

## *El impacto de las experiencias sociales y escolares y las identificaciones transnacionales en los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.*

**Dr. Jordi Pàmies** [jordi.pamies@uab.es](mailto:jordi.pamies@uab.es)

Grup de Recerca EMIGRA [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es)

Professor Associat Departament Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB

### **Abstract**

*La llegada a las escuelas de Cataluña de hijos e hijas de familias procedentes de Marruecos se inscribe en el marco de procesos migratorios iniciados hace tres décadas y es resultado de una compleja conjunción de factores sociales, económicos, políticos e históricos que se entrecruzan con procesos individuales y familiares, dinámicas comunitarias y vínculos relacionales de carácter transnacional.*

*Esta comunicación se basa en el trabajo de investigación iniciado en mi tesis doctoral, y se inscribe en el proyecto I+D SEJ 2005-2008-09333-CO2-01 Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero. Perspectivas comparativas.*

*A partir de la investigación etnográfica realizada entre jóvenes de ascendencia marroquí y sus familias en la periferia de Barcelona y desde una perspectiva que contempla el espacio transnacional se presta atención a cómo las condiciones de integración resultan factores claves para explicar las trayectorias de escolares y sociales de los hijos e hijas. Y se abordan las barreras – escolares y sociales - que en destino, delimitan y segregan - y aquellas que seleccionan – a los jóvenes de origen marroquí y que nos muestran las dificultades en la construcción de sus identidades transnacionales múltiples y complejas.*

### **Introducción**

En la actualidad, la cifra de extranjeros de nacionalidad marroquí residentes en España se eleva a 535.000<sup>1</sup>, de los cuales un tercio, el 34,89%, vive en Cataluña. Estas cifras la convierten, no tan sólo en la más antigua de las colonias extranjeras establecidas en el territorio, sino también en la más numerosa.

Los primeros migrantes marroquíes llegaron a la ciudad de L'Hospitalet (Barcelonès. España) a finales de la década de los 60. Eran hombres jóvenes y en su mayoría solteros que procedían de la Yebala (plural de *jebli*, natural de la montaña), la región situada en la zona occidental de la cadena montañosa del Rif que se extiende desde Tánger-Ceuta hasta Targuist y que estuvo bajo protectorado español entre 1912 y 1956.

En sus inicios este asentamiento revistió - para los propios migrantes y también para la población autóctona<sup>2</sup> - un carácter provisional. La promulgación de la Ley Orgánica 7/1985 de Derechos y Libertades de los Extranjeros estableció una frontera rígida y

---

<sup>1</sup> Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) a 25/7/2006.

<sup>2</sup> El término autóctono debería manejarse con extrema prudencia ya que buena parte del alumnado considerado bajo este epígrafe es de ascendencia inmigrante española, de "tercera generación", lo que supondría reconocer, al menos, diversas autoctonías. A lo largo de la comunicación lo utilizaré siendo consciente de estas limitaciones y de forma indistinta al de alumnado "mayoritario", en la línea del grupo de investigación EMIGRA.

regulada de manera fáctica y provocó un cambio de tendencia en la articulación de estos flujos migratorios. De las idas y venidas de algunos hombres y de la presencia de algunas mujeres en la ciudad de manera temporal e intermitentemente se pasó a formas de asentamiento estable. Así se fueron instalando en el municipio las primeras mujeres marroquíes, los hijos e hijas en edad escolar y algunos adolescentes y parejas jóvenes. Su llegada significó la visibilización en los espacios e instituciones públicas (escuelas, servicios sociales, dispensarios, mercados) de una *marroquinidad* que alimentada a partir de una larga historia de contacto en torno a la figura del “moro” (Mateo, 1997; Martín Corrales, 2002) se representaba como homogénea, lejana y estructuralmente deficitaria.

La presencia de los extranjeros de origen marroquí siguió incrementándose en la ciudad y se multiplicó por diez entre 1992 (696) y 2005 (6.085). Como ocurre en otras áreas de Cataluña en los últimos años los datos corroboran este crecimiento continuado además de otras tendencias, como la feminización de los flujos. Señalan también la consolidación del grupo doméstico, la familia nuclear con hijos, muchos de los cuales nacidos ya en la ciudad cursan los niveles de educación infantil, primaria o secundaria o ya han finalizado la etapa de escolarización obligatoria e incluso postobligatoria.

Esta situación compleja muestra la necesidad de abordar no tan sólo los procesos migratorios sino también las formas de gestión de la integración escolar y social de los jóvenes de familias inmigradas marroquíes y conocer la influencia que ejercen las dinámicas escolares y comunitarias en el actual contexto multicultural y transnacional.

De ahí que esta comunicación proponga analizar la forma en que los jóvenes de origen marroquí viven estos procesos de integración como actores y no como sujetos pasivos y discutir acerca de la existencia o inexistencia de las barreras - escolares y sociales - que en destino, les delimitan y les segregan - y aquellas que les seleccionan -. Asimismo, la comunicación se centra en mostrar el significado y las dificultades que persisten en la construcción y el reconocimiento de sus identidades transnacionales y nacionales, heterogéneas, múltiples y complejas en esta sociedad multicultural.

Las condiciones y los contextos de escolarización y sociabilidad se plasman en los discursos y prácticas desarrolladas en los mensajes simultáneos que reciben. Estos mensajes ejercen un importante impacto en las variadas formas con las que se identifican estos jóvenes, desde el lugar de origen, el aglutinador del Islam, las culturas juveniles en construcción y a partir de las relaciones intra e interculturales posibles – objetivas y percibidas – que mantienen en destino. Estas condiciones y contextos adquieren relevancia en la medida que resultan un factor explicativo central en la construcción de sus trayectorias identitarias - escolares y sociales – y en cuanto que nos informan también de las expectativas de éxito académico y social que se construyen desde origen y desde los proyectos migratorios, pero también a partir del éxito individual y familiar que se logra conseguir en destino.

### **Las identificaciones de la *marroquinidad* en contextos de diferenciación social**

El asentamiento territorial de los primeros hombres de origen marroquí que en la década de los 70 llegaron a la ciudad se produjo en una localización espacial segregada de la mayoría. En especial en una calle, sin asfaltar y con elevados índices de insalubridad donde los servicios mínimos, agua, luz y electricidad, eran inexistentes y los escombros abundantes. Esta situación confería a la zona unas características que la diferenciaban

claramente del resto del entorno y ofrecía un aspecto de espacio marginal visible tanto por sus residentes como por el resto de los ciudadanos del barrio.

En este espacio los miembros del colectivo reforzaban las estructuras del grupo y articulaban una amplia red de contactos entre residentes y nuevos y futuros inmigrantes que cumplía una función de información, de apoyo y de asistencia más allá de los lazos estrictamente familiares. Si a esta localización espacial le unimos las precarias condiciones laborales y de subordinación económica a las que estuvieron expuestos estos hombres y la pérdida de su estatus que poseían en origen, constataríamos que se enfrentaron a una experiencia de minorización social:

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

[Joven de origen marroquí]

A partir de mediados de los años 80, algunos de los reagrupamientos familiares se produjeron en zonas más integradas desde el punto de vista de la mayoría - pero también de la minoría -, mientras que otros se realizaron en estos espacios minorizados. El tiempo que tardaron en producirse estos reagrupamientos no dependió tan solo y de forma necesaria de la posibilidad de alejamiento de estos espacios segregados ni de las características de las redes de solidaridad a las que se podía acceder, sino también de las variadas formas en que se construyeron y se negociaron los proyectos migratorios familiares:

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

[Padre de Tarek]

Los espacios del barrio en los que se asentaron los primeros migrantes marroquíes han sido profundamente modificados en el marco de los proyectos de ciudad, pero las redes sociales basadas en el parentesco y la amistad siguen estructurando las relaciones sociales de los miembros de la comunidad, aspecto que nos llevaría por otra parte a considerar las fuentes del capital social (Portes, 1998) y las formas de acceso al “bonding” y el “bridging” social capital (Briggs, 1998; Woolcock y Narayan, 1997; Kozel y Parker, 2000). Los canales normalizados para el acceso a los servicios y al mundo laboral se utilizan en mayor proporción que en épocas anteriores pero el establecimiento de redes, al margen de las institucionales, sigue siendo vital en la inserción laboral, sobre todo de los nuevos migrantes, quienes ocupan espacios parecidos y en ocasiones los mismos, - y ahora por debajo de la calificación académica o profesional que poseen -, que los que ocuparon antiguamente otros miembros del colectivo.

En las reestructuraciones personales, familiares y comunitarias que se producen en estos procesos migratorios resultan centrales las formas en las que se han producido los reagrupamientos familiares, el capital social que se posee en el intragrupo, - que puede

determinar las relaciones, y los posibles accesos en destino -, y las condiciones iniciales de integración de la sociedad de llegada. Al llegar a destino, algunos de los chicos compartieron vivienda, en precarias condiciones, con otros chicos y hombres. Otros, en mejores situaciones iniciales en términos de continuidad afectiva porque llegaron con su madre, accedieron a una nueva vivienda de exclusividad familiar, un espacio que fue, a su vez, centro de llegada de nuevos migrantes, parientes, amigos y vecinos. Como muestran Goldring (1992), Wiltshire (1992) y Pries (1999) los grupos domésticos múltiples están basados en estas redes migratorias transnacionales y no colaborar en su mantenimiento o desvincularse de la socialización de la información sobre la sociedad de destino supone ser apartado de la comunidad de origen (Portes, Sensenbrenner, 1993; Pedone, 2004).

La edad en la que los padres incorporaron en destino a sus hijos e hijas estuvo marcada por factores de tipo administrativo, pero también por la propia característica de los proyectos migratorios, el papel de los hijos e hijas en este y los roles y expectativas de género vigentes en origen. Ahora bien respecto a estas expectativas, cabe hacer alguna puntualización. La investigación de Bourqia y colegas (2005) y otros trabajos (El Harras, 2000, Belarbi, 1999, Benradi, 1995) indican la modificación de pautas de comportamiento definidas por estos valores tradicionales y los cambios en el estatus de los miembros de la familia. Nuevas relaciones de género y poder dentro y fuera de los grupos domésticos desvelan que se están modificando los roles atribuidos y se redefinen los espacios construidos en el modelo tradicional para hombres y mujeres. En este sentido el trabajo de campo en origen confirma la apuesta de una parte de las comunidades rurales por la escolarización de sus hijos e hijas de forma indiscriminada como estrategia de movilidad social que se inscribe en el marco de los procesos migratorios interiores y exteriores, aunque no siempre se percibe como vinculados a ellos y por tanto la modificación de estas expectativas de género.

La mayoría de hombres y mujeres marroquíes que participaron en la investigación se definían como musulmanes, aunque difería la intensidad de la observancia y las formas en que el universo normativo adquiría en su práctica cotidiana. Para ellos el Islam se convertía en emblema de cohesión social y en un elemento central en la formación de las nuevas identidades (Dubet, 1989; Moreras, 1990; Kastarsztein, 1990; Cesari, 1995; Roy, 2002, entre otros). No obstante, el espacio religioso no se convertía en la única extensión pública estructurada dónde se recreaba la “cultura de origen”. La naturaleza de ciertas actividades relacionadas con la socialización de los hijos e hijas contribuyó a la creación de espacios diferenciados de participación formal, como lo fue una asociación intraétnica. En esta asociación, la lengua árabe se convertía en emblema, por su significado familiar y religioso. Y en ella se podían contemplar las reservas de ciertas familias frente a ciertas prácticas en la sociedad de destino que no compartían, desconocían o sobrevaloraban y las estrategias de prevención que articulaban.

### **Representaciones sociales, posibilidades y límites**

La presencia de estos jóvenes de origen marroquí ha estado acompañada por una serie de imágenes mediáticas y sociales, en mayor o menor intensidad compartidas, que mostraban, y lo siguen haciendo, a este joven como problemático, asociándolo a la rebeldía o a variadas formas de resistencia en el caso de los chicos o a la sumisión y a la inagencia - con el debate en torno al velo o el matrimonio forzado - al referirse a las chicas.

Sin embargo, las representaciones de estos y estas jóvenes de ascendencia marroquí en la esfera pública y en la escuela vienen a ser un reflejo de unos procesos más generales, pero en especial son resultado del marcaje que estigmatiza a determinados colectivos y que los dibuja como homogéneos al definirlos por unos supuestos rasgos esenciales además, de forma problematizada. La forma en la que se les representa deriva de su *ascendencia migratoria* y de su *exclusividad marroquí*. En esta representación comparten las imágenes del mundo adulto marroquí, al que pertenecen por ascendencia, y sobre el que se reproducen aquellas representaciones que se gestan desde la historia de contacto (Martín Corrales, 2002) y en la que cobra toda su fuerza la imagen del *nuevo moro*, como figura que encarna todos los viejos estigmas del pasado (López, 1993; Mateo, 1997; Martín Muñoz, 1994). Algunas de las imágenes son atribuibles a género (machismo entre los chicos; sumisión e invisibilidad para las chicas), otras son asociadas a valores relativos a la premodernidad y al comunitarismo

Esta imagen se complementa con la de musulmán, identificado como premoderno y creyente compulsivo (Moreras, 1999), en una variedad de construcciones donde se oponen, modernidad a premodernidad, racionalidad a ignorancia, ciencia a religión, igualdad de sexos a patriarcado, y democracia a caciquismo fundamentalista (Carrasco, 2006). En esta representación, la joven marroquí se convierte en paradigma de la opresión patriarcal y de la sumisión, el estereotipo victimizado, víctima de su “cultura” y de los líderes de su comunidad. (Ribas, 1999; Martín Corrales, 2002; Zontini, 2005). Estas construcciones, sin embargo, no reflejan la multiplicidad de realidades y se podrían inscribir en el terreno de la *muslimofobia* (Dietz, 2002). Y se concretan a menudo en las prácticas relacionales que señalan los límites de las posibles identificaciones a las que se puede tener acceso:

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

[Dalila]

En realidad se tiende a considerar el comportamiento de estos y estas jóvenes como la expresión de unos universos culturales contrapuestos – en términos de la mayor de las distancias y lejanía cultural y en consecuencia de posibilidades de “integrabilidad” - , conformada por el peso de un conflicto entre los referentes religiosos del Islam y una sociedad secularizada o con referentes cristianos. Esta consideración respondería a las dificultades del Islam en Europa por alcanzar la paridad y el reconocimiento público teniendo en cuenta las formas en las que se institucionalizó el cristianismo y el laicismo (Alba, 2005). Desde esta perspectiva, el Islam y su componente comunitario está interpelado de forma directa y continuada (Moreras, 1999). Y estas dificultades de reconocimiento son las que lo señalan como práctica religiosa amenazadora y a los jóvenes de segunda generación de origen marroquí como posible amenaza, desligando

las formas variadas de resistencia de estos jóvenes de los procesos de minorización y exclusión social que viven (Roy, 1999).

Como ha señalado la investigación las identificaciones de los chicos y chicas eran múltiples, algunos se identificaban como *marroquíes* mientras otros y otras lo hacían como *musulmanes*. La propia situación de los chicos que se identificaban como *marroquíes* derivaba de estos procesos de exclusión y minorización del espacio social que ocupaban, sometidos a un mayor control y vigilancia por parte de la sociedad mayoritaria y un escaso reconocimiento de los adultos de la minoría. Enfrentados a mayoría y minoría, sin tener el reconocimiento de nadie y señalados como “problema escolar y social”, necesitaban significar de forma constante la pertenencia a una cultura juvenil que junto a sus iguales autóctonos, se creaba y pervivía en los márgenes. Sus actitudes de resistencia derivaban del estancamiento en las posibilidades de inserción social que percibían, a pesar de que algunos de ellos ya habían nacido en destino. Esto nos hace pensar en situaciones similares descritas en Francia, y señaladas por Dubet (1987) o Tribalat (1995), quienes ya aducían de las consecuencias de la pérdida de credibilidad del modelo social para estos chicos:

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

[Ahmed]

Sometidos a un proceso de asimilación y en este intento de parecerse “lo más posible a los nacionales” (Malewska-Peyre, 1990) eran quienes mantenían más contactos interculturales pero su identidad se construía sobre la *marroquinidad* porque eran vistos como *marroquíes*:

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

[Ahmed]

Las barreras a las identificaciones locales de estos jóvenes responden a esta dicotomía que convierte la procedencia o la ascendencia marroquí en irreconciliable con la nueva pertenencia local y que considera además las transplantaciones identitarias origen – destino, homogéneas y automáticas. Así estos jóvenes locales experimentan una socialización diversificada y diferenciada en un contexto social que como ocurre en otros países del entorno europeo, no deja de etiquetarlos como “extranjeros”, aunque hayan nacido en Europa (Levanthouan-Pellerin, 1992; Guedah, 1995; Moumen-Marcoux, 1998, entre otros). Es decir, la propia consideración de estos jóvenes acentúa su vulnerabilidad ya que, aunque algunos de ellos no tienen estatus de extranjeros ni experiencia migratoria, reciben la proyección de la imagen de sus padres (Carrasco y otros, 2002). No obstante, estos jóvenes parten de una realidad diferente, en el sentido de los proyectos migratorios – y de su significado -, pero también desde su capacidad de reinventar y renegociar la multiplicidad de códigos culturales que permiten su acomodación sociocultural en la sociedad en la que, en ocasiones, han nacido (Terés, 2004). Sin embargo, las situaciones vividas en países de nuestro entorno muestran como decíamos, las barreras a la identificación de estos jóvenes con su sociedad y las dificultades de acceso a la paridad escolar, laboral y cultural.

## **Las posibilidades y límites de las identificaciones escolares**

En la escuela es precisamente su pertenencia étnica la que ha resultado determinante en su representación problematizada y las formas en las que se ha conceptualizado su específica *marroquinidad* la que los ha convertido en un problema escolar (Colectivo Ioé, 1996; Franzé, 1999, 2002; Aparicio, 2001; Mijares, 2004; Pàmies, 2006)

Así su presencia en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) se ha asociado con carácter natural, al aumento de la conflictividad en las aulas, a la ralentización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las dificultades académicas. En definitiva, al bajo rendimiento escolar. Se ha aceptado de forma generalizada que su escolarización era una tarea compleja y llena de obstáculos, a pesar de la persistencia de los discursos sobre la función clave de la educación para la integración social (Carrasco, 2003). Estos supuestos obstáculos han sido abordados además desde el reduccionismo culturalista. Desde esta perspectiva -son distintos culturalmente- y compensadora -carecen de cultura- se ha contribuido a reforzar las concepciones homogeneizadoras del grupo y se ha justificado de forma directa e indirecta el desarrollo de procesos de exclusión escolar.

Su presencia en la escuela como pone de manifiesto la investigación, provoca la aparición de mecanismos de evitación por parte de algunas familias de la mayoría. Las escuelas donde viven su experiencia escolar los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes se representan como de “pertinencia” exclusiva para un alumnado autóctono no académico y de bajo estatus social, con quienes estos chicos y chicas comparten las posibilidades y límites de las identificaciones escolares y sociales.

La consideración desde esta “no pertenencia escolar” (Carrasco, 2001) contribuye a convertirlos además en *niños/as de apoyos específicos*. De este modo se explicaría su sobrerrepresentación en las variadas acciones que se califican en la escuela en Cataluña de “atención a la diversidad” (aulas de refuerzo escolar, UEC, entre otras) y su representatividad, por encima del 15% del total del alumnado, en algunas áreas en las escuelas de Educación Especial<sup>3</sup>.

Estas medidas, que se desarrollan comúnmente en espacios segregados al aula ordinaria, de forma temporal, o como también han mostrado otras etnografías en Cataluña (Ponferrada, 2008) se ponen en práctica de forma sistemática en las agrupaciones de “bajo” prestigio académico, impactan no tan sólo en su aprendizaje (Ireson y Hallam, 2001; Ireson, Clark y Hallam, 2002; Hurt, 2004 entre otros) o en su socialización (Oakes, 1985; Gibson, 1998, Stanton Salazar, 2004) sino también en sus posibilidades de identificación. Esto ocurre en tanto que las formas de estratificación escolar interna explicitan *expectativas diferenciadas* para aquellos sectores sociales subalternos a los que pertenecen estos estudiantes e inciden en las características que pueden adquirir sus diversas identificaciones académicas y sociales.

*“Nos han puesto en se grupo porque somos marroquíes, pues que quieres que hagamos”*

[Mounir]

Como la investigación muestra, las posibilidades de relación de los estudiantes de ascendencia marroquí vienen condicionadas por las posiciones escolares que ocupan y por cómo la escuela permite o propicia los contactos, alimenta nuevas posibilidades de

---

<sup>3</sup> En Cataluña se encuentra el 34,28% del alumnado marroquí del Estado. Téngase en cuenta que en el resto de niveles educativos obligatorios su peso sobre el total del alumnado se sitúa entre el 2-3%

relación o establece los límites de estas interrelaciones. La presencia de los estudiantes en los diversos grupos de nivel marca los límites de estas posibilidades de relación y en consecuencia condiciona no tan sólo el acceso a un capital social diferenciado para los estudiantes, en términos de Stanton Salazar (2004), si no las posibilidades que se les ofrece de identificarse con las formas culturales valoradas presentes en la escuela. Además, si en los grupos de bajo nivel - o cuando se está encuadrado en una actividad de refuerzo de forma continuada- se evidencia el componente étnico, se abona una estratificación etnificada que favorece el desarrollo de modelos desintegradores de la convivencia y de la cohesión social y que promueve el encapsulamiento y precisamente las identificaciones reactivas entre los estudiantes de la minoría.

Para aquellos chicos que se construyen como *marroquíes* en la escuela, la pertenencia al grupo de bajo nivel supone no tan sólo la pérdida de status académico. Situado en este grupo de escaso prestigio al estudiante se le identifica como incompetente, la antítesis del buen estudiante. Pero en este sentido, Camilleri (1985) ya señalaba la tendencia de la mayoría a etnificar aquellas características de la minoría que se percibían como menos tolerables cuando el rendimiento escolar era deficitario. Y la investigación señala como los resultados académicos derivan de las formas en las que se construye esta etnificación de la *marroquinidad*, y del acceso diferenciado que tienen ciertos chicos y chicas a las formas culturales de prestigio escolar.

En este sentido se produce una dualidad, mientras la *marroquinidad* sirve para legitimar el espacio que se asigna a algunos chicos, el *Islam* y la reproducción de estereotipos a él asociados - el uso del velo entre las chicas, la demanda de carne *halal* en las salidas escolares de varios días o la práctica del ayuno durante el Ramadán - se convierte en el argumento que se esgrime frente a las respuestas escolares de los chicos, y en especial de las chicas y que se perciben como frenos a la integración escolar y social.

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

[Profesora]

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

[Profesor]

Sin embargo la investigación aporta datos concluyentes acerca de la identificación de estos chicos y chicas, los procesos de aculturación y los resultados académicos que obtienen. Los chicos y chicas que se identifican como musulmanes en contraposición a aquellos que lo hacen como marroquíes estuvieron sometidos a un menor proceso de aculturación y obtuvieron mejores resultados académicos, como pasamos a considerar.

### **Algunas reflexiones**

Las formas que adquieren las identificaciones de los chicos y chicas de ascendencia marroquí desde una perspectiva de construcción identitaria heterogénea y múltiple, guardan una estrecha relación con las posibilidades para la integración que ofrecen los contextos no tan sólo a los nuevos jóvenes inmigrantes sino también a aquellos que nacidos en estas sociedades siguen siendo construidos en la sociedad mayoritaria más cercanos a los primeros.

A lo largo de la comunicación se ha abordado el impacto de las condiciones y los contextos de escolarización y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí y discutido acerca de las barreras que les delimitan y les segregan.

En primer lugar cabe señalar que las condiciones familiares en las que se produjo la inserción en destino de estos chicos y chicas, por nacimiento o por desplazamiento, resultaron claves en sus procesos de construcción identitaria. El mantenimiento de las condiciones segregadas que representó de forma visible la ocupación de un estatus social bajo y una posición étnica minorizada de la familia, contribuyeron a construir una identificación reactiva, centrada en la *marroquinidad*, a pesar de que algunos de los chicos y chicas hubieran nacido en destino y realizado toda su escolarización obligatoria en Cataluña. El mantenimiento del asentamiento familiar en un entorno segregado o la persistencia de problemas económicos, fue interpretado por los hijos e hijas en clave de fracaso del proyecto migratorio desde la posición minorizada que se ocupaba frente a la mayoría, pero también desde el escaso prestigio y reconocimiento que se recibía en el intragrupo.

En contraposición, para aquellos chicos y chicas que se reagruparon en un espacio no segregado, la escuela se convirtió en un medio de promoción social, a través del cual se legitimaba el sentido del proyecto migratorio familiar y se respondía a las expectativas familiares. La posibilidad y la estrategia de alejamiento del espacio segregado abonaron la pertenencia a la comunidad transnacional, en el sentido de asentamientos multilocales en los que la identidad se co-construye de forma simultánea (Gustavo López, 2003) y se fomentó la construcción de una identidad proactiva, de forma independiente a los años de escolarización en Cataluña.

La investigación señala también que al aplicarse las medidas de segregación escolar se determinaron no tan sólo las trayectorias escolares de fracaso y un menor número de contactos interétnicos - aunque no se corresponda una *mayor aculturación con unas mayores posibilidades/más claras trayectorias de éxito* - sino que se propiciaron las resistencias escolares y las construcciones de una identificación reactiva.

Es decir, los chicos que se identifican como *marroquíes* lo hacen porque “son vistos” y “tratados” como tales por la mayoría en lo escolar y lo social, y porque no se les permite el acceso a otro espacio identitario mientras que, en cambio, por la minoría se considera que se han “españolizado”. Existe una cultura urbana juvenil que comparten algunos de estos chicos y también chicas con sus iguales que guarda escasa relación con el origen de las familias mientras, de forma contradictoria, es precisamente este origen familiar el que nutre su identificación de forma reactiva. Estos chicos siguieron trayectorias escolares de fracaso y estuvieron sometidos a mayores procesos de aculturación y a un menor control familiar y comunitario en un espacio minorizado escolar y social. Desde el espacio laboral y social minorizado que al acabar la escolarización obligatoria pasaron a ocupar, son aquellos que se encuentran más alejados de los aspectos normativos que la comunidad prescribe y los que respetan una menor observancia religiosa. Ahora bien, son los que mantienen mayor número de contactos interculturales con chicos autóctonos y los que han adoptado formas de ocio características de un segmento de la juventud. Mientras que, en el caso de las chicas con trayectorias escolares de fracaso, el mayor control familiar y la transmisión de los roles de género en los modelos familiares de socialización promovieron, en la mayoría de los casos, su fidelidad a la comunidad.

En contraposición las identificaciones transnacionales se promovieron en el contexto familiar a partir de una *apuesta consciente por la aculturación aditiva* (Gibson, 1988),

reforzada a partir de la valoración y la práctica de las pautas culturales de la comunidad y de un mayor control sobre los hijos e hijas desde el asociacionismo intraétnico. El Islam confirió a estos chicos y chicas una identidad positiva que les permitió además, obtener el éxito académico.

Para aquellos y aquellas que se definían como musulmanes, antes que como marroquíes, españoles o catalanes, pertenecer a la *Umma* no resultaba una identificación reactiva. El acercamiento al Islam de estos jóvenes no era una consecuencia de la desestructuración de las formas tradicionales de vida social en los nuevos contextos ni resultado de una transplatación automática de la religión musulmana a la sociedad catalana. Ni existe tal transplatación, ya que en el marco de las migraciones transnacionales los procesos de configuración de las formas culturales individuales, familiares y comunitarias están sujetas a procesos de cambios y negociación permanente, ni la adscripción al Islam resulta una respuesta reactiva a las posiciones sociales y económicas que estos chicos y chicas y sus familias ocupan en los nuevos contextos. Ser musulmán se convierte entonces en una identificación flexible que permite a estos chicos y chicas navegar con éxito en la sociedad multicultural, entre sus familias, la comunidad, sus grupos de iguales y las instituciones de la mayoría.

De ahí que las chicas con trayectorias escolares de éxito adopten de forma mayoritaria aunque no necesaria, estrategias visibles que se inscriben en el marco de la negociación familiar y comunitaria (como el uso del *hyjab*) para transitar a partir de la etapa post-obligatoria por los espacios escolares y seguir su trayectoria escolar mostrándose fieles a la comunidad. Gaspard y Khosrokhavar (1995) en su conocida obra *Le foulard et la République* ya constataron el múltiple significado que el velo adquiere entre estas jóvenes musulmanes y señalaban no tan sólo que puede resultar una afirmación subjetiva de la joven, sino que le ofrece cierto grado de autonomía en tanto que afirma su posición en la esfera pública. Este aspecto, también fue señalado por Camilleri (1992) quien consideraba que las estrategias de las chicas pasaban a menudo por una aparente radicalización en determinados aspectos de la herencia cultural de sus familias y comunidades como medio para adquirir o mantener una autonomía funcional que les permitiera precisamente acceder a oportunidades de continuidad educativa, de sociabilidad intercultural y, eventualmente, de cambio y recreación.

Ahora bien desde una tendencia implícita que entiende y promueve todo cambio cultural como si fuera un indicador de emancipación, participando tanto del paternalismo como del etnocentrismo, el uso del *hyjab* o el interés entre las familias marroquíes y los chicos y chicas por la que se ha llamado “lengua y cultura de origen” se inscriben en el terreno de los fracasos en los procesos de integración y se consideran una involución impuesta por las familias y las comunidades “dominadas” por la religión musulmana. Este planteamiento como hemos constatado, oculta una heterogeneidad de situaciones muy importante y se convierte en una barrera a los procesos de *aculturación aditiva* que se tendrían que poder producir o, en otro posible sentido, dificulta las estrategias y negociaciones intrafamiliares que estos chicos y chicas pueden protagonizar en la sociedad multicultural transnacional, desde los diversos espacios sociales y escolares por los que pueden transitar.

## BIBLIOGRAFIA

- Alba, R. (2005) "Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States" en *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 28 nº 1, 20-49

- Bourqia, R. (2005) (coord) *Société, Famille, Femmes et Jeunesse. 50 Ans de Développement Humain & Perspectives 2025*. [En línea :<http://www.rdh50.ma/fr/uis/loadpdfreports.asp?id=2>].
- Camilleri C. et alt (1990) *Stratégies identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. (1992) “Évolution des structures familiales chez les Maghrébins et les Portugais en France” en *Revue Européenne des Migrations Internationales* V 8, n° 2 pp133-145.
- Carbonell, J.; Simó, N. & Tort, A. (2002) *Magribins a les aules*. Vic. Eumo.
- Carrasco, S. et alt (2001) “Educación, aculturación y género desde la investigación en la realidad multicultural de Cataluña”. *Revista Nómadas*, n° 14. Monográfico: Construcciones de Género y Cultura Escolar. Bogotá.
- Carrasco, S (2006) “Islam i educació a Catalunya” enç Poblet, M.; Casanovas, P. (Eds.) *Polítiques de l'Islam i models d'Europa*. VI Cicle Aranguren. Ed. Fundació Caixa Sabadell, Col·lecció Aula Ciència i Cultura, Ajuntament de Sabadell
- Carrasco, S. (2003) “La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España”. *Revista de Educación*, n° 330. MEC.
- Carrasco, S. (2004) (coord) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Colección Educación y Sociedad, n° 15. ICE-UAB.
- Flores González, N (2005) “Popularity versus respect: school structure, peer groups and Latino academic achievement” en *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol 18, N 5, September-October, 625-642
- Fordhman, S. & Ogbu, J. (1987) “Black students’ school success: Coping the “burden of acting white”. *Urban Review* 18 (3) 176-206.
- Fullana, J.; Besalú, X.; Vila, M. (2003) *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona. CCG Edicions.
- Gibson, M. (1988) *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. New York. Cornell University Press.
- Gibson, M. & Ogbu, J. (1991) *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London. Garland Publishing.
- Gibson, M (1998) “Promoting Academic Succes Among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue” en *Educational Policy*. Vol 12, No 6, November 615-633.
- Gibson, M.; Gándara, P. & Peterson Koyama, J. (2004) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Hurt, C. (2004) “Acting Out” end Being a “Schoolboy”: Performance in a ELD Classroom en Gibson, M; Gándara, P & Peterson Koyama, J (eds) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.

- Ireson, J; Clark, H; Hallam, S (2002) "Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice" en *School Leadership & Management*. Vol 22, No 2, 163-176.
- Gaspard, F. & Khosrokhavar, F. (1995) *Le Foulard et la République*. Paris: La Decouverte.
- López García, B. & Berriane, M. (dir) (2004) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
- Martín Corrales, E. (2002) *La imagen del magrebí en España: una perspectiva histórica. Siglos XVI-XX*, Barcelona. Edicions Bellaterra
- Martín Muñoz, G.; García Castaño, F. J.; López Sala, A.; Crespo, R. (2003) *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid. Fundación Repsol YPF.
- Mateo, J. Ll. (2000) *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona. Fundació La Caixa.
- Moreras, J. (1999) *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona. CIDOB
- Mijares, L. (2004) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid.
- 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. Departament d'Antropologia Social i Cultural. UAB.
- Ponferrada, M. (2008) *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Departament Antrologia Social i Cultural. UAB
- Portes, A (1998) "Social Capital: Its Origins and Applications in Contemporary Sociology." *Annual Review of Sociology* 24:1–24.
- Portes, A & Sensenbrenner, J. (1993) "Embeddedness and Immigration: Notes on the Social Determinants of Economic Action." *American Journal of Sociology* 98(6):1320–50.
- Ramírez, A. (1998) *Migraciones, género e islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid. AEI. Ministerio de Asuntos Exteriores
- Roy, O. (2003) *El Islam mundializado. Los musulmanes en la era de la globalización*. Biblioteca del Islam Contemporáneo nº 20. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- Roy, O. (1999) *Vers un Islam européen*. París. Éditions Esprit.
- Stanton-Salazar, R. (2004) "Social Capital among Working-Class Minority Students" en Gibson, M; Gándara, P & Peterson Koyama, J (eds) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Serra, C. (2006) *Identitat, racisme i violència: conflictes a l-educació secundària*. Eumo Editorial.
- Suárez-Orozco, M(1987) "Becoming Somebody": Central American Immigrants

in U.S. Inner-City Schools” en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 18, 287-299.

- Terés, N (2004) *El procés d'ensenyament-aprenentatge i de socialització de les noies filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d'identitat en l'àmbit educatiu*. Departament d'Educació Generalitat de Catalunya. Llicència d'estudis retribuïda. Curs 2003-04.
- Tribalat, M. (1995) *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. París. La Découverte.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París. Presses Universitaires de France.