

Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya

Jordi Pàmies*

Marta Bertran

Maribel Ponferrada

Laia Narciso

Mustapha Aoulad Sellam

Vicenç Casalta**

Resum

La literatura sobre l'aprofitament escolar de joves d'origen marroquí a Catalunya permet constatar la seva situació de desavantatge i el seu impacte en un menor rendiment i continuïtat acadèmica en nivells postobligatoris. Això sembla ser així tot i que s'incrementin els anys d'assentament de les famílies i l'escolarització dels joves hagi estat primerenca. Ara bé, la constatació d'aquesta tendència amaga les trajectòries d'èxit escolar i la creixent participació social d'una part considerable d'aquests joves d'ambdós sexes en la societat catalana. Aquest article presenta els resultats d'un projecte de recerca que reconstrueix els factors centrals que permeten aquests joves desenvolupar trajectòries d'èxit i consolidar aspiracions acadèmiques de llarga durada.

Paraules clau

èxit i continuïtat educativa, joves marroquins, família, escola, comunitat

Recepció de l'original: 23 de maig de 2013

Acceptació de l'article: 7 de juny de 2013

Introducció¹

Les investigacions mostren com en la majoria dels països existeixen diferències significatives en el rendiment escolar dels estudiants estrangers i els seus iguals nadius. Assenyalen també que, malgrat tenir una actitud més positiva cap a l'escola i aspiracions més elevades (Kao i Tienda, 1995; PISA, 2006) obtenen pitjors resultats i les seves aspiracions disminueixen amb el temps mentre que, especialment entre certs grups, no milloren els seus resultats acadèmics. Encara que existeix a Catalunya una manca de

(*) Jordi Pàmies Rovira és doctor en Antropologia Social i Cultural. Professor del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador en temes d'educació, migració i infància. És membre del Grup de Recerca EMIGRA- CER Migracions. Adreça electrònica: Jordi.pamies@uab.cat

(**) A en Vicenç Casalta volem dedicar de forma molt especial el resultat d'aquest treball, més enllà d'aquell 15 de març de 2012 quan de forma sobtada ens va deixar. Li devem molt, com investigador del grup EMIGRA i com amic. In memoriam.

(1) L'article exposa part dels resultats del Projecte ARAFI-2010: *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. Ha estat desenvolupat a Catalunya des del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB per l'equip EMIGRA format pel Dr. Jordi Pàmies (IP), Dra. Marta Bertran, Dra. Maribel Ponferrada, Sra. Laia Narciso Sr. Mustapha Aoulad Sellam i Sr. Vicenç Casalta, i a Texas des de la University of Texas at Austin per la Dra. Ángela Valenzuela i la Sra. Brenda Rubio.

dades oficials sobre els resultats acadèmics que obté l'alumnat estranger en les diferents etapes educatives, hi ha investigacions que els atribueixen unes baixes xifres d'acreditació i menors nivells de continuïtat postobligatòria. El treball de Ferrer, Castel i Valiente (2009) posa de relleu que aquests estudiants obtenen pitjors resultats que els nadius en les proves que valoren les seves competències en matemàtiques, ciències i llengua (PISA, 2006). En el cas d'Espanya i els fills d'immigrants de segona generació, Zinovyeva, Felgueroso i Vázquez (2008) mostren com les diferències de resultats es mantenen. Carrasco i Gibson (2010) van mostrar també com entre els estudiants marroquins, el grup migrant més nombrós i amb major temps d'assentament a Catalunya, la continuïtat escolar després de 4t d'ESO és molt baixa (del 25 % el 2005). I en l'anàlisi de les acreditacions realitzada en el II Informe del CIIMU (Consorti d'Infància i Món Urbà de Barcelona) s'assenyalava per a aquest grup una continuïtat postobligatòria inferior al 20%, sumant cicles formatius i batxillerat. A similars resultats va arribar el treball de Serra i Paludàries (2007), dut a terme en 18 instituts de Catalunya que mostrava percentatges d'abandonament escolar a 4t d'ESO d'un 30% entre alumnes de nacionalitat no espanyola, mentre constatava que l'alumnat marroquí tenia una menor continuïtat educativa que altres nacionalitats en l'ensenyament postobligatori i era la que destacava, amb diferència, entre les més derivades als programes de garantia social (eren el 82,1% de l'alumnat estranger derivat). Unes dades que venien a corroborar també les obtingudes en altres investigacions, com l'estudi de Pàmies (2006), on dels 31 nois i 18 noies d'origen marroquí que va seguir al llarg de la seva etapa d'escolarització obligatòria, només 19 aconseguïen acreditar, una proporció inferior al conjunt de l'alumnat autòcton durant el període, però superior entre les noies. En aquest sentit, també altres treballs realitzats a Espanya (Mijares, 2004, Colectivo loé, 2007) mostren una major continuïtat educativa entre les noies marroquines que entre els nois, desmentint les creences esteses sobre un superior abandonament de les joves en les etapes postobligatòries per causes religioses o culturals. I investigacions com la d'Aparicio i Tormos (2006) mostren tanmateix, com malgrat una menor continuïtat educativa postobligatòria que els nacionals, els joves marroquins superen els nivells de capacitació que tenien els seus pares.

Ara bé, la constatació d'aquestes tendències aconseguïx invisibilitzar les trajectòries d'èxit escolar i continuïtat educativa d'una part considerable de joves d'origen marroquí d'ambdós sexes a la societat catalana. Aquest article presenta part dels resultats obtinguts en el projecte d'investigació ARAFI 2010: *Trajectòries d'èxit dels i els joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. El projecte ha tingut per objectiu analitzar les condicions i possibilitats per a l'èxit acadèmic i la continuïtat educativa entre els joves d'ascendència marroquina. I ha pretès reconstruir els factors centrals que el permeten. Una perspectiva que s'ha mostrat altament reveladora en la recerca (vegeu Abajo i Carrasco, 2004, per al cas de la població gitana). És a dir, ha tractat de reconstruir i analitzar l'abast de l'accés real als recursos, xarxes i suports socials i en especial educatius, i els processos que afavorien l'emergència d'aspiracions per part de famílies i alumnat, i la consolidació d'expectatives i trajectòries d'èxit i continuïtat educativa entre els i les joves. Fer aquestes trajectòries visibles permet comprendre-les en totes les seves dimensions i complexitats. I en l'apropament, poder constatar com en aquests camins entren en joc estereotips, limitacions i oportunitats. I és que, malgrat poder ser considerats en l'actualitat joves d'èxit

acadèmic, les seves trajectòries posen de manifest les discontinuïtats existents i les barreres a les que s'han hagut d'enfrontar.

Per això, després d'exposar algunes consideracions sobre el binomi trajectòries escolars d'èxit i minories, parem esment als aspectes metodològics de la recerca. I a continuació ens centrem en presentar els resultats obtinguts i en les quatre tendències que emergeixen amb més rellevància en la construcció de les trajectòries d'èxit dels i les joves: el suport rebut per la família, el capital social que emana del grup d'iguals, l'experiència escolar positiva i la figura del professorat, i l'impuls rebut des de les associacions.

Sobre trajectòries escolars d'èxit i minories: algunes consideracions

Algunes investigacions (Gibson i Ogbu, 1991; Valenzuela, 1999; Carrasco i Gibson, 2010) remarquen que la variabilitat d'experiències escolars ve condicionada, tant per les polítiques públiques –i especialment 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 els joves de minories i les seves famílies tenen de l'estructura d'oportunitats econòmiques i de la realitat social. La coneguda proposta d'Ogbu (1991) i les seves posteriors revisions (Mehan *et al*, 1996; Foley, 2005; Flores-González, 2005; Carter, 2005; Gibson, 2005, entre altres) permet 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 expectatives.

Treballs com els de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova (2008) han mostrat les condicions escolars i familiars en les que és més fàcil per als fills de famílies immigrades desenvolupar trajectòries d'èxit. Com en d'altres recerques, apareixen associades al nivell educatiu de la mare, l'estatus laboral del pare i a l'estructura familiar. Ara bé, respecte a aquestes famílies, i en entorns amb una més llarga tradició migratòria, investigacions com les de Crul i Doomernik (2003) constaten que la primera generació té poca capacitat d'exercir un suport escolar efectiu als seus fills i filles. També que si bé en un primer moment, les possibilitats de retorn condicionen aquests suports, un cop les expectatives familiars es reorienten a la permanència s'enfronten amb factors que condicionen els èxits acadèmics: escàs nivell formatiu dels pares i mares 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 Meijnen, 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 (Bourquia, 2010). En aquesta línia, treballs com els de van der Veen i Meijnen (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 que 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-betweener*, 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 a l'estudi de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova (2008) van seguir trajectòries d'èxit no només rebien el suport de la família sinó també de l'escola i això els permetia navegar amb èxit davant de les dificultats que emergien en els nous contextos. Aquests estudiants amb trajectòries d'èxit 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.

La investigació d'Abajo i Carrasco (2004) posa de relleu les dimensions de l'èxit escolar entre l'alumnat gitano a Espanya: viure en un context urbanístic integrat, una situació familiar estable en el mercat laboral i sense greus penúries econòmiques, disposar de recursos socials i xarxes de suport que garanteixin la continuïtat educativa, una experiència escolar positiva concretada en unes condicions educatives i afectives-relacionals favorables –que passen pel reconeixement de l'èxit inicial–, la implicació familiar en l'escolarització dels fills, l'associacionisme amb objectius de promoció escolar i l'experiència de relacions interculturals positives, són factors que resulten centrals. I en aquest sentit resulta especialment significatiu conèixer les condicions i possibilitats que es posen a l'abast dels joves i de les famílies des dels recursos, xarxes i suports socials, i en especial educatius. En el seu treball comparatiu realitzat entre Catalunya i Califòrnia, Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Ríos (2013) mostren algunes de les contradiccions en les estructures de les escoles, i de les polítiques i de les pràctiques suposadament dirigides a donar suport als fills dels immigrants. I en altres treballs (Carrasco, Pàmies i Ponferrada, 2011) constaten també l'impacte que sobre les seves trajectòries té estar exposats a les representacions negatives de la diversitat a l'escola i com la *marroquinitat* es configura com incompatible amb l'èxit acadèmic i la integració social. Aquestes consideracions frueixen des d'un reconeixement ètnic cultural que es problematitza entre la majoria a les societats europees i que interpel·la certes pràctiques com amenaçadores, com van posar de manifest els treballs de Zolberg i Litt (1999) i Alba (2005). Aquesta situació 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 partir 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 ja hem vist que això no és així, ni en etapes inicials d'escolarització, ni en l'etapa de secundària obligatòria (Carrasco, Pàmies, Bertran, 2009). És més, com han assenyalat les investigacions, els joves poden construir les seves trajectòries d'èxit i continuïtat educativa sense ser assimilats en els nous contextos. Gibson (1988) va desenvolupar el concepte d'aculturació additiva per a 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 guarden relació amb una major aculturació. Unes conclusions a les que, entre d'altres, va arribar també Carter (2005) al mostrar com aquells joves immigrants que tenen més èxit a l'escola són els *cultural straddlers*, aquells capaços de ser *biculturals* o *multiculturals*. I ho hem pogut constatar a Catalunya en el cas dels estudiants marroquins (Pàmies, 2006). Així, aquells joves que obtenien l'èxit a l'escola i tenien una major continuïtat educativa havien desenvolupat una autoimatge positiva a partir de l'origen

ètnic-religiós. En aquesta situació, el suport de les famílies i dels vincles comunitaris establerts entorn de la participació associativa van resultar ser claus per al desenvolupament de les seves trajectòries (Pàmies, 2006, Carrasco, Pàmies i Bertran, 2009).

Metodologia

L'objectiu general de la recerca ha estat identificar els factors individuals, familiars i comunitaris que han contribuït i contribueixen a construir les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels fills i filles de famílies immigrades marroquines a Catalunya. El treball s'ha desenvolupat al llarg d'un any i la metodologia seguida ha estat de caràcter qualitatiu. Amb una mostra de conveniència de joves d'ambdós sexes que acomplien els criteris d'inclusió, a la investigació s'han establert dos grups de referència:

1. Joves adults, fins a 35 anys. Per recollir evidències respecte als factors que han contribuït a traçar les seves trajectòries d'èxit acadèmic. A tal efecte, s'han contemplat les narratives autobiogràfiques de 12 joves (6 nois i 6 noies). Aquestes permeten reconèixer les dimensions que l'han afavorit i poder comprendre la complexitat de situacions a les que s'han enfrontat i les estratègies que han implementat.
2. Joves adolescents, entre 12 i 16 anys. Per reconèixer les dimensions que hi contribueixen en el moment actual. En aquest sentit, s'han contemplat dos subgrups, els nois i noies nouvinguts –amb menys de dos anys al sistema educatiu a Catalunya, i aquells que ja hi han realitzat una part o tota la seva escolarització. En aquest nivell s'ha dut a terme una etnografia en un centre d'una ciutat de Catalunya i entrevistes en profunditat entre nois (8) i noies (8), agents escolars (equip directiu, professorat, tutors/es, assessors LIC, EAP, etc.) i serveis comunitaris².

En la investigació s'han fet també entrevistes a polítics, membres d'associacions, professorat i membres de l'administració educativa. Així com grups de discussió amb joves, nois i noies d'ascendència marroquina (4), membres d'associacions marroquines (1), representants d'oratoris (1), professorat (1) i tècnics d'immigració de l'àmbit municipal (1) amb responsabilitat en la gestió de les dinàmiques, processos d'acollida i integració de la població d'origen marroquí a Catalunya.

En aquest article exposem alguns dels resultats de l'estudi, focalitzant el nostre interès en els obtinguts entre el grup de joves adults, a partir de l'anàlisi de les seves narratives autobiogràfiques i dels grups de discussió realitzats.

Resultats: l'experiència escolar i social dels joves marroquins

En el desenvolupament de les trajectòries escolars i socials dels joves marroquins a Catalunya han resultat cabdals, i d'obligada contemplació, l'estatus premigratori i la situació administrativa. Però també ho han estat les condicions sostingudes per a

(2) En aquest nivell s'ha realitzat una anàlisi comparativa entre l'experiència d'incorporació escolar dels joves marroquins a Catalunya i dels joves mexicans a Central Texas, a través del projecte Mexican and Moroccan Immigrant Newcomer Students in Central Texas and Catalonia, Spain: A Pilot Study of Immigrant Adaptation. En aquest article no s'exposen els resultats obtinguts en aquest nivell.

l'acollida i la integració, i els suports a l'escolarització i l'accés als recursos públics a la que van estar exposats. En aquest procés bidireccional, i en el participatiu de la construcció de la cultura pública comuna, considerem les dimensions i possibilitats que aquests joves han tingut a l'abast.

El suport familiar: respecte, deute i prestigi

El suport familiar emergeix per als joves com un dels principals factors que promouen l'èxit escolar i la continuïtat educativa. Aquest suport es concreta a partir d'un missatge dirigit a l'aprofitament escolar, en la línia que Ogbu considerava propi de les minories voluntàries, i de confiança en la institució com mitjà de mobilitat social ascendent. Es tracta d'un suport que en ocasions la família ofereix independentment del gènere i que en unes altres es concreta, com hem constatat, de forma més explícita cap a les trajectòries dels barons.

Jo sacrifici.. ho dic com, el teu pare ha hagut de deixar d'estudiar potser per a posar-se a treballar, per a haver de fer una sèrie de coses perquè tu puguis tenir aquesta oportunitat i això és un sacrifici perquè ha deixat de fer-ho perquè tu ho facis, és sacrifici des d'aquesta perspectiva. Vulguis o no implícitament això comporta estar en deute amb ell, perquè si no aprofites el que ha fet sacrificant-se és com ploure sobre mullat....

[els pares] ells han sacrificat el venir aquí i deixar la seva família, les seves coses i treballant, fent el que poden perquè tu tinguis un futur, una sortida, tens un deute amb ells perquè ells ho han fet per tu. Has de demostrar que ho veus i ho agraïxes i d'alguna manera, l'hi retornes d'alguna manera. [Grup 1 joves, nois].

En aquest sentit, i encara que en aquest missatge que encoratja cap a l'èxit i la continuïtat educativa, el capital social intraètnic familiar –a través de l'ocupació d'algun dels membres d'un espai de reconegut prestigi en la jerarquia del col·lectiu– pugui convertir-se en element que incrementa la pressió i que contribueix a la interiorització d'altres expectatives, no es percep sempre que aquesta dimensió sigui tan rellevant com la que deriva dels requeriments individuals que es realitzen de l'entorn estrictament familiar:

Tinc molts germans i ells els escolto de tant en tant i no diuen: ah, ens vas a fer quedar malament, però diuen: estàs jugant amb el teu futur, perquè és la única cosa que et jugues, tampoc, o sigui a ells no els vas a fer quedar malament, el que estàs quedant malament ets tu. [Grup 2 joves, nois].

Ara bé, en ocasions l'èxit i la continuïtat educativa es converteixen no només en motiu d'orgull familiar sinó que resulten vinculats a l'acumulació del respecte. Una consideració que pot excedir del nucli familiar i desplaçar-se al conjunt del social. En aquesta situació els joves estan exposats a les reiterades comparacions amb els models d'èxit acadèmic familiar i comunitari existents:

La meua mare anava a "lo psicològic". Em diu, mira els teus cosins, aquest no se que, aquest igual, aquest tal. I em diu, vosaltres el teu pare, és l'únic que ha estudiat una mica. Els seus germans són analfabets, i el teu pare que és una mica estudiós la gent li té respecte i mira com surten els seus fills, i de vegades atacs psicològics. Et veig treballant a l'obra i comprant una garrafa d'aigua, tonyina i pa. [Grup 2 joves, nois]

No obstant això, alguns nois consideren que aquestes pressions serveixen de poc ajut i empenyen de forma minsa cap a l'èxit. Hi han estat exposats i al mostrar el seu desacord també assenyalen els límits del suport familiar, en relació al nivell cultural i acadèmic dels progenitors i al que considerarien un suport més efectiu:

Has d'estudiar, o mira els fills del meu cosí que està a Amèrica estudiant i tu aquí. Ja et dic, comparances...però el que et motiva i ajuda és que vingui el teu pare amb tu i algun dia, que no és el meu cas, que ve i t'ajuda a fer els deures. [Grup 1 joves, nois].

Per la seva banda, les noies reconeixen escasses pràctiques familiars que les ajudessin de forma explícita en les tasques escolars (com també apuntaven Crul i Doomernik, 2003) encara que esmenten algunes situacions que sí aportaven habilitats i els foren útils després a l'escola. Així nois i noies expliciten que els seus pares i mares no els varen ajudar en els deures escolars, ni ho van poder fer, per desconeixement de la llengua, molts dels continguts i també pel temps (per l'enorme inversió en l'aspecte productiu). D'aquí que emergeixi també un discurs vinculat als interessos individuals que coincideix amb el de l'esforç que han vist fer als seus pares i en especial, a les seves mares. Però les noies descriuen com certes pràctiques domèstiques i culturals, les convertiren en «biliterates» (en el sentit de Kenner, 2004), i els van permetre conèixer per exemple 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):

S: el nostre pare ens ensenyava l'Alcorà, perquè nosaltres normalment memoritzem. (...)
A: ens feia escriure, copiàvem, ens feia llegir i memoritzar-lo. La veritat és que si haguéssim continuat amb les classes avui dia no ens costaria gens... (Samiha i Aalía³)

Els seus pares els van oferir també entorns que els aportaren aquestes competències a través d'altres agents, com ara anar a activitats extraescolars com les seves companyes, malgrat l'esforç econòmic que suposava. Ara bé, alguna d'elles diuen que el suport i la inversió econòmica va ser més gran en els nois que en les noies. I totes elles esmenten l'existència d'una família autòctona clau que ha donat suport a la família, i a elles com a nenes, i amb les que s'ha establert un vincle especial. És a dir, la família pròpia no només ha permès sinó ha potenciat les relacions amb persones autòctones que exerciren algunes funcions que els pares no podien desenvolupar, fomentant un *parentiu fictici*. I permetent considerar que el reconeixement social no s'esvaeix davant la inexistència dels models d'èxit familiar. Adquireix el significat de projecte i expectatives, posant en relleu com ho va fer van Zanten (2001) que el prestigi de les famílies es juga a l'escola.

Escola i professorat: el suport institucional

Com han apuntat també altres investigacions (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. La consideració que d'aquest en fan les famílies es concreta en els missatges que van rebre els joves en el quotidià:

Coses que em deia el meu pare, bé la meva mare sobretot, diu al professor tracta'l bé, és com el teu segon pare [...] hi ha un vers que diu que el professor podia haver estat un profeta, és com un exemple. [Grup 2 joves, nois]

De forma recíproca, el suport –concretat en les altes expectatives– que de forma explícita van rebre alguns d'aquests joves per part d'algun professor i el tracte cordial i

(3) Els noms assignats a les persones que apareixen al llarg del text són ficticis.

exigent en la relació diària va convertir aquest factor en clau en la construcció de les seves trajectòries escolars:

Bé bàsicament han influït més els profes, sempre ajuden els profes, sempre m'han animat o sigui no se sempre... [Grup 2 joves, nois]

No obstant això, 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, aquest suport es considera que es concretà en la figura d'un professor:

Dels professors he tingut ajut però de molt pocs...pocs.... Recordo preparant la selectivitat, va venir una professora de batxillerat que la coneixia arran del canvi d'institut i venia a la meua casa i m'ho explicava. Venia a la meua casa i es passava 1, 1,5 hores a la meua casa i després a Barcelona... perquè vivia allí. [Aziza]

Aquest fet, constatat en el dia a dia dels centres on s'ha desenvolupat part de la recerca, contrasta amb els resultats obtinguts en els grups de discussió de professorat, en els que l'èxit s'atribueix a factors aliens a les seves actuacions:

[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]

Ara bé, i encara que només una part dels joves ho manifesten, en sentit contrari, alguns van estar sotmesos a les baixes expectatives del professorat, com Ahmed. Aquests professors com constatava també Aziza els van posar «les coses més difícils»:

Havia un professor doncs que jo recordo que era de llengua castellana. Recordo que fèiem exàmens de literatura o d'anàlisi d'oracions i altres, treia bona nota i un dia vaig treure molt bona nota i em va acusar que havia copiat, que no podia haver tret aquesta nota, llavors vaig passar, em va suspendre l'assignatura el primer trimestre [...] I no havia copiat evidentment [...] I el meu comportament era molt bo a classe. No sé, em deia que no, que havia copiat [...] a partir d'aquest moment vaig decidir no estudiar més en aquesta assignatura. Vaig pensar, per més que estudiés sempre passava el mateix o bé he copiat o la nota que em posava no era la que em mereixia. [Ahmed]

Aquesta situació, al costat d'altres dinàmiques escolars, va poder condicionar de forma negativa alguna de les seves trajectòries acadèmiques. En part va ser així per alguns nois. Ahmed explica que a 3r d'ESO va arribar a suspendre 9 assignatures en una avaluació. Comenta que va deixar d'estudiar perquè es relacionava amb altres nois «que tampoc estudiaven». Els va conèixer a una sala de l'escola, quan el van castigar i al coincidir amb ells:

Un dia em van castigar i... el que sí que havia és que [a l'acabar les classe] totes les persones castigades anaven a la biblioteca i es quedaven allí, fins a...una horeta o així, llavors el de la biblioteca, allò era un caos, tot el món la liava i ..[...] era un desfase total [...]Tenia gràcia, no? Ostres tu que has fet, doncs jo mira he llençat això, jo ho he pegat a no se qui i tot el món es quedava allà [...] Sí, era com estar allí i fer una espècie de col·loqui, no? Tu que has fet? Jo que he fet? I vacil·lant. [Ahmed]

En aquests moments de crisi que alguns dels nois han tingut, ha jugat un paper determinant un canvi en les condicions de la seva escolarització. La història d'Ahmed resulta paradigmàtica. La mare en principi es va oposar a matricular el seu fill a l'institut «dels marroquins» de la zona. Però, al veure la trajectòria de fracàs que seguia, va optar per fer un canvi de centre a 4t d'ESO. Ahmed, va aprovar a la nova escola l'ESO, va seguir estudis de batxillerat, va aprovar unes oposicions a funcionari i està a punt d'iniciar estudis universitaris. La modificació en les condicions d'escolarització de l'Ahmed va transcorre en paral·lel a dos processos: l'acumulació de capital social positiu des del grup d'iguals i el suport del professorat. Però significà també posar fi a les situacions de

discriminació a què havia estat exposat i poder començar a construir-se a si mateix com estudiant d'èxit. En aquest nou entorn escolar, va poder «començar de nou»:

Començar de nou amb altres oportunitats i poder demostrar que pots estudiar i llençar-te 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]

Encara que l'exposició a aquestes situacions de discriminació o similars han estat absents de forma continuada en l'experiència escolar dels i les joves amb trajectòries d'èxit que han participat en la investigació, sí que es pot afirmar que han estat puntuals. Una situació que contrasta amb la que perceben fora de l'àmbit acadèmic, en el social:

Em dóna una mica de ràbia els prejudicis de la societat, els immigrants marroquins es pensen que som lladres o traficants o delinqüents, o sigui llavors penso que no tots som així [...] Porto tota la meua vida a Espanya. Tinc les arrels i la cultura marroquina però estic súper assentat, integrat en la societat. [Ibrahim]

El grup d'iguals: cap a l'èxit o el fracàs

L'experiència dels joves marroquins amb els seus iguals ha vingut condicionada 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. Alguns dels joves van transitar entre grups d'iguals interètnics, especialment aquells que van tenir una experiència educativa en entorns amb menor presència d'altres joves marroquins. La majoria d'aquests nois consideren que les relacions que mantenien amb els seus iguals no els va permetre acumular capital social cap a l'èxit però tampoc va actuar de fre a les seves trajectòries. No obstant, en la majoria dels casos i especialment a partir de l'adolescència aquests nois i noies consideren que van viure en una situació de frontera, des de la que no podien compartir una part de les seves experiències. És més, afirmen que en ocasions, van patir, sobretot les noies, situacions de discriminació en aquests grups.

Altres joves, com Ahmed, assenyalen la importància que ha tingut el grup d'iguals en les seves trajectòries. Aquesta influència en ocasions ha permès recrear l'ethos pro escolar, constatant que les relacions positives a l'escola resulten altament productives, ja que a més de potenciar entre els seus membres l'acceptació de les normes del grup (Eckert, 1989), proporcionen suport cap a l'assoliment dels objectius escolars i ofereixen un capital social que es converteix en recursos i oportunitats per a descodificar les pràctiques i oferir confiança i suport emocional:

[Nosaltres] de vegades teníem piques entre nosaltres, a veure qui treu més, qui aprova, si veus que un té 2 aprovades i el teu 2 suspeses, et dius...a aprovar. [Grup 2 joves, nois]

Però en ocasions la pertinença a un grup d'iguals es convertí en un recurs limitat, quan no limitador de l'experiència escolar, però també social d'aquests joves. Tal va ser l'experiència d'Ibrahim, qui va navegar a l'escola al costat d'iguals marroquins de fracàs acadèmic. Ibrahim va ser l'únic dels joves marroquins del seu grup d'iguals que va aconseguir construir una trajectòria d'èxit, després de repetir 4t d'ESO. En aquesta situació van confluïr tres factors: el suport que va rebre de la família cap a la continuïtat educativa, l'existència d'un referent d'èxit acadèmic a la família i el suport que va rebre d'un professor de l'escola. D'entre ells destaca el primer:

El meu pare [...] tenia aquesta espina clavada, ell no va estudiar, i llavors l'única manera de treure's l'espina és que els seus fills estudiïn. I sempre ens ha estat insistint per estudiar, mai ens ha dit de treballar. El pobre es sacrifica cada nit per a anar a treballar per nosaltres i llavors l'única cosa que ens demana

és estudiar i punt. I arran d'aquí [d'una reunió que va mantenir amb un professor de l'escola i el seu pare] vaig repetir 4t d'ESO amb bones notes. Era dels 3 primers de la classe. [Ibrahim]

Ibrahim va aconseguir construir una trajectòria d'èxit quan va desaparèixer la influència del grup d'iguals que l'allunyava de l'ethos escolar. Però assenyala que li va ser més fàcil navegar entre els seus iguals, quan aquests encara estaven en l'escola, i els requeriments escolars, quan davant els primers es va posicionar de forma clara com un jove que respectava les pràctiques religioses que la comunitat ètnica privilegiava. Aquest fet va permetre que fos respectat i superar les pressions cap el fracàs a les que es veia sotmès:

Sí, sí, molt, [em respectaven] sempre, mai m'han faltat. M'escoltaven i quan parlava jo m'escoltaven. Una mica com la veu autoritzada [...] Jo sempre he tingut doncs el punt de vista religiós, el noi musulmà, que ensenya al món que som bona gent, i que la missió d'un musulmà és portar-se tan bé o fer les coses tan bé que el que ho veu des de fora sempre té a aquesta persona. [Ibrahim]

Aquesta afirmació ens porta a considerar des de la perspectiva de l'aculturació additiva, la relació entre els símbols i pràctiques que la comunitat privilegia i l'èxit acadèmic. Els nois i noies que han participat en la recerca es defineixen com musulmans i consideren que l'Islam representa un model de conducta que es transmet en el nucli familiar i que els ha ajudat en les seves trajectòries d'èxit:

L'Islam de la manera que m'ho ha transmès el meu pare ha estat com..., és una manera de viure, en tots els sentits en quant a educació, en quant a tot, i... a mi em sembla que els meus pares bé, jo ho crec així, profundament, m'han donat una molt bona educació malgrat que ells no han estudiat molt. Han posat tot de la seva part per a poder ajudar-me, no? I ser una bona persona, i... recordo que... bé 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 enfocada com una manera de viure en tots els sentits, llavors... 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". [...] "Sí, perquè tal com he dit anteriorment, i... la religió ens ensenya a conviure, a ser educat, a triar el bon camí, hi ha unes pautes de comportament, no? En totes les religions hi ha pautes i a l'Islam hi ha una sèrie de normes i regles que has de seguir. Jo al principi no les he seguit al cent per cent, però després em vaig adonar 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 per mal camí. [Ahmed]

No obstant això, alguns joves consideren que de la mateixa manera que l'Islam resulta per a ells i elles central en la seva experiència quotidiana, existeixen altres possibilitats d'elecció individual des d'on construir una autoimatge positiva que els permeti navegar amb èxit en els nous entorns de manera independent a l'origen ètnicocultural:

Clar i aquesta base ha de ser d'alguna cosa. Dóna-li el nom que vulguis però és, existeix, llavors en el meu cas és això, i no fa falta ser marroquí per a tenir aquesta base si fos rus i hagués conegut potser l'Islam i m'hagués agradat potser seria la mateixa base, potser he conegut el budisme i m'ha interessat i la meua base és el budisme, no és l'Islam, o sigui no fa falta ser d'un país per a tenir la base del mateix país, aquesta base la cerques tu i agafes en relació al que a tu et sembla i el que tu creus i en el meu cas he coincidit que la base és la qual m'han ensenyat de petit, però això no té perquè ser així. [Grup 1 joves nois]

Ara bé, i com també vam exposar en treballs previs (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011), hem pogut constatar que determinats emblemes vinculats a l'Islam, com el *hyjab* entre les noies, es consideren a l'escola un fre per a la integració. El seu ús porta associada la disminució d'expectatives cap a la continuïtat educativa. Tal va ser el cas de Zohra qui subratlla que passà a ser considerada «un cas perdut» a la seva escola quan va decidir posar-se'l. El professorat, comenta ella, es va sentir traït, entenent que els seus esforços envers els «processos d'integració» no havien obtingut els resultats esperats. Un fet que posa en evidència les dificultats que tenen les noies marroquines per

poder construir unes identitats complexes i flexibles. No obstant això, Zohra va aconseguir seguir els seus estudis i llicenciar-se en Dret:

Als 17 em vaig posar el mocador perquè jo vaig decidir que era musulmana. Que no era res més que catalana i musulmana. I em vaig posar el mocador i vaig descobrir que era normal, de cop i volta era marroquí i de cop i volta sóc una persona no integrada i que segurament no acabaré els estudis i em casaré amb 18 anys com a molt no? Tot allò em va fer dir bé, jo sóc, jo estudio. No és que, era la delegada de la meua classe, tenia molts amics i per a mi, no em va influenciar el mocador però el meu entorn sí. Em van donar com cas perdut. Tu has estat tota la teua vida aquí però veiem que no t'has integrat, a sobre et poses el mocador, no donaven un duro per mi els profes. I els meus pares, molt bé estudia, molt bé, estudia, pel teu futur, sí sí sí sí, i diguem que el suport va venir dels meus pares. Perquè el col·legi em van donar per cas perdut. Vaig entrar a la universitat, vaig ser l'element exòtic de la Facultat de Dret durant un temps. [Zohra]

L'associació: aculturació additiva i capital social

Alguns dels joves que van aconseguir descriure trajectòries d'èxit acadèmic i continuïtat educativa van assistir a associacions que van impulsar algunes famílies en els seus entorns. Aquestes associacions, de caràcter intraètnic són una extensió pública estructurada de resocialització dels joves i actuen de forma preventiva a fi de contrarestar les reserves de les famílies davant els que consideren certs perills socials.

Davant la gran preocupació dels pares de joves d'origen magrebí, que els seus fills puguin caure entre les xarxes de la vida del carrer [...] Aquest espai ha estat creat, per als joves que volen reunir-se, tinguin un local adequat per a fer-ho, sota el lema d'un futur net i sa lluny d'altres activitats no recomanables, tal com començar a fumar en els primers anys de la seva adolescència, prendre drogues, etc. (Memòria Associació)

Però més enllà de ser una estratègia de control parental i tenir un caràcter preventiu que s'articula a fi d'immunitzar els fills i filles dels ambients que es consideren menys adequats en els nous contextos, per a aquests joves, poder conjuguar, en un espai informal, els requeriments i les pressions familiars i el contacte entre els iguals, es va convertir en una estratègia que els va empènyer cap a l'èxit:

Nosaltres teníem la sort que érem nois i trobem l'associació i els nostres pares ens picaven per a estudiar. [Grup 2 joves nois]

A partir 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 especialment, religiós. És aquesta doncs, una aposta pels referents de l'intragrup, que confereix a aquests joves un espai que els permet navegar amb més probabilitats d'èxit en l'escola, sabent «qui són i d'on vénen» i donant sentit a les interrelacions entre èxit acadèmic, familiar i sociocultural:

Que et fan veure d'on parteixes en el sentit que per molt que estudiis i tal, no pots oblidar les teves arrels i com hem dit abans l'èxit ha de conglomerar èxit acadèmic, èxit familiar o cultural o digues com vulguis doncs llavors perquè tu tinguis èxit a part d'aprovar has de tenir constància i has de saber qui ets i d'on vénés. [Grup 1 joves nois]

I en aquests espais de reconeixement i apoderament de forma explícita s'empeny els joves a majors nivells d'èxit acadèmic i de continuïtat educativa:

Des de la meua associació t'empenyien a estudiar. Et deien: escolta que has d'aprovar Batxillerat, has de no es que, no sigues quant, llavors és altre punt... [Grup 1 joves nois]

Ara, aquests joves consideren que s'han convertit en referents per a altres nois i noies. Quan a l'Ibrahim se li preguntà si assistir a una associació havia estat important en la seva carrera, va respondre:

Sí, moltíssim. A veure, de fet, hi ha nois que són més petits que nosaltres que han anat a l'associació, tindran ara 16 o 17 anys i ells ens veuen ara a nosaltres com uns exemples. A mi em sembla, perquè estan fent exactament el mateix que fèiem nosaltres i les coses les estan anant molt bé, però molt bé eh, estan estudiant tots, tots juguen al futbol, ningú surt de festa, bé potser surten o no, però el que vull dir reflectir és això que no van per mal camí. [Ibrahim]

Però a través de la proposta associativa i especialment, 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 d'aquestes 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:

Perquè et fa veure món, ens fa veure molta gent, t'adones de moltes perspectives diferents i quan comences en el *mundillo* dius a veure que hi ha més, no? I vols conèixer a més [...] També és una mica com que et donen responsabilitat i també és un mitjà de socialització. [Latifa]

Però en algunes ocasions, i com hem apuntat, el suport també arribà de formes de *parentiu fictici*, que s'impulsà en especial, entre les noies. En els nois, la manca d'associacions referents en els moments inicials va ser viscuda com una limitació. Un aspecte que també és valorat per les pròpies associacions, que a la vegada exposen les dificultats que tenien per visibilitzar-se. Aquestes entitats consideren negatiu que no se'ls permeti prendre part més activa en els processos inicials d'acollida dels membres del col·lectiu i que, per altra banda, la seva presència en el territori no pugui ser més efectiva i vinculada a un veritable treball en xarxa amb d'altres institucions educatives.

Conclusions

Els resultats exposats aporten evidències sobre els principals factors que identifiquen els joves marroquins com afavoridors de les seves trajectòries escolars d'èxit i de continuïtat educativa. Hem pogut identificar de nou com una major aculturació no comporta més possibilitats de construir aquestes trajectòries. Els joves marroquins que les han seguit s'han incorporat, per naixement o desplaçament als nous entorns, sense ser assimilats. Aquests joves, 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 partir i principalment de les estratègies que les seves famílies van implementar. D'aquestes famílies van rebre el missatge de suport cap a l'aprofitament escolar. No obstant això, l'extensió del missatge no derivà 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, factors que les investigacions assenyalen com claus per a predir els resultats escolars. Aquest suport apareix impulsat per la figura del pare o de la mare, encara que no de forma exclusiva per un d'ells i entre els joves de classe treballadora es vincula al reconeixement dels esforços familiars i al respecte cap a la figura d'ambdós. Aquests joves es consideren deutors de la continuïtat del projecte migratori familiar i han interioritzat els discursos de confiança cap a les institucions educatives que han rebut, la major part de les ocasions, de caràcter instrumental.

Es consideren en deute amb les seves famílies, pels esforços que han realitzat en els processos migratoris i d'assentament en els nous entorns. 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 emergeix 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.

L'existència del suport des de la família contrasta amb les creences esteses sobre el suposat desinterès d'aquestes per l'educació i una menor capacitat socialitzadora com explicació de les trajectòries escolars dels seus fills i filles. I posa de manifest com sovint des de les institucions educatives romanen invisibles les variades estratègies de suport familiar i les preocupacions que tenen les famílies immigrades per l'èxit acadèmic dels seus fills i filles (González, 2001), al considerar que l'escola és una institució que pot permetre l'ascens i la mobilitat social en els nous contextos.

També els joves identifiquen com factor d'èxit l'acumulació de capital social a través del seu grup d'iguals. Per a aquests joves de minories poder accedir a un determinat grup d'iguals pot representar una font de capital social que els permeti l'accés als recursos escolars i una embranzida cap a l'èxit (Stanton-Salazar, 1997, 2004). Les relacions positives a l'escola resulten altament productives per a ells, a més de potenciar entre els iguals l'acceptació de les normes del grup (Eckert, 1989), poden proporcionar suport cap a l'assoliment dels objectius escolars i oferir un capital social que pugui convertir-se en recursos i oportunitats per a superar les barreres escolars, descodificar les pràctiques i proveir de confiança i suport emocional. I en aquest sentit, es desenvolupa la seva experiència. És més, aquesta posa de relleu que alguns d'ells malgrat ser escolaritzats en centres estigmatitzats i estar exposats com assenyalaren Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova (2008) a una triple discriminació (llengua, ètnia i classe), l'acumulació de capital social, entre els seus iguals intraètnics els va permetre construir trajectòries d'èxit. Però aquest capital social també s'acumulà des de la seva participació en xarxes formals associatives. En aquests espais els van transmetre un missatge explícit cap a l'aprofitament escolar com a mitjà de mobilitat social ascendent, coincidint amb el que rebien des del nucli familiar. Ara bé, en el debat sobre el paper de les associacions i el seu impacte en la comunitat, els membres de la majoria mostren les reticències existents al considerar que en ocasions lluny de permetre l'acumulació d'aquest capital social poden promocionar un control limitador de les aspiracions acadèmiques dels joves, quan, especialment, entren en contradicció en el cas de les noies amb l'ideal de feminitat del que poden participar els impulsors i membres d'aquestes associacions. Sens dubte, el debat s'inscriu en el marc de les possibilitats i dificultats dels processos de reconeixement de les diversitats en les societats multiculturals però també en el reconeixement d'aquestes diversitats dins dels espais comunitaris. Ara bé, aquests resultats ens permeten apuntar que el capital social que emana de la immersió de la vida familiar en la vida cultural de la comunitat ètnica pot convertir-se també en un factor que promou trajectòries escolars positives i ser font de majors nivells de continuïtat educativa, en una situació no exempta de guanys i pèrdues, ruptures i discontinuïtats, com succeeix en tots els processos socials complexos.

Referències

- Abajo, J. E.; Carrasco, S. (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- Alba, R. (2005) «Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States». *Ethnic and Racial Studies*. 28(1), p. 20-49.
- Aparicio, R.; Tormos, A. (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Bourquia, R. (2010) «Valores y cambio social en Marruecos». *Quaderns de la Mediterrània* 13, p. 235-244.
- Carrasco, S.; Gibson, M. A. (2010) «La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California». *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, p. 59-76.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Bertran, M. (2009) «Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social». *Revista Complutense de Educación*. 20(1), p. 55-78.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M. (2011) «Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California», *Revista Migraciones*, 29, p. 31-60.
- Carter, P.L. (2005) *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. Nova York, Oxford University Press.
- Colectivo IOÉ. (2007) *Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Crull, M.; Doomernik, J. (2003) «The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups», *International Migration review*, 37(4) (Winter 2003), p. 1039-1064.
- Eckert, P. (1989) *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Nova York, Teacher College Press.
- Ferrer, F. [dir], Castel, J.L., Valiente, O. (2009) «*Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Col. Polítiques nº 68.
- Flores-González, N. (2005) «Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), p. 625-642.
- Foley, D. (2005) «Elusive Prey: John Ogbu and the Search for a Grand Theory of Academic Disengagement». *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Special Issue. 18(5), p. 643 - 657.
- Gibson, M.A. (1988) *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. Nova York, Cornell University Press.
- (2005) «Promoting Academic Engagement among Minority Youth: Implications from John Ogbu's Shaker Heights Ethnography». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(5), p. 581-603.

- Gibson, M.A.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ríos, A. (2013) «Different Systems, similar results. Immigrant Youth in schools in California and Catalonia», a Alba, R.; Holdaway, J. [ed.] *In the Integration Imperative: The Children of Third-World Immigrants in the Schools of the US and Western Europe*. Nova York, New York University Press (en premsa).
- Gibson, M.A.; Gándara, P.; Peterson Koyama J. (2004) *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nova York, Teachers College Press.
- Gibson, M.A.; Ogbu, J. (1991), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Nova York, Garland Publishing.
- Gómez, C.; Casares, M.; Cifuentes, C.; Carmina, A.; Fernández, F. (2002) *Identidades de Género y feminización del éxito académico*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, N. (2001) *I am my language: discourses of women and children in the bordelands*. Tucson, University of Arizona Press.
- Kao, G.; Tienda, M. (1995) «Optimism and achievement: the educational performance of immigrants youth», *Sociological Quarterly*, 76 (1), p. 1-19.
- Kenner, Ch. (2004) *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. RU, Trentham.
- Mehan, H.; Villanueva, I.; Hurbard, L.; Lintz, A. (1996) *Constructing school success: The consequences of untracking low achieving students*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mijares, L. (2004) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterraneo.
- Nusche, D. (2009) «What Works in Migrant Education? A Review of evidence and Policy Options». *OCDE Education Working Paper* Nº. 22.
- Ogbu, J. (1991) «Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective». A M. Gibson., J. Ogbu [ed.], *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Nova York, Garland Publishing, p. 3-33.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2008) *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Col·lecció Aportacions, nº 32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya.
- (2011) «Moroccan immigrants at a secondary school in Catalonia». A Berg, W.; Spinthouralis, J.; Lalor, J. [dir.] *Cultural diversity in the Classroom*. Verlag Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wlesbaden, p. 79-95.
- (2013) «El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona». *Revista de Educación*, nº. 362 (acceptat 14-08-2011 i en premsa). Data prevista: setembre- desembre, 2013.
- Pels, T.; de Haan, M. (2007) «Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an acculturative arena», *Young*, 15, p. 71-89.
- PISA (2006) *Science Competencies for Tomorrow's World*. OCDE.

- Ponferrada, M. (2009) «Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona». *Papeles de Economía Española*, núm. 119, p. 69-83.
- Poveda, D.; Jociles, M. i Franzé, A. (2009) «La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano». *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. 5(3) (diciembre). [Disponible a la xarxa: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n3esp.pdf].
- Qin, D. B. (2006) «The role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation». *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), p. 8-19.
- Serra, C.; Palaudàries, J.M. (2007) «L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris», a Larios, M. J.; Nadal, M. [ed.]. *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona, Mediterrània, p. 301-334.
- Stanton-Salazar, R. (1997) «A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths», *Harvard Educational Review*, 67 (1), p. 1-40.
- (2004) «Social Capital among Working-Class Minority Students», a Gibson, M.A.; Gándara, P.; Koyama, J. [ed.], *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nova York, Teachers College Press, p.18-38.
- Suárez-Orozco, M.; Suárez-Orozco, C.; Todorova, I. (2008) *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Valenzuela, A. (1999) *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany, State University of Nova York Press.
- Van der Veen, I.; Meijnen, G. W. (2002) «The parents of successful secondary school students of Turkish and Moroccan background in the Netherlands: Parenting practices and the relationship with parent», *Social Behavior and Personality*, 2002, 30(3), p. 303-315.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Zinovyeva, N.; Felgueroso, F.; Vázquez, P. (2008) *Immigration and students' achievement in Spain*. Documento de Trabajo/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». *Politics & Society*, 27 (1), p. 5-38.

Trayectorias de éxito y continuidad académica entre jóvenes marroquíes en Cataluña

Resumen: La literatura sobre el aprovechamiento escolar de jóvenes de origen marroquí en Cataluña permite constatar su situación de desventaja y el impacto de ésta en un menor rendimiento y continuidad académica en niveles postobligatorios. Esto parece ser así aunque se incrementen los años de asentamiento de las familias y la escolarización de los jóvenes haya sido temprana. Ahora bien, la constatación de esta tendencia invisibiliza las trayectorias de éxito escolar y la creciente participación social de una parte considerable de estos jóvenes de ambos sexos en la sociedad catalana. Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que reconstruye los factores centrales que permiten a estos jóvenes desarrollar trayectorias de éxito y consolidar aspiraciones académicas de larga duración.

Palabras clave: éxito y continuidad educativa, jóvenes marroquíes, familia, escuela, comunidad

Trajectoires de succès et continuité académique chez les jeunes marocains en Catalogne

Résumé: La littérature sur la mise à profit de la scolarité de jeunes d'origine marocaine en Catalogne permet de constater leur situation de désavantage et l'impact de celle-ci sur un rendement et une continuité académiques moindres aux niveaux post-obligatoires. Il semble bien en être ainsi alors même que le nombre d'années d'implantation des familles augmente et que la scolarisation des jeunes a été effectuée plus tôt. Toutefois, la constatation de cette tendance cache les trajectoires de succès scolaire et la croissante participation sociale d'une partie considérable de ces jeunes des deux sexes à la société catalane. Cet article présente les résultats d'un projet de recherche qui reconstruit les facteurs centraux permettant à ces jeunes de développer des trajectoires de succès et de consolider des aspirations académiques de longue durée.

Mots clés: succès et continuité éducative, jeunes marocains, famille, école, communauté

Successful academic careers and persistence in education among young Moroccans in Catalonia

Abstract: Literature on the school achievement of young people of Moroccan origin in Catalonia establishes their disadvantaged position and the negative impact that this has on their academic performance and their continuation to post-compulsory education levels. This situation appears to persist regardless of the increasing number of years that their families have been settled in Catalonia and the fact that the young people have been at Catalan schools from a young age. However, the establishment of this trend masks the successful academic careers and the increasing social participation of many of these young people of both sexes in Catalan society. This paper presents the results of a research project that examines the main factors that enable these young people to have successful academic careers and attain long-term academic goals.

Key words: academic success and persistence, young Moroccans, family, school, community