que afavoreixen l'èxit i la continuïtat educativa dels i les joves d'origen marroquí a Catalunya.

Durant el curs 2011-2012 ens plantegem copsar les experiències dels diversos professionals vinculats en l'acollida i inclusió municipal i dels professionals del món educatiu, així com les dels i les joves d'ascendència marroquina i les seves famílies.

Objectiu del grup de discussió: Saber quina percepció teniu sobre quins poden sser els condicionants que facilitin l'èxit i continuïtat eduvativa.

<u>Part A) Introducció al tema: (30 min.)</u>

Objectiu: Cercar discursos recurrents, idees i percepcions de les persones vinculades als oratoris, sense estar molt determinats pel guió de preguntes.

Preguntar:

Ens interessa saber de vosaltres :

1. Què considereu com a èxit escolar i continuïtat educativa respecte a alumnes d'origen marroquí?
2. Quins factors creieu que afavoreixen aquest èxit?

➔ Deixar uns minuts per pensar i/o apuntar en post-it's o fulls: Definició d' Èxit (què entenen per èxit)/ factors que el faciliten o el fan possible (cadascun en un post-it).

- ➔ Ronda per explicar cadascú la seva opinió i el dinamitzador pot penjar els post'its/fulls a la paret/pissarra...
- ➔ Debat (es pot arribar a consens o no). (podem preguntar: si per alumnes no marroquins consideren el mateix que per als marroquins?, si per nois i noies?...).

Part B) Aprofundiment en qüestions específiques d'interès: (1h)

Objectiu: Recollir les seves percepcions respecte els indicadors d'èxit i continuïtat educativa.

Tres preguntes, fetes d'una a una (la primera en dues parts). Per a cadascuna, primer es fa una ronda d'opinió (formal o informal) depenent de la predisposició del grup i després s'impulsa el debat entre les diferents opinions.

Preguntar:

1. Quina percepció teniu de les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa que ofereixen els dispositius i les institucions públiques en general?

1.1 Podeu posar exemples i valorar les **polítiques i dispositius d'acollida** que coneixeu.
-Penjar a la pissarra un full o cartolina amb un quadre on apareguin els elements clau sobre els que els demanem que parlin:

- ➔ Dir si creieu que ofereixen experiència i sentiment subjectiu d'acollida o no a la ciutat/poble/barri.
- ➔ Dir si creieu que faciliten el coneixement i possibilitat d' ús dels espais i/o recursos de la ciutat i/o entorn o no.
- ➔ Si faciliten el domini del català i del castellà o no.

1.2 Podeu posar exemples i valoració de les **polítiques i dispositius d'integració/inclusió social**, que coneixeu:
-Penjar a la pissarra un full o cartolina amb un quadre on apareguin els elements clau sobre els que els demanem que parlin:

- ➔ Caracterització del context en el que treballen/participen (característiques urbanístiques del barri, integració socioeconòmica de les famílies, status jurídic, accés als recursos sanitaris, educatius i de benestar social, i participació a l'espai públic i activitats ciutat/poble/barri). Diferències abans i després crisi econòmica.
- ➔ Valoració de les polítiques existents que coneguin del barri en cada àmbit, si n'hi ha i els efectes.
- ➔ Creieu que hi ha altres ciutadans (membres d'altres minories o agents i persones de la majoria:, els professionals de la salut, de benestar social, veïns, altres...? que incideixen en les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa, que ajuden?

Per aquestes dues parts, tinguem en compte que apareguin al debat els elements dels indicadors A.

2. Quina percepció teniu de les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa que ofereix l'escola ?

➔ Dir si creuen que influeix i com:
- Els recursos que es tenen per a accedir a suports ? Com?
- El tipus de centre? I els factors que el fan escollir?Com?
- L'organització (el grup on et posen) i clima escolar (representacions, expectatives i actitud professorat) ?Com?
- El domini de la llegua?Com?
- Les relacions amb els iguals? Com?
- Les notes que van traient (consciència èxit/o no)? Com?
- Les pròpies expectatives? Com?

➔ Creieu que hi ha altres ciutadans (els companys de l'escola també immigrants però d'altres orígens, companys en general, veïns, altres...? que incideixen en les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa?

Per aquesta parts, tinguem en compte que apareguin al debat els elements dels indicadors B.

3. Creieu que les dinàmiques relacionals que es produeixen –suports- dins de la comunitat i les famílies marroquines afavoreixen o no l'èxit i la continuïtat educativa?

➔ Creieu que influeix positiva o negativament:
- Com han arribat aquí i quins suports tenen?
- La convivència que fan amb altres membres de la comunitat?
- La seva participació a activitats intracomunitàries ?
- La relació dels pares i l'escola?
  - Suports i expectatives familiars.
  - Continuïtats i discontinuïtats entre el que entén l'escola que hauria de ser un bon estudiant (noi/noia, i bon estudiant marroquí:noi/a)i el que entenen les famílies sobre el que han de ser com a noi/noia marroquí de la seva edat?
- La pressió que fa la comunitat per a que mantinguin certes formes de fer sobre la família.
- La pressió que fa la família perquè els nois/noies mantinguin certes formes de fer.(Valors, comportaments i actituds que esperen d'ells i tasques domèstiques)

➔ Creieu que hi ha membres de la pròpia comunitat: l'imam, professors d'àrab, companys del mateix origen, veïns, altres...? que incideixen en les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa o al contrari?

Per aquesta parts, tinguem en compte que apareguin al debat els elements dels indicadors C.

Part C: Conclusió: (15 min.)

➔ El Relator/a llegeix el que ha recollit sobre el que s'ha dit i si escau, debat sobre:

- Les polítiques públiques limiten o faciliten?
- La pròpia comunitat limita o facilita ?
- Altres ciutadans limiten o faciliten?
- Són factors excloents o no?