

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Jordi Pàmies Rovira

Dirección: Dra. Silvia Carrasco Pons

Julio de 2006

Departament: Antropología Social i Cultural

Facultat: Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

A mis padres, por todo lo que fueron para mí.

A Marta y a Max, por lo que son

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer la ayuda y colaboración que me han brindado muchas personas en el largo proceso de elaboración de esta Tesis Doctoral y mostrarles mi más sincero agradecimiento.

También debo mencionar a los cuarenta y nueve chicos y chicas de ascendencia marroquí, y a sus familias, que han hecho posible esta investigación. A todos les debo agradecer su apoyo y dar las gracias por haber permitido apropiarme de su experiencia y de sus palabras.

Quisiera dar las gracias a la Dra. Silvia Carrasco, por su apoyo incondicional y por la confianza que ha depositado en mí durante todos estos años. Sin ella, esta Tesis no hubiera sido posible.

A todos los compañeros y compañeras del instituto por los intensos momentos que hemos compartido juntos, por lo que me han aguantado y por lo que me han permitido aprender. Nombrar a todos y a todas también sería demasiado extenso. En especial, querría dar las gracias a mis compañeros de ESO, a Bep Masdeu y a Miquel Casas. Sin ellos, el instituto en el que se ha desarrollado la investigación no sería el que hoy es.

Mi reconocimiento también a los compañeros y compañeras del grupo EMIGRA del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB, por todo el trabajo que están realizando, por el apoyo que me han prestado, por sus aportaciones y por los momentos académicos y humanos que hemos compartido. A Bea Ballestin, Chago Prado, Ábel Bereményi, Claudia Pedone, Isidoro Ruíz, Andrea Borison y, en especial, a Maribel Ponferrada, Marta Bertran y Cris Molins por su colaboración en los momentos más difíciles.

A Abdelsalam Sabbani, a Hananh Sabban, a Muhammed, a Karim y a todos los miembros de la Asociación de L'Hospitalet. A ellos, mi reconocimiento por el trabajo que están realizando. Mi mayor gratitud a Abdelsalam, por su amistad y por dejarme compartir su casa ese verano en Marruecos. Al "Rubio" por esperarme el martes a primera hora en el *souk* de TletaBni Ahmed, llevarme a la antigua frontera y enseñarme cómo se pone el sol desde lo alto de su casa, en Od Slimane. A Mustapha Aoulad Sellam por sus comidas en Martil y en Barcelona, por su amistad y por sus consejos. A

Muhammed, profesor de ELCO en Cataluña y buen conocedor de la escuela rural marroquí.

A Monia e Iman Rifi. A su familia y en especial a su abuelo, por los momentos pasados en Martil. A Dris El Issaoui, Abdelsalam El Issaoui, Tama El Issaoui y a sus hermanas por ofrecerme su hospitalidad en la primera de mis visitas a Bni Ahmed. Gracias en especial a Abdelmohaim El Issaoui y Mouchine El Issaoui por mostrarme como pasa la vida en Talandoud.

A Antonio Baquero, corresponsal de El Periódico de Catalunya en el Magreb cuando inicié la investigación. Por todo lo que me ayudó en mi trabajo de campo en Marruecos, por las charlas en su casa de Rabat, por su buena disposición y por su amistad. A Moncieff Slim por su amabilidad en Rabat y los contactos que me facilitó.

A Abdellah Saaf, Muhammed Elkhoutabi, Irene Revilla y Jamal por hacerme partícipe de sus conocimientos de la escuela marroquí. A Abou Ahmed, Abdelsalam, Hakun y Muhammed por ayudarme a entender cómo es la Yebala. A Khalil Jemmah e Ibrahim, por las conversaciones que mantuvimos. A todos ellos, gracias por su colaboración en las entrevistas mantenidas en Chefchaouen, Tetuán, Rabat, Mohamedia y Khurigba.

A José Antonio Casacuberta, por acompañarme en uno de mis viajes a Marruecos, por sus comentarios y sus siempre valiosas observaciones. A Xavier Mayor, a Antonio del Campo y a Antonio Álvarez, por sus aportaciones. A Sebastián del Rey, Lluïsa Sanz y Toni Mas por las charlas mantenidas a lo largo de estos años.

Gracias a Lucía Guerrero y a Julia Cristina por su buena disposición, su ayuda, y por las aportaciones que han realizado. Y, en especial, por su conocimiento de la comunidad marroquí del barrio de Santa Eulalia, de L'Hospitalet.

A Alí y a Silvia, técnicos del Programa de Inmigración de l'Ajuntament de L'Hospitalet al inicio de la investigación; a Jordi Pitarch, director del Aula de Cultura de Santa Eulàlia; a Montserrat Cerdà y a Enric Castella, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. A Fathia Benhammou, directora del Programa *Entrecultures* de la Fundació Jaume Bofill. A Laura Mijares, Puerto García e Irene González, miembros del TEIM; a Montserrat Perelló, del Centre d'Estudis de L'Hospitalet, y a José Manuel, un profundo conocedor de la historia de Santa Eulalia. A Montserrat Companys, regidora d'Educació de l'Ajuntament de L'Hospitalet, a Josep Maria Terrats

y a Josep Maria Abella, responsables de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de L'Hospitalet. A Maria Dolors Fernández y Jesús Usillos, regidora y asesor técnico del Programa *Integració Nova Ciutadania* de L'Hospitalet. A todos ellos y ellas, gracias por facilitar mi trabajo.

También agradezco, al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la licencia de estudios que me concedió durante el curso 2005/06. En primer lugar, porque me ha permitido alejarme del IES para tener una nueva perspectiva, que enriquece la vida durante el trabajo de campo. En segundo lugar, por otorgarme el tiempo para finalizar y completar mi investigación

Por último, me gustaría destacar, que con esta investigación no pretendo realizar ningún juicio de valor sobre las personas que se puedan ver reflejadas en este estudio, o que sean directamente objeto de análisis. Mi más profundo agradecimiento por la ayuda prestada, por su experiencia, sus conocimientos, y, en ocasiones, su amistad. A todos, doy las gracias por haberme soportado durante todos estos años.

AVISO DE LECTURA

- **Sobre las citas**

Las citas textuales no han sido traducidas al castellano para conservar su sentido original.

- **Sobre las transcripciones**

Todas las transcripciones del árabe que aparecen en la tesis no tienen signos diacríticos.

- **Sobre los nombres**

Todos los nombres de los chicos y chicas que aparecen en la investigación no tienen relación alguna con sus nombres auténticos.

ÍNDICE

[Volumen I]

Introducción.....	21
1. Una visión micro y macro-ecológica de la educación en un contexto migratorio...	30
2. Estructura de la tesis.....	33

PRIMERA PARTE

LA ESCOLARIZACIÓN DE HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES EN CATALUÑA Y SU PROBLEMATIZACIÓN

Capítulo I. Aproximación a la inmigración marroquí y al alumnado marroquí

en España y Cataluña.....	39
1.1. La inmigración marroquí en Cataluña y España.....	41
1.2. Representaciones de la inmigración marroquí.....	51
1.2.1. El marroquí como el “otro”: inmigrante, extranjero, árabe, musulmán, <i>moro</i>	55
1.2.2. La marroquí y el estereotipo de la invisibilidad.....	60
1.2.3. Jóvenes de ascendencia marroquí en destino.....	63
1.3. El alumnado extranjero y el alumnado marroquí: evolución y distribución.....	66
1.4. La situación educativa de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Síntesis de enfoques y aportaciones de la literatura de investigación española...91	
1.5. Construyendo nuevas minorías en la escuela.....	121
1.5.1. Conceptos, políticas, programas.....	122
1.5.2. Sobre dinámicas escolares y comunitarias.....	129

Capítulo II. El diseño de la investigación etnográfica.....	139
2.1. Una propuesta de análisis de la inmigración y la experiencia escolar desde una perspectiva micro y macro-ecológica	141
2.2. Supuestos, objetivos e interrogantes de Investigación.....	150
2.3. Metodología y diseño técnico de la investigación.....	152
2.3.1. Técnicas e instrumentos.....	152
2.3.2. Población y unidades de observación.....	158
2.4. Ser docente y etnógrafo. Ventajas y desventajas.....	161

SEGUNDA PARTE

CONTEXTO DE ORIGEN E INMIGRACIÓN:

DE LA YEBALA MARROQUÍ A UN BARRIO DE L'HOSPITALET

Capítulo III: La Yebala: contexto social, educación y emigración.....	167
3.1. El espacio social y cultural en origen.	169
3.1.1. La Yebala: delimitación física y terminológica.....	170
3.1.2. La región de Tanger-Tetuán y la provincia de Chefchaouen.....	173
3.1.3. La comuna de <i>Bni Ahmed Charqia</i> : el <i>douar</i> de Talandoud y de Od Slimane.....	175
3.1.4. Una aproximación a la dimensión económica yeblí.....	178
3.1.5. La construcción socio-histórica de la pertenencia yeblí.....	182
3.1.6. El mito fundador, creencias y prácticas religiosas.....	184
3.1.7. La estructura sociopolítica yeblí.....	187
3.1.8. Entre lo público y lo privado: género y representaciones del espacio.....	190
3.2. Sistema educativo y escolarización en la Yebala.....	196
3.2.1. La escolarización en la Yebala: el contexto del sistema educativo marroquí.....	196

3.2.2. Los problemas de la escuela marroquí en la literatura de investigación.....	197
3.2.3. El sistema educativo anterior al protectorado (hasta 1912).....	208
3.2.4. El sistema educativo bajo el protectorado (1912-1956).....	210
3.2.5. Instauración de un sistema de enseñanza nacional (1956-1963).....	215
3.2.6. Inestabilidad política y recorte del gasto público (1964-1972).....	217
3.2.7. La reforma bloqueada: 1973-1985.....	218
3.2.8. La reforma educativa de 1985.....	219
3.2.9. La Carta Nacional de la Formación y la Educación (1999) y el actual sistema educativo.....	222
3.2.10 La escuela en el mundo rural yeblí.....	231
3.2.11 Escolarización y oportunidades laborales.....	242
3.3. La emigración yeblí en el contexto de la emigración marroquí.....	247
3.3.1. La decisión de emigrar. Imágenes, proyectos y realidades.....	251
3.3.2. La incidencia de las migraciones en el contexto rural yeblí.....	256
3.3.3. Individuo, familia y redes sociales	261
3.3.4. Hijos e hijas en el proyecto migratorio.....	265
Capítulo IV. Nuevas y viejas migraciones en Cataluña: marroquíes en L’Hospitalet.....	269
4.1. La ciudad de L’Hospitalet y la inmigración.....	271
4.1.1. Situación, origen y evolución histórica.....	271
4.1.2. L’Hospitalet: ciudad de inmigración.....	276
4.1.3. Extranjeros y marroquíes en la ciudad.....	283
4.2. Marroquíes en el barrio de Santa Eulalia, de L’Hospitalet.....	290
4.2.1. Los primeros asentamientos: invisibilización y jerarquización socio-espacial.....	295

4.2.2. Los reagrupamientos familiares y la llegada de los niños y niñas a las escuelas.....	303
4.2.3. Configuraciones identitarias y dinámicas comunitarias.....	311
4.2.4. La intervención social en el marco de las políticas migratorias locales.....	326
4.3. Escolarización y situación educativa de hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en L'Hospitalet y Santa Eulalia.....	337

[Volumen II]

TERCERA PARTE

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES EN EL INSTITUTO

Capítulo V: Un instituto de barrio: procesos generales y particulares.....	361
5.1. El instituto, espacio de encuentro	363
5.1.1. Ubicación e historia.....	363
5.1.2. Espacios y equipamientos.....	365
5.1.3. Documentación estratégica y de gestión.....	367
5.1.4. Implicación y compromiso. Entre lo que no está escrito y la calidez de las relaciones humanas.....	377
5.2. El instituto, desencuentros y divergencias.....	380
5.2.1. Evolución de la matrícula desde la implantación de la LOGSE en el centro.....	380
5.2.2. Las representaciones simbólicas de la institución.....	387
5.2.3. La comunidad educativa: familias, alumnado, profesorado y personal no docente.....	395
5.2.4. Las relaciones con los servicios externos e integrados.....	401

Capítulo VI: La experiencia escolar de los hijos e hijas de familias marroquíes en el instituto.....	409
6.1 Los resultados académicos por promociones desde 1996/97 a 2001/02.....	411
6.2. Las comparencias y los expedientes disciplinarios de 1996/97 a 2004/05.....	442
6.3.Relaciones sociales y trayectorias escolares.....	453
6.3.1. Actitudes, estrategias y expectativas de los chicos y chicas.....	453
6.3.2. La trayectorias escolares individuales y el grupo de iguales.....	466
6.3.3. Las relaciones interétnicas entre el alumnado.....	470
6.3.4. Compartiendo el tiempo y el espacio no escolar.....	478
Capítulo VII: Familias, profesorado y centro educativo: representaciones y respuestas.....	485
7.1. Las familias inmigradas marroquíes y la escolarización de sus hijos e hijas.....	487
7.1.1. Relaciones y construcciones familiares desde la escuela.....	487
7.1.2. El significado de las prácticas escolares para las familias.....	494
7.1.3. Expectativas escolares: una tipología familiar desde la heterogeneidad intracomunitaria.....	504
7.2. El profesorado: relaciones con el alumnado minoritario.....	511
7.2.1. Las representaciones simbólicas del profesorado acerca de los hijos e hijas de familias marroquíes.....	511
7.2.2. Diversas actitudes, diferentes resultados. La incidencia de las relaciones con el profesorado en las trayectorias escolares del alumnado minoritario.....	517
7.3. Las respuestas del centro a la desigualdad.	522
7.3.1. Prácticas que perpetúan la desigualdad y alimentan el fracaso.....	522
7.3.2. El Barrio Educa: una propuesta de participación ciudadana.....	533
Capítulo VIII. El impacto de la experiencia escolar. Más allá de la etapa de escolarización obligatoria.....	545

8.1.	Interpretando las variaciones y tendencias en los resultados académicos.....	547
8.2.	Resultados académicos y trayectorias post-obligatorias.....	561
8.2.1.	Las trayectorias de fracaso académico de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.....	571
8.2.2.	Las trayectorias de éxito académico de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.....	576
8.3.	Trayectorias escolares y sociabilidad intra e intercultural entre los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.....	579
	Conclusiones.....	585
	Bibliografía.....	605
	Anexos.....	667
	Anexo 1.....	669
	Tabla 1. Extranjeros marroquíes residentes en España por CC.AA (2004)	
	Anexo 2.....	671
	Tabla 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados, por enseñanza en España (1995/96 – 2004/05)	
	Tabla 3. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados, por enseñanza en Cataluña (1995/96 – 2004/05)	
	Tabla 4. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad en España (1995/96 - 2004/05)	
	Tabla 5. Incrementos interanuales de alumnado extranjero, por área geográfica de nacionalidad en España (2000/01 - 2004/05)	
	Tabla 6. Incrementos interanuales de alumnado extranjero, por área geográfica de nacionalidad en Cataluña (2000/01 - 2003/04)	
	Tabla 7. Alumnado extranjero de nacionalidad marroquí, alumnado extranjero y total alumnado matriculado por CC.AA en niveles no universitarios (2004/05)	
	Anexo 3.....	675
	Tabla 8. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94- 2004/05). Educación Infantil	
	Tabla 9. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Primaria	

Tabla 10. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Secundaria Obligatoria

Tabla 11. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Secundaria Post-Obligatoria

Tabla 12. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Especial

Anexo 4.....681

Tabla 13. Distribución del alumnado marroquí en Cataluña por niveles educativos sobre el total de alumnado extranjero y el total del escolarizado. Curso 2004-05.

Tabla 14. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Infantil por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 15. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Primaria por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 16. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Secundaria Obligatoria por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 17. Alumnado marroquí en Cataluña en Bachillerato por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 18. Alumnado marroquí en Cataluña en CFGM por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 19. Alumnado marroquí en Cataluña en CFGS por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 20. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Especial por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Anexo 5.....685

Tabla 21. Distribución Total alumnado marroquí en Cataluña por niveles y comarca (2004/05)

Tabla 22. Peso en porcentaje del Total alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05)

Tabla 23. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Infantil.

Tabla 24. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Primaria.

Tabla 25. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). ESO.

Tabla 26. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Especial

Tabla 27. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05).
Bachillerato.

Tabla 28. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). CFGM

Tabla 29. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). CFGS

Anexo 6.....695

Tabla 30. Yebala. Carta du peuplement du Maroc Septentrional (Vignet-Zunz, 1991:459).

Anexo 7.....697

Foto 1. El douar de Talandoud i Od Slimane

Foto 2. Vistas del douar de Od Slimane

Foto 3. Vista panorámica de Od Slimane

Foto 4. Vista panorámica de Od Slimane

Foto 5. Nuevas formas arquitectónicas en Bni Ahmed

Foto 6. Vista desde TletaBni Ahmed

Foto 7. TletaBni Ahmed

Foto 8. TletaBni Ahmed

Foto 9. El Cóllege en TletaBni Ahmed

Foto 10. El Cóllege en TletaBni Ahmed

Foto 11. Antigua escuela española en TletaBni Ahmed

Foto 12. La escuela de Talandoud

Foto 13. Vista panorámica de la escuela de Od Slimane

Foto 14. La escuela de Od Slimane

Foto 15. La entrada de la escuela de Od Slimane

Foto 16. Interior de la escuela de Od Slimane

Anexo 8.....705

Tabla 31. Evolución del número de alumnos en Preescolar en Marruecos. Cursos 1990/91-2003/04

Tabla 32. Evolución de las tasas de escolarización en Marruecos (en porcentajes): 6 - 12 años. Cursos 1990/91-2003/04

Tabla 33. Evolución de las tasas de escolarización en Marruecos (en porcentajes): 12 - 14 años. Cursos 1990/91-2003/04

Tabla 34. Evolución del número de alumnos en la Enseñanza Original en Marruecos. Cursos 1990/91-2003/04

Anexo 9	709
Tabla 35. Materias y horas semanales en la Enseñanza Primaria en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.	
Tabla 36. Materias y horas semanales en la Enseñanza Colegial en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.	
Tabla 37. Materias y horas semanales en la Enseñanza Secundaria en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.	
Tabla 38. Numero de horas/materia en los diferentes niveles de la Enseñanza Técnica en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación	
Tabla 38.1. Ingeniería económica y de gestión	
Tabla 38.2. Ingeniería mecánica	
Tabla 38.3. Ingeniería eléctrica	
Tabla 38.4. Ingeniería química	
Tabla 38.5. Ingeniería agrónoma	
Tabla 38.6. Ingeniería civil (diseño y edificación, artes plásticas y artes e industrias gráficas)	
Tabla 39. Materias y horas semanales en la Enseñanza Fundamental Original en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.	
Tabla 39.1. Materias de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental Original	
Tabla 39.2. Materias de Segundo Ciclo de Enseñanza Fundamental Original	
Tabla 39.3. Materias de Enseñanza Secundaria Original	
Anexo 10	719
Tabla 40. Evolución de la población de derecho en L'Hospitalet (1857-2004)	
Tabla 41. Evolución de la población extranjera en L'Hospitalet (1950-2004)	
Tabla 42. Porcentaje de la población extranjera por nacionalidades (13 primeras) en L'Hospitalet (2004)	
Tabla 43. Nacionalidades de la población extranjera por barrios de L'Hospitalet (2004)	
Tabla 44. Evolución de la población marroquí en L'Hospitalet por distrito (1992-2005)	
Anexo 11	722
Tabla 45. Extranjeros y minorías en Educación Secundaria Obligatoria en L'Hospitalet y Santa Eulalia.	
Tabla 45.1. Curso 2000/01	
Tabla 45.2. Curso 2001/02	
Tabla 45.3. Curso 2002/03	

Tabla 45.4. Curso 2003/04

Tabla 45.5. Curso 2004/05

Tabla 46. Evolución de las cifras de alumnado extranjero en Educación Secundaria Obligatoria por cursos en L'Hospitalet (2000/01-2004/05)

Anexo 12.....725

Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el IES

Tabla 53. Trayectorias personales y familiares

Tabla 54. Datos familiares

Tabla 55. Trayectoria académica (1)

Tabla 56. Trayectoria académica ESO y postacadémica obligatoria (2)

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye la tesis doctoral “**Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala¹ en la periferia de Barcelona**”. Su objetivo es conocer, analizar y comprender las condiciones y los contextos que inciden en la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, en su paso por la Educación Secundaria obligatoria y en que medida ésta condiciona sus procesos de integración social.

El estudio se centra en los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes del barrio de Santa Eulalia, de la ciudad de L’Hospitalet de Llobregat. Chicos y chicas que adquieren esta condición, como objeto de análisis, al superar la categoría de alumnos y alumnas, en respuesta al esquema de análisis que ampara el proyecto y los objetivos que se pretenden.

Como el título sugiere, a través del modelo teórico en el que se sustenta la tesis, el planteamiento pretende superar el ámbito estricto de la escuela, desde su función instructora, asumiendo que ésta es un espacio relacional estructurado, en el que los sujetos son agentes activos en todas las interacciones que se producen. Los significados de estas interacciones se inscriben en el campo de las dinámicas escolares, en tanto que reflejo de las dinámicas comunitarias, y también en las propias dinámicas comunitarias, al margen de la institución escolar y por sus efectos.

Motivaciones y proceso de investigación

En el desarrollo de la investigación han influido diversas motivaciones personales, algunas, fruto de la casualidad, otras producto de la implicación en un doble proceso de crecimiento personal y profesional, como docente e investigador.

Después de siete años como maestro en una escuela de Educación Primaria concertada del barrio de Poble Nou, en Barcelona, en el curso 1992/93 entré a formar parte del cuerpo de profesores de Educación Secundaria del Departament d’Educació, de la Generalitat de Catalunya recalando en un instituto de la periferia de Barcelona.

¹ Los investigadores de lengua francesa utilizan el término Jbala mientras que en España, desde los primeros estudios de la época del Protectorado, el utilizado es Yebala. En el texto se seguirá la tradición peninsular, Yebala.

Tres años después, en 1995, tuve la posibilidad de participar en el *Programa per a la formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper de l'escola*, organizado por la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y encargado al Departament d'Antropología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Me alegro enormemente de haber vivido esta experiencia, no tan sólo por aquello que aprendí, que fue mucho -por las preguntas que el propio proceso de formación me generó-, sino principalmente por haber tenido la oportunidad de conocer a las personas con las que compartí, además de esos intensos momentos, aprendizajes, esfuerzos y expectativas.

En aquel momento corrían vientos de *Reforma* y fui testigo privilegiado de su aplicación, como el resto de profesores y profesoras de los centros de Educación Secundaria de Cataluña. La LOGSE (Ley 1/1990 de 3 de Octubre), contestada por algunos sectores sociales y profesionales desde sus inicios, proponía una nueva forma de entender la relación entre el sistema educativo y la sociedad, planteando la promoción de la igualdad de oportunidades y la mejora social (Coll, 1999). Introducía conceptos como la *comprensividad* y los aprendizajes significativos, así como una nueva manera de entender el currículum. Configuraba nuevos planteamientos que prescribían el desmantelamiento del discurso que homogeneizaba al grupo-aula y que se denominó "atención a la diversidad". Una de las mayores aportaciones de la reforma fue la extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años. Así se superaba el desfase existente hasta entonces entre la finalización de la Educación Obligatoria y la edad mínima de inserción laboral y se empezaba a equiparar el sistema educativo español con los del resto de países de Occidente. Además, la propuesta salvaba la estructura escolar diferenciada y de doble titulación propuesta por la Ley General de Educación de 1970 al final de la Educación General Básica. Esta medida se tradujo en la llegada de chicos y chicas de 12 años a los que, hasta entonces, habían sido institutos de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o de Formación Profesional (FP).

En algunas zonas de Cataluña, la implantación de la LOGSE en la Educación Secundaria coincidió con la llegada de los hijos e hijas de familias inmigradas, escolarizados o no previamente en niveles educativos inferiores en el Sistema Educativo Catalán (a partir de ahora SECAT). Un hecho no previsto, que permitió poner a prueba las representaciones de la diversidad cultural de los miembros de la propia comunidad educativa y de la

sociedad receptora, y que sirvió para abrir el debate en torno a la multiculturalidad y la educación. Hasta ese momento, ese debate era prácticamente inexistente, a pesar de las tensiones relacionadas con la diversa realidad lingüístico-cultural del Estado español y su reflejo en las aplicaciones concretas del sistema educativo de las distintas comunidades autónomas (Carrasco, 2006).

El instituto en el que he desarrollado la investigación y en el que también he sido profesor de Ciencias Sociales, en los últimos doce años (y Jefe de Estudios, desde el curso 1998/99) no fue ajeno a estos cambios. El centro constituye un ejemplo de aquella nueva situación educativa que en los 90 vivieron una buena parte de los profesores y profesoras de los centros de Secundaria de Cataluña.

Hasta el curso 1995/96 se había impartido en el centro, de forma exclusiva, Formación Profesional y Aprendizaje de Oficios². Un año después, llegaron los primeros alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, 60 chicos y chicas de primer curso que procedían, prácticamente en su totalidad, de un colegio adscrito de la zona. Las expectativas eran altas y también lo fueron las dificultades. Su llegada supuso cambios estructurales importantes que se sumaban a los provocados por la absorción, por parte del Centro, de unas nuevas instalaciones heredadas de una antigua escuela de Primaria.

La singularidad del IES, con dos edificios, uno exclusivo para la ESO³, supuso la necesidad de reconocer la emergencia de unas nuevas relaciones, que aparecían con la llegada de todo el alumnado de Educación Primaria sin seleccionar. Y además, significaba redoblar esfuerzos organizativos derivados de la propia estructura escolar. Hay que tener en cuenta que en el caso del instituto de la investigación la aplicación de la LOGSE supuso la llegada de alumnado que bajo la ley anterior hubiera sido derivado a centros de Bachillerato, de mayor prestigio. Esto añade una diferencia respecto a los institutos que impartían bachillerato hasta entonces, en los cuales el profesorado se refiere a “todo” el alumnado en términos peyorativos.

Dos años después, durante el curso 1998/99, los alumnos preinscritos en primera opción en el instituto y en el mismo nivel de 1º de ESO eran 11. El descenso de la matrícula había sido espectacular. En segunda adscripción, la cifra de alumnos se elevó a 33, con lo que el centro consiguió mantener, para ese curso, dos líneas de 1º de ESO. En el

² El Aprendizaje de Oficios (AO) tenía una duración de 2 años y accedían los chicos y chicas excluidos del BUP y de la FP.

³ Ambos edificios estaban situados a una distancia superior a 500 metros y separados por una vía de tren.

siguiente proceso de matriculación, un año más tarde, no se superó la cifra de 12 alumnos. En la configuración del nuevo mapa escolar de la ciudad, la situación apuntaba hacia la supresión de la oferta de plazas escolares en el nivel inicial de la etapa, para el curso 2000/01, lo que suponía, sencillamente, la lenta muerte de, al menos, una parte del centro.

Se encendió la señal de alarma, el desánimo se generalizó entre el profesorado y empezaron a aumentar los interrogantes: ¿qué causas aducían los padres para no querer matricular a sus hijos e hijas en el Instituto?, ¿era una simple casualidad?, ¿qué opinión se tenía del centro en el barrio? En definitiva ¿qué había ocurrido?

Yo mismo también había empezado, desde el curso 1996/7, como resultado de las influencias “pro-etnográficas”, a intentar descubrir la lógica interna, a escuchar en vez de a oír⁴ y a observar y preguntar, en lugar de buscar justificaciones rápidas. En el barrio habían empezado a circular frases como “en ese instituto hay muchos problemas”, “está lleno de moros y gitanos”, “ahí no quiere ir nadie”, o... “ahí sólo van los profesores de desecho”. El profesorado del centro se movía entre la indignación y el desánimo al comprobar cómo el imaginario colectivo había creado un *monstruo* pedagógico-institucional indeseable a los ojos de la mayoría, y que poco tenía que ver con la realidad. Sin embargo, el equipo docente se preguntaba qué se podía hacer.

La situación me llevó a formular las preguntas iniciales de esta investigación: ¿Deberíamos suponer que la presencia de hijos e hijas de familias gitanas e inmigradas marroquíes en las aulas de un instituto era sinónimo de aumento de la conflictividad, ralentización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y descenso de los rendimientos académicos? ¿Cómo era posible que un centro con 119 alumnos (4 grupos de 1º y 2º de ESO) recibiera el calificativo de “escuela de moros y gitanos”, cuando sólo tenía matriculados a 13 chicos y chicas, hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y dos chicas gitanas? ¿Se trataba, además, de una cuestión numérica? Y en cualquier caso,

4 Reproduzco aquí una cita de Delpit, seleccionada por Prado (2006), que refleja exactamente mi nueva posición en aquel momento: “Esta lección fue sólo una de las muchas que recibí aprendiendo a ser parte del mundo, más que en intentar dominarlo, aprendiendo a observar, más que mirar solamente; a escuchar más que a oír: a aprender, en definitiva, sobre el mundo, siendo y abriéndome a mí mismo para poder experimentarlo” (Delpit, 1995:91-92).

¿existían evidencias que permitieran afirmar que la conflictividad podía considerarse superior a la que pudiera presentar el alumnado denominado “autóctono”⁵?

Por otra parte, ¿qué conocimiento tenía el profesorado de los chicos y chicas marroquíes y de sus familias?, ¿debíamos entender los comportamientos de los efectivos de la minoría en términos de homogeneidad intragrupal cultural y/o étnico-nacional? Y además, ¿qué comportamientos sociales se suponían derivados de la *marroquinidad*, según los diferentes agentes escolares?

A partir de esas cuestiones surgió una doble intención, como antropólogo y como docente. Por una parte, como miembro del equipo directivo y profesor del centro, quería actuar para transformar la tendencia y la “imagen” del instituto a través de la puesta en marcha de un proyecto que cobraba sentido en el marco de la comunicación y de la inclusión comunitaria. Por otra, como antropólogo de la educación, deseaba conocer el verdadero alcance del “fracaso” y del “conflicto”, atribuidos sistemáticamente a los hijos e hijas de las familias inmigradas marroquíes (Carrasco, 1996) y, en su caso, de las causas que lo condicionaban.

Esta tesis doctoral es deudora de estas preguntas iniciales y las recupera al centrarse en la experiencia escolar de los hijos e hijas de ascendencia marroquí, en el contexto de la nueva migración internacional y en el de la Educación Secundaria de la periferia de una gran ciudad, Barcelona.

Cronología

A lo largo de nueve años, desde el curso 1996/97 al 2004/05, he realizado el trabajo de campo en el instituto objeto de la investigación, teniendo en cuenta que mi presencia en él se remonta al curso 1993/94. Durante este tiempo, he desarrollado mi etnografía siguiendo a 49 chicos y chicas, hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes. He podido realizar un ingente número de entrevistas, reuniones y charlas informales con los chicos y chicas, con sus familias –padres, madres, hermanos, hermanas, tíos-, con el profesorado, con los servicios externos, con los responsables y técnicos de las administraciones y con los representantes de las asociaciones y servicios de la ciudad y

5 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 investigación, lo utilizaré siendo consciente de estas limitaciones y de forma indistinta al de alumnado “mayoritario”, en la línea del grupo de investigación al que pertenezco, EMIGRA.

del barrio. He realizado observación directa y continuada de las actividades y relaciones formales e informales desarrolladas en los diferentes espacios, dentro del marco escolar – patio, aulas, pasillos, entradas y salidas, comedor, biblioteca - y fuera de él.

He considerado que la atención debe centrarse en el “uso” que hacen los chicos y chicas de la institución escolar, en el desarrollo de la “propia cotidianeidad”, en las relaciones que mantienen o en el resultado de las prácticas educativas. He recogido todas estas dimensiones porque cobran sentido, imbricadas con el resto y no pueden ser analizadas al margen de las interrelaciones y dinámicas de los agentes escolares. Centrarse en un solo aspecto hubiera afectado negativamente a la investigación. También lo hubiera sido el hecho de no atender a las relaciones que se originan más allá del centro o a las preguntas que pueden aparecer. No obstante, a lo largo de la tesis, también dedicaré mi atención a tratar estas cuestiones. Al haber “vivido el instituto” he compartido ilusiones y proyectos. Aunque para algunos pueda sonar extraño, en los tiempos que corren, y en palabras de un profesor de Secundaria, no lo es tanto, cuando el centro educativo tiene unos objetivos claros y cuando se ha sido testigo privilegiado del trabajo diario de un grupo comprometido de profesores y profesoras. Tal vez, no se habrán conseguido los objetivos que se propusieron en alguno de los muchos proyectos en los que el centro participó, pero hay logros, que no figuran en ningún registro, y son los más difíciles de alcanzar. A esos, también me gustaría referirme.

Como queda reflejado a lo largo del proyecto, y he mencionado más arriba, durante estos años y como consecuencia de los mismos objetivos asociados a la investigación, mi presencia no se ha circunscrito, de forma exclusiva, al espacio escolar y a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, sino que también ha representado estar fuera de éste en domicilios, plazas, calles, tiendas, espacios de culto y reunión. Al mismo tiempo he participado en momentos y espacios familiares o escolares, en los lugares de origen, etc. El objetivo de esta presencia ha sido no obviar aquellos marcos sociales supuestamente externos a la institución escolar, la propia estructura de oportunidades y todo el conjunto de “fuerzas macroecológicas que influyen en la escolarización” (Ogbu, 1981).

El contacto con las familias ha sido intenso, y de forma especial, desde el curso 2002/03, también lo fué con los miembros de la asociación marroquí a la que pertenecen buena parte de las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en el instituto objeto de

investigación. Estos chicos y chicas asisten un mínimo de dos veces por semana a la entidad para aprender la lengua árabe. Para muchos es un lugar de encuentro habitual. En función de las actividades previstas y de mi disponibilidad, he asistido a las reuniones, participado en los actos que se han realizado, y he compartido, durante tres años, parte de las inquietudes de sus miembros.

Con el mismo objetivo, a lo largo de cuatro años, he realizado estancias de diversa duración en la Yebala, en la provincia de Chefchaoeun, en la zona norte de Marruecos. Dos de dichas estancias han sido en la comuna de *Bni Ahmed Charqia*, lugar de procedencia de la mayor parte de las familias, y en concreto, en el *douar* de *Talandoud* y *Od Slimane*. Mis visitas a las familias, durante los meses de julio y agosto, ha facilitado la realización de entrevistas a chicos y chicas y a sus progenitores. Además, he mantenido encuentros en Rabat con altas instancias de la educación marroquí, representantes de asociaciones, profesores de Educación Primaria, Secundaria y de Universidad, padres y jóvenes. Las entrevistas también se han realizado en Mohamedia, Chefchaouen, Tetuán y Khurigba.

La posición que tenía en el Instituto me ha permitido, a la vez, acceder y ser actor de todas las cuestiones que han ido surgiendo en el día a día. Desde la perspectiva histórica, el trabajo realizado, así como la implicación y la dedicación del profesorado, a lo largo de este tiempo, ha sido enorme. De otro modo, no se explica el reconocimiento que el IES tiene en la actualidad.

Quizás, por este motivo, por la duración del trabajo, por mi situación en el campo y por mi propia implicación personal, definir los objetivos de investigación no ha sido fácil. Romper la familiaridad y tomar distancia para observar la cotidianeidad no es nada sencillo, y menos cuando aspectos profesionales, personales y afectivos se interrelacionan con la rapidez e intensidad de las situaciones que acontecen en un centro escolar. Sobre todo, durante una etapa de grandes cambios para los chicos y chicas.

Mi intención no es otra que intentar *conocer las condiciones y los contextos que han condicionado la experiencia escolar de los 49 chicos y chicas, hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, que durante estos años, desde la promoción 1996/97 hasta la promoción 2001/02, han sido alumnos y alumnas de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, de la periferia de Barcelona. Y analizar en que medida estas condiciones y contextos, han incidido e inciden en los resultados académicos, en el*

marco de las relaciones sociales y en sus procesos de integración social. Este objetivo, de tipo general, persigue aportar algunos parámetros para conocer mejor a los chicos y chicas con los que compartimos tantos momentos de nuestra vida. Sin ellos, y no me cabe duda, no seríamos quienes somos. Ni docentes ni investigadores. Demasiado a menudo olvidamos a quién tenemos delante. Sentado, de pie, jugando, gritando, riendo, enfadado y, sobre todo, en silencio, también olvidamos que, antes que marroquí o de cualquier otro origen, es una persona con un pasado, con un presente y un futuro que entre todos y todas construimos día a día.

1. Una visión micro y macro-ecológica de la educación en un contexto migratorio

La intensificación de los movimientos poblacionales a finales del siglo XX y la llegada a territorio español de familias de origen extracomunitario de países pobres ha representado la apertura de viejos dilemas en torno a la construcción y al (re) conocimiento de la alteridad.

La llegada a las escuelas de Cataluña de hijos e hijas de familias procedentes de Marruecos se inscribe en el marco de estos procesos migratorios 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. Los jóvenes de ascendencia marroquí asentados en el barrio de Santa Eulàlia, de L'Hospitalet de Llobregat, son una muestra de esta situación migratoria. Sus familias provienen de la Península Tingitana y, en mayor número, de la comarca de *Bni Ahmed Charqia*. Estos grupos familiares están unidos por lazos de parentesco, amistad o vecindad, en origen y destino, y constituyen una compleja red de fidelidades y desafectos. A su vez estos factores se originan como consecuencia de los proyectos migratorios personales y familiares, las dinámicas comunitarias y las interrelaciones transnacionales.

En España, donde las dificultades de la afirmación multicultural territorial siguen siendo presentes, la llegada a las aulas de estos chicos y chicas no ha conseguido disminuir una herencia profundamente anti-multicultural (Carrasco, 2003). Al contrario, ha propiciado la puesta a prueba de las representaciones que, acerca de la diversidad cultural, tenían los diversos agentes sociales, las instituciones y los miembros de la sociedad receptora.

En esta sociedad multicultural, la escuela adquiere una centralidad esencial al convertirse en lugar de contacto obligatorio entre la minoría y la mayoría (Carrasco, 2001). Su centralidad es resultado del espacio que ocupa como agente socializador. Como parte de sus funciones, en este espacio escolar se reflejan y (re)interpretan los valores y discursos dominantes y los alumnos interiorizan el lugar que pueden ocupar en la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1977). También crean nuevas y viejas relaciones y expectativas, establecen dinámicas de resistencia frente al modelo disciplinario y deslegitimador de las escuelas (Willis, 1977). Y, a la vez, negocian, de forma continua, sus pertenencias sociales y culturales, como lo hacen los miembros de la mayoría.

Así, la llegada de estos hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes a los institutos de Educación Secundaria Obligatoria se ha asociado, con carácter indefectible y casi 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. Y 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 perspectivas culturalistas –son distintos culturalmente- o compensadoras –carecen de cultura-. Así se ha contribuido a reforzar las concepciones homogeneizadoras del grupo y se ha justificado directa e indirectamente el desarrollo de procesos de exclusión. Las respuestas escolares han partido de la construcción del “problema” que supone la escolarización de estos chicos y chicas, hijos e hijas de familias inmigradas. Y hay que tener en cuenta que sólo la correcta formulación del problema será lo que nos permita acercarnos a la solución.

En este sentido, resulta pertinente plantearse una serie de cuestiones: ¿es cierto el sinnúmero de obstáculos que hemos enumerado y qué se supone que comparten, en la escuela, los hijos e hijas de familias de origen marroquí? o ¿estamos ante una construcción fruto de la representación social que comparten algunos docentes y familias como miembros de la mayoría?. Es más, ¿podemos decir que el paso por la institución escolar de estos chicos y chicas no es exitoso?. Y, si no lo es, ¿cómo explicarlo, a pesar de las múltiples ‘soluciones’ que unos y otros se afanan en proponer?. Y más aún, ¿lo es para todos y cada uno de ellos y ellas?, ¿bajo qué circunstancias?. ¿Es esta tendencia el reflejo de las relaciones mayoría-minoría que se establecen en el marco social? O siguiendo a Ogbu

(1974): ¿debemos entender que los peores resultados que a menudo obtienen en la escuela los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes son una adaptación a la percepción de las limitadas oportunidades a su alcance para beneficiarse socialmente de su educación?

Estas cuestiones nos llevarían a considerar la capacidad de la escuela para transformar las propias condiciones y las expectativas de la minoría, liderando procesos sociales enraizados en el contexto, y con las poblaciones a quienes supuestamente sirven.

Lamentablemente, a menudo el análisis de la institución escolar y el comportamiento educativo de los hijos e hijas de familias inmigradas en España se ha limitado a apelar al paradigma intercultural⁶ en estrecha relación con la interpretación de la diversidad a partir de la pertenencia étnico-nacional (Carrasco, 2003). Además, este paradigma se ha desarrollado desde el convencimiento de que la comunicación entre los diversos sistemas culturales debía permitir la celebración del respeto y del derecho a la diversidad. Y, en consecuencia, aportar la respuesta a lo que de repente se advirtió como el reto de la heterogeneidad. Sin embargo, estos planteamientos ya fueron debatidos de forma amplia en la antropología de la educación de los ochenta (ver, por ejemplo, Jacob y Jordan, 1987, o también Spindler y Suárez-Orozco, 1989). Aunque hay que reconocer que su impacto fue muy relativo en la Europa continental y menor aún en España, dónde ni siquiera se hablaba de inmigración y educación.

La primera de las imprecisiones de este planteamiento intercultural aparece, como ha señalado Pulido (2005), al reconocer que nadie “pertenece” a ninguna cultura y que es ésta la que “pertenece” a las personas, quienes la usan, la manipulan y la transforman a lo largo de su existencia. La segunda de las imprecisiones surge al convertir la gestión de la diversidad cultural en la institución escolar en centro de atención primordial a través del discurso de la interculturalidad. A un problema supuesto, una solución engañosa. El *problema*, el contacto intercultural de la mayoría con pobres definidos como distintos; la *solución*, la retórica del respeto a ciertos aspectos no problemáticos de las *otras culturas*. Ante tales distorsiones, ¿quién podía esperar que la incorporación de chicos y chicas de familias marroquíes a la escuela española se desarrollara con garantías de éxito? Y en

6 A modo de ejemplo sobre la reiteración e inercia del enfoque sobre escuela y alumnado inmigrante en España desde ‘la interculturalidad’, nótese cómo el título pionero sobre el tema fue “La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela”, del Colectivo IOÉ, sin menoscabo de sus aportaciones, sobre todo por el momento en qué se realizó.

cuanto a las relaciones sociales, trabajos como los de Franzé (2002), Serra (2002), o Alegre (2004), ya mostraron recientemente cómo *-tampoco entre nosotros-* el contacto por sí mismo no mejora necesariamente las actitudes interétnicas. En realidad, el supuesto planteamiento “intercultural” no ha conllevado un cuestionamiento del paternalismo ni de las políticas monoculturales, asimilacionistas o segregadoras. De hecho, esta investigación también ha tratado de reconocer cuáles han sido estas políticas educativas en Cataluña. Y además, qué incidencia han tenido las respuestas de la mayoría y las propias respuestas educativas, de la institución escolar, en una realidad concreta.

Por lo tanto, esta tesis no se centra en la “diversidad de las culturas del alumnado”, ni en el “alumnado de culturas diversas”, ni en la “cultura del alumnado magrebí” en la escuela. Como ya hemos señalado, nos interesa la relación que tienen los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, como minoría en construcción, con la institución escolar. Entendiendo al centro escolar como el espacio educativo de la sociedad y teniendo en cuenta el impacto derivado de esta relación, en su posición sociocultural, en el marco de una sociedad desigual. Es decir, nos interesamos por las dinámicas educativas y comunitarias de la escuela, entendida como estructura donde operan los actores escolares. Asimismo, se interpreta la escuela en un marco más amplio, aquel que supone el reconocimiento de las fuerzas macro-ecológicas. Este amplio contexto es el que permite dar sentido a la propuesta de investigación que se aparta del análisis de los procesos educativos de los hijos e hijas de ascendencia marroquí centrados de forma exclusiva en la escuela (del tipo ‘cuáles son los *problemas educativos* de...’), o centrados en posturas epistemológicas primordialmente culturalistas (del tipo ‘cómo son los *marroquíes*’).

3. Estructura de la tesis

La tesis ha sido estructurada en tres partes y ocho capítulos. La primera parte presenta la escolarización de hijos e hijas de familias marroquíes en Cataluña y en su construcción como objeto de análisis desde la problematización. Dividida en dos capítulos, en el primero de ellos se desarrolla una primera aproximación cuantitativa y bibliográfica a la inmigración marroquí en España y Cataluña, centrándonos en su evolución histórica y en datos sociodemográficos. Después se aborda la situación del alumnado extranjero y

marroquí en España y Cataluña dentro del sistema educativo no universitario, así como su situación educativa. El capítulo revisa, finalmente, los enfoques y las contribuciones de la literatura española que ha tratado la cuestión de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y la educación. Y se cierra con un breve repaso a las conceptualizaciones y las intervenciones desarrolladas desde la política y la administración educativa, en el proceso de construcción de nuevas minorías en la escuela, a partir de la incorporación de los hijos e hijas de la inmigración.

En el segundo capítulo se presentan los referentes teóricos de la investigación, su esquema de análisis y su diseño metodológico y técnico, realizándose algunas reflexiones en torno a la figura del docente y el etnógrafo, roles compartidos durante buena parte del período de trabajo de campo desarrollado.

La segunda parte, dividida en dos capítulos, aborda la dinámica migratoria desde la doble perspectiva de las condiciones *para la emigración* y las condiciones *para la integración* (Carrasco, 2004). Es decir, se proporciona una visión del contexto social y cultural, la educación y la emigración en las áreas rurales de la Yebala. Y junto al análisis del contexto de partida y la incidencia de las migraciones en el espacio rural yeblí, planteamos cuestiones básicas del contexto sociocultural local de destino al abordar la situación social y educativa de los chicos y chicas de ascendencia marroquí y sus familias.

La tercera parte se centra en la experiencia educativa de estos chicos y chicas en un instituto que comparte los rasgos comunes de los centros públicos de Secundaria de la periferia urbana, y que cuenta también con sus particularidades. Esta parte consta de cuatro capítulos. Se presentan los resultados obtenidos en el trabajo cualitativo y cuantitativo realizado en el centro y se aborda el significado de las construcciones simbólicas de la propia institución escolar en el mercado jerarquizado de la oferta educativa del barrio, analizándose comparativamente las experiencias educativas de los hijos e hijas de familias marroquíes. También se reconstruyen las respuestas que dió la institución escolar a la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y se contempla su incidencia en de los mismos. En el último capítulo, la atención se centra en la incidencia que tuvieron los resultados académicos en las trayectorias postobligatorias y en la sociabilidad inter e intracultural de los hijos e hijas de familias inmigradas de Marruecos.

La tesis finaliza con una recapitulación sobre los resultados obtenidos en la investigación, en torno a la escuela y las condiciones de integración de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en Cataluña, a modo de conclusiones. Al final del documento, en los anexos, se completa la información sobre distintos aspectos abordados en la investigación.

PRIMERA PARTE

***LA ESCOLARIZACIÓN DE HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES EN
CATALUÑA Y SU PROBLEMATIZACIÓN***

Capítulo I

Aproximación a la inmigración marroquí y al alumnado marroquí en España y Cataluña

1.1. La inmigración marroquí en España y Cataluña

En este primer apartado realizaremos una aproximación a las características de la inmigración marroquí en España y Cataluña a partir de su estructura sociodemográfica.

Según datos del INE (2006), la población residente en España se eleva a 44.108.530 habitantes, de los que 3.730.610 son de nacionalidad extranjera. Es decir, un 8,46%. En Cataluña, según los datos del Ministerio del Interior (2005), el número de extranjeros representa un 6,9%, cifra inferior a la que ofrecen los padrones municipales y el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), quienes la sitúan en un 11,5% de la población total (Secretaria per a la Immigració, 2005). Los datos del INE (25/7/2006) basados en el avance del padrón municipal, a 1/1/2006 (datos provisionales), indican que la cifra de extranjeros de nacionalidad marroquí residentes en España se eleva a 535.000 personas⁷. Esta cifra representa un 13,77% del total de extranjeros. Estas cifras la convierten, no tan sólo en la más antigua de las colonias extranjeras establecidas en el país, sino también en la más numerosa, seguida por la de Ecuador (399.600). A estos datos habría que añadir el número indeterminado de migrantes en situación de irregularidad administrativa, el contingente de solicitudes de residencia pendientes de resolución y los casos en que el empadronamiento, por motivos diversos, no ha sido renovado.

La presencia de ciudadanos marroquíes en territorio español no es novedosa⁸, aunque es una evidencia que los movimientos migratorios entre la orilla sur y norte del Mediterráneo se han intensificado en los últimos años. Los datos actuales muestran que la inmigración magrebí en territorio español proviene fundamentalmente de Marruecos y

⁷ Representaría alrededor de un 15% de los marroquíes residentes en el extranjero (MRE), cifra que ascendía según datos del OIM (2003) a 2.582.087 personas y que constituye el 8% del total de la población marroquí. Esta población se concentra en un 80% en países de la UE (Aubarell y Aragarall, 2004). Ver Aubarell, G.; Aragarall, X. (2004), "Parte III: Marruecos", en Giménez, C.; Acosta, A.; Aubarell, G. (2004), *Migraciones y desarrollo. Estudio de dos casos particulares: Ecuador y Marruecos: parámetros, políticos y económicos y perspectivas de cooperación*. En línea http://www.cecod.net/migraciones_y_desarrollo.htm

⁸ Ver entre otros, López García, B. (1993) *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Mapfre. Madrid; López García, B. (dir) (1996), *Atlas de la inmigración magrebí en España*. UAM. Madrid; López García, B. & Berriane, M. (dir) (2004), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Madrid; Colectivo Ioé (1994), *Marroquins a Catalunya*. Barcelona, ICEM; Martín Muñoz, G. (dir.), García Castaño, F. J. y Crespo, R. (2003), *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Fundación Repsol YPF. Madrid; Narbona, L. M. (1993), *Marroquíes en Viladecans*. Ajuntament de Viladecans; Losada, T. (1992) "Inmigración árabo-musulmana a Barcelona", *Quaderns de Pastoral*, Centre d'Estudis Pastorals, n° 133-134, pp. 14-17. Moreras, J. "¿Del asentamiento a la integración? Diez cuestiones en torno al colectivo marroquí en Cataluña" en *Arxius*. Departament de Sociologia i Antropologia Social. Facultat de Ciències Socials. Universitat de València. n.º 5, pp. 93-110; Moreras, (2004), "Marroquíes en Cataluña" en López García, B. & Berriane, M. (dir) (2004), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Madrid. Ver también Casas, M. (1997), "Sobre la inmigración extranjera i els marroquins a Barcelona. Comentari bibliogràfic". *Revista Bibliogràfica de Geografia y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona n° 46, Septiembre.

que su asentamiento se ha consolidado durante las tres últimas décadas, más tarde que en otros países del entorno europeo⁹.

Tabla 1. Población de origen marroquí por nacionalidad y sexo. Año 2005

	Total			Española			No española		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos Sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Marruecos	557.219	363.127	194.092	88.422	44.623	43.799	468.797	318.504	150.293

Fuente: Anuario Estadístico de España. INE (2006)

Los primeros inmigrantes marroquíes llegaron a España durante las primeras décadas del siglo XX. Aunque hasta los años sesenta su presencia fue de escasa envergadura, se intensificó un decenio más tarde, para adoptar formas de asentamiento estable.

Durante la época del Protectorado español (1912-1956), se produjo una entrada lenta pero constante de ciudadanos hacia Ceuta y Melilla. La situación geográfica de ambas ciudades, limítrofes al territorio marroquí, favoreció el trasvase de población de forma persistente, aunque sin ser constante.¹⁰ A los ciudadanos marroquíes presentes en la época en territorio extrapeninsular, debería añadirse el contingente de campesinos rifeños, cerca de 200.000, reclutados por el ejército franquista durante la Guerra Civil. Algunos de estos soldados, se instalarían en el país una vez, finalizada la contienda (Losada, 1993).

Ahora bien, podemos constatar que con anterioridad a 1960, los flujos migratorios entre España y el Magreb circularon fundamentalmente en sentido inverso al actual. Desde 1830 un importante número de migrantes españoles se dirigieron hacia Argelia, llegando a configurar una colonia de 160.000 residentes en 1900. Martín (1973) indica que ya en el siglo XIX, el norte de África ejercía una importante atracción sobre la zona del Levante y Andalucía, similar a la que supuso América para Galicia. Aziza (2003) señala que desde la proclamación del Protectorado, “obreros desempleados, campesinos sin tierra o soldados licenciados” se desplazaron desde España hacia Marruecos,¹¹ ayudando

⁹ Para conocer el proceso de configuración de España como país de inmigración, incluyendo las transformaciones que sufren las políticas de inmigración e integración, ver entre otros, la tesis doctoral de Mijares (2004), *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. UAM.

¹⁰ La intensidad de las entradas ha propiciado la configuración muticonfesional y multiétnica actual de ambas poblaciones. Estas entradas, sin embargo, han estado ligadas al marco general de las relaciones y tensiones hispano-marroquíes, como por ejemplo, cuando en 1962 Marruecos prohibió a sus súbditos residir en territorio melillense (López, 1993). Ver López, B. (1993), *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Mapfre. Madrid.

¹¹ Aziza muestra también que aunque las autoridades españolas contaran con ellos para llevar a cabo la colonización del norte del país, su existencia no estuvo exenta de dificultades. “En 1913, el Eco de Tetuán escribía que los españoles llegaban continuamente a la ciudad enfermos, viejos y sin dinero” (Aziza, 2003:52).

a configurar una comunidad que a finales del Protectorado se cuantificaba en 89.000 personas. Otro importante porcentaje, entre un 35 y un 41% del total de los emigrantes económicos españoles, que durante los años cuarenta y cincuenta del siglo XX abandonaron el país, se instalaron en el occidente magrebí, en especial en Argelia y Marruecos.

Desde 1956, año de la independencia de Marruecos, hasta 1970 y, en especial, a partir de 1967, llegaron a territorio español los primeros migrantes marroquíes, procedentes del norte y centro del país. Estos migrantes eran de clase media. Un elevado porcentaje eran de confesión judía, provenían de núcleos urbanos y, en su mayoría, eran familias. Las ciudades de origen eran Casablanca, Tetuán, Tánger y Essaouira (López, 2004). Esta migración convivió en el tiempo con la llegada de los primeros trabajadores marroquíes, hombres jóvenes, entre 20 y 35 años, que de forma provisional, se instalaron en el país. Era una migración musulmana y laboral, de carácter inestable, que se estableció, de forma prioritaria, en el extrarradio de Barcelona, para ocupar trabajos de escasa cualificación.

El Estado español no era durante este período, 1960-74, un lugar de destino para unos migrantes que privilegiaban otros espacios europeos, preferentemente, Francia y Bélgica. Estos migrantes circulaban únicamente por territorio español en forma de tránsito durante la época estival (López, 2004). Sin embargo, en esta época empezaron a aparecer los primeros núcleos de marroquíes, que en un pequeño porcentaje se asentaron en España, como lo reflejan los datos del Consulado de Madrid¹², el único en uso hasta 1972. El consulado subestimaba la importancia numérica de la comunidad, con una media anual de 85 inscripciones entre 1959 y 1964.

Los primeros migrantes marroquíes llegaron a Cataluña a finales de la década de los 60 y principios de los años 70. Su llegada tiene una estrecha relación con aspectos de carácter geográfico y es deudora de la triple coyuntura internacional, nacional y local. Provenían de la zona del antiguo Protectorado español. El 76% de los regularizados en la provincia de Barcelona durante el proceso excepcional de 1991 procedían del Rif, y se instalaron de forma preferente en la provincia de Barcelona, en la capital y en los municipios cercanos.

12 En 2005, la administración consular del Reino de Marruecos en España la formaban: el Consulado General de Madrid, de Barcelona, de Almería, de Algeciras, de Sevilla y de Las Palmas; el viceconsulado general de Burgos y el de Valencia. Existe también un cónsul honorario en Alicante y en Bilbao. El Consulado General de Barcelona abarca las CCAA de Aragón, Cataluña e Islas Baleares.

El estudio de Narbona (1999) ya recogía las características de este proceso. La coyuntura local y la falta de mano de obra llevaron a algunas empresas agrícolas del Baix Llobregat a iniciar la contratación de trabajadores agrarios procedentes del norte de Marruecos. La cercanía a la metrópoli de Barcelona y las características industriales y agrícolas de la comarca permitían encontrar trabajo en el campo de forma puntual. A su vez, la industria favoreció su asentamiento. En su asentamiento también incidió la proliferación de infraestructuras públicas que exigían una gran cantidad de trabajadores y, por tanto, se incentivaba la contratación de mano de obra barata. Estos hombres, que se encontraban sin sus familias, establecieron redes comunitarias de parentesco y vecindad, como ocurre en todos los procesos migratorios. Mientras la coyuntura internacional y las medidas restrictivas limitaban la entrada de flujos migratorios en los países europeos, se incentivaban estos asentamientos.

Estos factores incidieron en el inicio de los que a posteriori resultarían flujos de inmigración marroquí consolidados. La obra de Roca, Roger y Arranz (1983) *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*, es un estudio pionero de la inmigración marroquí en Barcelona¹³. Las autoras señalan 1967 como el año de “la entrada masiva de marroquíes en España” (1983; 97). También es el año clave para situar el inicio de la inmigración marroquí hacia Barcelona, según el informe *Situació dels treballadors nordafricans a Barcelona*, aunque, como señala Moreras (2004), no se tratara de una inmigración masiva, ni se pudiera hablar de un flujo importante.

La entrada de estas personas no se produjo desde el norte de África, sino desde otros países europeos, que habían entrado en una fase de recesión económica, agudizada a partir de los 70 con la crisis del petróleo. Esa situación ayudó a consolidar las tendencias iniciadas. La crisis que puso fin al modelo *Gastarbeiter*, o de *trabajador invitado*, característico de las migraciones de la década de los cincuenta en Europa, derivó hacia la imposición de medidas restrictivas para los ciudadanos extranjeros. Estas medidas provocaron que parte de los trabajadores marroquíes abandonaran los países comunitarios y se instalaran en España, a la espera de volver a acceder a sus destinos anteriores. A partir de 1973, esta provisionalidad se convirtió en un nuevo espacio residencial, al blindarse los territorios nacionales de los países de la Comunidad Europea

13 El primer estudio sobre la inmigración extranjera en España, citado en López, B. (1999), data de 1987 y fue encargado por Cáritas Española al Colectivo IOÉ. Su referencia es: Colectivo IOÉ (1987) “Los inmigrantes en España”. *Revista Documentación Social*. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 66 (enero-marzo).

(Bélgica, Francia o Alemania). Bernabé López (1999) explica que con el cierre de las fronteras de los países europeos, destinos clásicos de la inmigración, entre los años 1973 y 1985 se produjeron los procesos de reunificación familiar que modificaron las estructuras demográficas y socioprofesionales de dichos países. Mientras, en Barcelona y en la misma época, en el año 1973, la Delegación Provincial de Trabajo constataba un aumento considerable de ciudadanos marroquíes a causa de las medidas adoptadas por las autoridades francesas (Roca, Roger y Arranz, 1983). La administración también observó un incremento continuado de las inscripciones en los registros consulares de Marruecos en España. La prensa ofrecía cifras dispares y, como señala López (2004), tal vez eran sensacionalistas¹⁴ porque elevaban a 25.000 el número de norteafricanos presentes en la provincia de Barcelona (La Vanguardia, 10 noviembre de 1972). Esta cifra contrastaba con la que recogían las estadísticas oficiales, que calculaban que en Cataluña, el número de marroquíes, en 1975, eran 428; y 646, en 1980.

A partir de 1975 y hasta 1986, coincidiendo con la crisis económica y las restricciones de las políticas migratorias de la mayoría de países de la CEE, se modificarían las tendencias anteriores. España, en especial la cornisa levantina y Cataluña, se convirtió, de este modo, en una zona atractiva a la que era más fácil llegar e instalarse, a la espera de unas mejores condiciones para acceder a los destinos tradicionales. Este aspecto llevó a Bernabé López (1993) a considerarla como una “*emigración fronteriza*”. De esta forma, desde principios de los setenta, tal y como Berriane (2004) apunta, y el proceso de regularización de 1991 mostró, los inmigrantes marroquíes, en su mayoría hombres solos de origen rural, empezaron a asentarse en el área del levante peninsular, Cataluña y Madrid. Estos hombres procedían mayoritariamente de las provincias¹⁵ del norte de Marruecos (Larache, Tetuán, Tánger, Chaouen, Alhucemas, Nador, Uxda y Fuguig), es decir, la zona perteneciente al antiguo protectorado español y “olvidada” por el gobierno¹⁶ después de la descolonización. Y, en menor medida, del interior y de la costa

14 La prensa de la época, como explica Bernabé López (2004), “convierte a la inmigración norteafricana en tema recurrente entre 1973 y 1978” (López, 2004:213). Y tal y como recogen Roca, Roger y Arranz (1983) y el mismo López (2004) muestra, se hace eco de la situación con unos titulares alarmistas “Inmigrantes marroquíes invaden España”. Aragón Exprés. Zaragoza, 9 diciembre, 1974 (Roca, Roger y Arranz 1983:98). Otros artículos muestran la preocupación, como señalan las mismas autoras, por la explotación a la que los nuevos inmigrantes se ven sometidos (id, 1983:96). Para conocer con mayor profundidad las cifras que los periódicos de la época ofrecen: López, B. (2004) “La evolución de la inmigración marroquí en España (1991-2003)” en López, B. & Berriane, M. (2004), *Atlas de la emigración marroquí en España*. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos TEIM. Universidad Autónoma de Madrid.

15 Ver Berriane, M. (2004), “Regiones institucionales y focos migratorios”, en Bernabé, L. y Berriane, M. (dir.), *Atlas de la emigración marroquí en España*. TEIM. UAM. Madrid. Ver también Martín Muñoz, G (dir.); García Castaño, F.J; López Sala, A; Crespo, R (2003) *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Fundación Repsol YPF. Madrid

16 Hassan II fue reacio a visitar la zona durante, prácticamente todo su reinado, por cuestiones políticas e históricas obvias.

atlántica (Bni Mellal, Settat y Casablanca). Las cifras, que no superaban en 1985 las 8.529 personas, indicaban el incremento de una colonia que, no obstante, representaba sólo el 3,5% del total de la población extranjera instalada en España.

A partir de 1985 comienza a llegar el mayor número de migrantes, coincidiendo con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 7/1985, de Derechos y Libertades de los Extranjeros. La implantación de una política migratoria restrictiva no impidió que se produjera hasta 1992 uno de los mayores incrementos en los efectivos de la colonia marroquí, extendiéndose su presencia a la totalidad del territorio catalán.

Parte de este incremento fue, según Garcia y Diaz (2004), resultado del protagonismo que adquirió, desde principios de los noventa, la reagrupación familiar, tanto legal como ilegal, pero también de la visibilización estadística de los ciudadanos marroquíes a raíz del proceso de regularización de 1991. En este proceso obtuvieron estatus legal cuatro quintas partes del colectivo existente hasta entonces en España. Después del proceso de regularización, su número se elevó a 30.000 miembros (López, 2004). Los primeros reagrupamientos familiares¹⁷ mostraron la agudización de la crisis económica y los reajustes estructurales en Marruecos, pero también la permanencia de las políticas migratorias restrictivas en Europa¹⁸. Regularizar la nueva situación se convirtió en un intrincado asunto¹⁹, más cuando las barreras administrativas y legales dificultaban la asunción por parte de las autoridades públicas de la nueva situación “de facto”.

En sus inicios, los migrantes marroquíes, hombres en su mayoría, presentaban un bajo nivel de instrucción. Aunque, a partir de mediados de los 80, algunos titulados de grado medio y superior²⁰ se asentaron en el país, las tasas de analfabetismo entre el colectivo se situaban por encima del 40%, según los datos del censo del 2001. En aquel momento, ese perfil se alejaba del que tenía el resto de extranjeros asentados en el país.

17 La posibilidad de acogerse al reagrupamiento familiar en la regularización de 1991 quedaba limitada a aquellos familiares que se encontraran en el territorio español antes del 15 de mayo de 1991 (Domingo, 1995).

18 En mayo de 1990 se implantó el visado de entrada obligatorio para los ciudadanos marroquíes en España.

19 Un 80% de los inmigrantes marroquíes de la época, tal y como documenta Castellanos (1990), estaban en proceso de regularizar su situación administrativa en la ciudad de L'Hospitalet.

20 Sus titulaciones, sin embargo, de poco les servían al no reconocer su cualificación académico-profesional por medio de las convalidaciones pertinentes.

De 1991 a 2000, los datos indican un incremento numérico²¹ y una mayor visibilidad del colectivo en muchas ciudades. Aparece una situación paradójica: la consecución de la estabilidad que supone la reunificación familiar y la aparición de los primeros “conflictos de convivencia”. Las cifras, sin embargo, seguían sin reflejar el número exacto de marroquíes en España ya que las fuentes básicas de recogida de datos - permisos de residencia, inscripciones consulares, censo o padrón- recogían únicamente la población de derecho.

Gráfica 1. Extranjeros marroquíes residentes en España por CC.AA. (2004)



Fuente: Elaboración propia a partir del INE (2005)

De los extranjeros marroquíes que, en la actualidad, residen en España, más de un tercio vive en Cataluña (el 34,89%). Le siguen la comunidad de Madrid y Andalucía, con un 13,18% y un 12,63% respectivamente. El resto de las CCAA se sitúa por debajo del 10%, aunque con cifras dispares, que oscilan entre el 9,36% de la Región de Murcia o el 7,10% de la Comunidad Valenciana, y una presencia todavía testimonial en la mayor parte de la zona norte del país.

²¹ En 1996, de los 538.964 residentes extranjeros en España, el colectivo marroquí era el más numeroso, con 77.189 miembros, mientras que, un año después, como constata Bernabé López (1999), el número de inscripciones en los registros consulares de Marruecos en España elevaba la cifra a 143.624, un 40,3% en la demarcación consular de Cataluña. Según constatan Aubarell y Aragall (2004), entre los años 90 y 95, la presencia de marroquíes en España se duplicaría. En Cataluña, a finales de 1995, el número de personas de origen marroquí era de 35.368, un 35% del total de la población extranjera. El 69,5% de ellas residían en la provincia de Barcelona, el 17,5% en Girona; el 8,8%, en Tarragona; y el 4,1%, en Lleida. Las mejoras de la situación de 1996, después de la Reforma de la Ley de Extranjería, no impidió, sin embargo, que la inseguridad entre el colectivo siguiera siendo muy elevada. Como indica Narbona (1999), más del 60% de los trabajadores de origen no comunitario regularizados en el Baix Llobregat tenían que renovar su contrato de trabajo en un periodo inferior a los dos años.

En Cataluña, las cifras del Padrón del 2005 constatan que de los 166.909 marroquíes presentes, un 60,28% viven en la provincia de Barcelona y el resto se reparte entre el 16,72% de Girona, el 13,35 de Tarragona y el 6,18% de Lleida.

Tabla 2. Población marroquí empadronada por provincia y sexo. Cataluña, 1996 - 2005

		1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Provincia	Barcelona	19.858	38.441	51.759	69.476	85.476	94.047	106.083
	Girona	6.166	12.571	14.175	17.868	21.461	23.719	27.911
	Lleida	1.220	3.671	3.910	5.367	6.405	7.685	10.323
	Tarragona	3.045	6.083	8.775	12.083	15.344	17.954	22.592
Sexo	Hombres	19.306	36.978	49.804	68.297	84.615	92.326	-
	Mujeres	10.983	23.788	28.815	36.497	44.071	51.079	-
Total		30.289	60.766	78.619	104.794	128.686	143.405	166.909

Fuente: Larios, M^J y Nadal, M (2005) (dir) *La immigració a Catalunya avui: Anuari 2004*. A partir de los datos del Padrón Municipal de habitantes a 1 de enero (INE) y de datos no oficiales de la Secretaria per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya (31/12/2004) para 2005.

El número de mujeres de nacionalidad marroquí en España, según datos del Anuario Estadístico de España (2006), es de 194.092, frente a 363.127 varones. La cifra indica que la presencia de las mujeres marroquíes en España no ha dejado de tener una clara tendencia al aumento (Losada, 1995; Ramírez, 1997, 2004; Ribas, 1996; Aixelà, 1998). Ramírez (2004) evidencia que durante la década de los noventa se produjo en España un proceso de *desmasculinización* de la migración marroquí, como resultado de los reagrupamientos familiares. También se produjo un constante aumento del número de mujeres jóvenes que realizaron solas su proyecto migratorio, imprimiendo además un factor de cambio en la sociedad de origen. Estas mujeres se han asentado, sobre todo, en la Comunidad Autónoma de Madrid, el Levante peninsular y Andalucía y, en menor medida, en Cataluña. Salvo en el caso de las mujeres separadas con hijos, su nivel formativo es medio o alto. Son mujeres solteras, viudas o divorciadas, que abandonaron su país con el propósito de empezar una nueva vida. Además, estas mujeres rompen, de forma clara, con el estereotipo que en destino se empeña en considerar a la mujer marroquí como víctima de su propia sociedad, incapaz de desarrollar proyectos personales y, vinculados, de forma exclusiva, a la condición reproductora y doméstica.

En Cataluña, los datos del Padrón (2004) muestran que la presencia de los hombres es superior a la de las mujeres: 92.326 frente a 51.079. Así se constata el modelo de asentamiento familiar de la inmigración marroquí, en contraposición a como se ha realizado en otras zonas de España. El análisis de esta población por grupos de edad

resulta elocuente ya que los menores marroquíes representan el 45% de los extranjeros del grupo de edad entre 0-18. Tal y como explican Yetano (1999), y Garcia y Díaz (2004), uno de los índices que revela la implantación del colectivo en el territorio es el recuento de nacimientos de niños y niñas registrados, así como los reagrupamientos a edad temprana. En este sentido, los primeros nacimientos comienzan a registrarse en el consulado de Marruecos, en Barcelona, un año después de su apertura en 1972. No obstante, el grupo que se encuentra en edad laboral sigue siendo el más numeroso entre el colectivo marroquí y representa el 68,1%. Es una inmigración eminentemente económica y joven (el 88,9% tiene menos de 45 años), con formas de asentamiento estable y de presencia prolongada en el territorio catalán.

Tabla 3. Población extranjera y población de nacionalidad marroquí en Cataluña 2004

Procedencia	0 a 18	19 a 44	45 a 64	65 o más	Total	No consta	0 a 18	19 a 44	45 a 64	65 o más	Total
Marruecos	41.587	79.216	13.379	1.793	135.976	1	30,6%	58,3%	9,8%	1,3%	100%
Población extranjera	91.922	293.486	62.937	13.667	462.046	34	19,9%	63,5%	13,6%	3,0%	100%

Fuente: Larios, M^a J y Nadal, M (2005) *La immigració a Catalunya avui: Anuari 2004* Fundació Jaume Bofill a partir de los datos del OPI 31/12/04

Como muestra el Colectivo Ioé (1998, 1999, 2001) y también recoge Cachón (2004:400), a los puestos de trabajo que ocupan los marroquíes en España se les pueden aplicar, en mayor proporción que a otros migrantes, las tres “P”: penosos, peligrosos y precarios. Cachón (2004) comprueba como la tasa de actividad de los extranjeros marroquíes es superior en 20 puntos a la media española, alcanzando el 93% entre los hombres y el 40% entre las mujeres. La especialización laboral de la colonia marroquí en España atiende a las características propias y al desarrollo de los sectores de producción presentes en cada una de las CCAA del Estado. Así, mientras en la provincia de Murcia un elevado porcentaje de marroquíes se dedica a la agricultura, en Girona, es el sector pesquero y el de la construcción quienes dan trabajo a la mayor parte de los miembros del colectivo. Y en Madrid, el servicio doméstico refleja, además, el peso de la colonia marroquí femenina.

De forma general, se observa que la mayor parte de los miembros del colectivo trabajan por cuenta ajena en sectores de escasa cualificación, como el de la construcción²², que ocupa a más de 1/3 de los hombres. Su presencia es menor en las grandes empresas constructoras, pero abundante en las obras subcontratadas, donde realizan trabajos de peonaje, con escasa especialización. En menor porcentaje también realizan tareas especializadas - pintores, encofradores etc -. Otro tercio de los marroquíes extranjeros residentes en España trabaja en el sector de los servicios - camarero, vigilante, ayudante de cocina, etc-. Entre el 25 y el 30% se dedica a la agricultura, principalmente, en la España mediterránea. Este sector, poco mecanizado, de economía sumergida, ha necesitado tradicionalmente mano de obra barata temporera y en la actualidad está siendo sustituida por “migrantes preferidos”. Únicamente en las grandes ciudades y, sobre todo, en Barcelona, el sector de la industria da trabajo a aproximadamente un 10% de los hombres del colectivo. Por otro lado, como puntualiza Ribas (2004), en menor proporción, las actividades empresariales de los marroquíes en Cataluña - locutorios y espacios destinados al consumo específico de los productos “halal” como comercios, cafeterías y carnicerías – suponen, con frecuencia, una respuesta a la exclusión y a las desventajas que tiene el mercado de trabajo para los miembros del colectivo.

Tabla 4. Altas en la Seguridad Social de marroquíes por sexos. Cataluña 2000-2004

		10/2002	01/2004	01/2005
Sexo	Hombres	37.699	42.219	46.983
	Mujeres	6.030	7.136	8.501
Total		43.729	49.355	55.484

Fuente: Larios, M^ºJ y Nadal, M (2005) (dir) *La immigració a Catalunya avui: Anuari 2004*

En Cataluña, el número de trabajadores marroquíes afiliados a la Seguridad Social se sitúa, según datos del OPI (14/1/ 2005), en 55.484, de los que 46.983 son hombres y 8.501 mujeres. De los afiliados, 46.322 están en el régimen general, 2.934 son autónomos, 4.911 pertenecen al régimen agrario, 1.198 son trabajadores del hogar y 116 trabajadores del mar. Algunas de las cifras podrían ser superiores si consideramos que algunas mujeres del colectivo se emplean en los servicios domésticos, uno de los

22 Los permisos concedidos a inmigrantes africanos, fundamentalmente marroquíes, en 1997, suponían el 100% de los otorgados en el sector primario, el 96% en el conjunto de la construcción y el 78% en la industria.” (Narbona, 1999:66). El autor atribuye su menor presencia en el sector secundario a su llegada, posterior a la reconversión industrial de finales de los 70.

sectores más desprotegidos y escasamente remunerados que se sitúa fuera del ámbito de la seguridad social.

En la actualidad, uno de cada tres marroquíes que reside en España vive en Cataluña y, en mayor porcentaje, en la provincia de Barcelona. Los procesos de diferenciación social han empezado a detectarse recientemente, tanto a nivel laboral, como en la adquisición de viviendas en destino. También en la clara existencia de una nueva generación de *catalanes procedentes de la inmigración marroquí*, en distintas situaciones legales.

1.2. Representaciones de la inmigración marroquí

El acercamiento a la inmigración marroquí supone también abordar las formas en las que ésta es representada. Martín Muñoz (1994) recoge unas palabras de Maxime Rodin que muestran la naturaleza de estas representaciones:

“[...] nadie odia ni ama gratuitamente a un pueblo, a un universo cultural ajeno. Las imágenes atraviesan el proceso habitual de la información y la evolución de las ideologías” (Martín-Muñoz, 1994:280).

Con estas palabras contempla el efecto, como lo hace Ogbu (1991), de la historia de contacto en las representaciones sociales, un aspecto clave en la medida en que éstas interfieren en las representaciones escolares.

En este apartado, abordaremos, en primer lugar, los ámbitos sociales donde se construyen estas representaciones. A continuación nos centraremos en los significados de la representación social del *marroquí* como *inmigrante*, *extranjero*, *árabe*, *musulmán* o *“moro”*. La mirada no sería precisa si no abordáramos aquellas representaciones sociales relativas a las *mujeres marroquíes* y a los *niños, niñas y jóvenes marroquíes*. No realizaremos un repaso exhaustivo a las diversas y ricas aportaciones relativas a estas representaciones²³. Sin embargo, sí apuntaremos algunos de los resultados que se ofrecen acerca de las formas en que *se piensa*, en lo social, al *marroquí* en España. Y también como parte de la contextualización de esta investigación sobre dinámicas escolares y comunitarias vividas por los hijos e hijas de la inmigración marroquí.

23 Resulta abundante la literatura en España desde el paradigma de la alteridad centrada en lo árabe, musulmán o marroquí (Balta, 1994; Izquierdo, 1994; López, Planet y Ramírez, 1996; Mateo, 1997; Navarro, 1997; Ariño, 1998; Giménez, 2001; Martín Corrales, 2002; Martín-Muñoz, 2003; Bravo, 2004).

En este sentido, como muestra Aramburu (2002), el papel del Estado resulta clave al convertir al inmigrante en sujeto jurídico diferenciado, en ciudadano intermedio (Costa-Lascoux, 1989) y en excluirlo de la pertenencia al Estado-nación. Precisamente, según De Lucas (2004), este restringido acceso a la ciudadanía es lo que delata la preferencia nacional que imposibilita hablar de integración.

Otro ámbito que determina las representaciones de la inmigración es el de las políticas estatales de inmigración y de integración²⁴. Éstas proveen los modelos marco que regulan las normas de entrada y el estatuto de extranjería, y gestionan la incorporación de la inmigración en destino. Con la promulgación de la primera de estas normas (1985), España asumió el papel de frontera sur, una filosofía europea centrada en draconianos criterios policiales destinados a contener la “presión migratoria” (Martín Muñoz, 2002: 20-26). Desde entonces, la política española se ha centrado más en el control de los flujos y en elevar las medidas de seguridad, que en prestar atención a las políticas de integración²⁵, lo que ha favorecido la construcción de la inmigración como “problema” y “amenaza” (De Lucas, 1994, Ibáñez, 1995, Pajares, 2002, Martín Muñoz, García Castaño y otros, 2003, y Hernando de Larramendi, 2004).

Sin detenernos más en este aspecto, porque Mijares (2004) ya lo ha abordado de forma amplia en relación con la escolarización de los niños marroquíes, constatamos también la influencia de los medios de comunicación y la producción iconográfica en la formación de estas representaciones. Martín Corrales (2002), en *La Imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica, siglos XVI-XX* contempla las formas en las que ha sido representado el marroquí en España.

²⁴Como recoge Mijares (2004:7), algunos autores (Faber, 2000; Hammar,1985; Costa-Lascoux, 1990) distinguen entre ambas políticas, mientras otros, como Schnapper (1992), las incluyen bajo la denominación de “política de inmigración”.

²⁵ Ver De Lucas, J. (1994), *Europa: ¿convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Tecnos. Madrid. Para Pajares (2002), la integración social estuvo completamente ausente en 1985 y se introdujo en el debate parlamentario de 1991, pasando a ser objeto explícito de la política de inmigración. Desde entonces y siguiendo a Pajares, se aprobó el Plan de Integración Social de los Inmigrantes, se creó el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, se inició la creación del Observatorio Permanente de la Inmigración, se ha reformado en sucesivas ocasiones, en el plano legislativo, la Ley de Extranjería, o se elaboró el Programa GRECO (Programa global de regulación y coordinación de la extranjería y la inmigración en España). Ésto demuestra que se hacen determinadas actuaciones, aunque “el gobierno español no tiene [...] definido un plan para la integración de las personas inmigradas” (Pajares, 2002:528). Mijares (2004), al abordar las políticas de integración en España, indica como los investigadores en este campo consideran la inexistencia “de una política de inmigración, entendida de manera global, es decir, que incluya la gestión de los flujos y las cuestiones relacionadas con la integración (Mijares, 2004:183). Es más, para Pajares (1998), existe una correlación entre las políticas restrictivas de inmigración y el mantenimiento de situaciones de explotación y posiciones minorizadas de la población inmigrante.

Este autor describe la imagen cruel y terrible de lo *musulmán* y *marroquí*²⁶ construida a lo largo del siglo XVI, XVII y XVIII en la literatura española. La iconografía cristiana se ha extendido hasta la época contemporánea, fluctuando, según la etapa política, desde las definiciones del salvaje y primitivo -aunque algo ingenuo y simpático- a las representaciones del traidor, violento y cruel. Desde el “moro fascista” de los republicanos, al “moro amigo” de los nacionales. Todas estas imágenes del marroquí se complementan con las que ofrecen los medios de comunicación²⁷ en las últimas décadas. En ellas se muestra la “constante denuncia de las duras condiciones que sufren los inmigrantes al tratar de llegar a España y las posteriores condiciones de vida que deben soportar” (id: 229).

Estas representaciones, para Madariaga (2001), se afianzan desde el propio sistema educativo a partir de la visión histórica que transmite la escuela. Para la autora, las tesis de Sánchez Albornoz²⁸ se impusieron en los libros de texto hasta los años 70 y guiaron las representaciones de lo musulmán hasta la Ley General de Educación (1970). A pesar del cambio, según Madariaga, no se consiguió superar una visión eurocentrista y negativa de lo musulmán. Dénia, Giró y Navarro (1988) y Caramés y Garriga (1995) llegaron también a similares conclusiones. Estos autores coinciden en afirmar que los musulmanes son presentados en los manuales escolares desde el fanatismo y a partir de imágenes negativizadoras y problematizadas.²⁹

Estos argumentos son compartidos por las tres investigaciones en profundidad que han abordado en España el tratamiento educativo del Islam a través de los libros de texto³⁰.

26 Ver también Perceval, J. M. (1997), *Todos son uno. Arquetipos, xenofobia y racismo. La imagen del morisco en la Monarquía Española durante los siglos XVI y XVII*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses.

27 Los medios de comunicación ejercen una enorme influencia en la formación de actitudes en materia de inmigración. Así lo constata Van Dijk (1997) y lo recogen también Martín Muñoz, García Castaño y otros (2003).

28 Con algunas aportaciones de Menéndez y Pelayo (su visión de los moriscos como “raza inasimilable” por ejemplo).

29 Gardner (2002), como recuerda Carrasco (2004), también apunta la necesidad de contemplar los resultados del informe sobre islamofobia y prejuicio anti-islámico elaborado por la Commission for Racial Equality (2001) en Gran Bretaña. El informe subraya las contradictorias visiones del Islam en el tratamiento curricular y tutorial.

30 Como he podido comprobar al acercarme a los libros de historia de España, durante la época franquista, la construcción del árabe es la del “otro”, un árabe sanguinario, traidor y violento a la que se contraponen el “ser” español:

“Los árabes eran los habitantes de la península de Arabia. Habían sido fanatizados por Mahoma [...] Después de la batalla de la Janda, los árabes avanzaron sin dificultad por toda España. Los judíos y los visigodos traidores les facilitaban la entrada en todas las ciudades [...] En general, la civilización árabe es en todo una civilización de superficies, que no cala hondo y no produce más que cosas exteriores, el brillo, el color, el barniz [...] y lo que bajo esa superficie brillante no era español, no era más que dureza y salvajismo. Que eso era en definitiva, lo que bajo su barniz vistoso traía de verdad aquel pueblo [...] Así, por ejemplo, aquellos califas elegantes y perfumados, luego cuando ganaban una batalla, cortaban la cabeza a todos los prisioneros y los amontonaban formando una especie de colina tan alta que, a veces, por detrás de ella podía pasar, sin ser visto, un hombre a caballo” (Historia de España. Ediciones SM. Grado elemental. 1962. pp. 43-47).

La tesis de Andrés Muñoz Jordán (2004), *Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*, analiza las distintas valoraciones que los libros de texto hacen sobre los marroquíes en tres áreas obligatorias de la ESO (geografía e historia, valenciano y castellano) y una materia opcional (religión católica). Y confirma que transmiten estereotipos y prejuicios, desde una visión eurocéntrica y sesgada.

La segunda investigación dirigida por Navarro (1997), *El Islam en las aulas: contenidos, silencios, enseñanza*, muestra las visiones que ofrecen los libros de texto³¹ de las imágenes del Islam durante la Edad Media. Y como estas representaciones permanecen en la época contemporánea: repetición de clichés y estereotipos, manipulaciones de los hechos históricos, menosprecio a la diversidad cultural, proliferación de ideas y conceptos confusos y tendenciosos, construcciones fanáticas y demonizadas de un Islam amenazador, y justificaciones de la violencia occidental que se acercan a la apología del militarismo.

Un estudio que resulta complementario al de Navarro (1997) y al de Jordán (2004) es el de Martín Muñoz, Valle Simón y López Plaza (1996), *El Islam y el Mundo Árabe. Guía Didáctica para profesores y formadores*. Estas autoras afirman que las falsas interpretaciones sobre el Islam parten de una actitud etnocéntrica reflejada en los temas seleccionados, en su tratamiento y en la presentación, como referentes, de los ideales occidentales frente a la estigmatización esencialista del mundo musulmán. Así, según las mismas autoras, la mayoría de los libros de texto presentan estas tendencias: la inclinación a asignar a todo el mundo islámico las mismas experiencias concretas; la adopción de una actitud etnocéntrica que presenta los ideales occidentales como referencia única; la selección de los temas del mundo islámico contemporáneo en función de su influencia en Occidente o la adopción de expresiones como peligro, ira, miedo, amenaza, fanatismo que reflejan el menosprecio. Más tendencias encontradas por la misma autora son: las descripciones de los procesos políticos y sociales del mundo

“Aunque llegó a tanto grado la aplicación de los árabes a los estudios, no por eso merecen la gloria que les dan algunos con expresiones sobrado generosas, llamándoles maestros de nuestra nación en todo género de cultura literaria; pues ellos la formaron dentro de España y cuando ya no eran árabes, sino enteramente españoles, no sólo por su propio nacimiento, sino también por el de sus padres y bisabuelos. Y nuestra península, al contrario, cuando ellos la conquistaron, no sólo era la porción más culta de toda Europa, sino la provincia que conservaba todavía la cultura romana [...]” (Historia de España. Edelvives. 2º Grado.1945. pp. 66).

31 Su aportación se sitúa en el marco de un proyecto comparativo europeo que impulsado por el profesor Abdoldjavad Falaturi de la Islamische Wissenschaft Akademie intenta reconocer los prejuicios y errores que aparecen acerca del Islam en los manuales de historia, geografía y religión. Llevaba por título International Research Projekt: Islam en Textbooks.

musulmán desde explicaciones que se limitan a formas de religiosidad extrema, que no abordan factores sociales, políticos y económicos, lo que implica pensar que las cosas ocurren “porque son musulmanes”; el uso de generalizaciones, catastrofismo y sensacionalismo, en concordancia con la imagen que en ocasiones presentan los medios de comunicación, y un maridaje que contribuye a cronificar la categoría de lo musulmán como amenaza.

1.2.1. El marroquí como el “otro”: inmigrante, extranjero, árabe, musulmán, “moro”

Los datos que aportan los estudios del CIS siguen mostrando que la inmigración en España se percibe como un problema ³². Este problema se relaciona con las representaciones de la inmigración como *invasión* y *amenaza* a la identidad colectiva y a la seguridad ciudadana. También a aquellas relativas al inmigrante como *competidor* en el mercado laboral y en los recursos del Estado de bienestar.

Esta *invasión* se asocia a los discursos sobre la inmigración a partir de metáforas relacionadas con *catástrofes naturales*: “avalancha”, “ola incontenible”, “fenómeno masivo” (Santamaría, 2002; Martín Muñoz, García Castaño y otros, 2003):

“las metáforas que predominan en el discurso sobre la inmigración son fundamentalmente las acusadas y las guerreras o militares. Con las primeras se asimila las migraciones a flujos, corrientes, torrentes u olas [...] catástrofes naturales, tales como oleadas, mareas, avalanchas, aludes, riadas o crecidas [...] Con las segundas se relacionan con avance incontenible, invasión, ilegales, clandestinos, asalto del sur, tráfico de inmigrantes, bomba demográfica, bandas [...]. La inmigración es el peligro de fuera pero que, cada vez más, está dentro” (Santamaría, 2002:120)

El *inmigrante* se construye desde la amenaza porque también se percibe como un riesgo a la identidad cultural en destino, a partir de la idea de pertenencia a la *comunidad imaginada* (Anderson, 1993), es decir, a las representaciones del Estado-nación. Tras la

32 Mientras en el estudio núm. 2332 de marzo de 1999 del CIS, la inmigración no aparecía entre los tres principales problemas para los españoles, dos años más tarde (barómetro 2411/0-0 marzo 2001) figuraba en el tercer lugar (16,9%). Sin embargo, a gran distancia de los dos que se percibían como principales: el paro (60,7%) y el terrorismo (74,7%). En el 2004 (2558/0-0 barómetro marzo 2004), la inmigración ocupaba el sexto lugar -terrorismo (76,9%), paro (54, 2%) vivienda (20,3%), inseguridad ciudadana (16,4%), violencia contra la mujer (12,2%), inmigración (9,6%). Mientras que en octubre (2622/0-0 barómetro octubre 2005) aparecía como el segundo de los problemas (37,4%), por detrás del paro (51,1%). En el estudio núm. 2.383 de febrero de 2000, la simpatía hacia los norteafricanos adquiría un valor de 6,01. Un 83,2% respondían que no les importaría “nada” que sus hijos/as compartieran en el colegio la misma clase con niños de familias inmigrantes extranjeras (sólo un 0,6 mucho y un 2,9 bastante y un 10,5% poco). Un 43,4% indicaba que la inmigración es más bien positiva, lo que contrastaba con el dato que elevaba a un 31,3% los que respondían que eran demasiados los inmigrantes que había en España (un 44,7 % opina que son bastantes pero no demasiados). Un 65,8% pensaba, como señala el estudio, de forma inmediata, en marroquíes, norteafricanos, cuando se hablaba de inmigrantes extranjeros que vivían en España.

idea, que como afirma De Lucas (2003), concibe imprescindible la homogeneidad social³³ para la pervivencia y estabilidad del Estado-nación, el *otro* se concibe como entidad externa amenazadora.

Esta entidad externa cobra todo su significado a través del *inmigrante* “pobre” que encarna la responsabilidad de los males sociales. Es alguien que perturba las reglas internas del juego social³⁴, político y económico, y que se convierte en el paradigma de la población de riesgo social asistible. Es alguien que es construido como el culpable³⁵ de la crisis del estado de bienestar (Abad, 1993):

“Mis hijas han presentado la solicitud para los pisos de protección que había y no les ha tocado a ninguna. Al final los extranjeros vamos a ser nosotros. Se tendrán que poner un pañuelo a ver si así se lo dan. Todos se los llevan los de fuera. Ellas han nacido aquí en Hospitalet y ¿qué pasa? Pues que no pueden tener esa calidad de vida”.

[Madre autóctona]

La frase muestra el recelo frente al inmigrante, que como explica Siguan (2003), se acompaña del miedo a que ponga en peligro la propia seguridad, o que disminuya la cantidad o calidad de los recursos públicos a los que se tiene, o se ha tenido, acceso.

Granados (2002) comenta que las encuestas de opinión en España, de las últimas décadas, arrojan resultados similares a los de su estudio:³⁶ el inmigrante económico es construido como un cuerpo extraño y, con frecuencia, molesto y problemático. De esta forma, se establece un consenso dominante que llega a identificarlo con la delincuencia³⁷, la ilegalidad y la marginación. A este inmigrante se le responsabiliza además, en el marco de relaciones desiguales, del espacio que ocupa. Así, en términos de equidad social, se le sitúa en un nicho evolutivo inferiorizado del que sólo emerge desde

33 El paradigma lo encontraríamos en Huntington (1997), El choque de civilizaciones. Para algunos autores (Barker, 1981; Wallerstein y Balibar, 1991; Solé, 1996, Carrasco, 2003), el neo-racismo mantiene similares contenidos ideológicos y la idea de unidad social en un país homogéneo es la más peligrosa de las orientaciones (Touraine, 2002).

34 Los titulares se limitan en ocasiones a plasmar lo que los líderes de opinión vociferan: “Rajoy: un exceso de inmigración provoca marginación y delincuencia” (El País, 12 -5-2002).

35 Para Abad (1993) los discursos excluyentes y el avance de grupos de extrema derecha en Francia u Holanda, los ataques racistas de El Ejido, Terrassa o los disturbios de violencia racista en Los Ángeles, tras el apaleamiento de Rodney King, son dos caras de la misma moneda, la de la desigualdad y de la exclusión. Como describe Hernando de Larramendi (2004), es paradójico observar como los incidentes xenófobos contra la comunidad marroquí residente en El Ejido, en febrero del 2000, no reforzaron la política de integración, sino que provocaron un endurecimiento de la política de inmigración en un momento en que los temas migratorios se convirtieron en un arma arrojada entre partidos políticos” (Hernando de Larramendi, 2004: 65).

36 Nos referimos al realizado por el autor durante el último trimestre de 2001, cuyos resultados se encuentran en Granados (2002), ¿Es virtual la realidad de la inmigración?: La construcción mediática de la inmigración en España? en el III Congreso sobre la Inmigración en España. Granada.

37 Como explica Fernández-Pacheco (2004), según una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de mayo de 2003, el 58% de la población española relaciona la inseguridad ciudadana con la inmigración.

la construcción del exotismo (Said, 1994; Nash 1999) o como anomalía (Aramburu, 2002).

Sin embargo, en la categorización que se establece a partir de la *jerarquía de extranjerías*, Izquierdo (2004) y Pedone (2006), entre otros autores, muestran como algunos discursos políticos, mediáticos y académicos aproximan algunos migrantes a las sociedades de destino mientras alejan a otros. Para Solé (1990), Martín Muñoz (2004) y López (2002), esta noción de cercanía o lejanía cultural de las supuestas afinidades de lengua, religión y cultura, es la que se encuentra tras la noción de "filtro étnico" de la inmigración³⁸. Esta serie de valoraciones las confirman las series estadísticas de la inmigración en España en los últimos años, que constatan la preferencia de unas nacionalidades en detrimento de otras, como por ejemplo, la marroquí (Hernando de Larramendi, 2004; Izquierdo, 2004).

Al *marroquí* se le representa desde la mayor de las lejanías culturales y lingüísticas, pero principalmente desde la religiosa. En consecuencia, se ha convertido en una inmigración no deseada. El inmigrante marroquí representa al *otro*³⁹ para la opinión pública española, el *otro más significativo* (Martín, García y otros; 2003), por eso, al hablar de inmigración, los españoles piensan de forma recurrente en los marroquíes (Terrén, 2004). De ahí que González (1999), Alvira y García (2003), y Veredas (1998) también recojan la opinión extendida de que la integración del inmigrante marroquí es de "las más difíciles".

Hasta finales de la década de los 90, hablar de inmigración hacía referencia a esta inmigración marroquí. En una época en que las cifras de la presencia extranjera en

38 "[...] en tiempos recientes hemos visto en boca de un Ministro de Defensa la justificación del reclutamiento de extranjeros procedentes de países que "hayan tenido o tengan una especial vinculación con España" –El País, 20 de marzo 2001-, un Delegado del Gobierno para la inmigración: "además de la lengua y la cultura común, practicar la religión católica es un elemento que facilita la integración de los extranjeros en España", citado por Andrés Ortega en El País, 2 de abril 2001, [...] No extraña pues leer que una reciente encuesta del CIS muestre que ese "filtro étnico" del que les voy a hablar está ya en el substrato de cierto sector de nuestra opinión pública, que se proclama mucho más partidaria de acoger a inmigrantes latinoamericanos que magrebíes (del 9,1 % que se declaran abiertamente partidarios de discriminar el trato del Gobierno en función de la nacionalidad de los inmigrantes, un 59,6 % muestran su preferencia por Iberoamericanos frente a un 18 % por Europeos del Este y un 4,4 % a marroquíes, argelinos, etc y a un 0,9 % a africanos del África negra). Encuesta que revela también que la tercera preocupación de los españoles es la inmigración, detrás del terrorismo y el paro" (López, 2002).

39 Esta es una asociación que ha aumentado, como señala Terrén (2004:439), del 41% en 1993, al 76% en 2000. En relación a simpatías y rechazos, según datos del CIS (2002), los españoles se posicionan claramente al situar al colectivo marroquí como el más rechazado entre los inmigrantes. En el mismo sondeo, los que obtienen una nota más baja, es decir, el mayor rechazo, son los norteafricanos, un 5,9, aún cuando un 44% afirma que nunca ha tratado con inmigrantes. Las cifras corroboran las afirmaciones del Colectivo IOÉ (1995), "las diversas encuestas de ámbito nacional sobre actitudes de la población española ante las minorías étnicas coinciden en poner siempre en último lugar de preferencia a los gitanos, y en antepenúltimo a los árabes-moros" (Colectivo IOÉ, 1995:140). Los marroquíes son los que tienen menor simpatía por parte de los españoles en los estudios y en el barómetro del CIS, desde el año 2000 (5,3 en 2003; 4,9 en 2002; 5,9 en 2001; 6 en 2000) (Alvira y García, 2003:190). El estudio 1.841, realizado por el centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 1989, atribuye a los árabes las peores cualidades: atrasados, crueles, gandules, no honrados y no fiables (Colectivo IOÉ, 1992).

España rondaban el 2% ya se hablaba de *invasión marroquí*. Roca, Roger y Aranz (1983) se hacían eco de uno de los titulares de la prensa en 1974: “Inmigrantes marroquíes invaden España”⁴⁰ (id: 98).

Llegados a este punto, nos interesa conocer el significado de las representaciones específicas de este marroquí en España. Granados (2004) afirma que se gestan a partir de una minorización “física, económica y cultural”:

“[...]Esto ocurre porque los migrantes marroquíes son tratados por lo general en la prensa escrita por su condición de “súbditos” marroquíes - contrarios a nuestros intereses agrícolas o pesqueros y enemigos de nuestra integridad territorial-, en su condición de musulmanes –fieles al Islam, fanáticos, conflictivos, violentos, machistas-en su condición de trabajadores, que pueden competir con los autóctonos y, finalmente, en su condición de premodernos-contrarios a la modernidad europea, al progreso y al bienestar social y económico representado por las democracias parlamentarias del “Primer Mundo [...]se trata de un colectivo de ciudadanos cuya imagen física, económica y cultural se inferioriza” (Granados, 2004:437)

En esta minorización recobra toda su fuerza la imagen del *nuevo moro*, que para Mateo (1997) encarna todos los viejos estigmas del pasado⁴¹:

“El nuevo “moro” recibe así los viejos estigmas del pasado, como forma de control social: tendencia al engaño y a la traición; fanatismo religioso; uso de una lengua cacofónica; suciedad y falta de higiene; incultura; amenaza sexual; reproducción incontrolada; amenaza de invasión; la mora como misterio y su represión por parte del hombre; poligamia universal; irracionalidad alimentaria (prohibición del cerdo y Ramadán); tendencia natural al hacinamiento [...]”. Mateo (1997:61).

Mateo (1997) y Martín Muñoz (1994) apuntan que en España se ha recreado una mitología cultural entorno a lo *moro*, resultado de la historia de contacto, que hunde sus raíces en la contraposición entre el mundo cristiano y musulmán durante la Edad Media europea y la instauración de la homogeneidad religiosa de los Reyes Católicos. En aquella época se refuerza la imagen del *morisco* como chivo expiatorio de los males que sufre la España de los Austrias, antes de su expulsión en 1609. Asimismo, esta imagen se alimenta con la “amenaza” de lo musulmán a partir de los ataques de los corsarios, la insurrección de las Alpujarras, el enfrentamiento con los turcos de los siglos XVII y

40 Aragón Expres. Zaragoza, 9/12/74 (Roca, Roger y Aranz 1983:98). López (2004) aporta otros ejemplos reveladores.

41 J. L. Mateo (1997) recuerda como la entrada de las tropas franquistas en 1939 en Barcelona se hizo en conjunción con unos camiones que repartidos por la ciudad emitían a todo volumen el llamamiento a la oración en árabe (Mateo, 1997:25). Se puede encontrar referenciada también en Aixelà, Y. (2001) “¿Qué nos ofende de los “moros”? Discursos sobre los musulmanes y sus prácticas sociales”. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Neocrítica (Actas del Coloquio). Ver también De Madariaga, M^a. R. (1988), “Imagen del moro en la memoria colectiva del pueblo español y retorno del moro en la guerra civil de 1936”, en *Revista Internacional de Sociología*, 46. Martín-Muñoz, G. (1994), “El Islam en España, hoy”, en Martín Rojo, L. & alter. *Hablar y dejar hablar*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

XVIII, el convulsivo siglo XIX, las relaciones beligerantes de la primera etapa del Protectorado en el siglo XX, el “retorno del moro” con las tropas franquistas y con *el retorno de los moriscos* (López, 1993). Una imagen, que como subraya Veredas (1998), convierte este rechazo social al *moro*, en algo que “está en el aire”.

Esta imagen del *moro* se complementa con la del musulmán y árabe. Según Moreras (1999), las representaciones del musulmán lo identifican como premoderno⁴² y creyente compulsivo, en una variedad de construcciones en las que se oponen, como recuerda Carrasco (2002), modernidad a premodernidad, racionalidad a ignorancia, ciencia a religión, igualdad de sexos a patriarcado, y democracia a caciquismo fundamentalista. De este modo, y en el lugar que se le sitúa, el musulmán se convierte en una amenaza (Wieviorka, 1997; Moreras, 2003) para el estado-nación, al identificarlo como fanático, refractario a la democracia y a los derechos humanos, inasimilable e incompatible⁴³ con los valores occidentales (De Lucas, 2002).

Así, se reduce la complejidad filosófico-religiosa del Islam y se representa de forma homogénea la realidad del mundo árabe. Balta (1994) muestra como las representaciones del árabe se reducen a las imágenes del terrorista, el pobre trabajador inmigrante, el rico emir del Golfo y el integrista fanático (id: 31), unas representaciones de candente actualidad y que derivan de la ignorancia, de los prejuicios y de las distorsiones que asocian lo árabe y lo musulmán (id:32), y que responden a una actitud hacia los árabes que para Izquierdo (1994) proviene tanto del desenfoque de la historia, como de la inseguridad por la pérdida de la identidad en la sociedad de destino.

42 Josep Manyer (1992), en *Quan l'islam truca a la porta*, realiza una presentación sucinta de los fundamentos del Islam. No obstante, y como también señalan otros autores (Moreras, 1999), cae en ocasiones en el exotismo, cuando no en ciertos tópicos que contribuyen a levantar las barreras de las incompatibilidades y las construcciones de la inagencia de los propios sujetos. “El concepte de família musulman-patriarcal, endogàmica i masculista, tal com ha estat descrit anteriorment- és el factor sòcio-religiós que més decisivament dificulta la plena integració dels immigrants musulmans a la societat occidental” (subrayado del autor) (Manyer, 1992:77, también recogida por F. Tort, 1994:135). Para Estruch (2005), la religiosidad de este colectivo en Cataluña ha sido hasta la fecha “muy elemental”, muy “premoderna”, muy poco intelectual. La compara con la religiosidad del catolicismo popular y tradicional de Cataluña en los años 70.

43 Las construcciones del “musulmán” cobran verdadero sentido en el marco de una sociedad globalizada desde planteamientos que nos remiten más allá de las áreas geográficas concretas y aparecen influenciados por aportaciones como las de Giovanni Sartori (2001), o de Samuel P. Huntington (1997), o “El creciente antioccidentalismo musulmán ha ido paralelo a la inquietud occidental, cada vez mayor, por la amenaza islámica que supone particularmente el extremismo musulmán. El Islam es considerado fuente de proliferación nuclear, de terrorismo y, en Europa, de inmigrantes no deseados. Estas inquietudes son compartidas tanto por la población, como por los dirigentes” (Huntington, 1997:256).

1.2.2. La marroquí y el estereotipo de la invisibilidad

“Cuando la reunión es tarde, los maridos no las dejan venir [a las mujeres] y vienen ellos”.

[Maestra]

Esta frase, pronunciada por una maestra en una sesión de formación, simplifica el motivo por el que las madres marroquíes no asisten a ciertas reuniones. Nos informa sobre las formas en que son construídas, en destino, las mujeres inmigradas marroquíes, en lo familiar y en lo social. Las representaciones de la mujer marroquí la convierten en un sujeto pasivo e invisible, desprovisto de agencia. También es vista como víctima y subordinada. Estas construcciones, sin embargo, no reflejan la multiplicidad de realidades, como por ejemplo, la creciente feminización de los flujos de la emigración marroquí desde la década de los 90, una de las características en España y en los países del sur de Europa como analizó Ramírez (2004).

Enfatizando los rasgos patriarcales de las sociedades islámicas de procedencia, junto a los rasgos sexistas que se han atribuido sistemáticamente a la cultura marroquí, las mujeres son conceptualizadas como vulnerables, con poca autonomía personal y poca capacidad de decisión. También como sujetos que sufren las mayores consecuencias del estadio inferior de modernidad en el que supuestamente se encuentra su comunidad:

“Cuando llega un imán a la mezquita igual les dice que se pongan el velo y ¡a ponérselo!”

[Profesor]

La mujer marroquí como musulmana es el 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; Zontini, 2005). Este papel subordinado ha sido también, para Martín Corrales (2002), uno de los enfoques más recurrentes desde el que se ha construido la mujer marroquí en la sociedad española⁴⁴. Desde mediados del siglo XIX

44 La situación de la mujer marroquí fue uno de los aspectos en los que se centraron los observadores españoles en época colonial. Como señala el propio Martín Corrales, éstos enfatizaron en su falta de libertad las condiciones de dureza a las que la mujer estaba sometida, en contraste con la vida ociosa de los hombres (Martín Corrales, 2002:105). Uno de los primeros estudios monográficos, por parte española, de la situación de la mujer marroquí, realizado por Felipe Ovilo y Canales (1886), y que referencia también Martín Corrales (id:86), la construye desde la referencia al harén, la esclavitud y el rapto:

“Hija, su nacimiento se considera como una gran desgracia y hasta una maldición del cielo; esposa, es un instrumento de placer para el rico, y una esclava, un motor de trabajo para el pobre; y madre, no es considerada por su esposos, sino como uno de los elementos indispensables para la procreación y la lactancia de sus hijos. ¡Triste condición la de la mujer donde, como en Marruecos, se pone en duda su personalidad humana!” (Ovilo, 18885:18 citado en Aixelà, 2000: 56).

hasta la actualidad, este aspecto ha reforzado la idea de atraso cultural de los marroquíes (id: 69).

Desde esta perspectiva, se piensa a la mujer marroquí asociada a una maternidad obligatoria y a la dedicación exclusiva a la familia, como mujer casada y dependiente, y se le atribuye, en destino, una división del trabajo en clave de género. Estas atribuciones se generan a partir de unas determinadas representaciones de origen, y su reproducción. Para Nash (1999), el prototipo de mujer-madre inmigrante en la sociedad mayoritaria se representa a través de la mujer musulmana⁴⁵, un prototipo que para Dietz (2002) supone una reducción a la sumisión y a la obediencia del marido, y que se origina desde una representación que se inscribe en el terreno de la *muslimofobia*⁴⁶. Sin embargo, como indican Ángeles Ramírez y Bernabé López (2005):

“la bibliografía que se viene generando hace años sobre la mujeres árabo-musulmanas, sobretodo desde la antropología, incide en la agencia de éstas frente a la pasividad o a la sumisión a las estructuras de tipo patriarcal” (Ramírez y López, 2005:279).

Estas visiones no serían completas según Martin-Muñoz (2004) sin la evidencia de la construcción de la amenaza islámica. Esta construcción, en relación a la división entre “culturas conflictivas” y “culturas integrables”, cobra su visibilización a través de símbolos externos que remiten al distanciamiento y referencian la imagen de la mujer marroquí impersonal y *comunitarizada* (Martin-Muñoz, 2002).

Uno de estos símbolos es el vestido, la *jellaba* o el uso del *hiyab*, como emblemas culturales que hacen visible la distancia (Kasriel, 1989; Aixelà, 2000). Sin embargo, los velos son múltiples y pueden ser escogidos (Aixelà, 2000; Terés, 2004).

La investigación de Terés (2004) demostraba que para las chicas marroquíes, presentes en las escuelas de Cataluña, el *hiyab* podía ser un signo de religiosidad, de madurez, de

45 Sujeto activo en la sociedad marroquí desde antaño, la mujer participó en la resistencia durante la época colonial, trabajó en el campo, se incorporó al entramado fabril en las ciudades en los años 30 y, en la actualidad, ocupa el 10% de los escaños parlamentarios. Sin embargo, su reconstrucción en destino sigue centrándose en su nula capacidad de autonomía y decisión. Su invisibilización, parte tanto de su menor visualización externa, como ocupadora del espacio público, como de la conceptualización de éste, como único legitimador de autoridad. Y en un segundo marco, desde la infravaloración del trabajo doméstico relacionado con la maternidad y la crianza, y su invisibilización en prácticas de economía sumergida. Ver entre otras: Aixelà, Y. (2000), *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*, Barcelona. Bellaterra; Ramírez, A. (1997), “El largo camino que lleva a España. Secuencia de las migraciones femeninas marroquíes” en *Anales de Historia Contemporánea* nº 13; Ramírez, A. (1998) *Migraciones, género e islam. Mujeres marroquíes en España*. Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid.

46 Dietz (2002) destaca en el ámbito de las formas exógenas de discriminación etno-religiosa, cinco dimensiones diferentes de distinción, desigualdad y supuesta superioridad, que se combinan y tematizan, y que se dirigen contra las mujeres musulmanas: la línea trazada entre musulmanes y cristianos, entre Occidente y Oriente (Huntington, 1996); la delimitación entre árabes y castellanos, que se remonta históricamente al “ellos” y al “nosotros” (Stallaert, 1998); la bipolaridad entre “blancos” y “no blancos” (Hall, 1996); la discriminación entre “ciudadanos” y “no ciudadanos”, materializada en la Constitución Española (Agrela, 2001) y la línea entre la minoría “inmigrante” cuya presencia es un problema per se y la sociedad mayoritaria establecida, “sedentaria” (Dietz, 2000) (Dietz, 2002:391).

responsabilidad o de coherencia. Además, lejos de tratarse de una imposición directa⁴⁷, del padre, la madre o el hermano mayor; o indirecta, del imán o de la comunidad, también podía obedecer a una “imposición ambiental”, cultural diferenciadora, simbólica e identitaria. Para Aixelà, con el velo⁴⁸, la sociedad islámica se ha definido a sí misma y se ha mostrado a sus mujeres (Aixelà, 2000). A la vez, la utilización del velo⁴⁹, durante los noventa, ha sido un instrumento de reivindicación social individual y también una estrategia que permite a las mujeres acceder a las esferas públicas reservadas tradicionalmente a los hombres, movilizarse, trabajar y relacionarse con ellos (id: 24).

Siguiendo a Aixelà (2000), es, precisamente, la reapropiación del discurso de la mujer velada desde Europa, lo que sirve para reafirmar la modernidad occidental. Sin embargo, hoy el velo no es sólo un símbolo de encierro, también lo es de reivindicación y pertenencia identitaria. Y puede serlo, además, de liberación, un aspecto que también apunta Alami M'Chichi (2004):

“el uso del velo no es un signo de rechazo a la integración. Al contrario puede significar el deseo de las chicas de integrarse en el sentido de vivir tranquilamente participando en un movimiento de reapropiación de los valores de su comunidad” (id: 30).

Estas construcciones obvian, por una parte, los cambios perceptibles que se producen en origen, y por otra, las reconfiguraciones y las renegociaciones de los espacios de poder que, en el seno de los grupos familiares y en los espacios sociales de las jerarquías

47 Como señalan Affaya y Guerrauui (2005), ya Ahmed Ibn Kasem Al Hajari, en el siglo XVI, consideraba que los europeos veían al hombre musulmán como un ser fanático, violento, que impone el velo a su mujer

48 El uso del velo se ha asociado, entre una buena parte de sectores sociales en Occidente, a la sumisión y al atraso, y a su abandono como signo de emancipación: “Los cuatro millones de mujeres que habitan en Marruecos se emancipan [...] Símbolo y bandera de esta transformación es un pequeño detalle material: la desaparición del clásico velo, votado por unanimidad el 4 de diciembre de 1955 en un congreso del Istiqlal, el partido nacionalista de más amplia y eficaz influencia. Se trata de una verdadera revolución social” (Álvarez, 2005: 123). Resulta relevante, sin embargo, contemplar la postura de Burguiba, dirigente “laico” y líder de la independencia en Túnez. Defendió el uso del velo en 1927 como signo de identidad ante el poder occidental colonialista, prohibiéndolo en la administración pública tras la independencia (Carrillo: 2004).

49 En Francia, el “tema del velo”, emergió en 1989, tras la expulsión de tres chicas de origen magrebí de su colegio en Creil y después en 1995 (Circular Bayrou). Jacques Chirac, una década después, crearía la Comisión presidida por Bernard Stasi con el objeto de aprobar una ley que complementara la de 9 de diciembre de 1905 de séparation de l'église et de l'état y que preservara el principio de laicidad. A diferencia de la ley anterior, el *Projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics* especifica la prohibición del uso de “signos religiosos ostentosos” en los centros públicos (cruces cristianas, kippa judía y velo musulmán). El estado francés se posiciona al lado de la tradición jacobina que interpreta la validez invariable de la laicidad como valor de la República, sin fisuras ni disidencias que interfieran, desde la perspectiva asimilacionista republicana, el modelo único de cohesión social y uno de sus pilares fundamentales. Un análisis acerca del significado del velo entre las jóvenes musulmanas en Francia se encuentra en Khosrokhavar (1997) y Weibel (2000). En España, en febrero de 2002, se generó una polémica entorno al uso del velo con el caso de “Fátima”. Ver Ramírez (2003) y Lacomba (2001). Laura Mijares (2004) también aborda el tema del velo y la escuela en España y Francia en su tesis doctoral.

intragrupales, llevan a cabo mujeres y hombres a lo largo de los procesos migratorios y de asentamiento en destino.

1.2.3. Jóvenes de ascendencia marroquí en destino

Las representaciones de los y las jóvenes de ascendencia marroquí en destino responden a una triple perspectiva: la que comparten en función de la *edad social en destino*, la que les condiciona por su *ascendencia migratoria* y la que resulta de su exclusividad como *marroquíes*.

En relación a su edad, atendiendo a la perspectiva adulto-céntrica dominante en ciencias sociales (Knuppfer, 1996), investigaciones como la de Ballestin (2004) muestran que los niños y niñas aparecen como versiones inacabadas e incompletas que se proyectan hacia el futuro. Esta representación se completaría con la que los construye como sujetos pasivos de los modelos de socialización adultos (Franzé, 2002). Tal es el caso también de los niños y niñas de ascendencia marroquí.

Sin embargo, la forma en la que se representa a los niños y niñas de ascendencia marroquí, como ocurre para las y los jóvenes⁵⁰, deriva de su *ascendencia migratoria* y de su *exclusividad marroquí*. Esta representación comparte las imágenes asociadas al mundo adulto marroquí, al que pertenecen por ascendencia, y reproduce las imágenes que resultan más distantes para la sociedad de destino. Algunas son atribuibles a género (machismo entre los chicos; sumisión e invisibilidad para las chicas) y otras son asociadas a valores relativos a la premodernidad y al comunitarismo, sobre todo, aquellas representaciones referidas a la religiosidad, desde la que se construye la *marroquinidad*.

No obstante, como indica Alami M'Chichi (2004), los jóvenes de ascendencia marroquí parten de una realidad diferente a la de sus padres y están impregnados de los estilos de vida de la sociedad en donde sus padres eran extranjeros. Son *inmigrantes de primera*,

50 La etapa de la juventud, como señala Feixa (1993), responde a una fase crítica del ciclo vital que se sitúa entre la pubertad fisiológica (una condición natural) y el reconocimiento del estatus de adulto (una condición cultural) (id: 11). Sin entrar en mayores precisiones terminológicas, ni en sus conceptos asociados, o en el propio significado de "ser joven auténtico", aspecto que plantea Alegre (2004) en su tesis doctoral, contemplaríamos las representaciones de los y las jóvenes marroquíes en destino, desde la perspectiva condicionada por su ascendencia migratoria y desde su exclusividad marroquí.

segunda o tercera generación o son los y las *jóvenes salidos de la inmigración*⁵¹. Como describe Ricucci (2004), el Consejo de Europa, a través de una Recomendación de 1984 proponía “considerar *inmigrantes de segunda generación* a los hijos de los inmigrantes nacidos en el país de destino de sus padres, emigrados juntos con su familia, menores que se han reunido con sus padres después o, en todo caso, en un tiempo sucesivo a la emigración de uno o ambos padres” (id, 2004). La diferencia se establece pues, en relación al espacio físico en el que se desarrollan los procesos de socialización. Sin embargo, el concepto resulta difuso al englobar a los hijos e hijas de inmigrantes recién llegados, llegados hace tiempo o nacidos en destino, tal y como se especifica también en el documento del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya (2000). Además, mientras la condición de segunda generación se hereda entre algunas extranjerías, para otras, el término cae en desuso. La consideración se relaciona con aspectos económicos, e incluso fenotípicos, y con la perpetuación de las representaciones del inmigrante residente en destino, sobre todo, en aquellos grupos que se construyen desde una mayor distancia cultural y religiosa⁵².

La propia situación de estos jóvenes acentúa su vulnerabilidad ya que, aunque algunos de ellos no tengan estatus de extranjeros ni experiencia de emigración, reciben la proyección de la imagen de sus padres (Carrasco y otros, 2002). Las representaciones de la vulnerabilidad se centran en esta segunda generación, a la que se considera tributaria de un legado cultural que debe administrar, lo que les añade una presión de la que se encuentran libres otros jóvenes. Es esta imagen de vulnerabilidad -construida desde la idea extendida de “jóvenes entre dos culturas” -, la que se acentúa y condiciona las representaciones de la segunda generación como “salto cualitativo” respecto a la primera y a sus ascendientes⁵³. Mientras, en sentido inverso, en ella se centran las representaciones sociales más negativas y preocupantes para los agentes sociales. Pero

51 Los “secondos” o “secondas” en Italia. En Cataluña no se ha construido un término equivalente al francés *beurs*, o cercano al de los jóvenes salidos de la inmigración, pero sí se han producido intentos de perfilar el objeto de estudio desde construcciones geopolíticas, como *inmigrantes extracomunitarios*:

“aquellos que son considerados externos, ajenos y extraños a nuestra comunidad, es decir, todos aquellos que pertenecen a grupos étnicos, nacionales, culturales, religiosos, etc. que nosotros, los miembros del grupo mayoritario minimizamos al no reconocer plenamente, de derecho y de hecho, sus derechos cívicos y políticos” (AA.VV.51,1999:3).

52 Ambas categorías, primera y segunda generación, se utilizarán en esta Tesis por los objetivos que se pretenden.

53 “El peso de la segunda generación suele suponer una evolución en la mentalidad de la comunidad inmigrante” (Moreno, :2002).

también lo son para buena parte de las familias (Martin Muñoz, García Castaño y otros, 2003), que giran en torno a su “integración”.

En el debate en torno a las representaciones de la integración de los y las jóvenes marroquíes debe tenerse en cuenta el impacto del discurso anti-musulmán, paralelo a la discusión sobre el integrista islamista. Tal sería el caso del informe Stasi sobre la presencia y el uso de determinados signos, calificados como religiosos, en las escuelas francesas. Su influencia refleja, en palabras de Touraine (2006), la apuesta por los derechos individuales y de ciudadanía, y la respuesta a lo que define como el fenómeno del “comunitarismo de un mundo neoreligioso cerrado” (id: 53). Para Alba (2005), esta consideración respondería a los límites claros del Islam en Europa y a las dificultades de éste por alcanzar la paridad y el reconocimiento público entre los adultos, pero también entre los jóvenes.

Estas dificultades de reconocimiento son las que representan al Islam como práctica religiosa amenazadora y a los jóvenes de segunda generación marroquíes (y magrebíes) como amenaza. En opinión de Roy (1999), entre los jóvenes de ascendencia magrebí, la amenaza parte de que a las representaciones religiosas se unen aquellas que derivan del análisis de los hechos sociales, en clave de pertenencia religiosa. Ésto supone abordar las resistencias y respuestas de los jóvenes de segunda generación, desligadas de los procesos de minorización y exclusión social que viven. En este sentido, López (2004) y Roy (1999) comparten la necesidad de disociar en Francia el Islam, de los *beurs* y la conflictividad en los *banlieus*. Para Roy (1996), esta asociación surge porque en destino existe la tendencia a responsabilizar al Islam de los principales problemas de integración. Esta identificación aparece, en parte, por la amenaza con la que se percibe al musulmán. Y para Martín (2000), surge de las visiones esencialistas y etnocéntricas a través de las que se interpretan las sociedades islámicas. Pero sobre todo, deriva de la representación, de estos jóvenes marroquíes (magrebíes) en destino, como un problema. Sobre ellos y ellas se centra el debate de la integración, un debate que los representa desde la problematización, al considerar que perturban “una cohesión social que funcionaba... bien sin ellos” (M’Chichi, 2004: 27).

1.3. El alumnado extranjero y el alumnado marroquí: evolución y distribución

A continuación realizaremos una aproximación descriptiva a la distribución en el territorio del alumnado extranjero, en los niveles no universitarios en España y Cataluña, incidiendo, con mayor profundidad, en el alumnado extranjero marroquí.

El primero de los problemas que nos encontramos al tratar de delimitar los sectores de población a los que nos referimos, como describe Carrasco (2002; 2003), parte de la confusión y proliferación de las diversas categorías y dispares agrupaciones espacio-geográficas y/o culturales que muestran las series estadísticas⁵⁴.

Hasta inicios de la década de los 90, el conocimiento de las cifras de este alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo no universitario en España era una tarea ardua. La novedad que representaba, y su escasa presencia en las aulas, significaron, como confirma el Colectivo Ioé (1996), que los primeros datos estadísticos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia, se dispusieran en el curso escolar 1991/92. Así se contabilizó el alumnado extranjero, agrupado a partir de grandes áreas geográficas de origen y de su condición de extranjería⁵⁵.

En Cataluña, conocer la distribución del alumnado extranjero por niveles, antes de dicha fecha, tampoco era fácil. Los primeros registros existentes eran inexactos. Se circunscribían a las cifras aportadas por el Programa de Educación Compensatoria (a

54 Ver Carrasco (2003). Reflexiones sobre política educativa en Revista de Educación nº 330 Enero-Abril. MEC. Las cifras estadísticas educativas que ofrecen los organismos oficiales en la actualidad, como comentaremos, representan un avance respecto a épocas pasadas, al mostrar datos relevantes acerca de la presencia de las diversas nacionalidades en los niveles no universitarios en Cataluña y España. Sin embargo, al aceptar la nacionalidad, y en consecuencia la extranjería, como límites de la construcción de la frontera de la autoctonía, se esconden situaciones paradójicas. Algunas de ellas derivadas de las diferenciadas condiciones de acceso a la nacionalidad española de los diversos colectivos presentes en la escuela. Otras, al distorsionar, de forma involuntaria, las propias cifras de la presencia de los hijos e hijas de familias inmigradas en la institución escolar. Al no tener en cuenta la consideración de extranjería de un menor a partir de sus progenitores (Carrasco & alter, 2003), las estadísticas no dan a conocer, ni pretenden hacerlo, el número de estos hijos e hijas de familias inmigradas en la escuela, imposibilitando así el conocimiento de su distribución en el territorio, aspecto éste que permitiría reconocer sus trayectorias de éxito y/o fracaso, el alcance de las respuestas escolares de la mayoría y determinar la naturaleza de las políticas a poner en marcha. Al englobar realidades diferentes, a partir de la construcción de categorías sociopolíticas, espacio-geográficas y "entidades culturales", las estadísticas, como señala Carrasco (2004), enmascaran las diversas condiciones de la inmigración, exponiendo a sobreexposición a determinados colectivos, e imposibilitando la lectura del alumnado extranjero en clave socioeconómica, además de sesgar particularidades estatales y regionales e impedir la reconstrucción de la pertenencia a la extranjería, más allá de una supuesta homogeneidad intragrupal étnico-nacional. En este sentido, es pertinente la propuesta de Carrasco, Ballestín y Borison (2004), quienes construyen un instrumento de clasificación de la población extranjera que pretende superar estas limitaciones y las distorsiones empleadas por diversas fuentes, integrando criterios de orden geográfico, económico y cultural. Otro de los límites a los que nos hemos enfrentado es el de la fiabilidad de las cifras, un aspecto, que como destacan Carrasco, Ballestín, Beltrán, Borison & Molins (2005) sucede para cualquier fenómeno social, y más, para explicar la condición de extranjería, cuando los datos provienen de diversas instituciones y agentes que no comparten criterios unificados.

55 En la actualidad, los datos estadísticos del alumnado escolarizado, que suministra el MEC para el conjunto del Estado español, y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, aparecen computados, de forma general y desglosada en las enseñanzas de Régimen General y Régimen Especial. La primera comprende los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Bachillerato a Distancia, Ciclos Formativos de F.P.- Grado Medio, Ciclos Formativos de F.P.- Grado Superior, Ciclos Formativos a Distancia, Programas de Garantía Social y Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En las enseñanzas de Régimen Especial se incluyen Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, Estudios Superiores de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas de Música, Enseñanzas de Danza, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Deportivas.

partir de ahora PEC) y eran recogidos por sus maestros asesores, que actuaban de forma directa en aquellos centros escolares donde se requería y programaba su atención (Ciutat Vella, Sant Adrià, Nou Barris, en Barcelona; Font de l'Estampa, en Girona, etc), mientras otras zonas permanecían al margen de cualquier cuantificación. Las actuales estadísticas oficiales, que cuantifican el alumnado extranjero escolarizado en los niveles no universitarios en Cataluña, son elaboradas también desde el curso escolar 1991/92 por el Servei d'Estadística del Departament d'Educació de la Generalitat (a partir de ahora DEGC), y se obtienen a partir de la nacionalidad del alumnado matriculado en los diferentes niveles del SECAT, a inicios de cada curso escolar⁵⁶.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, podemos corroborar el importante incremento de la población menor extranjera escolarizada en la última década en España y Cataluña, en los niveles no universitarios. Este aumento se contrapone a la disminución del total del alumnado escolarizado (Tabla 5). En el territorio español, el descenso ha sido del 13,89%, pasando de 8.051.040 alumnos, durante el curso 1993/94, a 6.933.255 en el 2004/05. En Cataluña, el retroceso ha sido del 11,17%, ya que mientras en 1993/94 eran 1.178.505 los alumnos/as escolarizados, en el año escolar 2004/05 la cifra disminuyó hasta 1.054.652. Esta recesión, cuyos datos en España señalan una estimación menor durante el curso 2001/02, y en Cataluña en el año escolar 2000/01, debe atribuirse a la progresiva disminución de la tasa de fecundidad⁵⁷, que alcanzó su valor inferior en 1998 con 1,15 hijos por mujer. A partir de esa fecha experimentó un ascenso, y se situó en 1,29 en 2003.

En el curso 1993/94, el alumnado extranjero no universitario en el Estado se cifraba en 50.076, lo que representaba un 0,62% del total del alumnado, mientras el porcentaje en Cataluña, el 1,25%, era el doble. En el curso 2004/05, el alumnado extranjero en territorio español, 447.165, constituye un 6,45% del total. En Cataluña, la cifra, 91.941, supone el 8,72%⁵⁸. El incremento ha sido muy alto.

56 Desde el curso 1998/99 se recogen de forma informatizada, salvo en la Etapa de Educación Infantil. Las cifras, que varían a lo largo del año escolar a causa de la llegada al SECAT de nuevos hijos e hijas de familias inmigradas, se actualizan en los propios centros escolares y reflejan, o deberían hacerlo, los datos que suministran las Comisiones de Escolarización en los diversos niveles y los que barajan los mismos Ayuntamientos. De ahí que puedan existir ciertas divergencias en función de la fuente escogida. La recogida de datos, que en cada una de los casos se especifica, se ha realizado a partir de tres fuentes básicas: los datos suministrados por el Ministerio de Educación y Ciencia, el Servei d'Estadística del Departament d'Educació y el Servei d'Educació de l'Ajuntament de L'Hospitalet.

57 Número medio de hijos por mujer en edad fértil. En la Unión europea se sitúa en 1,48.

58 En el contexto europeo, "la población escolar, referida a jóvenes menores de 15 años, el porcentaje de inmigrantes se encuentra por debajo del 10,5% del alumnado total en todos los países, con excepción de Luxemburgo, donde se sitúa en el 39,3%" (CIDE, 2005:26).

Tabla 5. Evolución del alumnado extranjero no universitario en Cataluña (curso 1993/94- 2004/05) y comparación con el conjunto del Estado español.

CURSO	España			Cataluña				
	Alumnado extranjero ⁵⁹	Total alumnado	% Alumnado extranjero	Alumnado extranjero		Total alumnado	% Alumnado extranjero	
1993-94	50.076	8.051.040	0,62	14.775		1.178.505	1,25	
1994-95	53.213	7.864.884	0,67	16.388		1.162.348	1,41	
1995-96	57.406	7.667.516	0,74	16965 ⁶⁰	16.930	1.130.663	1,50	1,49
1996-97	61.686	7.495.588	0,82	18.363	18.371	1.095.292	1,68	
1997-98	72.179	7.309.096	0,99	20.090	20.136	1.098.546	1,83	
1998-99	78.183	7.128.251	1,10	16.851 ⁶¹	16.875	1.025.548	1,64	
1999-00	100.940	6.965.380	1,45	19.821	19.790	1.000.854	1,98	
2000-01	134.184	6.887.096	1,95	24.902	24.899	991.524	2,51	
2001-02	197.872	6.830.185	2,90	36.308	36.296	993.963	3,65	
2002-03	296.312	6.843.646	4,33	54.009	54.000	1.011.869	5,33	
2003-04	392.039	6.903.005	5,68	77.273	77.008	1.036.370	7,45	7,43
2004-05	447.165	6.933.255	6,45	89.031	91.941	1.054.652	8,38	8,72

Fuente: Elaboración propia a partir datos MECD (2005) y Departament d'Educació Generalitat de Catalunya

El aumento ha sido intenso entre los cursos 2001/02 y 2002/03, períodos que representan un verdadero punto de inflexión y en el que, tanto en España como en Cataluña, el incremento interanual del alumnado extranjero no universitario se situó por encima del 45%.

Tabla 6. Incrementos interanuales del alumnado extranjero no universitario en España y Cataluña (2000/01 – 2004/05)

	2000/01		2001/02		2002/03		2003/04		2004/05	
	Absoluto	%								
España	34.567	32,2	65.384	46,1	101.806	49,1	92.323	29,9	55.864	13,9
Cataluña (1)	5.081	25,6	11.406	45,8	17.701	48,8	23.264	43,1	11.758	15,2
Cataluña (2)	5.109	25,8	11.397	45,8	17.704	48,8	23.008	42,6	12.023	15,6

(1) A partir datos MECD.

(2) A partir datos Departament d'Educació.

Fuente: MECD (2005) y Departament d'Educació Generalitat de Catalunya (2005).

⁵⁹ Debido a la característica de la investigación, he optado por considerar el total del alumnado escolarizado y el alumnado extranjero en territorio español en la enseñanzas de Régimen General.

⁶⁰ Las cifras difieren. Para la primera de las columnas las cifras son del MECD, para las segundas los datos provienen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

⁶¹ En el curso 1998/99 se produce una ruptura de la serie debido al cambio de procedimiento en la obtención de la información. La "sábana verde" se sustituye por la recogida de datos a través del programa WINPRI (Primaria) y WINSEC (Secundaria). Una reflexión surge del descenso del alumnado extranjero: la percepción desde los centros del número de alumnos "extranjeros" que escolarizan es mayor que el real. Este aspecto, como señalan Palaudàries (2002), Franzé (2001) Carrasco, (2003), Ballestin (2004) y Pulido (2005), para el caso de Cataluña o para España, supone que gran parte de los niños y niñas y jóvenes que son construidos en la escuela como alumnos "inmigrantes", no lo sean. Desde los centros educativos, la condición de extranjería se sigue atribuyendo, en ocasiones, a partir de la diferenciación fenotípica y al margen del conocimiento real de aspectos claves, como la nacionalidad y el arraigo en destino. Este elemento, no sólo viene a reflejar la complejidad que permite reconocer en términos globales la magnitud de los efectivos de la población extranjera y minoritaria en Cataluña, como explica Carrasco (2002), sino que va más allá, al incidir en la reconstrucción de la eterna provisionalidad inherente, atribuida a chicos y chicas nacidos ya en la sociedad de destino, pero que se adscriben a una pertenencia étnico-nacional de la que se deriva su categoría de "extranjería".

En el curso, 2004/05, se produjo una perceptible disminución de este incremento alcanzando valores cercanos al 15%, muy por debajo de los que se recogen en el período 2000/01 - 2003/04 (Tabla 6). Las cifras evidencian, de forma precisa, los ritmos de asentamiento y las características de los modelos migratorios de las diversas extranjerías presentes en el sistema educativo no universitario.

Si atendemos a la serie estadística (Tabla 7), que muestra la evolución del alumnado extranjero en España por niveles educativos, observaremos que su presencia se ha incrementado en todos, pero principalmente en las franjas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Tabla 7. Alumnado extranjero por enseñanza no universitaria en España en Régimen General (1995/96 – 2004/05)

Curso académico	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	57.406	61.686	72.179	78.183	100.940	134.184	197.872	296.312	392.039	447.165
E. Infantil / Preescolar	9.572	10.448	12.260	12.387	17.148	24.571	39.048	60.042	78.986	83.353
E. Primaria /EGB	38.397	35.374	34.923	34.017	43.943	59.387	87.685	132.453	174.721	199.418
Educación Especial	150	159	235	178	330	428	560	965	1.331	1.788
ESO	2.490	7.645	15.167	22.558	29.644	38.163	55.246	80.286	106.929	124.320
Bachilleratos	4.518	5.480	6.711	6.311	6.235	7.061	8.605	12.099	15.444	19.222
Formación profesional	2.279	2.580	2.883	2.732	3.640	4.574	6.728	10.467	14.628	19.064

Fuente: MEC (2005)

En 1995/96, la cifra de alumnado extranjero en Educación Infantil ascendía a 9.572, siendo en el curso 2004/05 de 83.353, lo que supone un incremento del 770%. En Educación Primaria, nivel donde se concentra el mayor número de alumnos extranjeros en España, 199.418, el incremento ha sido, en el citado período, del 419%, una cifra inferior al experimentado en otros niveles⁶². Le sigue en importancia numérica el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, que ha pasado de 2.490 alumnos en 1995/96, año en el que todavía no se había implementado la ESO en la totalidad del territorio español, a 124.320 en el curso 2004/05. En los niveles postobligatorios, la presencia del alumnado extranjero es significativamente menor, 19.222 en Bachillerato y 19.064 en Formación Profesional, aunque se ha producido un significativo incremento en los últimos años. A lo largo del período 1993/94-2004/05 también ha sido importante el

62 Tanto en España como en Cataluña deberán tenerse en cuenta los cambios que supuso la implantación de la LOGSE y que afectaron al cómputo de los efectivos contables de la población escolarizada, en cada una de las etapas, a lo largo del periodo contemplado (1995/96 - 2004/05). Y habría que añadir la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y el incremento natural que supuso.

incremento del alumnado extranjero en Educación Especial, aumentando el número de alumnos en este nivel de 150 a 1.788.

Tabla 8. Alumnado extranjero por enseñanza no universitaria en Cataluña en Régimen General (1995/96 – 2004/05)

Curso académico	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	16.975	18.313	20.136	16.875	19.793	24.900	36.301	54.009	77.017	89.031
E. Infantil / Preescolar	3.523	3.941	4.723	3.176	3.678	4.802	7.519	11.841	17.693	20.178
E. Primaria /EGB	10.456	10.354	9.889	7.087	8.002	9.618	14.664	22.636	32.761	40.245
Educación Especial	48	58	95	106	144	196	232	383	536	699
ESO	427	1.645	3.171	4.616	6.338	8.177	11.090	14.955	20.233	23.532
Ed.Secund Post Oblig	2.521	2.373	2.258	1.890	1.631	2.107	2.796	4.194	5.794	7.287

Fuente: Servei d'Estadística. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2005)

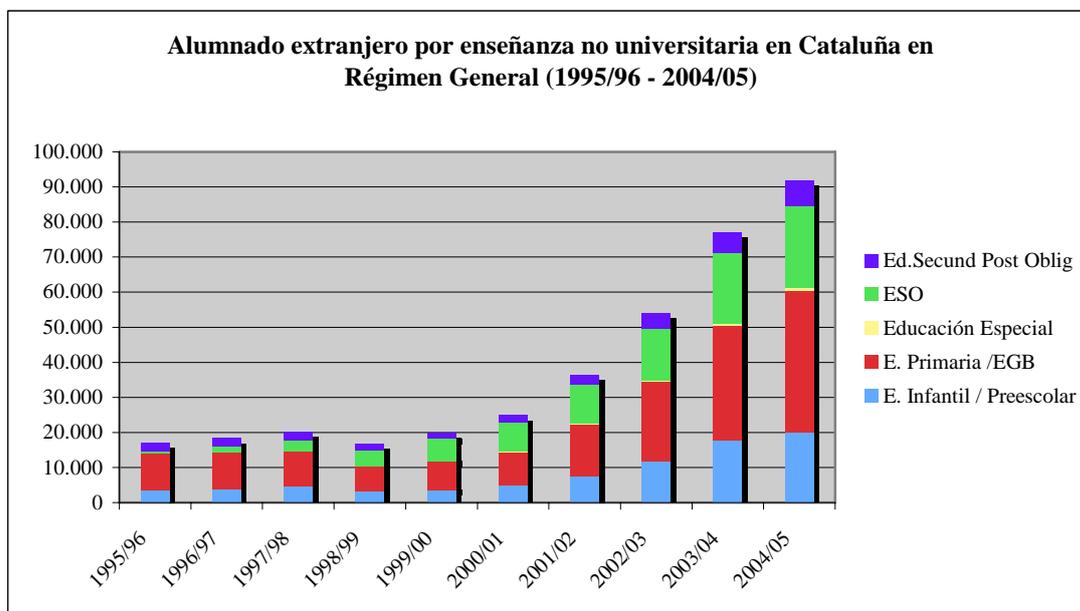
En Cataluña (Tabla 8), casi tres cuartas partes del alumnado extranjero no universitario se encuentra en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria (Carrasco y Molins, 2004). Y como ocurre en el resto del Estado español, en mayor número, lo hace en la primera de estas enseñanzas. El incremento en esta etapa, desde el curso 1995/96⁶³, en el que se escolarizaban 10.456 alumnos extranjeros, hasta el año escolar 2004/05, ha sido el más notable, llegando la cifra de este alumnado a 40.245. En Educación Secundaria, teniendo en cuenta que los primeros datos comparables son relativos al curso 1997/98, observamos que el alumnado extranjero se ha incrementado en un 642 %, pasando de 3.171 (curso 1997/98) a 23.532 (curso 2004/05). En el nivel postobligatorio, durante el curso 2004/05, estaban inscritos 7.287 alumnos extranjeros, lo que supuso un incremento del 246% en relación al curso 2000/01, cuando el SECAT contaba con 2.107 matriculados en este nivel.

Mención aparte merecen las cifras relativas a la Educación Especial: 699 son los escolarizados en Educación Especial durante 2004/05, aunque el dato refleja un incremento del 1.356%, desde el curso 1995/96, el mayor de los experimentados en las diversas enseñanzas. Este punto debe ser investigado con urgencia porque viene a sumarse a uno de los temas recurrentes en la literatura sobre la experiencia escolar de las minorías: la clara sobre-representación, en Educación Especial, como indicador claro del tipo de conceptualización y respuesta, de la institución escolar y del sistema educativo, a

63 Durante el curso escolar 1993/94, los datos existentes del Departament d'Ensenyament, que recogen el número de alumnos/as extranjeros en las etapas de Educación Infantil y Primaria por zona de origen, elevan la cifra a 11.827, de los que un 73,63% cursaba Educación General Básica. Ver también Nadal, M. y Serra, M. (2005) "L'alumnat estranger a Catalunya", en Nadal, M. y Larios, M^a. J. (dir.) La immigració a Catalunya avui. Anuari 2004. Fundació Jaume Bofill.

ciertas diferencias y distancias con las que se construyen los colectivos más desfavorecidos.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2005).

En España (*Ver Anexo 1. Tabla 2*), en el último decenio, Educación Primaria es el nivel en donde la presencia del alumnado extranjero por cada 1.000 alumnos matriculados ha sido más significativa, situándose en el curso 2004/05 en 80,7. Le sigue en importancia cuantitativa la Secundaria Obligatoria, donde la cifra se eleva al 67 por mil, mientras que en Educación Especial es de 61,9, y en Educación Infantil 59. En los niveles de enseñanza post-obligatoria las cifras son menores, 29,6 y 37,5 en Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente. Estos datos no deben implicar de forma necesaria un análisis en torno al abandono del alumnado extranjero después de la etapa obligatoria y de las construcciones acerca de la supuesta escasa importancia concedida por las familias y por el propio alumnado a los procesos de escolarización. Más bien, es un reflejo de la estructura de edades de la población extranjera en España⁶⁴, como recoge el Colectivo IOÉ (2003).

64 Un análisis diacrónico de la evolución de los efectivos del alumnado extranjero escolarizado puede aportarnos los elementos empíricos necesarios que permitan interpretar las cifras. En este sentido lo hacían los datos del MEC para el conjunto del territorio español en el curso 2001/02 al establecer la relación entre el total de residentes marroquíes en España en esa fecha, 234.937, y el alumnado de la misma nacionalidad escolarizado en enseñanzas no universitarias, 38.611. La relación de un 16,4% representa un porcentaje inferior a la media de residentes extranjeros/alumnado extranjero, 18,7%, pero es superior a la que presentan los naturales de

En Cataluña (*Ver Anexo 1. Tabla 3*), la media de alumnos extranjeros por 1.000 matriculados es de 83,8, superior en 19,2 al Estado español. La mayor presencia se encuentra, como en el resto del territorio estatal, en Educación Primaria, con 90,3. Sin embargo, el segundo lugar lo ocupa la Educación Especial con 82,3 alumnos extranjeros por cada 1.000, mientras que en la ESO la cifra se eleva a 78,9. Le sigue en importancia la Educación Infantil, con 70,4, y las enseñanzas post-obligatorias, que con 36,4 se sitúan 7,9 puntos por encima del resto de España.

Los datos, acerca del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad, muestran como los naturales de América del Sur, 204.872, son el grupo más numeroso en España (*Ver anexo 1. Tabla 4*). Le siguen los europeos (120.361) y africanos (87.196). Si atendemos a la serie estadística (Tabla 9), observaremos cómo en el curso 1995/96 el alumnado extranjero más numeroso era el de la Unión Europea (18.255; 39,5%), seguido de África (14.628; 25,5%) y de América del Sur (10.290; 17,9%). Es en el curso 1997/98 cuando los naturales de África (21.458; 29,7%) superan a los de la Unión Europea (20.673; 28,6%), convirtiéndose así en el más representado de los continentes en el sistema educativo hasta el curso 2001/02 (27,4%). A partir de este año, el incremento interanual del alumnado natural de América del Sur se convierte, en términos numéricos, en el más significativo. Este aumento, entre 2000/01 y 2001/02, alcanza el 79,1%, lo que permite que iguallen, prácticamente, 37.667 (26,6%) ya en el curso 2000/01, a los alumnos del continente africano, 38.873 (27,4%). Desde ese curso, cuando los alumnos extranjeros naturales de América del Sur alcanzan la cifra de 76.545, éstos se convierten en el alumnado extranjero, por área geográfica, más numeroso del sistema educativo en España.

A partir del curso 2003/04 el incremento interanual del alumnado de América del Sur desciende al 36,9%, siendo superado por el experimentado por el Resto de Europa, con un 39,2%. La cifra que alcanza el valor de 9,8 para el último curso, el 2004/05, le sitúa por debajo del crecimiento experimentado por otras áreas geográficas, de entre las que destaca la Unión Europea con un 23,6%. Aún así, la presencia del alumnado de América del Sur sigue siendo mayoritaria en el año escolar 2004/05, representando el 44,8%, del total del alumnado. La cifra duplica ampliamente el 19,1% que representan los naturales

la Unión Europea, 10,4%; África, 16,1 %; o Asia, 13,3%. No obstante, se sitúa muy por debajo de la relación que se establece con los naturales de América del Sur, 34,3%, lo que indica las características sociodemográficas de la inmigración marroquí y del resto de nacionalidades presentes en el Estado.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

de África, el segundo de los continentes con más presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas.

Tabla 9. Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad en España (1995/96-2004/05)

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	100,0									
Europa	39,5	38,3	35,8	34,8	33,8	30,5	26,3	25,7	24,9	26,3
- Unión Europea ⁶⁵ (1)	31,8	30,6	28,6	27,3	25,4	21,7	16,6	14,1	12,4	13,5
- Resto de Europa	7,7	7,7	7,2	7,5	8,3	8,8	9,6	11,6	12,5	12,8
África	25,5	27,2	29,7	30,1	29,7	27,4	23,6	19,6	18,9	19,1
América del Norte	3,5	3,2	3,0	2,4	2,2	2,0	1,8	1,3	1,2	1,1
América Central	4,6	5,0	5,8	6,1	6,3	6,2	5,2	4,3	3,8	3,8
América del Sur	17,9	17,5	17,0	18,0	19,6	26,6	36,9	44,1	46,5	44,8
Asia	8,5	8,6	8,7	8,4	8,1	7,2	5,9	4,8	4,5	4,6
Oceanía	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
No consta país	0,4	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,2	0,3

Fuente: MEC (2005).

En Cataluña (Tabla 10), el alumnado de la Unión Europea se ha incrementado en un 50% en el último decenio, pasando de 3.825 (1995/96) a 5.753 alumnos (2004/05), aunque disminuyendo su peso específico en el global del alumnado extranjero. Su descenso presencial, en términos relativos, se sitúa en torno al 1,5 - 2% anual⁶⁶.

Tabla 10. Alumnado extranjero no universitario en Cataluña por área geográfica de nacionalidad⁶⁷ (1995/96 – 2004/05)

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	16.930	18.371	20.136	16.875	19.790	24.899	36.296	54.000	77.008	89.031
Europa	5.077	5.035	4.882	3.291	3.361	4.043	5.655	8.407	11.691	14.048
-Unión Europea	3.825	3.743	3.538	2.298	2.355	2.576	3.043	3.756	4.723	5.753
-Resto de Europa	1.252	1.292	1.344	993	1.006	1.467	2.612	4.651	6.968	8.295
Magreb	5.267	6.398	7.839	7.470	8.875	10.340	12.676	15.355	20.702	23.764
Resto de África	853	935	1.157	884	1.067	1.359	1.601	2.346	3.316	4.445
América del Norte	610	595	556	213	203	209	288	337	393	803
América Central y del Sur	3.751	3.885	4.095	3.772	4.791	7.156	13.642	24.417	36.413	39.995
Asia y Oceanía	1.372	1.523	1.607	1.245	1.493	1.792	2.434	3.138	4.493	5.976

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2005).

El bajo ritmo de crecimiento del alumnado de la UE contrasta con el incremento experimentado por el alumnado del “Resto de Europa”, básicamente países de la Europa

⁶⁵ En el curso 2004-05 se incluyen los 10 nuevos países miembros, que en cursos anteriores están recogidos en "Resto de Europa".

⁶⁶ Si exceptuamos el decrecimiento/reajuste que se produce en todas las nacionalidades en el curso 1998/99, producto de la implementación de nuevas formas de recuento.

⁶⁷ Las cifras se refieren al alumnado escolarizado en Régimen General: enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Especial, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional - Grado Medio y Grado Superior.

Oriental. También contrasta, sobre todo, con la intensificación de su presencia a partir del curso 2000/01, con incrementos interanuales que en el período 2001/02 - 2002/03 llegan al 78% para situar-se en el 49,8%, el mayor de los crecimientos por áreas geográficas, en el curso 2003/04. Su cifra, 8.295, sin embargo, sólo constituye el 9,32% del alumnado extranjero en el curso 2004/05.

Tabla 11: Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad en Cataluña (1995/96-2004/05)

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	100,0									
Europa	30	27,4	24,3	19,5	17	16,2	15,6	15,6	15,2	15,78
-Unión Europea	22,6	20,4	17,6	13,6	11,9	10,3	8,4	6,9	6,2	6,46
-Resto de Europa	7,4	7	6,7	5,9	5,1	5,9	7,2	8,6	9	9,32
Magreb	31,1	34,8	39	44,3	44,8	41,5	34,9	28,4	26,9	26,69
Resto de África	5	5	5,7	5,2	5,4	5,5	4,4	4,3	4,3	4,99
América del Norte	3,6	3,2	2,8	1,3	1	0,8	0,8	0,6	0,5	0,90
América Central y del Sur	22,1	21,1	20,3	22,4	24,2	28,7	37,6	45,2	47,9	44,92
Asia y Oceanía	8,1	8,3	7,6	7,4	7,5	7,2	6,7	5,8	5,8	6,71

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2005).

El alumnado del Magreb, más del 95% procedente de Marruecos, ha sido el más numeroso en Cataluña hasta el curso 2000/01 si atendemos a la clasificación por áreas geográficas. La serie nos muestra como en 1995/96 eran 5.267 los alumnos magrebíes presentes en el SECAT, lo que representaba un 31,1% del total del alumnado extranjero. Su presencia se ha incrementado desde entonces, siendo el crecimiento interanual en el curso 2003/04 del 34,8%, el mayor de los registrados en los últimos cinco cursos, más del doble que el del curso 2000/01, cuando contaba con el 16,5%. La mayor presencia relativa se registra en el curso 1999/00, cuando representan el 44,8% del alumnado extranjero. En el curso 2004/05 ésta era del 26,69%. En los últimos cuatro cursos el número de alumnos matriculados ha aumentado, aunque a un ritmo inferior al de los incrementos interanuales experimentados por los “nacionales de América Central y del Sur”. Esto ha representado que con 23.764 alumnos (2004/05) se convierta en la segunda de las áreas geográficas presentes en el SECAT, tras, precisamente, el alumnado de América Central y del Sur. Este alumnado de América Central y del Sur, igual que en el resto de España, ha sido el que ha experimentado en Cataluña el mayor crecimiento, el 870% entre 1995/96 y 2003/04, sobre todo, durante los cursos 2001/02, con el 90,6%, y 2002/03, con el 79%. En 1995/96 estaba representado por 3.751 alumnos, el 22,1% del total del alumnado extranjero. Y en el curso 2004/05, la cifra de 39.995 representaba el

44, 92%⁶⁸ del total de este alumnado.

Por su parte, el alumnado del “Resto de África” representaba en el curso 1995/96 un 5% del total de los alumnos extranjeros, una cifra que se ha mantenido constante a lo largo del decenio con pequeñas variaciones (4,99% en el curso 2004/05). No obstante, su incremento durante el período ha sido importante y cercano al 300%. Por otra parte, el alumnado de América del Norte ha experimentado un retroceso en términos relativos. Además, sus cifras absolutas han descendido desde el curso 1995/96 al 2003/04, año en el que aumentan de forma importante hasta situarse en 803 (2004/05). Asimismo, un incremento superior al 200%, desde el curso 1995/96, es el que han experimentado los naturales de Asia y Oceanía, aunque con un total de 5.976 alumnos en el curso 2004/05 suponen únicamente el 5,8% del total del alumnado extranjero.

Si atendemos a la distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro, podremos comprobar (Tabla 12) que en España, un 81,6% de este alumnado se escolariza en los centros públicos. En Cataluña el porcentaje es algo mayor con un 84,1%. Estas cifras se han mantenido estables en los últimos cinco años incrementándose de forma leve su presencia en los centros de titularidad pública.

Tabla 12: Alumnado extranjero por titularidad del centro en España y Cataluña (2000-05)

CENTROS	2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05	
	Total	%								
España	110.164	77,7	163.823	79,0	245.033	79,3	324.454	80,8	372.996	81,6
Cataluña	20.713	83,2	30.093	82,9	44.295	82,0	64.408	83,4	74.910	84,1
PRIVADOS	Total	%								
España	31.704	22,3	43.429	21,0	64.025	20,7	76.927	19,2	84.249	18,4
Cataluña	4.189	16,8	6.215	17,1	9.714	18,0	12.865	16,6	14.121	15,9

Fuente: MEC (2005).

Las diversas nacionalidades presentes en el sistema educativo español no se reparten de forma homogénea en el territorio. Su presencia refleja, en gran medida, la distribución del mapa de migraciones en España. Por Comunidades Autónomas, el alumnado extranjero está presente por encima del 10% en Baleares (11,62%) y Madrid (10,99%). Su presencia es, en particular, escasa en Galicia (1,90%), Extremadura (1,86%) y Ceuta (1,47%). Adquiere valores entre el 3 y el 5% en Castilla y León (4,37%), Cantabria

68 Sin duda, la propia construcción en el SECAT del conjunto geográfico “América Central y del Sur”, no coincidente con la que establece el MECD, ayuda a sobredimensionar la cifra, además de condicionar la construcción del área y, en consecuencia, del alumnado que a ella se adscribe en términos de homogeneidad.

(4,34%), Andalucía (3,66%) y País Vasco (3,16%). Se sitúa entre el 5% y el 10% en Castilla La Mancha (5,42%), Melilla (5,08%), Canarias (7,62%) y Aragón (7,51%). Y son cercanos al 10% en La Rioja (9,74), Murcia (9,06), Navarra (8,79%), Comunidad Valenciana (8,75) y Cataluña (8,38%).

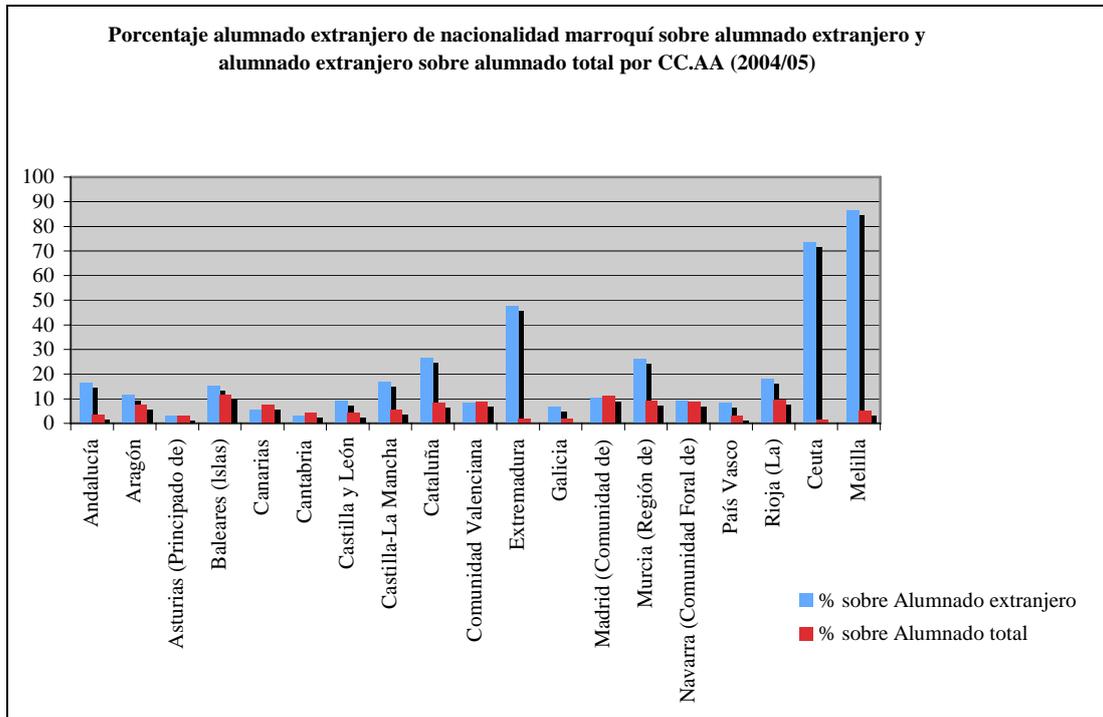
Los datos del MEC (2005) acerca de la distribución del alumnado marroquí en el conjunto del estado muestran que es la segunda nacionalidad más numerosa (69.305) por detrás de los naturales de Ecuador, cuya cifra asciende a 89.206. Por detrás de los extranjeros de nacionalidad marroquí y configurando el ranking de las 10 nacionalidades con mayor presencia en el sistema educativo no universitario español se sitúan los nacionales de Colombia (41.551), Rumania (29.490), Argentina (25.637), Reino Unido (20.512), China (11.820), Bolivia (10.588) y Perú (10.441). En Cataluña, sin embargo, el alumnado marroquí ocupa el primer lugar (23.764), siguiéndoles en el ranking de las nacionalidades, el proveniente de Ecuador (14.554), Colombia (5.398), Argentina (4.837), Rumania (3.563), Perú (3.211), China (3.191), Bolivia (2.530) y Uruguay (2.093).

La nacionalidad marroquí, en números absolutos, es la más importante en los sistemas educativos de las CCAA de Baleares, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Ceuta y Melilla, mientras ocupa el segundo lugar en Andalucía, Madrid y Murcia, y el tercero en Aragón, Castilla-La Mancha, Navarra y País Vasco. Su presencia también es significativa en la Comunidad Valenciana y Castilla y León, en donde sus efectivos ocupan el cuarto lugar. Su importancia decrece en Asturias, Galicia, Canarias y en Cantabria, donde es la décima de las nacionalidades.

La incidencia del colectivo, con independencia del lugar que ocupa en el ranking de nacionalidades y a efectos relativos, es diversa en el conjunto de las CCAA del Estado. Sobre la población extranjera escolarizada en los niveles no universitarios para el total del Estado es el 15,15%. Representa los mayores porcentajes (Gráfica 3), del 86,65% y el 73,33% en las CCAA de Ceuta y Melilla, respectivamente, mientras que es del 46,67% en Extremadura, del 26,69 % en Cataluña y del 26,24% en la Región de Murcia. Se sitúa por encima del 15% en La Rioja (18,30%), Castilla-La Mancha (16, 97%), Andalucía (16, 49%) y Baleares (15,36%), y en valores cercanos al 10% en la Comunidad de Madrid (10,29%) y Aragón (11,39%). Su presencia es inferior al 10% en el resto de comunidades: Castilla y León (9,11%), Navarra (9,07%) y Comunidad

Valenciana (8,50%). Se posiciona por encima del 5% en Galicia (6,66%) y por debajo de este valor en el resto de la zona norte del país: Principado de Asturias (3,00 %) y Cantabria (2,94%).

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2005).

La presencia del alumnado marroquí, en números absolutos, es mayor y en orden decreciente en Cataluña (23.764), donde se concentra el 34,28% del alumnado marroquí del Estado. Madrid (10.606) representa el 15,30% del alumnado de dicha nacionalidad; Andalucía (8.464), el 12,21%; Murcia (5.745), el 8,28%; y la Comunidad Valenciana (5.308), el 7,65%. Se sitúan entre 1.000 y 3.000 efectivos en Castilla-La Mancha (2.917), Baleares (2.642), Extremadura (1.672), Aragón (1.573), Castilla y León (1.407) y Canarias (1.386). El resto de comunidades presentan valores inferiores al millar, siendo su presencia especialmente escasa en Cantabria (99), Asturias (121) y Ceuta (165). En ésta última representa, el 73,3% del alumnado extranjero escolarizado. Los datos revelan que cerca de las $\frac{3}{4}$ partes, el 72,24%, del alumnado marroquí se concentra en 5 comunidades: Cataluña, Madrid, Andalucía, Murcia y Comunidad Valenciana. Casi $\frac{1}{3}$ se escolariza en la primera de ellas.

En relación con el alumnado total en España, los alumnos de nacionalidad marroquí representan el 0,99%. Su presencia se sitúa por encima del 2%, sólo en Melilla (4,40%), Murcia (2,37%) y Cataluña (2,23 %). Entre el 1 y 2% en Baleares (1,78 %), La Rioja (1,78 %), Madrid (1,13%) y Ceuta (1,08%), y por debajo del intervalo en el resto de comunidades, siendo de nuevo, la cornisa norte, Asturias (0,09%), Cantabria (0,12%), Galicia (0,12%) y País Vasco (0,25%) donde se registran los porcentajes más bajos.

En el curso 1991/92, el número de alumnos marroquíes en España, en el sistema educativo no universitario y según datos del MEC, era de 4.755⁶⁹, lo que representaba un 12,2% del total del alumnado extranjero, 38.927. Desde el curso 1991/92 al 2003/04, el alumnado marroquí se ha incrementado en un 1.254% mientras la presencia del alumnado extranjero ha aumentado el 1.174%.

Tabla 13. Alumnado marroquí en España por nivel educativo no universitario (1999/00 - 2004/05)

CURSO	Educación Infantil	Educación Primaria	Secundaria Obligatoria	Secundaria Post-Obligatoria ⁷⁰	Educación Especial	TOTAL	Total extranjeros	% sobre total extranjeros
1999/00	4.927	11.145	7.758	727	105	25.199	107.301	23,48
2000/01	6.321	13.265	9.147	995	137	30.465	141.868	21,47
2001/02	8.395	16.338	11.263	1.263	169	38.611	207.252	18,63
2002/03	10.704	20.343	13.310	1.710	240	47.691	309.058	15,43
2003/04	14.143	25.779	15.503	2.311	332	59.658	401.381	14,86
2004/05	16.640	30.775	17.064	2.967	379	69.305	457.245	15,15

Fuente: elaboración propia a partir datos MECD (2005).

Si observamos (Tabla 13) la evolución del alumnado marroquí en España en el intervalo 1999/00 - 2004/05 apreciaremos que ha perdido peso de forma paulatina, pasando de representar el 23,48% al 15,15%. El mayor número de alumnos marroquíes en el curso 2004/05 se encuentra en la etapa de Educación Primaria con 30.775. Le sigue la Educación Secundaria con 17.064 alumnos matriculados y, de cerca, la Educación Infantil con, 16.640. Las cifras son menores en la etapa de Secundaria Post-Obligatoria, 2.937, y en Educación Especial, 379.

⁶⁹ No incluye al alumnado que cursaba enseñanzas de Régimen Especial.

⁷⁰ Incluye el alumnado extranjero que cursa Bachillerato, BUP y COU (presencial y a distancia), y el que cursa Ciclos Formativos de FP (presencial y a distancia) y FP II.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 14. Alumnado magrebí no universitario en Cataluña por enseñanza (1991/92 – 2004/05)

CURSO	Educación Infantil	Educación Primaria	Secundaria Obligatoria	Secundaria Post-obligatoria	Educación Especial	TOTAL	% sobre extranjeros	% sobre Total
1991/92	478	1.778	119	-	-	2.256	17,8	-
1992/93	-	-	-	-	-	-	-	-
1993/94	923	2.705	235	-	-	3.863	26,7	0,25
1994/95	1.066	3.065	257	-	-	4.383	29,5	-
1995/96	1.182	3.655	151	264	15	5.267	31	0,46
1996/97	1.375	4.043	702	260	18	6.398	34,8	0,58
1997/98	1.762	4.086	1.656	293	42	7.839	39	0,71
1998/99	1.352	3.426	2.387	257	48	7.470	44,3	0,73
1999/00	1.568	3.857	3.093	286	71	8.875	44,8	0,89
2000/01	1.877	4.251	3.739	374	99	10.340	41,5	1,04
2001/02	2.477	5.165	4.396	531	107	12.676	34,9	1,27
2002/03	3.323	6.305	4.894	684	149	15.355	28,4	1,52
2003/04	5206	8.769	5.598	937	192	20.702	26,9	2
2004/05	6.307	11.121	6.014	1.160	232	24.834	26,69	2,24

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació (2005). Generalitat de Catalunya.

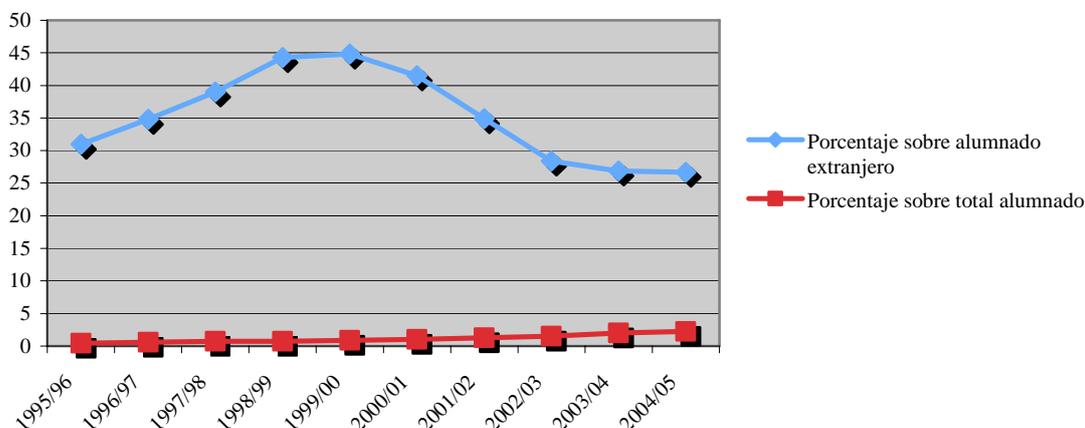
En Cataluña, los datos indican que en el curso 1991/92, el número de alumnos extranjeros era 12.672, de los que un 17,8%, (2.256) eran magrebíes. Un 78,8% de los mismos (1.778) se encontraba en Educación General Básica, un 21,2% (478) en Educación Infantil y un 5,3% (119) en Educación Secundaria (13 en BUP y 106 en FP).

Si observamos la Tabla 14 podremos constatar la evolución, en cifras, por etapas educativas del alumnado extranjero de nacionalidad marroquí en Cataluña. La tabla nos muestra un crecimiento sostenido de este alumnado, de forma proporcional y similar, en todos los niveles educativos que se han incrementado en los últimos años, y con un mayor crecimiento en Educación Infantil y Primaria.

En el curso 2004/05, la distribución del alumnado marroquí por niveles educativos en Cataluña es similar al caso español, pero con ciertos matices. En mayor número se escolariza en las etapas de Primaria (11.121), Infantil (6.307) y Secundaria (6.014). En menor número lo hace en Secundaria Post-Obligatoria (1.160) y en Educación Especial (232). Obsérvense una diferencia con el resto del estado: existe un mayor número de alumnos marroquíes en Cataluña en Educación Infantil que en la etapa de Secundaria. Esto confirmaría el carácter familiar de la inmigración marroquí en Cataluña y una mayor antigüedad del asentamiento en el territorio del colectivo, superior a la de otras zonas de España.

Gráfica 4

Porcentaje de alumnado magrebí no universitario en Cataluña sobre el total del alumnado y del total de alumnado extranjero (1995/96 - 2004/05)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos Departament d'Educació (2005)

Aunque la presencia porcentual del alumnado extranjero marroquí ha disminuido, sigue siendo la primera de las nacionalidades en todos los niveles no universitarios en Cataluña, tanto en el sector público como en el privado. Es seguido de los nacionales de Ecuador, con dos excepciones, el nivel de Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Superior (a partir de ahora CFGS). En el Bachillerato público son superados por el alumnado extranjero de Ecuador y en el sector privado se convierten en la novena de las nacionalidades presentes. En el nivel de CFGS, en el sector público, su presencia es menor, aunque muy cercana, a la de los naturales de, y por este orden, Perú, Ecuador y Colombia. En el sector privado ocupan el quinto de los lugares.

Tabla 15. Distribución y peso del alumnado magrebí por niveles en Cataluña

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	24.834	27,01%	91.941	8,72%	1.054.652	2,35%
<i>Infantil</i>	<i>6.307</i>	<i>31,26%</i>	<i>20.178</i>	<i>7,63%</i>	<i>264.355</i>	<i>2,39%</i>
<i>Primaria</i>	<i>11.121</i>	<i>27,63%</i>	<i>40.245</i>	<i>10,93%</i>	<i>368.267</i>	<i>3,02%</i>
<i>ESO</i>	<i>6.014</i>	<i>25,56%</i>	<i>23.532</i>	<i>9,09%</i>	<i>258.746</i>	<i>2,32%</i>
<i>Educación Especial</i>	<i>232</i>	<i>33,19%</i>	<i>699</i>	<i>10,41%</i>	<i>6.716</i>	<i>3,45%</i>
<i>Bachillerato</i>	<i>399</i>	<i>10,89%</i>	<i>3.665</i>	<i>4,17%</i>	<i>87.964</i>	<i>0,45%</i>
<i>CFGM</i>	<i>623</i>	<i>31,20%</i>	<i>1.997</i>	<i>5,85%</i>	<i>34.131</i>	<i>1,83%</i>
<i>CFGS</i>	<i>138</i>	<i>8,49%</i>	<i>1.625</i>	<i>4,71%</i>	<i>34.473</i>	<i>0,40%</i>

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Curso 2004/05.

La mayor presencia porcentual del alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero en Educación Infantil se produjo durante el curso 1999/00, alcanzando un 42,63%. Esta cifra en el curso 2004/05 era del 31,26 % sobre éste y del 2,39% respecto el total del alumnado. En Educación Primaria, los porcentajes muestran resultados similares y dinámicas coincidentes ya que también fue durante los cursos 1998/99 y 1999/00 cuando su presencia sobre el alumnado extranjero escolarizado en la etapa fue mayor, un 48,34% y 48,20% respectivamente. El porcentaje desciende en el curso 2004/05 al 27,63%, una cifra algo inferior a la de la etapa anterior. Su presencia porcentual sobre el total del alumnado de la etapa es superior, un 3,02%. Esta última cifra es similar en los niveles educativos de ESO, donde el alumnado magrebí también representa aproximadamente una cuarta parte del alumnado extranjero, aunque su peso sobre el total del alumnado sea sólo del 2,32%. La evolución de su participación, sobre las cifras de esta categoría, difieren un tanto al haberse conseguido los máximos históricos porcentuales en el curso 1997/98 y 1998/99, momento en el que uno de cada dos alumnos extranjeros eran magrebíes. En los diversos niveles de Secundaria postobligatoria, el peso del alumnado magrebí difiere. En Bachillerato y CFGS se sitúa por debajo del 0,50% del total del alumnado, y en un 10,89% y un 8,49% respectivamente, en relación al alumnado extranjero. En CFGM, su peso es mayor, representa un 31,20% del alumnado extranjero y un 1,83% del total del alumnado escolarizado.

Sin embargo, en Cataluña, donde porcentualmente la presencia del alumnado magrebí resulta más elevada sobre el alumnado extranjero es en Educación Especial. En esta modalidad educativa, un 33,19% del alumnado extranjero es magrebí, una cifra que respecto al total del alumnado supone un 3,45%, la más elevada de todas las etapas. Nótese además que mientras en España el número de alumnos extranjeros marroquíes en Educación Especial se eleva a 379, sólo en Cataluña, la cifra es de 232.

En la composición del alumnado extranjero en los niveles no universitarios de Cataluña, se observa una presencia mayor de los chicos, aunque mínima. El 51% son chicos y el 49% son chicas. Se evidencian así, como apunta el Colectivo IOÉ (2003), las diferencias de los modelos migratorios, estrategias y pautas de asentamiento de los diversos colectivos. Mientras en algunas etapas la presencia del alumnado extranjero es equilibrada, como en la Educación Primaria, en otras como en la etapa postobligatoria,

se observa una mayor presencia de las chicas, que en el caso del colectivo marroquí es reseñable. La presencia de los niños marroquíes sobre la de las niñas es mayor en las etapas de escolarización Infantil (3.209 frente a 2.918), Primaria (5.577 ante 5272) y ESO (3.146 frente a 2742), mientras que en algunos niveles postobligatorios, el número de chicas supera al de chicos, como es el caso de Bachillerato, donde el número de chicas escolarizadas en el curso 2004/05 se situaba en 229, y en 163 los chicos (*Ver Anexo 4*). La proporción se invierte en los CFGM, donde la presencia de chicos, 352, supera a la de las chicas, 264; y se iguala en el nivel de los CFGS, con 69 chicos por 67 chicas. En Educación Especial, la presencia de chicos también supera a la de las chicas con 128 y 104 individuos, respectivamente.

Por titularidad del centro (Tabla 16), los datos indican que la distribución del alumnado extranjero magrebí⁷¹ en Cataluña representa los parámetros generales del alumnado extranjero, aunque con ciertas matizaciones. Desde el curso 1993/94 hasta el 2004/05, el porcentaje de alumnos extranjeros magrebíes escolarizados en el sector público se situó en torno al 90% y alcanzó el máximo histórico en Educación Infantil en el curso 1996/97 con el 93,19%. En Primaria en el 1995/96 llegó al 94,70%, y en ESO, en el curso 1998/99, se posicionó con un 94,80%.

Tabla. 16. Alumnado extranjero magrebí en Cataluña (1993/94 – 2004/05)

Tabla 16.1. Sector público

CURSO	Educación Infantil	%	Educación Primaria	%	ESO	%	Ed. Secundaria Post Obligatoria	%
1993-94	870	94,25	2.597	96	-		-	
1994-95	1.006	94,37	2.932	95,66	-		-	
1995-96	1.097	92,80	3.513	96,11	144	95,36	220	83,33
1996-97	1.285	93,45	3.829	94,70	675	96	197	75,77
1997-98	1.642	93,19	3.853	94,30	1.571	94,86	242	82,60
1998-99	1.219	90,17	3.229	93,90	2.269	94,80	213	82,88
1999-00	1.410	89,92	3.605	93,47	2.897	93,66	257	89,86
2000-01	1.593	84,87	3.940	92,68	3.473	92,89	335	89,58
2001-02	2.101	84,82	4.706	91,12	3.923	89,24	488	91,90
2002-03	2.822	84,92	5.602	87,45	4.181	85,43	629	92,26
2003-04	4.618	88,70	7.826	89,25	4.698	83,68	851	90,82
2004-05	5.617	89,06	9.849	88,56	5.012	83,33	1.055	90,94

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Educació (2005). Generalitat de Catalunya

⁷¹ Utilizo "magrebí" porque así es como aparecen los datos que facilitan las series estadísticas del DEGC.

Tabla 16.2. Sector privado

CURSO	Educación Infantil	%	Educación Primaria	%	ESO	%	Ed. Secundaria Post Obligatoria	%
1993-94	53	5,74	108	4	-	-	-	-
1994-95	60	5,62	133	4,34	-	-	-	-
1995-96	85	7,19	142	3,89	7	4,64	44	16,67
1996-97	90	6,54	214	5,30	27	4	63	24,23
1997-98	120	6,81	233	5,70	85	5,13	51	17,40
1998-99	133	9,83	197	6,10	118	5,20	44	17,12
1999-00	158	10,08	252	6,53	196	6,34	29	10,14
2000-01	284	15,13	311	7,32	266	7,11	39	10,42
2001-02	376	15,18	459	8,88	473	10,76	43	8,10
2002-03	501	15,08	703	12,55	713	14,57	55	8,74
2003-04	588	11,30	943	10,75	916	16,32	86	9,18
2004-05	690	10,94	1.272	11,44	1.002	16,66	105	9,06

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Educació (2005). Generalitat de Catalunya

En el curso 2004/05 la proporción adquiere su máximo valor en la Educación Secundaria post-obligatoria (90,94%) y su valor inferior en la ESO (83,33%). A la luz de estos datos, comprobamos que en todos los niveles no universitarios, el alumnado extranjero magrebí se escolariza en el sector público en un porcentaje algo superior, entre un 3% y un 6%, por encima del alumnado total extranjero.

El alumnado marroquí en el curso 2004/05 representa entre un 25 y un 35% del total del alumnado extranjero en Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, CFGM y Educación Especial del sector público y los porcentajes resultan inferiores para los niveles de Bachillerato y CFGS, donde rondan el 10%. Sin embargo, su mayor presencia porcentual se ubica en Educación Especial, donde representa el 35,62% del total del alumnado extranjero en el sector público y un 28,76% del mismo en el sector privado. Esta presencia en Educación Especial también es más significativa que en otros niveles, respecto al total del alumnado, un 4,82% en el sector público y un 2,31% en el privado.

Una mirada más precisa al territorio nos la ofrecen las cifras relativas a la distribución del alumnado marroquí por comarcas. Durante el curso 1991/92, este alumnado estaba presente, principalmente, en tres comarcas: el 24,5% se concentraba en el Barcelonès, el 12,9% en el Baix Llobregat y el 11,1% en el Maresme, mientras que en una buena parte de comarcas de Cataluña, el porcentaje era inferior al 1% del total.

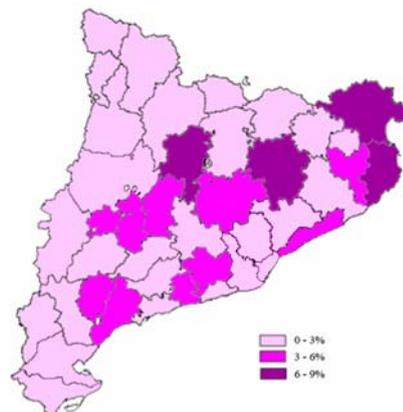
En el curso 1995/96, coincidiendo con el informe del Àrea de Benestar Social (2001), el 21% del alumnado marroquí se seguía concentrando, sobre todo, en el Barcelonès y en la ciudad de Barcelona en porcentaje destacado (en especial, Ciutat Vella). Baix Llobregat,

Maresme y Alt Empordà eran las comarcas que registraban, en orden decreciente, porcentajes superiores al resto.

En el curso 2004/05 el peso del alumnado marroquí en los niveles no universitarios en Cataluña se situaba en el 2,35%. Su presencia era porcentualmente más elevada en Osona (7,97%), Baix Empordà (7,43%), Alt Empordà (6,67%) y Solsonès (6,45%), aunque en números absolutos se encontraban escolarizados, en mayor número, en el Barcelonès (3.521), Baix Llobregat (2.364), Vallès Occidental (2.438) y Osona (1.822). Estas comarcas eran las que, por otra parte, contaban con un mayor número de inmigrantes extranjeros marroquíes.

Mapa 1

Peso del total del alumnado marroquí por comarcas. Curso 2004/05

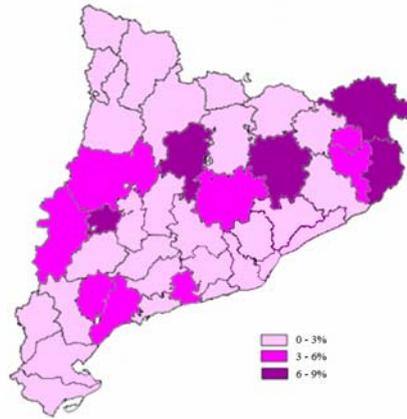


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

Sin embargo, la distribución del alumnado marroquí por comarca, difiere en las diversas etapas educativas. Así, observamos en Educación Infantil que el alumnado marroquí está presente en mayor proporción, entre un 6% y un 9%, en el Baix Empordà, Alt Empordà, Solsonès, Osona y Pla d'Urgell, mientras que en números absolutos, su presencia es mayor en el Barcelonès (992), Vallès Occidental (584) y Osona (531). (Ver Anexo 5).

Mapa 2

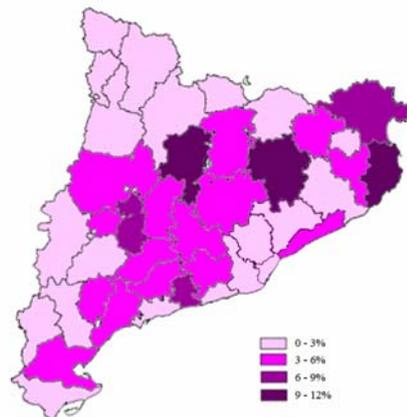
Peso del alumnado marroquí por comarcas. Ed. Infantil. Curso 2004/05



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

Mapa 3

Peso del alumnado marroquí por comarcas. Educación Primaria. Curso 2004/05



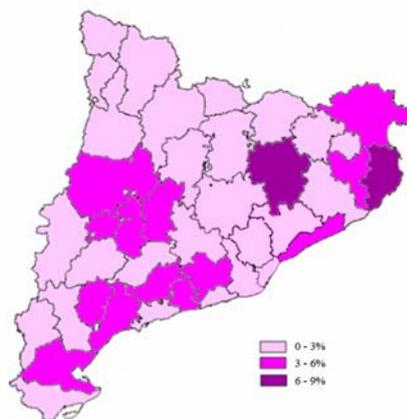
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

En la etapa de Educación Primaria, su presencia es superior al 9% en tres comarcas, Baix Empordà, Osona y Solsonès. En el Baix Penedés, Urgell y Alt Empordà se sitúa por encima del 6%, siendo menos representativa en el resto. Por cifras absolutas, el mayor número de alumnos marroquíes también se encuentra, y en orden decreciente, en el Barcelonès, Baix Llobregat, Vallès Occidental, Maresme y Osona.

En Educación Secundaria Obligatoria, el peso del alumnado marroquí no supera el 9% en ninguna comarca, siendo en Osona y en el Baix Empordà donde se sitúa por encima del 6%. En otras 13 comarcas alcanzan valores por encima del 3% e inferiores en las restantes. En números absolutos, es en las comarcas del Barcelonès (821), Vallès Occidental (626), Baix Llobregat (615) y Maresme (503) donde su presencia es mayor.

Mapa 4

Peso del alumnado marroquí por comarcas. ESO. Curso 2004/05



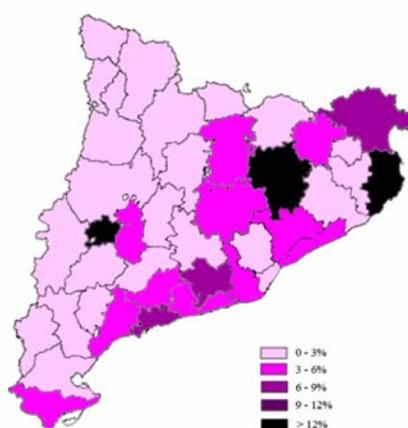
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

Es, como ya hemos avanzado, en Educación Especial donde el peso del alumnado marroquí resulta más elevado. Esta presencia alcanza cifras superiores al 12% en el Baix Empordà (17,65%), Osona (17,11%) y Pla d'Urgell (16,67%). Es, precisamente, en las dos primeras comarcas donde el porcentaje del alumnado marroquí en la etapa de Primaria es también el más elevado, mientras en el Pla d'Urgell, en esta etapa, se sitúa por debajo del 5%. En otras tres, Alt Empordà, Alt Penedés y Tarragonès, el alumnado

marroquí en Educación Especial supera el 6% y en otras 12, el 3%. Si tenemos en cuenta, además, que en 15 comarcas es inexistente la Educación Especial, las cifras muestran que donde esta enseñanza está presente, el peso del alumnado marroquí es muy superior al del resto de los niveles, lo que apunta a su sobrerrepresentación.

Mapa 5

Peso del alumnado marroquí por comarcas. Ed. Especial. Curso 2004/05



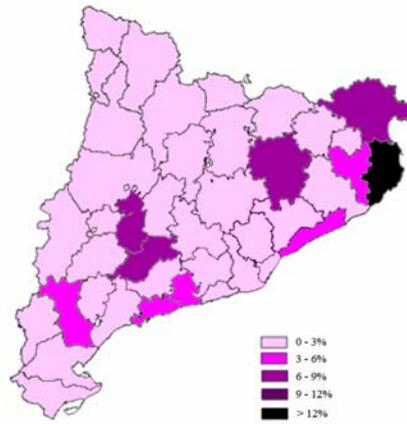
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

En contraposición, en la etapa post-obligatoria, el alumnado marroquí está representado en los niveles de Bachillerato y de CFGS por debajo del 3% en todas las comarcas. Sólo en la Conca de Barberà (2,58%), en el nivel de Bachillerato, y en las comarcas del Alt Empordà (2,90%), Baix Empordà (2,58%), Pallars Jussà (2,50%) y Segarra (2,38%), en CFGS, se supera el 2%. En números absolutos, su presencia es mayor en Bachillerato, en el Barcelonès, Baix Llobregat, Maresme y Vallès Occidental. En CFGS, también lo es en tres de ellas, Barcelonès, Baix Llobregat y Vallès Occidental.

Su presencia es mayor en CFGM. Ésta se sitúa en un 12,15% en el Baix Empordà y entre un 6% y un 9% en el Alt Empordà (8,61%), Osona (8,08%), Conca de Barberà (7,84%) y Urgell (6,25%), siendo menor en el resto de comarcas. Sin embargo, una vez más, en números absolutos, es en el Barcelonès, Baix Llobregat y Vallès Occidental, donde su presencia es más elevada.

Mapa 6

Peso del alumnado marroquí por comarcas. CFGM. Curso 2004/05



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

Mapa 7

Peso del alumnado marroquí por comarcas. Bachillerato. Curso 2004/05



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2004/05)

Como veremos en el capítulo IV, L'Hospitalet como ciudad y Santa Eulalia como barrio, son un ejemplo paradigmático de los procesos de asentamiento de la inmigración marroquí en Cataluña desde la década de los 70. La certificación de esta situación es la presencia de diferentes generaciones de alumnos de ascendencia marroquí en las escuelas e institutos.

Por lo expuesto hasta ahora y teniendo presente que las propias formas de agrupación de las series estadísticas pueden distorsionar el peso relativo del alumnado extranjero, podemos detallar una serie de consideraciones y tendencias, para España y Cataluña, que se han producido en la última década, en relación a la escolarización del alumnado extranjero y marroquí en los niveles no universitarios:

- *En relación con el alumnado extranjero.*
 - ✓ Frente a una disminución del total del alumnado escolarizado, se produce un importante incremento de la población menor extranjera escolarizada. Estos efectivos, representaban en el curso 2004/05 un 6,45% en España y un 8,38% en Cataluña del total del alumnado escolarizado.
 - ✓ El aumento del alumnado extranjero en España y Cataluña ha sido intenso entre los cursos 2001/02 y 2002/03.
 - ✓ Por niveles educativos y en números absolutos, la presencia del alumnado extranjero es mayor en España y Cataluña, y por orden decreciente, en los niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Infantil.
 - ✓ En España, por área geográfica de nacionalidad, los naturales de América del Sur, 204.872, son el grupo más numeroso. Le siguen los europeos (120.361) y africanos (87.196).
 - ✓ En Cataluña, el alumnado del Magreb, más del 95% procedente de Marruecos, fue el más numeroso hasta el curso 2000/01, cuando se vió superado por el alumnado de América Central y del Sur. Y, que como sucede en el resto de España, ha sido el que ha experimentado el mayor crecimiento. Sobre todo, durante los cursos 2001/02 y 2002/03.
 - ✓ En España, el ranking de las cinco primeras nacionalidades del alumnado extranjero lo encabezan los naturales de Ecuador (89.206). Le siguen los

- nacionales de Marruecos (69.305), Colombia (41.551), Rumanía (29.490) y Argentina (25.637).
- ✓ En Cataluña, los extranjeros marroquíes son la primera de las nacionalidades en el sistema educativo (23.764). Le siguen los nacionales de Ecuador (14.554), Colombia (5.398), Argentina (4.837) y Rumanía (3.563).
 - ✓ Las series estadísticas muestran una dualización del sistema educativo respecto a la titularidad del centro. Más del 80% del alumnado extranjero está escolarizado en la escuela pública. En España el 81,6% y en Cataluña el 84,1%.
 - *En relación con el alumnado marroquí.*
 - ✓ En España y Cataluña, la presencia del alumnado extranjero marroquí, en números absolutos, se ha incrementado en la última década. Sin embargo, ha perdido peso en términos relativos ante el incremento del alumnado de América Central y del Sur.
 - ✓ Para el total del Estado, el alumnado extranjero marroquí supone el 15,15% del alumnado extranjero en los niveles no universitarios.
 - ✓ El alumnado extranjero marroquí, en números absolutos, es el más numeroso en los sistemas educativos de las CCAA de Baleares, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Ceuta y Melilla.
 - ✓ En números absolutos, la distribución del alumnado extranjero marroquí, por niveles educativos en España y Cataluña, es similar pero con matices. En ambos casos, se escolariza, en mayor número, en la etapa de Primaria, y en menor proporción, en el nivel de Secundaria Post-Obligatoria y en Educación Especial. Sin embargo, mientras en España es en el nivel de ESO donde se escolariza en segundo lugar, en Cataluña, es en la etapa de Educación Infantil. Esta situación corrobora las características de la migración marroquí en Cataluña.
 - ✓ En Cataluña se encuentra el 34,28% del alumnado marroquí del Estado. Los extranjeros marroquíes son la primera de las nacionalidades en todos los niveles no universitarios con dos excepciones, el nivel de Bachillerato y los CFGS.
 - ✓ Es en Educación Especial donde porcentualmente la presencia del alumnado marroquí resulta más elevada sobre el alumnado extranjero y el total del

alumnado. Las cifras demuestran además, que el alumnado marroquí en Cataluña está representado, en Educación Especial, muy por encima del resto de España.

- ✓ En Cataluña, la presencia de los niños marroquíes sobre las niñas es mayor en las etapas de Educación Infantil, Primaria, ESO y Educación Especial. En Bachillerato, el número de chicas supera al de chicos y la proporción se invierte en los CFGM, igualándose en el nivel de los CFGS.
- ✓ En Cataluña, los datos muestran que la presencia del alumnado marroquí en los centros del sector público se sitúa en torno al 90%, una cifra superior a la media del alumnado extranjero.

1.4. La situación educativa de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

Síntesis de enfoques y aportaciones en la literatura de investigación española

Después de realizar una aproximación descriptiva a la situación del alumnado extranjero y marroquí en España y Cataluña, nos proponemos abordar la situación educativa de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes a través de la literatura existente.

Los obstáculos y dificultades aducidas en relación a la caracterización al uso de la escolarización del alumnado extranjero parecen aumentar si nos centramos en los chicos y chicas de ascendencia marroquí. Aparicio (2001) plantea que los profesores y el personal docente y no docente consideran a los “inmigrantes marroquíes” la más problemática de las minorías extranjeras en la escuela, algo también señalado por el Colectivo Ioé (1996). Estos alumnos son contruidos de forma problematizada por parte de los docentes. Desde el déficit, como *niños de apoyo*, desde la especificidad, *no son alumnos como los demás*, y en términos de rendimiento académico, como una negativa influencia para el grupo-clase:

“En el discurso de los maestros aparecen diversas imágenes en torno a los alumnos marroquíes. Pero entre la variedad de opiniones surge un rasgo de especificidad: no son alumnos como los demás sino un sector problemático, sea porque la presencia de sus familias altera el contexto social [...]; o porque alteran la marcha normal de la escuela y requieren un esfuerzo especial al profesorado, que los caracteriza como *niños de apoyo*” (Colectivo Ioé, 1995:94).

También Mijares (1999) explica cómo los profesionales de las asociaciones reproducen el discurso del profesorado. Este discurso considera a estos alumnos como diferentes, al ser contruidos desde su *marroquinidad*. Franzé (1999) y Mijares (2004) defienden que es su pertenencia étnica la que resulta determinante en esta construcción problematizada, que los convierte en *niños de apoyo*:

“En este juego, de entre todos los colectivos de origen inmigrante es el de los niños marroquíes uno de los más marcados “étnicamente”, pues es caracterizado, más a menudo que otros colectivos, como perteneciente a un “grupo étnico” determinado: el de los marroquíes. No sólo se les supone portadores de unos rasgos que los hacen distintos de los demás; sino que además, esta diferencia se considera central en el mundo escolar” (Mijares, 2004:337).

Esta construcción problematizada es compartida por buena parte de la comunidad educativa en Cataluña -administraciones, profesorado, familias y el propio alumnado autóctono- y marca a los chicos y chicas de ascendencia marroquí delimitando las posibilidades de su escolarización. Por otra parte, según Carrasco (2003), se le adjudica un carácter provisional y distorsionador dentro del sistema. Los investigadores (Colectivo Ioé, 1995; Tort 2002; Mijares, 2004) coinciden en que la escolarización de estos chicos y chicas se ha interpretado desde la homogeneidad, el conflicto y el descenso de los niveles académicos. En esta escolarización se destaca un perfil de alumno afectado negativamente por su adscripción “cultural”, en el que sobresale su precariedad ante los requisitos académicos. Otros investigadores (Pumares, 1996; Siguán, 2003) han atribuido esta precariedad a la “deficiencia” que presentan, sobre todo de tipo lingüístico, y al bajo nivel de instrucción y de motivación, para el éxito escolar, que supone su entorno familiar. También otros (Regil, 1999) han reiterado la vieja hipótesis de que el mayor fracaso escolar se debe a la distancia entre la cultura de origen y la cultura escolar de la mayoría. La interpretación estática, esencialista y no antropológica de la cultura, además de no reconocer la diversidad de contextos y situaciones, y homogeneizar la cultura de destino, se afianza al relacionar al alumnado marroquí con la carencia estructural y los estadios premodernos de la evolución de las sociedades humanas. Ésto supone interpretar al alumnado como perteneciente a categorías cerradas e inmutables, cuyos contenidos son, a su vez, otro de los mayores obstáculos en su proceso escolar.

La conceptualización de este alumnado en términos de déficit es la que ha determinado su posición estructural en la escuela, igual que ha sucedido con otros colectivos, como

los alumnos del medio rural, según Prado (2006) y el tipo de atención que ha recibido. También ha sido clara su sobrerrepresentación en las variadas acciones que se califican de “atención a la diversidad” (aulas de refuerzo, UAC, UEC, TAE, Educación Especial, entre otras). Estas medidas “de atención a la diversidad” en entornos segregados han respondido a la demanda de mayores recursos escolares que requería su “problemática” escolarización. Sin embargo, los resultados no han sido satisfactorios y han demostrado la iniquidad de las medidas propuestas (Carrasco, 2003; Bonal y otros, 2005). Además, para la escuela, estos hijos e hijas de familias inmigradas pertenecerían al grupo que Carrasco (2003) denomina “no pertinentes”. Incluirían aquel alumnado que posee un escaso *capital cultural* que le limita el desarrollo del *habitus* escolar (Bourdieu y Passeron, 1977) y que desconoce el *texto privilegiante* (Bernstein, 1990). Eso supone identificar a los hijos e hijas de familias inmigradas de países pobres y, en especial al alumnado marroquí, como los causantes de la disonancia social de la institución educativa. Es decir, los convierte en la causa de los problemas de la educación.

Considerarlos sustancialmente distintos supone responsabilizar al propio chico o chica y a las familias de *sus problemas escolares* y convierte además a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en alumnos que “tienen las capacidades menos desarrolladas” y “sólo están interesados por las cosas manuales”, justificando el tipo de intervenciones dominantes.

Como parte de la representación desde el “déficit” del alumnado marroquí aparecen las representaciones de la población adulta marroquí. A esta población se le atribuye una escasa capacidad para satisfacer las necesidades educativas y afectivas de sus hijos e hijas (Carrasco, 2004). De este modo, un ambiente familiar poco estimulante para el estudio, la primacía de los valores comunitarios frente a los individuales, o la poca valoración del futuro aparecen como supuestas prácticas culturales que explican el comportamiento escolar de los hijos e hijas (Pumares, 1996; Valero, 2002; Alonso, 2002; Cot, 2002). Es más, según Carrasco (2003), la escolarización de estos chicos y chicas se ha interpretado también a través de la existencia de resistencias familiares ante aspectos curriculares y coeducativos. Estas resistencias supuestamente llevarían, a una buena parte de las alumnas marroquíes, a abandonar la escuela antes de finalizar la etapa de escolarización obligatoria (Alonso, 2002; Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuilá, 2004), o a la alternativa de la existencia de un currículum paralelo (Colectivo Ioé, 1995).

Estas representaciones son producto del desconocimiento del contexto migratorio y del contexto de origen del alumnado (Colectivo Ioé, 1995, Palaudàrias, 1998). En ellas se olvida, además, el sentido mismo de los proyectos migratorios en relación a los hijos e hijas, la readaptación que supone la situación migratoria y la capacidad de los jóvenes de reinventar y renegociar la multiplicidad de códigos culturales que permitan una satisfactoria acomodación sociocultural (Terés, 2004). Pero lo más grave es que se trata de representaciones sin fundamentar y que, prácticamente, no cuentan con datos sistemáticos y fiables.

De esta forma, las medidas y acciones diseñadas por los responsables educativos para atender el “problema” que supone la escolarización de estos chicos y chicas, se han encaminado, por una parte, a compensar lo que se ha definido como déficit, y, por otra, a potenciar una política escolar de cupos y de reparto del alumnado de origen extranjero, en particular el marroquí (Carbonell, Simó y Tort, 2002). Estas intervenciones han sido puestas en duda por investigadores como Izquierdo (1996) o Carrasco (1997; 2001; 2003), teniendo en cuenta los resultados obtenidos en otros países. En realidad, ambas intervenciones tienen una estrecha relación con la construcción que representa al alumnado extranjero pobre –del cuál el marroquí, es visto como “paradigmático”, en términos de dificultad y déficit, y como el “verdadero problema” de las escuelas. Al aceptar que presentan un déficit y al construir a estos alumnos como sujetos de compensación educativa, se acepta, además, que una buena “política de integración” pasa por la desconcentración a través de su reparto⁷². El verdadero problema parece ser que “los inmigrantes tiendan a residir en determinadas zonas de las ciudades, donde lo hacen sus compatriotas”. De esta manera, se olvida la historia de las migraciones y se interpreta el establecimiento de redes sociales comunitarias y de apoyo como un freno a la integración. Carrasco y Soto (2003) demuestran, además, que no es posible aplicar estas medidas sin que todo el alumnado de los centros financiados con fondos públicos, participe por igual, y sin romper las redes comunitarias.

72 El vicepresidente primero de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), José Díaz Arnau, a la vez presidente de la Federació Catalana de Centres d'Ensenyament (que representa a unos 200 centros concertados laicos), reconoció en unas jornadas realizadas en Barcelona el 14/10/2005, que los centros que están dentro de la CECE no tienen inmigrantes "porque lo que intentan hacer los recién llegados es ir todos al mismo centro para ser mayoría y formar guetos, y así mandar en el centro" (Declaraciones emitidas a las 14h43' en el Telenoticias de TVE3 el día 16/10/05).

En definitiva, y por lo expuesto hasta el momento, podemos señalar que las respuestas a la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes han sido poco adecuadas. Creemos que su situación educativa se ha caracterizado erróneamente desde la investigación circunscrita al campo pedagógico y, ciertamente, a partir de los dos binomios que Carrasco (2003) ha propuesto para interpretarlo: el binomio *déficit/compensación* y el binomio *diferencia/aculturación*. Desde la primera postura, se han supuesto comparables sus bagajes a los del alumnado de entornos socialmente desfavorecidos, potenciando así medidas de atención compensatoria. Desde la segunda, se ha interpretado que existe una profunda discontinuidad educativa entre el universo escolar de la mayoría y el universo familiar de la minoría. Esto ha originado dos respuestas alternativas. O bien articulando el discurso de la diversidad con el de la interculturalidad (Franzé, 2002; Carrasco, 2003), o apostando por la omisión o la eliminación de rasgos o elementos culturales -objetivos o supuestos- que se interpretan como obstáculos, y que pueden abarcar desde la lengua hasta la religión o algunas prácticas familiares.

Lo más sorprendente es observar el vacío de datos empíricos sobre el rendimiento educativo del alumnado marroquí en las distintas etapas y las condiciones de su incorporación al sistema escolar español. También es destacable la ausencia de evaluaciones sistemáticas y públicas sobre los efectos de las medidas aplicadas sobre las nuevas realidades de la escuela. Es decir, la “atención” a esa “diversidad”, como se recoge en los dos informes del CIIMU sobre infancia e inmigración en Barcelona (Carrasco et al, 2002 y 2004). Lo que sí podemos observar es que, según el análisis de las acreditaciones de los sucesivos cursos académicos realizado en el II Informe del CIIMU, el alumnado de origen magrebí (léase predominantemente marroquí), tiene una continuidad *post-obligatoria* inferior al 20% sumando ciclos formativos y Bachillerato.

No es objetivo de esta tesis realizar un análisis de las aportaciones desarrolladas en España sobre inmigración y educación desde inicios de los 90. Tampoco lo será repasar la abundante producción general sobre inmigración extranjera, para reconstruir el conocimiento acumulado sobre la población inmigrante marroquí que ha proliferado en la última década. Pero sí abordaremos, en este apartado, los diversos enfoques que han

guiado la literatura⁷³ centrada en la escolarización de hijos e hijas de familias marroquíes en España y Cataluña. Y también incidiremos en aquellas obras de carácter más general, que, centradas en el colectivo marroquí en España, hacen alguna referencia a la educación de los hijos e hijas.

Ausencia de investigaciones sobre educación, inmigración y alumnado marroquí en congresos y encuentros recientes

Un primer repaso a los congresos y encuentros científicos celebrados en los últimos años en el Estado -desde el ámbito de la sociología, la antropología, la pedagogía y aquellos centrados en la inmigración y el mundo árabe y musulmán-, confirman la práctica inexistencia de investigaciones relativas al alumnado marroquí. En el *III Congreso sobre la Inmigración en España* (Granada. 2002), sólo cuatro comunicaciones se centraron en la escolarización del alumnado marroquí. Dos de ellas se realizaron a partir de trabajos llevados a cabo en Ceuta (Efeddal: “La religión islámica en la escuela pública española. Una experiencia personal desde la ciudad autónoma de Ceuta”; y Gutiérrez: “Pensamiento docente y alumnado musulmán: un estudio en Ceuta”). Otra se centró en el ámbito universitario (González: “Estudiantes marroquíes en la Universidad de Granada. Su inclusión en los movimientos migratorios contemporáneos”). La cuarta y última, sin centrarse, de forma exclusiva, en el alumnado marroquí, lo contemplaba como objeto prioritario de estudio. Ésta comunicación dió lugar a una de las obras que más nos han interesado: Besalú, Fullana, López y Vilà, “Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña”.

En el *IV Congreso sobre Inmigración en España* (Girona. 2004), las comunicaciones que abordaron la escolarización del alumnado marroquí fueron también cuatro. En esta ocasión, se centraron en el ámbito lingüístico y la integración social y escolar (Mijares: “La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración”), la experiencia educativa personal (Lombarte y Serra: “Joves nouvinguts d’origen marroquí i actuacions educatives”), y la construcción de la

73 Para conocer la bibliografía sobre la Inmigración magrebí en España, es fundamental el trabajo que coordinan Bernabé López y Mohamed Berriane. López García, B. & Berriane, M. (dir) (2004), Atlas de la inmigración marroquí en España. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Madrid. También, Joan LaComba en “La producción escrita sobre la inmigración en España (1990-2000). Una síntesis bibliográfica” realiza un repaso exhaustivo en forma de epítome bibliográfico acerca de la literatura de la inmigración en España en el último decenio del siglo XX. LACOMBA, J. “La producción escrita sobre la inmigración en España (1990-2000). Una síntesis bibliográfica” en Revista Arxius. Departament de Sociologia i Antropologia Social. Facultat de Ciències Socials. Universitat de València.núm. 5 pp. 207-222. En red: http://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius_5.html.

identidad en las chicas marroquíes (Terès : “El procés d’ensenyament-aprenentatge i de socialització de les alumnes filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d’identitat en l’àmbit educatiu”). A éstas comunicaciones se sumaría una cuarta, que yo mismo presenté, con el título “Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Yebala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización”. Esta última fue también la única de las comunicaciones presentadas, que se centraron en el alumnado marroquí, en el *IX Congreso de Antropología de la FAAEE* (Barcelona 2002) y en la *I Reunión Científica Internacional de Talavera de la Reina sobre etnografía y educación* (Talavera de la Reina, 2004). Por otra parte, en el *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (Valencia, 2004), las aportaciones se redujeron también a una (Lloret: Inmigración magrebí en España. Experiencias y líneas de futuro). En el *VIII Congreso español de Sociología* (Alicante, 2004) y en el *I Congreso del Foro de Investigadores sobre el mundo árabe y musulmán* (FINAM), (Bellaterra, 2005), no se trató este tema.

A estos encuentros científicos, habría que añadir un sinfín de simposios, que han abordado de forma más o menos recurrente, cuestiones de inmigración y educación. Un ejemplo es el que organiza cada año la Universitat de Girona, *Llengua, Educació i Immigració*, que no está destinado a diseminar investigación, sino a intercambiar reflexiones y experiencias desde la pedagogía y la práctica docente. Todo ello demuestra la necesidad de promover estudios empíricos en este campo, aspecto que se agrava aún más al contemplar algunos de los enfoques que han guiado las investigaciones relativas a la presencia del alumnado marroquí en la escuela y, sobre todo, las concepciones vigentes que impregnan la política educativa, la formación (o la falta de ella) y el pensamiento del profesorado en general.

Considerar la presencia del alumnado de ascendencia marroquí en la escuela desde la distancia y el choque cultural, obstáculos para el éxito académico.

Algunos trabajos han abonado la idea de que la presencia del alumnado inmigrante y marroquí en la escuela es “un problema” derivado de la distancia cultural y de los valores contrapuestos entre la escuela de la mayoría y la cultura familiar, interpretada ésta desde la *marroquinidad*, a partir de la ascendencia etnico-nacional. Este “problema” implica la consideración de esta distancia cultural como un déficit, que se convierte en

factor explicativo del fracaso académico de este alumnado, al actuar como freno para el éxito a la vez que contribuye a disminuir el del grupo clase⁷⁴. Esta perspectiva compara al alumnado mayoritario con los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, como si de dos conjuntos homogéneos y distantes se tratara. Al mismo tiempo, olvida los procesos dinámicos y de readaptación de los miembros de la mayoría y minoría, y obvia que estos comparten, en ocasiones, posiciones sociales similares.

Entre las aportaciones que se inscriben en esta línea, podemos citar el trabajo de Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuilá (2004), *La immigració musulmana a Europa. Turcs a Alemanya, algerians a França i marroquins a Espanya*. En el epígrafe “Nivel educativo más bajo entre los alumnos marroquíes y concentración en determinados centros escolares públicos”, plantean el análisis de la situación educativa de los marroquíes en España, en términos de problematización, especificidad y distancia cultural entre la escuela y la cultura familiar. Para los autores, “la integración en las aulas de los alumnos extranjeros supone problemas específicos” (id: 234). Después de señalar la desigual distribución del alumnado marroquí por niveles educativos, y un mayor grado de masculinización, a medida que se avanza en estos niveles - un aspecto que Mijares (2004), el Colectivo Ioé (2003) y los propios datos estadísticos que la investigación cuestionan -, los autores plantean los factores culturales que resultarán decisivos en la experiencia escolar de estos chicos y chicas. Para ellos, se trata de reconocer los handicaps “específicos” que pueden impedir el éxito académico. La lengua supone el handicap, o dificultad principal, que en el caso de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes “es aumentado por la distancia entre las lenguas árabe y bereber y la castellana [...] (id: 235)”. Otra de estas dificultades afecta a los chicos y a la concepción que puedan tener del papel social de las mujeres, un factor que anima a los adolescentes a poner en cuestión la autoridad de las profesoras y que imposibilita su mayor éxito académico. Otro de estos inconvenientes para los autores, está representado por el escaso apoyo a la escolarización que los alumnos encuentran en casa. Y también por las dificultades que representa la dilatación de la edad de escolarización en destino. De partida, esta situación presupone una escasa vinculación de estos chicos, y sus familias

74 En ocasiones han llegado a establecer los límites de “permisividad pedagógica” posible en los centros escolares en una línea similar a las disposiciones del departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del Sindic de Greuges (Defensor del Pueblo) quien reconoció el 15% como “umbral de tolerancia” de la diversidad.

con la escuela por causas “culturales y económicas”. Y al mismo tiempo, que existe un elevado interés por situarse, con la máxima celeridad, en el mercado de trabajo.

En cualquier caso, estos aspectos han sido poco contrastados por la investigación etnográfica en España. Para el profesorado y los gestores del sistema educativo, la presencia del alumnado marroquí plantea un reto, principalmente, por su concentración en un reducido número de centros. Esta concentración puede plantear que el “profesorado ha de intentar dividirse para no ralentizar el trabajo del resto, ni abandonar a los primeros a su suerte” (id: 236). Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuilá (2004) recogen las dificultades a las que se debe enfrentar la escuela con el “problema” que representa la “especificidad” de la escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes. Una especificidad, que tiene repercusiones académicas para el resto del alumnado, ya que “ralentiza el trabajo del resto”. Veremos como muchos de estas supuestas dificultades se repetirán, de forma constante, en la literatura de investigación española.

Una serie de aportaciones consideran que esta distancia cultural⁷⁵ provoca un choque entre la escuela y los chicos y chicas de ascendencia marroquí, y sus familias, que sólo puede disminuir al producirse un mayor contacto entre los grupos. En esta línea se inscribe la tesis doctoral de Marina Regil (2000), *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Para la autora es necesario abordar los procesos de socialización distinguiéndolos por sexo y analizar el choque cultural que se produce en la escolarización del alumnado marroquí en destino. Para Regil, la socialización resulta problemática en el caso de niñas y niños porque “lo que aprende en la escuela y la metodología empleada chocan con lo que le enseñan y cómo lo enseñan en casa” (Regil, 1999:127). Es el choque cultural, resultado de procesos de socialización diferenciados que atribuye distintos roles, el factor que determina para Regil la confrontación escolar y familiar a la que se hayan expuestos chicos y chicas. Esa confrontación condiciona su fracaso académico. Sin embargo, los “valores culturales” que subyacen a su

75 La distancia cultural ha guiado algunas de las investigaciones educativas en nuestro país también entre otros colectivos. Entre ellas, la de Fernández Enguita (1996). La distancia cultural y “especificidad gitana” es, como señala en su etnografía escolar, la responsable del bajo rendimiento, del abandono y el fracaso escolar de los hijos e hijas gitanos en la institución educativa. El conflicto de valores y de intereses se manifiesta, al interpretar la minoría, que las necesidades económicas y de grupo no pasan por el proceso de escolarización. Y qué, en términos de rentabilidad, los costes que deben invertir son excesivos para los resultados que les ofrece la institución. De foma contraria, la investigación de Abajo y Carrasco (2004), Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España, cuestiona los supuestos erróneos de partida que han construido a la población gitana y su escolarización, desde la perspectiva del fracaso y la marginalización, o desde la diferencia cultural insondable y el déficit. E incide en la necesidad de reconocer, en un marco de posiciones sociales desiguales, una perspectiva que se centre en el éxito escolar, con el objetivo de desentrañar las condiciones que lo facilitan.

interpretación surgen de una idea de cultura que se opone al concepto antropológico y, que además confunde, como señala Carrasco (2004), la tensión interétnica fuera de la escuela con esta contradicción. Y obviando las relaciones desiguales de poder. El planteamiento defendido considera que la aproximación a “su cultura” nos permitirá “comprender los comportamientos, actitudes y costumbres de estos niños, reducir nuestros estereotipos y expectativas negativas, y posibilitar la búsqueda de respuestas que respeten las diferencias culturales” (id: 129). En esta ocasión, como ocurre en otros casos, se confunde el conocimiento de las personas, y la relación interpersonal, con el conocimiento sobre una cultura. Además, este aspecto puede colaborar a reproducir la visión de una cultura estática y homogénea, e invisibilizar la agencia de los individuos. También para otros autores, esta distancia cultural y choque de valores, es determinante para explicar los comportamientos sociales y escolares, sobre todo de las chicas marroquíes. Marta Alonso (2002) recoge en su trabajo la opinión de algunos docentes y mujeres inmigradas marroquíes que reproducen ciertos tópicos e inexactitudes inscritos en esta idea de la distancia y el choque cultural, y que provoca el escaso interés de las familias marroquíes por la escolarización de sus hijas:

“A banda de no considerar gaire necessària l’escolarització femenina [...] L’absentisme femení en els nostres centres escolars és, ara per ara, un tema candent dins del context de l’escolarització d’alumnes marroquins. Així doncs, moltes famílies opten per portar les nenes als centres escolars el mínim temps indispensable per obtenir una formació i el seu desig és que quan la nena arriba a la pubertat no assisteixi més a l’escola [...] La qüestió de l’absentisme femení i l’abandonament de l’escola abans de finalitzar el període obligatori, posa altre cop en marxa el debat sobre el drets del immigrants a mantenir la seva tradició i cultura i els drets de la dona, com a ciutadana que ha d’accedir a una formació igual que l’home” (Alonso, 2002:188-189).

Otras recientes investigaciones subrayan comportamientos educativos entre las chicas que difieren de los que señala Alonso (2002). Fullana, Besalú y Vilà (2003) plantean que las relaciones de género dentro de la familia tienen incidencia en las expectativas que el propio niño y niña se forma sobre sus posibilidades de éxito en la escuela. Y también añaden que el mayor nivel de formación de la madre resulta esencial en las expectativas escolares positivas hacia las hijas (id: 175). El Colectivo Ioé (2003), en *La escolarización de hijas de familias inmigradas*, explora las trayectorias escolares de las chicas de ascendencia marroquí y dominicana y sostiene que la relación numérica desigual en la escuela entre chicos y chicas de determinadas nacionalidades, durante la década de los 90, responde a la propia masculinización de sus patrones migratorios,

aspecto este reseñable sobre todo entre argelinos, pakistaníes y marroquíes. Esta masculinización sería la responsable de la mayor presencia de los chicos y no las supuestas “barreras culturales”, a partir de las cuales se interpreta el desinterés escolar de la familia que impide el desarrollo de las trayectorias académicas de las chicas, y, en especial, su acceso a niveles post-obligatorios. Al contrario, y como reflejan los resultados de su investigación, contradiciendo el prejuicio extendido que apunta a un abandono mayoritario de las mujeres marroquíes por “causas culturales y religiosas” más allá de los 15 años, en la actualidad, la presencia de las chicas en el sistema educativo supera en 14 puntos a la de los varones marroquíes de la misma edad. Mijares (2004), en la misma línea, también documenta que las chicas marroquíes están más representadas en el nivel de Bachillerato que los chicos⁷⁶. Sin embargo, Nadal (2005:267) comprueba, a partir de la interpretación de las series estadísticas, que las chicas marroquíes, como los chicos de la misma nacionalidad, prefieren los CFGM antes que el Bachillerato, aunque confirma que el 56% del alumnado que cursan esta última opción son chicas.

Alonso (2002) también llama la atención sobre las carencias de la escuela catalana y las “dificultades de la inserción del alumnado marroquí”. Para la autora, los principales problemas en las escuelas son la falta de recursos humanos, la falta de preparación de los docentes, la escasez de materiales específicos, la tendencia a la concentración del alumnado marroquí y la poca relación entre la familia y la escuela. Coincidiríamos con Alonso en la escasa preparación de los docentes, un aspecto que también estudia Fullana, Besalú y Vilà (2003), aunque constataríamos la repetición en su trabajo de ciertos argumentos sobre dificultades específicas desde las que se interpreta la escolarización del alumnado inmigrante y marroquí y que hemos podido recoger también en nuestra investigación. Estas consideraciones tienen relación con la “especificidad” que se supone que presenta este alumnado en la escuela, según Mijares (2004), y, en consecuencia la necesidad de mayores recursos que demanda su “específica” atención.

En la misma línea se situaría la tesis de Francesc Tort (1994), *La formació de la identitat social*. Francesc Tort aborda la construcción social de la identidad de los hijos de los

76 Como trata Calero (2006) en su obra *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*, “la participación de las mujeres en la educación Secundaria postobligatoria es considerablemente superior a la de los hombres. 14,8% puntos porcentuales separan la primera (70%) de la segunda (55,2%)” (id:13).

inmigrantes marroquíes en Ciutat Vella (Barcelona) y Santa Eulalia (L'Hospitalet), el mismo barrio donde se desarrolla esta investigación. En el terreno de la educación, para Francesc Tort, los jóvenes realizan un esfuerzo adaptativo con el objetivo de proveerse de aquello que les resulta más beneficioso de los sistemas simbólicos de referencia escolar y familiar. Considera, sin embargo, que existen una serie de factores familiares y comunitarios, en los que no profundiza, que son responsables de la mayor o menor distancia cultural entre la escuela y los niños y niñas marroquíes. Estos factores son: la procedencia rural o urbana de la familia; la edad y el nivel formativo del padre y la madre, el grado de religiosidad y de patriarcado; el nivel socioeconómico, la situación jurídica y laboral; el año de llegada a Cataluña, la fecha de reagrupamiento familiar y el tamaño y composición de la familia; las condiciones de la vivienda y de la calidad de vida de la zona de residencia; el dominio lingüístico del castellano y el catalán; y el grado de participación de padres e hijos en la red asociativa de compatriotas y autóctonos. No obstante, Francesc Tort supone el eventual fracaso escolar de los "alumnos de origen magrebí", ya que no entra en la escuela ni la contempla, no sólo deudor de esta mayor o menor distancia cultural, sino de las condiciones sociales previas a la acción educativa. Sus conclusiones reproducen arquetipos que atribuyen a la minoría el espacio social que ocupa, al considerarlo resultado de sus propias prácticas culturales y religiosas premodernas y que imposibilitan el éxito académico:

"la concepción endogámica y fuertemente patriarcal de la familia musulmana constituye de hecho el principal factor socio-religioso encargado de reproducir unas relaciones intergrupales que dificultan de manera decisiva en muchos casos tanto la inserción (académica y laboral) como el reconocimiento de la plena ciudadanía (igualdad de derechos) de este colectivo" (F.Tort, 1994:223).

Para el autor, una parte de estos hijos e hijas están inmersos en un proceso de desorientación anómica a causa de la pérdida de referentes identitarios claros, mientras que las familias se muestran recelosas ante los posibles procesos de aculturación. Según el investigador, este hecho se convierte en un freno a la escolarización que llevaría a explicar porque "tantos padres no conceden una gran importancia a la instrucción de la hija" (F.Tort, 1994:150). Estas afirmaciones no parecen estar acompañadas del apoyo empírico necesario.

Proponer la “educación intercultural” como respuesta al “problema” de la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

Algunas investigaciones han insistido en la necesidad de readaptar la escuela y el sistema educativo a los nuevos objetivos que plantea la creciente diversidad cultural, que conlleva la presencia del alumnado inmigrante. Desde esta perspectiva, el principal problema de la escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes se centra en la imbricación de la diversidad y de la interculturalidad, cuestionando la perspectiva asimilacionista y el desarrollo de estas prácticas en la escuela.

Aunque la primera aportación del Colectivo Ioé (1994) es *Marroquins a Catalunya*, obra en la que, a partir de la reconstrucción de historias de vida, se analizan los contextos sociales y las estrategias que los migrantes marroquíes adoptan en sus trayectorias migratorias y en los procesos de asentamiento en el territorio catalán⁷⁷, la investigación, que para nosotros, por la naturaleza de la tesis, tiene un mayor interés, es *La educación Intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Su aportación se inscribe en el marco de estas propuestas interculturales y en el terreno de la necesaria readaptación “pluricultural” de la escuela. Desde entonces, esta propuesta se ha generalizado en la mayor parte de la literatura española de investigación sobre inmigración y educación.

La aportación del Colectivo Ioé (1995) es valiosa en la medida en que destapa la existencia de prácticas asimilacionistas en la escuela, pero resulta insuficiente desde el planteamiento que suscribe la tesis, ya que no permitiría explicar la diversidad de comportamientos sociales y académicos entre los hijos e hijas de familias marroquíes, además de resentir la falta de una metodología etnográfica. Para el Colectivo Ioé, el paradigma asimilacionista dirige la escolarización de los niños marroquíes interpretando las diferencias como déficit o retraso, unas diferencias, además, que se alimentan desde el desconocimiento y las informaciones distorsionadas que la escuela comparte y que ayudan a preservar y amplificar estereotipos y nociones previas. La investigación, que se desarrolla en Cataluña y Madrid, reconoce dos niveles: el institucional y el ideológico. El primero ofrece una descripción de la problemática asociada a la escolarización de estos chicos y chicas y un mapa de los dispositivos que se articulan con su presencia, a

⁷⁷ Contemplan también aquellos factores que están relacionados con la inserción laboral, la institución familiar, la simbología y los valores, las posibilidades de inserción ciudadana y las consecuencias en origen y destino de las migraciones marroquíes.

partir de las informaciones recogidas entre informantes clave y junto al análisis de la documentación escolar. También detallan cómo esta presencia se aborda en ocasiones “desde la plena integración de la normalización” (1995:64), o lo que es lo mismo, desde la inexistencia de una programación global de centro que contemple su presencia y que representa, en última instancia, la confirmación de su no pertenencia escolar. Esta situación se concreta a través de no tener en cuenta, o no respetar prácticas específicas, como los comedores escolares o el no reconocimiento de la lengua materna⁷⁸. Según el Colectivo Ioé (1995), los alumnos marroquíes se contemplan en la escuela desde la homogeneidad interna y son “unos desconocidos, sin historia ni contexto de origen” (id: 151), que están sometidos a una exclusión institucional curricular. Esta exclusión obliga a las familias a una “dualización” del currículum que demuestra la distancia existente entre las expectativas familiares y las características de la oferta formativa de la escuela. En aquel momento, la escuela no contemplaba ni su lengua materna ni la opción de formación religiosa musulmana. Siguiendo el argumento de los autores, si la escuela quiere ser “pluralista”, tiene que reconocer e integrar las aportaciones de todos los sectores que la componen. Su papel resulta de mayor complejidad cuando existe un contexto que segrega a los colectivos inmigrantes y que viene determinado por la inseguridad jurídica, la precariedad económica y el papel estigmatizador de la opinión pública en torno a los marroquíes (id: 157).

En una línea semejante se situaría también la tesis doctoral de Josep Miquel Palaudàrias (1998), *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Una anàlisi entre el país d'origen i el d'assentament*. En esta investigación, Palaudàrias aborda los procesos de integración escolar del alumnado marroquí en los centros de Educación Secundaria y los procesos de integración social y cultural de la comunidad marroquí. El autor introduce la mención del origen, además de analizar lo que ocurre en destino. Sin embargo, su trabajo de campo se centra en destino, en las comunidades marroquíes de Anglès y Palafrugell (Girona), para analizar el eventual papel integrador de la escuela y realizar una reflexión sobre la educación intercultural. Para Palaudàrias, la escuela tiene que intentar la integración del alumnado en el aula y en la red relacional

⁷⁸ Resulta altamente significativo el doble discurso que los investigadores recogen de los centros, en relación a género, condiciones de inserción, causas que lo posibilitan y medidas que se adoptan: “Cuando los alumnos sólo permanecen en el centro escolar uno o dos cursos no se puede entregar el certificado de escolaridad. [...]Por otro lado, cuando en algún centro se sospecha que los padres van a sacar a la alumna que ha llegado tarde al sistema educativo español, se le hace repetir curso para que afiance su dominio de la lengua autóctona como recurso de inserción social posterior” (Colectivo Ioé, 1995:63).

y formativa, y tener en cuenta que las verdaderas acciones integradoras también deben favorecer su integración fuera del ámbito escolar.

Desde otro centro de interés, que parte del programa ELCO, la investigación de Mijares (2004) defiende que las políticas de inmigración e integración estatal tienen mucho que ver con que la escuela convierta la escolarización de estos chicos “en un problema cultural” y no en una “cuestión de desigualdad”. En su investigación, Mijares comprueba cómo en España la forma en la que se ha entendido la interculturalidad ha contribuido a construir unas identidades basadas en la extranjería que acaban sirviendo para etnificar la experiencia escolar del alumnado de ascendencia marroquí:

“[...] dista mucho de haberse convertido en la pedagogía educativa dominante. Muy al contrario, existe una forma de entender la interculturalidad que contribuye a construir identidades basadas en el origen extranjero de los alumnos. Por ello el profesorado entiende que el problema de la escuela desde la llegada de estos chicos es un problema cultural y no un problema de desigualdad e incluso de racismo” (Mijares, 2004:401).

Su investigación se inscribe en el debate de la interculturalidad y lo supera al analizar de forma comparada las políticas de inmigración y de integración en Francia, Holanda y España. En su tesis doctoral, *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*, expone cómo los diversos modelos han dado lugar a diferentes respuestas educativas en cada país. Mijares considera central, más allá de leyes y reglamentos, las ideologías que subyacen en cada uno de los proyectos de Estado porque son las instituciones y las iniciativas que llevan a cabo las que determinarán la incorporación de los migrantes a la sociedad de destino. La tesis sostiene el planteamiento reproductivista clásico, según el cual, la escuela se convierte en un espacio donde se reproducen las desigualdades sociales y culturales, al estar influida por las políticas e ideologías que gestionan la sociedad. A pesar de eso, subraya, desde una perspectiva crítica, que el Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), destinado al alumnado de origen marroquí, es el único en el que se tiene en cuenta el reconocimiento lingüístico de la nueva minoría. Del mismo modo, en un texto anterior, Mijares (1999) sostiene, a partir de su trabajo de campo en Lavapiés, que el discurso que los responsables de las asociaciones, mayoritariamente españoles, elaboran respecto a los niños marroquíes, coincide con el de los profesores marroquíes y el del resto del profesorado de los colegios. Todos estos profesionales definen a estos niños como diferentes desde su *marroquinidad* y olvidando su condición de alumnos y de niños. Para Mijares, en el

programa de la ELCO, esta construcción se recrea al inventarse una identidad marroquí para ser enseñada a los niños (2004:175).

Precisamente, la propia autora participa junto a Franzé en la coordinación de la edición de *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española* (1999), donde se describe la filosofía educativa que rige el tratamiento de la atención a la diversidad y las acciones que, en las diversas comunidades, se promueven en relación con la integración del alumnado de origen inmigrante marroquí. Entre estas acciones, las autoras se refieren, con mayor atención, a aquellas destinadas a la enseñanza de las Lenguas y Culturas de Origen (ELCO) y a la experiencia del programa en España y Europa. Profundizando en estas cuestiones, en “Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español”, Franzé (1999) defiende que se ha tendido a interpretar el principio de “atención a la diversidad” en clave intercultural y asociado a la inmigración. Esta relación ha supuesto agrupar las actuaciones en materia de educación intercultural en dos categorías: las de tipo compensatorio y las más globales, que se han centrado de forma preferencial en valorar los rasgos culturales “de origen” de los que se han convertido en referencia central de la propuesta intercultural: “los inmigrantes”. En la primera de las actuaciones, Puerto García (2004) centra parte de su atención en su artículo “Inmigración y escuela. El caso de los niños marroquíes”. Para Puerto son inadecuadas las actuaciones promovidas desde el Programa de Educación Compensatoria y las medidas “mixtas” que se adoptan en la escuela para la atención de este alumnado, ya que corroboran la apuesta que hace la escuela por la integración de los niños marroquíes desde la perspectiva de la asimilación. Garcia Castaño (1995) y el Colectivo Ioé (1995), con anterioridad, también habían estudiado este aspecto para el conjunto del alumnado inmigrante. Franzé (1999) recuerda además algo fundamental: cómo se suele obviar aquello que comparten sectores sociales equivalentes de autóctonos e inmigrantes. Este último elemento, en el contexto internacional, forma parte de enfoques críticos, desde los ochenta, como el de Camilleri. Eso supone para Franzé (1999) que las desiguales trayectorias educativas y las mayores dificultades académicas entre el alumnado de origen inmigrante no pueden explicarse por la pertenencia étnica en sí misma. Esta orientación básica también es compartida por nuestro trabajo.

Otra de las aportaciones, que se centra en analizar el modelo intercultural y la distancia existente entre éste y la realidad escolar, es la de Miguel Àngel Alegre y Diego Herrera. En *Escola, oci i joves d'origen magribí*, los autores abordan los procesos de construcción de la identidad entre los jóvenes de origen magrebí de segunda generación y consideran la escuela y el entorno comunitario como un continuum. Se trata de un trabajo aparentemente bibliográfico (no aparecen los casos empíricos que permitan saber si ha habido una muestra de informantes) que quiere abarcar escuela y ocio desde dinámicas relacionales. En el estudio, reiteran la opinión de todos los autores anteriores sobre la falta de formación del profesorado para abordar con éxito la incorporación de estos nuevos alumnos y afirman que los dispositivos creados por la administración educativa resultan insuficientes y difusos. No sabemos a partir de qué datos, consideran que la mayor parte de chicos y chicas autóctonos se muestran “receptivos” con la posibilidad de establecer relaciones entre iguales con jóvenes magrebíes, siempre que éstos “quieran aprender” (!) (op.cit.187).

Considerar el momento de incorporación al sistema educativo y la diferencia lingüística como determinantes de los resultados académicos y de las trayectorias escolares

La mayor parte de las investigaciones consideran el déficit lingüístico del alumnado inmigrante marroquí como el principal obstáculo para su éxito académico. Para el Colectivo Ioé (1995, 2003), la “deprivación cultural” respecto a los códigos de la sociedad autóctona, en especial los lingüísticos, resulta representativa a medida que aumenta la edad en la que el alumnado se incorpora al sistema educativo y determinan su rendimiento escolar. El momento de incorporación a la escuela aparece, para los autores, como clave en la consecución del éxito o fracaso escolar. En su estudio más reciente, *Hijas de inmigrantes en la escuela*, describen:

“El momento de la incorporación a la escuela española se presenta como la principal variable explicativa del rendimiento escolar [...] El éxito en los estudios llega al 80% de quienes se iniciaron escolarmente en España (incluidos quienes han llegado en los primeros años de vida, antes de escolarizarse en su país de origen) baja ligeramente al 75%, en los incorporados en Educación Infantil o en Primer Ciclo de Primaria (hasta los 7 años); vuelve a bajar, esta vez hasta el 64% entre quienes se iniciaron en los Ciclos segundo y tercero de Primaria (8-11 años); y desciende bruscamente, al 37%, en los y las escolarizados en la ESO”. Colectivo Ioé (2003: 118).

El Colectivo Ioé (2003) subraya un rendimiento escolar mayor entre las chicas que entre los chicos, un aspecto documentado también para el conjunto de la población escolar en la literatura internacional. Al buscar los factores de éxito, el Colectivo Ioé señala una serie de variables, además de las consideraciones de género, entre las que se encuentran la reunificación familiar y el estatus académico y profesional del padre y de la madre. Para los autores es determinante, para el éxito académico, el momento de la incorporación del alumno a la escuela. Y añaden que es mayor el problema de ajuste o adaptación al sistema educativo español cuanto más elevada es la edad de incorporación. Basándose más en consideraciones de sentido común, que en datos empíricos y en la literatura científica especializada, afirman que con la edad aumentan las dificultades idiomáticas y de encaje cultural, factores a los que se uniría un mayor rechazo, marginación o prejuicios por parte del resto del alumnado y del profesorado. Ya con anterioridad en *Marroquins a Catalunya*, el mismo Colectivo Ioé (1994:205) planteaba que la integración del alumno inmigrante marroquí en la escuela era más fácil cuando se producía a edades inferiores. Pese a esto, el modelo no serviría para explicar por qué algunos chicos que han seguido toda su escolarización en Cataluña y que tienen un mayor dominio de la lengua vehicular de la escuela obtienen peores resultados académicos mientras que otros que tienen menor dominio de la lengua y se han incorporado más tardíamente al sistema educativo siguen trayectorias de éxito académico.

También Fullana, Besalú y Vilà (2003) plantean en su investigación, centrada en el alumnado de origen africano -en buena parte marroquí- en las escuelas de Girona, que las dificultades lingüísticas son un verdadero obstáculo para aquellos alumnos que han llegado al SECAT en la etapa de la ESO. En realidad, muestran que cuanto más tardía es la incorporación de este alumnado al SECAT, mayores probabilidades de fracaso existen. Los autores se interesan por conocer las trayectorias escolares de estos alumnos y alumnas e identifican los diversos factores (familiares, sociales, culturales, escolares y personales) que las condicionan. También detallan que el alumnado de origen africano obtiene peores resultados que la media de los alumnos catalanes en la etapa de Primaria y en los dos ciclos de Educación Secundaria. De los 101 alumnos de su muestra, sólo un 33% puede considerarse que seguirían una trayectoria de éxito escolar. En Primaria documentan que los índices más altos de fracaso se producen en el área de lengua, donde un 50,5% no consigue alcanzar los mínimos establecidos, aunque también son muy

elevados en la mayor parte de las materias. Las cifras empeoran en Educación Secundaria. Sin embargo, este alumnado recibe refuerzo escolar en un 69% por parte del maestro/a de Educación Especial en Primaria, y en un 30% a cargo del profesor de pedagogía terapéutica, o del psicopedagogo, en Secundaria. En porcentajes inferiores, tiene el apoyo del programa de Educación Compensatoria y el SEDEC o ha asistido a los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE). Todas estas actuaciones, insisten, son autónomas y en ocasiones generan duplicidades, aunque en los centros se valoren de forma positiva. También indican como la gran cantidad de situaciones de apoyo existentes se llevan a cabo de forma exclusiva en situaciones de bajo rendimiento académico, aunque en algunas “situaciones de rendimientos académicos idénticos o semejantes, las *medidas de atención a la diversidad* [en el mismo centro] son diferentes” (Fullana, Besalú y Vilà, 2003:46). Después de conocer los datos relativos al éxito/fracaso del alumnado de origen africano, los autores se fijan en los factores que promueven estos resultados:

”Entre aquests factors destaquen la capacitat de les famílies per oferir als fills un entorn estable, ordenat i afectuós; de transmetre’ls una actitud positiva cap a l’escola, el professorat, l’aprenentatge i els requeriments que se’n deriven; de valorar de forma explícita les realitzacions escolars dels fills; d’establir unes relacions de coneixença i de confiança amb el professorat que vagin més enllà de les parets del centre educatiu; de confiar en el seu treball i les possibilitats dels fills i tenir unes expectatives positives i realistes envers el seu futur professional i vital, qüestió, en la qual sembla tenir un paper important la percepció de gènere i les relacions de gènere que s’estableixen en el nucli familiar; i també de transmetre una actitud positiva cap a la cultura de la societat de recepció, una disposició al diàleg i al canvi” (Fullana, Besalú y Vilà, 2003: 178).

Según su argumentación, estos factores que promueven el éxito podrían aplicarse para las familias autóctonas (id:179). En este punto parecen apartarse, en un principio, de explicaciones culturales, pero las retoman al reconocer que existen una serie de factores en el contexto comunitario y el contexto familiar que resultan comunes en aquellos casos de éxito académico. En contraposición, la falta de recursos económicos y de una vivienda digna, las dificultades por comprender la lengua del país de acogida y las diferencias culturales promoverían la desvinculación escolar. Aunque explican que los mecanismos de acogida en el ámbito local y de las dinámicas sociales han dado una respuesta escasa e inadecuada frente a la acogida de los inmigrantes, para Fullana, Besalú y Vilà (2003) son estas diferencias culturales las que van a impedir, en parte, a los inmigrantes, la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad receptora. Este factor incidirá en las trayectorias escolares de sus hijos e hijas de forma

negativa. Al centrarse en el contexto escolar, los autores afirman que los IES disponen de recursos específicos para atender la diversidad de su alumnado (Unidades de Adaptación Curricular –UAC-, Unidades de Escolarización Externa – UEE o Unidades de Escolarización Compartida desde el curso 2001-02), grupos reducidos de apoyo o grupos de diversidad, desdoblamiento de grupos, atención específica en grupos reducidos en un 50% de la jornada escolar cuando el alumno se acaba de incorporar al centro, creación y adaptación de materiales en las áreas instrumentales, tutoría compartida, TAE, etc. (id:192). A estas medidas que han caracterizado la situación educativa de los hijos e hijas de familias marroquíes, Fullana, Besalú y Vilà (2003) añaden una más, generalizada en algunos centros: la práctica de constituir grupos homogéneos de nivel con la justificación de "poder intervenir con más comodidad, eficacia y así clasificar al alumnado en función de sus intereses futuros o de los resultados actuales" (id:192). Comparto la valoración negativa que los autores hacen respecto a estos grupos de nivel y aportaré pruebas en apartados posteriores de este trabajo:

"Però també és cert que en els grups homogenis on es concentra l'alumnat amb més problemes per aprendre es pot crear un clima molt poc favorable a l'aprenentatge i generar-se alhora una baixa autoestima en els nois i noies que acaben percebent-se com a responsables del seu suposat 'fracàs educatiu' " (id: 193).

De forma clara, la implementación de estas estrategias y recursos escolares muestran que las medidas de "atención a la diversidad" en la escuela se entienden como formas de apoyo al alumnado inmigrante y de "bajo" nivel académico. Estas medidas se desarrollan en espacios segregados al aula ordinaria, de forma temporal, o como también han demostrado otras etnografías escolares (ver, por ejemplo, Ponferrada, 2004), se ponen en práctica de forma sistemática en las agrupaciones de "bajo" prestigio académico, condicionando las trayectorias académicas y sociales del alumnado (Pàmies y Ponferrada, 2005).

El estudio de Miguel Siguan (1998), *La escuela y los inmigrantes*, que se completa con su segundo trabajo, *Inmigración y adolescencia* (2003) es otra de las investigaciones que se centran en el alumnado de ascendencia marroquí y que destaca que en comparación a los chicos y chicas de ascendencia española, estos alumnos presentan un *déficit lingüístico* y, con frecuencia, de conocimientos que es difícil de compensar cuanto mayor es la edad de incorporación al sistema escolar.

El primero de los estudios se realiza en cuatro centros escolares de Barcelona y Madrid con una elevada presencia de alumnado inmigrante y en un “grupo clase”. El autor sigue las trayectorias escolares de chicos y chicas entre 8 y 14 años, en su mayor parte de ascendencia marroquí. El segundo estudio se centra en chicos y chicas de 14 a 18 años, analizando la situación y las perspectivas de futuro de los adolescentes, hijos e hijas de familias inmigradas. Los resultados académicos del alumnado de origen inmigrante y, sobre todo, entre aquellos que se han incorporado al sistema educativo desde el inicio de la edad escolar, resultan prácticamente similares, aunque algo inferiores, a los resultados, ya de por sí bajos, que consiguen sus compañeros autóctonos procedentes de estratos sociales populares o marginales. Los datos también revelan una tasa de abandono mayor entre el alumnado inmigrante que entre los alumnos autóctonos de nivel social similar, un aspecto que, según Siguan, limita su incorporación al mercado laboral en términos de igualdad.

Algunas investigaciones, como la de Maruny y Molina (2000), se han centrado en la lengua y en la escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes al entender que éste es el problema básico que dificulta sus trayectorias escolares de éxito. Puerto García (2004) también constata en su trabajo de campo, en el municipio de Fuenlabrada, en la Comunidad de Madrid, que para los profesores, el “mayor promotor del fracaso escolar” es el desconocimiento de la lengua. También Pumares (1996), al referirse a los aspectos escolares en *La integración de los inmigrantes marroquíes en Madrid*, considera que la lengua resulta uno de los obstáculos de los hijos e hijas de familias marroquíes en la escuela y recoge el testimonio de algunos directores de los centros educativos para quienes los niños marroquíes presentan un rendimiento escolar de tipo “bajo” o “medio bajo”.

Considerar que el problema de la escolarización es el desigual reparto del alumnado inmigrante en general y marroquí en particular

El desigual reparto del alumnado en los centros escolares se ha convertido en uno de los problemas aducidos, de forma recurrente, en el debate sobre la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigrantes y en uno de los temas en la literatura de investigación educativa en España, con evidente retraso en relación a la literatura internacional e ignorando sus aportaciones. Precisamente, este último aspecto ha

propiciado un resultado inverso al que inicialmente se pretendía y ha supuesto la identificación de una mayor presencia de alumnado inmigrante en las aulas con el consiguiente aumento del conflicto y el descenso del nivel académico. El Colectivo Ioé (1995) mencionaba, ya en la primera de sus investigaciones, la existencia de un desigual reparto de este alumnado y un aumento de su presencia en los últimos años. En algunos casos, los centros califican de “aluvión” y mostraban resistencias a la matriculación de esta “tipología de alumnado”. También decían, en un tono ciertamente alarmista, que la:

“elevadísima concentración de alumnos y alumnas inmigrantes de incorporación tardía en los centros públicos puede favorecer unos peores resultados globales que en los centros privados, cuya proporción de inmigrantes recién llegados es cuatro o cinco veces menor” (Colectivo Ioé, 2004:162).

Los datos oficiales muestran este desigual reparto, en la actualidad y en el último decenio, entre los centros sostenidos con fondos públicos pero de distinta titularidad. Sin embargo, no ofrecen los resultados académicos desagregados por nacionalidad. Tampoco indican la afiliación étnica que permitiría hacer evidente las desigualdades educativas, por ejemplo, del alumnado gitano. Estas cuestiones, como afirma Carrasco (2003), nos sitúan en la más absoluta ignorancia y en la mayor de las ambigüedades de la corrección política, impidiendo realizar análisis detallados de clase y origen con relación a la obtención de resultados desiguales, supuestamente derivados del número de alumnos inmigrantes en el aula.⁷⁹

Carbonell, Simó y Tort (2002), en *Magribins a les aules*, realizan un estudio del proceso de fusión de cuatro escuelas públicas y concertadas iniciado en Vic, a instancias de las autoridades municipales en 1997. El “modelo de Vic” supuso la redistribución del alumnado y significó la modificación de los procesos organizativos de los centros. Los autores se centran en dos focos de análisis: el entorno de las escuelas y el propio interior de los centros. Con el empleo de técnicas cualitativas y cuantitativas recogen, además, los datos de la evolución de la matrícula, las vivencias, percepciones, creencias y

79 Algunos estudios han intentado establecer el paralelismo entre el número de inmigrantes en un aula y los resultados académicos aunque han contemplado, de forma exclusiva, la variable extranjería, obviando el resto. Sirva de ejemplo este titular: “Más de tres alumnos inmigrantes por aula dispara la media de suspensos de la clase. Un estudio de la Universitat Pompeu Fabra concluye que cuantos más inmigrantes haya en un aula, peor es el resultado académico de la clase”. (La Vanguardia, julio 2005). Éste era el título y el subtítulo de la noticia que se hacía eco del estudio internacional (así definido en el mismo noticiario) Inmigración y transformación social, realizado por la Universitat Pompeu Fabra, que “situaba el umbral, a partir del cual, la presencia de inmigrantes es negativa para el conjunto del curso, en un 6%. A partir de esta cifra, cuantos más son los extranjeros, peor es el rendimiento de la clase, tanto en Primaria como en el primer ciclo de educación secundaria”. El estudio, prosigue “Es la consecuencia lógica de que, en términos generales, los alumnos extranjeros obtienen peores resultados que los autóctonos”. Sigue, profundizando en la procedencia geográfica del alumnado, y llega a la conclusión de que “...los provenientes del Magreb tienen un nivel muy inferior, por lo que su presencia perjudica más a los resultados académicos del curso”.

sentimientos de los diversos agentes sociales participantes en el proceso, y las opiniones de los maestros y maestras de las escuelas implicadas. Su aportación resulta de gran interés en la medida en que recoge dudas e interrogantes iniciales de maestros y familias, la valoración que éstos hacen del mestizaje cultural, la actividad cotidiana en las escuelas y el punto de vista del resto de agentes sociales y educativos de la ciudad. El planteamiento supera el marco escolar y aborda el entorno social de la fusión para considerar que fracaso escolar, prejuicios y discriminaciones no pueden superarse si no existen actuaciones que, más allá de lo estrictamente escolar, se inscriban en el marco de las políticas globales que permitan la posibilidad de una integración socioeconómica y la garantía de la igualdad de oportunidades, así como el reconocimiento de las diversidades y su legitimidad. La aplicación de la medida demuestra, sin embargo, la estigmatización a la que se encuentran sometidos los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y las formas en las que la mayoría percibe y construye de forma problematizadora su escolarización. De ahí, que para Carbonell, Simó y Tort (2002) sea necesario realizar una valoración definitiva de la fusión, en su doble dimensión de integración educativa y social, cuando el alumnado inmigrante afectado por el proceso acabe su escolarización primaria. Un alumnado que, “en el modelo de Vic”, se convirtió en el centro de la desconcentración, un elemento que, según los autores, debería superarse para buscar medidas menos discriminatorias que no se dirigieran sólo a este alumnado, sino planteadas como una política general.

Para Carbonell, Simó y Tort (2002), la concentración del alumnado de origen extranjero en algunos centros escolares es el resultado de un proceso que responde a la reproducción mimética del guetto urbanístico, pero también a la deliberada política de las administraciones educativas, a la tendencia de las familias inmigrantes a concentrarse en los mismos centros y a la decisión de las familias autóctonas de no matricular a sus hijos en las escuelas con mayor presencia de alumnado inmigrante. Para Siguan (2003), existe una selección y una concentración espontánea del alumnado inmigrante en determinadas escuelas públicas, dada la escasez de recursos económicos de las familias que residen en zonas marginales. A este proceso se añade la respuesta de los padres españoles, que, ante el aumento del alumnado inmigrante, huyen del centro de su hijo o hija. Esta actitud deriva, según Siguan, del doble recelo que tiene la población española ante el inmigrante, ante el que es socialmente inferior, y el que es distinto y extraño. Para Fullana, Besalú y Vilà (2003), las escuelas públicas y concertadas de un mismo

municipio o zona “deben escolarizar de forma equilibrada a los niños y jóvenes en edad escolar, de manera que todas ellas sean representativas de la diversidad social, económica y cultural de los pueblos y ciudades respectivos” (id: 170). Sin embargo, y como señala Carrasco (2003), en realidad, el proceso de diferenciación entre los centros pone en evidencia la segregación social autóctona preexistente y la agrava. En la elección de centro, siguiendo a Franzé (2002), las familias reproducen el enclasmiento en función del capital cultural y económico del que disponen, algo que no es nuevo en las sociedades complejas capitalistas, ni exclusivo de contextos migratorios, y que nos remite a las desigualdades sociales existentes.

Construir de forma problematizada a las familias inmigrantes, responsabilizándolas de los resultados académicos de sus hijos e hijas en la escuela.

Como recogen algunos autores (Colectivo Ioé, 1995; Carrasco, 2004, Franzé, 2003), la construcción problematizada del alumnado inmigrante, con frecuencia, abarca a las familias. En donde, en buena parte, y según el profesorado, se encontrarían las explicaciones a las inadecuaciones escolares de los hijos e hijas. Estas familias, como aporta Carrasco (2003), son construidas por el profesorado de los centros desde la distancia cultural, la falta de interés por la escolarización de sus hijos y las resistencias a los requisitos escolares, principalmente de sus hijas. Para algunos autores (Alonso, 2002, Regil, 1999, Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuilá (2004), teniendo en cuenta la perspectiva del choque cultural, son las pautas de socialización familiar, diferenciadas de las escolares, las que promueven las trayectorias de fracaso académico. Sin embargo, estas pautas, como señala el Colectivo Ioé (1995), no difieren de las que se imparten en la escuela española, ni de la de los autóctonos de situación social similar.

Uno de los aspectos que estudian buena parte de las investigaciones, al reproducir el discurso del profesorado, es la escasa relación que las familias inmigradas marroquíes tienen con la escuela. Sin embargo, Fullana, Besalú y Vilà (2003) documentan que estas familias tienen un buen concepto de las escuelas e institutos y de sus profesionales. Asimismo, consideran que no siempre la escasa presencia de las familias en la escuela es sinónimo de desinterés o falta de preocupación por el hijo o la hija (id: 177). Como Farrés (1998) también argumenta, en *Normalització lingüística d'alumnes magribins d'incorporació tardana*, las familias marroquíes inmigradas mantienen con la escuela la

misma relación que en origen. Por tanto, su escasa relación con la escuela en destino, no debe relacionarse con su pasividad o con la distancia cultural, sino con la prudencia, ya que algunas familias creen que su presencia podría perjudicar la imagen que el profesor tiene del alumno. Tampoco tiene que relacionarse con el cuestionamiento de la figura del profesor, que es “quien sabe lo que hace”.

Coral Cot (2002) sitúa su investigación en las familias marroquíes, y la educación de sus hijos e hijas, en el Baix Empordà (Girona). La autora parte del supuesto de la “escasa integración de estas familias y la falta de sintonía con la escuela”. Su trabajo reúne las opiniones de padres, madres y profesores y considera como causas del fracaso escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes (dato que no tenemos): la lengua, la cultura, la clase social y la familia. Sin embargo, su planteamiento olvida la voz de los agentes principales de la investigación: los propios hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Su explicación culturalista parte del convencimiento, como lo hacía Regil (1999), de que un mayor conocimiento entre los grupos permite su reconocimiento y reduce las distancias y los desacuerdos. Su discurso difiere del Colectivo Ioé (2004) que identificaba, entre este alumnado inmigrante y sus familias, la existencia de expectativas académicas y profesionales de movilidad social o de “reproducción ampliada” del marco social familiar. Pumares (1996) argumenta que la escuela tiene una repercusión profunda en las posibilidades de movilidad social y puntualiza que las familias marroquíes escolarizan a sus hijos en destino en mayor proporción que en origen. Este aspecto supone introducir la perspectiva de cambio y negociación en los procesos migratorios y de asentamiento en destino que no introducía Farrés. Un factor de heterogeneidad introduce también Juan de la Haba (1999) al indicar que la escuela resulta un recurso instrumental para algunas familias, aquellas que adoptan una estrategia de adaptación “activa”, mientras que otras, a partir de una visión que califica de “realista”, muestran su distanciamiento. Y para unas terceras, se convierte en un “espacio de conflicto” en el que se evidencian las discontinuidades culturales entre la familia y la institución. Según Narbona (1999), los jóvenes marroquíes están atrapados entre dos culturas (situación que autores como el Colectivo Ioé, 1996; Alegre y Herrera, 2000; Cot, 2002; Alonso, 2002; Fullana, Besalú y Vilà, 2003, caracterizan de forma similar) y están aplastados por una legalidad implacable y un mercado de trabajo bajo mínimos. En esta situación, la escuela se convierte en el único medio de promoción e inserción social. No obstante, el valor que Narbona atribuye a la escuela no parece, para algunos autores, compartido por las

propias familias inmigradas. Fullana, Besalú y Vilà (2003) revelan cómo la valoración en términos de escasas expectativas de movilidad social que tienen los padres africanos hacia la escuela, influye en los resultados escolares de los hijos e hijas, principalmente por la existencia de ese mercado de trabajo segmentado y “bajo mínimos”:

“Però tampoc confien massa en que l’escolarització pugui canviar, a mig termini, el lloc que ocupen les famílies d’origen africà (tant els pares com els seus fills) en un mercat de treball segmentat i en un procés clar de desregulació, i en una societat, la catalana en aquest cas, on la percepció que es té dels africans, amb els estereotips i prejudicis que es constaten repetidament i el pes discriminador del “primer els de casa”, d’alguna manera, ve a contradir el discurs meritocràtic que, en abstracte, predica l’escola” (Fullana, Besalú y Vilà, 2003:176).

Sin embargo, para Fullana, Besalú y Vilà (2003), existe una relación entre la actitud positiva de los padres hacia la escuela y los mejores resultados académicos. Estas bajas expectativas, para Gómez (2004), no provendrían tanto de las familias, sino de la orientación que realiza la misma escuela. La misma autora (2004) considera que existe una tendencia a orientar a los hijos de familias marroquíes, sobre todo a los varones, hacia los estudios de Formación Profesional. Esta fijación se explica, según la autora, por el desconocimiento que las familias tienen sobre las posibilidades que ofrece el sistema educativo español; los estereotipos que acerca de estos jóvenes alberga una parte del profesorado, que los deriva hacia programas de Garantía Social; y por las propias necesidades familiares, que requieren que estos chicos contribuyan al sostenimiento de la misma (id: 226). Según Pumares (1996), tampoco la actitud y la formación de los ascendentes favorecen unas expectativas positivas hacia los estudios de sus hijos. Estas familias “muchas veces ni se imaginan que su hijo pueda llegar más allá de la EGB” (Pumares, 1996:173). Sus conclusiones sostienen que las condiciones familiares de estos chicos y chicas marroquíes son poco propicias para el aprendizaje y el éxito escolar, ya que la familia “no está capacitada para poderles ayudar o guiar en los estudios, de modo que, por lo general tienen, ya de entrada, problemas para seguir el ritmo escolar” (Pumares, 1996:50).

Interpretar que las construcciones sociales problematizadas de la alteridad suponen el principal problema para el reconocimiento intercultural en la escuela

En el terreno de la importancia de la escuela como institución en la que se enmarcan las construcciones sociales de la alteridad, se inscribe el artículo de Jordi Moreras (1999), “Influencias e interferencias en la acción educativa de las escuelas públicas del Raval (Barcelona)”. Aquí, el autor aborda, además, la distancia que existe entre la reflexión intercultural y la práctica educativa cotidiana. Para Moreras, en la escuela catalana se está asumiendo, de forma explícita y a partir de las categorías que define el Departament d’Educació como “alumnos de riesgo de marginación social” susceptibles de ser incluidos en el Programa de Educación Compensatoria, la idea de que ser inmigrante es factor de carencia social, o de déficit social, que es necesario compensar. Un segundo principio de definición de esta alteridad se realiza a partir de las diversas formas de adscripción étnica que describen el origen del alumnado. Para Moreras, la escuela es una de las primeras instituciones sociales en donde se nombran las diferencias que se identifican con estas nuevas generaciones (op.cit: 93), lo que contribuye de forma activa a construir socialmente la alteridad, como parece, en términos de atención preferente y riesgo social. No obstante, el autor reconoce que la escuela ha demostrado tener mayor capacidad que otras instituciones para asumir la nueva realidad que deriva de la migración. Precisamente Luis Miguel Narbona (1999), en su artículo “Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, inmigración y escuela”, apunta también como la escuela reproduce ciertas construcciones sociales. Para el autor, el problema consiste en acabar con una serie de tópicos que no resultan exclusivos de la inmigración marroquí, pero que contribuyen a construir, en términos de déficit, al conjunto de los inmigrantes. Algunos serían, entre otros: la inmigración es un fenómeno nuevo en España, los inmigrantes vienen a hacer los trabajos que nosotros no queremos y los inmigrantes son un colectivo homogéneo.

Prestar una escasa atención al contexto migratorio y al contexto de origen

Son escasas las aportaciones, que en el campo de la educación y migración en España, prestan su atención al contexto migratorio y al contexto de origen, sobre todo su contexto educativo. Esta escasa literatura incrementa sus limitaciones cuando no considera la cultura en el sentido antropológico y cuando no contempla estos contextos

desde el dinamismo, la mutiplicidad y la agencia de los individuos. Al obviar esta perspectiva, se olvida de las readaptaciones que desarrollan de forma continuada los agentes en un contexto migratorio. Estas readaptaciones, en un contexto de acomodación sociocultural como es el migratorio, cuando no son contempladas, provocan un supuesto traslado de prácticas y comportamientos de prácticas y conductas entre origen y destino. Así, esta situación, en el campo escolar, atribuye buena parte de los comportamientos del alumnado marroquí a la distancia cultural y a la escasa valoración de la escuela marroquí. En esta línea de investigaciones que alimentan preconcepciones existentes, se sitúan algunas de las aportaciones de Valero (2002). Además, estas preconcepciones, bajo el paradigma del choque cultural, al favorecer una construcción estática de las prácticas en origen, enfatizan el esencialismo:

” [...] todavía siguen siendo numerosos quienes no han vivido ningún tipo de escolarización en su país de origen, si descontamos casi siempre la escuela coránica de su lugar de residencia allí.” (Valero, J. R, 2002:18).

Sus valoraciones contrastan con las de otras investigaciones (Colectivo Ioé, 1996; Palaudàrias, 1999; Mijares, 2004) y con los datos que durante la investigación se han recogido en origen y que indican que la escuela pública escolariza en Marruecos al 95,2% de los niños y niñas. Por otro lado, la incidencia de la enseñanza original sólo resulta numéricamente significativa en el nivel Preescolar, de 4 a 6 años, donde atiende al 88,4% de los escolarizados, un 50,1% (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Royaume du Maroc, 2004).

Entre las aportaciones que consideran estos contextos e intentan aportar luz al estudio de la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes destaca la del Colectivo Ioé (1995). Los autores comprueban el desconocimiento, por parte del profesorado, del sistema escolar marroquí, de sus contenidos y del curriculum. Recogiendo las aportaciones de Merrouni (1993) en *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, analizan la evolución del sistema educativo marroquí anterior a 1912 y hasta la Reforma de 1985, y su implantación en la sociedad. De igual forma lo hacen también otros trabajos como los de Palaudàrias (1994, 1998), Valls (1995), Farrés (1998), Regil (1999, 2000) y Alonso (2002). La mayor parte de estos trabajos, con diversa profundidad, realizan un acercamiento histórico a la escuela marroquí e inciden en la centralidad del “hecho

islámico”, un aspecto que, para M’hamed Abdelouahed Allaoui (2001), en su artículo “cultura i educació a la societat marroquina”⁸⁰, resulta esencial para entender, la etapa de escolarización Preescolar⁸¹. Además de aportar elementos al debate lingüístico, su trabajo sirve, en parte, de inspiración al que nos llega desde las ONG, representado por Guernica Facundo (2003). Esta autora, en la primera parte de *Ensenyament al Marroc i diversitat a l’escola*, realiza una panorámica de la enseñanza en Marruecos y de la evolución y estructura del sistema educativo. También desvela que otros agentes educativos, como la familia, y espacios, como la calle, inciden en los procesos de socialización de los niños y niñas marroquíes. Sin embargo, el más interesante, por su actualidad, es el artículo de Mijares y López (2004), “Educación y sociedad en Marruecos”. Tras realizar un breve repaso a las cuatro cuestiones - unificación del sistema educativo, generalización de la enseñanza, *marroquinización* del profesorado y *arabización* del currículum - a las que se han enfrentado las diversas reformas del sistema educativo marroquí desde la Independencia, los dos autores abordan los objetivos que plantea la última de estas reformas tras la aprobación de la *Carta Nacional de la Educación y la Formación (1999)*.

Reconocer la posibilidad de una construcción identitaria múltiple, diversa y compleja y que diversas situaciones y experiencias pueden producir trayectorias de éxito

Pocos trabajos reconocen la agencia de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y consideran la posibilidad de la readaptación que supone la condición migratoria y que permite reinventar múltiples y complejas identidades. Entre los trabajos que consideran la existencia de una multiplicidad de códigos culturales que permiten la acomodación sociocultural se encuentra el de Terés (2004). La autora sitúa su investigación en el marco de la Educación Secundaria y en el análisis de los procesos personales de construcción identitaria entre las hijas de familias inmigradas marroquíes con trayectorias de éxito. Su objetivo es el de reconocer los mecanismos y estrategias que las chicas desarrollan en estos procesos de reconfiguración identitaria con el fin de

80 El artículo forma parte del monográfico que *Perspectiva Escolar* dedica a la cultura marroquí y en el que participan Mohamed Chaib, Fathia Behammou, María Cors y Carme Carbonell. M’hamed Abdelouahed Allaoui (2001), “Cultura i educació a la societat marroquina” en *Acostem-nos al Marroc. Perspectiva escolar* nº 255, mayo. Barcelona.

81 Los datos indican que la incidencia de la enseñanza original es numéricamente significativa en el nivel Preescolar, de 4 a 6 años, donde se atiende al 88,4% de los escolarizados, un 50,1%. Ministère de l’Education Nationale de l’Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Royaume du Maroc, 2004.

orientar la toma de decisiones educativas que promuevan una verdadera integración social. En su trabajo, a partir de las entrevistas que realiza a 80 chicas y a agentes escolares y sociales, y del análisis de documentos pedagógicos del IES, comprueba que existe una gran diversidad -como en otros colectivos- entre las hijas de familias marroquíes. Estas chicas no tienen más dificultades de construcción identitaria que otras jóvenes de su misma edad. Destaca, sin embargo, que los elementos culturales de origen inciden en el espacio que les es permitido ocupar y en las actividades de ocio y consumo que, desde el punto de vista cultural y socioeconómico, les es permitido compartir. Terés plantea una serie de modelos identitarios a los que se adscriben las chicas ("creada", "diluida", "personal-colectiva", "adaptativa"), como producto de las estrategias de negociación, mediación, recreación o toma de decisiones, entre otras que privilegian. Aunque de forma mayoritaria, se adscriben a la identidad musulmana-marroquí - una identidad dual - con el convencimiento de ser pioneras, estas pautas de construcción identitaria están condicionadas por cómo estas chicas son construidas en la "sociedad de acogida".

Las investigaciones acerca de la inmigración marroquí y la educación en entornos cercanos: los casos de Francia y Holanda

En Francia, Camilleri (1991) mostraba las diversas estrategias del alumnado y las familias magrebíes y portuguesas frente a la escuela, y cómo el alumnado magrebí obtenía mejores resultados académicos, tras una aparente radicalización en determinados aspectos de sus *culturas de origen*, a causa de la movilización familiar para el éxito. Posteriormente, también Van Zanten (1997) insistía en los mejores resultados que obtienen en determinadas ocasiones en Francia argelinos y marroquíes frente a los descendientes de portugueses y españoles, a pesar de estar sometidos a una mayor discriminación racial. Las investigaciones de Tribalat (1995), Zirotti y Akers-Porrini (1992), y de Silberman y Fournier (1999) apuntaban al hecho de que la segmentación laboral resultante de la discriminación racial sería la que provocaría precisamente que se movilizaran en mayor grado los esfuerzos escolares de las familias magrebíes, en pleno proceso de asimilación. De todas maneras, las investigaciones comparativas han sido escasas en Francia y también lo son los datos sobre grupos específicos, en comparación con los producidos en otros países.

En Holanda, Eldering (1989) puso de manifiesto que el alumnado de ascendencia surinamesa obtenía un éxito mayor que los hijos e hijas de inmigrantes turcos y marroquíes. Este alumnado marroquí es considerado el mayor problema social y es el que muestra unos índices más elevados de fracaso escolar y un mayor índice de desempleo (Nelissen y Buijs, 2000). Vermeulen y Perlmann (2000) recogen las investigaciones de diversos autores en torno al éxito educativo y económico de diversos grupos en Holanda y entre ellas, por las características de nuestra investigación, nos interesa la de Crul (2000). El autor defiende que el impacto del contexto educativo resulta mayor que la ascendencia y que los alumnos que asisten a las “escuelas blancas” -católicas y protestantes - obtienen mejores resultados independientemente de su origen. En su investigación entre el alumnado marroquí y turco de segunda generación en la escuela secundaria, apunta que entre aquellos que tuvieron una trayectoria más exitosa las familias jugaron un rol clave, situando a sus hijos en “escuelas blancas”, lo que les permitió dominar la lengua holandesa más rápidamente y recibir más atención de sus profesores que sus iguales en las “escuelas negras”, en las que predominaba la minoría. En otro trabajo anterior, esta vez comparando las trayectorias académicas de alumnado de origen turco y marroquí, Crul (2000) había revelado importantes diferencias internas entre ambos colectivos, que son generalmente vistos de forma homogénea como *musulmanes*, en relación con su paso por el selectivo sistema educativo holandés.

Aunque nuestra investigación no se proponga desarrollar ninguna comparación entre grupos minoritarios de origen inmigrante y su rendimiento académico, sí resultará necesario tener en cuenta estas aportaciones y contemplar las semejanzas y diferencias que presenta la población estudiada respecto a otros grupos de origen marroquí en otros países europeos.

1.5. Construyendo nuevas minorías en la escuela

Una de las fuentes que debemos tomar en consideración es la que produce documentos “oficiales”, es decir, la administración. Ésta crea opinión y discurso, y favorece determinadas actitudes entre el profesorado al diseñar la intervención educativa. Este apartado pretende reflejar de qué forma y en qué sentido los diversos agentes políticos y sociales en Cataluña han construido al alumnado inmigrante desde el binomio déficit/compensación y distancia cultural/aculturación. Y cómo esta construcción ha

contribuido a que se convirtieran en una “nueva minoría en la escuela”, presentando características propias y compartiendo algunas otras con el alumnado procedente de entornos sociales desfavorecidos.

1.5.1. Conceptos, políticas, programas

La forma en que se ha abordado la escolarización del alumnado marroquí tiene una directa relación con su representación y con las políticas y programas desarrollados a partir de las necesidades del “problema” de su escolarización, producto de su supuesto déficit, y su distancia escolar y socio-cultural (lengua no románica, religión musulmana, condiciones socioculturales desfavorecidas, etc).

Así, siguiendo a Moreras (1999), en un primer momento, los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes fueron definidos por las autoridades educativas a través de un criterio cultural con el término “árabe”⁸² y con posterioridad, por la categoría regional, magrebíes. Estas representaciones que se refieren a la *marroquinidad* no han sido, sin embargo, las únicas que han tenido impacto en su experiencia escolar.

Esta experiencia escolar ha estado influenciada por las formas en que se construyen las minorías en la escuela⁸³, y que en Cataluña han sido determinadas a través de dos ejes: el momento de su incorporación al sistema educativo y las supuestas necesidades que resultan de su situación socio-cultural.

Con anterioridad al curso 1998/99, el alumnado inmigrante era definido como alumnado de “minorías étnicas”, conceptualizándose en términos similares a otras minorías ya presentes, como por ejemplo, el alumnado gitano, con el que compartieron los mismos dispositivos. A partir de esta fecha, el alumnado inmigrante fue descrito como

⁸² Para el autor, son una muestra los documentos de trabajo de la década de los 90, del Programa de Educación Compensatoria y la elaboración del crédito variable “¿Quiénes son los árabes?”.

⁸³ En relación a la construcción de los hijos e hijas de familias inmigradas y de las minorías deberíamos tener en cuenta las aportaciones que realiza Carrasco (2002). La investigadora señala como algunas minorías voluntarias se han construido desde la posición hegemónica angloamericana como minorías modélicas (Lee, 1995) en contraposición a las minorías de riesgo. De la construcción, aplicable al contexto educativo de nuestro país, resultaría que mientras las primeras responderían a la imagen de la “minoría robot” es decir se les construye desde una mayor racionalidad y una menor emoción, la eficacia y el trabajo incansable, aspectos que les ha llevado a ser calificadas por autores como Gillborn y Mirza (2002) o Mac and Ghail (1994) de “industriosas”, a las segundas se les conceptualiza desde una menor racionalidad y un “exceso” de emoción de ahí su “disposición natural” por el baile, la música o el deporte, su menor status socioeconómico y cultural en el sistema social estratificado y la explicación a su mayor fracaso escolar. Esta estereotipación continúa señalando Carrasco (2002) repercute en el marco escolar en la medida que se reproduce y de este modo al primer grupo se adscribe el alumnado procedente de Extremo Oriente, China, Vietnam, Japón o Corea, mientras el segundo se configura por el alumnado de ascendencia “latina” y los hijos e hijas de familias marroquíes aún cuando de una segunda subdivisión se establecieran representaciones desde la mayoría de “distancia cultural”, en términos lingüísticos y de supuesto “pasado compartido” con cada uno de estos dos últimos grupos.

“*d’incorporació tardana*” para después pasar a denominarse “*nouvingut*”⁸⁴. Ambas categorías servían para referirse al alumnado incorporado al SECAT más allá del primer ciclo de Educación Primaria⁸⁵.

A este “*alumnat d’incorporació tardana*” y “*nouvingut*” se dirigió el dispositivo del Servei d’Ensenyament del Català (SEDEC). Centrado en aumentar la competencia lingüística de este alumnado en la lengua de aprendizaje escolar, el SEDEC, ya existente con anterioridad, concretó la propuesta, en Educación Secundaria⁸⁶, en los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) que nacieron en el curso 1998/99 dirigidos al “*alumnado de lenguas y culturas muy diferentes a la nuestra*” (Castella, 2001). En estas aulas, el alumnado aprendía, según los documentos oficiales, la lengua del país y aspectos básicos de matemáticas, ciencias sociales y ciencias experimentales y también disponía de unas horas semanales de tutoría en grupo pequeño y con carácter individual (DEGC, 1999). El dispositivo agrupaba, con excepción de los TAE “*internos*”⁸⁷, y en horario de mañana, al alumnado de lenguas no románicas en un centro educativo de la zona, mientras que, por la tarde, dicho alumnado iba al IES en el que estaba matriculado.⁸⁸ La medida respondía, hasta la aprobación del *Pla per a la llengua i la cohesió social (2004)*, a la idea que defendía: la lengua catalana resulta el factor más importante de integración para el alumnado inmigrante⁸⁹. Si bien este planteamiento no es sostenible porque obvia otros factores esenciales en la integración,

84 Una representación, estas últimas, qué cobra sentido en el marco de la “sociedad de acogida” y que más allá de su significado denotativo, se inscribiría en la defensa de la integridad cultural de la nación (Delgado, 2005).

85 Ver el documento de trabajo del “Departament d’Ensenyament (1999). Dades estadístiques d’alumnes estrangers” y Castella, E. (2001) “Atenció educativa de l’alumnat fill de famílies immigrades”, en Diversidad cultural, identidad y lengua. Encuentro bilateral de trabajo. Québec-Catalunya. 24-26 abril 2001. Tal y como señala Castella, el concepto englobaba una gran diversidad de alumnado: aquellos no escolarizados en su país de origen, al alumnado escolarizado en centros con currículum y objetivos diferentes del SECAT o aquellos alumnos escolarizados en centros educativos que han seguido un currículo parecido. Sin embargo, el propio convencimiento de la Administración Educativa, que la lengua era la más importante dificultad para la integración de los hijos e hijas de familias inmigradas, supuso que su categorización se estableciera en el marco de las competencias lingüísticas: “alumnos que desconocen las dos lenguas oficiales de Cataluña y que su lengua materna es muy diferente a la nuestra; alumnos que desconocen alguna de las dos lenguas oficiales nuestras [...] alumnos que desconocen las lenguas oficiales, pero que conocen lenguas cercanas a la nuestra, por ejemplo el francés u otras lenguas románicas” (Castella, 2001:155).

86 En educación Primaria se realizaban seminarios para el profesorado; asesoramiento de didáctica de la lengua; talleres para el alumnado de aprendizaje de la lengua (de 10 horas semanales) y de apoyo temporal (de 6 horas a la semana); auxiliares de conversación; y atención lingüística al alumnado que seguía el programa de inmersión.

87 Se consideraba TAE interno el ubicado en el propio instituto del alumnado que atendía, y TAE externo aquel que atendía alumnado procedente de diversos centros independientemente de su ubicación.

88 Esta medida se completó con la realización de Talleres de aprendizaje y de apoyo temporal de la lengua destinado a los alumnos del mismo centro y cursos intensivos de lengua de 70 horas para el alumnado de lengua materna románica.

89 Así se constata en el libro del expresidente de la Generalitat de Catalunya: “[...] la llengua és un factor decisiu de la integració del immigrants a Catalunya. És el més definitiu. Un home que parla català i que parla català als seus fills, és ja un català de soca i arrel. La llengua és, hem dit abans, el mitjà més segur i estès de manifestar la nostra adhesió –més o menys conscient, però real- i la nostra fidelitat a Catalunya.[...] La llengua té una importància primordial. Si la llengua se salva, se salvarà tot”. Pujol, J. (1976) *La immigració, problema i esperança de Catalunya*. pp 83-85.

tampoco lo es la premisa que considera que los procesos de aprendizaje de la lengua se realizan de forma exclusiva en el marco del aula. Más aún cuando, como argumentan Carrasco (2003) y Fullana, Besalú y Vilà (2003), estas aulas se convierten en contextos de exclusividad monocultural.

La construcción del alumnado inmigrante se completó con la definición de la categoría “necesidades educativas especiales”, desde el DECRET 31/2002 de 5 de febrero:

Article 16

“Es consideren *alumnes amb necessitats educatives especials* els qui presenten discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els qui manifesten trastorns greus de conducta i els que es troben en situacions socials o culturals desafavorides. Així mateix, tindrà aquesta consideració *l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu*. Les necessitats educatives especials seran acreditades de la manera que determini el Departament d'Ensenyament [...]”. (DECRET 31/2002, de 5 de febrer, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnat als centres docents públics, concertats o sufragats amb fons públics. DOGC núm.3573, pp. 2728).

El Decreto, de esta forma, crea la categoría de “alumnos de necesidades educativas especiales” y la aplica para todos aquellos que presentan discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, los que manifiestan trastornos de conducta graves, aquellos en situaciones sociales y “culturales” desfavorecidas y al *alumnado de nacionalidad extranjera de nueva incorporación* al SECAT. Con posterioridad, este último pasó a ser considerado como alumno de “necesidades educativas específicas”. Pero, nótese como esta conceptualización aparece y se relaciona, de forma paralela, a la del alumnado con “necesidades educativas especiales”, convirtiéndose en la práctica, en una difusa línea que los delimita, aunque ésta sea reconocible, como entre otros, apunta⁹⁰ Essomba (2003). Estas “necesidades educativas específicas” se diseñaron, además, desde el déficit lingüístico, pero también desde el déficit de conocimientos básicos:

“Article 16

“16.1 Es considera *alumnat amb necessitats educatives específiques*, a l'efecte de la seva admissió en els centres docents, el que per raons socioeconòmiques o socioculturals requereixi una atenció educativa específica, el de nova incorporació al sistema educatiu, en el cas que per la seva competència lingüística o pel seu nivell de coneixements bàsics

90 Ver las aportaciones de Essomba en su capítulo VI. Essomba (2003). Els discursos sobre Atenció a la Diversitat en la comunitat educativa de Catalunya. Tesis doctoral. UAB. Deberían tenerse en cuenta las diferencias entre el alumnado de “necesidades educativas especiales” y de “necesidades educativas específicas”. La Ley 13/1982, de 7 de abril y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, en sus artículos 36 y 37, y el Decreto 117/9184, de 7 de abril, y el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, dan cuenta de ello (Essomba, 2003:188). Obsérvese también cómo el artículo 42, sección 2ª, capítulo VII del Título I, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se dedica a los alumnos extranjeros bajo el epígrafe De la atención a los alumnos con capacidades educativas específicas.

requereixi una atenció educativa específica, i aquell que té necessitats educatives especials, és a dir, l'alumnat afectat per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, o que manifesta trastorns greus de personalitat o de conducta". (DECRET 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics. DOGC núm. 4105, pp 6371).

Los dispositivos de apoyo se articularon, en este caso, desde los programas ya existentes antes de estas definiciones específicas, el Programa de Educación Compensatoria (PEC) y el Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP). El primero se dirigía, con anterioridad a la llegada del alumnado inmigrante, a los alumnos de marginación social o con riesgo de serlo.⁹¹ Su aplicación se centró en las minorías culturales y en la "compensación de sus diferencias", siendo conocido tras la llegada del alumnado marroquí a Cataluña, y como explica Palaudàrias (2002), como el Programa para "niños árabes y gitanos".

Una buena parte de autores (Banks, 1988; Bernstein, 1989; Booth & Ainscow, 2000; Franzé, 2003; Carrasco, 2004) coinciden en que la Educación compensatoria, por definición, promueve la categoría de alumnado asistencial deficitario. Al analizar los resultados del programa, Martín Rojo (2003) encuentra, además, el elevado fracaso escolar entre el alumnado de origen inmigrante que atiende dicho programa. Una valoración con la que coincide Mijares (2004), quien señala además, que en última instancia, los resultados de este alumnado acaban dependiendo de la voluntad individual del profesorado, quien por otra parte no considera a estos alumnos como "propios". En realidad, Martín Muñoz, García Castaño y otros (2003), ya indicaban que dichas prácticas responden más a solucionar "el problema" del profesorado, que a una directiva pensada en favor de la integración.

La actuación de los Equipos de Asesoramiento Pedagógico (EAP), en relación al alumnado de "incorporación tardía", se estableció a partir de las resoluciones 17/9/98 y 5/3/99 en las que se dieron las instrucciones para la elaboración de dos informes: "uno para el alumnado de incorporación tardía y otro de carácter técnico sobre las necesidades educativas específicas, derivadas de situaciones sociales y culturales desfavorecidas" (AAVV, 1999). Estos informes se realizaban de forma conjunta con los profesionales del PEC.

91 En España, la Educación Compensatoria se creó en 1983 por el Real decreto 27 de abril de 1983. BOE 111 de mayo. (Garreta y Llevot, 2003) Como muestran los mismos autores, en 1990, el DEGC asumió el programa a través de la firma del convenio con el MEC. No entraré a valorar aquí la actuación de los profesionales del Programa, por otra parte encomiable, sino la filosofía que sustentaba el mismo.

Además de estos programas de apoyo a la escolarización del alumnado extranjero, y siguiendo a Castilla (2001), las restantes actuaciones del DEGC se inscribieron en otros cuatro ámbitos desde el curso 1998/99: acogida del alumnado “nouvingut”, formación del profesorado en educación intercultural y apoyo a la docencia, promoción y participación en ámbitos de debate sobre educación intercultural⁹². Durante el mismo curso se constituyó una comisión de estudio⁹³ que señaló la necesidad de “impregnar la escuela de la educación intercultural” y que guió el *Pla d’actuació per a l’alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al Sistema Educatiu* (PAANE)⁹⁴. Éste, sin embargo, siguió considerando la lengua como factor central de la integración del alumnado extranjero, mientras se mantenía en contextos segregados (TAE).

El gobierno de Cataluña decidió la sustitución de este plan por el *Pla per a la llengua i la cohesió social*⁹⁵, impulsando nuevas medidas: Decreto de matriculación; creación de la Subdirecció General de Llengua Interculturalitat i Cohesió Social (LICS), creación de las *Aules d’acollida* y desarrollo de *Plans educatius d’entorn*. Las *Aules d’acollida* se pusieron en funcionamiento durante el curso 2004/05 en sustitución de las aulas TAE,

92 Para conocer las acciones llevadas a cabo por el DEGC, ver el documento de trabajo del “Departament d’Ensenyament (1999). Dades estadístiques d’alumnes estrangers” y en Castilla, E. (2001) “Atenció educativa de l’alumnat, fills de famílies immigrades”, en *Diversidad cultural, identidad y lengua*. Encuentro bilateral de trabajo. Québec-Catalunya. 24-26 abril 2001. Ver también el capítulo III de Garreta, J. & Llevot, N. (col) (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. CIDE. Ver también del mismo autor el apartado “La formació i les oportunitats educatives” (pp 94-108) en Garreta, J. (1999). *La integració en l’estructura social de les minories ètniques. Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Osa*. Servei de Publicacions Universitat de Lleida. Espai/Temps nº 37. Lleida. También en el curso 1996/97, la aparición de la publicación de las líneas generales de actuación del DEGC para el tratamiento de la Educación Intercultural, “Eix transversal sobre Educació intercultural” pretendía representar un avance innovador en dos sentidos: presentar la educación intercultural como “cosa de todos” (Pascual, 2003; Garreta y Llevot, 2003) y abrir la puerta a un tratamiento no compensatorio de la diversidad cultural, aunque de forma escasa, ambos principios se concretaran en la práctica cotidiana.

93 Creada por Resolución del Conseller d’Ensenyament, el 22 de diciembre de 1998, (DOGC 2799 de 5.1.99). Ver *Escolarització d’alumnat fills de famílies immigrants* (Informe final). Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament. En la introducción muestra los dispositivos desarrollados hasta entonces por el DEGC. A posteriori, algunas de las recomendaciones de la comisión son: fomentar la autoestima del alumnado, incorporar a los Proyectos Educativos de Centro principios y valores de la educación intercultural, “impregnar” a toda la comunidad educativa de la educación intercultural, fomentar el trabajo cooperativo, diseñar un plan de acogida y velar por su aplicación, desarrollar materiales específicos para el aprendizaje de la lengua catalana y castellana, elaborar adaptaciones curriculares a partir de una evaluación psicopedagógica que contemple el nivel de competencias del alumnado, establecer una mayor coordinación entre el DEGC y los municipios, modificar en profundidad la formación inicial del profesorado, etc.

94 El objetivo del Plan es “aconseguir que l’alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu participi plenament de l’objectiu fixat en el programa Educació 2000-2004: la integració escolar i social de tot l’alumnat, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen [...] els objectius específics d’aquest pla per a l’alumnat de nacionalitat són: el domini oral i escrit de la llengua a l’escola; l’accés al mateix currículum que segueix la resta de l’alumnat, que inclou el domini de la llengua castellana; l’assoliment d’una progressiva autonomia personal dins de l’àmbit escolar i social”. (PAANE,2002:4). Ver *Pla d’actuació (acolliment) per a l’alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al Sistema Educatiu* (2003-2006). Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament.

95 El objetivo general del Plan: “és potenciar i consolidar la cohesió social, l’educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe”. Los objetivos específicos son: “Consolidar la llengua catalana i l’aranès, si s’escau com a eix vertebrador d’un projecte plurilingüe; fomentar l’educació intercultural, basada en la Igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i de convivència; promoure la igualtat d’oportunitats per tal d’evitar qualsevol tipus de marginació”. (*Pla per a la llengua i la cohesió social*, 2004:12).

como recurso central a partir del que estructurar el proceso de acogida del alumnado extranjero y facilitar su progresiva incorporación al aula ordinaria⁹⁶.

La última de las propuestas a las que me refiero son los *Plans educatius d'entorn*. Estos planes pretenden la implicación y corresponsabilidad del conjunto de agentes y servicios educativos presentes en un territorio. La iniciativa planteaba el trabajo en red de la comunidad educativa con los diferentes servicios y recursos municipales y de otras instituciones de ámbito social, cultural y deportivo⁹⁷.

El tercero de los Programas, desarrollado en el marco de la compensación educativa y que se dirige de forma exclusiva al alumnado marroquí en España, es el de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)⁹⁸. Como afirma Mijares (2004), éste es el único, que reconoce a priori su diferencia lingüística.

Los objetivos generales de la ELCO marroquí se articulan en tres niveles: “la enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí a los alumnos marroquíes escolarizados en centros públicos españoles, la integración escolar de estos alumnos en nuestro sistema educativo y el fomento de la educación intercultural”⁹⁹.

En Cataluña, hasta el curso 2004/05, el DEGC no apostó por desarrollar, de forma directa, el Programa en el marco de colaboración suscrito entre España y Marruecos. Las causas de la no implantación de la ELCO hay que buscarlas en una serie de desacuerdos surgidos en las formas de implementación inicial del Programa, a finales de la década de

96 Cada centro cuenta además, desde el curso 2004/05, con un Coordinador Lingüístico, de Interculturalidad y de Cohesión Social. Sus funciones se estructuran en dos niveles. Un primero que se encuadraría en el marco lingüístico. Ver Normativa de inicio de curso 2004/05.

97 “El treball en xarxa pretén la implicació i corresponsabilització del conjunt d'agents i serveis educatius per tal d'anar treballant en la línia d'una societat cohesionada i oberta, basada en els valors democràtics, la convivència i el respecte per la diversitat, i amb capacitat per crear condicions per a la igualtat. (PLA LIC, annex 6: 2005)”.

98 En España, el origen del Programa de la Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) se debe situar en la firma del Convenio Hispano-Marroquí de Cooperación Cultural, el 14 de octubre de 1980, que entró en vigor el 12 de octubre de 1985 (publicado en el BOE núm. 243 el 10 de octubre). Sin embargo, su implantación no se produjo, como refieren Franzé (1999) y Mijares (2004), hasta el curso escolar 1994/95 en algunas Comunidades Autónomas. En la actualidad, está en fase de expansión y crecimiento. Para conocer en profundidad las políticas y programas que impulsan la ELCO y las características de los propios programas en España y en la comunidad de Madrid, así como en Francia y Holanda, ver Mijares, L. (2004). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. Ver también Franzé, A. (coord) & Mijares, L. (coord) (1999) *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Oriente y del Mediterráneo; Mijares, L. (2002) “Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (elco) marroquí. Ofrim/ Suplementos. También ver Broeder, P. & Mijares, L. (2004) *Multilingual Madrid. Languages at home and at school*. European Cultural Foundation. Amsterdam.

99 Curso de Formación del Profesorado de LACM destinado en España. Madrid 28 y 29 de noviembre 2005 (MEC y Embajada del Reino de Marruecos. Madrid). En línea: <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inn07b>. El Programa se desarrolla en dos modalidades: A y B. La modalidad A se implementa en aquellos centros donde el número de alumnos marroquíes es reducido, impartándose clases fuera del horario escolar y con profesorado marroquí itinerante, mientras que la modalidad B lo hace: en aquellos centros con un número elevado de alumnos marroquíes, con un profesor/a que atiende de forma exclusiva al centro, impartándose las clases en horario escolar.

los 80¹⁰⁰ y en las reticencias del DEGC hacia los iniciales planteamientos pedagógicos y objetivos confesionales y políticos implícitos, hacia la propia forma de selección del profesorado en origen y hacia las funciones atribuidas a su figura¹⁰¹.

El desarrollo del Programa de la ELCO marroquí en España merece algunas consideraciones. Para Mijares (2004) ofrece la posibilidad de ejercer el control del gobierno marroquí sobre “los marroquíes residentes en el extranjero”, mientras que para el gobierno español ayuda a eludir las responsabilidades para con este alumnado. El dispositivo, siguiendo a Mijares (2004), puede ser útil, aunque resulta preocupante si se crean unos espacios que corren el peligro de favorecer mecanismos de exclusión, más que de integración.

Ahora bien, para Mijares (2004), si nos fijamos en el número de alumnos a los que se dirige el Programa, éste es testimonial y minoritario¹⁰², presentando a la vez una excesiva dependencia con la naturaleza de las relaciones hispano-marroquíes y una indefinición y debilidad de sus propios fundamentos. Siguiendo a la autora, la propuesta como “lengua y cultura de origen” del árabe clásico permite reconocer razones extralingüísticas. Como también recoge Franzé (2003), el debate de la lengua en Marruecos debe inscribirse en el campo de las políticas lingüísticas entre el árabe y el beréber, y el árabe estándar y el *dariya* marroquí, y la valoración y desvalorización a la que, desde una perspectiva ideológica, ha estado históricamente sometida por los aparatos del Estado el beréber. Al no ser el árabe estándar la lengua hablada por los niños y sus familias, Pumares (1996) afirma que el aprendizaje de éste no deja de

100 Se empezaron algunas experiencias, en zonas como Tarragona, pero ante las características de las prácticas que se implementaban y las dificultades (clases masificadas, indisciplina del alumnado, desacuerdo entre los planteamientos pedagógicos establecidos y las prácticas, inexistencia de materiales, falta de desarrollo de los aspectos demarcados en el marco general del Programa) y resultados negativos que se obtenían, el DEGC optó por no extender la experiencia.

101 En contrapartida, a través de los convenios de colaboración con asociaciones como SERGI (Servei Gironí de Pedagogia Social) y GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers), desde el curso 1991/92 en Girona y Bayt-Al-Thaqafa, desde finales de los ochenta, en Barcelona, Hospitalet, Viladecans, Terrassa, Mataró y Sant Vicenç dels Horts, se realizaban clases de lengua y cultura árabe en horario extraescolar (AAVV, 1999). En el curso 2005/06 en 8 centros de Cataluña se ofrecían clases de lengua y cultura amazigh en horario extraescolar. La actividad es resultado de un convenio entre el DEGC y la Fundación Bayt-Al-Thaqafa. En Cataluña, y según datos del DEGC, existen 11.818 alumnos de ascendencia amazigh de los que 2.947 están en Educación Secundaria. Una valoración de estas actividades puede encontrarse en Besalú, X. (1999) “Lengua y cultura de origen: mito y realidad”, en Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española”. Ediciones del Oriente y el Mediterráneo”. TEIM. Madrid. De forma más extensa en AAVV (1999). Educació i immigració extracomunitària. Agosto 1999. Girona [Documento mecanografiado].

102 Las cifras así lo indican, ya que el porcentaje del alumnado marroquí, del total escolarizado en España, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, en el curso 2004/05, 88.520 alumnos, que accedió al Programa de la LACM, se elevaba al 3,04% según los datos de las CCAA, y al 3,97% según recogían las cifras de los Servicios Culturales de la Embajada del reino de Marruecos. En Cataluña, el número de participantes fue de 15 profesores, 978 alumnos y 38 centros. Resulta importante reconocer, como ha señalado el trabajo de campo, la escasa predisposición por parte de algunas familias marroquíes en matricular a sus hijos e hijas a las clases de ELCO, si existe la posibilidad de que éstos puedan asistir a las clases de árabe que se imparten en una asociación intraétnica, y aunque las condiciones objetivas para el aprendizaje puedan, a ojos de un observador externo, resultar menos favorables y los lazos iniciales con los miembros y referentes visibles de la asociación sean débiles, en sus inicios.

resultar artificial, ya que no tiene oportunidad de ponerse en práctica ni en el entorno marroquí, ni en el español. También para Van Zanten (1997) son, precisamente, estas diferencias de uso lingüístico entre la lengua del programa y la lengua materna del alumnado, las que limitan los objetivos de esta medida compensatoria.

Aunque las teorías del desarrollo del bilingüismo defiendan que el aprendizaje de la lengua materna facilita el proceso de adquisición de la segunda lengua y refuerza la autoestima entre los chicos y chicas (Mehlem, 1999; Cummins, 1997; Skutnabb-Kangas, 1988), Broeder y Mijares (2003) describen como en España las políticas educativas en el ámbito lingüístico, lejos de favorecer el mantenimiento de las lenguas maternas se han focalizado en el aprendizaje de la lengua vehicular en la escuela. Por otra parte, éste aspecto representa, siguiendo las investigaciones de Lorcerie (1999) en Francia, que la lengua materna entre las familias tunecinas, argelinas y marroquíes se pierda con rapidez. Sin embargo, el mantenimiento de estas lenguas maternas es fundamental para Gibson (1998) y Suárez-Orozco (1997), quienes describen que su pérdida provoca un distanciamiento de los hijos inmigrantes con sus padres y una pérdida de soporte emocional.

El “no tratamiento” en la escuela de las lenguas asociadas a las poblaciones árabo-musulmanas y de aquellas asociadas a la inmigración “pobre” refuerza la estigmatización, alejando las posibilidades de reconocimiento cultural y emocional. A la vez, la no inclusión de las lenguas de los hijos e hijas de familias inmigradas en el currículum escolar como, al menos, segunda lengua extranjera, representa una contradicción con el discurso de la interculturalidad y la cohesión social.

1.5.2. Sobre dinámicas escolares y comunitarias

En este apartado pretendo reconstruir cómo han influido las dinámicas comunitarias y escolares en la construcción de esta nueva minoría en la escuela, la compuesta por los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes.

Al contemplar la situación en el territorio del alumnado marroquí, observábamos que su presencia era proporcionalmente mayor en los centros de titularidad pública. Esto es así, a pesar de que la Administración educativa en Cataluña define que uno de sus objetivos prioritarios, desde finales de la década de los 90, y en relación con la “atención

educativa al alumnado hijo de familias inmigradas”, ha sido “evitar, en la medida de lo posible, las concentraciones de alumnos hijos de inmigrantes o autóctonos que se encuentran en situaciones sociales muy desfavorecidas [...]” (Castella, 2003).

A tal fin, las respuestas de la Administración Educativa se han dirigido, desde el curso 1998/99, al proceso de preinscripción y matriculación del alumnado inmigrante, reservando en cada centro dos plazas escolares de “necesidades educativas especiales”. La propuesta derivaba, entre otros, del informe del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya¹⁰³ (1997/ Tram 360-00003/05):

“la concentración produce efectos negativos sobre la calidad de la enseñanza por las dificultades lingüísticas de los chicos y porque es contraria a los objetivos de integración de los chicos extranjeros en la población autóctona”.

“Problemas específicos, en el marco de las escuelas con algunos colectivos por diferencias culturales, como es el caso de los niños musulmanes (prescripciones alimentarias por razones religiosas como el Ramadán o la prohibición de consumir ciertos productos) y muy especialmente de las niñas (no asistencia a ciertas actividades, elevado absentismo, etc).

“Los padres de alumnos inmigrados podrían escoger centro para sus hijos, siempre que el número de alumnos inmigrantes ya matriculados no superara el citado porcentaje. De esta manera el límite del 15% actuaría como un criterio de adjudicación más (como el de proximidad geográfica, unidad de renta familiar, etc) pero sólo aplicable a los alumnos extranjeros“(traducción propia del Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya 20 de març de 1998, núm. 266).

El informe establece el 15% como “umbral de tolerancia” de alumnos extranjeros en una escuela, considerando que la concentración produce efectos negativos para la integración. Esto implica que existen una serie de “problemas específicos”, derivados de las diferencias culturales, inherentes al propio alumnado extranjero, de entre los que destacan las “dificultades lingüísticas”. Estos problemas específicos se incrementan entre algunos colectivos que se construyen desde la mayor distancia cultural en la escuela, como los “niños musulmanes” y, principalmente, “las niñas”, lo que muestra, como ya indicaba el Colectivo Ioé (1996) y Aparicio (2001), que dichas representaciones convierten al alumnado marroquí en la más problemática de las extranjerías en la escuela.

103 En su punto 6.3, Problemas coyunturales, y, en concreto, en el epígrafe 6.3.1. Problema de la concentración de niños inmigrantes en determinadas escuelas. Publicado en el Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya número 266, de 20 de marzo de 1998, pàgs 21.688 a 21.697. Ver Bartlett, E. (1999). L'escolarització dels infants immigrants en l'informe del Síndic de Greuges del Parlament de Catalunya. Perspectiva Social, 42. Barcelona. ICESB. A las medidas propuestas, se opuso, con posterioridad, el propio Conseller d'Educació, quien llegó a tildarlas de anticonstitucionales (AAVV, 1999).

De este modo, las dinámicas comunitarias, y, en este caso, las respuestas de la mayoría a la presencia de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en determinadas escuelas, se relacionan con las formas problemáticas en que estos han sido representados, pero también con las formas en las que se reproduce el enclasmiento social.

El “problema” de la escolarización del alumnado inmigrante supone la atribución de una mayor dificultad pedagógica a aquellos centros donde es más elevado el número de extranjeros. Sin embargo, como muestra esta investigación, no se trata de una cuestión cuantitativa. Además, la “concentración”, como problema, únicamente ha sido planteada, como explican Carrasco y Soto (2000; 2003), en aquellos casos en que el alumnado comparte una serie de rasgos rechazados por la mayoría: pobreza, diferencias fenotípicas, bagajes culturales infravalorados, estigmas culturales creados a partir de realidades objetivas, y otros constructos culturales presentados de manera esencialista e inmutable.

Esta realidad no es exclusiva de contextos migratorios. No obstante, frente a las retóricas que celebran acríticamente la diversidad, sin hacer referencia a las desigualdades que esta crea, existe una evidente diferenciación horizontal entre los centros. Esta diferenciación conforma un sistema desigual basado en el reclutamiento diferencial del alumnado que responde a la existencia de una segregación basada en la pertenencia social, y que se superpone a la segregación étnica (Franzé, 2002).¹⁰⁴

Las resistencias de las familias y las representaciones y acciones que de ellas se derivan forman parte, para Van Zanten (2001), de la lógica de la estructuración desigual del espacio escolar. Éstas se vehiculan a través de diversas estrategias en las que las familias reproducen el enclasmiento en función del capital cultural y económico (Franzé, 2002). La composición étnica del alumnado, sin embargo, se ha convertido en un índice de la calidad académica y del clima social del centro, aunque en el discurso de las familias no siempre se haga explícito (Poveda, 2003). En esta relación, escuelas e institutos se organizan en la jerarquía sistémica y se construyen en función de lo “difícil”, “tocado”, “indeseable” o “problemático” (Franzé, 1998; Poveda, 2003). Para Van Zanten (1990) y Payet (1992), la búsqueda del ambiente relacional es lo que prima en la elección del

104 Juliano (1997) en Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? apunta como el discurso de la alteridad está presente en las prácticas que implementan las familias en la selección de los centros y en las prácticas de selección de ciertos centros escolares reacios a inscribir la categoría de “alumnado inmigrante”.

centro entre las familias de clases medias, que se diferencian por una fuerte ambición escolar.

En realidad, la “concentración” del alumnado inmigrante no tiene nada de “artificial”. Responde a las desigualdades sociales existentes, que históricamente han representado un acceso diferenciado a la escuela del alumnado en función de su capital económico, cultural y social, y a su capacidad de acceso y diferenciación ante otros estratos sociales. Según Carrasco (2004), el proceso es un reflejo de la conversión en problema educativo de lo que con frecuencia es la expresión de un conjunto de problemáticas sociales de gestión de las nuevas migraciones y de las viejas y nuevas desigualdades, y que pone en evidencia la segregación social autóctona preexistente. Como Payet (1997) afirma, la interdependencia de las dinámicas urbanas y escolares está en el corazón de la cuestión de la segregación social, donde el mercado escolar dibuja una carta geográfica de la ciudad y refuerza la división en “enclaves dorados”, en lo alto de la escala social, y de “ghettos a la sombra”, en oposición. Lo que significa, como muestra Carrasco (2004), que los guetos escolares no pueden darse al margen de los sociales.

Sin embargo, las estadísticas que evidencian la dualización del sistema educativo público-privado no reseñan la presencia desigual del alumnado extranjero en los centros de titularidad pública, lo que implica la propia dualización del subsistema. Otra dualización sería el papel público de ciertas escuelas concertadas en determinadas zonas geográficas, donde se escolariza una buena parte del alumnado extranjero pobre, tanto dentro de Barcelona y su área metropolitana, como en el resto de comarcas catalanas¹⁰⁵.

En el trabajo de campo se encuentran múltiples ejemplos de las carencias inherentes que se atribuyen al alumnado extranjero y de las formas en las que se reproduce la desigualdad social a través de la elección del centro escolar:

“Tienes 50 chavales y ¿cuantos conflictos tienes? ¿Cinco, uno o dos? Que no son delincuentes, son pavos. En el instituto [de la zona] si la proporción [de extranjeros] es la que hay ahora bien, pero si es la que hay en el Raval, que no es que tengan problemas con la asignatura, es que no entienden nada. En una clase de [nombre de escuela concertada] no vas a encontrar veinte magrebíes que no saben leer. La ventaja,

105 La regla general de “reparto desigual” entre la red pública y privada se rompe en poblaciones como Vic (Osona), Guissona (Segarra) y la Seu d’Urgell (Alt Urgell). En Vic, el 44% del alumnado inmigrante se escolariza en la escuela concertada, tras el pacto constituido en la ciudad y que recogen Carbonell, Simó y Tort (2002) en Magribins a les aules, mientras en las otras dos localidades los porcentajes se sitúan también alrededor del 40%. El País (30 abril, 2006, pp30). El mismo periódico recogía que “Barcelona es el paradigma del reparto desigual de niños inmigrantes “ y una entrevista del subdirector general d’Escolarització del Departament d’Educació en la que éste opinaba: “se demuestra que donde hay un consenso para afrontar el reparto de extranjeros las cosas funcionan” ¿Se derivaría de ello que “las cosas no funcionan” cuando hay extranjeros?. Ver Carbonell, J; Simó, N y Tort, A (2002) Magribins a les aules. Eumo editorial. Vic.

que seleccionan. Hay veinticinco que funcionan, que no te acaban de venir en patera y que no saben leer ni escribir”

[Conversación informal en un bar entre “padres de escuela concertada”]

“El otro día un padre vino a informarse para matricular a su hijo en 1º de ESO. Nos pidió que le enseñáramos la lista de los alumnos porque quería ver cuantos extranjeros había en la clase. Bueno en realidad no dijo extranjeros, dijo marroquíes”.

[Profesora durante una sesión de asesoramiento en una escuela concertada de la periferia de Barcelona. Curso 2003/04]

También encontraríamos otros ejemplos que señalan el desarrollo de estrategias institucionales (desafecto, ocultación de plazas vacantes, trabas en el proceso de preinscripción y matriculación) acerca de la “receptividad” en la acogida:

“Uy allí. Cuando enviamos un chico, un chico que acaba de llegar allí [nombre de un IES] siempre es un problema. Con este chico pasaron tres semanas y todavía no se habían puesto en contacto con la familia. Decían que ya se lo habían dicho, pero no. En cambio, con vosotros [IES donde se ha desarrollado la investigación] todo es más fácil y van”.

[Responsable de una asociación en L’Hospitalet]

Como Franzé muestra (2000) y, a pesar de que ningún centro anuncie la selección del alumnado, algunas escuelas son más “receptivas” con las minorías. Un aspecto que también identificaba el Colectivo Ioé (1995) al considerar que la “acogida favorable” actúa de “reclamo” para las familias inmigrantes:

” [...] Cuando hay varias unidades escolares en la población se suelen concentrar en unas más que en otras. La razón que se aduce desde la dirección es que *la acogida favorable* a los primeros alumnos *es un reclamo para otros*, aunque no vivan en su zona de influencia. Esta situación termina deteriorando la imagen del centro, que adquiere la marca de colegio ‘de moros’, marca sentida como un peso por el claustro y que suele saldarse con una queja ante la comisión de escolarización de la zona para que ‘redistribuya la carga’ de forma equitativa” (Colectivo IOÉ, 1995:54).

García Castaño (2003) y Poveda (2003) también se refieren a la falta de voluntad de algunos centros públicos y a los numerosos momentos sociales en los que la escuela puede realizar un filtro solapado: la disposición para compartir información con las familias en los momentos iniciales de la matriculación, la agilización de los trámites burocráticos o el trato cotidiano en las reuniones formales e informales a lo largo del curso. Franzé (2002) va más allá e incluye, en su análisis de la construcción del prestigio de un centro, las relaciones que éste establece con las instituciones escolares

de su misma área territorial. Estas relaciones, que en el caso de la Educación Secundaria constituyen la coordinación con las escuelas del entorno, no son producto exclusivo de los presupuestos pedagógicos. También se construyen a partir de las relaciones personales que se establecen en una situación de competencia. Éstas están delimitadas por las variaciones de las cifras de matriculación anuales que determinan la adscripción de grupos al centro, la supresión o el incremento de plantillas y, en última instancia, como hemos podido comprobar, responden a la jerarquía que ocupa la escuela en el mercado educativo y en cómo ésta es representada desde el “tipo de alumnado” que escolariza.

Si se ha constatado como las dinámicas comunitarias representan estas nuevas minorías en la escuela, ahora se verá cómo lo hacen las dinámicas educativas.

Estas dinámicas han establecido una relación con los paradigmas de la diferencia/aculturación y del déficit/compensación, y han sido determinadas por las diversas formas que han adquirido las estrategias escolares de la “atención a la diversidad”, de forma interrelacionada con la interculturalidad. Profundizar en estos dos nuevos ejes - el de la atención a la diversidad y el de la interculturalidad - representaría abarcar un espectro demasiado amplio, y que otras investigaciones ya han abordado¹⁰⁶. Sin embargo, sí tendríamos en cuenta, al menos, dos aportaciones procedentes de la investigación etnográfica en España. Como Franzé (2002) evidencia en su etnografía, la forma de entender la “atención a la diversidad” responde a una devaluación de las competencias del alumnado extranjero y a la distancia con la que es construida en el universo escolar la “cultura de origen”, que, por otra parte justificaría por sí misma la intervención intercultural¹⁰⁷. Para Prado (2006), la forma en la que se ha conceptualizado esta “diversidad” se circunscribe al criterio de los resultados académicos y a las

106 En el eje de la “atención a la diversidad”, algunas investigaciones como la de Giménez, Romero, Franzé, Stierna y Velasco (1996) comprueban cómo, en la escuela, la “diversidad” adopta un doble significado contradictorio, como riqueza y como problema; pero qué en la práctica escolar, la escuela acaba por transformar estas manifestaciones de diversidad en déficit o privación cultural. En una línea similar se posiciona en su tesis doctoral Miguel Ángel Essomba (2003), al situar su interés en el tratamiento pedagógico de la diversidad y en los contextos sociales de producción del discurso ligados a la práctica. Y además destaca las incongruencias entre ambos niveles.

Por su parte, en el eje de la interculturalidad y abordando el significado de las prácticas escolares, García Castaño (1995) observa que las prácticas que se han implementado en las escuelas se han sustentado en el paradigma asimilacionista y se han centrado en el déficit de los hijos e hijas de familias inmigradas. Esto sería resultado de la distancia existente entre los discursos y las prácticas, pero también a causa de las políticas educativas, exclusivamente pedagógicas, fomentadas por la administración catalana. La distancia entre el discurso y la práctica educativa es corroborada también por Garreta y Llevot (2003), quienes consideran además que la educación intercultural, más que una realidad, es un espejismo.

107 Con ella coinciden Castaño, Granados y García Cano (1999), para quienes esta problematización ha sido, en realidad, producto de la estrecha relación entre el discurso de la diversidad y la nacionalidad-religión-procedencia geográfica del alumnado. De manera, que sólo se acostumbra a hablar en la escuela de diversidad, cuando se hallan presentes “diversas nacionalidades, diversas religiones o diversos lugares de procedencia”.

supuestas necesidades de “los más lentos y los caracterizados como malos estudiantes”. En su etnografía, *Tierra de Melide*, plantea la “no pertenencia” desde la que se representa a este alumnado en la escuela, un espacio donde la diversidad se define a partir de:

“la determinación de categorías psicológicas que mantienen relación con las actitudes, aptitudes y comportamientos que se asocian a un desarrollo natural, reconfigurándose en función de la calificación y la conducta, es decir, desde una construcción de la diversidad basada en los resultados académicos”. (Prado, 2006: 203).

Una vez comentadas las formas en las que las etnografías explican cómo se ha constituido la diversidad, es hora de analizar las respuestas dadas a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en la escuela. Se ha producido una ubicación sistemática de los hijos e hijas de estas familias en las variadas acciones calificadas de “atención a la diversidad”. Este alumnado se encuentra situado, de forma preferente, en las Unidades de Adaptación Curricular (UAC), en las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), en los refuerzos escolares, en los “grupos flexibles”, en los grupos de “bajo” nivel, en los créditos variables de refuerzo y en las aulas de Educación Especial. Es decir, realiza su experiencia educativa en espacios escolares que remiten “al bajo prestigio educativo”.

Todas estas medidas han contribuido a la representación del alumnado de forma negativa, han favorecido la asociación de la extranjería al déficit y han situado a estos alumnos en la escuela en la “más insana de las condiciones para el aprendizaje”. Es decir, como afirma Levin (1995), la de pensar que no van a ser buenos estudiantes. La extranjería, y sobre todo la *marroquinidad*, en la escuela, se ha convertido en una de las principales dificultades, motivo de “atención a la diversidad” y de “adaptación curricular”:

*“Llevan una adaptación porque son extranjeros. Sólo hace seis meses que están aquí”
/“Cómo no tienen base de catalán y castellano no les puedes explicar”.*

[Profesores IES]

El problema radica en la interpretación de la causa y el efecto, al entender la extranjería como indicador del déficit secular de ciertos grupos (Kincheloe y Steinberg, 1999; Marí Ytarte, 2005). Esto sirve para alimentar nociones como las que ilustra este fragmento, al que pude acceder durante la investigación, y que identifica al “grupo de incorporación tardía” con una mayor conflictividad:

“El de incorporación tardía es el grupo donde encontramos la máxima incidencia de conflictividad, problemas de aprendizaje, situaciones económicas problemáticas y desconocimiento del catalán (hasta del castellano) [...] en un futuro inmediato puede aumentar la escolarización con problemas graves en el aprendizaje si tenemos presente las condiciones de la enseñanza pública por la obligatoriedad de integrar y escolarizar a todos” [Extraído y traducido del Proyecto Lingüístico de un Centro de Secundaria. Barcelona, marzo 2005].

Además de apuntar los “problemas” previamente definidos, en este otro fragmento se introduce un nuevo elemento esencial tras contemplar cómo se han planteado las respuestas de la escuela: la permanencia del alumnado extranjero segregado en los grupos y no sólo en las aulas TAE. Durante la investigación he podido apreciar como en múltiples ocasiones, parte de un sector del profesorado ha solicitado, continuamente, medidas de apoyo y compensatorias de carácter externo. Por ejemplo, en este documento en el que se valora el funcionamiento de las aulas TAE¹⁰⁸:

““L’ experiència dels centres amb alumnes de TAE ens fa dir que, si cal escollir entre un TAE que s’ ofereixi sols unes hores a la setmana per als alumnes d’ incorporació tardana i un TAE intensiu, que ocupi aquest alumnat totes les hores de la setmana, en aquest moment ens inclinem per a la segona proposta. [...] L’ atractiu del TAE també milloraria si hi poguéssim oferir a un grup nombrós d’ alumnes que hi assisteixen unes activitats relacionades més amb la formació professional que no amb uns estudis de caire general [...] Finalment, voldríem parlar-vos d’ una tipologia d’ alumnat que presumptament es presenta com a objectiu de l’ escolarització per part del TAE i que, a l’ hora de la veritat, necessita un tractament del tot allunyat al TAE i fins gosaríem dir de l’ escola. Aquesta tipologia d’ alumnat, que es presenta en poques ocasions però que existeix, inclouria, per una banda, l’ alumnat nouvingut que presenta trets psicòtics, conductuals-malalts psíquics, predelinqüents- als quals ni l’ Institut ni el TAE no poden oferir el que necessiten, mentre que ells poden provocar situacions del tot perjudicials per a l’ esperit educatiu dels centres” [Valoración del TAE. Curso 1999/00].

El documento muestra las formas en que son representados los hijos e hijas de familias inmigradas en la escuela: “poco predispuestos a la cultura escolar y más predispuestos a los aprendizajes manipulativos”, quienes en ocasiones también “presentan rasgos que necesitan un tratamiento alejado de la escuela”. Además, se puede ver cómo se entiende que se deben implementar los mecanismos de respuesta a su escolarización “problemática”: de forma externalizada, lo que marca el límite de las pertenencias escolares.

108 Algunas administraciones municipales, como es el caso del Ayuntamiento de L’ Hospitalet, propusieron, a través del Consejo Escolar Municipal, alguna vía alternativa, como las “aulas de acogida” que, precisamente, se han puesto en marcha en la actualidad.

108 Valoración del TAE curso 99/00. Por motivos de discreción no se cita la fuente de forma más precisa.

Una de estas medidas externalizadas y de exclusividad para el alumnado extranjero de nueva incorporación al SECAT fue el TAE. La naturaleza de la propia estructura escolar podía convertir estas aulas TAE en los primeros espacios segregados de un itinerario selectivo hacia aulas ordinarias, que los hijos e hijas de familias inmigradas comparten con el alumnado de “menor nivel” y de mayores “necesidades educativas”. Este aspecto implica la aparición de espacios diferenciados en el propio centro educativo que se convierten en aulas de referencia de la escolarización de estos chicos y chicas.

La práctica del “streaming” y la creación de grupos con etiquetas diferenciadoras, como observa Ponferrada (2004) en la investigación realizada en un centro de Barcelona, conlleva que, en los grupos de “alto” nivel académico, la presencia de alumnado de origen extranjero sea casi inexistente, mientras que en los grupos de “nivel medio y bajo”, esta presencia sea mucho más habitual, lo que contribuye a reforzar la asociación problemática. Sin embargo, para la autora, la práctica del “streaming” no sólo tiene consecuencias sobre las trayectorias académicas, sino también sobre las posibles relaciones que puede establecer y establece este alumnado.

Estos alumnos marroquíes, escolarizados en grupos de “bajo” nivel, interiorizan la asociación promovida por la escuela entre lo extranjero y lo deficitario y rechazan su escolarización en estos grupos, en donde, precisamente, existe una mayor presencia del alumnado de origen extranjero. De esta forma, el alumnado canaliza su malestar por estar escolarizados en estos grupos mediante las negativas y en ocasiones violentas reacciones hacia sus iguales, tanto hacia las chicas, como hacia los compañeros extranjeros (marroquíes y de otros orígenes). A esta segregación se debería sumar la que promueve la práctica de los grupos flexibles y la atención del alumnado de “refuerzo” o “conflictivo”, y tener en cuenta su negativa incidencia en las trayectorias escolares y sociales del alumnado (Pàmies y Ponferrada, 2005).

A lo largo de este apartado hemos observado cómo ha persistido el enfoque del déficit en las respuestas de la escuela hacia la escolarización de hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. También se ha analizado cómo este alumnado ha recibido una atención específica que se ha desarrollado, sobre todo, de forma segregada fuera de las aulas ordinarias. Estas respuestas, aplicadas en la escuela, tienen una estrecha relación con la manera en la que este alumnado ha sido construido y con los dispositivos que la

Administración ha proporcionado a los centros. Así se ha contribuido a crear las barreras de la pertenencia escolar.

Capítulo II

El diseño de la investigación etnográfica

2.1. Una propuesta de análisis que aborde la escolarización y la inmigración desde una perspectiva micro y macro-ecológica

A pesar de la inercia con la que persiste la teoría del déficit o las explicaciones basadas en los efectos de las discontinuidades culturales entre comunidades y cultura escolar, entre profesionales de la práctica educativa y también en distintas áreas del saber, hace más de treinta años que la Antropología de la Educación empezó a desarrollar marcos teóricos, más complejos, para explicar la variabilidad del rendimiento académico de las minorías, de diverso origen, en la escuela de la mayoría.

Un conjunto de dinámicas escolares y comunitarias conforman la experiencia de los alumnos y las alumnas de los grupos inmigrantes y minoritarios. Las respuestas del alumnado y de las escuelas deben entenderse en este entramado de relaciones e influencias, de construcciones recíprocas, a partir de factores económicos, políticos, culturales y sociales.

En diferentes momentos y lugares, diversos especialistas han revisado y reconstruido estas aportaciones (Jacob y Jordan; Gibson y Ogbu; Foley; Suarez Orozco; entre otros, para el contexto norteamericano; Van Zanten y Payet, para el caso francés; García Castaño, Carrasco, Franzé, entre otros, para el contexto español, y así también en otros países). Tampoco es nuestro objetivo realizar una nueva revisión, sino que nuestro interés, en este apartado, es situar el esquema de análisis que propone la tesis y la definición de los conceptos empleados, por lo que remito a los textos de autores mencionados, como fuentes de síntesis imprescindibles, además a la revisión de los antecedentes realizada en el capítulo anterior.

La investigación se adhiere a la perspectiva holística que supera el espacio de la escuela y considera centrales la aportaciones que destacan la interrelación existente entre estos factores en los niveles macro y micro-estructurales. Desde aquí, plantea *el análisis del contexto y de las experiencias escolares de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes*. En este apartado, y con el fin de fundamentar los objetivos de la investigación, recuperaré las nociones centrales procedentes de las aportaciones de la literatura de esta tradición investigadora:

- *Fuerzas comunitarias y percepción de la estructura de oportunidades en la experiencia escolar de la minoría: la aportación del modelo de Ogbu y sus revisiones*

Partiremos de la contribución de Ogbu con el fin de conocer en qué medida se puede interpretar el repertorio de comportamientos escolares de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en términos de la posición de minoría (“involuntaria”, tipo casta, o “voluntaria”, inmigrante) que ocupa la población marroquí en L’Hospitalet. Las nociones centrales que nos resultan de mayor interés en este modelo serán la *percepción de la estructura de oportunidades y el techo limitado de empleo*, y el *bajo rendimiento escolar de la minoría como adaptación*.

- *Aculturación, éxito académico e inserción sociocultural de la minoría*

Con el fin de conocer la relación que existe entre el éxito y el fracaso académico de los chicos y chicas de la investigación y sus diversos grados de aculturación seguiremos a Gibson (1988; 1998), quién desarrolló el concepto de *acomodación sin asimilación* - con posterioridad, *aculturación aditiva*-, al referirse a las estrategias de adaptación que posibilitan el éxito académico y la inserción socioeconómica de la minoría inmigrante, en determinadas circunstancias incluso por encima de los resultados de sus compañeros autóctonos.

- *Límites y fronteras entre grupos étnicos y su incidencia en los comportamientos académicos de la minoría*

Nos interesará conocer, en la línea iniciada por Barth (1969) y desarrollada en el campo educativo por Erickson (1987) y más recientemente por Alba (2005), el impacto que los límites y las fronteras, explícitas o difusas, entre los grupos étnicos puedan tener en la experiencia escolar de la minoría, así como en su sociabilidad intra e intercultural; consecuentemente, también será necesario prestar atención a las posibilidades de esta sociabilidad y su relación con el comportamiento académico.

- *Incidencia del grupo de iguales en la experiencia escolar de la minoría*

Considerando el planteamiento clásico de Willis (1977) sobre el sentido de las identidades juveniles y de clase que cuestionan la legitimidad de la orientación académica y la selección escolar, se tendrá en cuenta el desarrollo de procesos similares entre los chicos y chicas estudiados, a partir de aportaciones como las de Fordham (1987) y Gibson (1988) a los casos afroamericano y sikh, así como las más recientes de Gibson, Gandara y Koyama (2004) para la minoría de origen mejicano en EEUU.

- *El contexto de la escuela de la periferia como configuración específica*

Seguiremos a Payet (1997) y Van Zanten (2001) por tener la escuela en la que se ha realizado la etnografía rasgos similares a aquellas en las que desarrollaron sus trabajos. Nos resultaran centrales sus aportaciones acerca de las *estrategias de segregación social* que se llevan a cabo por medio de la escuela, así como las formas en las que en estas configuraciones escolares específicas se tratan los *conflictos* y se desarrolla el *liderazgo* de la dirección; por otra parte, prestaremos atención a cómo se percibe la escuela a sí misma en términos de *institución social referente* en un contexto de *periferia*.

- *Construcción de espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados dentro de la escuela de la periferia*

Paralelamente, también desde las contribuciones de Payet (1997) y Van Zanten (2001) prestaremos atención a la *estratificación escolar interna* y a cómo este proceso condiciona la experiencia de aprendizaje y de socialización del alumnado, al posibilitar, promover o, de forma contraria, limitar sus interacciones y explicitar *expectativas diferenciadas* para los sectores sociales subalternos a los que pertenece el alumnado. A este respecto, será necesario observar de forma específica la creación de *grupos de nivel* o habilidad (*ability grouping*) a la luz de las investigaciones de Ireson y Hallam (2002) sobre sus efectos perversos en la escuela secundaria.

- *Dinámicas educativas y afectivo-relacionales y su incidencia en la experiencia escolar de la minoría*

Seguiremos a Valenzuela (1997) y su trabajo sobre la *política del cuidado y la consideración (caring) del alumnado* desarrollada por el centro y el profesorado y cómo es percibida por aquel, con el fin de conocer el impacto de las dinámicas afectivo-relacionales en la experiencia escolar de los chicos y chicas de la minoría. Contemplaremos las relaciones entre los agentes escolares y su incidencia en los resultados académicos del alumnado de origen marroquí y cómo se distribuye esta cultura del *caring* en la escuela.

Estos son los ejes aportados por la Antropología de la Educación, esenciales en el esquema de análisis propuesto en esta investigación. Con el objetivo de avanzar en ella, destacaremos aquellos supuestos, objetivos e interrogantes que la han guiado y definiremos los conceptos del esquema.

La tesis defiende que el problema a investigar es conocer, analizar y comprender *las condiciones y los contextos* que inciden en la *experiencia escolar* de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en su paso por la *educación Secundaria obligatoria* y cómo estos condicionan sus procesos de *integración social*. En las consideraciones conceptuales, seguimos la propuesta metodológica expuesta en el *I Informe sobre infancia i immigració* (CIIMU, Carrasco, Ballestín et al, 2002):

-Hablar de *hijos e hijas* como objeto de estudio supera la categoría de alumnos y alumnas y plantea un concepto clave desde el momento en que éstos se reconocen como agentes activos, de forma interrelacionada, en lo escolar y en lo social; dentro y fuera de la escuela. Por otra parte, la categoría de *familia inmigrada marroquí* va más allá de la derivada de la nacionalidad del hijo o de la hija, considerando su experiencia migratoria familiar y, por lo tanto, refiriéndose de igual modo a la población extranjera menor y a la población menor de origen extranjero.

-Desde la perspectiva que se aborda, centrarnos en la *experiencia escolar* representa contemplar no tan sólo los resultados académicos, sino también sus relaciones sociales y su impacto recíproco. En este sentido, pensamos en términos de trayectorias escolares y post-obligatorias.

-Los *resultados académicos* se determinarán por la calificación obtenida al concluir el proceso educativo obligatorio, en términos de valoración académica cuantitativa. Se ha optado por analizar la acreditación y la no acreditación. Es decir, la superación de la educación Secundaria obligatoria con nota global de al menos "Suficiente" y la obtención del Graduado en Escolarización Secundaria (GES). O al contrario, la consecución de una calificación "insuficiente" al finalizar la etapa, que conlleva la no acreditación. Serviría, en parte, la definición de éxito/fracaso académico que proponen Fullana, Besalú y Vilà (2003):

“la adquisición, o no, en el tiempo previsto, de los objetivos y contenidos curriculares programados en las diferentes etapas, ciclos y cursos del sistema educativo” (id: 23).

La salvedad se establece en la temporalidad. Interpretaré la acreditación como éxito, aunque ésta se consiga por encima del tiempo previsto, más allá de un curso académico. Esta interpretación parte de la idea de que el resultado académico es el que por sí mismo ofrece la posibilidad de elección académico-profesional al acabar la etapa de escolarización obligatoria, de forma independiente al tiempo en el que este resultado ha sido obtenido.

-Por *relaciones sociales* entenderemos todos aquellos contactos intra o interculturales que los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes tienen (y no tienen) dentro y fuera de la escuela, entre los iguales y los adultos de la mayoría y la minoría.

-Entendemos la escuela como un espacio en el que los sujetos son agentes activos de las interacciones que desarrollan. Estas interacciones se abordan a partir de la consideración de dos tipos de dinámicas, *escolares* y *comunitarias*. En la escuela es donde se desarrollan las *dinámicas escolares*, es decir, donde se producen (y no se producen) las interrelaciones, los contactos entre los agentes escolares y donde éstos dan y reciben diversas respuestas a la escolarización. Estas *dinámicas escolares* se abordan desde las interrelaciones de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes con el resto de agentes escolares.

-La naturaleza de estas *dinámicas escolares* no es ajena a las *dinámicas comunitarias* en las que se insertan los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Estas *dinámicas*

comunitarias responden a sus diversas representaciones y posicionamientos como minoría y como miembros de la comunidad¹⁰⁹.

-Estos chicos y chicas, como hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, pertenecen a la minoría en la sociedad de destino. El concepto de *minoría* que utilizaremos será el propuesto por Gibson (1997) y que se refiere a:

“un grupo étnico que ocupa una posición subordinada en una sociedad multiétnica, sometido a prejuicio y discriminación y que mantiene una identidad colectiva diferenciada” (id: 319).

La noción de minoría es relacional y referencia el espacio social que el grupo ocupa en términos de poder (Wallerstein y Balibar, 1991). Aunque hablemos de una población surgida de la inmigración, pensamos que su condición de minoría en el contexto estudiado es innegable, ya que como minoría, comparte o reconoce una adscripción o ascendencia colectiva -en este caso, la ascendencia marroquí-, que se delimita y activa por la percepción de límites y fronteras, y que se forja en una historia de contacto (Barth, 1976; Alba, 2005).

-La definición de *comunidad* se establece como un grupo de personas que comparten una serie de rasgos que les diferencia de los otros (Cohen, 1985). Entenderemos por *dinámicas comunitarias* la serie de interrelaciones y contactos intraétnicos e interétnicos que se producen (y no se producen) entre los individuos, como miembros de la minoría, con los agentes sociales y las instituciones, y la naturaleza de estas interrelaciones y contactos.

El *esquema de análisis* propuesto se sustenta en la existencia de dos contextos de los que participa la escuela, aunque se encuentren más allá de ella: el *contexto educativo* y el *contexto ecológico-cultural*, que influyen en las dinámicas escolares y comunitarias.

- Tener en cuenta el *contexto educativo* consistirá en explorar la influencia que, en las *dinámicas escolares*, ejercen las siguientes tres dimensiones: las *políticas* y los

109 No pretendemos entrar con mayor profundidad en el concepto de comunidad. Lo aborda Jordi Moreras en “Lógicas divergentes. Configuración comunitaria e integración social de los colectivos musulmanes en Cataluña”. Una apuesta interesante es la de Cohen (1985), quien apunta la categoría de “comunalidad” que implica una no uniformidad entre los miembros de la comunidad. Para Cohen (1985), la pertenencia a la comunidad se define en relación a la percepción de las fronteras, representadas en las relaciones entre los miembros de la comunidad y con otros colectivos.

programas educativos de la Administración educativa; las respuestas educativas de la mayoría y las respuestas de la institución educativa.

- ✓ En un primer nivel, se examina cómo las *políticas y los programas* de la Administración educativa han conceptualizado a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y conocer cuáles han sido los dispositivos que se han articulado en su escolarización.
- ✓ En el segundo nivel, se analiza el sentido de las que denominamos *respuestas educativas de la mayoría*. Es decir, las respuestas de la mayoría a la presencia de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en la escuela, en términos de matriculación, desmatriculación y no matriculación y, por tanto, de consideración de los centros educativos en la jerarquía escolar.
- ✓ En el tercer nivel, se contemplan las *respuestas de la propia institución educativa* a la escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes. Es decir, la naturaleza de las *prácticas escolares* que se llevan a cabo y su influencia en sus trayectorias académicas y sociales.

El contexto educativo no es el único que condiciona el desarrollo de las dinámicas escolares. Los resultados académicos y las relaciones que los jóvenes de ascendencia marroquí establecen con el resto de agentes escolares en la escuela son también resultado del *contexto ecológico-cultural*, en la medida que éste condiciona las dinámicas comunitarias y estas últimas se reflejan en las dinámicas escolares.

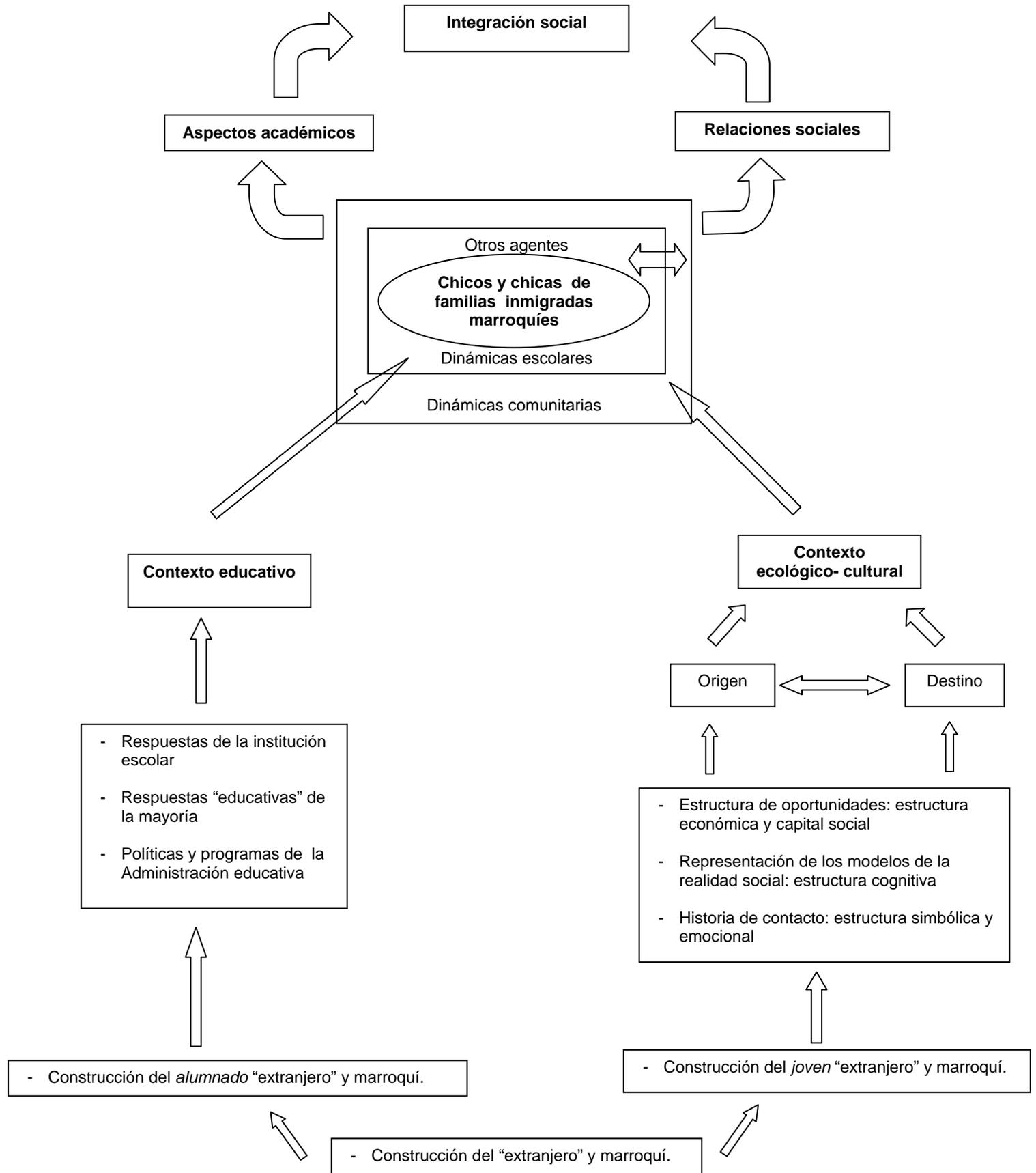
-Por *contexto ecológico-cultural* de la escolarización entenderemos las representaciones que se derivan de la *estructura de oportunidades*, la *estructura cognitiva* y la *historia de contacto* (Ogbu), en el marco de las migraciones internacionales y que, por lo tanto, se contempla desde la perspectiva origen-destino.

- ✓ La *estructura de oportunidades* implica considerar las características de la estructura económica, lo que significa abordar la forma en la que se distribuyen y organizan productores y consumidores de bienes y servicios, y en que medida esta estructura económica determina el techo de empleo y condiciona las posiciones económicas y los espacios jerárquicos que ocupan los miembros de la minoría en destino y su influencia en la experiencia escolar de la minoría.

- ✓ La *estructura cognitiva* se determinará a partir de la representación de los modelos de la realidad social, es decir, de cómo los hijos e hijas de ascendencia marroquí y sus familias perciben e interpretan la escolarización en relación con la propia percepción de la realidad social y de cómo son construidos en ella.
- ✓ La *estructura simbólica y emocional* se inscribe en el marco de las experiencias relacionales concretas o imaginadas y simbólicas entre la minoría y la mayoría, lo que nos remite a la *historia de contacto* entre ambas.

Por último, a efectos de esta investigación, entiendo por *integración social* el impacto de las dinámicas escolares y comunitarias en las que participan los jóvenes de origen marroquí sobre sus *trayectorias, más allá de la escolaridad obligatoria*, en términos de *oportunidades educativas y laborales* y en términos de *sociabilidad*.

ESQUEMA DE ANÁLISIS



2.2. Supuestos, Objetivos e Interrogantes de Investigación

Del objetivo general planteado se derivaran los **objetivos específicos** de los que parten las preguntas de investigación que han guiado el desarrollo de esta tesis.

- ✓ **Analizar cómo el *contexto educativo* condiciona la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.**
 - ✓ Analizar la influencia de los *procesos de selección educativa* en las trayectorias socio-académicas de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
 - ✓ Establecer cómo las *políticas y culturas de la Administración educativa* han condicionado las construcciones escolares de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
 - ✓ Determinar de que forma la *organización escolar y las prácticas escolares* condicionan las trayectorias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
 - ✓ Analizar las *representaciones que los agentes educativos* tienen de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

- ✓ **Establecer cómo el *contexto ecológico-cultural* condiciona la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.**
 - ✓ Reconocer en que medida la *estructura de oportunidades* condiciona la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias marroquíes.
 - ✓ Determinar cómo los *modelos de la minoría, acerca de la realidad social*, inciden en las trayectorias escolares.
 - ✓ Reconocer cómo la *historia de contacto* mayoría-minoría interviene en las dinámicas comunitarias y educativas.
 - ✓ Analizar las *expectativas de las familias ante la escuela* y en qué medida estas expectativas están relacionadas con experiencias personales escolares en origen y con las trayectorias de éxito académico familiar en origen o destino.

- ✓ **Reconocer cómo las *dinámicas escolares* inciden en la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.**
- ✓ Reconocer el *sistema cultural* del que participa la escuela y determinar cual es su relevancia en el desarrollo de la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
- ✓ Reconocer los *factores escolares que construyen las trayectorias de éxito y fracaso* en la escuela y condicionan la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
- ✓ Determinar en que medida las *relaciones sociales dentro de la escuela* influyen en la experiencia escolar.
- ✓ Analizar el *papel de la escuela en el mantenimiento o la transformación* de las oportunidades educativas y sociales de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

- ✓ **Reconocer como las *dinámicas comunitarias* inciden en la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.**
- ✓ Reconocer las *estrategias migratorias y procesos de asentamiento* en el territorio y su incidencia en la experiencia escolar de los hijos e hijas.
- ✓ Reconocer cómo los *modelos de socialización familiar y comunitaria* condicionan la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
- ✓ Determinar cómo incide el *espacio que ocupa la familia en el intragrupo y su capital social* en la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.
- ✓ Considerar la naturaleza de las *relaciones interculturales* entre mayoría y minoría y su incidencia en la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

- ✓ Analizar cómo las *condiciones de integración* en la sociedad mayoritaria determinan la experiencia escolar de los hijos e hijas.

- ✓ **Determinar en qué medida la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes influye en su integración social.**
 - ✓ A nivel de los itinerarios post-obligatorios.
 - ✓ A nivel de las relaciones sociales, comunitarias e interculturales.
 - ✓ A nivel de la inserción laboral.
 - ✓ A nivel de posiciones socioeconómicas en origen y destino.
 - ✓ A nivel de configuración identitaria en origen y destino.

2.3. Metodología y diseño técnico de la investigación

La estrategia de investigación adoptada en la tesis se desarrolla en un nivel múltiple que pretende integrar micro y macro-etnografía en dos sentidos: por una parte, se interesa por las interrelaciones entre *lo que ocurre dentro* y *lo que ocurre fuera de la escuela*, y por otra, pretende iniciar un trabajo que tome en consideración el *espacio transnacional, entre origen y destino*, porque éste es el campo en el que tienen lugar y se ven afectadas las relaciones de parentesco, y comunitarias, para los chicos y chicas y sus familias, dentro del proceso migratorio.

2.3.1. Técnicas e instrumentos

La posibilidad de realizar el trabajo de campo de forma continuada en un espacio conocido y sin limitación de tiempo ha permitido seguir con detalle un proceso que ha experimentado cambios y transformaciones, que han afectado al propio objeto de estudio. El acceso documental, del que se ha dispuesto, ha dado lugar a una amplia, variada y rica información. Se han aplicado técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas informales, semi-estructuradas y estructuradas, reconstrucción de historias migratorias familiares, técnicas biográficas, análisis documental, etc.) y cualitativas (tratamiento de expedientes, comparencias, resultados académicos, etc.) en

todos los ámbitos de observación, de forma simultánea y durante todo el proceso de investigación.

La larga duración del trabajo de campo, realizado desde el curso 1996/97 hasta el 2004/05, encuentra su justificación en el rol de etnógrafo y de profesor, compartido a lo largo de la investigación. Hay que considerar el espacio jerárquico ocupado en el IES y las formas en las que el investigador es construido por los diferentes agentes educativos. También hay que tener en cuenta la continua negociación de tiempos y accesos que han permitido un acercamiento continuado a las dinámicas escolares y comunitarias, cuando es imprescindible la relación de confianza con los agentes y, en ocasiones, como afirma Knuppfer (1996), realizar una mayor observación y una menor participación.

La prolongación del trabajo de campo es consecuencia de compartir esta doble perspectiva desde la posición ocupada y supone el reconocimiento de que la propia implicación personal del investigador puede dificultar la comprensión de la complejidad de los hechos (Franzé, 2002:54). Como Berreman (1968) afirmaba y recoge Ogbu (1993):

“La Observación Participante se refiere a la práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llega a conocerlos [...] Esto significa que el etnógrafo conversa con la gente, trabaja con ellos, asiste a sus funciones sociales y rituales. [...] A veces hace entrevistas para obtener determinados tipos de datos y siempre está alerta a cualquier información que pueda surgir, dispuesto a seguir y comprender cualquier acontecimiento que no haya previsto o que le parezca inexplicable. Los métodos por los que obtiene los datos son sutiles y difíciles de definir” (Ogbu, 1981:148).

La Observación Participante requiere de la presencia del antropólogo en la “comunidad” durante un largo período de tiempo, sin embargo, como ya confirmaba Wolcott (1987), éste es uno de los elementos indispensables, pero no suficientes. La perspectiva compartida desde mi doble pertenencia suponía asumir, al menos, dos condicionantes. El primero, como señala Franzé (2002), aquel que se origina bajo el criterio de un distanciamiento objetivante, de asumir la “precaución de los acercamientos personales del investigador a los agentes que actúan en el medio social, que constituye su objeto de análisis” (id:54). El segundo, en sentido inverso, y como la propia autora apunta, reconociendo que las vinculaciones pueden favorecer la fluidez de la comunicación, reducir las barreras del “observador/observado” y la situación de “violencia simbólica” que puede derivarse de cualquier investigación que busca, en definitiva, unas condiciones que se asemejen a las “naturales”.

El diario de campo ha sido el instrumento clave donde se han registrado conversaciones, opiniones, informaciones, incidentes, relaciones y cualquiera de los pormenores de la vida cotidiana del centro. En un primer momento, valoré que la realización de entrevistas a los chicos y chicas podía provocar situaciones incómodas. Por eso, prioricé la observación y las charlas informales en los espacios del centro donde las posibilidades de interacción eran mayores: patio, comedor, pasillos, aulas. No obstante, a medida que fue avanzando la investigación, la opción incluyó el uso complementario de entrevistas informales no estructuradas que han resultado de suma utilidad, una vez naturalizadas las interacciones. La posibilidad se abría ante el propio requerimiento de algunos chicos y chicas que me proponían la realización de estas entrevistas. En éstas, que han sido individuales o en grupos de dos y tres personas¹¹⁰, se ha utilizado la grabadora en algunas ocasiones, pero no de forma preferencial.

Con el profesorado, el número de entrevistas informales no estructuradas ha sido incontable, la comunicación fluida en los espacios formales, charlas de café, a la hora de la comida o en otras situaciones, formales o informales, ha aportado las informaciones necesarias que se han visto complementadas, en aspectos concretos, con la realización de entrevistas en profundidad. Esta última de las técnicas se ha utilizado, en mayor medida, en destino, con los responsables y técnicos de las administraciones y con los representantes de las asociaciones y servicios de la ciudad y del barrio. La participación, como representante del instituto o a título individual en diversas reuniones, comisiones educativas, actos y celebraciones, también ha aportado informaciones valiosas.

El espacio ocupado en la jerarquía del centro y la confianza adquirida en el transcurrir de los años ha permitido una relación fluida con los padres marroquíes. Así he podido acceder, con facilidad, a ciertos espacios del intragrupo y al contacto directo a partir de las entrevistas informales no estructuradas, que en algunas ocasiones, y para determinados temas, han sido individuales. Y, en según que ocasiones, y en función de las personas presentes, en grupo. Al principio de la relación, algunos padres entrevistados decían lo que creían que su interlocutor esperaba oír, un pormenor que no es exclusivo de la comunidad marroquí del centro, pero que merece la pena comentar. También es pertinente reseñar la diferencia existente en la conversación entre un

¹¹⁰ Como J. Draper (1995:68) indica, recogiendo a Woods (1979: 265), "la compañía de sujetos con mentalidades afines contribuía a que los chicos y las chicas se sintieran más cómodos".

profesor y un padre en el instituto, que conversar juntos en otros espacios, como por ejemplo, en el campo, - en Bni Ahmed o en Tetuán - sentados en un bar, en casa, en el coche o en una calle de Santa Eulalia. O viendo un partido de fútbol.

En origen, la entrada al campo se realizó por diferentes vías. El acceso a informantes clave, que ocupaban diferentes espacios sociopolíticos relevantes, de carácter educativo, fue posible por la existencia de contactos previos y, en concreto, por la amistad mantenida con el corresponsal del Periódico de Cataluña en el Magreb, y su conocimiento del terreno.

Los informantes clave fueron personalidades políticas vinculadas a la toma de decisiones educativas en el país y profundos conocedores de la situación de la educación en Marruecos. Alguno de ellos, por su pasado profesional, proporcionaron un primer panorama general que se completó, en el marco educativo, con entrevistas en profundidad realizadas a profesores de escuelas de Educación Primaria y Secundaria, de ámbito rural y urbano, públicas y privadas. Algunos de estos profesores ejercían su trabajo docente, o lo habían ejercido, en la Yebala. Esta información se completó con las entrevistas mantenidas con responsables y personas significativas de la vida cultural de la provincia de Chefchaouen, con jóvenes y padres de familia del medio rural y urbano, así como con las entrevistas que se hicieron a jóvenes y miembros de asociaciones en otras zonas del país.

La segunda de las vías de entrada al campo se originó a través de los lazos mantenidos en origen con las familias marroquíes, cuyos hijos e hijas escolarizaban en el instituto. En dos de los cuatro viajes, en mi estancia en Tetuán y Bni Ahmed Charqia estuve acompañado por algunas de estas familias. A lo largo de los días que compartí con ellos y con otros familiares y amigos, las charlas fueron frecuentes y, en ocasiones, adquirieron la forma de entrevista informal semi-estructurada. La realización de estas entrevistas en espacios abiertos, como por ejemplo, en uno de los varios cafés de Tleta Bni Ahmed, conllevaba estar predispuesto a incorporar nuevos informantes que enriquecieran los datos, o hacer frente a situaciones imprevistas, que pusiesen fin a la entrevista. Una llamada telefónica, un conocido que pasa, la explicación de lo que estas haciendo allí, son situaciones nuevas que hay que gestionar en diversos momentos. De ahí que la riqueza de la información acabe dependiendo de los lazos que se establecen,

más que del tiempo de permanencia, cuando se puede tener acceso, de nuevo, a los informantes durante el proceso de elaboración y análisis de los datos.

En destino, los datos en el IES se han completado con la información que han aportado los documentos escolares de centro relativos a la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y al resto del alumnado.

Hemos considerado necesario la reconstrucción de los itinerarios académicos de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, resultados que se han relacionado con los obtenidos por el conjunto de los chicos y chicas escolarizados en el instituto, desde la promoción 1996/97 hasta la 2001/02. Esta reconstrucción permite reconocer los resultados académicos de los hijos e hijas de familias marroquíes en relación al grupo-clase y cómo las propias configuraciones grupales inciden en la construcción de las trayectorias escolares, desde una visión dinámica centrada en las interrelaciones.

La facilidad de acceso al material ha requerido la delimitación de su elección y, en este caso, atender, de forma preferente, a las actas de evaluación final de cada grupo de alumnos y alumnas, desde la promoción 1996/97 hasta la 2001/02, para cada año y promoción escolar. Sin embargo, los resultados de las calificaciones al finalizar la etapa, como indicadores de éxito y fracaso escolar del alumnado, sólo consiguen aportar cifras a un proceso “concluido”, sin indicar cual ha sido la trayectoria de estos alumnos. Como ya desvelaban Fullana, Besalú y Vila (2003), representa tener escasa información acerca del aprendizaje del alumnado, sus dificultades, los criterios en base a los que éstas se han otorgado las calificaciones y las condiciones en las que se ha desarrollado el proceso. Estas dificultades se han subsanado con la reconstrucción de las trayectorias académicas de los hijos e hijas de ascendencia marroquí, desde los diversos documentos existentes en el centro y a través de la Observación Participante.

Al abordar las trayectorias académicas de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes he tenido en cuenta las calificaciones que figuran en sus expedientes académicos a partir del nivel y la edad en la que se incorporaron al SECAT. A tal efecto, para cada uno de ellos y ellas, he contemplado los resultados académicos obtenidos en Educación Primaria al finalizar ciclo inicial, medio y superior, la edad y curso en la que se incorporaron al IES, el número de calificaciones insuficientes en la 1ª evaluación del 1r trimestre de 1º de ESO, las notas obtenidas al finalizar el 1r ciclo de ESO y las que consiguieron al finalizar la etapa.

Al comprobar la acreditación del alumno, damos cuenta de su permanencia en el centro hasta 4º de ESO, o del abandono, al cumplir los 16 años, o con anterioridad. Del mismo modo, hemos contemplado su asistencia, o no, a actividades de refuerzo escolar en grupo pequeño de 3 a 6 alumnos, su inclusión en grupos flexibles, es decir en grupos de nivel que permitían el desdoblamiento, sobre todo, en las áreas instrumentales, catalán, castellano y matemáticas; y su asistencia al TAE o a los Talleres de Lengua. Estos datos se complementan con la recreación de los itinerarios que siguen al finalizar la etapa de escolarización obligatoria.

Hemos partido del convencimiento de que los resultados no se generan al margen de los comportamientos. Al incidir en estos últimos, reconoceremos las estrategias que estos hijos e hijas de familias marroquíes han puesto en marcha en la escuela, cuáles han sido sus relaciones y la naturaleza de sus interacciones con el resto de agentes escolares. Por ello, la segunda de las fuentes de datos la representan los expedientes disciplinarios incoados en el Centro, expedientes que hemos podido conocer a través de la presencia diaria y de las actas del Consejo Escolar del IES. Otra fuente la constituye las hojas de comparecencias, hojas que se encontraban en la sala de profesores y donde se recogían las incidencias diarias de cada alumno en el centro. A este respecto, se han tenido en cuenta las hojas relativas a los cursos 2003/04 y 2004/05. Hemos conseguido también los datos que proporcionan las actas de las reuniones de equipo docente, de departamento, de equipo directivo, de claustro, de tutores/as, de preevaluación y evaluación, así como las notas del diario de campo relativas a dichas reuniones.

Los datos del centro provienen del análisis de los documentos marco de gestión (PEC, PCC, RRI, PAT, Memoria anual, Guía del profesorado, Guía de alumnado y familias, Proyecto lingüístico, Plan estratégico, Plan de acogida). También proceden de los datos de la matrícula del alumnado entre los cursos 1996/97 y 2004/05, de las hojas de seguimiento del profesorado tutor/a de diferentes cursos, de las hojas que recogen las asistencias, del libro de bajas académicas, de las notificaciones escritas del profesorado al Jefe de Estudios de los cursos 1996/7-2004/5, de la valoración escrita del profesorado de los cursos 2003/04-2004/05 y de la documentación relativa a los proyectos “El Barrio Educa” y el proyecto “Qualitat i Millora Continua”, así como aquellos documentos que se han considerado significativos para la investigación (revista de centro, folletos de difusión, cartas, etc).

2.3.2. Población y unidades de observación

La investigación se ha centrado en 49 chicos y chicas (31 y 18 respectivamente) que han sido alumnos y alumnas de un instituto del barrio de Santa Eulalia de L'Hospitalet de Llobregat desde la promoción 1996/97 hasta la 2001/02, es decir, que han empezado y acabado sus estudios obligatorios mientras ha durado el período de la investigación, hasta el curso 2004/05. No se han incluido en la muestra el alumnado que no había finalizado la ESO en el curso en que finalizó la recogida de datos. Ahora bien, estos han sido considerados en la tesis, como ha ocurrido con el resto del alumnado del centro, a partir de sus interacciones con los 49 chicos y chicas de la investigación.

Las distintas unidades de observación se han establecido en relación con el esquema de análisis expuesto con anterioridad. La primera de estas Unidades de análisis viene representada por el *IES* en el que se han desarrollado las dinámicas escolares de los hijos e hijas de familias marroquíes con el resto de agentes escolares. En una fase exploratoria se tuvieron en cuenta las aulas y los espacios comunes, formales e informales, así como los tiempos dedicados a la tarea educativa y al ocio dentro del centro. Mas tarde, he realizado observación directa y continuada en las aulas, patio, pasillos, comedor, biblioteca y sala de profesores y en los diferentes tiempos y actividades del centro: entradas, salidas, cambio de clases, salidas de grupo, etc.

El reconocimiento del contexto social ha supuesto centrarse también en el segundo de los ámbitos, el *barrio de Santa Eulàlia*, espacio en el que acontecen las dinámicas comunitarias de estos hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes: plazas, calles, tiendas, espacios de culto y reunión, etc.

La tercera unidad de observación se ha establecido en origen y viene representada por la comuna de Bni Ahmed Charqia y, más concretamente, por el *douar de Talandoud* y el de *Od Slimane*, lugar de procedencia de más del 90% de las familias de estos 31 chicos y 18 chicas. Durante cuatro años consecutivos he realizado estancias de diversa duración, sobre todo, en la zona norte de Marruecos. Dos de ellas en la comuna de Bni Ahmed Charqia, como señalaba con anterioridad, y acompañado de estas familias.

Con el fin de reconocer el significado de las representaciones escolares en origen, la escuela marroquí ha constituido la cuarta unidad de observación y, por la naturaleza del contexto de partida, preferentemente, la escuela rural.

Como en toda investigación, han existido unas etapas claves que no pueden separarse de esta doble pertenencia a la que he estado sujeto mientras se desarrollaba el proceso. En parte, porque estos momentos han supuesto la resignificación de los roles y espacios jerárquicos, desde los que se habían negociado las relaciones y la información. El primero de los momentos fundamentales, como etnógrafo, se produjo al iniciarse la investigación y explicar mis intenciones al alumnado y profesorado del centro. No requería la “entrada *en el campo*” porque como profesor ya estaba en el centro –una parte del “campo”–, pero sí “la entrada *al campo*”. Eso supuso encontrar una excelente predisposición entre el alumnado. Generalmente, no tan sólo hacían extensiva la intención etnográfica a sus familias antes de que yo mismo se lo comunicara, facilitando de esta forma la red de contactos y la entrada en el campo fuera del espacio escolar, sino que también, me procuraban entrevistas con sus padres o abuelos, me llevaban a escenarios que ocupaban, me enseñaban y comentaban fotos de momentos importantes en su vida familiar o personal, o me comentaban, en charlas informales, los aspectos que ellos creían que podían ser de mi interés, tamizados con mayor o menor intensidad por las relaciones “profesor”-“alumno/a”. Estas situaciones han sido una constante a lo largo de todo el proceso. La misma predisposición encontré por parte del profesorado, quienes, en su mayoría, me ofrecían información de las dinámicas de la clase, me comentaban las entrevistas que mantenían con las familias o cualquier aspecto extra o intraescolar que entendieran relevante. Sin embargo, y sobre todo, al inicio del proyecto y en los actos y espacios más académicos (reuniones de equipo docente, juntas de evaluación, sala de profesores), algunos de estos profesores, los menos, mostraron ciertas reservas al omitir, de forma voluntaria, algunos comentarios acerca de los chicos y chicas. La modificación del discurso o el silencio no derivaron entonces, ni ha derivado a lo largo de la investigación, de forma exclusiva, de mi trabajo etnográfico, sino que ha resultado del propio rol ocupado, a partir del curso 1998/99, en la jerarquía institucional.

La segunda etapa se inicia al pasar de ser exclusivamente profesor, durante los cursos 1996/97 y 1997/98, a ocupar la jefatura de estudios a partir del curso 1998/99. La asunción del cargo conllevaba incrementar el rol de autoridad adulta e institucional a ojos del profesorado, del alumnado y de las familias. Representaba la reconfiguración de la estructura de poder y la aparición de una situación en la que se debían reconstruir

viejas y nuevas fidelidades y disensiones. Entre éstas aparecían, las posibilidades y espacios atribuibles al rol de etnógrafo a los que hasta entonces había tenido acceso.

La tercera de las situaciones, que considero esencial, es el primero de los viajes que realicé a origen. Por varios motivos, por la propia sorpresa que despertó entre los chicos y sus familias, quienes ya sabían de mis intenciones pero poco confiaban en que se fueran a cumplir; por las relaciones que logré establecer durante mi estancia, que permitieron ampliar las redes sociales de informantes y, principalmente, por la naturaleza de las relaciones que establecí, a partir de entonces en el centro, con los hijos e hijas de familias marroquíes. Unas relaciones que se ampliaban a la red de sus conocidos fuera del instituto, lo que permitía aumentar la red de contactos, y que incidieron especialmente en las dinámicas escolares del IES. El “reconocimiento” explícito del “origen” de los chicos, chicas y las familias comportó el incremento de la confianza y el prestigio como profesor, aumentando las fuentes de información y las fidelidades hacia el proyecto. Pero también supuso la resignificación del propio rol de etnógrafo. Por una parte, porque, aún sin dejar de ser el “profe”, en origen había ocupado un nuevo y desconocido espacio que ayudaba a igualar el campo de las asimetrías relacionales. En contrapartida, y mientras se legitimaba mi posición de etnógrafo, la situación como jefe de estudios debía redefinirse de forma continuada, sobre todo, en las situaciones de desacuerdo entre algunos profesores y aquellos chicos de ascendencia marroquí con los que había establecido unos lazos más estrechos.

La cuarta de las situaciones se inscribía en el marco de las relaciones individuales y demandaba una respuesta adecuada a cada una de las situaciones personales de los hijos e hijas de familias marroquíes y, como resulta obvio, al resto de chicos y chicas escolarizados en el centro. Se representaba, principalmente, para aquellos chicos y chicas que no conseguían acreditar la etapa de Educación Secundaria obligatoria y suponía un momento clave, en tanto que permitía la renovación de la confianza y de las fidelidades, o en contrapartida, hubiera podido significar el alejamiento y el desencuentro. El rol, no ya como etnógrafo sino como profesor, era compartido y alentado por los miembros del equipo docente del centro y suponía una apuesta por la búsqueda de la mejor de las salidas académicas o profesionales para cada uno de los chicos y chicas. Y en este caso y, como no podría ser de otro modo, con independencia de su origen.

La quinta de las situaciones fundamentales es mi participación en la Asociación, al menos dos veces por semana. A esta Asociación es a la que, desde su fundación en agosto del 2001, asisten la mayor parte de los hijos e hijas de familias marroquíes que están en el centro, para aprender la lengua árabe. A partir de ese momento, en el curso 2002/03, se produce una resignificación de mi posición y la condición de “profesor de nuestros hijos” sirve, al iniciarse mi presencia en la entidad, para que sus miembros me presenten a nuevos contactos entre sus redes sociales. Mi presencia continuada a lo largo de estos tres años y el trabajo desarrollado en la asociación ha supuesto una negociación del rol desde el que me incorporé a la entidad, y pasar de profesor a miembro de la asociación y a etnógrafo, aunque este rol haya pasado a un segundo plano para el resto de miembros. El contacto con las familias ha sido intenso, y sobre todo, durante los tres últimos años, con los miembros de esta Asociación. Todas las personas que forman parte de ella conocen mi trabajo, sin embargo, en ocasiones, cuando se deja de opinar para escuchar y los que están a tu lado esperan que opines, se construyen “nuevas relaciones que generan tensión e incredulidad por muchos silencios” (Prado, 2006: 176).

A lo largo de la tesis se aportan datos que provienen de una serie de informantes clave que nunca son neutrales. Reconocer la posición que ocupan en la esfera social comunitaria lleva a plantearnos la naturaleza de la información que recibimos por partida doble, desde el espacio que ocupamos como etnógrafos. Por esta razón, ha sido fundamental contar con repetidas oportunidades para llevar a cabo la triangulación de las informaciones.

2.4. Ser docente y etnógrafo. Ventajas y desventajas

La dificultad de mantener la distancia con la institución escolar puede impedir el desarrollo de una actitud crítica y no prestar la importancia que tienen ciertas prácticas que para un profesor de Educación Secundaria se inscriben en la cotidianidad. He sido consciente de ello, con lo que no he dado por sobreentendido ninguno de los aspectos que se consideran habituales y convierten en tarea ardua la propia toma de conciencia y negociación del espacio que se ocupa, y el análisis de las situaciones habituales, desde los ojos del etnógrafo.

En el transcurso de la investigación he tenido la suerte (en realidad no me podía plantear que no fuera así), de poder ser un profesor-investigador (Hammersley y Atkinson, 1983; Draper, 1995). La posición jerárquica, como profesor y jefe de estudios del centro, a lo largo de la mayor parte del trabajo de campo, ha permitido superar la tensión estructural habitual (Delamont, 2002), entre el investigador social y el profesorado del ámbito de estudio.

El fácil acceso y el contacto prolongado con la realidad de estudio ha permitido el conocimiento de los entresijos de la institución, descubrir lo que se dice y lo que se obvia, lo que forma parte del discurso y lo que acontece, poder acceder a la información con mayor facilidad y tener acceso a las profundas realidades y a los centros vitales de la organización (Bouché, 2002). Para Franzé (2002), toda realidad social presenta diversas caras: una “pública”, amable, y múltiples caras interiores, donde acontecen las dinámicas “naturales” de la cotidianeidad y que ya calificó Payet (1997) como las menos nobles. El espacio ocupado en la institución ha repercutido también en el acceso a los organismos institucionales y a las redes institucionales informales. En el proceso, la relación de confianza ha sido la clave. Esta relación ha permitido la inmersión en la comunidad y el establecimiento de contactos permanentes con los miembros de la institución educativa y con las autoridades locales, aunque no siempre haya sido fácil distinguir las relaciones personales y el trabajo etnográfico.

Una de las ventajas de la larga permanencia en el centro ha sido poder efectuar las preguntas y afinar la observación mientras se desarrollaban las situaciones, y mientras éstas iban surgiendo a lo largo de la investigación. Sin embargo, eso no representa que no se haya producido, en ocasiones, una situación ambigua. La participación en el ethos social como profesor ha supuesto una serie de ventajas, pero también una serie de inconvenientes derivados de la posición ocupada en el centro.

La propia naturaleza del trabajo etnográfico demanda, en palabras de Ballestin (2004) refiriéndose a su experiencia, romper con la estructura relacional de poder y autoridad y establecer una dinámica próxima. Ésta representaba una de las mayores dificultades desde la posición que ocupaba en el centro y una de mis mayores preocupaciones a la hora de poder entablar una relación etnográfica real con los chicos y chicas, para quienes a la construcción de adulto se añadía la de jefe de estudios y el reconocimiento de la autoridad como profesor. De ahí, que, como señalaba anteriormente, fuera necesario, a

pesar de las aprobaciones iniciales que los chicos y chicas mostraron, pautar un tiempo en el que se pudiera generar la confianza. Así podría romper aquellos ámbitos más inaccesibles para cualquier investigador, contextos informales y libres, propios de la cultura del grupo de iguales.

A lo largo del proceso de investigación he accedido a estas prácticas sociales, redes de relación y sistemas de significado que son propias y distinguen, en tanto que grupo social, a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Es cierto que durante el proceso, la relación etnográfica no ha adquirido la misma profundidad con todos los miembros del grupo, ni ésta ha sido intensa por igual en todos los momentos. Con frecuencia, se ha visto afectada por factores intrínsecos a la investigación, y en ocasiones, por factores que derivaban del propio espacio jerárquico que ocupaba en la institución. No obstante, la negociación de las interacciones y la no utilización de prerrogativas, que la desigual distribución de las jerarquías podía favorecer, han sido claves para realizar los acercamientos paulatinos. También lo han sido para la obtención de los resultados que se presentan y que remiten, en última instancia, a la ética del investigador, un aspecto que resulta central cuando las personas, jóvenes o adultos, hacen a éste participe de sus experiencias vitales. En este marco, el pacto de reciprocidad como etnógrafo, con el grupo que acoge al investigador, no se efectuó con el propio centro, sino que se estructuró de forma implícita a partir de las relaciones con estos chicos y chicas, hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, con los que se ha intentado mantener, en todo momento, una relación dialógica.

SEGUNDA PARTE:

CONTEXTO DE ORIGEN E INMIGRACIÓN:

DE LA YEBALA MARROQUÍ A UN BARRIO DE L'HOSPITALET

Capítulo III

La Yebala: contexto social, educación y emigración

3.1. El espacio social y cultural en origen.

Como he señalado hasta aquí, el reconocimiento del contexto ecológico-cultural de la escolarización representa la superación del ámbito estricto de la escuela y aborda las diversas formas que adquieren las fuerzas familiares y comunitarias (Ogbu, 1974). A tal efecto, es básica la interpretación de la experiencia escolar en destino desde la perspectiva que Gibson (1988) propone de cambio y transformación en origen y en destino. Esta perspectiva es también la adoptada por Suárez-Orozco (1987) al describir la experiencia escolar de los inmigrantes mexicanos, y de los no inmigrantes de ascendencia mexicana en EEUU, y ambas propuestas son asumidas por el esquema de análisis que propone la tesis.

En España, la inclusión de estudio del espacio social en origen es prácticamente inexistente en la investigación educativa. Esta perspectiva, sin embargo, es la adoptada por la publicación colectiva coordinada por Carrasco (2004), *Inmigración, contexto familiar y educación*, que se fundamenta en investigaciones precedentes de investigadores que incluyen tanto el contexto de origen como el contexto transnacional (Kaplan y Ballestín, Pedone, Beltrán y Sáiz, Marre y Gaggiotti, Pàmies, Molins). Creemos no equivocarnos si afirmamos que hasta el momento representa la única aportación que se aproxima a las condiciones *para la emigración y de la inmigración* de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana en Cataluña y a sus efectos en la escolarización, en este nuevo ciclo migratorio.

Además, según los teóricos del transnacionalismo (Portes, Sensenbrenner, 1993; Basch, Schiller, Blanc, 1994; Rouse, 1991; Kearney, 1995; Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997), los actuales movimientos internacionales de personas, mercancías e ideas reconfiguran nuevos espacios sociales, políticos e identitarios. Como referente más inmediato, desde la hipótesis del transnacionalismo y para el caso ecuatoriano, Pedone (2003) profundiza en la superación de los espacios locales circunscritos al territorio y a través de detenerse en elementos de análisis más dinámicos, desde la perspectiva de la negociación y el cambio.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, en la primera parte de este capítulo me centraré en las *condiciones para la emigración*. Reconoceré los espacios geográficos y humanos en los que se han configurado las estructuras y pertenencias yebalíes, mientras que la asunción de una perspectiva dinámica nos permitirá reconocer el contexto migratorio y

sociocultural en la actualidad. Básicamente, y por la naturaleza de la investigación, realizaremos un análisis diacrónico de la escuela marroquí, incidiendo en las funciones y representaciones sociales del medio rural.

En la segunda parte me centraré en las *condiciones de la inmigración*. Es decir, en el contexto de asentamiento y las relaciones en destino. Y, al mismo tiempo, abordaremos las condiciones en las que se produjo la llegada de los migrantes marroquíes al barrio de Santa Eulalia, de L'Hospitalet de Llobregat. Origen y destino se convertirán, de este modo, en un *continuum*. Es nuestra intención que se interpreten las aportaciones que siguen, a partir de esta propuesta.

3.1.1. La Yebala: delimitación física y terminológica

El término Yebala, plural de *jabli*, natural de la montaña (en árabe clásico *jabali*, fem. *jabaliya*), designa a los habitantes de la región situada en la zona occidental de la cadena montañosa del Rif. La zona se extiende desde Tánger-Ceuta hasta Targuist, ocupando la región de Tánger-Tetuán y las provincias de Chefchaouen y Larache, el espacio occidental de la zona bajo protectorado español entre 1912 y 1956.

Varios autores, entre ellos Benjelloun (1991) y Vignet-Zunz (1991,1995), han señalado que la demarcación precisa ciertas reflexiones de carácter terminológico y espacial. La aparición del término Yebala es aún incierta. En la genealogía beréber, los textos de la época de Ibn Khaldun no recogen el término *yebala*, mientras sí utilizan el de *gmara*, para referirse a un espacio más vago y amplio (Mezzine, 1988).

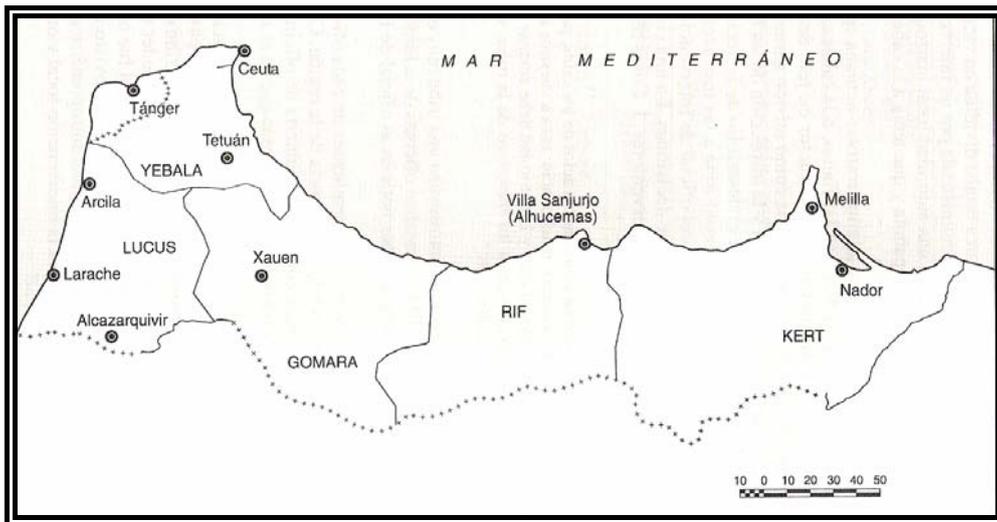
Los Ghomara descienden de Masmud, ancestro de Masmuda. Colin (1929) les atribuye un origen árabe cuyas raíces entroncan con el sentido de “masse d'eau ou de gens qui submerge”, ya que “le pays ayant été submergé par les *surafa*¹¹¹ (*chorfas*)” (Vignet-Zunz, 1995:2398). Los límites del territorio de Ghomara, entre el siglo V y VI y los siglos XI y XII, en sentido norte-sur, irían, en su máxima extensión, de las comarcas de Ouergha a la ciudad mediterránea de Targha, mientras en sentido este-oeste, pasarían por Badis, aunque algunos lo situaran en el río Ouringa y en *Wad es Stah*, en la población de los *Bni Aros* (Hilali, 2002).

¹¹¹ “La palabra *surfa* procede de la palabra *sharaf* que significa “honor” o “nobleza”. Los *surfa* son hombres y mujeres respetados porque se les considera descendientes patrilineales del profeta Muhammad y porque se supone que han heredado su pureza (al-tahara)” (González, 2005:5).

El término Yebala aparece con posterioridad a la subida al trono de la dinastía alaouita¹¹² y con ocasión de la redistribución administrativa del país (Alfiguigui, 1993). Un manuscrito del escritor Abd al-karim Al Rifi lo referencia por primera vez en 1672, a partir del nombramiento de “Umar B. Haddu al Tesmsamani” como “*Caïd* de la región de la Yebala y de Fahs”, *qa'id nahiyat Jbala wa al-Fahs* (Vignet-Zunz, 1995).

Benjelloum (1991) sitúa la aparición del nombre Yebala en el siglo XVIII y afirma que designa a una región geográfica que aparece con frecuencia bajo el epígrafe de país Yebala-Ghomara. Sin embargo, como el autor apunta, el término ha provocado una cierta confusión, alimentada durante la acción colonial española. Los colonizadores distinguieron, en sus campañas de “pacificación” de la zona, entre “la guerra de Yebala” y la “del Rif”, transfiriendo de este modo el nombre de Yebala a todo el noroeste¹¹³.

Mapa 8. Organización administrativa de la zona en época del Protectorado español después de 1935



Fuente: Aziza, M. (2003:119) a partir de la Alta Comisaría de España en Marruecos (1948).

Para caracterizar la Yebala es necesario recurrir a un criterio de carácter tribal, en virtud del cual se distinguiría Yebala de Ghomara, aunque estos últimos grupos estuvieran impregnados de elementos yeblíes y el conjunto de los montañeses del noroeste

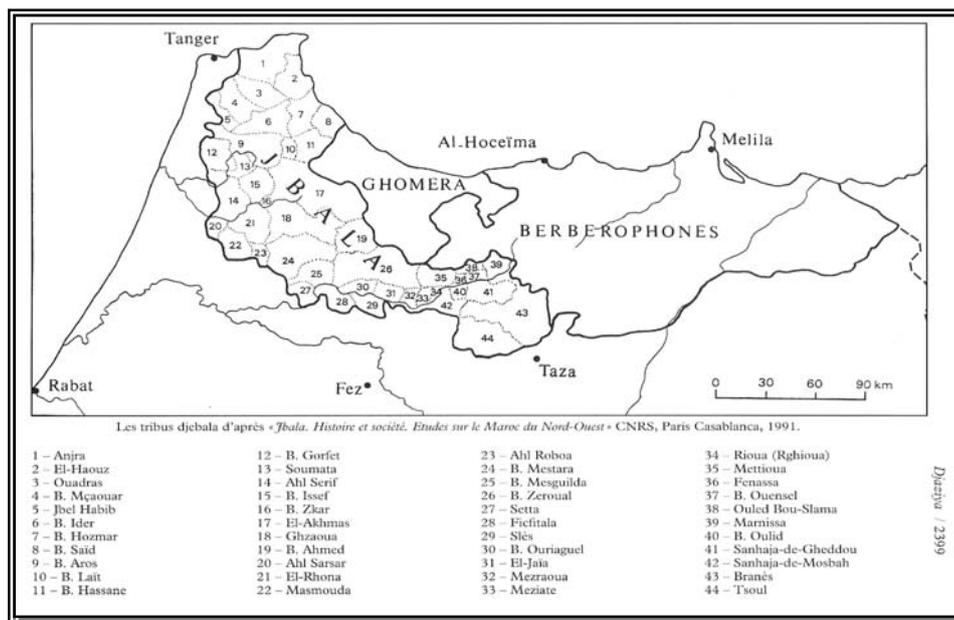
112 Los alaouitas son chorfas, surafas, descendientes por línea patrilínea del profeta. El ancestro de los alaouitas, Hassan Ad Dakhil, llega a Marruecos en el siglo XIII y se instala en el suroeste del país, el Tafílet. Es uno de sus descendientes, Moulay Rachid, quien en el siglo XVII se convierte en el primer sultán alaouita.

113 En realidad, esta ampliación, artificial, para Benjelloum (1991:91), tiene una importante conexión con la figura de Mulay Ahmad al-Raysuni (Raïssouni), yeblí de ascendencia, y el papel que este jugó en la resistencia a la penetración española.

compartieran una serie de especificidades que les diferenciara de los habitantes de otras zonas (Vignet-Zunz, 1991,1995; Benjelloun, 1991; Zouggari, 1996; Mezzine, 1991; Westermarck, 1926; Michaux- Bellaire, 1911; El Harras, 2000).

El país Yebala es uno de los tres sectores en los que se dividió el Protectorado español en 1912 junto al Rif Oriental y el Rif Occidental (Aziza, 2003). Es una de las cinco circunscripciones administrativas en las que se estructuró la zona tras la conquista total del país y después de una serie de reformas administrativas llevadas a cabo a partir del *dahir* (decreto real) 14/1/35: Lucus, Yebala, Gomara, Rif y Kert (Benjelloun, 1991; Nogué y Vilanova, 1999; López, 2000; Aziza, 2003). Esta división administrativa provocó que algunas de las *qabilas* Yebala, como Bni Ahmed, formaran parte de Ghomara.

Mapa 9. Las tribus Yebala según la “Carte du peuplement du Maroc Septentrional”



“Carte du peuplement du Maroc Septentrional”, en Zouggari y Vignet-Zunz (1991)

Según Benjelloun (1991), las tribus Yebala que se encontraban en la zona española en época del Protectorado fueron: Fahs-Tanger, Anjra, Haouz, Bni Hozmar, Bni Saïd, Bni Hassan, Bni Latí, Bni Idder, Ouadras, Bni Msaouar, Jbel Habib, Bni Arous, Bni Gorfet,

Sumata, Bni Issef, Akhmas, Ahl Serif y Bni Ahmed¹¹⁴. La clasificación es más exacta porque se ajusta a las 19 tribus, de las 44 tribus Yebala, que recoge la “*Carte du Peuplement du Maroc Septentrional*” (Vignet-Zunz, 1991:459) (Ver Anexo 6).

3.1.2. La región de Tanger-Tetuán y la provincia de Chefchaouen

La Yebala se inscribe en la actualidad en la región institucional Tánger-Tetuán¹¹⁵. Situada al noroeste de Marruecos, e incluida en el espacio geográfico de la Península Tingitana, está integrada por dos Prefecturas, Tánger-Asilah y Fashs-Anjra, y tres Provincias, Tetuán, Chefchaouen y Larache¹¹⁶.

La región institucional de Tánger-Tetuán es una de las más urbanizadas del país¹¹⁷ al haber experimentado en los últimos veinticinco años un cierto desarrollo del sector secundario y al propiciar los desplazamientos internos campo-ciudad¹¹⁸. Más allá de la provincia de Chefchaouen, dos aglomeraciones urbanas, Tánger y Tetuán, dominan la jerarquía espacial, aunque a pesar de su cercanía representan dos áreas diferenciadas, producto de su historia.

El sector primario da empleo en la región al 45,8% de la población activa, mientras la industria y el comercio alcanzan valores cercanos al 13%. La tasa de actividad, según datos de la Dirección de Estadística (2004), es del 64% entre los hombres de 15-19 años, alcanzando una proporción superior al 90% de los 20 a los 60 años, edad a partir de la cual desciende al 60%. En las mujeres, las cifras más elevadas de esta tasa de actividad se sitúan en un 51,8% en el intervalo 45-49, siendo del 31,1% en el grupo de edad 15-19, y del 23,8% a partir de 60 años. Estos datos, sin embargo, no contemplan el trabajo no

114 La distribución administrativa supuso que se integraran en el territorio de Yebala la tribu de Bni Ammar y se excluyeran otras como Bni Arous, Bni Gorfet, Sumata, Bni Issef, Ahl Serif, que formaron parte del territorio del Loukkos, mientras otras, como Ghzaoua, Akhmas y Bni Yahmed estuvieron inscritas en territorio Ghomara (Benjelloun, 1991:93).

115 Un análisis aproximativo a la Península lo encontramos en Refass (2004) “La Península Tingitana”, en López, B. y Berriane, M. (dir) Atlas de la emigración marroquí en España. TEIM. UAM. Madrid.

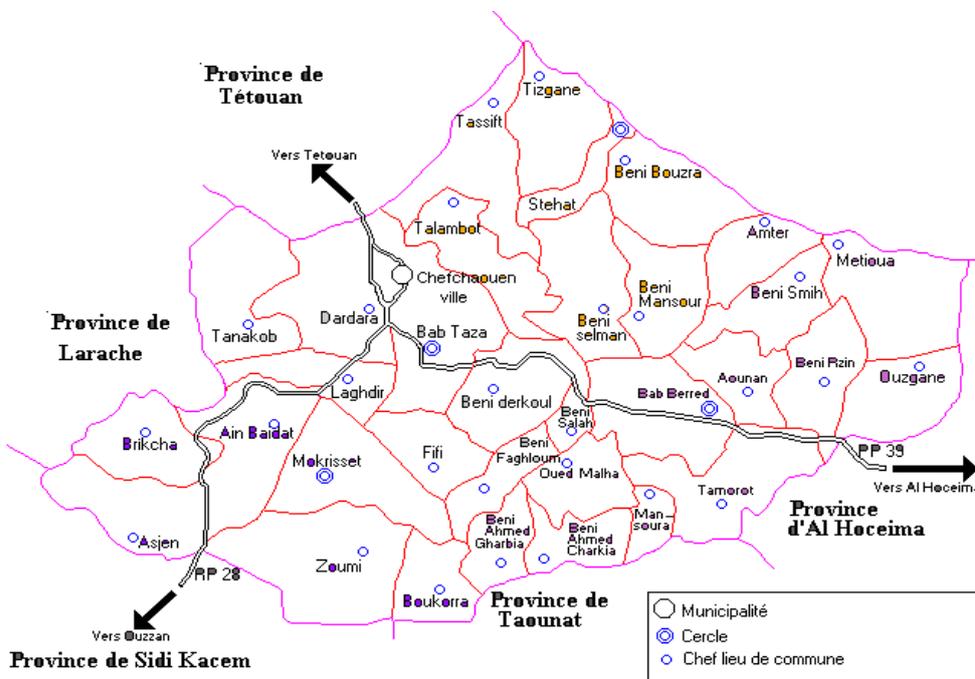
116 Esta división administrativa, como describe Berriane (2004), es la culminación de una serie de subdivisiones sucesivas desde la independencia que se enmarcan en un proceso de descentralización del poder político y de reafirmación de la trama administrativa en Marruecos. La división ha significado reestructurar el país desde 1999, en 1.298 comunas rurales y 249 comunas urbanas, 45 provincias, 26 prefecturas, 10 wilayas y 16 regiones.

117 Ferhat (1995) señala que, no tan sólo la Península Tingitana, sino Yebala, fue la región más urbanizada de Marruecos en la antigüedad y durante el período medieval. (id, 1995:12).

118 En Marruecos no existen datos actualizados precisos sobre los desplazamientos migratorios entre el campo y la ciudad. Nouredine El Aoufi y Mohamed Bensaïd (2005) los cifran, desde mediados de los 90, en más de 200.000 personas de media anual. Mientras, como indican los propios autores, Agénor y Aynaoui, (2003) la consideran superior a esta cifra.

asalariado que realiza la mujer en el mundo rural, ni consideran que las tareas reproductivas puedan reconocerse en estas tasas de actividad. Por tanto, existe una desviación, por propia definición, de las tareas tradicionalmente asociadas a lo femenino. Este no reconocimiento deriva de la propia actitud de las mujeres ante su trabajo, el 82% de las cuales consideraban sólo como ayudas familiares las tareas realizadas sin remuneración, como señaló la Encuesta de Empleo de 1999 (Lahlou, 2002).

Mapa 10. Comunas de la provincia de Chefchaouen



Fuente: Taïqui, Seva, Román y R'Ha (2005)

Una de las provincias de la región Tánger-Tetuán es la de Chefchaouen (palabra que en tamazight significa “cuernos”). La provincia, situada bajo la falda montañosa del Rif y creada por el *dahir* n° 1-75-688 de 11 *Rabia II* 1395 (23 abril 1975), limita al norte con el Mediterráneo y al sur con las provincias de Taouinate y de Sidi Kasem, situándose entre la de Hoceima, al este, y las provincias de Tetuán y Larache, al oeste. Incluye 33 comunas rurales además de la capital, entre ellas, la de Bni Ahmed Charqia.

La provincia no constituye un espacio geográfico homogéneo, como lo demuestra su apertura marítima al Mediterráneo - de unos 120 kms. - y las bajas y medianas elevaciones montañosas (Jbel Lakraa, 2.159 m.; Jbel Taloussisse, 2.005 m.; Jbel Tazaot, 2.106 m.) que se contraponen a llanuras y mesetas y se reagrupan en Fahs, el Habt y el Bajo Lukus (Refass, 2004).

Se extiende sobre 4.350 kms² y cuenta con una población de 439.303 hab,¹¹⁹ lo que comporta una densidad de población de 101 hab./Km². Chefchaouen es la provincia más rural¹²⁰ de la región de Tánger-Tetuán como se observa en las cifras de su escasa población urbana, (42.914 hab.) y el elevado porcentaje de su población rural, 90,3% (396.389 hab.).

En la provincia de Chefchaouen, el 85% de la población activa se dedica a la agricultura. El régimen de tenencia agrícola mayoritario (80%) es el *melk*, según Zougari (1996), con unas explotaciones que no suelen superar las 30 hectáreas, mientras que un 5% del espacio agrícola está constituido por *ahbes d-mesjed* y pertenece al *habous* (Vignet-Zunz, 1991). Sin embargo, los beneficios que esta agricultura genera son escasos como consecuencia de las propias características orográficas del relieve y la elevada infertilidad de la tierra.

El índice de desempleo en la provincia se sitúa en el 33,9%, cifra que es superior a la del resto del país (Hilali, 2002). La cifra de actividad femenina en la provincia, un 22%, sobrepasa en cerca de 10 puntos la media nacional. El dato debe leerse en relación con el valor que adquiere el desempleo femenino en la provincia, un 1,3%. Esta cifra indica, más allá de la falta de reconocimiento del trabajo femenino en las estadísticas, la participación activa de la mujer yebli en los procesos productivos del medio rural, como ya mostraron Hart (1994) o El Harras (2000).

3.1.3. La comuna de Bni Ahmed Charqia: el *douar* de Talandoud y de Od Slimane

Bni Ahmed Charqia es una de las 33 comunas rurales de la provincia de Chefchaouen. Junto a Bni Ahmed Gharbia, (10.287 hab.), Mansoura (13.060 hab.) y Malha Wadi

¹¹⁹ Según datos del censo de 1994.

¹²⁰ La tendencia a la urbanización en Marruecos constituye un proceso lento. En 1960 un 29,2 % de la población total era urbana, cifra que aumentaría al 41,1% en 1980y situándose en el 55,1% en 2004 (Noureddine El Aoufi y Mohamed Bensaïd, 2005:6).

(9.661 hab.) forma el *Caidat* de Bni Ahmed. Bni Ahmed Charqia se extiende sobre 52,20 kms² con una población¹²¹ de 10.089 habitantes, con una densidad de población de 193,28 hab./Km², algo por debajo de la de Bni Ahmed Gharbia, 200,13 kms², superior a la de Mansoura, 131,39 kms² y a la de Malha Wadi, 77, 60 kms².

Bni Ahmed Charqia está dividida en *douars*: Bouchiba, Draouiyine, Esourrak, Klala Soufla, Klala Haut, Talaonlili, Maassra, Tarkaalou, Taya y Talandaoud. Este último, Talandaoud, es el más grande, con unos 3.000 habitantes y es el origen de la mayor parte de las familias marroquíes que han escolarizado sus hijos e hijas en el IES a lo largo de la investigación. Bni Ahmed Gharbia también se divide en *douars*: Ahloulla, Ayarsif, Bab Laksibate, Barriate, Bazate, Bni Mizar, Chtamballa, Dar ElGhaba, Elaouziyine, Lahmidiyine, Mizal, Ramla-Elkaour, Tafza, Tala Zammour Bouchecki, Tala Zemmour Nakhla, Thaoucha, Bab Ksibat, Hloula, Taourate y Od Slimane. Od Slimane, más pequeño que Talandoud, cuenta con unos 2.500 habitantes y de él eran originarias otras familias del IES. La distancia entre Talandaoud y Od Slimane es de unos 2 kms, y se sitúan a derecha e izquierda de la carretera que une Bab Taza con Fash y que pasa por TletaBni Ahmed¹²².

El *douar*, término que deriva del aplicado a los antiguos campamentos nómadas o seminómadas, y que para Refass (1993) surge de la imposición de la literatura colonial, designa la célula elemental de poblamiento rural en Marruecos. Como describe el autor, la denominación de estas unidades geográficas de base adquirirían en Marruecos diversos nombres. En la Yebala eran conocidas por *dchar*. No obstante, por primera vez en 1964, se definieron a nivel oficial como:

“un conjunto de hogares reunidos por vínculos reales o ficticios de relación, correspondiendo a una célula territorial, implicando o no, métodos de explotación comunitarios y dirigido en la medida de lo posible por un *moqqadem*” (Refass, 1993:32).

El *douar* se estructura en barrios (*hawn*), espacios que se constituyen a partir de las agrupaciones de los diversos linajes¹²³ y responden a la organización tribal tradicional de Marruecos.

¹²¹ Según datos del censo de 1994.

¹²² Tleta (martes) resulta del día que se celebra el mercado semanal en Bni Ahmed. A este centro, los habitantes de la zona se refieren como: el souk, Tleta o el mercado, de forma indistinta, pero no encontré a nadie que lo considerara en Talandoud y Od Slimane como un centro rural.

¹²³ En Talandoud, estos barrios, entre otros, son: Asaya, Segesa, Khayaten Soufla, Khayaten Aulia, Rrkada, Silien, Anasen, Firriche, Shziedzne, Kudia, Rifiyen...

En Bni Ahmed, la agricultura domina un paisaje estructurado en pequeñas parcelas que se delimitan por la vegetación natural y se interrumpen por la existencia del hábitat humano. La actividad económica principal es el cultivo del cereal, las leguminosas, la arboricultura -olivo e higuera- y el cannabis, como en buena parte de la provincia de Chefchaouen. Los yeblíes de Talandoud y Od Slimane se dedicaban tradicionalmente al cultivo de olivos e higos, comerciando ambos productos al por menor y a bajo precio en un radio de acción que se extendía hasta Chefchaouen. Ahora la situación es diferente. Los años de sequía en Marruecos no ayudaron en nada al desarrollo de una zona de por sí ya necesitada y que se convirtió, como refiere López (2000) siguiendo a Naciri (1993), en “el pariente pobre de la modernización en Marruecos”.

En el *douar* de Talandoud, la mayor parte de las casas se sitúan diseminadas a escasa distancia, en las laderas de la montaña y de forma más concentrada en los espacios de ruptura de la pendiente con el valle. A su alrededor, pequeñas parcelas agrícolas reproducen una especie de paisaje de *bocage*. La estructura espacial en Od Slimane es similar, aunque la menor inclinación del terreno permite que las casas se extiendan de forma algo más dispersa, en un espacio que se presenta menos abrupto. En ambos *douars*, entre las casas y árboles de copas verdes, sobresalen altos postes de cemento instalados hace unos cinco años, que sostienen los cables de la luz sobre los tejados. De forma dispersa, en las terrazas del valle, destacan unas torres blancas que indican la presencia de las mezquitas.

La compra de productos de consumo alimentario en el pueblo es difícil. Sólo en algunas pequeñas habitaciones abiertas al exterior, los llamados *quioscos*, se venden golosinas, tabaco, artículos de limpieza y algún que otro producto envasado o enlatado. Los productos frescos y el resto de compras importantes deben hacerse desplazándose unos 3 kilómetros, al “centro”, a TletaBni Ahmed.

TletaBni Ahmed es un centro rural, uno de los 52 repartidos por la Península Tingitana. Estos *centros rurales de servicios* se distinguen del *douar* a partir de su función comercial, ya que agrupan una serie de tiendas abiertas de manera permanente y de servicios que, asociados en ocasiones al *souk* (mercado) semanal, les convierten en un núcleo central de la jerarquía de espacios¹²⁴. En TletaBni Ahmed, esta centralidad no es

124 Refass (1993) desarrolla una categorización de estos centros en la Península Tingitana a partir de la función para la que nacieron y los servicios que ofrecen en la actualidad. Refass (1993), “Les centres ruraux aux service au Maroc”, en Vignet-Zunz (dir), Les Jbala. Espaces et Pratiques. Université Ibn Tofaïl. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Kenitra.

nueva. Ya en época del Protectorado español, allí se encontraba la escuela y buena parte de los edificios militares destinados a la pacificación y al control de la población. En la actualidad, en él se encuentran una serie de servicios característicos de los centros rurales de este tipo: la escuela “madre” de las escuelas “satélites”, la casa comunal, el dispensario, la agencia postal, el *caïdat* y el *collège* (construido hace cuatro años)¹²⁵.

El *souk* de TletaBni Ahmed es junto al de Zoumi, Tnnesel Yamani y Ouad Lao el más importante de los 43 que se celebran en el medio rural de la Península Tingitana. En realidad, gozaba ya, en la época del Protectorado español, de gran prestigio - tal y como atestiguan Nogué y Vilanova (1999). El *souk* es uno de los acontecimientos más importantes de la semana. Se celebra los martes, desde las 6 de la mañana hasta las 3 de la tarde. Como centro de las actividades más diversas, representa para la comunidad un fenómeno social y económico de primer orden. Es lugar de encuentro de familiares y amigos, es generador de verdaderas corrientes de opinión, centro de negocios y antaño era lugar de encuentro de las autoridades locales, del consejo tribal y de la administración.

3.1.4. Una aproximación a la dimensión económica yeblí

Las características orográficas de la cadena montañosa rifeña han condicionado las comunicaciones de la zona con el Marruecos central y septentrional, y propiciado su aislamiento. Como indica Zougari (1996), los *douars* se han situado alejados de los centros administrativos y el acceso a los servicios ha sido, desde siempre, dificultoso. Sin embargo, las relaciones existentes entre la zona norte y el resto del país y, en particular, con la administración central, no han estado determinadas de forma exclusiva por la configuración del relieve. Podría decirse que son el resultado de una diferenciada historia precolonial y de la experiencia colonial, que han propiciado sus condiciones de marginalización (Troin, 2002; Zougari, 1996).

125 A partir de la clasificación que Refass proponía, en 1993 el centro de Tleta Bni Ahmed, como el de Bab Taza, Ouad Lao, Jebha y Dar Chaoui formaría parte de los centros rurales de servicios de nivel medio individualizado, que se caracterizan por ofrecer un número elevado de funciones públicas y privadas, pero no por las que se consideran más exclusivas, como el *collège*. En el curso 1999/00, en TletaBni Ahmed se construyó el *collège*, lo que significaría que, como Zoumi y Bab Berred, podría formar parte del grupo de centros superiores rurales de servicios.

La Yebala ha experimentado un aislamiento y una pobreza histórica secular¹²⁶ que es resultado de una serie de factores: la compartimentación del relieve; la exigüidad de las tierras aptas para el cultivo, la excesiva dependencia de las precipitaciones y la precariedad de la economía local, marcada por un arcaísmo secular (Mezzine, 1991). Sin embargo, más allá de los condicionantes físicos, Troin (2002) apunta a las formas que adquirió la colonización española, caracterizada por una explotación intensiva y sistemática de los recursos, como causa que reforzó el aislamiento de la región. Segura (1994) también profundiza en la idea de aislamiento, destacando la lejanía de la administración como una de las causas de esta pobreza estructural. Este análisis que comparten Naciri (1993), López (2000), Troin (2002) y Akesbi (2003) apunta también hacia motivos que se inscriben tanto en el terreno de las vinculaciones histórico-políticas como en el de las fidelidades después de la época colonial. Para López (2000), la zona ha acumulado frustraciones desde la independencia. En este sentido, Troin (2002:330) explica el pesado tributo que tuvieron que pagar los habitantes de la zona después de la independencia, entre otros: la instauración de una administración centralizada, las restricciones del uso del bosque, los nuevos contratos fiscales o la represión de la cultura del kif. Todas estas medidas desembocaron en el levantamiento de 1959 y la represión posterior.

Tradicionalmente, los yeblíes han basado su actividad económica en el cultivo cerealístico y la arboricultura y con frecuencia se han visto obligados a practicar una rotación bienal en las terrazas de las laderas montañosas. Esta originalidad ha consistido en la rotación colectiva operada en el *douar* o entre un pequeño grupo de *douars* (Vignet-Zunz, 1991). La propiedad de las explotaciones agrícolas, de tamaño reducido y de escasa productividad, es mayoritariamente individual aunque antaño existían tierras comunales, antiguas propiedades del consejo rural y reserva de pastos para las familias que carecían de tierras y para los ganaderos que iban a vender sus animales al *souk* semanal. En la actualidad, buena parte de estas tierras están siendo ocupadas por nuevas construcciones. Una tercera forma de propiedad la constituye el *ahbes d-mesjed*, las tierras administradas por el *habous* a partir de las aportaciones recibidas en concepto de limosna o como ofrenda.

126 A pesar de los planes, programas y acciones del Estado: DERRO, GEFIR, PAIDAR, etc. Ver Troin (2002) Maroc: Régions, pays, territoires. Maisonneuve & Larose, Tarik, Urbama. Paris.

Las peculiaridades orográficas del terreno y la escasa calidad del suelo (a excepción del valle del Loukkos) han determinado las características de estas explotaciones agrarias¹²⁷, buena muestra de la agricultura de mercado de policultivo de carácter extensivo y de escaso rendimiento, un aspecto que ha imposibilitado una mayor amplitud en los intercambios comerciales.

El bosque, antiguamente de propiedad comunal, pertenece en la actualidad al Estado. La vegetación forestal y la pequeña medida de las explotaciones agrarias ha favorecido la tradicional existencia de una cabaña ganadera formada por cápridos, bovinos y ovinos. Por otra parte, y a pesar de su proximidad al mar, el desarrollo de las actividades pesqueras en la Yebala ha sido reducido. También lo han sido las actividades mineras de la región, exageradas para Nogué y Vilanova (1999) en la época precolonial y que se redujeron a la existencia de algunos yacimientos de hierro y plomo, y en menor cantidad, de manganeso, antimonio y zinc.

La economía de los yeblíes ha sido más variada que la de los rifeños y a pesar del carácter rural de su población, la artesanía, el comercio y los pequeños trabajos urbanos ocupaban un lugar importante (Aziza, 2003). Vendían sus productos, como recuerda Vignet-Zunz, (1995:2406), en los zocos del norte del país: aceitunas, aceite, higos y uvas secas, el *samet* (helado de uva, lícito si no había fermentado), carbón de madera o un jabón a base de aceite de oliva y de cenizas de lentisco. Los viajeros de siglos anteriores se hicieron eco de una importante y variada actividad artesanal entre los yeblíes: productos de cuero (en particular, una bolsa muy apreciada, la *za'bula*), madera, hierro (formaban la principal sociedad de armeros en Fes), cerámica y tejido (Vignet-Zunz, 1991).

Algunas de estas actividades económicas tradicionales son acompañadas en la actualidad por otras dos paralelas: el contrabando y el cultivo del cannabis. Para López (1993:135), la zona, sin poder regional y gobernada desde la lejanía, está marcada por los efectos de estas dos actividades y por una tercera, la emigración al extranjero. Las dos primeras, el contrabando y el cultivo del cannabis son, como apunta Refass (2004), las principales

127 Durante la segunda mitad del siglo XIX, las grandes propiedades de tierras estaban concentradas en manos de los caídos y la burguesía religiosa. Durante el Protectorado, la colonización modificó el estatuto de las tierras a favor de la propiedad española y marroquí colaboradora con el sistema colonial. Después de la independencia se produjeron nuevos procesos de reajuste agrícola (recuperación de las tierras de la colonización en 1963, reforma agraria de 1969 y 1972, puesta en escena del perímetro agrícola del Loukkos y creación de cooperativas agrícolas en 1975) (Ben Attou, 1995:13).

manifestaciones de la herencia legada por el período colonial, al estar situada la región en un espacio fronterizo entre el Protectorado español y el francés.

Hart (2000) indica, al respecto del cannabis, que los habitantes de esta zona consideran que obtuvieron permiso para cultivarlo del sultán *Mawlay al-Hassan I* antes del fin del siglo XIX, ya que la tierra era tan pobre que no permitía otras cosechas. Consentido en época colonial, la administración marroquí prohibió el cultivo del *kif* en 1960, pero irónicamente la producción aumentó a partir de entonces de forma importante, pasando de una extensión de 21 hectáreas en 1934/35 a 74.000 en 1992, y alcanzando una producción de 15.000 toneladas en 1994 (Hart, 2000).

La extensión de la cultura del *kif* ha supuesto, desde la mitad de la década de los 70, una de las principales mutaciones de la zona:

“El Kif estaba limitado, pero en los años 70 y 80 fue cuando se plantó en gran cantidad. La ocupación española permitió en el norte la venta y consumo del Kif y también la administración marroquí tiene parte de la culpa. Lo malo es que muchos de los que se quedan, de los que no emigran, se dedican al cultivo del kif. Uno ve que su vecino mejora su nivel de vida. Pues él hace lo mismo”.

(Miembro Asociación Chefchaouen)

La crisis de la economía agrícola, el *laissez-faire* de la administración y la fuerte demanda que ha hecho aumentar la producción (Troin, 2002), explican el aumento del área dedicada al cultivo de una planta de ciclo vegetativo corto que se adapta bien a la zona y genera altos rendimientos¹²⁸ entre los agricultores (Laouina, 1998). Este último aspecto ha incidido en la configuración de una nueva dimensión económica en la zona y en la reconversión de las tradicionales estructuras: incremento de la circulación monetaria, renovación del hábitat, necesidad de mano de obra y aparición de nuevos valores.

Sin embargo, la dimensión económica actual no se puede explicar sin valorar la participación de la emigración y tener en cuenta los lazos que se establecen entre origen y destino.

¹²⁸ Un margen de beneficio de 30000 Dh./ha. como señala Ahmadan (1998), citado en Troin (2002).

3.1.5. La construcción socio-histórica de la pertenencia yeblí

La situación del país Yebala, verdadero *hinterland* que aparece como una efectiva región pantalla, ha condicionado en gran medida sus influencias y contactos a lo largo de la historia¹²⁹ con los pueblos del Oriente Mediterráneo y del Sur europeo. Para buena parte de los autores ha determinado también la configuración de las propias pertenencias grupales (desde Westermarck, 1926 y Michaux- Bellaire, 1911 hasta épocas recientes: Vignet-Zunz, 1995; Benjelloun, 1991; Zougari, 1998; Mezzine, 1991; El-Harras, 2000; Troin, 2002; Refass, 2004).¹³⁰

Las pertenencias grupales se han estructurado a partir de la propia existencia de la tribu y de los subsegmentos en la que ésta se subdivide. De este modo, a pesar de la fragmentación característica de la montaña rifeña en pequeñas comarcas (Mauer, 1959), las 44 tribus yeblíes comparten formas culturales propias que testifican sus elementos de unidad (Aziza, 2003), frente a las restantes 26 propiamente rifeñas (Hart, 1958),:

“un mythe d’origine; le rapport à l’urbain; le place des *foqha* (letrés); le façon d’habiter et de cultiver; le place de l’artisanat domestique; enfin quelques taitis sur une échelle des valeurs par ailleurs largement partagée avec le reste du Maroc”. Vignet-Zunz (1995:2401).

Vignet-Zunz (1995) realiza una reconstrucción sociohistórica de la identidad yeblí estableciendo una serie de categorías que la individualizan frente a las representaciones de las pertenencias rifeñas. Vignet-Zunz (1991) y Messaoudi (1993) se refieren al habla como uno de los aspectos que distingue a los yeblíes de sus vecinos. En este punto, es preceptivo realizar un breve comentario respecto al complejo panorama lingüístico marroquí, a causa de su situación de “pluriglosia” (Mijares, 2004).

Según lo que establece la Constitución, el árabe es la lengua oficial del país, una forma que responde al árabe estándar o medio, y que ha roto con los esquemas del árabe clásico o *fusha* (Mijares, 2004). Es la lengua de los medios de comunicación y de las formas escritas, mientras que el árabe dialectal marroquí, el *dariya*, es la lengua hablada

129 Para profundizar en el tema, entre otros: Gozalbes, E. (1994): “Los orígenes del pueblo berebere. La antigüedad clásica” en *Imazighen del Maghreb entre Occidente y Oriente*. Ed. Rachi Raha. Granada; Troin, J.F. & alter (2002), *Le Maroc: régions, pays, territoires*. Maisonneuve et Larose. París, Tariq, Rabat y Refass (2004), « La Península Tingitana » en López, B. y Berriane, M. (2004) (dir), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. TEIM. UAM. Madrid.

130 Sin embargo, y como señala Mezzine (1991), resulta difícil conocer con exactitud la historia de contacto entre los grupos humanos de la zona. Parece ser que a los Ghomara, que constituían el substrato humano de la región, se unieron los Zenetas del Rif oriental y a partir del siglo XI los Senhaya, siendo en el siglo XVI cuando llegaron las tribus Jolot y Tlig de origen árabe, que poblaron la zona entre el Garb y el Lukus. El mosaico humano se concreta, como explica Refass (2004:135), con los refugiados andalusíes, así como con los rifeños llegados a partir de la segunda mitad del siglo XVII.

de uso cotidiano. Árabe standard y *dariya* son variedades lingüísticas relacionadas pero no son inteligibles entre sí. El primero es una lengua reglada que se adquiere a partir de la instrucción. El dialecto marroquí o *dariya* difiere, además, de forma sustancial en diversas zonas del país. Estas diferencias abarcan aspectos morfológicos, fonológicos y léxicos (El-Madkouri, 2003) y se engloban, según Laghaout (1995), en cuatro grupos dialectales: *arubi, jebli, bedui y hassani*¹³¹.

A este panorama, se añade la existencia del beréber o tamazight, lengua hablada por los antiguos habitantes del norte de África. Aunque el árabe estándar es la lengua que domina socialmente para la mayor parte de beréberes, el árabe clásico es la lengua religiosa de todos, en tanto que miembros de la *Umma* (Comunidad de Creyentes). Se estima que en Marruecos, unos 12 millones de personas - más del 40 % de la población - tienen el beréber como lengua materna. Sus tres variantes - *tarifit, tamazight y tachelhit* - son usuales y se hablan en en el país junto con el *dariya*¹³².

La lengua Yebala está compuesta por variantes locales y formas dialectales intermedias o mixtas (Messaoudi, 1993). Aunque sea difícil establecer las etapas en las que la lengua *gmara* cedió de forma progresiva lugar al árabe, es posible realizar una clasificación de los dialectos de los habitantes de la Yebala. En esta clasificación, Vignet-Zunz sitúa a Bni Ahmed en un grupo formado por nueve pequeñas tribus cuya lengua materna es el dialecto árabe, *Sanhaja Srair*¹³³, una de sus formas intermedias o mixtas.

Las formas de la residencia, la técnica de conservación del grano, el uso característico del arado, del pequeño molino de mano o incluso la forma de batir la leche, son otras de las características diferenciales que Vignet-Zunz (1991) observa en el marco tecnológico

131 Para profundizar en las diferencias de estas formas dialectales ver El-Madkouri, M. (2003), "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", en Revista electrónica de Estudios Filológicos, núm. 5 [En línea <http://www.tonosdigital.com>].

132 El *tarifit* se practica en el norte del país con tres dialectos: el de Nador, el de Al-Hoceima y el de Maluia. El *tamazight* se extiende por gran parte de Marruecos: desde las inmediaciones de Fez, pasando por Meknes, hasta Marrakech y llegando hasta las puertas de Rabat, cubriendo toda la zona semidesértica de Rachidia, Atlas medio y Alto Atlas central y oriental. Es la lengua con más variedades dialectales de Marruecos. Ocupa todo el centro del país y se adentra por el río Meluia hacia el norte; por el río Um Rabia, hasta llegar casi al océano Atlántico; penetra, aproximadamente, hasta las fronteras con Argelia por el este central, prolongándose también, hacia el sur, por la región de Zagora. Esta lengua cubre un haz de hasta siete grupos dialectales (El-Madkouri, 2003). La tercera lengua es el *tachelhit* y ocupa las zonas del Alto Atlas occidental, Anti-Atlas y valle del Sous.

133 Vignet-Zunz realiza una clasificación de los dialectos Yebala: les Sanhaja Srair (Sanhaja "du fut du fusil"), neuf petites tribus où certains villages parlent arabe, d'autres un idiome berbère de type sanhaja[...]; les Ghmara, neuf autres petites tribus[...].arabis''es mais gardant des traces berbères prononcées, à l'exception de quelques villages dans deux tribus, qui continuent d'user d'une variété particulière de berbère (selha buzratiya); un petit groupe de quatre tribus littorales, immédiatement au nord des Sanhaja Srair et à l'est des Ghmara, qui sont passées de leur rifain originel à l'arabe[...]; [...] les Swahiya ("gens du littoral"), probablement des Jbala déplacés, combinent l'idiome arabe de leurs ancêtres". Vignet.Zunz (1991:136). Para Vignet-Zunz (1995), las características del habla *yebli* serían: "Le parler Jbala, on l'a dit, a une place particulière dans les dialectes arabes marocains. Traces berbères: le préfixe a tient souvent la place de l'article; le système phonétique s'enrichit du v et du p et se caractérise, de façon non systématique, par l'affrication des pré-palatales donnant ts et dj [...] Mais aussi traces latines, dans le lexique (ce qui est commun à de nombreuses régions du Maroc) ou dans certaines formes grammaticales." (Vignet-Zunz, 1995:2402).

de los Yebala. A esto, también se les debería unir la ausencia de tatuajes en las mujeres, la fama de músicos tradicionales de los hombres yeblíes y la vestimenta de uso cotidiano que distingue, aún en la actualidad, a buena parte de las mujeres de la zona de las del resto de Marruecos¹³⁴.

3.1.6. El mito fundador, creencias y prácticas religiosas

El espacio geográfico yeblí ha condicionado su participación en la defensa activa de los valores culturales e islámicos en el medio rural (Zougari, 1998). La literatura marroquí muestra de forma clara el lugar que ejerce la lucha contra la ocupación en el espíritu de la gente de la zona en los siglos XVI y XVII, determinado por la proximidad de la cristiandad a la Yebala durante estos siglos (Mezzine, 1991:63). La conquista del litoral mediterráneo marroquí por portugueses y españoles durante la Edad Moderna determinó la aparición de formas de resistencia contra el enemigo externo, que se organizaron a través de cofradías religiosas (Troin, 2002). La zona aparece en las crónicas de los siglos XVI y XVII como una región de lucha y de revuelta, como respuesta a los ataques cristianos promovidos en su mayor parte desde la Península Ibérica. Este aspecto marcará el característico distanciamiento con el *majzan* y el traspaso del poder a las tribus (Mezzine, 1991:68).

Siguiendo a Mezzine, los *marabouts* serán quienes progresivamente tomarán el poder en este espacio y responsabilizarán de la situación a los ocupantes de las plazas - los cristianos. Asimismo, la multitud de *ulemas* y de *fuyaha* locales, garantes de la norma islámica, promoverán en la época el desarrollo de una tradición fértil en textos escritos que singularizará el país Yebala, mientras las numerosas *zawiyas* diseminadas por el territorio se convertirán en importantes centros culturales.

¹³⁴ Esta vestimenta está formada por un gran sombrero de paja, *sesiya* o *taraza*, adornado con cordones de lana y de borlas multicolores; un gran cinturón de lana, *kurziya* o *hzam* que puede alcanzar hasta cinco metros de longitud; una pieza de lana o de algodón atada alrededor de la cintura que descende hasta las pantorrillas como un paño, *fota* o *atezzer*, de rayas blancas que se combinan, según el modelo con líneas rojas, azules o verdes verticales; una ancha camisa blanca generalmente bordada; un velo de lana, *agedwar*, que cubre parte del cuerpo; unas polainas de piel de cabra, *trabaq* y un ancho pantalón, *sarwel*. Si bien, algunos de los elementos van siendo sustituidos, la presencia distintiva de las mujeres adultas yeblíes, que se visualiza a través de su vestimenta, resulta perceptible en cualquier espacio público de la zona, en los campos, los *douars* y en los mercados a los que acuden a vender los productos de la tierra. Los hombres vestidos con una larga blusa de tupida lana blanca sin capucha, *qassab*, utilizan también la *jellaba* de tonos oscuros, marrones generalmente y con capucha corriente en todo el país, aunque algunos de ellos, y de forma cotidiana, visten al modo occidental.

Mateo (2003) analiza esta cuestión en la época colonial en su libro sobre *La "hermandad" hispano-marroquí*. Para el autor, las creencias y prácticas religiosas¹³⁵ impregnan la construcción histórica de la identidad yeblí, un elemento al que se remite González (2005) a partir del trabajo de campo realizado en la *qabila* Gzaua y a partir de las aportaciones que recoge de autores que desarrollaron sus investigaciones¹³⁶ en la zona norte del país (Michaux-Bellaire, 1911; Levi-Provençal, 1926; Carleton Coon; 1931). González (2005) recoge también la aportación de Henry Munson, quien señalaba cómo los yeblíes “se creen mejores musulmanes que sus vecinos”. Esta afirmación se correspondería con la que aporta Zouggarí (1996), siguiendo a Levi-Provençal: “los yeblíes son los únicos, junto a los montañeses del sur, que poseen una mezquita en cada pueblo” (id: 110).

La fama de los *fqih*¹³⁷ yeblíes sobrepasaba la territorialidad de la zona (Jamous, 1981). Este elemento lo remarca Vignet-Zunz (1993:208) al afirmar que la reputación de estos *fqihs* se extendía por todo Marruecos, por su ciencia, su piedad y su integridad, la cual se legitimaba a partir de su ascendencia genealógica jerifiana:

“Le pays jbala ici d’une reputation sans égale: ses msid-s reçoivent des élèves venus de fort loin et un nombre important d’écoles de plus haut niveau y préparent à l’enseignement de la Qarawiyyin [...] tandis de ses *tulba*, demandés dans tout le pays [...] pays de *surafa*, a-t-on-dire, mais seuls quelques grands noms émergent au plan national, al plupart sont perdus dans la masse; pays de grands fuqaha [...]. Voici donc les Jbala élabousses par le prestige d’une des plus belles généalogies chérifiennes du Maroc, illustre à double titre, comme *idrisiya* et come *alamiya*, cumulant pouvoir politique et mysticisme“ (Vignet-Zunz, 1991:151-153).

135 González (2005:3) indica que autores como Reysoo (1991), Geertz (1968) y Aixelà (2000) han señalado las dos vertientes en las que se manifiesta el Islam en Marruecos - ortodoxo, “oficial” o “estatutario” y heterodoxo, informal, popular, local o particularista-. Por su parte, Mateo (2003) profundiza en la continuidad existente entre ambas tradiciones, al nutrirse la segunda de la primera, aconsejando prudencia a la hora de abordar estas dos vertientes. “El Islam magrebí se dividía, según los estudiosos europeos, en dos formas contrapuestas de entender la religión: la versión legal racional de los ulemas y la sunna y la versión carismática y “popular” de los surfa y de las cofradías. Esta vulgata se hacía corresponder con la dicotomía del majzen y el siba y la posición étnico-racial entre árabes y beeberees. Según este modelo, la religión urbana del majzen encajaba con el modelo escrituralista de la ley islámica (árabe), mientras que la rural se basaba en normas consuetudinarias y en el poder carismático de los santos, los surfa y los suyuj de cofradía. Los datos demuestran que las prácticas no encajaban con esta dicotomía, sino que existía una continuidad, un tissu continuo entre ambos tipos de ideales” (J.L. Mateo, 2003:277). Para una visión evolutiva de los estudios sobre la religiosidad en Marruecos ver Westermarck (1926) *Ritual and Belief in Morocco*. London:Macmillan, Gellner (1969) *Saints of the Atlas*. University of Chicago Press. Chicago y Geertz (1994) *Observando el Islam*. Paidós. Barcelona.

136 “En 1911, Michaux-Bellaire escribe que « les djebala son très religieus, on plus exactament, exclusifs en matière de religion ». Levi-Provençal, en 1926, señala que « chez les Jbala, el nést point de village qui n’ait sa mosquée, son iman, son muezin » y que « on y fait ses cinq prières quotidiennes, on s’y réunit avec pompe pour les dévotions de vendredi, on y célèbre solennellement les fêtes orthodoxes » “ (González, 2005:1).

137 El fqih es un jurisconsulto, doctor o sabio de la ley, entre los musulmanes. Respecto al prestigio de los fqih yeblí Jamous (1985:35) afirma: “Le fqih est un étranger à la région, [Rif nord-est] généralement choisi parmi les lettrés du pays Jbala”

Ouazzani (1993) subraya la actual menor presencia de estos *fqihs* en la zona¹³⁸. No obstante, la religiosidad en la Yebala se sigue viviendo con la visita a los *marabouts*, santos epónimos de una *zawiya* o cofradía,¹³⁹ a quienes se accede por la *baraka* (don divino) que les es atribuida, para que traigan suerte o curen alguna enfermedad¹⁴⁰.

Entre los lugares sagrados como mezquitas, sepulturas de santos¹⁴¹ y bosques asociados a ellas, el santuario más importante en la Yebala es el de su protector, *Mulay Abd as-Slam*. La causa de la especial devoción a *Mulay Abs as-Slam*¹⁴² debe buscarse en su intervención central en lo que constituye el mito fundador de los yeblíes y por el que es considerado *soltan de-djbala* (Zouanat, 1989):

“[...] lors du fléau qui chassa la population antérieure (les “Swasa”), *Mulay Abslam*, tou en refusant de s’ingérer dans l’ouvre divine, leur garantit néanmoins que les biens qu’ils enseveliraient seraient sous sa protection pour leurs descendants. On dit qu’ajourd’hui encore ceux-ci viennent, de nuit, récupérer “leurs trésors” (Vignet-Zunz, 1995 :2404).

Colin (1929), Pascon y Wusten (1983) y Vignet-Zunz, (1991,1996) plantean, en el campo de las prácticas religiosas, la importancia de las visitas (*ziyara-s*) y peregrinaciones organizadas “del pobre” (*mussem-s*) al santuario (*siyyed*) de *Mulay Abd as-Slam*¹⁴³. Sin embargo, en el marco de los cambios estructurales de la sociedad rural

138 Bourqia (2005) indica, según datos de la EMV (2004), que en el conjunto del país, un 63,1% de los encuestados jamás han consultado un imán o un *fqih* y que, como ya apuntaba la encuesta efectuada en 1996 en la región de Rabat, el 53,4% de la población no visita nunca los *marabouts*. El 11,3% lo hace frecuentemente, el 32,6% lo hace a veces y el 2,7% lo hacía antes (Bourqia, 2005: 80).

139 Palabra que significa etimológicamente “esquina de una casa”. Para profundizar en el tema ver Chebel, M. (2005), Diccionario del amante del Islam. Paidós. Barcelona. Para conocer las cofradías en época del Protectorado español ver Mateo, J.L. (2003) La “hermandad” hispano-marroquí. Política y religión bajo el Protectorado español en Marruecos (1912 – 1956). Ediciones Bellaterra. Barcelona. En él, el autor analiza, entre otros aspectos, el papel de las dos principales cofradías del Protectorado (Darqawiyya y Alawiyya) y el santuario más multitudinario de la zona norte (Mulay Abd as-Slam, en Bani Arus). La cofradía Darqawiyya “contará entre sus adeptos a un prestigio yeblí, originario de Anjra, considerado el representante de la zona en Marruecos septentrional, donde pasará la mayor parte de su vida” (Zouggari, 1996:102).

140 Las *zawiyas* han jugado un papel importante en la historia de Yebala y Marruecos (Rabinow, 1992) y sitúan sus orígenes en un santo o *marabout* que les confiere su *baraka*. La función de la cofradía consiste en cultivar la memoria del *haxx* fundador, el gran *sheij*. (Chebel, 2005: 108).

141 “La sepultura del santo no es el único elemento sacro del lugar. Los bosques, que acogen en su seno la sepultura de algún santo, en el norte de Marruecos, están revestidos de cierta sacralidad, y en algún caso de la cualidad denominada *baraka*. Las gentes de los duares cercanos al santuario aseguran que el agua de la fuente del santo cura las alergias y las enfermedades de la piel” (González, 2005:11).

142 Los informantes lo ratifican. Abdelsalam, me informaba al respecto en Chefchaouen: “Mulay Abs as-Slam está enterrado a 120 kms de Chefchaouen. Cada año se hace una peregrinación a su tumba y una donación, *hiba*. Es el fundador del sufismo y descendiente de un príncipe *idrisida*, Sidi Mezwar. Su alumno, Abdulhasam Al Chadili, nativo de la provincia de Chaouen, lo expandió por la Península de Arabia y puso las bases de la mayoría de las cofradías del noroeste de Marruecos”.

143 También en las aldeas de Yebala, como muestra Michaux-Bellaire (1911) y cita González (2005:14), Mahi ed-Din Abu Mohamed Sidi Mohamed Sidi Abdelqader el-Jilali, fundador de una de las escuelas o vías musulmanas, la Tariqat el-Qadiriya, de mayor extensión en Marruecos, es respetado como una especie de soberano de los *ijnun*. Otra de las prácticas extendidas en la Yebala es el uso de talismanes, en los que en un trozo de tela o de cuero, un *fqih* o un *taleb* suele escribir algún versículo del Qu-rán. Para profundizar en estas prácticas religiosas ver Vignet-Zunz, J. (1996), “Une payssannerie de montagne productice de fuqaha’. Les Jbala, Rif Occidental, Maroc”, en Ferchiou (dir), L’Islam pluriel au Maghreb.CNRS Editions. París.

marroquí, la frecuencia de las visitas resulta una práctica en regresión, como sostienen Taïqui, Seva, Román, R'Ha, (2005).

3.1.7. La estructura sociopolítica yeblí

La desarticulación espacial de la propia zona y de ésta respecto al resto del territorio nacional es el resultado de una individualidad regional adquirida a lo largo de la historia (Refass 2004:135). Esta desarticulación, sin entrar en la tradicional y discutida oposición *bled majzan-bled siba*¹⁴⁴, reconstruida durante la etapa colonial, responde al propio espacio geográfico ocupado y a la naturaleza de las relaciones históricas. Sin profundizar en la estructura política de épocas anteriores, cabría contemplar, como defiende Mateo (2003), que con anterioridad a la colonización, la zona norte de Marruecos no presentaba un modelo político homogéneo. Aún así, en el interior de la Yebala destacaba el poder semiautónomo de las *zawaya* y de las explotaciones agrícolas de las familias más influyentes de *surfa*, donde las autoridades *caidales* eran más o menos dependientes del *majzan*. Vignet-Zunz (1991) observa cómo antes de la colonización, entre los miembros de las tribus Yebala, existía un elevado compromiso hacia las instituciones políticas locales, un elemento que reflejaba cierta autonomía, procedente de los privilegios que les otorgaba ser defensores activos del país, en detrimento de la autoridad de los representantes del poder central. No obstante, existían ciertas restricciones como el reconocimiento de la soberanía del sultán y la sumisión a sus representantes, factores que no impedían a los yeblíes la exención de ciertos impuestos.

En la configuración de la estructura social tradicional yeblí coexisten tres sistemas: agrupaciones unidas por un antepasado común, “linajes segmentarios”; agrupaciones de carácter espacial y horizontal; y “superposición de consejos representativos”, de aldea, de fracción y de tribu, que serían la base de la antigua organización política.

Siguiendo a Montagne (1953), Lopez (2000) defiende que en los años treinta del siglo pasado se podía establecer una “red de mallas muy finas” en Marruecos:

“[...] con más de 600 unidades distintas de cada uno de los grupos sociales a los que damos el nombre de tribu y que tenían una vida política y social intensa, casi enteramente al margen del Imperio Cherifiano” (López, 2000:97 citando a Montagne).

144 Ver entre otros Segura (1994), El Magreb: del colonialismo al islamismo. Publicacions Universitat de Barcelona. Barcelona; Nogué,J. & Vilanova,J.L. (1999), España en Marruecos. Editorial Milenio. Lleida.

La literatura africanista estudia la vigencia de estas estructuras tribales y su importancia, y las describe como “unidades orgánico-sociales embrionarias” (Vilanova, 1999, citando a Martínez Pajares, 1920). La presencia de españoles se percibió de forma negativa entre yeblíes y rifeños, desarrollándose formas diversas de resistencia ante la penetración de los “enemigos disfrazados del país” (Khallouk, 1996). En realidad, en 1893 comienza un período de independencia casi absoluta para los Yebala bajo el dominio del gobernador y *jerife* Raïssouni (Cohen, 1999). Mulay Ahmad al-Raysuni (*Raïssouni*) “condujo a los yeblíes a la resistencia, por los caminos sagrados de la fe, una misión que no estuvo exenta de influencias políticas” (Khallouk, 1996:84), llegando a acumular verdadero poder y poniendo en jaque al gobierno español¹⁴⁵. Fue, como sostiene De Madariaga (2001:147), un gran señor “feudal”, tan pronto sometido al sultán como aliado de España, combatiendo a unos y a otros según conviniera a sus intereses. Esta resistencia llegó al paroxismo con el levantamiento de Mohamed Ben Abdelkrim El Khatttabi, de la tribu de los Ait Waryaghar, la mayor tribu del Rif y, según Hart (1958), la más rifeña de todas. Abdelkrim El Khatttabi, en una verdadera guerra de liberación, consiguió establecer una cierta unidad política al unificar gran parte de las tribus del Rif y la Yebala contra las fuerzas españolas y más tarde frente a los franceses¹⁴⁶.

Aunque el impacto colonial sobre las infraestructuras de la región fue escaso (Aziza, 2003; Berriane, 2004), las autoridades españolas cambiaron la configuración de este conjunto de tribus - hasta entonces bien individualizadas - y modificaron las estructuras sociales y económicas (Naciri, 1991). López (2000) afirma que la organización tribal se vio transformada por estos procesos, aunque en las áreas rurales la estructura siguió siendo un esquema organizativo que en la actualidad todavía se sustenta en las solidaridades humanas dentro de la fracción. Este esquema organizativo se dibuja en el espacio a través del *douar*.

La configuración propia del *douar*, como se ha expuesto anteriormente, responde en sus inicios a una subdivisión de la tribu, una fracción de tribu que llevaba el nombre de un antepasado común o de un putativo lugar de origen común, que se segmentaba en

¹⁴⁵ A principios del siglo XX, Bni Mohamed el Rhogi encabezó en el Rif un movimiento de rebeldía frente al sultán. En este amplio espacio, montañoso y abrupto 'Abd- al-krim al-Jatabi, de la tribu de los Ait Waryaghar (en árabe, Bni Waryaghar), la mayor tribu del Rif, y la más rifeña de todas (Hart, 1958), consiguió establecer una cierta unidad política, al unir gran parte de las tribus del Rif y la Yebala, contra las fuerzas españolas en 1921 y más tarde, en 1925, frente a los franceses. Derrotado en 1926, su República rifeña, considerada por algunos el primer movimiento descolonizador del siglo XX, sólo duró tres años (1923-1926).

¹⁴⁶ Ver entre otros Pennell, C. R. (2001), La guerra del Rif. Abdelkrim el Jatabi y su Estado rifeño. La Biblioteca de Melilla.

secciones o segmentos primarios, que no acostumbraban ser más de cinco. Cada sección se subdividía, a su vez, en un número de subsecciones o segmentos secundarios y cada una de éstas se subsegmentaba en un número de linajes, que se volvían a segmentar y subsegmentar hasta llegar al nivel de la familia nuclear de padre, madre e hijos todavía solteros (Hart, 1994).

Mapa 11. Distribución espacial de las tribus en la zona española



Fuente: Aziza, M. (2003:36) a partir de BCAF (1932:452). Alta Comisaría de España en Marruecos, 1932. Memoria relativa al régimen y actuación de los servicios del Protectorado, *wura*. Imprenta África.

El *douar* se concibe en primer lugar como una subdivisión de la tribu, una fracción, - un minúsculo país en el que para López (2000) las solidaridades humanas son poderosas y duraderas - y correspondería más o menos a un clan, según Refass (1993).

El *douar* corresponde a la célula administrativa local más pequeña, dirigida por un *moqqadem*¹⁴⁷, mientras que en el nivel económico y social, las formas de explotación de la tierra marcan las solidaridades, puestas en juego en la actualidad (Refass, 1993). Hoy en día, estas solidaridades que funcionaban en el medio rural a través de instituciones como la *Jma'a* y que encarnaban la voluntad colectiva (Bourqia, 2005) están sufriendo un profundo proceso de cambio.

¹⁴⁷ El moqqadem es junto al cheikh un asistente del caid, representante local de la Provincia o Prefectura. Sería como un funcionario del Estado, el representante de la autoridad local en el douar.

3.1.8. Entre lo público y lo privado: género y representaciones del espacio

La reciente investigación¹⁴⁸ de Bourqia (2005) y otros trabajos (El Harras, 2000, Belarbi, 1999, Benradi, 1995) demuestran la emergencia y la resignificación de nuevos y viejos valores y la modificación de las estructuras tradicionales en la sociedad marroquí. Nuevas relaciones de género y poder dentro y fuera de los núcleos domésticos desvelan que se están erosionando las estructuras, modificándose los roles atribuidos y redefiniéndose los espacios construidos para hombres y mujeres en el modelo tradicional.¹⁴⁹

En la sociedad yeblí, la estructura doméstica tradicional era de tipo patrilineal, patrilocal, patriarcal y agnático. La familia extensa constituía la unidad fundamental doméstica y económica e implicaba una estricta virilocalidad, ya que los hijos al casarse seguían en el domicilio paterno, mientras que las hijas, siempre que no se casaran con su primo agnático, se unían a la del marido (Chebel, 1997). El Harras (2004) sostiene que aunque persista la ideología patrilineal, en el seno de la sociedad marroquí se están produciendo procesos de desintegración activa de los grupos agnáticos, y los signos de ruptura de la familia tradicional se multiplican. Están retrociendo las formas de cohabitación de tres generaciones en un mismo espacio y las tradicionales de familia extensa, mientras proliferan nuevas estructuras familiares como la nuclear, que representa el 60,3%, la familia monoparental, que supone el 8,1%, y aquellas en que la “cabeza de familia” es una mujer¹⁵⁰, un modelo que en el medio rural representa el 12,3% (Bourqia, 2005).

En el mundo rural yeblí la familia extensa comparte un espacio residencial común, una casa que se amplía en función de las necesidades y posibilidades o viviendas cercanas, entre las que se comparten servicios básicos. La distribución espacial entre las casas

148 En la investigación que coordina Bourqia (2005), y en la que participan Mokhtar El Harras, Rabea Naciri, Hassan Rachik, Zineb Touimi Benjelloun, Hayat Zirari y Michele Zirari, se muestra como las relaciones estructurales en el mundo tradicional estaban basadas en la existencia de valores compartidos que regían las relaciones entre los individuos y la colectividad, y, que descansando en los preceptos religiosos y la tradición, se concretaban en el orden divino, en la baraka (don divino) y el maktoub (fatalidad), en el orden social comunitario, en la kalma (palabra de honor), el haq (derecho), el maakoul (rectitud) y la niya (confianza); en el orden familiar en la rda (bendición), la ta'a (obediencia) y la hachma (pudor) y en el orden individual, en el kheir (generosidad) la qana'a (satisfacción) y el sba' (coraje) (Bourqia, 2005:36).

149 Es en el medio urbano, como documenta Martin-Muñoz (1998:82), donde se están desarrollando estos factores principales de cambio social: educación, acceso al mercado asalariado y control de la natalidad.

150 Como plantea Pennell (2006) "a principios de la década de 1980, las mujeres se situaban a la cabeza del 20 por ciento de las familias marroquíes. Esta situación era, en parte, resultado del alto índice de divorcios existentes. A finales de la misma década, integraban el 35% de la masa laboral urbana y su participación se extendía a todas las clases sociales. Esto es evidente, sobre todo, en las profesiones liberales; en 1985 en torno a un tercio de los jueces, médicos y profesores universitarios eran mujeres" (Pennell, 2006:264).

responde a criterios de proximidad consanguínea, aspecto que supone compartir espacios como el horno, el molino de aceite, el pozo, el granero y el establo.

La casa tradicional yeblí es de planta baja, con tejados inclinados a dos o a cuatro aguas¹⁵¹ y en los que la chapa ondulada de zinc, bien adaptada al clima, que reduce los riesgos de incendio y de fácil construcción, ha sustituido a antiguos materiales como la caña. Las casas no tienen ventanas que se abran al exterior, mientras las salas interiores - cuyo número depende del poder económico de las familias - y la cocina, están construidas alrededor de un espacio central, abierto, en forma de U. Este patio central suplía las funciones reservadas a una terraza y se cierra a partir de la construcción de una nueva ala, cuando las necesidades familiares lo requieren. La configuración de este espacio doméstico en la Yebala confirma un repliegue hacia el interior, que “protege” a la mujer del exterior amenazador (Bourqia, 2000). Las casas tradicionales muestran un espacio circular, cerrado sobre sí mismo, que daba la espalda al exterior, remitiendo a una construcción que se relaciona con la concepción masculina de los espacios sociales. Esta restricción no deriva de forma única de la construcción del espacio en términos de género, sino de la propia configuración del mundo familiar, como protector ante el exterior. La cohesión del grupo tribal, que descansa sobre la ideología del ancestro común, se transporta a la concepción del grupo doméstico.

En la sociedad tradicional yeblí los matrimonios acostumbraban a ser endogámicos y homogámicos y era costumbre que fueran concertados, al no suponer - como ocurre en otras muchas sociedades rurales - un proyecto individual. El matrimonio entre primos cruzados era común y suponía la no dispersión de los bienes y la perpetuación de las redes de parentesco y, aunque sigue siendo fundamental en la vida de las mujeres, como afirma Ramirez (2004), en la actualidad se amplía el espectro de los posibles contrayentes, el matrimonio precoz y concertado retrocede y la distancia de edad entre contrayentes se reduce (El Harras, 2004).

La familia ha sido la célula básica del modelo de la sociedad tradicional marroquí, fundamental para la subsistencia y estructurando las actividades de reproducción y producción. Las estructuras tradicionales de tipo patriarcal centraban su existencia en un cosmos altamente jerarquizado donde el patriarca, el hombre de más avanzada edad, sólo reemplazado por el hermano mayor a su muerte, representaba a la familia extensa,

151 Como muestra Vignet-Zunz (1991, 174), J. Hansens (1972) constató la especificidad de las construcciones yeblíes.

ostentaba la autoridad y velaba por el honor del grupo familiar, aspecto a través del que se obtenía el prestigio social a partir del reconocimiento comunitario. El modelo de familia tradicional se regía por los principios de jerarquización y autoridad que se ejercían a partir de la obediencia, que superaba la exclusividad de los padres con los hijos y se extendía en lo social “[...] a los detentores de la autoridad y los subordinados, a los gobernantes y gobernados” (Bourqia, 2005: 69).

En la familia patriarcal, la dependencia de la mujer respecto al hombre ha sido y sigue siendo grande (Bennani, 1999). El desarrollo del derecho *malikita* ha supuesto la legitimación del poder masculino y la construcción de una distribución espacial fundada en el género, que ha articulado en el mundo rural tradicional yebalí un estricto código de conducta y ha delimitado las relaciones en el espacio privado y público¹⁵². Sin embargo, aparentemente, en la actualidad las mujeres no experimentan con la misma intensidad la superioridad masculina de antaño (Benradi, 1995), legitimada en los textos jurídicos a través de la *Moudawana*¹⁵³.

Las investigaciones de Mernissi, Belarbi y Bourqia revelan también el mantenimiento de la ideología patrilineal pero identifican la modificación de pautas de comportamiento definidas por los valores tradicionales. Según los datos de la encuesta EMV (2004), la familia, la religión y el trabajo son los ámbitos más importantes para la población, pero el estatus de los miembros de la familia conoce cambios significativos¹⁵⁴.

152 Para Abderrazak Muley R'Chid, como apunta A. Bennani (1999), el dilema se plantea en términos de oposición entre ideal religioso y laico. Moulay R'Chid, A. (1991), *La Femme et la loi au Maroc*. Casablanca. Le Fennec.

153 La *Moudawana* se promulgó en Marruecos en diferentes fases entre 1957 y 1958, reformándose, por primera vez, por el dahir de 10 de septiembre de 1993. La reforma, por Ley 1-93-347 de 10 de septiembre, fue tímida y se centró en el matrimonio, la custodia de los hijos y la tutela legal de la madre. Véase Sarehane, Le statut personnel: droite común, Legislaion Comparé, Marruecos. El 4 de febrero de 2004 entró en funcionamiento la última de las reformas, esta vez más amplia, de la *Moudawana*, que ha pasado a denominarse Código de Familia. Recoge las prescripciones coránicas de manera literal y en su interpretación *malekita*, y rige el matrimonio, el divorcio, la filiación y la herencia (Feliu y Ramírez, 2003:80) y es de aplicación a los inmigrantes marroquíes. La nueva *Moudawana* introduce modificaciones importantes: la edad de matrimonio para ambos cónyuges pasa a ser a los 18 años, la familia es responsabilidad conjunta de los dos contrayentes, la mujer adquiere el derecho de tutela; en el derecho de custodia prima la igualdad entre los padres pudiendo el menor elegir a los 15 años; la poligamia no queda abolida pero es de difícil aplicación, el divorcio es un derecho de ambos cónyuges y debe someterse a control judicial; el repudio requiere autorización previa de los tribunales y se refuerzan los medios de reconciliación por arbitraje del juez; establecimiento del principio de separación de bienes y disposiciones relacionadas con la herencia (González, 2005: 61). Sobre la relación entre la *Moudawana* y el mundo rural en Marruecos ver Malika Bernadi (1995), *Ce que comprend la femme rurale de quelques dispositions du code de statut personnel en Belarbi, A (dir) Femmes rurales*. Editions Le Fennec. Casablanca. No obstante, deberíamos reseñar que las leyes no cambian las culturas institucionales y tampoco la reforma a la que ha sido sometida presupone de forma necesaria la existencia de una modificación en las relaciones de género, ya que del reconocimiento jurídico no derivaría, como explica la propia Benradi, de forma contingente, el de la vida privada.

154 El trabajo de Najib (2003), centrado en los valores de los jóvenes, corrobora también estos resultados al mostrar como el cambio de las actitudes socioculturales de los jóvenes marroquíes afecta más a los valores profanos que a los valores sacros del sistema tradicional. Para Najib, los jóvenes muestran una actitud positiva hacia la modificación de valores tradicionales y conceden un especial valor a su capacidad de autonomía respecto a los padres, las relaciones chicos/chicas y la menor incidencia de los padres en los acuerdos matrimoniales, mientras consideran otros valores inalterables: el respeto a los consejos parentales, la fe y los valores religiosos y la virginidad de las chicas.

A las definiciones de la mujer que derivan del derecho *malikí* deberían unirse aquellas representaciones de lo femenino que Westermarck (1931, 1968) ya puso de manifiesto en su trabajo de campo entre los *Anjra*. Como este autor observó, y sostienen los trabajos actuales de El Harras (2000) y Alonso (2002), en la Yebala existe una imagen negativa de lo femenino que se contrapone a la forma positiva con que se construye la masculinidad:

“Aquello que Satán hace en un año, la mujer vieja hace en una hora”.

“Las mujeres están faltas de fe y de razón”.

“Si los yeblíes fueran oro, sus testículos habrían sido zinc”.

“Son los hombres, no las mujeres ni los niños los que padecen”.

“Las intrigas de las mujeres son poderosas, las de Satán son débiles”.

“Las mujeres son como barcos de madera, quien se embarca está perdido”.

“La sumisión de las mujeres conduce al infierno”.

(El Harras, 2000:41).

La mujer se asocia al maleficio y a lo satánico¹⁵⁵, y a ella se ha atribuido el principio de *kayd* (malicia) en la literatura árabe y el principio de *lafa* (serpiente) en las creencias populares (Bourqia, 2000). Sin embargo, estas creencias coexisten con la idea de que “el dominado es aquel a quien se domina y a quien se teme a la vez” (id: 70).

El acceso de los hombres al espacio público en la sociedad rural yeblí no supone el constreñimiento de las mujeres al espacio privado, ni su limitación a la incapacidad en la toma de decisiones en el ámbito privado y público. Si los hombres ostentan la autoridad, es decir, el ejercicio legítimo del poder que emana del reconocimiento social, las mujeres tienen el poder real, ilegítimo socialmente y no reconocido, que se acrecienta a partir de su rol como madres (El Harras, 2000).

En la Yebala, la representación tradicional de la mujer marroquí contrasta con su presencia en el espacio público, fuera del espacio familiar. La movilidad de las mujeres no está restringida al espacio privado. Las mujeres, en sus actividades diarias, acuden al mercado, a buscar agua al pozo y trabajan en las tierras de labranza o con los animales. Unas mujeres (entre ellas alguna madre que llevaba sus hijos al IES) en Talandoud, en presencia de los hombres de la casa, me decían:

¹⁵⁵ Los yenum son los demonios que habitan en las ruinas de viejas y solitarias edificaciones, junto a las lagunas y charcas, en las cuevas de los bosques y en los lugares inhóspitos poco transitados. “Generalmente, todos los genios son temidos en Marruecos, pero cuando se trata de una yennia el temor aumenta [...]. La figura de la mujer dominada, asustada y maltratada por el abuso del hombre encuentra su contrapartida y su fuerza en Aicha Kandicha, la fémica vengativa que hace sufrir a los hombres [...]. Aicha Kandicha representa en Marruecos lo que sus hermanas en el resto del mundo. Hace lo que hacen las ninfas griegas, las Xanas asturianas o las damas tapadas en la zona de los Andes”. Lorenzi, E. (1945), “Los yenum y Aixa Kandixa”, en Revista Africa nº 42-43 junio-julio en El Hassane Arabi (sel.) (2005) Mujeres de Marruecos. Vecino Sur.

“Las mujeres en el pueblo se levantan temprano, cuando sale el sol. Vamos a lavar la ropa al pozo. Hoy por ejemplo, hemos lavado las alfombras. Sacamos agua del pozo y la llevamos a la casa. Cada familia tiene su pozo. Hacemos el pan en el horno de barro, una o dos veces por semana. Los hombres se despiertan más tarde, van al campo. Nosotras llevamos las cabras a la montaña. Según quien haya en la familia, va esa persona. En invierno vamos a cortar leña. Los martes vamos al souk. A veces nos acompañan los hombres. Trabajamos más que ellos”.

[Mujeres en Talandoud]

A estas actividades debe añadirse el cuidado de los niños pequeños y la realización de las tareas domésticas. No hay duda de que las mujeres son, en términos de fuerza y horas, mucho más productivas que los hombres, aspecto ya señalado por Hart (1994) y Ribas (1999).

Un periodista en Rabat me contó la siguiente anécdota:

“Estaban dos fqih, uno de Fash y otro de la Yebala, discutiendo sobre el papel de la mujer en la sociedad. El de Fash dijo:

- *El espacio público es de los hombres. Ellos trabajan más.*

El de la Yebala le contestó:

- *Ven a mi tierra y verás que esto no es así.*

Se fueron hasta la Yebala y al amanecer vieron descender por la ladera de una montaña un grupo de figuras transportando unos grandes haces de leña. El fqih de Fash dijo:

- *¿Ves como los hombres son los que hacen los trabajos fuera de casa?*

A lo que el fqih de la Yebala contestó:

- *Son mujeres que se han levantado al amanecer. Ves ahora y despierta a los hombres, que todavía estarán durmiendo”.*

[Periodista en Rabat]

En el país Yebala las mujeres están presentes de forma activa en los zocos¹⁵⁶ y puede afirmarse que existe una autonomía económica femenina evidente, ya advertida por Troin (1975) en los años setenta. La mujer yebalí no es *hajba* (enclaustrada en su casa) (Ziou Ziou, 1996) y la podemos encontrar participando en la vida pública. En múltiples

156 En la Yebala no existen mercados exclusivos de mujeres como en el Rif-Central-Oriental, sin embargo, eso no representa que la mujer no participe en la vida pública de la Yebala y asista al mercado semanal. Al contrario, Fatima Hajjarabi describe como son los ocho mercados femeninos del Rif-Central-Oriental. Seis de ellos están situados en el territorio de los Bni Uriaghel y otros dos son periféricos. Son de carácter semanal y no pueden acceder hombres ni mujeres casadas. Es decir, son exclusivos de chicas jóvenes y mujeres que han alcanzado la edad de la menopausia (las mujeres de edad cuyos hombres aún viven pueden circular de forma libre). Son como el resto de zocos, foros “donde encuentra eco todo lo que atraviesa en profundidad a la sociedad” y donde “a iniciativa de las mujeres, se despliegan las estrategias matrimoniales” (Hajjarabi, 1996:155). Hajjarabi, Fátima (1996). “Los zocos femeninos del Rif Central. Rareza de los bienes y profusión social “en Belarbi, Aïcha; Memisi, Fátima & alter (1996). La mujer en la otra orilla. Flor de viento ediciones. Barcelona. También ver Sánchez Pérez (1943), “Zocos de mujeres en Bni Uriaghel”, en Revista Africa nº 17, Mayo, en Arabi, El Hassane (sele.)(2005) Mujeres de Marruecos. Vecino Sur.

ocasiones, ella es la que produce, es la que vende en el *souk* y la que discute los precios con los clientes, hombres y mujeres.

Las explicaciones tradicionales a este hecho argumentaban la existencia de un mayor número de mujeres, o la mayor ocupación de los hombres en el campo, o la influencia de la ocupación española, que concedió a la mujer un rol específico de intermediaria comercial. Pero ya para Troin (1975) eran insatisfactorias. Para el autor, si la mujer yeblí dispone de una autoridad incontestable en el hogar, está presente en los mercados y muestra índices elevados de actividad en la producción artesanal, y en la venta de estos productos y de las mercancías agrícolas, es a causa de las necesidades económicas familiares, que se inscriben en el marco estructural de las necesidades en la zona.

La mujer yeblí ocupa el espacio público, es productora y reproductora, dispone de autoridad en el espacio doméstico y a través de las reuniones femeninas se convierte en un poder a la sombra de la vida social del *douar*. Así, en un contexto donde “los ojos de la gente” (*ala inin nâs*) y “las palabras de la gente” (*hadra d-nâs*) juzgan los propios actos, otorgan el capital social y el prestigio al individuo como integrante del grupo familiar, las presencias externas no son la única muestra de poder (Bourqia, 2000). Este poder se adquiere también en las reuniones femeninas, a través del “comadreo”, un espacio y práctica que sirve con frecuencia para informar a los hombres de la realidad existente, aunque el universo masculino considere inferior el lenguaje de las mujeres (*hdith líyalat*) al contemplarlo como “comadreo de las cosas domésticas”.

Por otra parte, ser agente activo no implica no estar sometido a las condiciones de subordinación que derivan de los roles de género asignados tradicionalmente en las estructuras patriarcales. Tampoco prevé la no existencia de una regulación de los espacios y comportamientos públicos asociado al género. Esta regulación, basada en la segregación, es también la base de la socialización de niños y niñas en el mundo tradicional rural yeblí (Arrif, 1996). Una socialización que en el ámbito familiar se realiza por imitación de los adultos y se desarrolla con una combinación de permisividad y severidad, aunque durante los primeros años los pequeños no son juzgados ni castigados, ya que existe la creencia de que no comprenden lo que se les dice (Regil, 1999).

También la mezquita, la calle o el mercado son espacios privilegiados de socialización en el que se construyen los roles de género. A la mujer no le está permitido ocupar

determinados ámbitos públicos (plaza de la mezquita, bares) ni ir acompañada de hombres que no pertenezcan al ámbito familiar. Del mismo modo se prescribe la no presencia de los hombres en espacios que se interpretan desde la privacidad femenina (reuniones de mujeres). Las manifestaciones afectivas quedan restringidas al ámbito privado y los encuentros en el espacio público son limitados.

Hasta este punto, las diferentes aportaciones revisadas han permitido corroborar nuestra experiencia en los espacios físicos y humanos en origen que nos informan del dinamismo pero también de las persistencias de las pertenencias y estructuras yebalíes. A continuación nos centraremos en la escuela marroquí y en sus representaciones sociales.

3.2. Sistema educativo y escolarización en la Yebala

3.2.1. La escolarización en la Yebala: el contexto del sistema educativo marroquí

La historia de contacto entre pueblos y grupos también lo es escolar. En este sentido resulta pertinente incidir en las representaciones escolares en origen, la propia estructura del sistema educativo y las oportunidades que éste brinda para la movilidad social.

Por sistema educativo marroquí entenderemos, siguiendo a Merrouni (1993), el conjunto de instituciones de educación formal que desde 1959 dependen del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹⁵⁷. Estas instituciones son de titularidad pública o de carácter privado y abarcan los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria, Enseñanza Superior y Enseñanza Original¹⁵⁸. Centraremos nuestra atención en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y en la modalidad de Enseñanza Original, realizando un análisis diacrónico que, sin ser exhaustivo, ayude a comprender el sistema educativo en la sociedad marroquí actual.

¹⁵⁷ Su misión es: "Organizar y desarrollar la enseñanza pública y privada de carácter general y técnico, velar por el buen funcionamiento de la política del Gobierno en este campo, elaborar los programas y métodos de enseñanza, supervisar la concepción de manuales escolares y asegurar la formación del personal docente y de la administración escolar" (MEN, 2001). La enseñanza y formación en el Reino de Marruecos se estructura a través de una serie de ministerios y departamentos:

Ministerio de la Educación Nacional (MEN). En estos últimos años coexiste un Ministerio de Enseñanza Secundaria y Técnica (MEST) dependiente del Ministerio de Educación, a veces con la consideración de Secretaría General.

Ministerio de la Alta Formación e Investigación Científica (MESFCRS).

Ministerio de Desarrollo Social, de la Solidaridad, del Empleo y de la Formación Profesional (MDSSEFP).

Oficina de Formación Profesional y Promoción de Trabajo (OFPPT) y otros departamentos técnicos.

¹⁵⁸ Al margen del sistema educativo formal existe un amplio entramado de "enseñanza no formal" financiado por la ayuda estatal, regional, local e internacional.

En Marruecos, la escolarización es obligatoria y gratuita desde los 6 hasta los 15 años, tal y como determina el *Dahir de 15 safar 1421* (19 de mayo de 2000) modificando, después de la Reforma de 1985, - que instauró una enseñanza fundamental de 9 años - la escolarización obligatoria establecida por el *Dahir nº 1-63-071 de 25 de jomada II 1383* (13 de noviembre de 1963) desde los 7 a los 13 años. La extensión de esta obligatoriedad fue uno de los objetivos que se planteó después de la independencia y lo sigue siendo en la actualidad, tal como se muestra en la publicación, en octubre de 1999, de la *Carta Nacional de la Educación y de la Formación* ¹⁵⁹

3.2.2. Los problemas de la escuela marroquí en la literatura de investigación

El esquema de análisis que hemos propuesto implica conocer la experiencia educativa en origen para destacar sus influencias en la experiencia educativa en destino. Sin embargo, debemos considerar que las representaciones de la minoría acerca de la escuela en destino no son una reproducción de sus teorías folk en origen, ni las experiencias escolares de distintos miembros de la familia son coincidentes. Ahora bien, acercarnos al sistema educativo marroquí aporta elementos que permiten reconocer esta diversidad de experiencias de los padres y madres marroquíes y del alumnado inmigrante que ha realizado una parte de su escolarización en origen ¹⁶⁰.

Vamos a realizar una aproximación a las formas en las que han sido definidos por la literatura de investigación los problemas de la escuela marroquí para desentrañar, desde una perspectiva histórica, cuál ha sido y es su presencia, y cuál su consideración y significado, como institución que se integra en la estructura social. Este apartado se ha organizado a partir de criterios históricos, siguiendo el esquema propuesto por Merrouni (1993): *Antes del Protectorado, Del Protectorado a la Carta Nacional de la Educación y de la Formación (1999), De la Carta Nacional de la Educación y de la Formación a la*

¹⁵⁹ En el discurso de 8 de octubre de 1999, Mohammed VI ponía el acento en la importancia de aunar esfuerzos para luchar contra el analfabetismo y exponía las líneas maestras de la nueva política educativa: "El sistema educativo marroquí, una de las principales preocupaciones del nuevo rey, Mohamed VI, tal y como lo expresó en su primer discurso del trono, será sometido a un plan de acción para el próximo curso (159) que aspira a sacarlo de su actual situación catastrófica, según califican miembros de la administración. Después del Consejo de Ministros que presidió ayer el monarca, el primer ministro socialista Abderramán Yussufi, reconoció que reformarán el sistema educativo [...] Una enseñanza integrada en su entorno, abierta a su época, sin renegar de los valores religiosos sagrados, de los fundamentos de nuestra civilización". (El País: 3/8/99).

¹⁶⁰ Resulta necesario, para el profesorado, conocer estas experiencias escolares. Por ejemplo, existe la creencia bastante extendida entre una parte del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, como he podido observar a lo largo de las sesiones de formación realizadas como colaborador, desde el curso 1998 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la UNIFF-UPC y el ICE-UAB, que la mayor parte del alumnado marroquí se escolariza en Marruecos en la escuela coránica, cuando los datos y la realidad demuestran que su incidencia a partir de los 6 años es escasísima, tanto en el medio rural como en el urbano.

actualidad. Las tres secciones se complementan con una cuarta, *La escuela marroquí en el medio rural*, imprescindible para conocer el contexto específico de procedencia de las familias marroquíes del IES.

La escuela es interpretada por una parte de la literatura de investigación existente en Marruecos a partir de las permanencias y transformaciones del sistema educativo dependientes de los cambios socioeconómicos estructurales y coyunturales en el país. Los análisis cuantitativos y cualitativos insisten en los desajustes históricos del sistema, aportando reflexiones sobre el papel de la escuela en los procesos de aculturación y reproducción de las desigualdades sociales¹⁶¹.

La escuela antes y durante el Protectorado

Una parte de los estudios sobre la enseñanza en Marruecos que recoge Benchekroun (1982) en su síntesis bibliográfica se ciñen a la época del Protectorado, fundamentalmente a la acción colonizadora desarrollada por Francia.

Entre las investigaciones clásicas destaca la obra de Paye (1957), clave para entender la historia de la educación en Marruecos. Su trabajo sociológico desentraña las

¹⁶¹ También es aconsejable mencionar alguna etnografía escolar como la de Hardy, G. & Brunot, L. (1925), *L'enfant marocain*. Essai d'ethnographie scolaire. Editions Bulletin de l'Enseignement Public du Maroc. n° 63. París; la extensa obra del propio G. Ardí, entre la que destaca: Hardy, G. (1920), *L'école au Maroc*. París; los textos recogidos por Le Coeur, Charles (1939), *La sociologie et l'école au Maroc*. Travaux de l'anné sociologique publiés sous la direction de M. Marcel Mauss. Bibliothèque de philosophie contemporaine. París; las tesis centradas en la época precolonial, Abouricha, N. (1986), *L'école dans l'organisation socio-économique du Maroc précolonial*. Université de París V. Thèse de 3ème cycle, Berrada, R (1990) *L'enseignement traditionnel á la veille du protectorat, contribution de la crise marocaine*. Université de París VIII. Thèse de 3ème cycle; en Educación Primaria, Ibaaquil, Larbi (1945), *Ecole et inculcation idéologique au Maroc, les aspects de la socialisation scolaire tels qu'ils se dégagent des productions écrites et graphiques d'élèves marocains des écoles primaires de Rabat-Salé*. Sciences de l'Education. Sorbonne. París; Daoudi Tber, Khadíja (1981), *La déperdition scolaire dans une école primaire publique au Maroc, variables pédagogiques, éducatives et formation des maîtres*. Université Victor Segalen. Bordeaux; Al Motamassik, A. (1983), *Quelle(s) culture(s) véhicule l'école primaire marocaine?* Sciences de l'Education. Université René Descartes. París; Ammor, Samira (1986), *Relation educative et processus pedagogique ou comment l'échec de la relation educative peut-il contribuer a l'échec du processus pedagogique a l'école primaire au Maroc*. Sciences de l'Education. Université de París-Nanterre; Baba-Ali, Mohammed (2002), *L'enseignement du françoas et la formation des maîtres á l'école primaire marocaine*. Université de París; centradas en la escuela coránica de Arfaoui, A. (1987) *Le koutab, l'islam et l'éducation: étude socio-historique et pédagogique d'une institution millénaire dite « l'école coranique »*. Université de París. Thèse de 3ème cycle y de Semiali, M'Hammed (1985), *L'école coranique marocaine*. Filosofia. Sorbonne. París; en la educación profesional, de El Gharbaoui, Jalil (1992), *Enseignement et développement socio-économique au Maroc, entreprenariat industriel et école professionnelle (cas de la ville de Fès)*. Université de Provenances; en un análisis de corte sociológico, Allalou, M. (1986), *École et extra-école, les effets e la socialisation sur la scolarisation de l'enfant marocain. Le cas de Safi et sa région*. Université de París VIII. Thèse de 3ème cycle, Bey-Boumezrag, R. (1968) *La politique scolaire du Maroc á l'égard du dualisme culturel de 1956 á 1981. Étude du cas de Casablanca*. Université de Lyon II. Thèse de 3ème cycle, Jouhir, Latifa (1995). *L'école et la societé face au défi de la modernité, le cas du Maroc*. Droit. Université de París VIII. Vincennes; así como los artículos de Dernouny, M. (1984), "La socialisation de l'enfant en milieu traditionnel marocain", en Sindbad, Casablanca, n° 32, mayo; Dernouny, M. (1984), "L'enfance marocaine d'hier á aujourd'hui" in Sindbad, n° 34-35, julio-agosto p. 2-44, ambos extraídos de su tesis doctoral *Etudes de passage des cultures régionales á une culture unifiée au Maroc*; y centrado en la escolarización femenina, el trabajo de Jghima-Al Motamssik, M. (1983), *Socialisation familiale et scolarisation de la fille marocaine*. Université de París. Thèse de 3ème cycle, Terrail, J.P. (1992), "Destin scolaire de sexe : une perspective historique et quelques arguments" en Population. n° 3, Terrail, J. P. (1992), "Réussite scolaire : la mobilisation des filles" en Sociétés contemporaines, n° 11-12; y en la pequeña infancia el de El Andaloussi, Khalid (1999), "Petite enfance et éducation préscolaire au Maroc", en Brougère Gilles et Rayna Sylvie (1999), *Culture, Enfance et Education Préscolaire*. Unesco, Université París-Nord y INRP, París, pp. 101-115. Desde la psiquiatría, aporta elementos de reflexión a la exclusión de la infancia en Marruecos, Bennani Jalil (1999), *Parcours d'Enfants*, Editions Le Fennec, Casablanca.

interrelaciones de la escuela con la sociedad marroquí, a la que considera responsable de cambios económicos, políticos y morales, reconstruyendo los planteamientos que dirigieron la misión francesa.

Aunque se centra en un período más delimitado (1940-1954), Bourgeois (1959) realiza un análisis de las condiciones socioeconómicas y culturales que inciden en la concepción del mundo del escolar marroquí - desde las influencias que ejerce la escuela coránica, hasta los principios que rigen la vida moral o las relaciones sociales-. Sus referencias a los universos del alumnado aportan elementos de análisis socioeconómico, de los que carece la obra de Paye. Anteriores son el trabajo de Marty (1925), *Le Maroc de demain*, en el que encontramos algunas referencias a la vida escolar, de Michaux-Bellaire (1882, 1911, 1926), quien aporta informaciones precisas sobre la instrucción durante la época pre-colonial en la zona de la Yebala, y la investigación de Gaudefroy-Demombynes (1928), que estructura su trabajo de forma similar a Paye, realizando un análisis de la enseñanza tradicional musulmana y de la obra francesa, en esta ocasión hasta finales de la década de los 30.

La mayor parte de la literatura española sobre la educación en Marruecos durante la época colonial se ha dedicado a la zona norte del país, destacando las obras de García Figueras¹⁶² y Valderrama¹⁶³. En este período también se centra la tesis de Domínguez Palma (1996), mientras que la de García Carrasco (1976) aborda el período, pero lo supera, al realizar un análisis del sistema marroquí hasta la década de los setenta. Después de analizar los aspectos jurídicos y formales de la educación, antes y durante el Protectorado penetran en las características educativas de la acción cultural española: una mayor intervención privada durante la etapa de pacificación (1912-1927); importantes reformas educativas en educación primaria y segunda enseñanza musulmana, y arabización de la enseñanza hasta la Guerra Civil (1927-1936); una mayor

162 El texto de García Figueras acerca de la obra cultural española en época colonial en la zona norte de Marruecos es ingente. Destacan a título individual: García Figueras, T. (1952) *África en la Acción Española*. Editora Marroquí. Tetuán; (1957), *España y su protectorado en Marruecos (1912-1956)*. IDEA. Madrid; (1955), *Marruecos. La acción de España en el norte de África*. Editora Marroquí. Tetuán; (1939), *Notas sobre el Islam en Marruecos*. Artes Gráficas Boscá. Larache. También con otros autores: Hernández de Herrea & García Figueras, T. (1929) *Acción de España en Marruecos (1492-1927)*. Imprenta Municipal. Madrid; De Roda Jiménez, R. & García Figueras, T. (1955), *Economía Social de Marruecos*. Tomos I, II y III. IDEA. Madrid.

163 Entre sus obras: Valderrama Martínez, F. (1956), *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, Editora Marroquí. Tetuán; (1948), "La enseñanza islámica en la zona norte del protectorado español en Marruecos", en revista *África*. IDEA. Madrid nº 74-75-80; (1951), "El Bachillerato marroquí", en revista *África* IDEA. Madrid nº 109; (1952), *Manual del maestro español en la escuela marroquí*. Editora Marroquí. Tetuán; (1952), "Organización cultural del Protectorado en revista *África*. IDEA. Madrid nº 129-130; (1953), "La enseñanza religiosa musulmana" en revista *Mauritania*. Tipografía Hispano-arábiga de la Misión Católica, nº 305-306. Tánger.

influencia del régimen en los centros escolares y creación de institutos de Bachillerato español, musulmán e israelita entre 1936-1956.

Así, se observa que la política educativa española en el norte del país favoreció el desarrollo de un modelo educativo diversificado (escuela colonial, escuela nacionalista y escuela tradicional) con fines ideológicos bien definidos en relación con la confesionalidad de los diferentes sectores de población presentes (González, 2005). Es decir, la escuela se convirtió “en el instrumento ideológico del poder colonial¹⁶⁴ y en ámbito de las desigualdades sociales” (González, 2005:703).

De la Independencia a la Carta Nacional de la Educación y de la Formación (1999)

Superando la época del Protectorado, destaca la investigación doctoral de Sekkat (1977). Como Baina (1981), Sekkat analiza las bases ideológicas sobre las que se ha sustentado el sistema educativo marroquí, desde épocas anteriores al Protectorado hasta la década de los 80, planteando la necesidad de la reforma del sistema. El autor muestra las interconexiones entre el poder dominante - feudal antes de 1912 bajo el *majzan*, colonial francés (1912-1956), nacional y ambiguo después de la Independencia. Sin embargo, estas aportaciones se centran en la herencia francesa al referirse al pasado colonial, mencionando de forma escueta - como ocurre entre la mayor parte de los autores - la política colonial española. En la misma línea se sitúan las aportaciones de Moatassime (1970, 1974, 1978, 1992) al revisar la herencia educativa precolonial, la política cultural de la Administración colonial y los objetivos que inspiraron las reformas escolares a inicios de la época postcolonial: generalización, unificación, arabización y *marroquinización*. Moatassime plantea el problema lingüístico en Marruecos en términos parecidos a los educativos, aunque desde parámetros divergentes a los de Grandguillaume (1977, 1983), cuyo análisis de la situación lingüística en el Magreb se centra en el estatus de las lenguas, su reconocimiento y su relación con el poder y la jerarquía social. Grandguillaume (1983) documenta que los sistemas escolares paralelos, promovidos por la misión cultural francesa durante el Protectorado, se han mantenido desde la época postcolonial hasta la actualidad, como lo demuestra la existencia de las numerosas escuelas privadas que prosperan hoy en día en Marruecos, más que en ningún

164 También Nogué y Vilanova (1999), en España y en Marruecos dedican uno de los capítulos a la enseñanza de la geografía en Marruecos durante la época del Protectorado, aunque, de forma somera, describen las etapas de la acción cultural española y los aspectos legislativos sobre temas de instrucción pública.

país del Magreb. La política de arabización de la enseñanza iniciada en época postcolonial¹⁶⁵ ha contribuido al mantenimiento de este sistema paralelo y a una selección entre el alumnado. Boukous (2001) analiza cómo esta política educativa y lingüística ha condicionado la construcción de la identidad entre los chicos y chicas. La política lingüística adoptada, que ha impulsado la arabización excluyendo el amazigh y optando por el francés como lengua extranjera, no ha promovido la identidad que perseguía, centrada en la *marroquinidad*, pero tampoco ha conseguido responder a las necesidades del mercado laboral. En realidad, esta política lingüística se ha convertido, como señala Mehlen Ulrich (1999), en espacio de amplio debate ideológico y es una de las mayores causas de disfunción del sistema educativo (Grandguillaume, 1983; Ghazi, 2001; Bentolila, 1999 o Vermeren, 2002):

“Pouvoir linguistique et éducation: l’enseignement en proie à l’antagonisme des langues. Au Maroc, la diversité linguistique, due en grande partie à l’héritage historique, est à l’origine du dysfonctionnement du système éducatif”. Bentolila (1999:220).

“Aussi, parallèlement aux difficultés que rencontrent nos élèves dans l’apprentissage du français langue étrangère, l’arabe moderne constitue à son tour, pour eux, un handicap sérieux dans leur scolarité” Ghazi (2002:75).

Souali y Merrouni (1982) y Merrouni (1993) evalúan los resultados obtenidos por este sistema educativo marroquí. Al abordar su análisis a partir de la Independencia, Merrouni (1993) presenta las dificultades a las que tuvo que enfrentarse el sistema para superar la herencia colonial y la extrema dependencia de las reformas postcoloniales hasta la década de los 80 de los vaivenes de la economía marroquí y su estatus periférico en la coyuntura internacional. Por su parte, Souali (2004) señala la extrema politización de la educación en Marruecos, y mostrando la falta de articulación del cambio social esperado a través de la promoción de la instrucción, ya que tuvo que enfrentarse a las contradicciones e inadecuaciones de las propias demandas sociales y al impacto de los factores exógenos, que acabaron por condicionar los objetivos de las estructuras educativas y de las respuestas de las familias marroquíes a la escolarización. Anteriormente, Salmi (1989) ya había mostrado las incompatibilidades entre las declaraciones y las realizaciones en la escuela. Akesbi (1998), además, se centra en las inadecuaciones entre las necesidades sociales y las prácticas escolares desde el punto de

165 Para Grandguillaume, el árabe constituyó un dogma complementario a la independencia política y económica y persiguió la unidad nacional. Su carácter de lengua sacra en el binomio Islam-árabe se revela, entre otros campos, en la operación “escuelas coránicas” [en un discurso pronunciado por Hassan II el 10 de octubre de 1968] y por la elevada proporción de materias religiosas y morales en la enseñanza del árabe (Grandguillaume, 1983).

vista de las metodologías empleadas, el carácter repetitivo de las enseñanzas y la evaluación, basada de forma exclusiva en los aspectos memorísticos e impidiendo el desarrollo de actitudes encaminadas a la observación y al desarrollo del espíritu crítico. Estos planteamientos tradicionales no ofrecen al alumnado las herramientas adecuadas para superar situaciones de fracaso académico y social¹⁶⁶. Otro estudio importante fue el de Seux (1983), en cuyo estudio sobre la imagen que los manuales escolares transmitían al alumnado y a la sociedad se confirmaron, a través de la comparación de los textos en lengua francesa y árabe, las visiones particulares y contradictorias que éstos ofrecían y que se situaban en el origen de los conflictos experimentados por el alumnado marroquí.

Sin embargo, estas contradicciones son de mayor calado, según Ibaaquil (1996), cuando se contemplan las divergencias entre el mundo escolar y el mercado empresarial. En su análisis verifica los resultados de las políticas educativas selectivas y las relaciones que existen entre educación y producción, observando las mayores posibilidades de empleo entre el alumnado que accede a la escuela privada. Estas contradicciones también son abordadas por Bennani-Chraïbi (1994) y resultan ser las responsables, precisamente, de las frustraciones entre los jóvenes urbanos escolarizados¹⁶⁷, para quienes sus esperanzas escolares no concuerdan con sus realizaciones laborales.

De la Carta Nacional de la Educación y de la Formación (1999) a la actualidad

Desde la aprobación de la Carta Nacional de la Educación y de la Formación (1999) (a partir de ahora, Carta), han sido varias las aportaciones que han tratado la propuesta y analizado los problemas en la escuela marroquí. Algunos autores se muestran escépticos ante los posibles resultados de las reformas que promueve el documento, afirmando que son escasas las modificaciones, más allá de las buenas intenciones, que propone en ámbitos como el lingüístico (de Ruiter, 2001). Ghazi (2001) analiza esta realidad

166 "L'éveil des enfants ne constitue pas encore une priorité. [...] L'initiation à l'expression et à la communication n'est pas encore prioritaire. [...] L'enseignement du sens de responsabilité n'est pas prioritaire. [...] Des enseignements loin du vécu et peu motivants. [...] Les contenus des manuels son loin du quotidien des enfants" (Akesbi, 1998: 14- 15); Les étudiants trouvaient les programmes surchargés, peu utiles, ennuyeux, non motivants, et loin du réel (Akesbi, 1998 ; 152).

167 Un estudio menos pretensioso y centrado en el profesorado es el de Mohamed Chekroun (1989), *Cultura et pédagogie au Maroc*. Les Editions Toubkal. Connaissance Sociale. Casablanca. A través de un cuestionario dirigido a 620 profesores/as de primer ciclo de Secundaria de la Wilaya de Rabat-Salé y de la Wilaya de Grand Casablanca, el autor analiza las prácticas y procesos sociales de integración cultural fundados sobre la experiencia de homogeneización cultural que impulsan los Centros Pedagógicos Regionales (CPR). También debería citarse el trabajo de Dernouny M. & Chaouite, A.(ed.) 167 (1987), *Enfances Maghrébines*.

lingüística¹⁶⁸ y documenta que una parte de las cuestiones escolares planteadas después de la Independencia siguen aún sin resolverse, entre las que destacan los aspectos lingüísticos, que resultan fundamentales para explicar los mediocres resultados obtenidos por la escuela marroquí, a pesar de los esfuerzos de los diversos gobiernos. Como Berdouzi (2000) y otros¹⁶⁹, apunta la necesidad del nuevo proyecto -la Carta- que conjugue racionalidad, unidad e interdependencia y que establezca un objetivo claro que permita la superación de los problemas históricos: reducción de la edad de escolarización, generalización de la escolarización en todos los niveles obligatorios; lucha contra el analfabetismo; promoción de la lengua árabe y de la cultura amazigh. Benjelloun (2003) va más allá y apuesta por reformar también la escuela, sobre todo en cuanto dos aspectos esenciales, la introducción de una perspectiva socioafectiva y la revisión del papel que el sistema dual ejerce en la persistencia de una escasa cohesión social:

“...persistance d’un système dual entre une école destinée à la masse (public et privé bas de gamme) en voie de paupérisation et un système façonné pour l’élite (public et privé haut de gamme)...seul 5% ont accès aux écoles privées et aux mission (tout niveaux confondus)...“(Benjelloun, 2003:53).

Dalle (2001) añade que esta dualización impide la promoción social de aquellos que sólo pueden tener acceso a una escuela, la pública, que además en el medio rural se encuentra en unas condiciones deplorables:

“Malheureusement, faute de moyens de transport, faute de moyens financiers, de nombreux instituteurs n’effectuent qu’un mi-temps dans les conditions déplorables. Le matériel pédagogique est inexistant, les tables et les chaises ont souvent disparu et l’instituteur passe plus de temps à jouer au foot avec ses élèves qu’à leur apprendre les rudiments de la langue arabe [...] l’arabisation¹⁷⁰, mal conçue et mal préparée, est largement responsable de la situation actuelle[...] L’enseignement de l’arabe doit être entièrement revu: les programmes, la pédagogie quasiment inexistante, la formation des enseignants, leur condition, le nombre d’élèves par classe, etc.” Dalle (2001:36-37).

Pero, en general, los procesos de reproducción social por medio de la escuela han sido

168 También ver Moustouai, Adil (2003), Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis. En línea http://www.barcelona2004.org/esp/evntos/dialogos/docs/ponencias/151p_amoustouaiesp.pdf; Moustouai, Adil (2003), La lengua amazigh en la política lingüística de Marruecos, en *Butlletí Mercator*. CIEMEN. En línea <http://www.ciemem.org/mercator/butlletins/but054.htm>.

169 La revista trimestral *Prologues* (2001) también dedica su nº 21 a la Charte Nationale de l’Education et de la Formation bajo el título *Quel avenir pour l’éducation au Maroc?*. También existen varios artículos sobre su aplicación, como el de Abdelmajid Benjelloun (2003) en su artículo “La réforme de l’enseignement primaire” en *Au Rapport du Social* (2003). Rabat

170 La arabización de la enseñanza de ciencias en el Bachillerato culminó en el curso 1989-90 con la primera promoción de bachilleres arabizados. Sin embargo, en 1988 se decidió mantener las clases de ciencias y técnicas de la universidad en francés, cortando el proceso de arabización. A raíz de esta situación, la arabización ha propiciado que, paradójicamente, los alumnos francófonos tengan más posibilidades de éxito en los estudios universitarios de ciencias.

poco estudiados¹⁷¹ en Marruecos (Bourquia, 2005). Uno de estos estudios es el de Gouzi (2002), quien señala que a pesar de los esfuerzos de la administración en el sector educativo (programas de alfabetización o *école de la deuxième chance*, educación no formal), las causas del abandono escolar y de los bajos resultados que obtiene el alumnado son fruto de las propias representaciones que este alumnado y sus familias tienen de la escuela. No obstante, precisamente estas dispares representaciones son promovidas por la misma escuela, según Boulahcen (2002). Éste considera que la escuela marroquí favorece la reproducción de la dualidad social y el antagonismo de clases, que se confrontan de forma clara a partir de la reproducción de modernidad y tradición, entre la cultura occidental netamente francesa y la cultura árabo-musulmana autóctona, entre escuela pública y escuela privada. En ambas se transmiten modelos sociales diferenciados que responden al capital económico, cultural y social que poseen las familias.

En cuanto a la reproducción de los modelos de género, Belarbi (1996) destaca el efecto negativo de la extrema dependencia de los la utilización de los manuales escolares marroquíes a falta de una filosofía global de la educación, del estancamiento de los métodos pedagógicos y de la escasa formación continua del profesorado¹⁷², pero en estos manuales la mujer ocupa un lugar muy reducido, apareciendo representada de forma mayoritaria a partir de su estatus de madre, especialmente en los libros de lectura árabes. Observa también, como los textos privilegian la imagen de la ciudad por encima del campo, factor que entiende contrario a la distribución porcentual de la población marroquí en el territorio, aunque observa que los manuales árabes tienen más en consideración a la mujer rural que los franceses. Sin embargo, en ambos tipos de manuales, el trabajo doméstico sigue siendo la principal actividad que realizan las mujeres, produciendo una ocultación de los cambios experimentados en la realidad socioeconómica y cultural de la mujer en el país, elemento que contribuye a reproducir su imagen estereotipada sujeta a los roles tradicionalmente atribuidos. En la misma línea se sitúa el estudio de Rodríguez (2005) sobre el aprendizaje de la historia en los

171 Vermeren (2002) realiza un análisis riguroso del sistema universitario en Marruecos y Túnez durante el siglo XX y el papel que ha jugado la escuela en el mantenimiento de la estratificación social y la reproducción de las élites a partir de la dualización del sistema. Para Vermeren la cuestión de la formación de las élites marroquíes durante el siglo XX está íntimamente relacionada con la transmisión del capital social y económico de la clase dominante precolonial que vió reforzado su poder en el período colonial y que se perpetúa en épocas posteriores..

172 El estudio se efectuó a partir de los análisis del contenido de los manuales de lectura en árabe "Quiraati" y en francés "A grands pas" utilizados en enseñanza Primaria a partir de su uniformación desde 1979. En otra de sus obras, La infancia a través de los libros de texto, Belarbi muestra la proliferación de los discursos "moralistas e históricos" persistentes que promueven la socialización infantil.

manuales escolares marroquíes, en los que se revela la ideología del Estado con respecto a género y origen de la población.

La escuela marroquí en el medio rural

Algunos de los autores citados han analizado los problemas de la educación en las zonas rurales (entre otros, Michaux-Bellaire, 1926; Paye, 1955; Merrouni, 1993; Dalle, 2001; Boulahcen, 2002). Entre los pocos trabajos específicos sobre el ámbito rural destaca el de El Achhab (1981) para quien la escuela ha sido aceptada por la población rural a partir de las posibilidades de tránsito de la vía rural a la urbana, con una finalidad: acceder al trabajo no agrícola o al funcionariado. Esto no implica, sin embargo, que la escuela haya pasado a integrarse plenamente en la estructura institucional rural.

Los resultados de la encuesta de Pascon y Bentahar (1978) *Ce qui disent 296 jeunes ruraux*, señalaban que el 65% los padres rurales tenían una apreciación positiva de la escuela, mientras que sólo un 17% de los jóvenes consideraban su carácter instrumental y utilitario, en una sociedad donde la escuela rural no promovía la movilidad social.

Aunque su estudio refiere a la situación de hace casi veinte años, Haddiya (1988), desde las teorías de la discontinuidad cultural, se interesa por conocer cómo el niño vive su escolarización en tanto que proyecto familiar y describe cómo la socialización escolar favorece la ruptura entre el niño rural y su medio. Su investigación aporta también datos reveladores acerca de los enseñantes: la mayor parte del profesorado rural, un 64%, está insatisfecho de su situación, más del 70% conceptualiza al alumnado rural desde la inmadurez y la ignorancia, y un 82% declara no mantener relaciones con las familias. Sin embargo, la propia autora responsabiliza a los padres rurales de las desvinculaciones escolares de sus hijos e hijas, perspectiva que contrasta con la de la investigación de Chedati, Chakir y Oubnichou (2000). Los autores opinan que en los últimos años la situación de la escolarización en los niveles de primaria en el medio rural ha mejorado gracias a la extensión de la oferta escolar y a la sensibilización de la población, que lleva a que los padres del medio rural sigan demandando la construcción de infraestructuras¹⁷³, la mejora de las condiciones de transporte escolar, el aumento de las posibilidades de acceder a internados y la solución, en los establecimientos escolares, de

173 Durante el curso 1995/96, un 88% del total de las clases se situaban en el medio urbano. Y del total de estudiantes de Enseñanza Fundamental, sólo el 10% pertenecía al medio rural, una cifra menor, del 5,5% en el caso de las chicas (Chedati, Chakir y Oubnichou, 2000).

disfunciones producidas por la falta de servicios mínimos, como por ejemplo, el agua o la electricidad. Las familias muestran su descontento por la impracticabilidad de las vías de acceso, la inaccesibilidad de los centros escolares y, en menor grado, la falta de reconocimiento del mundo rural en los programas educativos, y la escasa calidad pedagógica y administrativa.

Al abordar la escolarización de las chicas en el medio rural hay que referirse a la investigación de Belghiti, Chraïbi y Adib (1971), quienes abordaron la segregación de género en espacios y prácticas. En trabajos posteriores, Belghiti (1989, 1992) ha estudiado la situación de mujeres y niños en la provincia de Tetuán y en la Yebala¹⁷⁴ prestando especial atención a los aspectos tradicionales en proceso de cambio en la sociedad marroquí rural. Belghiti, como lo hace también Mahtate (1992), incide en las dificultades de la escolarización en el medio rural, en general, y de las niñas, en particular, destacando las que se derivan de los problemas de la propia escuela (la difícil accesibilidad física, la insuficiencia de infraestructuras, la inadecuación de la educación a las especificidades del medio), de las limitaciones familiares y sociales (aumento de las cargas familiares y ocupación en los trabajos agrícolas y domésticos, sobre todo entre las chicas de familias desfavorecidas y numerosas, analfabetismo de los padres y el propio estatus de la mujer en el medio rural). Y, por último, puntualiza la falta de perspectivas de inserción profesional que se pueden asociar a la escolarización. Las conclusiones a las que llegan los dos autores son similares a las de Temsamani (1994) y Ghémires (1995), en su análisis de una encuesta nacional sobre la vida de las familias, afirmando que la menor asistencia de las chicas a la escuela en el medio rural se produce por diferentes causas: en un 22,4%, por no existir escuela, por falta de plazas, por estar muy lejos o por problemas relacionados con su inaccesibilidad en determinadas épocas del año; en un 36,9%, por la falta de medios financieros y por tener que ayudar a la familia en sus actividades; en un 23,3%, por las reticencias de los padres a la escuela; en un 6,09%, por desinterés de las niñas hacia la escuela y en un 11,4%, por otras dificultades familiares y sociales no especificadas.

Sin embargo, un análisis preciso de los obstáculos de la educación en Marruecos en el medio rural se encuentra en la obra de Zougari (1996) *L'école en milieu rural*, que se

174 Autoras como Fátima Hajjarabi (1991) en su artículo "Sauver la forêt ou sauver les femmes: la corvée de bois chez les Ghmara" en Jbala, *Historie et Société*, han profundizado en la participación de la mujer en el ámbito de la sociedad jebli.

sitúa en una zona subrepresentada por la literatura de investigación, la del espacio noroeste, la Yebala. Zougari expone las inadecuaciones existentes entre la escuela y los niños y niñas en el medio rural, así como el escaso resultado de las políticas administrativas, muchas de las cuáles no han tenido en cuenta las verdaderas necesidades de las poblaciones locales, ni las representaciones escolares que éstas tenían:

“L’isolement de certains villages qui ne disposent pas d’école est accentué en hiver par les inondations et l’absence de souplesse des horaires scolaires. A 17 heures, il fait déjà nuit et les risques grandissent pour les enfants qui doivent souvent parcourir de grandes distances pour rejoindre leur village”. Zougari (1996:202).

El abandono escolar en el medio rural deriva de las dificultades del propio medio, de problemas infraestructurales, pero también, como ocurre en la Yebala, de los propios condicionantes históricos y sociales que han influido en las formas en que las familias perciben la escuela moderna.

Lo expuesto hasta ahora refleja cómo la literatura de investigación sobre la escuela marroquí ha estudiado las disparidades y desigualdades, así como los mayores problemas de la escolarización en Marruecos, que han estado y siguen estando presentes en mayor medida en el medio rural y entre las niñas, pero también en los estratos sociales más bajos del medio urbano. La mayoría de los padres y madres migrantes entrevistados para la investigación provienen de la zona rural. Su experiencia escolar se inscribe en este medio rural, caracterizado por las escasas posibilidades de acceso educativo. Eso se confirma por su escaso nivel de formación académica y por su elevado índice de analfabetismo, sobre todo entre las madres, que en su mayoría no tuvieron la posibilidad de acceder a la escuela. La mayor parte de los padres, sin embargo, aunque no finalizaran su escolarización primaria, sí tuvieron un acceso mínimo a la educación formal a través de las enseñanzas del *fqih* en la escuela tradicional, cuyas características se expondrán a continuación.

3.2.3. El sistema educativo anterior al protectorado (hasta 1912)

Domínguez (1996) afirma que la realización de un estudio detallado de la situación de la enseñanza en Marruecos, anterior al protectorado, obligaría a retroceder en la historia en la búsqueda de los antecedentes culturales y educativos que configuraron el sistema

escolar antes de la fundación del Estado marroquí. Con esa intención, el autor se remonta al siglo VII, momento en que se constituyen los primeros establecimientos escolares tras la conquista árabe del Marruecos mediterráneo. Sin duda, el sistema educativo es deudor de los procesos históricos, pero no forma parte de nuestros objetivos tratar este amplio período de modo exhaustivo, de ahí que la exposición se circunscriba a los inicios del siglo XX. En esta época, la enseñanza en Marruecos era responsabilidad de las instituciones religiosas, no existiendo ningún establecimiento escolar estatal (Paye, 1992). Zougari (1996) sostiene que el sistema educativo heredero de la tradición árabo-musulmana carecía de una armadura pedagógica institucional. Aunque los profesores dependían del *majzan*, éste no intervenía en los programas, ni en la definición de las normas pedagógicas. Sin embargo, estaba bien organizado y estructurado, constituyendo una red educativa dinámica que era de las más avanzadas de la época (Merrouni, 1982; Paye, 1992; Colectivo IOÉ, 1996; Regil, 2000). El sistema, construido a partir de una estricta relación entre conocimiento y conciencia religiosa, se articulaba en dos niveles: coránico y postcoránico.

La primera de las enseñanzas se impartía en las escuelas coránicas (*m'sids*). En la Yebala recibían el nombre de *m'amra*, y en el *douar* ocupaban un espacio distinto al reservado para la mezquita. El espacio, poco iluminado y en el que el material escolar era muy simple, difería poco del taller de un artesano o de una tienda (Paye, 1992; Zougari, 1996). En estas salas el *fqih mucharit* (maestro contratado), sentado sobre un estrado de madera, dictaba las *suras* del Corán a alumnos de diversas edades, a partir de los 5 años¹⁷⁵. Sentados sobre unas esteras, éstos las transcribían con un *qalam* sobre una tablilla de madera (*louha*) que sujetaban sobre las piernas, repitiendo al unísono los versos en voz alta, mientras se balanceaban hacia delante y hacia atrás, como vemos frecuentemente en imágenes similares en la actualidad, procedentes de países musulmanes de Asia.

El aprendizaje del Corán se hacía en cuatro etapas. Al final de estas etapas se celebraba una gran fiesta¹⁷⁶ en la que el niño era escoltado de la escuela a su casa por los compañeros, al son de la música, con la capucha de la *djellaba* cubriéndole los ojos y con la *louha* en las manos (Zougari, 1996).

175 Zougari (1996) nos remite a la obra de Figueras, C. (1955), Marruecos. La acción de España en el Norte de África, en la que el autor indica esta edad. Para Zougari, la edad era variable. Cuando el niño era autónomo, los padres lo dejaban al *fqih*.

176 Ver Zougari, A. (1996), L'école en milieu rural. Fondation Konrad Adenauer. Rabat.

El padre dejaba en manos del *fqih*, en el que depositaba toda su confianza, la educación de sus hijos: “frappe-le, si tu le tues, mois, je l’enterrerait” (Paye, 1992). Contratado por la comunidad por un año renovable, el *fqih* solía realizar funciones anexas como las de *iman* o de *muecín* y recibía una remuneración de las familias, frecuentemente en especies (*ma’ruf*). Su formación¹⁷⁷ se centraba en el conocimiento del Corán, los rudimentos de la gramática y los elementos de pronunciación (*riwaya*) y de las ciencias religiosas. Gozaba de gran respeto entre la población y se esperaba que fuera casto e instruido para que sirviera de ejemplo a los alumnos.

Los objetivos de la escuela tradicional se centraban en el aprendizaje del libro sagrado, de la lectura y la escritura, utilizando una pedagogía rudimentaria basada en el aprendizaje memorístico de los versículos coránicos (*suras*), la repetición y la férrea disciplina¹⁷⁸. La relación pedagógica clásica, dominada por la oralidad, constituía una censura perpetua de la razón y el “abuso de la varilla” (Regil, 1999:117). El aprendizaje de los alumnos más pequeños se confiaba a los alumnos mayores más avanzados, en un espacio en el que, según relata Paye (1992), no había lugar para el juego y la educación física, y el canto estaba mal considerado. El fin de la institución, más que el de la instrucción, era la socialización y la educación religiosa de los chicos como miembros de la Comunidad de Creyentes (*Umma*).

La enseñanza postcoránica comprendía dos niveles: un nivel secundario y un nivel superior¹⁷⁹. Algunos chicos, después de adquirir el conocimiento del Corán, seguían sus estudios secundarios en las *medersas* instaladas en la ciudad o acudían a las *zawayas* existentes en diversas villas y “en las tribus de montaña llamadas de Yebala” (Paye, 1992:73), donde la reputación de los maestros coránicos era conocida por todo el país (Zougari, 1996). Esta formación, concentrada en la gramática, la sintaxis y los preceptos del Islam, permitía acceder a empleos modestos pero bien considerados socialmente: “[...] *adel* (témoin-notaire), *khatib* (prédicateur de mosquée), *iman* (guide de la prière) et de *maître coranique*” (Merrouni, 1993:16).

177 Según Domínguez Palma (1996), quién recoge las aportaciones de Michaux-Bellaire, el *fqih* era un hombre de limitados conocimientos, cuya ciencia se reducía a conocer el Corán de principio a fin, su ortografía, entonaciones y acentos pero sin entender el sentido de los textos, ni procurar que lo entendiesen sus alumnos.

178 Un hadith aconseja ordenar la plegaria a los siete años y golpear a los diez (Salama citado por Paye, 1992:71). Al *fqih* “el padre abandona completamente la educación de sus hijos y anima a infringirles castigos corporales” (Paye, 1992:104).

179 La enseñanza superior de carácter jurídico-religioso y lingüística fundada en la autoridad del libro, se impartía en la Universidad-Mezquita de Quaraouiyine, fundada en el siglo IX, en Fez.

La inexistencia de registros impide cuantificar el alumnado que asistía a la escuela coránica de la época (Paye, 1992). Sin embargo, sabemos que la institución era de exclusividad masculina para árabes y beréberes, un elemento que difería de la educación recibida por los judíos (Valderrama, 1948, 1954; Hart, 1976; Aixelá, 2000). No es hasta la Constitución de 1908 cuando se desarrolla la primera propuesta de escolarización femenina para musulmanes¹⁸⁰, indicando que la incorporación se producirá por medio de la exhortación y la plegaria, y no por coacción (Belarbi, 1993; Aixelá, 2000). Sin embargo, la escolarización de las niñas no se materializó en el medio urbano hasta la década de 1920, mientras en el ámbito rural, la escasez de infraestructuras no propició su incorporación hasta el período post-colonial. La primera escuela de niñas se abrió en Salé en 1913, mientras que en la zona del protectorado español se tuvo que esperar hasta 1933 para los estudios primarios, y a 1948 para los secundarios (Aixelá, 2000:209).

Para Baina (1981), la historia de la educación israelita en Marruecos comienza hacia 1864, en época del Sultán Mohamed Ben Abderramán, aunque Domínguez (1996) aduce que la Alianza Israelita Universal construyó su primer centro escolar en Tetuán en 1862. También con anterioridad a la época colonial se produce una presencia cultural europea en el país, como lo demuestra la existencia en 1907 de 13 escuelas españolas y 4 inglesas. Al mismo tiempo, los centros de la “Alianza Francesa” escolarizaban cerca de 1500 alumnos en 1908. En el caso español, y para las escuelas de los misioneros franciscanos (Domínguez, 1996), eran 21 centros los que existían en 1910.

3.2.4. El sistema educativo bajo el protectorado (1912-1956)

La colonización transformó el modelo educativo existente y construyó una estructura compleja y heterogénea, en la que coexistieron diversas divisiones internas, en función de variables sociales y étnicas. Para Zougari (1996), aunque la acción española y francesa difiriera, existió una orientación similar entre ambas políticas educativas, concebidas como un instrumento de poder que se adaptó a categorías sociales y condiciones locales. Domínguez (1997:207) afirma, sin embargo, que la acción educativa de España resultó particular, en la medida que ésta se realizó sin imposición traumática, “[...] respetando siempre la peculiar idiosincrasia del pueblo marroquí, sus

180 “En 1862, J. Gatell había apreciado que “la instrucción de las mujeres es casi nula; son muy pocas las que saben leer; no entienden más que de asuntos domésticos” (Gatell recogido por J. Gavira, (1949:75) y citado por Aixelá (2000:208).

costumbres, tradiciones y religión”. Sin entrar a valorar el alcance de sus afirmaciones, es preciso anotar las divergencias de Zougari (1996), quien señala que a pesar de sus supuestas buenas intenciones, la estructuración de la enseñanza educativa en la zona española supuso, como ocurrió en la zona bajo dominio francés, la legitimación de facto de una férrea jerarquización social (id: 77). Zougari, además, añade que España no tuvo nunca interés por generalizar¹⁸¹ la instrucción en Marruecos, actitud refrendada por los propios autóctonos al no considerar la inscripción de sus hijos en los establecimientos escolares de los colonizadores, a excepción de una minoría. La resistencia a la escolarización por parte de la población marroquí, en ambas zonas, era el resultado de aquello que interpretaban como un intento de reconversión religiosa, de reclutamiento militar y de imposición de un sistema foráneo. A estos elementos se unía el nicho ecológico al que eran circunscritos después de su experiencia educativa y que, como señala Merrouni (1993), les destinaba a los empleos más modestos, asignados de forma previa. Brunot, director de la Enseñanza de la zona norte durante los años 30, reseñaba la naturaleza de los objetivos escolares:

“L'école rural n'a pas pour but d'enseigner un enseignement passe-partout. L'enseignement de l'agriculture est nécessaire parce que l'école doit rendre à la terre les élèves qu'elle éduque pour la terre. Il serait dangereux qu'elle dirigeât les ruraux vers des emplois administratifs des villes” (Brunot citado en Zougari, 1993:165).

La imposición de un sistema escolar extranjero opuesto a los métodos, técnicas y contenidos del sistema educativo tradicional favoreció el desarrollo de actitudes de resistencia. Así lo corroboran los bajos índices de escolarización de los niños en edad escolar en la zona francesa, que Baina (1981) establece en un 2,7% en 1945 y que Merrouni (1993) sitúa por debajo del 10% en las zonas rurales hacia 1954. En la zona bajo el Protectorado español, un total de 26.217 alumnos asistían a las escuelas coránicas en 1952, mientras que las escuelas musulmanas modernas escolarizaban a 9.725 alumnos. Esta vinculación, en la Yebala, se reflejaba en la progresión de establecimientos tradicionales que de 520 en 1940, pasaron a 720 en 1952 (Zougari, 1996:116).

Domínguez (1996) establece para 1912-1927, la “etapa pacificadora”, un panorama educativo que incluía las escuelas coránicas, los establecimientos bajo la tutela de la *Misión Católica* y la *Alianza Israelita* y las escuelas hispano-árabes. Durante el período,

181 Se determinó la obligatoriedad de la educación para niños y niñas en 1946-47 (Domínguez, 1996).

documenta la coexistencia de dos modelos en la enseñanza primaria musulmana: la enseñanza elemental coránica (Enseñanza Primaria musulmana tradicional) y aquella implantada por España, denominada, Enseñanza Primaria musulmana moderna. La primera, de mayor arraigo social, seguía las características de la enseñanza impartida en la etapa anterior. La segunda, que al carecer de planes concretos vió frenado su desarrollo, introducía nuevos objetivos y métodos. Las Oficinas de la Policía Indígena, sustituidas en 1928 por las Intervenciones, fueron las responsables de establecer en las cabeceras de las jurisdicciones estas escuelas hispano-árabes (Domínguez, 1997:192). En 1925 se reorganizó la enseñanza Primaria española y se crearon los primeros grupos escolares españoles que, en su mayor parte en manos de instituciones privadas religiosas, seguían similares programas educativos que en la Península. El panorama se completaba con las escuelas fundadas por la Alianza Israelita Universal, a la que asistían alumnos judíos, y desde 1925, la escuela árabe islámica en Tetuán, cuyo objetivo era formar una élite nacionalista. La enseñanza Secundaria sólo se podía seguir en escasos centros religiosos de Tetuán, Larache y Tánger.

La segunda de las etapas, entre 1927 y 1936, estuvo marcada por la inestabilidad política española y la inexistencia de una política colonial clara, aunque se emprendieron importantes reformas educativas y se desarrolló la arabización de la enseñanza (García y Nogué, 1999:343). Se inauguraron las escuelas hispano-árabes, en las que se alternaba la enseñanza tradicional con las lecciones de lengua española y en las que se contaba con la participación del *fqih*. En 1930 se publicó el *Estatuto de la Enseñanza Primaria Española* (Domínguez, 1996), que articulaba la enseñanza española, hispano-israelita e hispano-árabe. Esta última con tres modalidades: urbana, rural y mixta.

Será en el tercero de los períodos, desde 1936 a 1956, cuando desaparecerá la escuela hispano-árabe en favor de la que vendrá a llamarse “escuela marroquí”, en la cual el árabe se convertirá en lengua vehicular y la presencia de maestros marroquíes será ineludible. El peso de la enseñanza primaria tradicional siguió, sin embargo, siendo mayor, mientras la enseñanza primaria española se adaptaba a las nuevas normas y programas que regían la escuela española. A la vez, los programas de la enseñanza primaria israelita se acercarían a los de la enseñanza primaria española, conservando algunas características propias, como la religión o la lengua hebrea. En esta etapa se

crearía también el bachillerato marroquí, que se instauró por primera vez en el Instituto Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán, en el curso 1942 (Mechbal, 1990).

En la zona francesa se estructuró un método basado en la división entre un sistema europeo y franco-israelita y un sistema específico destinado a marroquíes musulmanes, basado en la “*théorie de l'évolution lente*”. Éste tenía por objetivo la modificación progresiva de las estructuras sociales, sin crear fisuras traumáticas. A una enseñanza propia, basada en las tradiciones seculares, se enfrentó un sistema foráneo impuesto cuyo objetivo era la lenta modernización y occidentalización del país. No exento de resistencias, reivindicaciones y cambios, este sistema educativo propició la existencia de una estructura y una sociedad en la que se generalizó el “*dualismo cultural*” (Merrouni, 1993) a partir de principios de discriminación étnica y social. Las reivindicaciones y cambios más destacados fueron la introducción del árabe en las escuelas rurales en 1927, el nacimiento del Movimiento de Escuelas Libres como respuesta al modelo colonial, las reformas de 1944, y la expansión de la enseñanza islámica después de la Segunda Guerra Mundial.

Baina (1981) distingue en este período cinco tipos de estructura escolar: escuelas destinadas a la élite, escuelas musulmanas, escuela original, escuela berébere y escuela israelita. Por otro lado, Merrouni (1993) propone la siguiente estructuración para reflejar la situación educativa y escolar al final de la etapa colonial:

1. *Una enseñanza europea y franco-israelita* que dependía del protectorado francés, concretamente, de la Dirección de la Instrucción Pública (DIP) e iba dirigida a los hijos de los colonizadores. Seguía los programas franceses y utilizaba el francés como lengua vehicular y, en la variante franco-israelita, permitía el acceso de la población marroquí judía, que recibía algunas horas de lengua y cultura propias.

2. *Una enseñanza franco-musulmana* que dependía de la DIP y utilizaba el francés como lengua principal. Era una escuela de “penetración pacífica”, enteramente dedicada a entablar contacto con los autóctonos y extender sentimientos de simpatía hacia Francia¹⁸² por su “obra humanitaria” (Belhat, 1994). Al tener un estatus inferior a la

182 Los datos de la época reflejan como el sistema franco-musulmán escolarizaba en 1953, tan sólo 187.000 alumnos, menos del 10% de la población nativa en edad escolar. También reflejaba que el 75% del alumnado abandonaba antes del 5º curso de Primaria, siendo ese mismo año, la exigua cifra de 4.000 jóvenes marroquíes los que asistían a la escuela Secundaria. La presencia del profesorado marroquí era también escasa. En 1955, tan sólo representaba el 4,9% en la educación Primaria, el 23,7% en Secundaria y un escaso 3,5% en la administración educativa colonial. (Colectivo IOÉ, 1996).

enseñanza europea y franco-israelita, sus diplomas no eran equivalentes, lo que representaba uno más de los límites de esta escolarización, que quedaron establecidos mediante la circular colonial de 30 de Agosto de 1920:

“Al salir de la escuela el campesino debe volver al trabajo rural, el hijo del obrero urbano deberá convertirse en obrero, el hijo del comerciante en comerciante y el funcionario en funcionario”. Regil (1999:118).

Los marroquíes musulmanes podían acceder a dos tipos de escuelas: *para el pueblo*, en las que se enseñaba francés y se utilizaba el árabe durante tres horas semanales, dirigida a obreros y campesinos; y *para la élite*, destinadas a formar a las clases altas del país colonizado, en las que el sistema era bilingüe, aunque el francés tenía un mayor peso. Las escuelas para el pueblo comprendían: las *escuelas urbanas*, destinadas a las clases proletarias, en donde la enseñanza era en francés y el árabe estaba presente durante tres horas a la semana y en las que se enseñaba cálculo, geografía, diseño y moral; las *escuelas profesionales*, prolongación de las escuelas urbanas, que formaban los futuros obreros de la industria moderna; las *escuelas rurales*, destinadas a enseñar los rudimentos del campo y de la cultura francesa; y las *escuelas regionales*, que acogían a los alumnos más dotados de las escuelas rurales para preparar el Certificado de Estudios Primarios (Merrouni, 1993:17). La enseñanza para la élite comprendía las *écoles de fils de notables* y los *collèges musulmanes*. Las *écoles* ofrecían la enseñanza principalmente en francés y preparaban para los servicios administrativos y comerciales, mientras que el objetivo de los *collèges* era preparar a una élite capaz de colaborar con los franceses en la modernización del país.

3. *Una enseñanza libre de orientación árabo-musulmana moderna*, bajo la autoridad del *majzan*, impulsada por grupos nacionalistas en las que el árabe era la lengua vehicular y utilizando una pedagogía moderna, transmitía la cultura musulmana y el conocimiento de las disciplinas científicas.

4. *Una enseñanza tradicional islámica*, que dependiendo del *majzan* y modificada en varias ocasiones desde 1930, continuó teniendo las mismas características y estructura que en la época precolonial. Su incidencia en la sociedad era importante y protagonizó una gran expansión durante la segunda mitad de la década de los 40, sobre todo en la zona norte del país.

3.2.5. Instauración de un sistema de enseñanza nacional (1956-63)

Es a partir de 1956, momento de la independencia, cuando el Estado marroquí tiene que hacer frente a un sistema escolar al que urgía una profunda reforma (Merrouni, 1993). Merrouni describe que la urgencia de la reforma de este sistema escolar deriva de su estructura heterogénea y de sus insuficientes infraestructuras, elementos a los que se unen unos contenidos, una lengua y un personal foráneos (id: 26). Para Souali (2004), con la independencia aparece la necesidad de construir una escuela nacional que responda a las aspiraciones de la modernización y que supere el sistema selectivo, jerarquizado y elitista, heredado del Protectorado (id: 67).

Los primeros años de la independencia se caracterizaron por un clima de inestabilidad política que perduró hasta la consolidación del poder monárquico. Los problemas y las exigencias en el marco de la educación eran múltiples: bajos índices de escolarización, escaso número de profesores nativos, altos índices de analfabetismo, escasez de infraestructuras, desigualdades entre el medio rural y el urbano, falta de identificación entre los ciudadanos y la escuela, y la necesidad de adaptar el sistema educativo a la realidad económica y social. Merrouni (1993) revela que tras la transformación de la DIP en *Ministère de l'Instruction Publique, de la Jeunesse et des Sports et des Beaux Arts*, el cuadro político consideró la instrucción un factor prioritario y de desarrollo, generándose una “verdadera explosión escolar“, no exenta de cambios continuos en la orientación del sistema educativo. Estos cambios consistieron en el programa de junio de 1956, conocido como Plan Mohamed El Fassi, en la creación de una Comisión para la Reforma en 1957, denominada Nueva Comisión Real para la Reforma de la Enseñanza en 1958, y el Plan de Reforma de la Comisión de la Educación y de la Cultura de 1960-64. La explosión escolar derivó de planteamientos de identificación nacional y de la propia instrumentalidad otorgada a la institución en el proceso de modernización:

“Después de la independencia, el Estado se convirtió en “Estado providencia”. Había una idea extendida: el Estado lo tenía que solucionar todo y la educación servía para promocionar socialmente. Todo aquel que triunfaba en la educación tenía un puesto de funcionario. Estaba bien visto. Los profesores también estaban bien considerados”

[Profesor en Tetuán]

Entre avances y retrocesos se consiguió establecer cuatro ejes principales a partir de los que se estructuró la enseñanza en el Marruecos postcolonial:

- *Alfabetización y generalización de la escolarización Primaria.* Este doble objetivo, legitimado por todas las opciones políticas, perseguía extender en una década la escolarización primaria a todos los niños en edad escolar y elevar los índices de alfabetización de la población adulta. Durante los primeros años de la independencia, entre 1956 y 1959, se organizaron campañas de alfabetización y de captación de adolescentes para el sistema educativo con espectaculares resultados.¹⁸³

El importante crecimiento cuantitativo del alumnado después de la independencia, consecuencia de las expectativas populares y de la acción institucional, adquirió el carácter de una verdadera explosión escolar¹⁸⁴ (Merrouni, 1993; Souali, 2004). El acceso a la Educación Primaria¹⁸⁵ fue de un 16,4% en el curso 1956/57. En 1962/63 se elevó al 54%, para descender al 46,7% en 1963/64. Al final de la década, en 1969, se situó en el 44% (Souali y Merrouni, 1982). El inicial aumento continuo se vió frenado en las zonas rurales donde, después de las expectativas iniciales, la gestión ordinaria del sistema no pudo dar una respuesta adecuada a la demanda social. A pesar de que el 13 de noviembre de 1963 se promulgó el *Dahir* nº 163.071, que establecía la obligatoriedad de la enseñanza para los chicos y las chicas marroquíes de 7 a 13 años, y del importante aumento numérico (de 303.000 a 1.233.000 entre 1955/56 y 1963/64), la tasa de escolarización no llegaba aún, a mediados de la década de los 60, ni a la mitad de la población. En Educación Secundaria y Técnica los efectivos también aumentaron, multiplicándose por 14 entre 1955 y 1963. En este último año se llegó a 131.300.

- *Unificación del sistema educativo.* La unificación tenía como objetivo la eliminación del dualismo de los subsistemas escolares de la época del protectorado, transmisores de diferentes modelos culturales y centrados en clasificaciones étnico-sociales y la unificación de estructuras educativas, programas y manuales.

- *Arabización del sistema educativo.* El árabe fue oficialmente elegido como expresión de la representación nacional, pero sin eliminar el francés, a causa de la inexistencia de manuales y docentes que pudieran desempeñarse correctamente. Y también por una

¹⁸³ La primera de las campañas se organizó entre el 16 de abril y el 28 de junio de 1956 con 250.000 inscritos. (Merrouni, 1993).

¹⁸⁴ Después de la independencia se produjo una verdadera "explosión escolar". Observando las cifras que nos ofrece Merrouni (1993), 136.129 alumnos fueron inscritos en las escuelas públicas en octubre de 1956 y 200.000 en octubre de 1957.

¹⁸⁵ Tanto Souali como Merrouni distinguen entre el "acceso a la escolarización Primaria" y la "tasa de escolarización". Apréciase la disonancia que supone la elección, por ejemplo, para 1969, cuándo el "acceso a la educación Primaria" era del 44% y la tasa de escolarización del 36,3%. La diferencia referiría los abandonos antes de finalizar la etapa.

decisión política que pretendía convertir a Marruecos en un “puente entre dos culturas” (Merrouni, 1993; Colectivo IOÉ, 1996). En 1960, los dos primeros cursos de enseñanza Primaria ya habían sido arabizados, pero el proceso se bloqueó en 1962, tras la salida del gobierno del partido nacionalista. Esa situación implicó el mantenimiento del francés como lengua de enseñanza de las disciplinas técnicas y científicas, a pesar de las protestas de los estudiantes en 1996. Junto a otros sectores sociales del país y respondiendo a la situación económica, éstos reivindicaban la arabización del sistema, o al menos una educación bilingüe que tuviera en cuenta la enseñanza del beréber, tal y como defendía el Movimiento Popular (Segura, 1994:196).

- La “*marroquización*” del profesorado avanzó lentamente. Si en 1956 el 50% del profesorado era francés, la tasa para 1962 todavía se situaba en torno al 20%. La variación porcentual también es producto de la necesidad de reclutar profesorado, en ocasiones de escasa formación, que derivaba de los efectos de la escolarización masiva. De ahí que autores como Merrouni (1993), Baina (1981), Ghazi (2001) o Souali (2004) coincidan en que, desde esta época, existe un déficit de profesorado cualificado que se sumó a la crónica insuficiencia de equipamientos.

3.2.6. Inestabilidad política y recorte del gasto público (1964-1972)

Durante el período, caracterizado por la agitación social, la restricción de las libertades políticas¹⁸⁶ y la austeridad del país, los reajustes en el campo educativo conllevaron un cambio de orientación en relación a la época anterior: ralentización de la escolarización e inmovilismo estructural en la enseñanza primaria, mutación en la enseñanza secundaria e inestabilidad casi permanente de la administración educativa (Merrouni, 1993:70). El Plan 1965-67 renunció a la unificación del sistema educativo, a la escolarización masiva y a la arabización intensa, y establecía como objetivo prioritario la mejora de la eficacia interna del sistema (Merrouni, 1993; Colectivo IOÉ, 1996). Entre 1968 y 1972 se adoptaron los planteamientos de nuevas doctrinas económicas centradas en la necesidad de relacionar sistema educativo y contexto económico. Con el deseo de conciliar la

186 “En 1965 se disolvió el Parlamento y se decretó el estado de excepción, en 1970 hubo elecciones fraudulentas, en 1970 y 1971 sendos intentos de golpe militar, en 1973 intento de lucha guerrillera en el medio Atlas. Hasta la Marcha Verde sobre el Sahara (1975) no se creó un cierto consenso entre las fuerzas políticas en pugna. La economía creció, entre 1967-73 pero también lo hizo el desempleo y el éxodo rural”. Colectivo IOE (1996:27).

reducción presupuestaria y la generalización de la educación se creó un ciclo común de los 5 a los 7 años a cargo de las comunidades, al que seguía un ciclo de 4 años que asumía el Estado. En un sistema escolar en el que las infraestructuras ya resultaban insuficientes, al suspenderse la construcción de nuevas escuelas y aplicarse medidas restrictivas en la admisión de nuevos alumnos, las tasas de escolarización descendieron. Y también lo hicieron los resultados académicos del alumnado. La primera de estas tasas, relativa a la escolarización de los niños de 7 años en la enseñanza pública moderna, que escolarizaba al 90% de los efectivos (1970), disminuyó desde el 55% en 1963 al 44,7% en 1970. (Merrouni, 1993; Souali: 2004). El índice de fracaso escolar en la escuela primaria alcanzaba el 37% y en el ámbito rural las familias seguían siendo resistentes a la escolarización de sus hijos e hijas.

Continuó la arabización progresiva, aunque parcial, del ciclo primario. La arabización de las matemáticas en la etapa media se completó en 1964. En 1970 se empezó la arabización de las materias de historia, geografía y filosofía en la enseñanza Secundaria (Colectivo IOÉ, 1996:27). El Plan, como afirma Merrouni (1993), estableció la “marroquinización” del profesorado de Primaria para 1967, avanzando de forma más lenta en el nivel secundario.

3.2.7. La reforma bloqueada: 1973-1985

Durante el período 1973-1985 se pueden contemplar dos tendencias socioeconómicas diferenciadas: una primera, entre 1973-1977, marcada por la bonanza económica y una cierta normalización política, y una segunda época desde 1978, determinada por la recesión económica y una política de austeridad, que desembocará en una crisis social caracterizada por revueltas populares y estudiantiles (Merrouni, 1993). En el sistema educativo, que continua mostrando carencias infraestructurales, de rendimiento y financiación, se produce una expansión relativa que no es ajena al contexto económico y político en el que vive el país.

1. En la fase 1973-1977 se retornó a objetivos prioritarios de períodos anteriores: generalización de la Educación Primaria y vuelta a la política de escolarización masiva, incremento de plazas en Secundaria y mejora de la formación del profesorado. Se creó un servicio de Educación Preescolar y se establecieron las líneas de actuación para las

escuelas coránicas, de las que el Estado no se hizo cargo plenamente.¹⁸⁷ Por primera vez progresó la escolarización de las chicas en el ámbito rural. Su tasa de escolarización ascendió del 42% (1973/1974) al 65% (Colectivo IOÉ, 1996). Asimismo, a partir de 1973 se impulsó la “Enseñanza Original”, como ya destacaba el Discurso Real de 10 de Octubre de 1968. El discurso incidía en la necesidad de tener una enseñanza preescolar que, conjugando tradición y modernidad, se basara en el aprendizaje del Corán, la educación cívica, el cálculo, la lengua y la lectura, y defendiera la “autenticidad” del sistema educativo (Zougari, 1996).

2. A partir de 1978, la tendencia se invirtió y se restringieron los gastos estatales en educación. El número de nuevos inscritos decreció en 1983 y 1984, creciendo lentamente en el resto del período. El sistema siguió mostrando unas cifras que denotaban su escasa eficacia. El 65% de los matriculados no acababa los estudios primarios y el 79% repetía al menos un curso. Únicamente el 33% de los que acababan la Educación Primaria accedían a la enseñanza Secundaria. Además, a partir de 1983 se endurecieron las condiciones para la repetición, lo que provocó el aumento del porcentaje de fracaso y el abandono escolar (Colectivo IOÉ, 1996). En esta época en la que empezó a desarrollarse la Formación Profesional, progresó la marroquinización del profesorado (el 97% en Secundaria, en 1985/86) y la arabización de la enseñanza Secundaria de las materias científicas que concluyó en 1990 (Merrouni, 1993).

3.2.8. La Reforma educativa de 1985

La penúltima de las reformas generales del sistema educativo marroquí se realizó en 1985 en el marco de un amplio programa de reajuste económico (PAS: *Programme d’Ajustement Structurelle*) propuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Akesbi, 1998). Éste jugó un papel importante en el desarrollo de la nueva política educativa al prescribir un recorte del gasto público. La situación financiera del país favoreció el deterioro de las condiciones de vida de la población, generando una doble problemática en el ámbito escolar: la reducción de la oferta de las plazas escolares y el aumento de los abandonos, en especial entre las clases bajas.

¹⁸⁷ En la actualidad dependen del Ministerio de Habous y Asuntos Islámicos y del Ministerio de Educación.

Como en anteriores ocasiones, los objetivos se centraron en incrementar los índices de escolarización en el nivel fundamental y, sobre todo, en desarrollar la Educación Primaria, frenando la expansión de los ciclos secundario y superior. El gobierno marroquí se fijó entre sus propósitos que en 1993 el 78% de los niños y niñas de 7 años estuviera escolarizado. De forma paralela, se reducían los presupuestos en educación y se regionalizaban los planes de financiación y de gestión de la enseñanza a través de la mayor participación de las colectividades locales. El Estado pretendía reducir el fracaso escolar, limitar las repeticiones y promover la orientación hacia la Formación Profesional. A pesar del crecimiento cuantitativo - de 1.365.000 alumnos en 1975, se pasó a 2.550.000 en 1985 -, las tasas de escolarización seguían siendo bajas. Durante el curso 1983/84 se elevaron al 57% en Educación Primaria, mientras que en el primer ciclo de Secundaria descendían al 18,4%, y al 8,1% en el segundo ciclo (Merrouni, 1993; Colectivo IOÉ, 1996). Las cifras escondían, además, las disfunciones internas del sistema, que no tardaron en aflorar y que afectaron a sus estructuras organizativas. Al entender cada nivel como preparatorio del que le sucedía, el número de repeticiones entre el alumnado siguió siendo alto, del 30,8% y el 32% entre 1975 y 1983. Esto significaba que la estancia media en Primaria llegó a ser de nueve años y que, durante casi un decenio, más del 50% de los alumnos repitieran 5º de Primaria (Souali, 2004).

Tabla 17. El Sistema Educativo marroquí tras la Reforma de 1985

Nivel	Edad	Duración	Se imparte en
Preescolar	4-6 años	2 años	Jardines de infancia Escuelas tradicionales
Fundamental (2 ciclos)	6-12 años 12-15 años	9 años	Escuelas (Écoles) Colegios (Còlleges)
Secundaria	15-17 años	3 años	Institutos (Lycées)

Fuente: Elaboración propia.

El sistema educativo marroquí vigente hasta la aplicación de la Carta (1999) fue el resultado de las modificaciones estructurales de la Reforma de 1985 y las introducidas en septiembre de 1990. La Educación Preescolar, de carácter no obligatorio, se impartía como en la actualidad, en jardines de infancia y escuelas maternas, y en *msid* y *koutab*. Sus características se comentarán en el siguiente apartado al no haber sido modificada tras la aprobación de la Carta. La enseñanza fundamental, que acabó de implantarse durante el curso 1991/92, duraba 9 años. Era una etapa gratuita y obligatoria dividida en dos ciclos. El primero, enseñanza primaria o ciclo elemental duraba 6 años y se impartía

en l'école (*almadrassa al ibtidáia*). El segundo, enseñanza colegial o ciclo medio, tenía 3 cursos, de 7º a 9º, y se realizaba en el collège (*aliadadía*). Constituía una etapa básica con el objetivo de “preparar el acceso a formas de educación más elevadas y para la vida activa” MNE (2000).

La reforma no consiguió los resultados esperados. Su fracaso se explicaría por el excesivo carácter burocrático del diseño de los programas, sus inadecuaciones al ámbito rural y la poca importancia concedida a las especificidades locales, la ineficaz preparación del profesorado y la escasez crónica de equipamientos pedagógicos (Colectivo IOÉ, 1996:29-30). Se redujeron las tasas de escolarización, del 47%, en 1986/87, al 40%, en 1989/90, en Educación Primaria en el ámbito rural. Y aunque disminuyeron las tasas de repetición en el mismo nivel, situándose en 1993 en un 13%, aumentaron las tasas de repetición y de abandono en la etapa Secundaria. Este desafección se explica por la conversión del nivel de Secundaria en un ciclo de “transición” (Souali, 2004), de formación general y preparatorio para etapas superiores, pero que imposibilitaba el acceso a empleos intermedios reservados tradicionalmente a dicho ciclo durante las primeras décadas de la independencia. Si hasta esta época el acceso al trabajo y la promoción social tenían una estrecha relación con las demandas que provenían de la propia administración del Estado y el nivel de preparación que dispensaba la Secundaria (Souali, 2004), la recesión económica de la década de los 80 comportó que los estudios secundarios se convirtieran en una “fábrica de parados”. A la vez, la Formación Profesional pública no cubría las plazas necesarias para los alumnos que abandonaban el primer ciclo de Primaria¹⁸⁸ y no existía vínculo estructural entre ésta y el resto del sistema educativo.

3.2.9. La Carta Nacional de la Formación y la Educación (1999) y el actual sistema educativo

El Gobierno aprobó la “Carta Nacional de la Educación y de la Formación” en noviembre de 1999. El documento planteó una reforma global del sistema y, en propias palabras del presidente de la comisión redactora, suponía “un nuevo contrato social y cultural entre la nación y su escuela”. Su entrada en vigor, a partir del curso escolar

188 En 1990 sólo cubría el 31% de las demandas. Además, su escasa oferta se concentraba en el medio urbano (sólo el 9% se sitúa en ámbito rural) y en dos regiones (centro y noroeste).

2000/01 y de forma escalonada en los diferentes niveles educativos, debe mejorar el sistema educativo en el decenio actual (2000/09), que se declara “decenio nacional de la educación y de la formación, en el que el sector de la educación se erige en primera prioridad nacional [...] beneficiándose en consecuencia de la máxima ayuda y atención” (artículos 20, 21 y 22).

La Carta expone los principios fundamentales del sistema educativo marroquí: “[...] se funda en los principios y valores de la ley islámica” (artículo 1) y considera “[...] valores sagrados e intangibles: la fe en Dios, el amor a la Patria y el acatamiento de la Monarquía Constitucional” (artículo 2) y sus objetivos¹⁸⁹. Fue elaborado por una comisión nacional, *la Comisión Spéciale de l’Education et de la Fomation* (COSEF) que estuvo integrada por una treintena de personas: consejeros del rey, responsables de partidos, asociaciones políticas y sindicatos, juristas, representantes de consejos de ulemas, directores de centros de enseñanza superior, expertos del mundo educativo y miembros del sector privado. La supuesta representatividad de la comisión contrastó, en la práctica, con la forma en que sus miembros fueron designados, con el carácter centralizado y directivo de las discusiones y con la opacidad del proceso. Además, sin menospreciar sus intenciones y los objetivos que proponía, acabó siendo una propuesta universal y atemporal, carente del análisis riguroso de expertos en experiencias pasadas y de su realidad educativa (Chedati, 2000).

Objetivos de la Carta

El objetivo primordial de la Carta era transformar el sistema educativo marroquí en diez años. El documento introduce modificaciones estructurales, plantea una reforma global y un cambio en la organización y contenido del sistema educativo. Por el *Dahir de 15 safar 1421* (19 de mayo de 2000) se estableció la obligatoriedad de la Enseñanza Fundamental de los 6 a los 15 años. En este elemento incide la Carta al declarar entre sus

189 Establece como principal objetivo: “[...] former un bon citoyen, capable d’acquérir les connaissances et les compétences tout en étant profondément attaché à son identité et fier de son appartenance, conscient de ses droits et de ses devoirs, appréhendant parfaitement le fait local, ses obligations civiques et ses engagements vis à vis de lui-même, de sa famille et de sa communauté, disposé à servir sa patrie avec loyauté, dévouement, abnégation et sacrifice, à compter sur lui-même et à faire preuve d’esprit d’initiative avec confiance, courage, foi et optimisme” [Extrait du discours prononcé par Sa Majeste le Roi à l’ouverture de la session d’automne de la troisième année législative].

principales objetivos: “Toda persona responsable de un niño debe, en el curso del año en el que éste cumpla los 6 años, solicitar su inscripción en un centro educativo”¹⁹⁰ (artículo 3); “El carácter obligatorio de la educación desde los 6 años hasta los 15 años cumplidos [...]” (artículo 26) y “A partir de setiembre de 2002, todo niño [niña] marroquí de 6 años de edad cumplidos, debe poder encontrar una plaza pedagógica en el primer año de la escuela Primaria [...]” (artículo 28).

Su entrada en vigor, a partir del curso escolar 2000/01 y de forma escalonada en los diferentes niveles educativos, pretendía, además de la reducción de la edad de entrada al colegio a los 6 años, generalizar la escolarización en primer ciclo de enseñanza fundamental en el curso 2002-03; generalizar el Preescolar en el curso 2004; generalizar la escolarización del segundo ciclo de enseñanza Fundamental en el 2008/09; conseguir que el 60% del alumnado inscrito en el 1r año de enseñanza Fundamental realice el 3r año de enseñanza Secundaria en el curso 2010-11 y que el 40% obtenga el título de bachiller; luchar contra el analfabetismo y favorecer la promoción de la lengua árabe y de la cultura amazigh.

Sus objetivos son ambiciosos y aunque los resultados que se están obteniendo constatan ciertos avances, muestran también las diferencias existentes, no tan sólo en los logros, sino también en los propios objetivos fijados por la Carta y los propuestos por el MEN.¹⁹¹

La estructura y los objetivos del sistema

En la actualidad, el sistema educativo marroquí se estructura en dos sectores, público y privado. El sector público escolariza al 95% del alumnado (MEN, 2004) y el sector privado, formado por instituciones nacionales y establecimientos de misiones culturales extranjeras, atiende al restante 5%.

Como establece la Carta (artículo 60), la nueva organización del sistema educativo para los niveles no universitarios se organiza en una enseñanza Preescolar, Primaria y Secundaria.

¹⁹⁰ También establece, en su artículo 6, que el padre o tutor que no cumpla el artículo 3 será objeto de una multa que podrá oscilar entre 120 y 800 dirhams.

¹⁹¹ Zougari (2000) desvela, un desviación de tres años para la generalización del Preescolar a partir de los objetivos fijados por la Carta y el MEN.

- Las enseñanzas Preescolar y Primaria constituirán un solo nivel educativo. “La Primaria”, de una duración de 8 años, estará compuesta por 2 ciclos. El ciclo de *base*, que abarcará desde Preescolar hasta el 2º año de Primaria (hasta los 8 años). Y un ciclo *intermédiaire* que estará constituido por el 2º ciclo de Primaria, de 3º a 6º.
- Las enseñanzas *collegial* y *qualifiant* se integrarán para formar el nivel educativo de “Secundaria”. Éste tendrá una duración de 6 años y estará compuesto por el ciclo secundario obligatorio, *colegial*, de 3 cursos (hasta los 15 años) y por un ciclo *qualifiant* de 3 cursos.

Ciclo de base: Preescolar

De carácter no obligatorio, la enseñanza Preescolar depende de la iniciativa privada, mientras que el MEN se encarga del control pedagógico y de los programas¹⁹². De dos cursos de duración, desde los 4 años cumplidos a los 6, se imparte en modernos establecimientos autorizados, en jardines de infancia y escuelas maternas, en *msid*, *koutab* y en otras instituciones (MEN, 2004). En el curso 1999/00, el número de inscritos en esta enseñanza Preescolar fue de 813.273 alumnos, lo que representó un incremento, con relación a 1990/1991, del 0,5% (778.776). En el curso 2003/2004, la cifra se alzó hasta los 684.783, lo que supone una tasa de escolarización global del 50,1%. En el caso de las niñas fue de un 39,5% (Ver Anexo 8. Tabla 31).

En los jardines de infancia y escuelas maternas, el ideario y los equipos pedagógicos contribuyen a una formación basada en métodos modernos que han adoptado el modelo francés por la antigua influencia colonial. Al ser de iniciativa privada, su incidencia es mayor en el medio urbano y entre las clases medias y altas¹⁹³. Aunque estos centros únicamente escolarizan al 11,6% del total del alumnado inscrito en la etapa, un 46,8% del mismo en el curso 1999/2000 eran niñas.

La enseñanza Preescolar coránica se imparte en establecimientos ubicados cerca de la mezquita. Es una enseñanza de tipo tradicional reformada y su incidencia es mayor en los barrios populares¹⁹⁴ y en las zonas rurales. También es la forma de instrucción más

¹⁹² El Ministerio de Asuntos Islámicos ejerce un control paritario con el MEN. sobre las escuelas coránicas.

¹⁹³ Muchas escuelas privadas imparten Educación Maternal.

¹⁹⁴ La escuela coránica fue declarada obligatoria, en un Discurso Real para los niños de 4 a 5 años en 1968 (Souali: 2004), y mobilizó las estructuras tradicionales paliando las insuficiencias de la enseñanza de base. En estos momentos se vive un gran auge de dichas escuelas y el motivo fundamental es que son accesibles económicamente a las capas sociales más desfavorecidas.

extendida. En el curso 1999/2000 acogió al 68,5% del total del alumnado de la etapa, del cual el 29,3% eran niñas. En el curso 2003/2004, este sistema escolarizó a 605.031 alumnos, es decir, el 88,4% del total de Preescolar.

Según la Carta, los objetivos de la enseñanza Preescolar pretenden potenciar el desarrollo psíquico, cognitivo y afectivo del niño, su autonomía y socialización, la adquisición de hábitos educativos y nociones de organización espacial y temporal, la educación de los sentidos y de las aptitudes de atención y expresión, y el desarrollo de las competencias manuales. Prescriben el aprendizaje de un número determinado de versos coránicos, la iniciación a los principios fundamentales de la educación islámica y la realización de actividades de aprendizaje de lectura y escritura en lengua árabe, a través del árabe oral y con el apoyo de las lenguas maternas (MEN, 2001).

Primaria: ciclo de base y ciclo intermedio

Como establece la Carta, “[...] el primer ciclo de escuela Primaria, de una duración de 2 años, tiene por objetivo la consolidación y extensión de los aprendizajes de Preescolar [...]”, mientras que [...] “el segundo ciclo de Primaria, de una duración de 4 años, está abierto a los niños que provengan del primer ciclo de la misma escuela. Tendrá como objetivo básico el desarrollo de las habilidades y capacidades básicas de los niños. [...] La finalización de la enseñanza Primaria se sancionará con un certificado de estudios primarios” (artículos 65 y 66).

Las asignaturas que se imparten en la enseñanza Primaria son: lengua árabe, educación islámica, matemáticas, ciencias naturales, lengua francesa, historia-geografía y educación cívica, actividades científicas, educación física, educación artística y técnica.

Secundaria: ciclo colegial

El *ciclo colegial* pretende la mejora del nivel de conocimientos global del alumnado, profundizando en los objetivos de ciclos anteriores. Sus objetivos generales se centran en: el desarrollo de la inteligencia formal de los jóvenes, sobre todo en la formulación y resolución de problemas y ejercicios matemáticos; la iniciación a los conceptos y leyes fundamentales de las ciencias naturales, de las ciencias físicas y del medioambiente; el descubrimiento activo de la organización social y administrativa a nivel local, regional

y nacional; la iniciación al conocimiento de la patria y del mundo, en el terreno geográfico, histórico y cultural; el conocimiento de los derechos fundamentales del ser humano y de los derechos y deberes de los ciudadanos marroquíes; el aprendizaje de competencias técnicas, profesionales, artísticas y deportivas de base, ligado a las actividades socioeconómicas adaptadas al medioambiente local y regional de la escuela; la maduración vocacional y la preparación de la orientación adaptada a los proyectos personales académicos o profesionales; y cuando sea posible, la especialización en un oficio, principalmente en agricultura, artesanía, construcción o servicios, con el fin de reducir los sesgos de formación al finalizar el ciclo, entre el colegio y el mercado de trabajo (MEN, 2001).

Al finalizar y superar el ciclo colegial se obtiene un certificado (BEC). Los titulares del BEC pueden seguir sus estudios en Secundaria *qualifiant*, según su elección y la orientación recibida en función de sus aptitudes¹⁹⁵.

Las asignaturas de la enseñanza colegial son: lengua árabe, educación islámica, francés, historia-geografía e instrucción cívica, educación física, matemáticas, ciencias naturales, educación plástica, cultura femenina o iniciación a la tecnología y educación musical (opcional, integrada en los centros desde el curso escolar 1995/96). Algunas de estas materias (ciencias naturales, ciencias físicas, educación plástica y cultura femenina o iniciación a la tecnología) se imparten en grupos más reducidos, de 20 alumnos.

Secundaria: ciclo *qualifiant*

Según el artículo 71 de la Carta, la enseñanza Secundaria comprende tres tipos de formación: Formación Profesional, organizada en un ciclo de cualificación profesional; una formación general, técnica y profesional con un tronco común de 1 año; y un ciclo de Bachillerato de 2 años que comprende dos modalidades principales: general y tecnológica-profesional.

La *Formación Profesional*, estructurada en cuatro niveles, depende del Ministerio de Desarrollo Social, de Solidaridad, del Empleo y de Formación Profesional. El sistema de Formación Profesional es mixto, de carácter público y privado, y en él participan Departamentos, Ministerios, Escuelas Superiores, Cámaras Profesionales, el Alto

195 Algunos autores, Ghazi (2001), Akesbi (1998), Zougari (2000) afirman que la orientación académica y laboral en éste y los demás niveles no es adecuada.

Comisionado de Antiguos Resistentes y el Sector Privado de la Formación Profesional, además de la Oficina de Formación Profesional y de Promoción del Trabajo (OFPPT), principal instrumento del Estado que gestiona la mayor parte de la formación.

La *enseñanza Secundaria qualifiant*, dividida en un primer año de tronco común y dos años de Bachillerato, se imparte en el liceo y está subdividida en dos modalidades: General y Tecnológica-Profesional. La primera de ellas se subdivide en tres secciones: letras modernas, ciencias experimentales y ciencias exactas. La finalidad de esta modalidad es la de proporcionar una enseñanza general teórica, literaria y científica, con el objetivo de desarrollar el potencial intelectual del alumnado y prepararlo para estudios superiores. Las disciplinas y el número de horas de esta enseñanza varían en función de la modalidad (*Ver Anexo 9*)

En la enseñanza Secundaria Tecnológica-Profesional se imparten, además de áreas comunes, materias tecnológicas específicas a cada una de las secciones de las que se compone. Tiene como objetivo ofrecer al alumnado una formación técnica, teórica y práctica, con el fin de prepararlo para seguir los estudios superiores en centros de formación especializada. Está articulada en seis ingenierías: mecánica, eléctrica, agrónoma, económica y de gestión, química y civil.

El ritmo de crecimiento de los efectivos de la enseñanza Secundaria y Técnica, según informes del MEN, se mantiene estable en un 3% desde el curso 1991/1992. Sin embargo, el número de alumnos inscritos en el primer año de Educación Secundaria, que en el curso 2000/2001 fue de 149.929, no ha seguido una evolución constante, experimentando en 1998/99 un retroceso de 2,15% en relación con el curso anterior.

Después de superar la enseñanza Secundaria se obtiene el título de Bachillerato, que habilita a los estudiantes a proseguir sus estudios en institutos especializados, universidades o en las clases preparatorias que permiten acceder a grandes escuelas.

La Enseñanza Original

La *Enseñanza Original*, de carácter público y oficial, es la heredera de la enseñanza tradicional, articulándose de forma exclusiva sobre la cultura islámica. Las estadísticas oficiales muestran una débil presencia de la *escuela tradicional* en relación con el porcentaje global de alumnado escolarizado en la escuela moderna, en los niveles de

Primaria y Secundaria. No obstante, ha experimentado un crecimiento en los últimos años, pasando de 10.976 alumnos en 1990/1991 a 16.247 en 2003/2004 (*Ver Anexo 8. Tabla 34*). Ésto supone un incremento medio anual del 3,1% y, en el nivel de *enseñanza Secundaria qualifiant* sus efectivos se han multiplicado por cuatro, pasando de 4.880 alumnos en 1990/1991 a 13.096 en el curso 2003/2004 (MEN, 2004:31).

Enseñanza Fundamental Original

La Enseñanza Fundamental de 1r ciclo de 4 años de duración admite a los alumnos que han aprendido el Corán total o parcialmente y a aquellos que provienen de la enseñanza general y desean seguir sus estudios en esta enseñanza.

La Enseñanza Fundamental de 2º ciclo dura 3 años y admite a los alumnos que hayan realizado el 4º año de enseñanza Fundamental Original de 1r ciclo y a aquellos que, realizando 6º año de Enseñanza Primaria general, desean seguir sus estudios en esta enseñanza. Éstos deberán realizar una prueba-test con el fin de poder determinar su nivel de conocimientos.

Enseñanza Secundaria Original

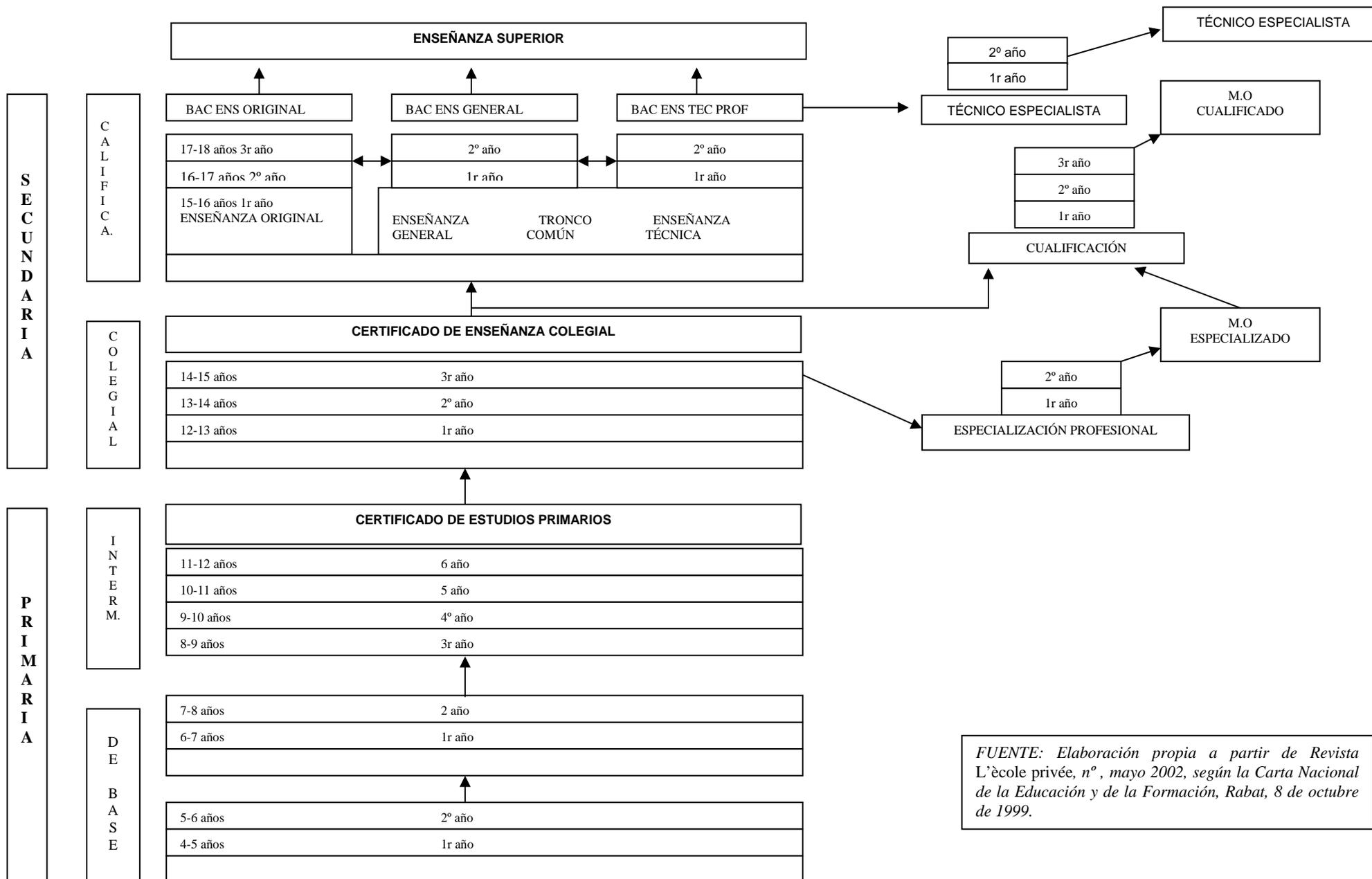
De 3 años de duración, supone la obtención del Bachillerato. Admite a los alumnos que han acabado el ciclo *colegial* de enseñanza general. Para conseguir la admisión en este nivel educativo es necesario que el candidato elabore y entregue un dossier en el centro escogido. Este nivel educativo se compone de tres secciones: jurídica (*Chariâa*), letras originales y ciencias experimentales originales. Todas las materias se imparten en árabe y el programa se centra en: materias islámicas, materias de lengua árabe, historia-geografía, educación cívica, civilización Islámica, filosofía y pensamiento islámico, materias científicas, lenguas, traducción y educación física.

La enseñanza privada

Paralelamente a la enseñanza pública, existe un sector de enseñanza privada que se concentra, en gran medida en Casablanca, Rabat y Kenitra. Los centros privados situados en estas ciudades acogen cerca del 70% del alumnado del total del sector en el nivel primario. En el curso 2003/2004 existían 1.530 establecimientos de carácter privado, desde el nivel de Preescolar a Secundaria, que escolarizaron a 280.148 alumnos, lo que supone un 4,8% del total del alumnado, en las diversas etapas. La incidencia del

sector es menor en la etapa de Secundaria colegial, donde sólo escolariza un 2% del total del alumnado. Resulta representativo que, desde el curso 1999/2000 al 2003/2004, el número de alumnos en este ciclo se haya doblado, pasando de 13.705 a 27.167 (MEN, 2004).

LA NUEVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO



FUENTE: Elaboración propia a partir de Revista L'ècole privée, nº, mayo 2002, según la Carta Nacional de la Educación y de la Formación, Rabat, 8 de octubre de 1999.

3.2.10. La escuela en el mundo rural yebli

El 40% de la población marroquí, 10 millones de personas aproximadamente, es menor de 15 años, y cerca del 30% está en edad de escolarización obligatoria. Las tasas oficiales de esta escolarización¹⁹⁶ se sitúan alrededor del 92% para los niños y niñas de 6 a 12 años en el medio urbano y en el 87,8% en el medio rural (MEN, 2004). Los datos corroboran a la baja los resultados obtenidos en la encuesta realizada en el curso 1998/1999 por el Conseil National de la Jeunesse et de l'Avenir (a partir de ahora CNJA) que verifica como un 15,4% de los niños marroquíes en edad escolar no habían asistido nunca a la escuela (Mijares, 2004). La mayor parte de estos niños y niñas pertenecían al medio rural, un espacio donde el abandono escolar ha sido y sigue siendo importante aunque se haya producido, como señalan las cifras estadísticas oficiales, un incremento continuado de efectivos en las últimas décadas (*Ver Anexo 8. Tabla 32 y 33*).

Ya hemos visto cuáles son los problemas específicos de la escuela rural marroquí. Más allá de las divergencias que ofrecen las cifras relativas a escolarización y analfabetismo y la prudencia desde la que se debe abordar la cuantificación y análisis de los efectivos escolares, los datos confirman que los índices de escolarización en el medio rural, sobre todo para las niñas, siguen siendo bajos y los abandonos, numerosos, en ambos sexos. El índice de escolarización en la provincia de Chefchaouen es del 41,1% y la tasa de analfabetismo¹⁹⁷ se eleva al 70,2%, llegando al 89% entre las chicas. La tasa de

¹⁹⁶ La evolución de la tasa de escolarización ha experimentado un crecimiento irregular desde la Independencia hasta la actualidad: un fuerte incremento inicial (pasó del 10% al 47% en el período 1956/1963), un estancamiento y regresión en el período siguiente (descendió al 42% en 1973), nuevo crecimiento durante el resto de los 70 (65% en 1980), estancamiento en los 80 (64% en curso 1991/92) y aumento en los 90 (85% en 2000). (Colectivo IOÉ, 1996). A comienzos de la década de los 90 sólo 64 de cada 100 niños en edad escolar estaban en la escuela y la ONU estimaba en 3,8 millones el número de menores sin escolarizar. Para 1997 las tasas de escolarización se encontraban alrededor del 70,9% entre los 7-12 años y en el 37,2% en la franja de edad de los 4-6 años, siendo menores aún en el medio rural y entre las niñas. Aunque las cifras, en ocasiones sean dispares, el hecho incuestionable es que un importante número de niños y niñas marroquíes sigue estando al margen del sistema escolar y que cualquier interpretación debe realizarse en términos de heterogeneidad regional (siguen siendo bajas en provincias como Al Hoceima, Ouarzazate o Nador, y elevadas en Casablanca y Rabat), de género (menores entre las chicas), y de clase (más elevadas entre clases media y alta). La escolarización beneficia, en mayor medida, a los varones y a la población urbana, y llega con grandes dificultades a las mujeres y a las zonas rurales, aunque en los últimos años se han producido ciertos avances. Según datos oficiales, el acceso a la educación sería casi igualitario para ambos sexos en las ciudades, aunque existen diferencias entre los estratos sociales. Mientras, en el mundo rural aumentan estas diferencias

¹⁹⁷ En 1982 la tasa de analfabetismo para el conjunto de la población mayor de 10 años era del 65%, situándose para los hombres urbanos en un 30% y, en contrapartida para las mujeres rurales en el 95%. El censo de población de 1994 mostraba que el 55% de marroquíes eran analfabetos, el 41% eran niños - 25% en la ciudad y 61% en el campo - y el 67% niñas - 49% en la ciudad y 89% en el campo (Bennani, 1999). En 1998, más de la mitad de la población, un 55% según datos del Banco Mundial era analfabeta (en el mundo rural se elevaba al 74% y entre las mujeres del mismo medio, al 82%).

analfabetismo es del 33,3% en el medio urbano, mientras en el rural asciende al 74,7%. Esta cifra alcanza el 93,8% entre las mujeres del medio rural, que contrasta con el 48% en las del medio urbano (Hilali, 2002). Ocho de cada diez niñas de la zona rural de edades comprendidas entre 10 y 14 años son analfabetas, como documenta el propio autor, mientras que en las ciudades de la provincia la proporción se reduce a dos de cada diez. Esta dicotomía se evidencia también en los índices de escolarización entre los 8 y los 13 años, que se corresponden, según algunos autores y contradiciendo las cifras oficiales, con la estimación de que apenas un 15,5% de las niñas que viven en zonas rurales van a la escuela, mientras que en la ciudad el porcentaje es del 81% (Hilali, 2002). Este fenómeno es igualmente visible en los índices de escolarización regional. En la región Tánger-Tetuán, para el conjunto de niños y niñas en Educación Primaria, el índice era en 1999 del 54,8%, uno de los más bajos del país, como pone de manifiesto Lahlou (2002).

Tabla 18. Alumnado en enseñanza Primaria, Secundaria colegial y Secundaria *qualifiant* (público)

	Primaria	Secundaria colegial	Secundaria <i>qualifiant</i>
Tánger-Tétouan	323.310	82.157	36.833
Chefchaouen	70.982	8.876	3.267
Total Marruecos	3.757.932	1.198.141	539.549

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior, Formación de Directivos e Investigación Científica (2004)

La Tabla 18 muestra que en el conjunto del país el número de alumnos en Secundaria colegial representa, respecto a los de Educación Primaria, un 31,88%. En el caso de la provincia de Chefchaouen el porcentaje se reduce al 12,5%. Una relación que en Educación Secundaria *qualifiant* y respecto a la etapa anterior es del 45,03% y del 36,87%, respectivamente.

En Bni Ahmed Gharbia existen unos dieciséis centros de Educación Primaria, mientras que en Bni Ahmed Charqia sólo son diez. Estas escuelas están diseminadas por el valle, generalmente en espacios elevados, y están coordinadas por uno de los directores de cada una de las cuatro “escuelas madre” de las que dependen estas “escuelas satélite”. El nivel de enseñanza colegial se imparte desde el curso 1999/2000 en Tleta Bni

Ahmed, mientras que seguir la formación en niveles superiores implica desplazarse a la ciudad¹⁹⁸. En el Collège de Tleta Bni Ahmed, durante el curso 2004/2005, unos 400 chicos y chicas (en similares proporciones) estudiaban durante seis días a la semana hasta los 15 años, desde las 8 de la mañana a las 12 del mediodía y de 2 a 6 de la tarde.

A pesar de los esfuerzos realizados para hacer la escuela “más accesible”, en el medio rural aún queda mucho por conseguir, como explica Zougari (1996), si se quieren corregir las desigualdades regionales y reducir los abandonos. Una encuesta de la Dirección de Planificación del MEN, que recoge Radi (1995), comprobaba que más del 50% de *douars* no disponían de escuela en su territorio y que, de forma paradójica, más de 2.600 establecimientos escolares construidos no se utilizaban. Lahlou (2002) recoge que otra encuesta, esta vez del CNJA, mostraba que un 10% de los alumnos debían andar más de 4 km. y un 30% de los alumnos más de 2 km. para acceder a la escuela primaria. Además, también un 30% debía recorrer más de 5 km. para llegar al collège. Zougari (1996) y Chedati, Chakir y Oubnichou (2000) apuntaban también como causas del abandono, entre otras, esta escasez de infraestructuras y la lejanía de las escuelas¹⁹⁹, condiciones que en invierno se acentuaban por las inundaciones y la oscuridad. Esta situación provocó que una cuarta parte de los jóvenes, y la mitad de las chicas del medio rural, no tuviesen acceso a la escuela en 1997/1998, según estimaciones proporcionadas por Lacomba (2004).

La construcción de edificios escolares en los últimos años ha conseguido paliar en parte la deficiencia infraestructural, pero no ha conseguido la generalización de la educación²⁰⁰, un objetivo esperado por la Administración. Sin embargo, en ocasiones, las nuevas infraestructuras se han desarrollado al margen de las comunidades locales y

198 “Durante el curso 2004/05 había unos 400 alumnos/as matriculados que asistían a clase desde las 8 de la mañana a las 12 y de 2 a 6 de la tarde. El único día de fiesta es el domingo. Había 104 becas de comedor. Aquí estudian hasta los 15 años, mitad chicos y mitad chicas. Después, la chica se va a Chaouen y tiene problemas. [Responsable Collège de Tleta Bni Ahmed].

199 Hay que tener en cuenta que, como señalaba un informante, en Chefchaouen: “El segundo ciclo de enseñanza fundamental se hace casi siempre en los centros urbanos. Si quieren estudiar se tienen que ir del pueblo. Muchos por eso no siguen. Muchas chicas”.

200 El “Plan de Desarrollo Económico y Social (2000-04)” propone la construcción de 10.170 aulas y 2.050 comedores en el medio rural; el desarrollo de proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza y de la gestión y el incremento de la financiación para equipamiento y material escolar en el medio rural y urbano. El apoyo de organizaciones internacionales pretende también remediar la situación. Como una informante, en Chefchaouen señalaba: “los problemas de equipamiento e infraestructuras, sobretudo en el medio rural, son elevados, por eso hay organizaciones que desarrollan programas de colaboración. Existe un programa para crear 1.000 escuelas en zonas rurales. Pretende ser muy innovador”.

no han tenido en cuenta aspectos relevantes como las desavenencias y enemistades de éstas, las resistencias de los *fqih*, que veían disminuir su clientela y sus ingresos, o la inaccesibilidad de la escuela en determinadas épocas del año (Zouggari, 1999):

“Hay chicos que parten con desventaja, tienen muchas posibilidades de fracasar. Piensa que algunos tienen que caminar 2 o 4 veces al día muchos km., a lo mejor 10 o más, para ir a la escuela. Cuando llegan están cansados. La mayor parte de este tipo de problemas se encuentra en la población rural [...]”.

[Profesor en Tetuán]

“Existe una escasez de infraestructura escolar, pero también falta de medios de enseñanza, técnicas de evaluación no renovadas y una relación pedagógica autoritaria. La educación es autoritaria. El nivel económico empuja a los niños a abandonar la escuela. También es verdad que influyen otras cosas, como el currículum no renovado. No están adaptados, no están actualizados, no son coherentes científicamente.”

[Representante administración educativa en Rabat]

“Hay ambientes que facilitan el éxito escolar, en cambio hay otros, por ejemplo en el tema mismo de la lengua que impiden que los hijos vayan bien en los estudios. Un niño que llega a casa y no tiene electricidad o agua potable no puede hacer los deberes. Un niño que tiene más riesgo de contraer enfermedades es más fácil que falte a clase. Todo eso todavía pasa en el mundo rural en Marruecos”.

[Profesor en Chefchaoeun]

Las causas de esta “desafección” se explican desde el estado por las dificultades inherentes al propio medio rural: dispersión de los *douars*, dificultades para encontrar terrenos donde edificar y, a partir de la propia forma de ser de la población rural, representada como menos capaz. Esta conceptualización se nutre de las relaciones históricas mantenidas entre la población rural y la escuela y su carácter exógeno en este medio²⁰¹:

“No la sienten como propia. Para ellos es algo extraño, impuesto desde fuera. Incluso la misma distribución de las escuelas, la entrada siempre orientada no hacia el pueblo, en lo alto, determina ese carácter extranjero. La gente rechaza la escuela. Considera la escuela una carga. La ven como una administración que atrae a los extranjeros. Es la mentalidad que tienen. No aceptan fácilmente lo extranjero”.

[Representante administración educativa en Kenitra]

²⁰¹ La Carta intenta remediar esta situación y potenciar la implementación de la escuela en la comunidad: “[...]Permitir a cada escuela un margen de flexibilidad que le permita adaptarse en tanto que escuela de la comunidad” (artículo 29).

“Los alumnos no saben nada. Los profesores como están lejos no trabajan bien. Los alumnos viven lejos y no vienen a la hora. Los padres colaboran poco, las madres no van. Él tiene problemas y ya está harto de los problemas del hijo. Hay muchas familias que no tienen medios para comprar lo que quieren sus hijos y los niños escapan de la escuela”.

[Representante administración educativa en Rabat]

Este carácter exógeno ya fue apuntado por Camilleri (1985:112) al denunciar la imposición de las características del modelo occidental “moderno”, que promovía una escuela foránea dedicada a proporcionar más información pero menos educación, en comparación con la escuela tradicional. En relación con esta escuela tradicional, Zouggari (1996) observa que su presencia en la actualidad es más importante que la que dejan entrever las estadísticas oficiales. Según sus estimaciones, a mediados de los 90 existían 28.081 escuelas coránicas en el territorio nacional y 677 en la provincia de Tetuán, lo que le llevaba a afirmar que “cada pueblo poseía su escuela coránica”. Los propios condicionantes geográficos, históricos y sociales en la Yebala son los factores que explican la permanencia de las tradicionales instituciones educativas y el posicionamiento de una parte de esta población rural frente a la enseñanza moderna. Los datos oficiales no contradicen sus afirmaciones en el nivel de Preescolar, sin embargo confirman la escasa incidencia de la Enseñanza Original en el nivel de Educación Primaria y Secundaria:

“En la escuela coránica entramos a las 7 de la mañana a los 4 años, escuchando a los otros alumnos recitando los versos del Corán. Nos liberan a las 10. Lavamos las tablillas de madera. Una vez que hemos desayunado y se han secado empezamos la recitación del verso del Corán según tu nivel. A las 12 nos liberan, para la oración. Después estamos desde las 2 hasta las 6 en la escuela. A la 3ª llamada, vamos a la mezquita. Tenemos que memorizar el verso que has escrito y lo recitas. A los 4 años escuchamos y aprendemos el alfabeto árabe. Se escribe con tinta y el alfabeto se borra. El profesor tenía un palo muy largo que llegaba a todos los sitios, aunque estuvieras en la última fila. El profesor te daba un miedo terrible. Hasta verlo por la calle. De matemáticas no se hacía nada, solo el Corán de memoria, nunca se analiza el Corán en las escuelas coránicas. Cuando terminas la mitad del Corán se hace una fiesta en casa a la que viene el fqih, una persona que sabe el Corán de memoria. Pero ahora los niños van a la escuela. Pública, claro”.

[Miembro asociación en Chefchaouen]

“Cuando el niño o la niña no quiere ir a la escuela va a la escuela coránica o cuando fracasa en la escuela. Pero son pocos, la mayoría van a la escuela. Pública claro, en el campo”.

[Profesor en Chefchaouen]

La autoridad del padre en la sociedad tradicional rural era reemplazada en la escuela coránica por la del profesor y así esperan los padres que ocurra en la escuela moderna. Un adagio popular, que recoge Bourqia (2005:69) y que algunos de los informantes me refirieron durante la investigación en origen y también en destino, relata que el padre que envía su hijo a la escuela le dice al profesor: “toi, tu l'égorges et moi, je l'ecorche”, u otro que dice “tu autoridad completa la mía”. Ambas afirmaciones implican el reconocimiento del mismo principio que rige las relaciones tradicionales padre/hijo en la relación profesor/alumno, el principio de autoridad y obediencia:

“La figura del profesor antes era sagrada, no se equivocaba nunca, era como el imán en los pueblos. Ahora ya no es así. “El profesor merece el respeto que se le debe al profeta” decía un poeta egipcio. Porque el profesor enseñaba y educaba, pero ahora ya no hace eso. Eso se ha quedado para los padres. Se piensa que el profesor tiene que enseñar a escribir y a leer. Pero eso a veces tampoco lo hace. A veces, el profesor tampoco ha asumido esta responsabilidad. Por eso está tan mal visto”.

[Profesor en Rabat]

“Existía una expresión antigua en la escuelas coránicas que decía “tu lo matas y yo lo entierro”. Los padres quieren que la escuela sea más severa, todo lo que haga falta, con tal que la familia tenga éxito. Piensan que tiene que existir obediencia, disciplina. Yo te confío mi hijo, tú haz lo que quieras con él”.

[Profesor en Chefchaouen]

Como ocurre en el resto del Marruecos rural, una parte de los niños y niñas en Bni Ahmed reciben las enseñanzas del *fqih* de los 4 a 6 años. La elección familiar se explica por el interés de potenciar su socialización como miembros de la *Umma*, pero también por la inexistencia de instituciones privadas modernas en el medio rural. A partir de la Educación Primaria son escasísimas las familias que en el mundo rural yebli apuestan por la Enseñanza Original. Esta opción, cuando existe, debe interpretarse no tan sólo como la oposición a la escuela “moderna”, sino también en términos de las fidelidades y pertenencias al propio grupo y a sus prácticas tradicionales, culturales y religiosas, y a

partir de las posibilidades económicas familiares. Este último factor explicaría también el significado de algunos abandonos escolares:

“Hay familias que prefieren la escuela coránica porque es más barata que la pública. Hay familias modestas que dejan a los niños hasta los 10 años [en la escuela coránica]. Esas familias lo que dicen es: me lo han hecho un buen musulmán, y ya está. También, a veces, la mezquita queda más cerca que la escuela. Es una costumbre también. Los chicos van más que las chicas a las escuelas coránicas. Las chicas a veces no van ni a la escuela coránica ni a la pública. Eso pasa sobretodo en el campo”.

[Representante administración educativa en Kenitra]

“Las familias modestas en el campo, los padres no pueden ayudar a los hijos. No tienen la formación suficiente. Muchos niños entre 7 y 10 años abandonan la escuela en el momento que aprenden a leer y a escribir. Los padres quieren que sus hijos aprendan el Corán, matemáticas y árabe y después dejan la escuela”.

[Representante administración educativa en Rabat]

La modificación de las estructuras relacionales clásicas ha dado lugar a nuevas situaciones emergentes que no responden a las construcciones que la población rural comparte acerca de la función de la escuela y del profesor. A éste, desde ciertas capas de la sociedad rural, se le responsabiliza de haber abandonado parte de sus funciones, aquellas circunscritas al ámbito educativo, lo que pone en entredicho su autoridad profesional y su reconocimiento social²⁰². El análisis muestra la necesidad de encontrar un culpable ante los cambios estructurales que no comparte una parte de la población rural, sobre todo los padres. Éstos también observan cómo se modifican sus espacios de autoridad. Las explicaciones a este abandono las encuentran en las escasas motivaciones pecuniarias o en la defectuosa preparación del profesorado:

“En la pública los profesores no se interesan mucho. Están muy mal pagados. Un profesor de Primaria cobra unos 1500 Dh y uno de Secundaria unos 3500. Los padres reciben las notas de la evaluación cada trimestre. Pero hay padres que no lo entienden.

202 No todos los centros públicos tienen, sin embargo, la misma consideración. Algunos centros escolares gozan de mayor prestigio que otros. La Dirección de Estudios y de Estrategias Educativas del Ministerio de Enseñanza Secundaria y Técnica elaboró, durante el curso escolar 1998/1999, un informe que evaluaba 21 ítems (entre ellos las tasas de promoción de curso, los niveles de repetición, el número de abandonos escolares, la ratio media profesor/alumno, la tasa de asiduidad de los docentes, la ratio media personal administrativo/alumno,) en 524 lycèes del país. Un año después, durante el curso 1999/2000, la muestra se amplió, repitiendo la evaluación y comparando los resultados obtenidos con el ejercicio anterior. El resultado de la investigación permitió clasificar (siguiendo una perfecta campana de Gauss), el total de los centros de enseñanza Secundaria marroquíes en tres categorías: primera (84 lycèes, es decir un 16%), segunda (356 lycèes, es decir un 68%), tercera (84 lycèes, es decir un 16%). Las interpretaciones que se realizaron pusieron de manifiesto un buen rendimiento de los lycèes militares, técnicos agrícolas y técnicos industriales, y un rendimiento bajo de los lycèes de enseñanza original. Sólo un 3,6% de los centros de la primera categoría estaban en el medio rural, mientras que entre los 84 de tercera categoría, pertenecían al ámbito rural un 15,5% (Rapport de la deuxième évaluation des lycèes. Ministère de l'Enseignement Secondaire et Technique. Direction des Etudes et des Stratégies Educatives, 2000).

No existen los asistentes sociales, ni el tutor, ni en la pública ni en la privada. A los chicos les expulsan si no van. Todo el mundo piensa que un profesor público es lo peor que hay. Cobra poco y pasa de todo, no hace nada”.

[Profesor en Tánger]

“Los profesores en la escuela pública están muy mal preparados. Muchos de ellos ni han acabado sus estudios. No saben nada y pasan de todo. No tienen ningún tipo de formación después, cuando están trabajando. No existe la formación continuada. No están motivados”.

[Representante administración educativa en Tetuán]

Las relaciones entre el profesorado y el alumnado, tanto en el ámbito rural como en el urbano, se basan en el respeto, la obediencia y la disciplina²⁰³. No obstante, en algunos centros de Educación Secundaria, los problemas de conducta no son inexistentes, lo que pone en tela de juicio la errónea imagen existente en destino, que tiende a pensar la escuela marroquí en términos de severa disciplina y persistencia del modelo tradicional:

“La relación entre profesores y alumnos es catastrófica. En Primaria tienen miedo a los profesores, sobretudo en la escuela pública. De 10 profesores solo hay 3 que hablen con los chicos, el resto utiliza métodos autoritarios. Hay niños que dejan la escuela porque odian al profesor. Hay que insistir mucho en las relaciones profesor-alumno. No hay relación humana entre el profesor y el alumno. Los pone en ridículo. Es el mismo trato casi, que tienen los padres con los hijos. Los padres marroquíes hablan poco con sus hijos. Les mandan lo que tienen que hacer y ya está. Los jóvenes están empezando a cambiar. En Secundaria se rebelan, porque los chicos ya son más grandes

203 El uso de malos tratos queda explícitamente indicado en la Carta. “Los alumnos tienen los mismos derechos que el resto de los miembros de la comunidad escolar. [...] No pueden recibir malos tratos” (artículo 19). Sin embargo, un teletipo de la Agencia France Press mostraba los resultados de una encuesta realizada a 120 alumnos de medio rural y urbano, entre 3 y 15 años:

“85% des élèves victimes de punitions corporelles. Tánger, 1r juil (AFP) – Plus des trois quarts des élèves marrocaïns (85%)seraient victimes de châtements corporels, à en croire une enquête publiée lundi à Tanger, élaborée par une ONG à partir d’un échantillon limité à 120 élèves de primaire. [...]Les principaux motifs de punition ont été identifiés: le bavardage (29%), les manquements aux devoirs à la maison (28%) et les fautes d’apprentissage (26%). [...] Les “instruments disciplinaires” répertoriés sont la règle en bois, en plastique ou en fer, le baton, les branches d’arbre, le tuyau, la cravache, le câble électrique, la mine de stylo et les coups de poin. L’enquête révèle encore que [...] les maîtres recourent aussi “à l’intimidation et aux insultes”, 60% de ces dernières consistant à “attribuer à l’enfant un nom d’animal (âne, chien, vache)” Maroc-éducation (1/7/2002).

Zouggari (1996) verificaba en su trabajo de campo que para algunos rurales los castigos corporales resultan necesarios: “les châtements corporals sont obligatoires, déclare un villageois de Oued Agla, sinon l’enfant ne va rien apprendre [...] les châtements doivent être utilisés pour des raisons autres que pour apprendre, par exemple si l’enfant rate l’école, si’il vient en retard ou s’il manque de respect”. Zouggari (1996:206). Los padres en destino también se acuerdan de la severa disciplina de la escuela que vivieron en origen: “Una vez en la escuela una profesora me pegó. Me cogió del pelo porque me había dejado una hoja de papel de ésta, de cebolla. Y eso que era de francés”.

y no quieren que les manden de esa manera. Esta rebeldía se da sobretodo con los chicos”.

[Representante administración educativa en Rabat]

“En el campo no se expulsa a los niños de la escuela. Se habla con los padres y se busca el compromiso de los padres. Tú hablas con el padre y éste responde. Además, si no viene a la escuela, sabes donde vive y vas a su casa a verlo. El niño ya se porta bien entonces y sino, se busca que esté una persona importante del pueblo para que el padre tome ya más responsabilidad”

[Antiguo profesor en Bad Berred y de ELCO en Cataluña]

Obviamente, también en origen, la experiencia escolar tiene que ver con el medio y la clase social, implicando orientaciones distintas del alumnado a partir del capital cultural y económico de las familias. Y la variabilidad entre el profesorado, como ocurre en destino, afecta a las relaciones y a las interpretaciones en términos de éxito y fracaso escolar del propio alumnado:

“Es necesario hablar con los alumnos. Si utilizas sólo la disciplina, sin más, tienes problemas. Los métodos están cambiando. Hay profesores que intentan comprender a los alumnos. Los institutos problemáticos son, a veces, a los que van chicos de la clase alta. Los chicos de la clase baja o del campo, como saben que sus padres hacen un esfuerzo para que ellos puedan estudiar, se esfuerzan más”.

[Profesor en Fez]

La distancia social entre el profesorado y el alumnado del medio rural también debe tenerse en cuenta, igual que en la situación de destino, cuando nos referimos a los centros educativos situados en barrios desfavorecidos y periféricos. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que los profesores desconocen el entorno y, a menudo, la lengua materna de sus alumnos. Además, también a menudo los profesores que se trasladan al medio rural proceden del medio urbano y son los más jóvenes, aquellos que se sienten más alejados del modo de vida de sus alumnos, a quiénes, según Zougari (1999), constantemente tienen la tentación de convertir:

“La mayoría de profesores empieza a trabajar en el mundo rural. Las ciudades están llenas. Primero tienen que ir a trabajar al campo. A un lugar que no conocen. Sobre la disciplina existe un estereotipo. En la escuela marroquí la disciplina no existe. El profesor no tiene ningún poder, ni sobre las notas, porque la evaluación se hace fuera. La evaluación continua, la nota del profesor solo cuenta un 25%”.

[Representante administración educativa en Rabat]

También en origen, una mayor o menor vinculación con la escuela se interpreta a través de la presencia de los padres en la escuela. En el ámbito rural su presencia²⁰⁴ es baja. En una investigación realizada en 19 *douars* de la Yebala, Zouggari (1996) sostiene que algunos padres no habían visitado nunca la escuela, una postura que se acentuaba entre aquellos que habían recibido una formación tradicional. Sin embargo, eso no implica desinterés, ni indica de forma necesaria que la relación entre el maestro o maestra y las familias sea inexistente. El profesor acostumbra a compartir residencia con una familia del *douar*. Las relaciones que establece con ésta y con otras familias de la comunidad dependen de la naturaleza de los contactos que desee mantener y de la propia distancia espacial existente entre la escuela, su residencia y la de sus alumnos:

“El contacto del profesor con los padres es constante. Te los encuentras en el mercado, por el campo. El profesor está al lado de los padres. Los niños que están más cercanos a la escuela los conoces más, claro”.

[Antiguo profesor en Bad Berred y de ELCO en Cataluña]

“Existen las APE (Associations de Parents d’Elèves), que están siempre en contacto con el director. Cuando hay un problema de ausencia se comunica a los padres y también se les comunican problemas de otra clase como peleas, mal comportamiento. Se convoca a los padres. El problema es que a veces los padres no van. Para ellos, eso es un asunto de la escuela. Ven la escuela como una parte de la burocracia. Temen que la administración de la escuela les reproche el comportamiento de sus hijos. Son capaces de pagar lo que sea para no preocuparse y olvidarse del tema. La escuela se ocupa de todo. En las escuelas, en la ciudad, a veces si el niño hace clases de repaso con el profesor, aprueba. El sueldo del profesor es bajo, por eso hace estas clases y entonces la familia no tiene problemas”.

[Representante administración educativa en Rabat]

En definitiva, si a las dificultades que comporta ejercer la función docente en el medio rural, le unimos la falta de incentivos económicos, su deficiente formación inicial (Ghazi, 2001; Dalle, 2002) y la falta de una planificada formación continua, podremos entender cómo la población rural construye al profesorado rural. Ésto implica entender también cómo la educación beneficia principalmente a unos determinados sectores

204 En el artículo 16 de la Carta se reconoce la necesidad de participación de los padres: “Los padres y tutores deben ser conscientes de que la educación no es únicamente responsabilidad de la escuela. Ella debe ser abordada también desde la institución educativa primordial, la familia, ya que ésta condiciona la escolarización, progresión académica y vida profesional de los niños. Los padres y tutores tienen el deber de ayudar y participar en la gestión y evaluación de las instituciones escolares, como lo estipula la presente Carta”.

sociales urbanos, aquellos que pueden invertir en una escuela privada, que en el medio rural es inexistente:

“Entre los elementos que determinan el fracaso escolar está la insuficiencia de la formación del profesorado. El ministro ha propuesto la enseñanza permanente, pero no hay legislación que organice la formación, no hay motivación material. Es una formación descoordinada. Se produce una reproducción de los errores de la enseñanza, es más actitud que otra cosa. También la necesidad de actualizar la formación. La mayoría de los formadores repiten la metodología aprendida”.

[Profesor universitario en Tetuán]

“En la escuela privada esto es diferente. En la pública, los profesores están mal vistos²⁰⁵. En la pública, si un alumno hace clases de repaso, particulares, seguro que aprueba, pero los padres tienen que pagar ese curso. A veces, los padres regalan una gallina o dan dinero al profesor para que vaya a la escuela, porque sino no va. Está desmotivado”.

[Representante administración educativa en Kenitra]

Hemos podido constatar la preocupación por la falta de renovación de las metodologías docentes, a las que se atribuyen los resultados mediocres ya mencionados y una actitud poco crítica, como apuntaban los autores revisados en el apartado anterior²⁰⁶:

“Hay un fracaso por el sistema educativo. Ahora, por ejemplo, entras en una escuela y ¿qué ves? Cuerpos sentados, pero que no piensan en analizar, no saben escribir una carta correcta, un texto correcto, aunque estén en el Bachillerato. Todo se aprende por memoria, porque entras en una escuela y todo lo tienes que memorizar. Es como traer una mercancía y tenerla que devolver”.

[Representante administración educativa en Rabat]

“Se enseña sobre todo a memorizar, a no ser crítico, a aprender el Corán y ya está, sin discutirlo, por ejemplo. Los marroquíes son muy conformistas, por eso siempre dicen, yo no me quiero meter en líos, ni nada de eso, yo quiero estar tranquilo. Lo que quieren es tener un buen trabajo con un buen sueldo y ya está”.

[Profesor en Chefchaouen]

A pesar de que según Ziou Ziou (1996) la reclusión de la mujer rifeña ha creado serias dificultades en la escolarización de las niñas, pero la participación de la mujer yebalí en

205 Dalle (2001) indica al respecto de los profesores de escuela privada y pública: “Les enseignants son nettement mieux payés que dans le public, présentent mieux, sont plus souriants, plus motivés et donc davantage respectés”. Dalle (2001:33).

206 En eso no se diferencia de otros modelos internos y externos que pasan por compartir planteamientos pedagógicos “modernos”.

la vida pública ha incidido en su mayor presencia en la institución escolar, los testimonios recogidos apuntan a la mayor dificultad de combinar exigencias productivas y escolares entre las chicas que entre los chicos:

“Cuando hay trabajo en el campo no existen las diferencias. Aunque las niñas resuelven los problemas. El niño busca razones para no hacer o no estar donde tiene que estar. Mira, yo estaba en una escuela donde Aixa, una chica tenía una vaca. Ella se encargaba de la vaca. Si, y Fátima tenía otra, ella era la responsable de esa vaca, quiero decir, se encargaba de todo de la vaca. Una cooperativa pasaba a buscar leche cada mañana por su casa. La niña salía a la hora de la pausa, a las 10.15 del colegio, iba a su casa a hacer el almuerzo, llevaba la leche a la furgoneta de la cooperativa y volvía a la escuela. Además, las tareas del campo son muchas desde marzo”.

[Antiguo profesor en Bad Berred y de ELCO en Cataluña]

3.2.11. Escolarización y oportunidades laborales

Aunque las cifras sobre el desempleo difieren según las fuentes, las estadísticas indican que en 1999, sobre una tasa de desempleo²⁰⁷ nacional del 13,9%, los no diplomados representaban un 8,1%, mientras que la cifra de los que buscaban empleo y tenían un diploma de Enseñanza Superior era del 32,9%. Aparentemente, estos datos muestran una relación inversa entre escolarización y oportunidades laborales matizada por Zouggari (2002) al señalar que mientras las estadísticas recogen a los jóvenes diplomados que demandan empleo, un 27% del nivel equivalente al segundo ciclo fundamental y un 25,7% con nivel de enseñanza superior, encubren la realidad del desempleo de la gran masa de jóvenes no titulados. El paro afecta a estos últimos con mayor crudeza, pero en las estadísticas aparecen subrepresentados con un 6,5%. La mano de obra no cualificada que proviene en su mayoría del mundo rural y de los abandonos escolares²⁰⁸ es subestimada por los poderes públicos. Sin embargo, Idali (2002) sitúa a los no diplomados en el 59,9% entre el total de desempleados, frente al

207 Roqué (2002) indica una tasa de desempleo para el 2000, en las zonas urbanas, del 22% y que afecta de forma fundamental a los jóvenes entre 15 y 24 años y, en especial, a los graduados universitarios, uno de cada tres se encuentra sin trabajo. López (2000) explica: “El Marruecos que sale del ajuste es un país con un 20,1 por 100 de la población activa en paro, según datos oficiales, sobretodo en el medio urbano; paro que afecta sobretodo a los sectores más jóvenes de la población, ya que el 83 por 100 de los parados tienen entre 15 y 34 años” (López, 2000:135). Las cifras difieren en 10 puntos a los que facilitan Nouredine El Aoufi y Mohamed Bensaïd (2005) a partir de los datos de la Dirección de la Estadística (2002), que ofrecen una tasa de desempleo a nivel nacional del 11,6%. Entre los jóvenes, la cifran en 17,6%, un 34% entre el mismo grupo de edad en el medio urbano, la más elevada. Para el grupo 35-44 la establecen en un 6,3% y en un 2,1% para los de 45 años y más. Por sexos, la tasa de desempleo entre los jóvenes es mayor entre los hombres, 17,4% que entre las mujeres, 15,9%, aunque existen disparidades en medio rural y urbano. Idali (2004) da unos datos de paro en el medio urbano de 19,3% en 2003, mayor que en 2002, 18,3%.

208 240.000 alumnos abandonan cada año la escuela en diferentes niveles (MEN, 2001).

12,4% de desempleados entre de los que están en posesión de un título de nivel superior.

El desempleo en la sociedad marroquí es la manifestación de un problema mucho más profundo. El problema es la persistencia de efectos desestabilizadores de un mercado de empleo incapaz de mantener un crecimiento sostenido, que se manifiesta en las cifras del paro estructural (un 71,65% de los desempleados es de larga duración). Además, encontrar trabajo, en realidad, tampoco sirve en ocasiones de gran cosa para los no diplomados. Como señala Khachani (2004), el porcentaje de trabajadores pobres aumenta de forma constante. También Baquero, en una de sus entrevistas, señalaba lo que suponía para algunos jóvenes el hecho de trabajar:

“Alí, un joven peón de albañil, gana 250 dirhams (4.500 pesetas) a la semana por deslomarse de sol a sol en una zanja. [...] Aquí no hay jornada ni horario. Entrás a las 8 y dejás de trabajar cuando ellos quieren. De qué te sirve trabajar si a final de mes no ganas más de 1.000 dirhams (18.000 pesetas). Con este sueldo no puedes hacer nada” (Baquero, 2000:18).

Los analistas comparten ante esta realidad difícil de cuantificar, que los índices más elevados de desempleo se encuentran entre los jóvenes y sobre todo entre las mujeres. Zougari (2002) confirma que, a pesar de los esfuerzos realizados, el 83% de los desempleados tiene menos de 35 años, y que un 41% se sitúa en la franja de edad de 15 a 24 años. Khachani (2003) manifiesta que un 68,5% de los parados son menores de 30 años y que el fenómeno, esencialmente urbano, se alimenta de la crisis del mundo rural y de los procesos migratorios campo-ciudad²⁰⁹.

Tabla 19. Tasa de desempleo según edad en porcentaje (2002)

Edad	Urbano	Rural	Total
15-24 años	34,2	6,2	17,6
25 a 34 años	26,2	4,7	17,7
35 a 44 años	8,7	6,3	2,2
45 años y más	3,2	2,1	1,1
Total	18,3	11,6	3,9

Fuente: El Aoufi y Bensaïd (2005)
a partir datos de Dirección de Estadística (2002).

209 En la actualidad, un 55,1% de la población es urbana. Se estima en unas 200.000, el número de rurales de media anual que emigran a las ciudades desde 1990. lo que representa el 40% del crecimiento urbano. (Noureddine El Aoufi y Mohamed Bensaïd, 2005).

Las causas del desempleo de los diplomados se encuentran en la incapacidad de absorción del mercado de trabajo, pero también en la proliferación de una ideología liberal que considera inadecuada y escasamente práctica la formación académica²¹⁰. Para Bourqia (2005), el aumento de estas tasas de desempleo a partir de la década de los ochenta ha sido una de las mutaciones más significativas en el país. El aparato estatal ha creado numerosos resortes²¹¹ en los últimos años para favorecer su inserción laboral, pero el desempleo de los diplomados se ha convertido en un fenómeno estructural. En un contexto de crecimiento económico débil en el que se han multiplicado los diplomados, el título o diploma ha dejado de ser garantía de inserción al mundo laboral. Sin ser un fenómeno exclusivo de Marruecos, es frecuente que el espacio laboral que se ocupe diste de la formación recibida, contrariamente a lo que ocurría hasta mediados de la década de los ochenta entre algunos titulados superiores de carreras técnicas, como destaca Zougari (2002). A pesar de todo, una parte de los jóvenes continúa buscando el éxito a través de la educación. No obstante, Martín Muñoz, García Castaño y otros (2003) señalan también que la inversión en formación se inscribe no tanto en la búsqueda de la inserción laboral en origen sino, frecuentemente, en el marco de estrategias familiares planificadas que, ante un proceso de movilidad descendente, proyectan el futuro de sus hijos e hijas hacia una potencial emigración.

El mercado de trabajo no ha podido absorber a los y las jóvenes preparados a través de los reiterados esfuerzos por aumentar el nivel formativo del país. Los obstáculos han acelerado los procesos migratorios de chicos y chicas de las zonas rurales hacia la ciudad y las migraciones hacia el extranjero. Han servido para mostrar las iniquidades del sistema y cuestionar los discursos tan extendidos sobre educación y desarrollo en los países pobres, elementos que se suman para cuestionar el valor de la educación formal:

“Hay padres que se preguntan, ¿para qué sirve la escuela? He invertido en mi hijo y ahora está parado. Si ha pasado esto, este otro, que no estudie. Esto es un mal ejemplo para la familia”.

[Representante administración educativa en Rabat]

²¹⁰ La Carta apuesta por un modelo de formación que sea capaz de responder a las necesidades empresariales.

²¹¹ Zougari (2002 :146) indica los esfuerzos que se realizan desde diversas estructuras: Conseil National de la Jeunesse et de l'avenir, Fondation Banque Populaire pour la création de l'entreprise, Programme d'Information et d'Assistance à la Jeune Entreprise, etc.

Baquero (2000) recogía estas opiniones en Rabat entre jóvenes de entre 18 y 25 años, que apuntan además a la persistencia de formas de incorporación al mercado laboral no basadas en la formación sino en las redes sociales:

“[...] Marruecos tiene un sector farmacéutico muy desarrollado. ¿Cómo puede ser que no haya un sitio para un especialista como yo?”, se pregunta. Aquí todo va por enchufe. [...] El desempleo de estos jóvenes universitarios ha sido un cataclismo familiar. Ellos eran la generación de la esperanza. Los primeros de sus familias que alcanzaban la universidad. Ahora, sus padres ven que esos esfuerzos han sido inútiles. Muchos han pedido incluso préstamos para poder pagar los estudios a sus hijos. Ahora, todo eso no vale de nada. Sus hijos no consiguen empleo con lo cual no llega el dinero para poder pagar aquellas deudas. La impresión es que la universidad no sirve de nada. Esa sensación se extiende peligrosamente entre los niños marroquíes, que empiezan a percibir los estudios como algo inútil. “Mi hermano pequeño --dice Habiba-- ve que estoy en paro y dice que no quiere estudiar, que ¿para qué?, que la escuela y la universidad no sirven de nada”. Baquero (2000:18).

Una buena parte de jóvenes y familias rurales perciben la escolarización como un proceso que no permite encontrar un empleo. Para algunas de estas familias la escuela crea “parados inútiles e improductivos” al desaparecer las salidas profesionales que promovía en la década de los 80 (Dale, 2001: 34):

“Las familias modestas en el campo, piensan que la escuela no sirve para encontrar trabajo. El abandono se explica porque si hay una oportunidad de trabajo, sea en la emigración, en un trabajo agrícola, lo ponen a trabajar. Los padres tienen una mala percepción de la escuela. Que abandonen no quiere decir que sea un fracaso”.

[Representante administración educativa en Rabat]

“Hasta los años 80-82, la escuela era un medio de promoción social. Para llegar a ser funcionario del Estado debías pasar por la escuela. En la actualidad existen dos tipos de parados, los que no han estudiado nunca y los licenciados”.

[Profesor universitario en Tetuán]

Algunas familias piensan que para que sus hijos puedan trabajar no es necesario tener un diploma, se ahorran los gastos que supone escolarizar a sus niños y, en cuanto pueden, los sitúan en el mercado laboral²¹². La interpretación tiene relación con las

212 La encuesta “les enfants au travail” (1996) confirmaba que el número de niños menores de 15 años activos ascendía a 517.800, de los que un 88% se contabilizaban en medio rural. Las causas del trabajo infantil, como indica Lahlou (2002) deberían buscarse en la situación económica de los padres, la existencia de un sistema educativo defectuoso y la ausencia de protección jurídica con respecto a las situaciones de hecho.

expectativas familiares en términos de inversión y rentabilidad escolar y está condicionada, aunque no de forma exclusiva, por las necesidades económicas del grupo familiar. En el medio rural, buena parte de los trabajos se efectúan en el seno del grupo familiar (vigilancia de animales, recolección de aceitunas y otras frutas, búsqueda de agua, compras en el *souk*, etc.), en el cuál el niño y la niña son fuerza de trabajo:

“En Marruecos no hay futuro para los que estudian. Entonces ¿para qué estudiar?”.

[Profesor universitario en Tetuán]

“A menudo, los hijos mayores son los que ayudan a la familia y los pequeños son los que tienen la oportunidad de ir a la escuela. Son las víctimas de la familia. Ellos trabajan en el campo y los demás pueden ir a la escuela”.

[Antiguo profesor en Bad Berred y de ELCO en Cataluña]

Sin embargo, una parte de familias rurales, aquellas que poseen un mayor capital económico y cultural, pero también aquellas que confían en la escuela como medio de promoción social, apuestan por la escolarización de sus hijos e hijas de forma indiscriminada. Esta apuesta les permite abandonar el medio rural como proyecto y se inscribe en el marco de los procesos migratorios interiores o exteriores:

“Aquí si quieres que el hijo estudie de mayor si, pero sino puedes pagar o no quieres que estudie, ¿para que quieres que estudie? Para trabajar aquí [en el campo] no hace falta. Hay familias que quieren que su hijo estudie y va a Tetuán. Tienen un tío o alguien, familia. Entonces si. Las chicas a veces también, es más difícil. Lo que pasa es que hoy, nadie quiere trabajar aquí. Por eso envían a sus hijos a estudiar a la ciudad, si pueden”.

[Padre en Bni Ahmed]

Las representaciones tradicionales en términos de inversión de esfuerzos apuntaban al hijo como el garante del patrimonio familiar y, en consecuencia, como el beneficiario de los mayores esfuerzos familiares, incluidos los escolares. Sin embargo, las resistencias de algunas familias a la escolarización de hijos e hijas se explican, en la actualidad, por la exigencia de separaciones familiares que favorece la propia institución escolar (necesidad de ir a la ciudad después de la educación obligatoria, rechazo de las formas de producción agrícola y la cultura rural, migración de las chicas a medios urbanos).

Para El Harras (2004), hay una categoría de jóvenes que plantea problemas a la comunidad rural, aquella en la que el fracaso de la escolaridad en la ciudad conduce al trabajo asalariado en el medio urbano o la agricultura. La valoración del trabajo remunerado lleva, según Bourqia (2005), a los jóvenes del medio rural a romper con las estructuras tradicionales, un aspecto que incluye a la autoridad del padre y su dependencia, a través de las nuevas oportunidades de empleo ocasional o permanente, o en los procesos de emigración. Así, el sistema escolar somete a la generación joven a un proceso de aculturación en masa, sin mejorar las salidas laborales al final de la escolarización, pero habiendo generado rechazo hacia la actividad agrícola, después de haber frecuentado la escuela (Merrouni, 2002).

3.2. La emigración yebli en el contexto de la emigración marroquí

La Península Tingitania y en consecuencia la Yebala han ocupado hasta épocas recientes un espacio marginal en la historia de las migraciones internacionales (López, 2004: 141). López señala que Daniel Noin (1971) ya mostraba que únicamente unos cientos de los emigrados al extranjero eran, a mediados de la década de los 70, originarios de la zona.

Hasta mediados de la década de los setenta, las migraciones internacionales marroquíes afectaron de forma prioritaria al medio rural y en mayor medida a dos zonas, Rif y Suss, mientras que la Península Tingitana protagonizó una tardía incorporación a estos flujos. Durante esta época, la emigración marroquí, laboral y eminentemente masculina, que se frenó a mediados de los setenta, se orientaba hacia Francia y en menor medida hacia Bélgica, Holanda y Alemania, Y como describe López (2004), hasta el cierre de la verja que separaba el Peñón del campo de Gibraltar en 1969, la mayor parte de las salidas yebliés al exterior se producían hacia este área.

Entre 1969 y 1972, las cifras de partida en la Península Tingitana se situaban en torno al 4,4 por mil en la provincia de Tetuán y al 9 por mil en la de Tánger (Berriane, 2004). Sin embargo, en el estudio que realizaron Bonnet y Bossard (1973) la península ya ocupaba a mediados de la década de los 70 un lugar intermedio en el ranking de las áreas

de la migración internacional marroquí, cuyos principales focos eran, por entonces, el Nordeste, el litoral atlántico, el Sudoeste y el Saiss de Fez y Mequínez (Berriane, 2004).

Las medidas restrictivas que limitaron la entrada de flujos migratorios en los países europeos clásicos, incentivaron la atracción por nuevos destinos, como España:

“Yo estaba en una empresa pero el empresario quería que fuera un chivato. Mi hermano en el 70 vino aquí pero en el 74 se fue para Bélgica. Yo me fui a Bélgica [de Tetuán] pero después volví a Barcelona. Vine porque ahí era muy difícil. El mismo día que llegue, me acuerdo que era un domingo, la policía me sacó una pistola. Vine aquí que era más fácil que no te decían nada”.

[Padre en L’Hospitalet]

La aparición de España como punto de atracción convertirá a la Yebala, en los años 80 y 90, en una de las regiones emisoras más activas del país. A diferencia de la inicial emigración rifeña, estos flujos migratorios más tardíos fueron producto de la recomposición de una vieja identidad plasmada en la convivencia de los años del protectorado (López, 1996), ya que los existentes muestran “la relación entre el desarrollo de la inmigración marroquí en España y la aceleración de las migraciones tingitanas y yeblíes” (López, 2004:142).

En términos absolutos, en la actualidad, la Península Tingitana ocupa la tercera de las posiciones como foco migratorio hacia España, por detrás del Rif y la zona Oriental. Si atendemos al peso relativo de la población emigrada en relación con la población total de la región, ésta se encuentra a la cabeza de la lista. Los efectivos globales de la emigración en la zona, por provincias y prefecturas, entre 1991-2000, sitúan a Larache y Tánger en primera posición, con 16.000 migrantes. Al realizar un análisis más pormenorizado de las cifras, por comunas, Berriane (2004) desvela que hasta 1991 sólo dos de éstas superaban los 500 migrantes, Bni Gorfet y Bni Ahmed Charqia (595). Durante el período 1991-2000, ambas aumentan sus efectivos en 1.164 y 825 migrantes respectivamente, mientras otras se suman a las primeras, lo que elabora un mapa de partida en el 2000, en el que destaca la zona occidental de la Yebala y el Habt, en el *retropais* de Larache y Arcila. Según el mismo autor, este acercamiento espacial confirma que en términos absolutos la emigración es un proceso ante todo urbano.

De forma contraria a la situación migratoria del Rif Oriental y el Noroeste, en la que ya existía una “cultura migratoria” desarrollada en siglos anteriores, la Yebala no se caracterizaba tampoco por movimientos migratorios internos, numéricamente importantes, más allá de aquellos de tipo estacional. Fay y Ouazzani (1995) indican que con anterioridad a 1920 la emigración en la Yebala era casi inexistente, aumentó levemente en los últimos años del Protectorado y a partir de 1957, pero no fue hasta el período de 1966-1981 cuando adquirió un valor significativo para el conjunto de la zona. Durante los años 60, como muestran Noin (1970) y Fay y Ouazzani (1995), miles de hombres de la baja montaña yeblí bajaban hacia los llanos y las bajas mesetas atlánticas para trabajar en las cosechas, antes de que éstas comenzaran en sus *douars*. Estos desplazamientos agrícolas estacionales fueron sustituidos, durante los años setenta, por las migraciones de trabajo hacia los perímetros irrigados. En la actualidad, parte de los desplazamientos internos se efectúan en sentido inverso, desde las comunas del sur hacia la zona norte yeblí, donde se extendió la cultura del cannabis de forma considerable después de 1983 (Mauer, 1990). Muchos jóvenes van a las comunas de Bni Ahmed en marzo-abril, momento en el que hay que fertilizar las parcelas, y en agosto-setiembre, el momento de la recolecta²¹³. Algunas familias provenientes de las zonas sur del país se han ido asentando en los *douars* de la zona, también en Talandoud y Od Slimane, como hemos podido constatar durante el trabajo de campo en origen.

Los datos de la investigación de Fay y Ouazzani (1995) sobre los ritmos de salida migratorios en trece *douars* distribuidos en tres comunas yeblíes certifican también la escasa intensidad de los movimientos poblacionales, más allá de los estacionales, hasta los 70. Para Ouazzani (1993), los movimientos migratorios internos se intensifican a partir de finales de esa década²¹⁴. Sin embargo, y aunque en términos absolutos sea así, Ragala (1955) aprecia que, ya en 1982, sólo un 36% de los habitantes de Ouzzane habían nacido allí. Refass (1995) añade que en esta ciudad, las tres cuartas partes de los inmigrantes rurales provienen de cinco comunas limítrofes: Brikcha, Moqrisset, Zoumi,

213 Los jóvenes parten a pie, en grupos de 10 o 20, y trabajan de una a dos semanas ganando unos 35 Dh por día.

214 Estas migraciones, se dirigen a inicios de los setenta, en un 27,9% al medio rural y a inicios de los ochenta, hacia el medio urbano en un 69,1% de los casos, según resultados de su investigación. Ouazzani estudia también como la atracción para los yeblíes de ciudades cercanas como Ouezzane, Tetuán, Fez y Mequínez fue menor que la ejercida por las grandes ciudades del eje urbano litoral, Casablanca-Rabat-Kenitra, a las que se desplazaban en 1971 el 37% de los migrantes y en 1991, el 53,5%.

Sidi Rédouane y Mzefroun, pero en cambio no de Bni Ahmed Gharbia ni Bni Ahmed Charqia. Eso demuestra el poco atractivo que ejercían las ciudades cercanas para los habitantes de Bni Ahmed Gharbia y Bni Ahmed Charqia, lo que supuso que las migraciones internas se dirigieran de forma mayoritaria a otras más lejanas, pero de mayores dimensiones, como Tetuán y Tánger.

Las migraciones rurales marroquíes responden desde sus inicios a la triple presión que ejercen la escasez de empleo, las estructuras agrarias inadecuadas y el marco político y social opresivo (López, 1993). Según Agénor y Aynaoui (2003), se relacionan con el bajo nivel productivo y el alto nivel de subempleo existente en las actividades agrícolas tradicionales. Para Akesbi (2003), las migraciones son producto de sequías recurrentes y de la ausencia de una pluriactividad capaz de generar renta alternativa en las zonas rurales. Por último, Ouazzani (1993) afirma que las razones se encuentran en la degradación del medio, combinado con la presión demográfica y la emergencia de aspiraciones relacionadas con la mejora de las condiciones de vida.

Ouazzani (1993) también observaba a principios de los noventa que la edad media de los migrantes rurales de la Yebala se situaba entre la franja de edad 15-29 años. Estos migrantes se caracterizaban por su escasa cualificación, su juventud, su masculinidad y su soltería. Indica además como la emigración femenina, numéricamente inferior en la zona aunque no en el conjunto de las migraciones rurales²¹⁵ en el país, se reparte en tres categorías: las chicas que siguen la escolarización en Educación Secundaria y que acaban por integrarse en la función pública como profesoras, en la sanidad pública y en la administración; las chicas jóvenes que parten hacia la ciudad para servir a una familia, un fenómeno que para Ouazzani es imposible de cuantificar²¹⁶, y las mujeres casadas, como consecuencia de los reagrupamientos familiares.

215 La feminización de la migración es un fenómeno en esencia rural. Bourqia (2005) lo vincula a la autonomía creciente de la mujer y al cambio de su condición y de los roles atribuidos tradicionalmente. Ramírez (2004) refiere esta tendencia, tal como ya apuntaba un informe elaborado en 1993 (EMIAT, 1993), de una importante emigración interior femenina desvinculada de la emigración familiar.

216 La encuesta, "les enfants au travail" (1996) elevaba a 16.800 la cifra de "petites bonnes", niñas rurales que se desplazan a la ciudad para servir a una familia (Lahlou, 2002). Un estudio reciente que se refiere a la región de Casablanca eleva, como apunta Ramírez (2004:40), a 22.940 las menores de 18 años.

3.3.1. La decisión de emigrar. Imágenes, proyectos y realidades

La decisión de emigrar tiene que ver con el estado característico que los propios migrantes definen como ausencia de futuro, tal y como reflejan los testimonios recogidos en las entrevistas. Pero estas causas no constituyen un aspecto contingente y necesario. Si para Lacomba (2004), el alcance de las migraciones marroquíes no puede comprenderse sin abordar los problemas de desarrollo²¹⁷ a los que se enfrenta el país y contemplar las desigualdades internas, para Espinosa (1998), la construcción de la “cultura migratoria” condiciona una fuerte motivación hacia lugares de destino específicos.

El impulso del propio proceso migratorio, individual o familiar, consensuado o no, se relaciona con la capacidad que los futuros migrantes tienen para acceder a la información y a redes de parientes y vecinos, que otorgan la seguridad necesaria, es decir, con su capital social (Pedone, 2006). Los canales por los que se recibe la información son diversos y la propia información es contradictoria, pero deseos y proyectos se realimentan a partir de las imágenes que cotidianamente representan al emigrante en origen. Una imagen que construye la administración, los medios de comunicación y los propios migrantes.

Referirse a un emigrante en Marruecos implica afirmar que “ha salido fuera” (*khrej' l bara*). Esta existencia polarizada entre “dentro” y “fuera” se manifiesta también con el uso del término *Elghorba* que significa, siguiendo a El Harras (2000: 56):

“entre los que viven la experiencia de la emigración, alejamiento y aislamiento en medio de extranjeros, una especie de exilio y la pérdida del sentido de la orientación, un mal de adaptación/integración en el país de acogida; pero que sugiere, entre los que están todavía en su país de origen, la eventualidad de una vida alegre, feliz y próspera”.

Como señala Bourqia (1995), emigrar es alejarse de la intimidad familiar y de la sociabilidad, una representación que vincula al migrante al origen y que se relaciona con las pertenencias en el campo religioso a la *Umma*. Merníssi (1992) afirma que “en la

217 Según el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano (2005) del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Marruecos, ocupaba la posición 124 de 177 países. Aunque Lacomba (2004) explica que en las últimas décadas, se ha producido una mejora progresiva en algunos indicadores, el informe remite a factores de pobreza económica y social estructurales. La fuerza de las imágenes remite a las representaciones.

memoria colectiva musulmana, emigrar no es un gesto definitivo, sólo una etapa en el camino de regreso” (id: 139). En cierta medida esto se vincularía a la actual definición estatal de los migrantes internacionales, Marroquíes Residentes en el Extranjero (RME), término que reemplazó al de Trabajadores Marroquíes en el Extranjero (TME) y que respondía a la figura del *Gastarbeiter* o de *trabajador invitado*, hasta los años setenta. Ambas imágenes tienen relación con la construcción de la propia “cultura migratoria” y la forma en que se elabora la categoría de migrante en origen, a nivel simbólico y social, pero también a nivel pragmático, a través de las aportaciones que las instancias estatales esperan de él.

La consideración RME coincide con la etapa migratoria iniciada a principios de los años noventa que se ha calificado como “diáspora magrebí” y que se caracteriza, para Berriane (2004), por la existencia de una fuerte dispersión, mantenimiento y desarrollo de una identidad propia de pueblo “diasporizado” y por contactos continuos, reales o simbólicos con el país de origen (id: 25). Feliu y Ramírez (2003:84) documentan que en Marruecos existe un gran interés por preservar la identidad nacional de los ciudadanos marroquíes en el extranjero. Algunas de las medidas impulsadas desde la administración marroquí, aunque según Belguendouz (2004) muestren la inexistencia de una clara política gubernamental en este terreno, confluyen en esta línea, como ocurre con ciertos planteamientos implícitos de la LACM o la instauración de un marco jurídico y la consideración con limitaciones de la *Moudawana* en países europeos²¹⁸.

En realidad, España, hasta mediados de la década de los 70, era considerado “lugar de tránsito” y el español se construía como un “tipo pobre” (Affaya y Guerraoui, 2005:43).

²¹⁸ Para Khachani (2004), la política migratoria en Marruecos se ha mantenido a través de tres ejes, el mantenimiento de los flujos migratorios como medio de regulación del mercado de trabajo y después de varios años, la lucha contra la emigración clandestina; la consolidación de los lazos culturales y humanos de los emigrantes con origen y el apoyo de las transferencias, que constituyen la principal fuente de divisas para el país. La creación en 1990 del “Ministerio Delegado del Primer Ministro Responsable de los Asuntos de la Comunidad Marroquí Residente en el Extranjero”, se enmarca en este objetivo de reforzar los lazos entre Marruecos y sus residentes en el extranjero. A la creación de esta imagen del RME, también contribuyen las instituciones oficiales, que conscientes de la importancia de los ingresos provenientes de la inmigración, magnifican durante los meses de verano la figura del RME, a través de campañas de publicidad en televisión o bien mediante recepciones u homenajes” (Lorenzo, 2002:24).

“Yo iba a Francia y no me dejaron entrar. Era difícil. Yo no sabía que era ni Cataluña y dije que me quedaría aquí, además está cerca ¿no? Hasta que pudiera pasar. Y vivo aquí”.

[Padre en L’Hospitalet]

La imagen derivaba de la época colonial y postcolonial, cuando el colonizador español, a diferencia del francés, vivía prácticamente igual que sus convecinos marroquíes. El español era considerado “un trabajador inmigrado y un simple comerciante, que recorría en grupo pueblos y ciudades marroquíes vendiendo tejido y artilugios, a bajo precio, a los marroquíes” (Affaya y Guerraoui, 2005:44, citando a Eddine Naji, 2002:7).

Affaya y Guerraoui (2005) analizan la percepción que se tiene en la actualidad de España y de los españoles en Marruecos. Según los autores, en un 69,4% de los casos existe una imagen positiva de España, como resultado del nivel de desarrollo alcanzado y la consolidación de su proyecto democrático. Esta imagen es más elevada en la zona que estuvo bajo colonización española, alcanzando un 82,2%, la cifra más elevada, en la región de Tánger.

En la actualidad el español es visto cómo “empleador, benefactor de riqueza” y España cómo un país rico comparable al resto de los destinos tradicionales. Los medios de comunicación marroquíes y españoles, y en especial la televisión, han tenido un papel importante en esta nueva visión, aunque hayan existido importantes resistencias iniciales por parte de las élites marroquíes. Estas reticencias han ejercido su influencia en los medios marroquíes y han favorecido la reproducción de los clichés del amigo/adversario, arrogancia/estima, modelo/provocación, amor/odio, convivencia/confrontación, según la coyuntura (Affaya y Guerraoui, 2005). Estas construcciones han estado sujetas a las relaciones y remiten a los malentendidos de la cohabitación, que en momentos de tensión se reactivan en forma de incomprensión, reticencias y resentimientos²¹⁹ (Affaya y Guerraoui, 2005 citando a Eddine Naji, 2002).

219 Para Djamil Chiki (2003) en los periódicos españoles el proceso es similar, tal y cómo se pudo ver con la crisis del islote de Perejil-Leila, dónde se reactivaron los viejos estereotipos de moro y de marroquí “méchant”. Para Affaya y Dris Guerraoui (2005) los factores religiosos y geoestratégicos han tenido una particular importancia en la construcción de las imágenes desde Marruecos de España y del español. Durante la Edad Media europea la imagen de la Europa cristiana enemiga de los musulmanes adquirió en territorio peninsular español una de sus máximas representaciones desarrollándose un prejuicio musulmán colectivo sobre lo cristiano (Affaya y Guerraoui, 2005). Cómo los mismos autores explican, ya Ahmed Ibn Kasem Al Hajari, en el siglo XVI, consideraba a los habitantes de la Península Ibérica seres de personalidad ambivalente, contradictorios, maquiavélicos y enemigos del Islam. Para Affaya y Guerraoui (2005) los acontecimientos del siglo XIX van a resultar determinantes en el reforzamiento de la otredad del cristiano europeo en Marruecos, al resultar dramáticas las

Pero a pesar de las resistencias, los marroquíes se sienten atraídos por el modelo a causa de las representaciones más o menos distorsionadas que circulan entre sus redes de parientes y vecinos cercanos y de aquellos instalados en España:

“Todos hablaban de Francia y España y de cosas. Mi marido no le gusta extranjero pero mi... su hermano venia de vacaciones claro, para con los padres y hablaba mucho ¿no?, pues mi marido ya quería y se ir con él ahora ves, yo estoy aquí”

[Madre en L’Hospitalet]

“Mis padres vinieron aquí [L’Hospitalet] antes que yo y yo estaba estudiando ahí cuando era pequeña, mis padres me trajeron. Ya hace tiempo, porque mi tío era profesor y yo estudiaba para trabajar, pero como había mucha gente que tenía estudios y no trabajaba, mis padres me trajeron, y ahora estudio aquí y me va bien de momento. Al principio era difícil, porque cuando mis padres me decían donde estaban yo quería venir, porque me entraron ganas ¿sabes?”

[Jalila]

Sin embargo, y de forma similar a lo descrito por Pedone (2006) para el caso ecuatoriano, los migrantes a menudo comprueban el desajuste entre las representaciones de origen y las condiciones de precariedad laboral con las que se deben enfrentar en destino. La información que circula ya avanza las difíciles condiciones en destino, pero dicha información queda invalidada por la imagen que el propio migrante transmite o por las ayudas que reciben los familiares en origen:

“Ahí piensan que aquí es todo muy fácil y no es así. Ya se lo digo pero no me creen”.

[Padre en L’Hospitalet]

“Ahí en mi país trabajaba mucho en el campo, en mi tierra y tenía mis rebaños, pero al menos, eso era mío y ganaba bastante dinero. Además, tenía a mi familia y a toda mi gente conmigo. Ahora estoy trabajando como un burro ¿sabes?, como un burro, para personas que no conozco y que encima me miran con desprecio. Y además, estoy solo y cuando llego a casa sucio y destrozad, nadie me espera. Si no fuera por el dinero, ni vendría a un país que no es el mío. Trabajo por mi familia”.

[Padre en L’Hospitalet]

consecuencias de la batalla d’Isly contra los franceses en 1844 y la tentativa de ocupación de Tetuán por parte los españoles en 1860. Ambos hechos señalan, por una parte, el inicio de las movilizaciones de Europa con el objetivo de organizar un mundo según sus objetivos y por otra la toma de conciencia de la vulnerabilidad y la inferioridad de Marruecos frente al Otro. Ambas acciones reforzarían el paradigma religioso sobre el que en buena parte se ha construido la alteridad europea y española en concreto, además de habilitar, en especial en la zona norte del país, un imaginario de combate. También Noureddine Affaya (1997) en, *L’Occident dans l’imaginaire arabo-musulman*. Occidente se construye en el imaginario árabo-musulmán en la actualidad como: “[...] la tecnociencia, el sentido empresarial al servicio de una explotación feroz de los recursos del mundo, las ideas políticas presentes como la expresión de un absolutismo de la razón democrática, la modernidad con sus paradojas, un Occidente que fascina y que rebela a la vez [...]” (1997, 109)

“En España se trabaja bien y se gana dinero. Aquí antes trabajabas, pero ahora ya no. Ayer estuve todo el día esperando en la parada y nadie me cogió. A ver si encuentras un trabajo para mi hijo. Si tiene un contrato podrá ir a España. Si le va mal y se queda sin contrato, después ya se buscará otro trabajo. Allí hay mucho trabajo y seguro que encontrará uno”.

[Taxista de Mohamedia]

El emigrante, sea cual sea su procedencia, responde al modelo del triunfo social que se renueva cotidianamente y en cada una de sus presencias en origen, en las que busca deslumbrar en su entorno, transformándose en una especie de rico benefactor (Charef, 1999:41). En origen, el emigrante no sólo recobra el espacio social y el prestigio²²⁰ del que carece en destino, al ser representado como miembro de una minoría social, sino que ve modificado el lugar que ocupaba en la jerarquía social antes de la partida, al incrementarse su capital económico y simbólico. Sin embargo, su impronta en origen va más allá de su presencia física durante los períodos estivales, al ocupar un espacio importante en la vida de la comunidad y convertirse en el modelo a seguir²²¹. La imagen realimenta el proyecto de vida de una parte de los miembros de la comunidad que no dudan en buscar mecanismos fuera del sistema legal para obtener la documentación necesaria²²²:

“Marcharse al extranjero se tiene cada vez más en cuenta como una puerta de salida, como un proyecto de vida que se sostiene por una aspiración a una vida mejor, no sólo en lo material, sino también en lo individual” (Bennani-Chraïbi, 1994:183).

Para los jóvenes marroquíes, “Europa es el lugar del consumo de masas, es el lugar donde se encuentra trabajo fácilmente, es el lugar donde todos se sienten libres” (Belarbi, 1999:28). Para la juventud marroquí emigrar es sinónimo de libertad (Bennani-Chraïbi, 1994). Marcharse al extranjero se convierte en un proyecto de vida, que aspira a mejoras materiales pero también a valores individuales y generacionales de estilo de vida.

220 En las zonas del norte se ha extendido la frase que recoge Khachani (2003): “11 meses de curro y 1 mes de farsa”.

221 El enviado especial del diario El País en Tánger, F. Peregil recogía el domingo 2 de septiembre de 2001 el siguiente titular: “Marruecos sufre un éxodo incontenible”.

222 El término lahriq (desafiar las prohibiciones, quemar los documentos) ha traspasado el ámbito popular para convertirse en una palabra al uso en el análisis de los procesos migratorios (Khachani, 2004). En realidad en la historia que relaciona las barreras de entrada estatales y las migraciones, se han renegociado de forma constante las estrategias más adecuadas en tiempos, formas y condiciones migratorias.

3.3.2. La incidencia de las migraciones en el contexto socioeconómico rural yeblí

Además de otros factores, es necesario analizar la incidencia de las remesas para entender la influencia de las migraciones en el contexto rural yeblí, con el fin de detenerse en las resignificaciones que las transferencias promueven, en el terreno de las estructuras físicas, sociales, económicas y culturales.

El envío de remesas se ha convertido en un elemento esencial para la economía marroquí²²³. Las transferencias visibles de los migrantes marroquíes han ascendido en los últimos años. Sin embargo, las influencias económicas de la migración van más allá de estos canales, al inscribirse en el marco de circuitos invisibles y de prácticas que escapan a las estadísticas oficiales, y que no reflejan el efectivo que el migrante envía a través de terceros, las compensaciones entre compatriotas o los bienes materiales que el migrante introduce durante sus estancias (Khachani, 2004).

Para Lacomba (2002), el total de estas remesas²²⁴ incide de forma escasa en los factores de desarrollo local. Las transferencias, que contribuyen al aumento de las rentas familiares, no implican la mejora de infraestructuras ni un impulso al desarrollo, y más cuando las inversiones estatales han priorizado, como lo han hecho históricamente en Marruecos y, como puntualiza López (1993), en el único eje económico del país, Casablanca y la costa atlántica. Donde repercuten con mayor intensidad estas transferencias es en las economías regionales y locales, donde el mayor crecimiento se da en el sector de consumo de bienes y de servicios. A través de estas remesas se modifican las pautas de consumo familiar, las formas arquitectónicas del paisaje local y se micro-urbanizan los *souks* rurales, quienes, a través de los equipamientos colectivos,

223 Las cifras muestran como entre 1968 y 1980 el volumen de transferencias de los emigrantes marroquíes residentes en Europa supuso la misma cantidad que la que aportaron los fosfatos, y como dobló la aportada por el turismo (Segura, 1994:47). También detallan como en 1990 las remesas representaron 16.537,2 millones de Dh, muy por encima de las rentas producidas por el turismo y por los fosfatos (López, 1992:26). Khachani (2004) situaba este volumen de transferencias para el 2000 en 2.108 millones de dólares. La administración marroquí y la banca han encontrado en la emigración ventajas económicas. Las remesas de los MRE representan para la primera el 46% de sus rentas de exportación, lo que le permite hacer frente al déficit comercial y enjuagar una buena parte del saldo negativo de la balanza de bienes y servicios (López, 1993), para la segunda, porque las transferencias monetarias suponen un 38% del total de ingresos bancarios. En la época estival, la Banca recuerda ascendencias nacionales y pertenencias económicas, a través de dos slogans. Los utilizados por algunos bancos marroquíes, durante los años 2001/2002 y 2002/2003, en sus campañas de verano eran los siguientes: "Marroquíes residentes en el extranjero, bienvenidos a vuestro país"/"Marroquíes residentes en el extranjero, entre vosotros y nosotros no existe ninguna frontera".

224 Repasa los resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas en el marco del Proyecto REMPLDOD acerca del impacto de las migraciones internacionales en el medio rural marroquí. Ver Lacomba, J. (2004), Migraciones y desarrollo en Marruecos. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC). Madrid; Lacomba, J. (2002), "Los efectos de la inmigración sobre el desarrollo. El caso de las migraciones en Marruecos", en Actas III Congreso sobre la Inmigración en España. Granada.

fijan de manera preferencial las inversiones de las familias (Troin, 2004). El impacto de estas transferencias, no obstante, supera la esfera material al condicionar también la reconstrucción de las creencias, los valores y las aspiraciones de la población local.

En la posición desde la que se interpreta al migrante, las pertenencias familiares y vecinales reportan compromisos y obligaciones. El mantenimiento de la familia en origen se convierte en prioritario para el migrante. A través del envío de remesas, éste contribuye a los gastos corrientes de su linaje, a financiar los estudios de un hermano, o de una hermana, o a la adaptación y al equipamiento de infraestructuras familiares que dan prueba de su éxito en destino:

“Hay muchos que están manteniendo, aunque tu creas, por ejemplo, que están en España, en Barcelona, en Tarragona, en cualquier sitio de Cataluña, y están trabajando muy duro en las obras, pero al final cuando volvemos por aquí, están manteniendo el abuelo, el tío. Envían el dinero para aquí, para que sus padres o su familia reciban alguna ayuda “.

[Miembro Asociación en Chefchaouen]

Fay (1993) observó que el migrante rural marroquí participaba también en ciertos gastos comunes del *douar*, la remuneración del *fqih*, la adaptación o el mantenimiento de las rutas de acceso. No obstante, y como indicaba la investigación de Ouazzani (1993), las remesas que enviaban los migrantes incidían en el universo material familiar: servían para reformar la casa, cubrir los techos de chapa o garantizar la compra de productos de consumo, y en menor medida para adquirir abono o semillas, pero en ningún caso para mejorar el utillaje agrícola. El autor destacaba como la población sobrevivía en gran medida a través de las remesas monetarias que aportaban los migrantes²²⁵ y mostraba como las diferencias entre el nivel de vida de las familias en origen dependía más de los envíos externos, que del resultado que aportaban las explotaciones agrícolas o los pequeños comercios locales.

225 Según la Encuesta Nacional sobre el Nivel de Vida (ENNVN) de 1998/99, más de 600.000 hogares habían recibido fondos procedentes del extranjero durante 1998, es decir 3,5 millones de marroquíes, el 12,5% de la población. Ésto significaba que cada hogar se había beneficiado, durante ese año, de una media de 8189 Dh. (Lorenzo,2002). Khachani (2004) confirma que si en la actualidad el 19% de la población vive bajo el nivel de pobreza, sin las remesas este porcentaje ascendería al 23,2%.

Martín Muñoz, García Castaño y otros (2003) también observan que el flujo de divisas no se agota a partir de la asunción del proceso de asentamiento. Su intensidad, sin embargo, decrece y viene determinada por la propia reconfiguración de los procesos migratorios individuales y familiares. La provisionalidad que supone la primera fase migratoria, en la que una parte de la familia se encuentra en origen, y la migración se entiende como provisional, condiciona la mayor capacidad de ahorro del migrante, a pesar de las precarias condiciones iniciales de acceso al mercado laboral:

“Yo y todos los inmigrantes venimos para trabajar y no para jugar. Trabajamos y sudamos cada trozo de pan que va a la boca. Yo mandaba dinero a mi familia y todo. Después, hacer los papeles como se dice...a mi mujer y tardaron mucho. Yo creía que no iban a salir pero tuve suerte y mira...bueno mis hijos también me costó menos, pero uno no quería venir, pero al final vino. Otro se ha ido a vivir a Bélgica con su hermano. Ahora ya no mando, todos están fuera”.

[Padre en L’Hospitalet]

“Se juzga de cabezones porque son gente que quiere que las cosas sean perfectas, gente que trabaja. No son gente que quiere ir en plan de discoteca, de apariencias, de imagen y todo eso. Son gente que quiere trabajar porque hay muchos que están esperando comer”.

[Padre en Bni Ahmed]

“Mandaba dinero, casi todo. Para la familia, para que pudieran vivir. Sino no vivían y aquí trabajaba. Iba de la calle Hospital al Gornal andando para ahorrar. Trabajabas de lo que fuera. De día, de noche”.

[Padre en L’Hospitalet]

La promoción de nuevos comportamientos sociales se visualiza en el paisaje a través de la renovación de las formas de hábitat, la compra de nuevas parcelas para construir o la idealización de consumos asociados al incremento de ingresos. El primero de los cambios perceptibles afecta a la configuración de las formas arquitectónicas locales. Para Boulifa (1993), la migración al extranjero ha producido una enorme influencia en la transformación de los emplazamientos rurales al promover la construcción de nuevas formas arquitectónicas, diseminadas en el fondo de los valles y cercanas a la red viaria, mientras se abandonan residencias ubicadas en zonas elevadas, de difícil acceso y se modifican los viejos *douars* (Adghirni, A; 1989 citado en Boulifa, 2001). En Bni Ahmed, el proceso es perceptible y tiene que ver con la identificación del universo

urbano como ideal, incidiendo, de forma paralela, en la mutación de la construcción simbólica del espacio rural. Una *nueva colonización*, en expresión de Troin (2002), la del espacio urbano en el rural, que se opone a las formas tradicionales respecto a la distribución de los emplazamientos, la morfología de las propias construcciones y la simbolización de los espacios interiores y exteriores:

“En Bni Ahmed hay ahora cambios, sobre todo en la construcción y todo. De las casas que había con ventanas y casas así pequeñas ahora... La de mi tío, es mitad y mitad, porque ahora ha construido la parte de lo que es el patio, y el terrao eso es todo cemento, lo demás es de barro. ¿No te has fijao que hay habitaciones con ventanas pequeñas?, la ventana que hay encima de la puerta, ya es construcción nueva, como no les llega pa esto, lo han juntao”.

[Aïcha]

La construcción de nuevas viviendas, de dos o tres pisos en forma de cubo que permiten su ampliación en altura, es una operación costosa, de consecuencias importantes para la familia, que necesita una reserva monetaria específica. La acción requiere la búsqueda del reconocimiento, del prestigio social y escenifica el éxito y la movilidad social ascendente que posibilita la migración. Sin embargo, estas reconfiguraciones sociales no dependen de forma exclusiva de los procesos migratorios en la zona de estudio, ya que son también producto del impacto de la economía informal (Boulifa,1993).

En Bni Ahmed las causas de la reconfiguración de estas nuevas estructuras sociales hay que buscarlas también en el aumento de las migraciones internas y la llegada de población ajena a los *douars* donde la economía informal demanda empleados agrícolas, lo que contribuye a la descomposición de las solidaridades rurales allí donde operaban. El proceso ha venido a incidir en la modificación de la constitución social clásica del *douar*, convirtiéndolo en una unidad de hábitat con intereses comunes resultantes de la vecindad, más que en un espacio construido a partir de las pertenencias al clan:

“En Bni Ahmed, hace diez años, tu dejabas las puertas de la casa abierta y no te pasaba nada. Ahora no es igual, no es lo mismo. Ha venido mucha gente de fuera que han venido a trabajar. Se cultiva el kif al lado del río y hay sequías, pero la gente tiene dinero fácil y enseguida se acostumbra a no hacer nada. Antes era como una familia, estabas allí. Ahora porque tengo la tumba de mi madre y bajo a verla y mi abuela. Si no, no iría. Ha cambiado mucho”.

[Padre en Bni Ahmed]

Algunas familias que han logrado capitalizarse no están realizando sus inversiones únicamente en el área de Bni Ahmed, es más, la tendencia apunta a que estas inversiones, en especial inmobiliarias, se hacen con preferencia en las dos principales ciudades del norte del país, Tánger y Tetuán, y en su área de influencia. Son las familias que poseen un mayor capital cultural y social, aunque tengan ascendentes en la comuna y en su trayectoria migratoria previa no compartan de forma directa la experiencia de la ciudad, y se definen como urbanas²²⁶. Esta construcción es alentada por las resistencias de sus hijos e hijas, que consideran que el medio rural ofrece escasas posibilidades frente a la ciudad:

“Mi hermano y la familia están en Bélgica y en verano nos reunimos todos en esta casa [en Tetuán]. ¿Para qué me voy a hacer una casa en el pueblo? Ahí tengo la de mis padres, pero ya no están y a mis hijos les gusta más Tetuán o Tánger”.

[Padre en L’Hospitalet]

“Me aburro en Bni Ahmed. Solo hay polvo y árboles. El día del zoco es un desastre. Hay mucha gente y hay mucho polvo. No sabes que hacer en todo el día. Tienes amigas pero ¿qué haces? sólo hay viejos, árboles y polvo. La mayoría de jóvenes no están en el pueblo. Me gusta más ir a Tetuán donde tenemos una casa.

[Chica marroquí promoción 2002/2003]

“Los jóvenes no se sienten a gusto, no hay nada ni nadie. Un parque para los pequeños, no hay. Hay chicos que pasan la frontera cuando van a Marruecos y no han estado nunca que le dicen a su padre, vámonos. Porque no todo el mundo igual, vas al médico si eres pobre, tres horas y pasa el rico. Porque no todo el mundo igual, como aquí”.

[Familiar de ascendencia marroquí en L’Hospitalet]

Los datos obtenidos en las entrevistas realizadas confirman los resultados de la investigación de Ouazzani (1993), en el sentido de que los migrantes mantienen lazos estrechos con sus familias en el *douar*, sobre todo con sus padres y no sólo durante los períodos estivales o con motivo de celebraciones señaladas. Sin embargo, con el asentamiento definitivo y la llegada del núcleo familiar a destino, las visitas son menos

226 Estas familias, de forma similar a sus hijos e hijas, prefieren estar en Tetuán, Tánger o en Martil, más que en Bni Ahmed. En estas ciudades, la mayor parte de ellos tienen una o más de una casa. Ahí en verano, se reúnen con la familia que está en otros países de Europa. Para sus hijos allí las cosas son diferentes que en el pueblo. Los paseos, el cine, comer algún bocadillo, tomar un batido, chatear en un ciber-café o jugar a fútbol se convierten, cuando no se puede entrar a la piscina de algún club privado de renombre de Cabo Negro o Martil, en las distracciones más usuales. Las redes sociales también son importantes durante el verano, condicionan incluso la presencia o la realización del viaje.

espaciadas y acaban casi por desaparecer, cuando faltan los ascendentes familiares y aunque permanezcan otros miembros de la familia extensa en el *douar*:

“Claro que sí. Por eso hay tantos locutorios. Sí, porque la gente la quiere llamar ¿sabes? Nosotros llamamos. Ayer llamé a mi madre y a mi padre para ver como estaban. Me dicen cosas que pasan a mi familia y a los vecinos, y yo llamo cada semana más o menos”

[Miembro Asociación en L’Hospitalet]

“Yo llamo a mi hermano porque mis padres viven en el pueblo y, claro, no tienen teléfono y bueno así estoy. Bueno, por la televisión también sé cosas. Bueno, yo tengo la parabólica, buenos todos y vemos todo el día la televisión marroquí y otros canales de árabe”.

[Padre en L’Hospitalet]

“Yo vengo al pueblo porque queda mi madre y mis hermanas. Pero cuando no esté mi madre para que voy a bajar si mis hijos no quieren venir. Prefieren estar en Tetuán. No bajan ni un día”.

[Padre en L’Hospitalet]

“No hay futuro. Mis hijos no quieren ir a Marruecos. No quieren bajar. Yo llevo 25 años aquí. Vine con 17 años. Me casé en Marruecos y vinimos con una hija, Yo bajo un mes cada año, pero al pueblo ya no. Ellos solo quieren ir a Tánger”.

[Padre en L’Hospitalet]

Estas reconfiguraciones grupales también se modifican a nivel del microcosmos familiar. Las tendencias a partir de la encuesta del CERED sobre la familia en Fez (2000) desvelan la desintegración activa de los grupos agnáticos y un aumento de los fenómenos de individualización en el seno de las estructuras familiares, que reducen cada vez más la unidad familiar tradicional a la esfera simbólica. El Harraz (2000) también señala los cambios en las relaciones dentro de las unidades familiares, por la pérdida de autoridad de los mayores sobre los jóvenes y el incremento de la distancia intergeneracional.

3.3.3. Individuo, familia y redes sociales

Reconocer las dinámicas migratorias implica acercarse a la agencia de los individuos y a la naturaleza de las relaciones de poder en el seno de los grupos sociales, de las redes

y de las cadenas migratorias. Como afirma Zontini (2005), grupo doméstico, redes sociales e instituciones migratorias han sido considerados las unidades analíticas clásicas en la reconstrucción de estos procesos migratorios. Aunque autores como Hondagneu-Sotelo (1994) hayan alertado acerca de la prudencia con la que se debe abordar el enfoque de las estrategias familiares y del hogar como unidad analítica básica, tras comprobar su carácter marginal en la migración de las familias mexicanas a Estados Unidos, las características de esta investigación requieren un acercamiento a la dinámica migratoria desde los grupos familiares. Pedone (2004) muestra, además, que la articulación de las cadenas familiares y su dinámica posterior se fundamentan en el capital social que se acumula en origen, pero que se renegocia y reconstruye en el espacio jerárquico que ocupa el núcleo familiar en el espacio social, antes, durante y después del proceso.

Martín Muñoz, García Castaño y otros (2003) documentan que los recursos de los que dispone un migrante y su posterior itinerario dependen tanto de los familiares asentados en origen como en destino, en este caso, en Marruecos y en España, o en otros países de Europa. Estas redes sociales y de parentesco permiten explicar la distribución, el asentamiento y la dinámica de los procesos migratorios a partir de las cadenas migratorias que se articulan sobre el territorio (Bjeren, 1997). Campos (2002) observa que en Torredembarra (Tarragona), una gran parte de los inmigrantes marroquíes establecidos provienen de dos poblaciones, Mont Aouri (Nador) y Bni Gorfet (Tánger). Berriane (2004) explica que durante las primeras migraciones marroquíes hacia los países europeos, las redes migratorias campesinas servían de apoyo a nuevos y viejos emigrantes, produciendo “un reagrupamiento de los originarios del mismo pueblo en la misma región de acogida, el mismo barrio y, a veces, hasta en la misma empresa” (id: 24). El Colectivo Ioé (1994:180), en *Marroquins a Catalunya*, destaca la importancia de las redes familiares que se extienden a redes comunales más amplias formadas por los originarios de un mismo territorio. Tal y como indicaba Bernabé (1994), y he podido confirmar durante la investigación, en el barrio de Santa Eulalia de L’Hospitalet, a inicios de los noventa, la red creada contaba con 150 miembros emparentados a través del matrimonio y afinidades territoriales que remitían a un origen común:

“La historia de la inmigración se ha hecho sobre recomendaciones familiares. Algunos van primero a un lugar, que les sirve como trampolín para ir después a otros”.

[Miembro Asociación en Chefchaouen]

Como describen Goldring (1992), Wiltshire (1992) y Pries (1999), los grupos domésticos múltiples están basados en redes migratorias transnacionales. No colaborar en el mantenimiento de estas redes o desvincularse de la socialización de la información y del conocimiento sobre la sociedad de destino supone ser apartado de la comunidad de origen (Portes, Sensenbrenner, 1993; Pedone, 2004). Además, para Aixelá (2000), es el parentesco tribal el que sigue dando respuesta a las necesidades de los individuos y estructura las redes sociales de apoyo migratorio. La investigación de González (1993) confirmaba que para más de la mitad de los marroquíes entrevistados las informaciones que habían recibido sobre las condiciones de entrada y permanencia a través de estas redes fueron determinantes para escoger España como destino, actuando como soporte en los momentos iniciales, vividos a menudo como especialmente hostiles:

“Al principio, es pues eso, papeles, trabajo. Es durísimo, pero los que llegan ahora, la mayoría encuentran sus familias. Muy poca gente acaban de llegar, muchos llegan y tienen problemas de trabajo, problemas de dormir, problemas de dinero. Ahora también. Pero nos ayuda. Vivía con dos y me ayudan. Todos nos conocemos. En el 86 había trabajo, podías trabajar sin papeles, había la asistencia social del barrio, estaba el medicamento gratis, había más posibilidades, había mucho control de policía y había que ir con mucho cuidado de policía y no se puede ir con el grupo”.

[Padre en L’Hospitalet]

El migrante asentado en destino proporciona información durante el proceso y facilita la llegada y el asentamiento inicial respecto al mercado laboral. Debe responder a las demandas migratorias de origen e intenta recurrir a un miembro de su familia, pariente o vecino cuando existe una nueva posibilidad de trabajo. Actúa como red de contratante de mano de obra, permitiendo el acceso a la información vinculada a los servicios y a la búsqueda de recursos iniciales en destino, y se ocupa entonces de encontrar un alojamiento y facilitar su inserción, tal y como describe Fay (1993). Esto contribuye a crear roles específicos y diferenciados en el seno de la red, también en términos de poder:

“Yo ya estaba aquí. A ese yo le hice los papeles. Fui de los primeros. No había casi nadie”.

[Padre en L’Hospitalet]

“Yo cuando llegué aquí llegué a casa de mi familia. Llegó aquí en el año 70. Ha dejado familia. Nosotros todos nos ayudamos aquí y allí. Somos 50. Han venido todos. Bueno, casi todos, los padres no”.

[Padre en L’Hospitalet]

Pero a lo largo de los procesos migratorios los grupos y los individuos modifican sus estrategias. En el seno de los grupos familiares, la migración conlleva la renegociación de las estructuras de poder y de las jerarquías que se ocupan, y en estas nuevas reconfiguraciones se modifican los roles, las estructuras relacionales y las propias relaciones de autoridad (Pedone, 2004). En el marco de las esferas de poder familiar, durante la emigración masculina marroquí, la madre del hombre reconstruye su mayor poder en la casa y ejerce un mayor control de la nuera y los hijos que se encuentran en origen. Bargarch (1999), en referencia a la migración marroquí, recuerda que en origen la fragmentación de la familia nuclear implica que padres y hermanos del marido pasen a realizar funciones de protección y control sobre la esposa y los hijos, o que se produzca la “parentificación” del hijo mayor, supliendo el rol del padre.

Las relaciones de reciprocidad comportan, en ocasiones, transacciones monetarias que delimitan vínculos verticales, factor que para Pedone (2006) refuerza las relaciones de poder de las redes migratorias. Sin embargo, generalmente éstas se apartan del negocio de la migración articulado a través de la promoción de la exportación del trabajo que, ante las dificultades de acceso al mercado laboral debido a restricciones legales para la migración, condiciona las posibilidades de una parte de los migrantes:

“Me casé con Marta, una chica de Barcelona y estoy esperando el visado para irme. Llevo ya varios meses pero siempre falta alguna cosa. Te hacen ir un montón de veces, hasta que al final, muchos se aburren. Ha pasado un año casi y todavía sigo aquí. Es para desesperarse. Y con todo hacen igual, la administración nos trata muy mal. Tienes que ir muy temprano por la mañana, hacer colas de pie, incluso pasar allí la noche y después siempre falta alguna cosa. Si conoces a alguien todo es mucho más fácil, entonces es rápido y no tienes problemas. Es así”.

[Camarero en Chefchaouen]

“Yo llegué en una patera. De verdad. Me costó 1000 euros hasta cerca de Cádiz y otros 1000 euros para ir de Cádiz a Murcia. Si me dicen que me pagan 4000 euros para venir, hubiera dicho antes, no. Me he preparado los papeles para ir a Bélgica y me dijeron no. Estudiaba en Marrakech. Mi padre es de Bni Ahmed. En el Consulado me dijeron que no y ya me entraron ganas de irme. Me acuerdo, estaba viendo la final de la copa de la UEFA, el Liverpool y no se qué otro, quedaron 5 a 4 y dije me voy. Salí a las 10 de la noche y llegué a las 8 de la mañana. Estaba todo organizado. Se tarda dos horas pero estaba el tiempo muy mal. La gente se quemó el cuerpo, el fuel-oil y el agua saltaban las chispas. Nos vinieron a buscar, tres en el coche y dos atrás, en maletero. Si abrían la puerta de Marruecos no quedaba nadie”.

[Familiar de Tarek en L’Hospitalet]

Como se ha comprobado, las medidas restrictivas contribuyen al mantenimiento de la diversidad de estrategias, y refuerzan la importancia del capital social y económico en origen y la desigualdad de posibilidades en el acceso a las situaciones administrativas en origen y destino.

3.3.4. Hijos e hijas en el proyecto migratorio

La migración es un proceso de cambio con profundas consecuencias familiares, en el que se renegocian estructuras de poder y jerarquías, y se reconfiguran estructuras relacionales. Por ello es central el rol desempeñado por hijos e hijas, a pesar de que, por regla general, chicos y chicas quedan al margen de las decisiones que construyen el futuro familiar a partir de la migración internacional. Para ellos, aunque pueda existir una “cultura migratoria” compartida, que socialice y condicione en origen las expectativas de futuro relacionadas con la migración, y ayude a amortiguar los impactos iniciales del proceso, la experiencia conlleva, como han demostrado Suárez-Orozco y Suárez-Orozco²²⁷ (2003), una prueba larga, dolorosa y desorientadora.

Una parte de chicos y chicas objeto de la investigación, los que no nacieron en destino, han estado separados de uno o dos de sus progenitores durante algunos años de su vida. Algunos han permanecido en origen con sus abuelos mientras sus ascendentes directos y hermanos mayores se instalaban en destino. Otros se han quedado con su madre en origen esperando el momento incierto de la reagrupación familiar. Algunos se han

227 Como los autores indican, aunque conocemos como las cadenas migratorias transnacionales generan un poderoso impulso migratorio, sabemos bien poco sobre como los niños y niñas interiorizan la experiencia social y psicológica que se encuadra en los procesos de reunificación familiar.

separado de su madre, y del resto de hermanos y hermanas que se quedaban en origen, para estar con su padre o con otro pariente en destino:

“Yo me quedé con mi abuela en el pueblo. Los demás vinieron aquí con mi madre. Bueno, mi padre ya estaba aquí desde hacia años y después vino mi madre y mis hermanos y yo me quedé allí. Era pequeño. No se, los echaba de menos, claro, pero me cuidaba mi abuela. Me ha criado, vaya”.

[Samirr]

“Cuando venía mi padre pues, nos traía regalos. No muchos, pero a veces sí. Venía a veces, cuando podía. Mi madre también se iba alguna vez y me quedaba con mi abuela. Bueno, mi abuela y mi abuelo, y dos tías que vivíamos todos juntos. En el pueblo las casas son muy grandes. Vivíamos juntos”.

[Bilal]

“Vivo aquí con mi hermana que está casada y con su marido. Mi madre está allí y mi padre aquí. Vive con mi hermana. A veces está y a veces no. Va a Castellón porque tengo un hermano y una hermana ahí. Va a verlos o a Marruecos también”.

[Issam]

Todas estas reconfiguraciones en los espacios familiares en origen comportan un coste emocional para estos chicos y chicas, ya que en ocasiones se sustituye la figura paterna o materna ausente, de forma continuada o durante amplios lapsos temporales, por la de la abuela, que pasa a ocupar el espacio materno. La comunicación con la madre y el padre adopta formas diversas y en el caso de los chicos de la muestra que fueron reagrupados más tarde, de llamada telefónica y de regalos²²⁸.

A estas reestructuraciones se unen las derivadas de las formas en las que se han producido los reagrupamientos familiares, el capital social que se posee en el intragrupo, que puede haber determinado las relaciones en destino, y las condiciones iniciales de integración de la sociedad de llegada. Al llegar a destino, algunos de estos chicos y chicas han compartido vivienda, en precarias condiciones, con otros chicos y hombres. Otros, en mejores situaciones iniciales en términos de continuidad afectiva al

228 Pedone (2004) profundiza en esta cuestión y en como a través de estos regalos, los chicos y chicas negocian el afecto con sus progenitores, un aspecto que en el caso de las familias marroquíes objeto de estudio no ha sido abordado. Éstos, como dicen Suárez Orozco-Suárez Orozco (2003) son momentos en el que los chicos y chicas se sienten especiales.

llegar con su madre, han accedido a la nueva vivienda familiar, un espacio que es, a su vez, centro de llegada de nuevos migrantes, parientes, amigos y vecinos.

“Mi padre ha ayudado a muchos. Siempre había alguien en mi casa, mis tíos, amigos. Estaban unos días y después se quedaban o se iban. Es muy conocido, sí. Le conocen todos”.

[Badia]

“Vine con mi padre y mi madre se quedó con mis abuelos. Eran mayores y mi madre estaba ahí. ¿Dónde vivía? Pues ahí, en la calle Fortuna, en el número 17. Ahí vivíamos varios, en unos colchones, en el suelo. Estaba hecho polvo, con unas mantas colgadas. Pues ahí”.

[Anouar]

La edad en la que los padres han incorporado a su asentamiento en destino a sus hijos e hijas ha estado determinada por factores legales de carácter administrativo, pero también por la propia naturaleza del proyecto migratorio, el papel de estos hijos e hijas en él, y los roles y expectativas de género vigentes en origen.

La migración marroquí al barrio de Santa Eulàlia fue masculina en sus inicios y los reagrupamientos familiares, de parte o de toda la familia nuclear, adquirieron diversas formas. No obstante, cuando los hombres estaban solos en destino, la incorporación de los hijos, y no de las hijas, se hizo de forma escalonada, en función de la fuerza de trabajo que representaba cada uno de los descendientes. Estos casos coincidían con la existencia de una situación de habitabilidad precaria sostenida, independientemente del tiempo de asentamiento en destino, en un momento en el cual el objetivo del proyecto migratorio privilegiaba la búsqueda de la máxima acumulación monetaria posible y el envío de remesas a origen. Con este objetivo, el hijo se convierte en una fuerza de trabajo que llega a destino, antes de los 16 años, a través de la reagrupación. En este marco, es necesario renegociar la autoridad del padre, que en este nuevo contexto pasa a ser el referente de la disciplina y el reflejo del éxito familiar conseguido:

“Mi mujer está en Marruecos y [Yasin] la echa de menos. A veces llora por la noche y eso que me hace llamar casi cada día, pero no es como [Kâmal]. Ese está más tranquilo, bien”.

[Padre de Yasin]

La incorporación de estos chicos está marcada por la pérdida, que no siempre los beneficios de la migración y las realidades del nuevo contexto consiguen paliar. Sobre todo, cuando a estos sentimientos se suma la desorientación si las expectativas no se adecuan a lo esperado y la imagen que del proyecto se tiene en origen no responde a los esfuerzos del hijo y, en el núcleo familiar, a la inversión migratoria.

Hasta aquí, hemos abordado, en origen, el contexto familiar, sociocultural y espacio-temporal, es decir, las *condiciones para la emigración*. Hemos señalado los problemas estructurales de la escuela marroquí hemos visto cómo éstos adquieren toda su relevancia en el medio rural, a pesar de las reformas. Asimismo, hemos comprobado que investigaciones recientes muestran la emergencia de nuevos valores y la modificación de los comportamientos y las estructuras tradicionales en el medio rural. Los roles y espacios representados tradicionalmente se encuentran en proceso de cambio (Bourqia, 2005; El Harras, 2000; Belarbi, 1999) y nuevas relaciones de género y poder emergen, en parte, de los procesos migratorios. En este contexto, los hijos e hijas se incorporan a la sociedad de destino desde su experiencia escolar y social en origen, teniendo que renegociar las nuevas posiciones que ocuparán en la familia y en la comunidad. En ese espacio nos centraremos a continuación.

Capítulo IV

Nuevas y viejas migraciones en Cataluña: marroquíes en L'Hospitalet

4.1. La ciudad de L'Hospitalet y la inmigración

4.1.1. Situación, origen y evolución histórica

L'Hospitalet de Llobregat, municipio perteneciente a la conurbación metropolitana de la ciudad de Barcelona, con la que limita por el sudoeste, ha tenido un desarrollo tardío pero vinculado al de esta metrópoli. Su superficie se ha alterado a lo largo de los años y su crecimiento demográfico, su desarrollo territorial y su estructuración urbanística han estado condicionados por el impulso y las necesidades urbanas de Barcelona. (Casas, 1986, Parramón, 2000, Algaba, 2002).

Las primeras fuentes escritas referencian el nombre original del municipio como Provençana²²⁹. Un documento del año 908 que contempla la venta de la *villa Provintiana* es la alusión más antigua de lo que hoy en día es L'Hospitalet de Llobregat, sin embargo, hasta finales del s. XI no aparece una referencia a la *vila de Provençana*, como sinónimo de pueblo (Cabré & alter, 1997). Por entonces, el municipio ocupaba un espacio superior al actual, extendiéndose hasta el mar por el sur, a Esplugues y la sierra de Collserola por el norte, a los barrios barceloneses de Sants y Sarrià por el este y al río Llobregat por el oeste. El origen de la actual denominación, L'Hospitalet, hay que buscarlo en el siglo XIII a partir de la constitución de dos núcleos de población²³⁰: uno alrededor de la Iglesia de Sta. Eulàlia de Provençana²³¹, consagrada²³², en el año 1101 y el segundo, colindante al Hospital de la Torre Blanca, situado en el actual barrio del Centre y fundado supuestamente a finales del siglo XII (Codina, 1987), aunque documentado por primera vez en 1215 (Cabré & alter, 1997; Codina, 1987). Alrededor

229 La presencia humana en el término de L'Hospitalet se remonta a la época paleolítica y neolítica. Su poblamiento desde entonces, aunque escaso, fue continuado, como lo atestiguan los hallazgos encontrados, relativos a la cultura ibérica, datados en el siglo IV a.C. y los vestigios de los pobladores romanos asentados en la zona a partir del s.II a.C. Entre estos restos arqueológicos de época romana, momento en que parte del actual municipio se hallaba sumergido bajo las aguas del mar, destaca una estela funeraria ("El Cap de la Medusa") y los vestigios de la casa de campo de Proventius (al parecer el nombre de uno de sus propietarios).

230 En 1215 se encuentra documentado por primera vez el topónimo de L'Hospitalet de Provençana. Cabré & alter en AA.DD. (1997), Historia de L'Hospitalet. Una síntesi de passat com a eina de futur. Centre d'Estudis de L'Hospitalet.

231 La documentación localizada de los siglos X y XI, unos 120 documentos que se refieren a la iglesia de Santa Eulàlia de Provençana, fueron recopilados e interpretados por Francesc Descarrega en "Santa Eulàlia de Provençana: segles X-XI". Borsa d'Estudis del Museo de L'Hospitalet. Tesina de licenciatura. Facultat de Geografia i Història. Departament d'Història Medieval. Universitat de Barcelona. Mecanografiat.

232 El acta de consagración puede encontrarse en Madurell, J. M^a. (1977): Fells històrics de L'Hospitalet de Llobregat. Notes documentals d'arxius. Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat. El documento implica la definición territorial del término Provençana y la institucionalización de una estructura de organización social (Cabré & alter: 19997).

de este hospital, hostel en el que se acogían enfermos y pobres, cerca del camino que transcurre entre Cornellá y Barcelona, creció el primitivo núcleo de población que dió nombre a la ciudad actual. Un tercer núcleo, disperso, se situó alrededor de una ermita construida en el s. XI en *Maluitge*²³³, actual Bellvitge.

En 1475 se aprobaron las primeras “Ordinacions de L’Hospitalet”²³⁴ que regularían la vida de la comunidad y se convertirían en la base de la organización municipal. Durante la Edad Moderna, L’Hospitalet mantuvo su carácter rural. La masía, normalmente aislada incluía la casa y las tierras de cultivo colindantes, era el elemento central del paisaje de las tierras de regadío de la Marina y de la zona de secano, con cultivos de cereales y viña, del Somontano (el área más montañosa, es decir los actuales Collblanc, Torrassa, Can Serra, Les Planes y Pubilla Casas)²³⁵. Mientras, los dos pequeños núcleos, uno alrededor del Hospital y otro alrededor de Santa Eulàlia de Provençana iban creciendo de forma lenta.

La comunidad siguió aumentando pero inmersa en los avatares del antiguo ciclo demográfico, característico de la época. A partir de 1660, después de la guerra dels Segadors (1640-1652) y de la incidencia de la mortalidad catastrófica de 1651, se llevó a cabo la reconstrucción de la vila y la recuperación económica (Alarcón & alter, 1997). No obstante, la proximidad geográfica a Barcelona provocó que los acontecimientos de la *Guerra de Successió* (1700-1714) incidieran en el desarrollo de la vida cotidiana de una sociedad estamental, en un período lleno de contradicciones caracterizado por la violencia social y la intermitente prosperidad económica (Codina, 1971). A partir del s.XVIII, la agricultura se especializó (cáñamo y uva), adquiriendo una orientación al mercado, mientras se producían una serie de cambios que, incidiendo en las formas de vida cotidianas, sentaron las nuevas estructuras del incipiente capitalismo.

233 Ver Voltes, P. (1977), Población y economía de L’Hospitalet pre-industrial. Ajuntament de L’Hospitalet de Llobregat. En 1283 apareció por primera vez la forma *Belvige* (Cabré & alter: 19997).

234 Reunidos en asamblea en la iglesia 44 hombres y 2 mujeres (viudas), acordaron el pago común de impuestos, el derecho a votar al alcalde y de consensuar las decisiones de la comunidad, aprobando así las primeras “Ordinaciones de L’Hospitalet” que fueron ratificadas por el obispado de Barcelona. Ver Sanjuan, S. (1988), “Comentari de text: acta de Consell de Parroquians de l’església de Santa Eulàlia de Provençana i de la nova de Santa Eulàlia de L’Hospitalet: Provençana, 10 de setembre de 1475. Mecanografiat. Arxiu Històric de L’Hospitalet y Museo d’Història de L’Hospitalet. La ciutat i la història. Exposició itinerant (2003). Ajuntament de L’Hospitalet.

235 Algunas de estas casas aún existen como Can Sumarro, Cassa Espanta, La Talaia, L’Harmonia (Alarcón & alter:1997).

La construcción del Canal de la Infanta (1819) impulsó no tan sólo el regadío y la modificación del paisaje agrícola característico de la zona al propiciar la expansión de los cultivos hortofrutícolas y de árboles frutales, sino también, con el aprovechamiento de la energía hidráulica, el desarrollo de las primeras manufacturas²³⁶. La llegada del ferrocarril en 1854 fue otro de los claros símbolos de las transformaciones que se producían (Domínguez y Poblet, 1997). A mediados de la centuria aparecieron las primeras fábricas de vapor, aunque en 1900 todavía el 67,5%²³⁷ de la población activa seguía dedicándose a la agricultura.

El 15 de diciembre de 1925, por Real Decreto de Alfonso XIII, L'Hospitalet obtuvo el título de ciudad²³⁸. En esta época, y beneficiada por la inauguración de las líneas férreas que unían las vecindades cercanas a Barcelona, en el municipio se instalaron las grandes industrias metalúrgicas y del vidrio que, faltas de mano de obra y en conjunción con otra serie de factores de atracción, incidieron en el desarrollo de los flujos migratorios a gran escala desarrollados a lo largo del s. XX en la ciudad.

En 1920, el municipio, por Ley de 11 de mayo²³⁹, perdió en detrimento de la ciudad de Barcelona y a causa de la realización del proyecto del Puerto Franco, parte de su territorio, 947,62 hectáreas de la zona costera de la Marina. También otorgó a la Ciudad Condal en 1933, otras 54,5 hectáreas más²⁴⁰, esta vez para la prolongación de la avenida 14 de abril, actual Diagonal, (Camós & alter, 1977). Esto significó la pérdida de un 44% de su territorio, que en 1918, el Instituto Geográfico Nacional cifraba en 2197,62 hectáreas (Ferrer, 2005). En la misma década, el Ayuntamiento de L'Hospitalet

236 El 19 de mayo de 1819, la Infanta Luisa Carlota de Borbón inauguró el Canal con su nombre, Real Canal de la Infanta Luisa Carlota de Borbón, que conducía (a lo largo de 17,5 km.) las aguas del Llobregat - con finalidades agrícolas e industriales- desde aproximadamente Molins de Rei, hasta la playa de Can Tunis, el barcelonés barrio del Puerto y que convertía La Marina en zona de regadío. Más información detallada al respecto encontramos en Romeu, A. (1989), "El canal de la Infanta i el seu aprofitament industrial a L'Hospitalet", en Revista Identitats nº 2/3. Museu de L'Hospitalet. Hospitalet o en Abarca, L. "Canal de la Infanta", en Boletín Información Municipal núm. 67 (1970) y núm. 73 (1972). La expansión de los cultivos hortofrutícolas se desarrolló a partir de 1880 y gracias a la demanda de Barcelona, se extendió hasta 1950. AA.DD. (2001).

237 AA.DD. (1997), Història de L'Hospitalet. Una síntesi de passat com a eina de futur. Centre d'estudis de L'Hospitalet. Ajuntament de L'Hospitalet. L'Hospitalet citando a Recaño (1997:105).

238 Abarca, L. (1985), De quan obtingué L'Hospitalet el títol de ciutat". Progrés núm 32 (noviembre).

239 Dictada por las Cortes de Expropiación de terrenos para los puertos francos de Barcelona y Santander. El Ayuntamiento de L'Hospitalet recibió en 1922, como compensación, el importe de 83.980 pesetas (Ferrer, 2005).

240 En estimaciones cartográficas sobre bases actuales, se consideran 934,7 y 54,5 hectáreas las superficies segregadas. Otras cifras señalan 900 hectáreas para el caso de Marina y 50 para Finestrelles (Ferrer, 2005). Todas ellas dan una idea de la magnitud de las áreas segregadas.

promovió la realización de un plan urbanístico, tal y como preveía un Decreto Ley promulgado durante la Dictadura de Primo de Rivera, para aquellas ciudades de más de 10.000 habitantes, (Algaba, 2002). El Plan de Ensanche nunca llegó a cumplirse en su totalidad²⁴¹ y la ciudad, durante las décadas posteriores, siguió creciendo a partir de los antiguos barrios de Collblanc, Torrassa, Santa Eulàlia, Sant Josep y Centre. Los tres primeros representaban un continuum urbano respecto a Barcelona, mientras Sant Josep, el barrio histórico y su arrabal industrial, el Centre, se situaban en el lado opuesto de la ciudad (Parramón, 2000).

Entre 1959-1970, el municipio sufrió una importante transformación, producto de las diversas revisiones que los poderes públicos realizan del Plan Comarcal de 1953 (Parramón, 2000), de las actuaciones del Plan Metropolitano de 1976, de ámbito supramunicipal y de la especulación urbanística. Se construyeron los polígonos residenciales de la ciudad: Gran Vía (1964), Can Serra (1965), Bellvitge (1968) y Gornal (1972). El crecimiento desordenado y caótico convirtió a alguna de estas zonas en ciudad dormitorio, con escasos equipamientos.

“En Bellvitge se hicieron pisos, pero se olvidaron que aquellos terrenos se inundaban fácilmente; no se pensó en asfaltar las calles; no se pensó en destinar espacios para el comercio, escuelas, médicos, transportes públicos [...]” (*L’Hospitalet i la seva història*). Museu d’Historia de L’Hospitalet, 2001:32).

Con el retorno de la democracia la ciudad empezó a cambiar, aunque no fue hasta finales de los 90 cuando, con el Plan L’Hospitalet 2010 aprobado en 1996, se somete a una importante remodelación²⁴². Ésta se lleva a cabo con la transformación de la avenida Gran Vía, el soterramiento de las vías férreas, que desde su construcción fragmentó la ciudad, la reforma de varias zonas mediante “PERIs” - Plan Especial de Reforma Interior - y la potenciación de zonas destinadas a servicios y equipamientos. Esta apuesta sirvió para poner en marcha un nuevo modelo urbanístico y la reconversión

241 Como Algaba (2002) señala, este Plan “incluía un área de ciudad jardín en Pubilla Casas, una retícula de ensanche y unas densidades de población mucho menores de las que se alcanzaron con posterioridad”.

242 El Plan L’Hospitalet 2010 aprobado en 1996 prevé el desarrollo de 21 proyectos en la ciudad. Y otros proyectos, algunos de ellos no exclusivos de la ciudad como el PRAIH – Pla de Renovació de Àrees Industrials de L’Hospitalet” – inmerso en el “Pla estratègic metropolità de Barcelona”.

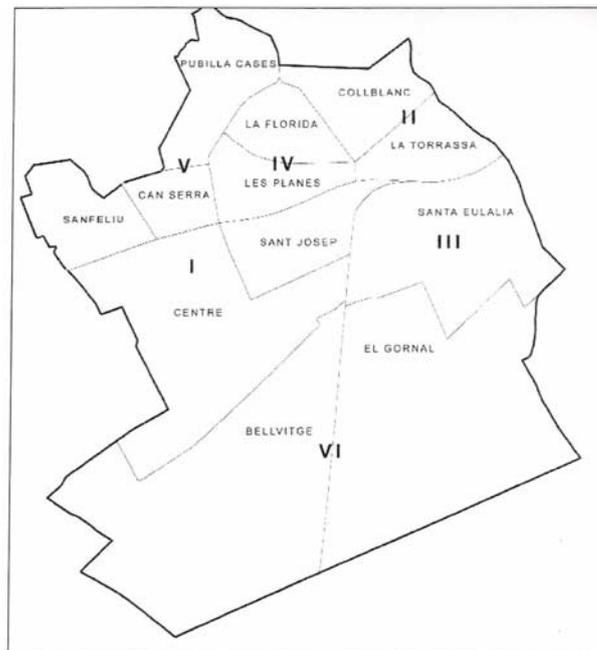
del territorio en un espacio equilibrado a partir también de una nueva configuración económica²⁴³

Tabla 20. Superficie, por Distritos y Barrios, de la ciudad (2004)

Distrito	Barrio /Sup.(Kms2)				
I	<i>Centre</i>	<i>Crta del Mig</i>	<i>Sanfeliu</i>	<i>Sant Josep</i>	
	0.85	1.26	0.54	0.63	
II	<i>La Torrassa</i>		<i>Collblanc</i>		
	0.47		0.50		
III	<i>Sta. Eulàlia</i>				
	1.29				
IV	<i>La Florida</i>		<i>Les Planes</i>		
	0.42		0.39		
V	<i>Can Serra</i>		<i>Pubilla Casas</i>		
	0.32		0.73		
VI	<i>Gornal</i>	<i>Bellvitge</i>	<i>Pedrosa</i>	<i>Gran Via Sud</i>	<i>Marina</i>
	0.47	0.64	0.87	1.28	1.84
Total	12.5				

Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico L'Hospitalet (2004).

Mapa 12. Plano de distribución espacial de los Distritos de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat (2004)



²⁴³ Ver, entre otros "Plan de reestructuración de las áreas industriales de L'Hospitalet". CCOO. Barcelonès. Unión Local de L'Hospitalet. Marzo 2003.

4.1.2. L'Hospitalet de Llobregat: ciudad de inmigración

La ciudad de L'Hospitalet contaba en el año 2004 con 259.135 habitantes que se distribuyen, según el Instituto de Estadística de Catalunya, en una superficie de 12,5 kilómetros cuadrados, lo que determina una densidad de 20.730,8 h/Km². La mayor parte de los ciudadanos son inmigrantes, hijos o nietos de inmigrantes que se establecieron en el municipio a lo largo del siglo XX. El crecimiento demográfico de la ciudad no representa un caso aislado en el contexto global de Cataluña, tal y como se infiere de los datos estadísticos de la población de 1996, recogidos en la Tabla 21 de los residentes en L'Hospitalet y Cataluña por año de llegada y sexo.

Tabla 21. Población que no ha residido siempre en L'Hospitalet y Cataluña por año de llegada y sexos

Año	1920 o antes	1921-1930	1930-1940	1941-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1990	1991-1996*	Población no residente
L'Hospitalet	589	1860	2.632	8.567	21.793	47.928	21.052	6.226	3.945	114.592
Homes	177	702	1.006	3.557	10.590	23.470	9.820	3.041	1.846	54.209
Dones	412	1.158	1.626	5.010	11.203	24.458	11.232	3.185	2.099	60.383
Catalunya	13.250	33.945	55.810	164.312	369.451	690.504	378.318	117.894	114.249	1.997.733
Homes	4.106	12.366	22.307	71.828	176.684	335.701	178.478	88.256	54.731	944.457
Dones	9.144	21.579	33.503	92.484	192.767	354.803	199.840	89.638	59.518	1.053.276

* Hasta mayo 1996.

Fuente: Institut d'Estadística de Catalunya (1996).

Se observa también la importancia de los flujos migratorios a lo largo del siglo XX en L'Hospitalet y en Cataluña, indicando los decenios de máxima intensificación (1950-1980) la correlación existente entre las dinámicas migratorias del conjunto de Cataluña y el municipio, así como el predominio de la inmigración femenina, en términos relativos, en cada uno de los decenios y en términos absolutos en el conjunto del siglo. Ya Vandellós (1935) explicaba, recogiendo los datos del censo de 1930, la existencia de un 19,7% de lo entonces denominaba "población no catalana en Cataluña"²⁴⁴. Domingo (1995) apunta que el 60,3% del crecimiento demográfico de Cataluña durante el siglo XX se explica por la inmigración. Jutglar (1968) va más allá y recogiendo las

²⁴⁴ Cifra que, por ejemplo, en el caso de Barcelona ascendía en 1968 al 51,7% (Siguan, 1968). La demógrafa Ana Cabré aporta datos concluyentes al respecto. Cataluña tenía a principios del siglo XX, 2 millones de habitantes, de lo que se desprende que 3 de cada 4 habitantes de la Cataluña actual, o bien ellos o sus padres o sus abuelos, han nacido fuera del territorio catalán.

aportaciones de Vicens Vives destaca el carácter de tierra de “marca” de Cataluña, relacionado desde siempre con las realidades de un fuerte mestizaje.

En el caso de L’Hospitalet, los procesos de mestizaje no son exclusivos de la última centuria, tal y como reflejan los escasos datos demográficos de la ciudad, anteriores a la contemporaneidad. Las primeras cifras estadísticas derivadas del recuento de “fogatges”²⁴⁵ datan del año 1358 y elevan a 111 los *focs* o casas y a unos 500 los habitantes. Esta cifra no volverá a alcanzarse en el municipio hasta mediados del siglo XVIII (Codina, 1987)²⁴⁶. El descenso de población²⁴⁷ se contrarrestó, por la llegada al municipio, durante el s. XVI, de población del sur de Francia, de las regiones de Languedoc y de Provenza. Codina (1987) explica la distribución de la población en L’Hospitalet en 1553 por origen geográfico. En más de un 65,79% la forman los “forasteros”.

Tabla 22. Fogatge año 1553

Naturales de L’Hospitalet y el Delta	26
Forasteros	50

Fuente: J. Codina (1987), *Els pagesos de Provençana (984-1807)*. Vol. II, pág. 16.

La inexistencia de *fogatges* posteriores a 1553 no permite conocer la evolución demográfica del municipio durante el s. XVII, aunque se estima la cifra de unos 500 habitantes en 1700.²⁴⁸ En 1787, el censo de Floridablanca la cifraba en 2.154 hab., número que, como Nadal (1983) indica, disminuiría un 50% en 1818 a causa de la guerra del francés, recuperándose durante el período 1814 - 1857. Los datos del Censo Nacional de 1857 indican que en L’Hospitalet vivían 3.072 habitantes, cantidad que aumentaría hasta 4.891, según datos del INE, en los albores del siglo XX (5.095 según Casas, 1986).

²⁴⁵ Los “fogatges” son recuentos de “focs” (masías) que se realizaban por encargo de las Cortes Catalanas con finalidades fiscales. Son, en ocasiones, las únicas fuentes existentes que permiten conocer la distribución de la población en Catalunya.

²⁴⁶ Algunos estudios y autores discrepan de estas cifras y elevan el número de habitantes en 1359 a 250 (Ivern), o durante el período 1358/60 a 97 “fogatges” (Feliu), en Voltes, P. (1977), *Población y economía de L’Hospitalet pre-industrial*. Ajuntament de L’Hospitalet de Llobregat.

²⁴⁷ Los datos del “fogatge” de 1516 cifran en 87 el número de focs en L’Hospitalet (Alarcón & alter, 1997), una cifra que disminuirá en 1553 (77focs/350hab.).

²⁴⁸ Durante el siglo XVIII, los datos, documentos cadastrales y registro fiscal, cifran la población absoluta de 1720 en 504 habitantes, mientras Voltes (1997) da la cifra de 1361 habitantes para 1787 y Codina (1987) la sitúa en 1633. Ivern cuantifica a partir del “Vecindario General de España” de 1740, la población de L’Hospitalet de 1718, en 504. AA.DD. (1997), *Historia de L’Hospitalet. Una síntesi de passat com a eina de futur*. Centre d’estudis de L’Hospitalet. Ajuntament de L’Hospitalet. L’Hospitalet (1997:69).

Tabla 23. Evolución de la población de L'Hospitalet en el s. XIX

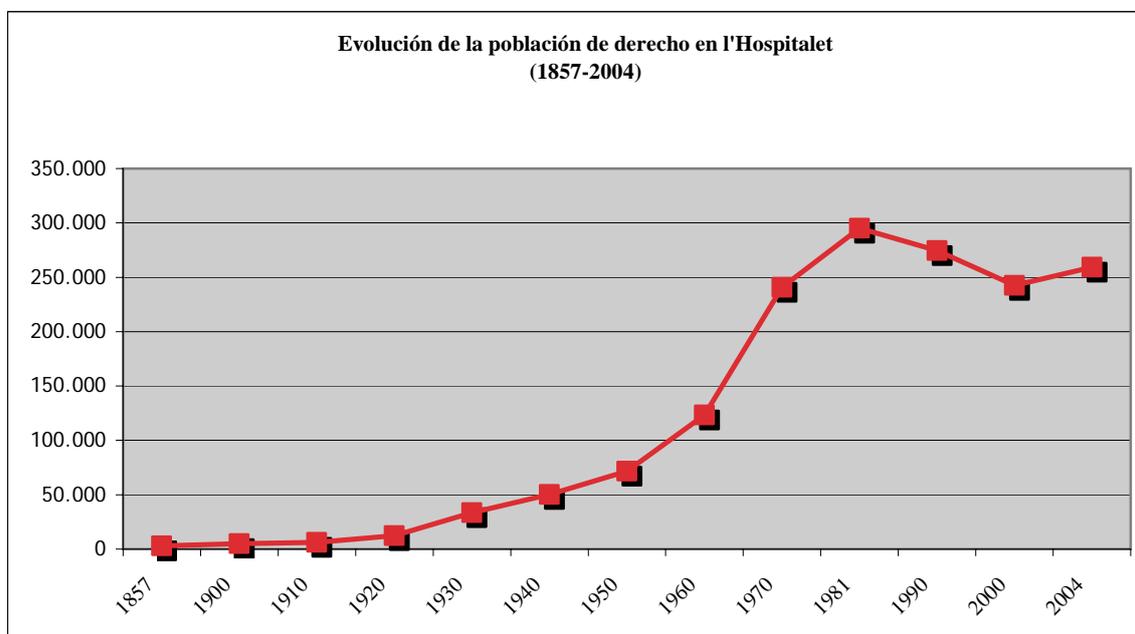
Fecha	Habitantes	Fecha	Habitantes
1818	867	1.857	3.072
1820	892	1860	3.331
1828	2.242	1875	3.503
1834	2.526	1890	4.371
1842	2.561	1900	5.095

Fuente: Elaboración propia a partir J. Casas (1986), citado en Domínguez y Poblet (1997).

La Tabla 23 refleja el aumento de población constante durante el s. XIX, en especial, en el período 1820-1828, derivado de la construcción del Canal de la Infanta (1819) y la llegada de nuevos habitantes atraídos por el desarrollo agrícola de la zona.

Sin embargo, como muestra la Gráfica 5, el mayor crecimiento de la ciudad se ha producido durante el siglo XX, multiplicando su población por 54 y convirtiéndola en la segunda ciudad de Cataluña en número de habitantes, por detrás de Barcelona, y la novena ciudad más populosa de España (la primera entre los municipios que no son capitales de provincia) (*Ver Anexo 10. Tabla 40*).

Gráfica 5



Fuente: elaboración propia a partir INE, IDESCAT. Censos y Padrones de habitantes. Estadística Municipal (2004).

Desde el año 1900 hasta 1920 la ciudad triplicó su población, alcanzando los 12.393 habitantes, cifra que llegaría, en uno de sus momentos de mayor expansión demográfica, hasta los 33.567 en el año 1930. Entre 1900 y 1910 la participación porcentual de la inmigración en el crecimiento total de la población es superior en la ciudad al del resto de Cataluña (Rodríguez, 1977). La llegada de inmigrantes aumentó en 1915, llegando al punto culminante en 1921-1923.

Hasta la década de los 20, la mayor parte de inmigrantes procedían de zonas rurales cercanas: el Baix Llobregat y Barcelona. En un primer momento, se ubicaron en el barrio de Santa Eulàlia, aunque el 70% de la cifra global lo hiciera en el barrio de Collblanc-Torrassa, distrito que pasó a concentrar en los años 30 más de la mitad de la población de la ciudad (Marín, 1990). Con la llegada a la localidad, durante el período 1915-1930, de un importante contingente de personas procedentes de otras áreas de Cataluña, de Valencia, de Murcia y Almería (de ahí, el nombre de “Murcia chica” con el que algunos ciudadanos se referían al distrito), Collblanc-Torrassa se convertiría en el barrio con mayor densidad y mayor número absoluto de población del municipio (Pascual, 1968). Esta llegada no estuvo exenta de conflicto, tal y como lo constata la correspondencia del Secretario del Ayuntamiento de la ciudad.

“En la ciudad de Hospitalet puede decirse que existen dos clases de ciudadanos; unos nacidos en ella y que habitan en su mayoría en el Centro de Hospitalet y que debido a su amor a la población es difícil y casi nunca producen ninguna clase de actos que tengan el menor síntoma de anormales, y otro contingente de población de más de 20.000 habitantes que radican en Collblanc-Torrassa y que en su mayoría no son naturales de esta ciudad y casi podría decirse ni ciudadanos y por la causa que fuere, sentimental, política, o por pobreza o por espíritu de desobediencia, producen, mejor dicho, ya han producido actos, hechos, manifestaciones ilícitas y antipatrióticas que podrían evitarse con la sola presencia de la guardia civil”. Arxiu Històric de L’Hospitalet. Correspondència del Secretari de l’Ajuntament (1931).

La ciudad se convirtió en un importante centro de atracción para parte de la inmigración obrera que llegaba a causa del desarrollo industrial de Barcelona y sus alrededores y a la demanda de empleo que generarían las obras de construcción del ferrocarril metropolitano de la ciudad y de la Exposición Universal de 1929.

Tabla 24. Naturaleza de la población de L'Hospitalet (1930)

Lugar de nacimiento	Total población	% sobre total población
L'Hospitalet	8.067	21,4%
Resto de Catalunya	12.772	34,0%
Comunidad Valenciana	4.780	12,6%
Murcia y Almería	7.618	18,8%
Otros	5.413	11,2%

Fuente: Camós (1986), *L'Hospitalet. La història de tots nosaltres. 1930-1936*. Diputació de Barcelona.

La población de 1930, estimada en 33.567 habitantes según datos de Estadística Municipal, se duplicaría en 20 años, alcanzando la cifra de 71.580 hab en 1950. Si tenemos en cuenta que en la década 1930-40 se produjo un descenso progresivo de la inmigración a causa de la crisis económica y la Guerra Civil, podremos observar que a partir de 1940 se inicia un cambio de signo que se concretará a partir de 1948.

Tabla 25. Naturaleza de la población de L'Hospitalet (1965)

Lugar de nacimiento	Total población	% sobre total población
L'Hospitalet	31.851	17,68
Resto de Catalunya	46.566	25,85
Comunidad Valenciana	9.079	5,04
Murcia	14.015	7,8
Andalucía	41.378	23
Aragón	7.944	4,41
Otros	29.310	16,27

Fuente: Elaboración propia a partir de Padrón de 1965, citado en Camós & alter ²⁴⁹ (1997:152).

Entre 1950-1975 el crecimiento demográfico del municipio es más espectacular. En el quinquenio 1961-1965, el saldo migratorio positivo fue de 47.875 hab., lo que supuso el 83% del crecimiento de la ciudad en el período²⁵⁰ (Pascual, 1968). El fin de la autarquía y las medidas de reajuste económico propiciadas por el Plan de Estabilización (1959) empeoraron en su inicio las condiciones de vida de la población, provocando el aumento del paro e incentivando el abandono de un gran número de áreas agrícolas poco productivas, junto a la llegada al municipio de personas que procedían en su mayoría del sur de España y Extremadura²⁵¹. Sin embargo, ayudaron en la década de los 60, con

²⁴⁹ Estos datos elevan la población de la ciudad para 1965 en 180.143 hab., mientras el Anuario Estadístico (2004), la cifra en 175.397 hab.

²⁵⁰ Pascual, A. (1968), "El impacto de la inmigración en una ciudad de la comarca de Barcelona: Hospitalet", en *La inmigración en Catalunya*. Jutglar, A. & alter. Edición de materiales. S.A. Barcelona.

²⁵¹ Durante la investigación, un informante me refirió un chiste de la década de los 70 que circulaba en el barrio de Santa Eulàlia de L'Hospitalet entre los "autóctonos": "¿Sabes cual es el puente más largo del mundo? No. El de la Torrossa. ¿Por qué? Porque une Cataluña y Andalucía". Evidencia la realidad: la

la extensión de los efectos macroeconómicos del “desarrollismo”, a mejorar las condiciones de vida de la población. En este período, 1950-1970, la población se cuadruplicó, alcanzado en 1970 la cifra de 240.665 hab., lo que supuso además una tasa de crecimiento del 97% si atendemos al último decenio (1960: 123.282 hab.) y tener una densidad de las mayores del país en la época (19253,2 h/km² en 1970)²⁵², como podemos observar en la Tabla 26.

Tabla 26. Evolución de la densidad de población de Hospitalet

	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1990	2000	2004
Habitantes	4.891	6.226	12.393	33.567	50.070	71.580	123.282	240.665	295.073	274.559	242.480	259.135
Densidad	391,28	498,08	991,44	2685,36	4005,6	5726,4	9862,56	19253,2	23605,84	21964,72	19398,4	20730,8

Fuente: elaboración propia a partir INE, IDESCAT. Censos y Padrones de habitantes. Estadística Municipal (2004).

Estos inmigrantes, de mediados del siglo XX, organizaron su vida en unas precarias condiciones sociales y económicas:

“organizaron su vida en medio de calles de barro, de tumultuosas colas esperando los pocos medios de transporte existentes, de una proliferación de pisos y locales dedicados al negocio de las academias privadas, de un desierto de equipamientos sanitarios, etc.”
Parramón (2000:27).

Los inmigrantes se emplearon en la industria, desarrollando trabajos manuales poco cualificados y de escaso reconocimiento social. Mientras, esperaban para sus hijos e hijas un futuro mejor, y de ahí que invirtieran en la escuela entendiendo que un mayor capital cultural les permitiera el ascenso socioprofesional. Sin embargo, para un sector importante de estos hijos e hijas, el acceso al mercado laboral coincidiría con la recesión

separación espacial entre autóctonos y “nuevos” inmigrantes de la época. Siguán (1968:52) define en estos términos el juicio sociosimbólico al que eran sometidos estos inmigrantes. “Y el catalán ¿cómo juzga al inmigrante? Como miembro de una sociedad industrializada, la imagen que el catalán tiene del inmigrado es fácil de describir. [...] El inmigrante es sucio, ignorante, primario, violento, etc. Aficionado al vino, a la juerga y a la pelea. No posee las cualidades que permiten la convivencia en una sociedad civilizada y es prácticamente incapaz de adquirirlas. En el trabajo sólo es capaz para realizar una función primaria. Según los casos, es gandul o inepto, pero en ningún caso se puede confiar en su iniciativa. No tiene capacidad ni interés para progresar en el trabajo. Y tampoco es capaz de administrarse el salario o ahorrar”.

252 Podemos establecer dos subperíodos: 1959-1964, con 1963 como punta máxima (saldo migratorio neto de 11.909 hab.) que afectó, principalmente, a los barrios de Florida y Pubilla Casas y 1964-1972, con dos puntos álgidos, 1967 y 1970, que incidió en los barrios de Bellvitge y Can Serra (Camós & alter, 1997). Sin embargo, entre 1965 y 1975, la inmigración total en Cataluña descendió lentamente, iniciándose a partir de 1968 un aumento porcentual del crecimiento natural de la población, frente al componente migratorio recesivo (Rodríguez, 1977), proceso que en L’Hospitalet aparece hacia 1970.

económica de los años 80, que provocó unos índices de paro cercanos al 25,53% (1983) en la ciudad.²⁵³

Tabla 27. Naturaleza de la población de L'Hospitalet (1986)

Lugar de nacimiento	Total población	% sobre total población
L'Hospitalet	113.775	40,66
Resto de Catalunya	32.778	11,71
Andalucía	57.790	20,73
Extremadura	13.875	4,96
Otros	61.627	21,94

Fuente: Estadística municipal citado en Camós & alter (1997:153).

En 1981, la ciudad alcanzó su mayor número de habitantes, 295.073, si bien, en 1978 ya contaba con 294.284, lo que señala el claro estancamiento demográfico de finales de la década de los 70, provocado por los efectos de la crisis del petróleo de 1973. En realidad, desde 1972 el factor de crecimiento poblacional se encuentra no tanto en el incremento de los flujos migratorios (la emigración supera a la inmigración a partir de 1976), sino en el incremento de las tasas de natalidad hasta 1975. La tendencia de crecimiento demográfico a partir de 1981 se invertirá, iniciándose un descenso paulatino de población hasta 1999 (241.782 hab.). Las causas deben buscarse en los efectos de la reconversión industrial y su incidencia en el área metropolitana, en el retorno de algunos inmigrantes a sus zonas de origen, en el descenso de la tasa de natalidad asociada a nuevas pautas características de sociedades industriales en época de crisis económica y en el abandono del municipio de jóvenes, a favor de otras áreas cercanas.

En el período 1999-2004, el crecimiento demográfico volvió a ser positivo llegando en el 2004 a la cifra de 259.135 habitantes²⁵⁴. En esta ocasión, fueron las personas inmigradas de nacionalidad extranjera las que propiciaron el cambio de tendencia.

El crecimiento de la población de L'Hospitalet, más allá de la época contemporánea, es resultado de la llegada a la ciudad de migrantes nacionales e internacionales. Las series estadísticas muestran que el mayor crecimiento se ha producido en el último siglo. De lo que no cabe duda es que L'Hospitalet ha sido una ciudad de inmigración. En 1930, el

253 Fuente: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball. D.Gral. d'Ocupació. Butlletí d'Ocupació. Citado en Castellanos (1990). En el mismo año (1983), los índices de desempleo en Catalunya (19,20%) y España (17,80%) eran inferiores.

254 Cifra similar a la que se había alcanzado en 1973: 260.643 habitantes.

76,6% de la población que vivía en la ciudad había nacido fuera del municipio. En 1965, la cifra se elevaba al 82,37% y en 1986 se situaba en el 59,34%:

“En molts dels nostres estudis hem definit L’Hospitalet com a ciutat d’immigració, i el segle XX és el de les dues grans onades. La de 1915-1930, la de la immigració murciano-almeriense i la del 1950-1975, d’Andalusia, Extremadura i de la resta de l’Estat”. AA.DD (1999:7).

A inicios de los años 70, coincidiendo con el fin de las migraciones interiores, y prácticamente con la crisis económica del 73 que afecta al mercado de trabajo europeo, los primeros inmigrantes marroquíes se empiezan a instalar en el municipio. A continuación se abordará esta llegada y su proceso de asentamiento en el marco del conjunto de la población extranjera presente en la ciudad.

4.1.3. Extranjeros y marroquíes en la ciudad

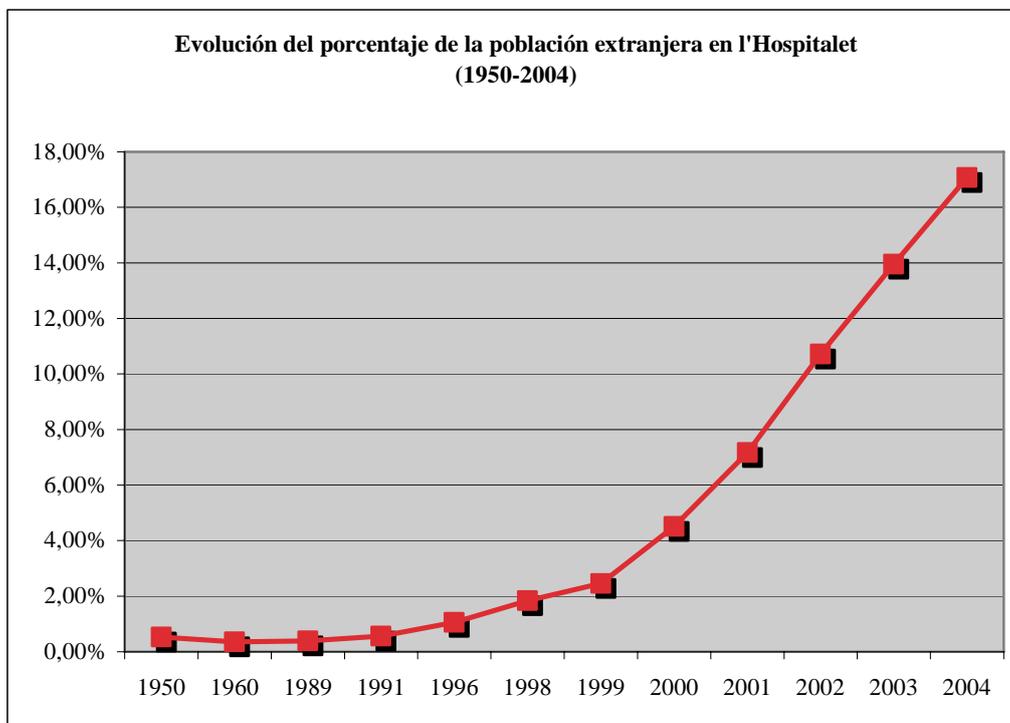
El total de extranjeros en la ciudad de L’Hospitalet, según el Padrón Municipal a 31 de diciembre de 2004, es de 44.244²⁵⁵. Su incremento en los últimos años, como muestra el Gráfica 6 ha sido importante (*Ver Anexo 10. Tabla 41*). En 1950 sólo aparecían censados en la ciudad 382 extranjeros, una cifra que aumenta hasta 1.064 en 1.989.²⁵⁶ Diez años después, la cifra alcanza los 6.026 extranjeros, siendo a partir del año 2000 cuando el crecimiento se acelera, sobre todo, en el intervalo 2001-2004, produciendo la llegada a la ciudad de cerca de 9.000 extranjeros por año. Como muestran las cifras, la población de nacionalidad extranjera en L’Hospitalet ha pasado de ser menos del 2% en

255 Estas cifras, por una parte, indican la población extranjera, según nacionalidad, sin tener en cuenta los hijos e hijas de padres extranjeros que han adquirido la nacionalidad española. Por otra, como tampoco es su objetivo, no reflejan las diferencias internas entre los propios colectivos. Aún así, son un paso importante en el conocimiento de los efectivos de población extranjera asentados en la ciudad. En décadas pasadas, esta cuantificación no ha sido tarea fácil. El Ayuntamiento de L’Hospitalet publica el primer anuario estadístico de la ciudad en 1992 recogiendo el conjunto de datos de carácter administrativo, como el padrón de habitantes, el censo de industrias u otras fuentes de información y documentación elaboradas por el propio ayuntamiento e instituciones públicas y privadas de la ciudad. Sin embargo, las primeras cifras oficiales sobre inmigración extranjera en la ciudad, por países, aparecen en el Anuario Estadístico del 2001. Con anterioridad, las altas aparecían incluidas en continentes o unidades geoeconómicas (CEE, Resto de Europa, África, América, Asia y Oceanía) según el lugar de procedencia y barrio de destino. Es reseñable la invisibilización de las cifras estadísticas de la dinámica migratoria en “una ciudad de inmigración”. En realidad no es éste el único espacio en el que se prescribe esta política de invisibilización. En los medios de comunicación de la ciudad, como muestran algunos informantes, hasta hace unos años, el tema de la inmigración parecía vetado.

256 Las cifras infravaloran, hasta la década de los 90, el número de extranjeros en la ciudad y difieren entre ellas. La mayoría de extranjeros no aparecían contabilizados, ni en el Padrón Municipal, ni en el Registro Civil. Los datos no se recogían a causa de las propias lagunas de la Administración. Ésa no recogía las cifras de adscripción a la extranjería, en parte, a causa de las propias reticencias de los extranjeros a contactar con la administración como consecuencia de su situación jurídica. A esto se añadía, como explica Castellanos (1990), la elevada movilidad laboral y residencial, sobre todo, de los recién llegados al municipio.

1998, a representar un 17,07%²⁵⁷ de la población total del municipio (259.135 hab.) en el año 2004.

Gráfica 6



Fuente: Elaboración propia a partir Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet. Documento de trabajo (2005).

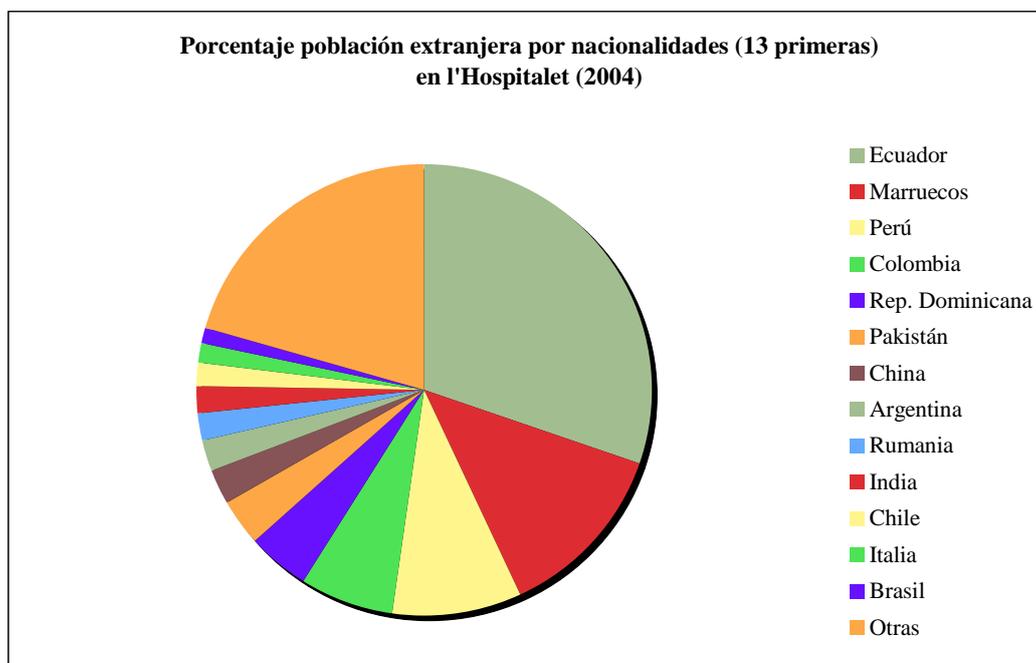
Un 65% de estos extranjeros, 28.663, provienen de países latinoamericanos y la mayoría se han instalado en la ciudad en los últimos cinco años. El 13% procede de África, de los que un 78,12% son marroquíes, el colectivo más antiguo de los asentados en el municipio y que ha mantenido un ritmo de crecimiento paulatino y sostenido desde la década de los setenta.

La primera de las nacionalidades presente en la ciudad es la de Ecuador que, con 13.400 hab., representa una cuarta parte de los extranjeros residentes y un 5,17% del total de la población (Aj. de L'H, 2005). Le siguen los naturales de Marruecos (5.595), Perú

²⁵⁷ El porcentaje de población extranjera en L'Hospitalet en 2003 era del 14%, mientras que en Catalunya se elevaba al 8,10%, y en la provincia de Barcelona al 7%.

(4.103), Colombia (2.974) y la República Dominicana (2.974) hasta completar el ránking de las 13 nacionalidades (*Ver Anexo 10. Tabla 43*).

Gráfica 7



Fuente: Elaboración propia a partir Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet (2005), a partir Padrón Municipal.

Los barrios de la zona norte de la ciudad presentan los porcentajes más elevados de residentes extranjeros, por encima del 23%, excepto Can Serra. Mientras, en la zona sur, los porcentajes se sitúan por debajo del 12% (Aj. de L'H, 2005) y son menores en la zona centro. En el barrio de Pubilla Casas, la cifra de extranjeros es más elevada, aunque en términos porcentuales es mayor en la Torrassa (25,57%). La presencia menor se localiza en Gornal (en sus límites con Santa Eulàlia), un 4,58%, único barrio en el que la población marroquí es la más numerosa (*Ver Anexo 10. Tabla 43*).

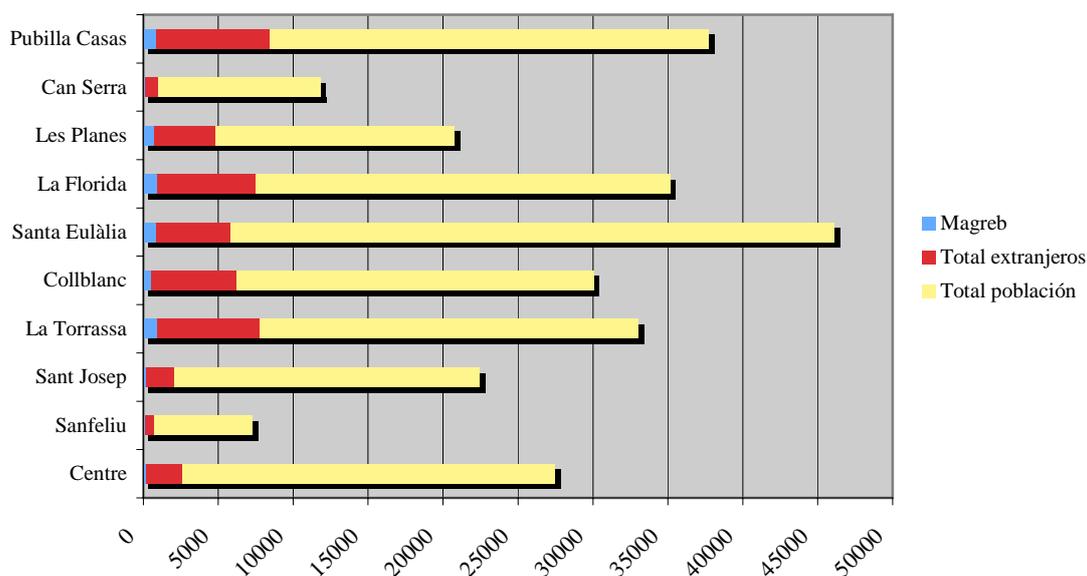
El índice de masculinidad de la población extranjera se sitúa en el 111,3%, superior al de la población de nacionalidad española²⁵⁸ (94,7%). El 32,61% de esta población

258 La cifra global no permite reconocer la variabilidad interna pero tal como muestra el padrón municipal en las 15 primeras nacionalidades establecidas en la ciudad, la presencia femenina es más importante, en orden decreciente, entre los naturales de República Dominicana, 65, 41; Brasil, 72, 94; Perú, 88, 2; y Ecuador 89, 91. Adquiere valores cercanos a los nacionales, 94, 7, entre los naturales de Cuba, 91, 84 y Argentina, 99, 80, mientras la presencia masculina es mayor entre

extranjera es menor de 25 años, mientras que una cuarta parte de los menores de 10 años que viven en la ciudad son extranjeros. De éstos, el 17,71 % provienen de África y el 67,77% de Latinoamérica.

Gráfica 8

Población extranjera magrebí sobre total extranjeros y población total por barrios en l'Hospitalet (2004)



Fuente: Elaboración propia a partir Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet (2005), a partir Padrón Municipal.

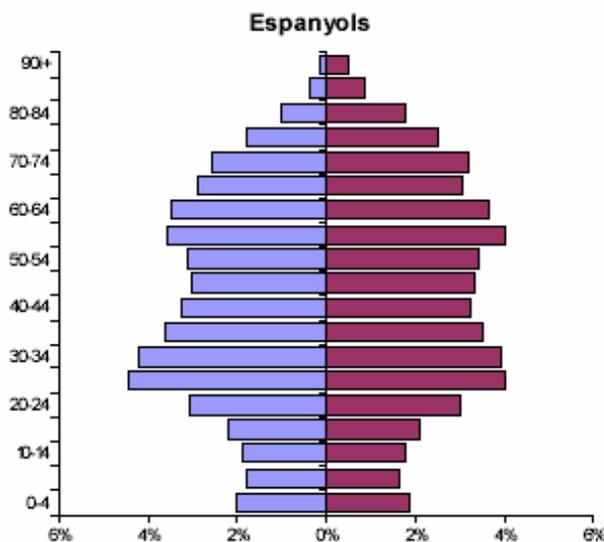
Las cifras que documentan las características demográficas de la población extranjera se complementarían con las que ofrecen las tasas de natalidad, que se han incrementado en los últimos años, llegando a un 28% del total de nacimientos de la ciudad, una cifra que para el colectivo marroquí se sitúa en el 17,6% (Aj. L'H, 2005).

Las tres pirámides de población referidas a nacionales, extranjeros y marroquíes residentes en la ciudad muestran una clara diferencia estructural. La primera es una pirámide poblacional que responde a un modelo de población envejecida: unas tasas

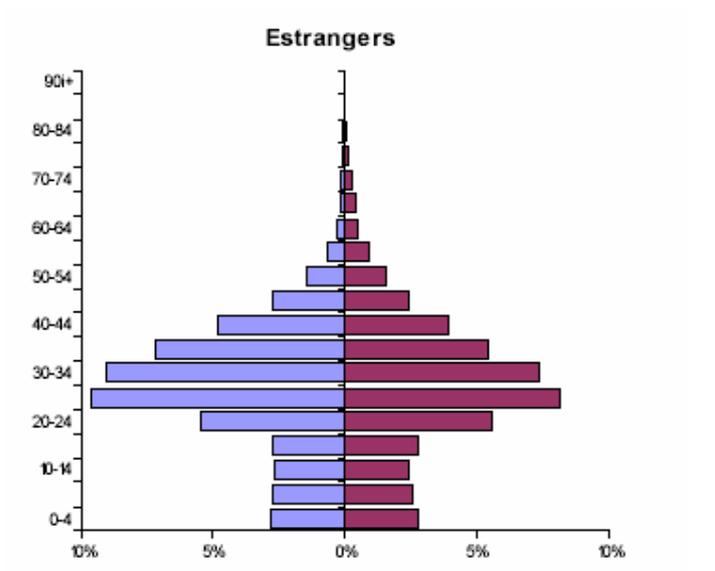
las nacionalidades de Pakistán, 805, 03; e India, 538, 35; a los que le siguen, a una distancia importante, los extranjeros de Marruecos, 174, 00; Italia, 137, 98; China, 120, 32; Uruguay, 116, 76; Chile, 115, 92; Rumania 114, 04; y Colombia, 102, 45.

bajas de natalidad, una elevada proporción de población adulta y un incremento de la esperanza de vida que explica la mayor presencia de efectivos en los tramos de edad superiores. La referida al total de extranjeros confirma cierto equilibrio por sexos, con una base estrecha, similar a la de los españoles, pero con un claro ensanchamiento en los grupos de edad adulto, entre 20-55 años, lo que demuestra el carácter económico de estas migraciones, que contrasta con el escaso porcentaje de efectivos en los grupos de edad superiores.

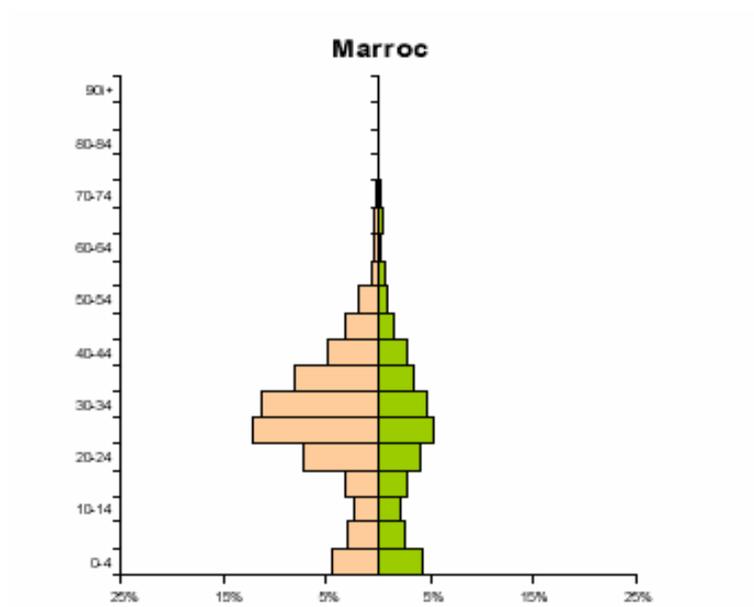
Gráficas 9, 10 y 11. Pirámides de población L'Hospitalet de Llobregat (2004)



Fuente: Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet (2005).



Fuente: Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet (2005)

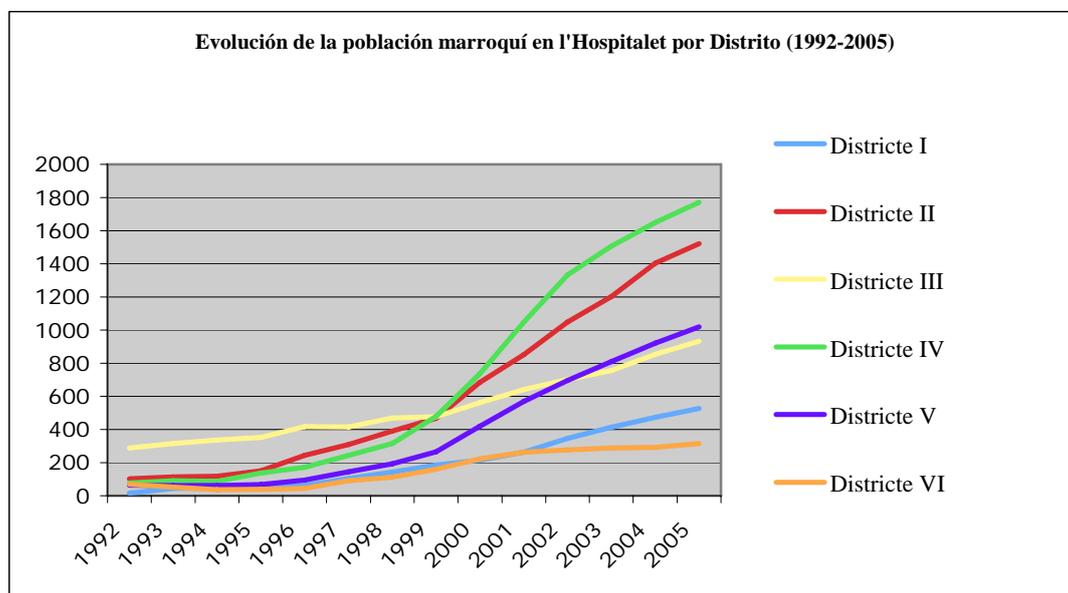


Fuente: Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet (2005).

En la distribución de la población marroquí por edades y sexos, observaremos que en su base, de 0 a 20 años, el número de niños y jóvenes es similar para ambos sexos y entre 0-10, cercano al 5%, un porcentaje superior al de la población española y al del total de

extranjeros. A partir del intervalo 20-25 años, la pirámide experimenta un ensanchamiento relevante en el grupo de hombres, que predominan sobre las mujeres, hasta el intervalo 50-55. En los grupos de edad 25-35, el número de hombres es significativamente superior a la proporción existente en ambas pirámides anteriores. Esta distribución de edades refleja las características de la migración marroquí en L'Hospitalet. Por una parte, el asentamiento del colectivo en la ciudad es antiguo, como lo demuestra el número de niñas y niños nacidas en el territorio, que son resultado de la configuración de las unidades domésticas en destino constituidas tras los procesos de reagrupación familiar, así como de la llegada a la edad adulta de los hijos e hijas de los marroquíes que llegaron a la ciudad en la década de los setenta. Por otra parte, y como muestran las cifras de intervalos de edad de la población adulta, la llegada a la ciudad de un mayor número de hombres, constata el carácter laboral y económico de la migración marroquí, y refleja también los hijos que fueron reagrupados durante la década de los 90, con menos de 16 años, y que en la actualidad ocupan ese mismo grupo de edad.

Gráfica 12



Fuente: Elaboración propia a partir datos del Padrón. Ayuntamiento de L'Hospitalet.

Si nos centramos en la distribución de la población de origen marroquí en la ciudad por distritos durante el período 1992-2005, observamos como su presencia se multiplica por 10, pasando de 616 (1992) a 6.085 efectivos (2005). El aumento es continuado, aunque resulta inferior en el intervalo 1992-1995 (menor en todos los años de 200 efectivos), aumenta de forma leve entre 1996-1998 (unos 300 anuales), para situarse entre 1999-2002 en su cifra más alta, con un aumento aproximado de 800 marroquíes por año. Con posterioridad al 2002, las cifras descienden y los incrementos anuales se sitúan entre 400 y 600 (*Ver Anexo 10. Tabla 44*).

Hasta el año 1998 el Distrito III, Santa Eulàlia, es donde se encuentra el mayor número de marroquíes empadronados. A partir de este año, la tendencia se modifica y es en el Distrito IV (La Florida-Les Planes) y en el Distrito II (Torrassa-Collblanc) donde encontramos la cifra más elevada. En la actualidad, a estos dos distritos, los dos que concentran el mayor número de marroquíes en la ciudad, les sigue el Distrito V (Can Serra-Pubilla Casas), que también supera en cifras absolutas a Santa Eulàlia. Las causas se encuentran en la distribución de las redes comunitarias en el territorio, pero también en la configuración de la oferta inmobiliaria de la ciudad.

Por tanto, a pesar de que el colectivo marroquí es el más antiguo de los asentados en la ciudad, su peso relativo ha decrecido en los últimos años. Mientras en 1992, casi una tercera parte de los extranjeros de la ciudad eran marroquíes, y en 1996 su presencia se acercaba al 38,67%, en el 2004 sólo supone el 12,64%. Este descenso no representa el decrecimiento del colectivo marroquí en términos absolutos, ya que la llegada de personas marroquíes a la ciudad se ha mantenido estable, sino que es resultado del crecimiento experimentado en los últimos cuatro años por otras nacionalidades, en especial, la ecuatoriana.

4.2. Marroquíes en el Barrio de Santa Eulàlia de L'Hospitalet

Santa Eulàlia de L'Hospitalet, uno de los barrios más antiguos de la ciudad, recibe su nombre y, a la vez, se articula en la actualidad, alrededor de la iglesia de Santa Eulàlia

de Provençana²⁵⁹. Limita al este con Barcelona, al norte con el barrio de la Torrassa, al oeste con el de San José y la Carretera del Mig y al sur con el Gornal y con la Gran Vía Sur-Pedrosa.

Santa Eulàlia fue el primer y principal barrio industrial de L'Hospitalet²⁶⁰ y su origen se relaciona con la industrialización de Sants (Camós, 1997). Su nacimiento²⁶¹ data de 1850, cuando el crecimiento de la Bordeta²⁶², en el término de Sants, traspasó la frontera municipal de la ciudad.

El que hoy conocemos como barrio de Santa Eulàlia era hasta la segunda mitad del siglo XVIII un paisaje agrario donde destacaban las masías y los campos de cultivo. Durante el siglo XIX, el influjo “modernizador” de Barcelona sobre los municipios cercanos generó un amplio movimiento de personas y mercancías que facilitó el desarrollo de las zonas adyacentes a los caminos y carreteras ya existentes. La carretera de Barcelona a Santa Creu de Calafell, que atravesaba Sants, L'Hospitalet, Cornellà y Sant Boi, entre otros espacios, no fue una excepción, al contrario se convirtió en protagonista de la expansión de tal “modernidad”. Así, y por dicha carretera -actuales calles Santa Eulàlia, Prat de la Riba y Mayor-, penetraron los nuevos fenómenos, propios de la era contemporánea.

259 La Iglesia de Santa Eulàlia de Provençana fue consagrada el 27 de enero de 1101 por el Obispo de Barcelona. En 1977, el Ayuntamiento de L'Hospitalet publicó la obra de Josep Maria Madurell i Marimon, “Fulls històrics de L'Hospitalet. Notes documentals d'arxiu” que había sido Premio de Ensayo e Investigación Histórica “Ciutat de L'Hospitalet”, en 1972. Basándose en notas de archivo, J. M. Madurell ofrece noticias relacionadas con la antigua parroquia de Santa Eulàlia de Provençana, en buena parte inéditas. El texto que transcribe en la página 37 del acta notarial de la consagración de la Iglesia parroquial de Santa Eulàlia de Provençals, redactada por el Obispo Berenguer el 27 de enero de 1101 se inicia con los tres párrafos siguientes: “El sisè dia de les calendes de febrer de l'any 1101 de l'Encarnació del Senyor. Els que vetllem pel bé comú, el Venerable Berenguer, bisbe de Barcelona per la voluntat de Déu, i el conjunt, més avall citat, dels canonges, juntament amb una petita participació dels pobles, es reuneixen solemnement per a consagrar la casa de Déu, de la Santíssima Verge i de la Màrtir Eulàlia, en el territori barcelonès, en un lloc designat de la vila de Provençals”. Durante la Edad Media se extendió por el condado de Barcelona la devoción popular a Santa Eulàlia. A lo largo del siglo X y XI se levantaron algunas capillas en su honor, algunas de ellas en los antiguos campos provinciales de la colonia romana de Barcelona, verdadero espacio vital que servía de pasto del común y se extendían en terrenos llanos que se habían ido ganando al mar entre el Llobregat y el Besòs. Santa Eulàlia del Camp, Santa Eulàlia de Vilapiscina, Santa Eulàlia de Sarrià i Santa Eulàlia de Provençana, son ejemplos claros.

260 Una aproximación a la Historia del barrio en épocas remotas la podemos encontrar en los trabajos de Antonio Fornés (1989), “La història de Santa Eulàlia: capítol II, neolític i edat del bronze”. Y en el capítulo III, el poblament ibèric. Milla, núm. 4. núm. 2 y 3. Centre d'Estudis de L'Hospitalet.

261 El nomenclator de 1860, cita tres núcleos de población en L'Hospitalet con más de 10 edificios: Hospitalet centro (540 casas); el núcleo de Bordeta, con 45 casas y una población aproximada de 220 habitantes y Collblanc (21 casas). Ninguna mención se hace de Santa Eulàlia, “Hospitalet de Llobregat: municipio suburbano. Estudio de sociología urbana”. Francisco Ivern, S.I. Centro de Estudios Económicos, Jurídicos y Sociales. C.S.I.C. Barcelona, 1960.

262 El nombre de la Bordeta deriva de “borda” casa pirenaica por excelencia de influencia francesa. La Bordeta d'en Vidal era presente en el extremo geográfico del término de L'Hospitalet, en Riera Blanca con funciones de hostel hacia 1620, época en la que el 50% de la población de L'Hospitalet era de origen francés. La Bordeta hospitalense se denominó casi con toda seguridad “Santa Eulàlia”, por la proximidad a la ermita románica dedicada a la santa

A finales del siglo XVIII, en el barrio de la Bordeta se instalaron numerosos prados de indianas, dependientes de fábricas barcelonesas. Los acontecimientos políticos de las primeras décadas del siglo XIX frenaron el proceso de crecimiento económico, aunque no afectaron al espacio que ocupará Santa Eulàlia al reanudarse el proceso expansionista en el que la industria fue pionera. Así, la industrialización llegó desde Sants por la carretera de la Bordeta y de Collblanc, instalándose las primeras fábricas en 1825 y 1841. La edificación de industrias textiles como La Aprestadora Española.S.A, dedicada a los aprestos de algodón, y la primera que utilizó la fuerza de vapor en la localidad, desde 1854, promovió el crecimiento de un barrio que presenciaba la entrada en funcionamiento, ese mismo año, de la línea de ferrocarril Barcelona-Vilafranca²⁶³. Santa Eulàlia se convertiría de este modo en el barrio más industrial de L’Hospitalet, en “un mundo diferente” al del Centre, en el que se mantenían las características agrarias (“L’Hospitalet i la seva història”. Museu d’Historia de L’Hospitalet, 2001). En esta zona existía una industria conocida como el Canyet o la Pudor, que despertaba quejas entre los vecinos. Se dedicaba a la elaboración de abonos y cal biológica a partir de los restos de animales muertos²⁶⁴. A esta actividad insalubre se le unió la aparición, durante las primeras décadas del siglo XX, de numerosas empresas dedicadas a la recogida y tratamiento de basuras en el sector de la calle Aprestadora²⁶⁵, que hicieron que “el sector se conociese como el barrio de los “basureros” o “de las moscas” (L’Hospitalet de Llobregat. Recull gràfic, 2003:68).

Santa Eulàlia fue el barrio de L’Hospitalet que más creció en la segunda mitad del siglo XIX gracias al desarrollo del sector industrial. Aunque, según Recaño (1997), este sector sólo abarcaba el 20% de la población activa de la época, lo que permite reconocer aún la enorme importancia de las actividades agrarias relacionadas con la alta

263 En el año 1855 llega a Santa Eulàlia el telégrafo. En 1859 existía un servicio regular de diligencias entre L’Hospitalet y Barcelona. En 1882 se instala la iluminación de gas en una parte del barrio. La primera red de agua corriente es de 1888. También llegaron por la Bordeta las nuevas realidades sociales. En 1853, se producía la primera huelga en L’Hospitalet. Es más, los conflictos laborales en “La Aprestadora” se prolongaron durante todo el bienio progresista (1854-56), dando lugar a la primera sociedad obrera del pueblo

264 Lo que suponía que cuando “¡bufava el Canyet!”, los fuertes olores se percibiesen en buena parte de la ciudad.

265 Para mayor profundidad, ver AA.DD. (2003), “El carrer de l’Aprestadora, eix central del sector dels escombriaires de Santa Eulàlia”, en L’Hospitalet de Llobregat. Recull gràfic, 1890-1965.

productividad de la zona de regadío de la Marina, a partir de la construcción del Canal de la Infanta (1819).

En 1860, el barrio contaba con 45 casas. La población de Collblanc y Santa Eulàlia en 1874 era de 484 hab., el 15% del total de los hospitalenses. Ambos barrios, unidos a las casas y calles de Sants, eran en realidad una prolongación del término que había traspasado la frontera administrativa. En 1877, época en la que Santa Eulàlia contaba con 520 hab. (346 en la Carretera, 53 en Riera Blanca y 121 en la calle Aprestadora), se inició la construcción del ensanche del barrio²⁶⁶. El núcleo principal del barrio creció por el norte de la carretera Provincial, existiendo un segundo espacio con menor concentración humana pero más industrializado, en la calle Aprestadora.

La trama urbana básica de Santa Eulàlia se configuró cuando las calles Agricultura (1890), Comercio (1886) y Gasómetro (1885) enlazaron los dos núcleos anteriores. El barrio creció entonces en dirección oeste siguiendo los ejes mencionados, mientras el espacio ocupado en último lugar fue el situado entorno a la antigua ermita, uniéndose la zona de Marina en 1888 con la construcción de un puente. Sin embargo la urbanización de Sta. Eulàlia no fue fruto de un estructurado plan urbanístico, sino más bien el resultado de la parcelación realizada en función de las “acequias de riego de los huertos existentes” (Camós, 1997:148).

L'Hospitalet comenzó el siglo XX duplicando con creces su población. Fue la época de la plena industrialización de Santa Eulàlia, que en 1900 contaba con 964 habitantes²⁶⁷. La implantación de numerosas fábricas (Textil Pareto, Fonerías Escorza, Adobs Roca y otras) favoreció la expansión residencial entre la iglesia de Sta Eulàlia²⁶⁸ de Provençana y la Bordeta, a través del eje estructural de la carretera de Santa Eulàlia. El período de mayor crecimiento demográfico se situó en la década de 1920-1930, con un aumento poblacional del 131,07%, etapa que coincidió con el mayor incremento de habitantes de la ciudad, 204 %. El establecimiento de los “nuevos” inmigrantes en el territorio

266 “Rutes urbanes, Com es fa una ciutat?”. Joan Cases.

267 En 1907, Santa Eulàlia era un barrio de 964 habitantes de hecho y 936 de derecho. “L'Hospitalet a tombants de segle (1896-1911)”. Marta Planell. “Progrés”. número 86.

268 La percepció de la ciutat. Una experiència didàctica a L'Hospitalet de Llobregat”. Enric Bertran, Alfred Paredes, Ernesto Sánchez. L'Hospitalet. 1994. pàg. 32.

provocó una expansión urbana sin precedentes, en gran medida por las ventajas económicas que presentó el uso del suelo frente a la ciudad de Barcelona, con la que a partir de 1932, con la inauguración de la estación del metro transversal, consiguió una rápida comunicación.

Tabla 28. Crecimiento de la población del Barrio de Santa Eulàlia

Año	Habitantes	Año	Habitantes	Año	Habitantes
1857	196	1.940	10.684	1991	37.964
1860	220	1950	-	1992	37.7
1887	756	1960	23.444	1996	37.295
1900	964	1970	19.383	2001	36.975
1910	1.415	1975	27.627	2002	38.350
1920	2.652	1981	36.855	2003	38.939
1930	6.124	1986	36.516	2004	40.274

Fuente: Elaboración propia a partir de Ivern (1960), *Hospitalet de Llobregat, Municipio Suburbano*, CSIC, Barcelona, AA. DD. (2001), *L'Hospitalet i la seva història*. Museo d'Història de L'Hospitalet y Anuari Estadístic de la ciutat de L'Hospitalet (2004).

También, durante 1910-1920 se produjeron importantes incrementos de población, un 87,4%, y un 74,5 % en la década de los 30. Este crecimiento fue constante hasta 1981, año en el que la población ascendía a 36.516 habitantes. En los dos últimos decenios, la población ha sufrido un estancamiento (37.964 h. en el año 1991), produciéndose un débil pero perceptible retroceso (36.975 h. en 2001) en la última década. Esta tendencia, generalizada también en el conjunto de la ciudad, ha sido inversa al incremento de los flujos migratorios, responsables del último de los incrementos poblacionales en los últimos tres años y que permiten elevar la población de Sta. Eulàlia a 40.274 en el año 2004 (un 15% de la de L'Hospitalet), lo que significa alcanzar una densidad de 31.220 hab/km².

En la actualidad, las vías de tren de la línea RENFE-Vilanova y Vilafranca y RENFE-Aeropuerto siguen constituyendo las barreras de separación más visibles e importantes del barrio con el resto de la ciudad. Sin embargo, entre las transformaciones urbanísticas previstas en el Plan L'Hospitalet 2010 se prevé el soterramiento de las vías férreas. Su desaparición, la incorporación a Santa Eulàlia del Distrito Económico Gran Vía Sur-Pedrosa y la finalización del PERI -Plan Especial de Reforma Interior- supondrán, como lo está siendo por las medidas adoptadas hasta la actualidad, el reequilibrio de un

espacio urbano en el que aún coexisten viviendas viejas y deterioradas, talleres e industrias, con una nueva arquitectura casi residencial.

4.2.1. Los primeros asentamientos: invisibilización y jerarquización socio-espacial

A lo largo de este apartado abordaré los procesos de asentamiento de los inmigrantes marroquíes en el barrio de Santa Eulàlia. Antes trataremos aquellas aportaciones que con anterioridad se han centrado en el tema.

Las investigaciones que se circunscriben a la inmigración marroquí en L'Hospitalet provienen de diversos campos, pero todas ellas se circunscriben en el espacio territorial del barrio de Santa Eulàlia. Entre estos trabajos, ya nos hemos referido en el capítulo I, a la tesis doctoral de Francesc Tort (1994), para quien los factores socio-religiosos del colectivo dificultaban la inserción de la comunidad en el barrio.

El trabajo de Bernabé y Cabré (1994), *Immigració marroquina a Santa Eulàlia*, describe las características de la población magrebí asentada en el barrio hasta inicios de los 90. La investigación tenía el objetivo de “comprender el alcance del choque sociocultural de la inmigración marroquí y los problemas que de ella se derivan” (id: 7). Su aportación evidencia la necesidad de conocer el mapa social y la red de relaciones para entender los procesos migratorios, pero se construye desde la especificidad y el problema que implica la llegada de la población inmigrada marroquí a la sociedad “de acogida”. En el ámbito de la actuación, es referencia el artículo de Guerrero y Rocosa (1991), “Treball social amb la població marroquina de L'Hospitalet de Llobregat”. En él se muestra el trabajo realizado desde la atención primaria con la población de origen marroquí en Santa Eulàlia, a finales de la década de los 80, a partir de las “necesidades individuales y colectivas de una población que por sus características queda marginada y no tiene un fácil acceso a la vida normalizada de nuestra sociedad” (id: 89). Su aportación se inscribe en el marco de las prácticas de la intervención social y comunitaria. En una línea similar, aunque más descriptiva, se inscribe la investigación que realiza Castellanos (1990), que también aporta datos valiosos acerca del colectivo durante la década de los 80.

Por su cercanía al espacio de la investigación es necesario referirse de nuevo a las aportaciones de Narbona y de la Haba (1999). Narbona (1993), en *Marroquíes en Viladecans*, realizó la primera de las etnografías centradas en la inmigración marroquí en España. Su trabajo fue clave para conocer la evolución y las dinámicas intra y extragrupal del colectivo, en su mayor parte rifeño, instalado en el Baix Llobregat entre la década de los 70 y los 90. Contemplar el contexto de partida y las situaciones de integrabilidad en destino, a través del trabajo de campo que realiza en Marruecos y en Viladecans, le permite a Narbona analizar desde la heterogeneidad intragrupal y una visión dinámica, los procesos migratorios y de asentamiento de estos, en su mayor parte, hombres rurales marroquíes en uno de los focos de mayor atracción de la población marroquí en estas épocas. Analizando las causas de la emigración en origen y los aspectos histórico-políticos y étnico-lingüísticos que caracterizarían los bagajes culturales de estos migrantes, su estudio se centra en las barreras a la adaptación social, laboral y religiosa que encuentran estos hombres en destino.

El estudio de Juan de la Haba (1999), al que también nos hemos referido, supera también el marco territorial de la ciudad de L'Hospitalet. El autor centra su estudio en destino para elaborar el mapa de la inmigración marroquí en el Baix Llobregat a partir del análisis de la dimensión familiar y las redes sociales, la escuela, la integración laboral y la comunidad. Su trabajo, que muestra la heterogeneidad entre el colectivo, otorga escasa importancia, sin embargo, a las condiciones para la integración. Desvela que las redes sociales de los marroquíes a inicios de los 90 se caracterizaron por el escaso desarrollo y capacidad para organizar el proyecto migratorio. Lo demuestra el mayor tiempo, frente a otras nacionalidades, que los miembros del colectivo tardaron en llevar a cabo los reagrupamientos familiares y que no deviene de forma necesaria de la fragilidad que el autor otorga a estas redes. También corrobora una débil ocupabilidad entre el colectivo y unas mayores dificultades de inserción laboral entre las segundas generaciones. Analiza la inconsistencia de los primeros proyectos de asociacionismo formal entre la población marroquí y apunta que la práctica del Islam ha sido una de las dimensiones que ha otorgado mayor visibilidad social y pública al colectivo, supliendo a la vez esta función asociativa.

La llegada de los primeros inmigrantes marroquíes a L'Hospitalet, procedentes en su mayoría de la Yebala, de la comuna de Bni Ahmed Charqia, se produjo, como en otras zonas de Cataluña, a finales de los años 60 e inicios de los 70. Fue en 1969 cuando llegaron a la ciudad los dos primeros ciudadanos marroquíes, padre e hijo, de 35 y 10 años de edad (Bernabé, 1994). La llegada de los primeros marroquíes al barrio de Santa Eulàlia tuvo lugar en el año 1973 (Guerrero y Rocosa, 1991). Sin embargo, ya seis años antes, en 1967, habían llegado al barrio de forma provisional los primeros marroquíes de Bni Ahmed:

“Mi tío estuvo aquí, llegó en el 67. Estuvo y después se fue a Sant Andreu de la Barca para trabajar. Y volvió y ya se quedó. Había mucho trabajo. Claro, después ya vinieron todos, de Bni Ahmed. Él y otros estaban aquí”.

[Marroquí en barrio de Santa Eulàlia]

Eran hombres solos, jóvenes, la mayor parte solteros que llegaron al barrio coincidiendo con una situación de crisis en Marruecos²⁶⁹, el cierre de las fronteras de los espacios tradicionales europeos, el fin del proceso de crecimiento expansivo del sector industrial español y la ralentización de la emigración rural interior. Bernabé y Cabré (1994) confirman la existencia de esta migración marroquí masculina en la ciudad de carácter provisional hasta 1985. Esta provisionalidad, que aprecian Bernabé y Cabré, refleja cómo en su fase inicial estos procesos migratorios fueron construidos por los propios migrantes y, a su vez, cómo se percibió su presencia en la sociedad de destino.

Con un nivel de instrucción bajo, los primeros migrantes marroquíes, llegaron al distrito porque el área metropolitana de Barcelona se había convertido, para alguno de ellos, en su primer destino internacional, en ocasiones “forzado” y porque las circunstancias laborales, y no sus intenciones iniciales, les hicieron recalar en el barrio:

“La mayoría de los que vinieron en el 70-74 no sabían leer ni escribir. No como los que llegan ahora que tienen muchas más ganas de aprender”.

[Padre de Tarek]

269 Entre 1971 y 1973 se produjeron tres intentos de derrocamiento de la monarquía en Marruecos, seguidos por una amplia represión. En 1974, el gobierno decidió aumentar más del doble el precio de la roca de fosfatos, incrementó el precio del petróleo y la permanencia de la sequía obligó a importar millones de toneladas de grano.

“Me casé y me fui a Bélgica a trabajar. Fuimos mi mujer y yo. Yo tenía 17 años. Estuve dos años, después vinimos a Hospitalet, al principio al barrio de la Torrassa, después a Santa Eulàlia”.

[Padre de Karim]

“No conocía Barcelona pero Madrid sí. Cataluña tampoco. Iba a Madrid pero allí es más difícil que aquí, entonces me dijeron que Barcelona era mejor, pues eso, vine”.

[Padre de Ahmed]

La situación de L’Hospitalet era atractiva y capaz de proveer de oportunidades laborales, ya que ocupaba un espacio de centralidad entre una importante área industrial y el perímetro irrigado del delta del Llobregat. En esta época, y desde inicios de los 70, el área metropolitana de Barcelona (Baix Llobregat, Barcelonés) se había convertido en un importante punto de destino para los migrantes marroquíes, como lo demuestran los trabajos de Roca, Arranz y Roger (1983), Losada (1992), Narbona (1993) y el Colectivo Ioé (1994), entre otros:

“Primero me fui a Larache a trabajar y después vine a Barcelona. Estuve en Ciutat Vella y en Vic, al final me vine a Hospitalet”.

[Padre de Jalila]

Sin embargo, la recesión económica en la década de los 70 fue importante y su coincidencia con el fin del franquismo y el inicio de una titubeante democracia, de incierto futuro, agravó la crisis industrial. Esta situación repercutió en la experiencia de los primeros años de estos migrantes marroquíes. Trabajaron en lo que pudieron en L’Hospitalet o en ciudades cercanas como el Prat, Sant Boi o Viladecans. Realizaron trabajos socialmente poco reconocidos y muy poco cualificados: peón agrícola, peón paleta u obrero de la industria textil o papelera, o como temporeros en Sant Sadurní d’Anoia o Vilafranca del Penedés, aunque la crisis provocó que algunos no pudieran ni emplearse en estos sectores y tuvieran que desarrollar actividades alternativas para subsistir. Estos migrantes marroquíes ocuparon el escalafón más bajo del mercado laboral, empleándose en mercados secundarios, a causa de la recesión coyuntural y en ocasiones al margen de la jurisdicción de los derechos laborales (Castellanos, 1990):

“Yo vine a trabajar. Ahí no había futuro. Los primeros años fueron muy difíciles, pero mi jefe me tenía mucha confianza. Incluso me dejaba las llaves de su casa. Siempre confía en mí. Yo no tuve problemas, trabajar, a casa”.

[Padre de Bachir]

“Trabajábamos de lo que fuera”.

[Padre de Saïd]

“Hacía lo que podía en la venta ambulante. Después de trabajar un tiempo ahora hago lo que puedo, pero está muy difícil. Antes más fácil”.

[Padre de Fatiha]

“Había mucho trabajo. Mi padre llegó a tener dos trabajos, por de día y de noche. En las basuras y en una fábrica de pintura. Le ofrecían trabajo por todos lados”.

[Joven marroquí en Santa Eulàlia]

Los primeros que llegaron vivieron en pensiones en el casco antiguo de Barcelona. Desde ellas se desplazaban a pie, la mayoría de las veces, hasta el trabajo que habían encontrado en el barrio, para instalarse en él con posterioridad, en zonas donde el valor de la vivienda era menor:

“Vivía en calle Hospital. Me iba a una plaza Urquinaona o algo así a ver si trabajo. De lo que fuera. Trabaje en Viladecans, en L’Hospitalet, en las basuras por la noche. En una granja de animales también. Si, si, con todos, también. En todo. Había trabajo. Cojo un autobús que valía 50 duros de Algeciras a aquí. Iba a buscar trabajo a la Plaza Urquinaona para buscar trabajo. Vivía en una pensión. Dos tíos por habitación. Vine yo con otro que vivía también en la calle Fortuna. Yo arreglé los papeles al padre de Dalila. De los primeros aquí. Trabajaba para uno en la calle Castela. Iba de aquí a allí. Y he vuelto andando. Cada día, andando”.

[Abuelo de Hanan]

En esta ocasión, el acceso a la vivienda se produjo en la zona periférica, en el barrio de Santa Eulàlia, alrededor de la Avenida del Carrilet y la calle Aprestadora, es decir en el antiguo barrio de los “basureros”²⁷⁰. En condiciones de provisionalidad, separados en la práctica de la sociedad local y sin ningún tipo de contrato, pagando directamente el alquiler a los propietarios, estos primeros migrantes marroquíes se hacinaron en

²⁷⁰ La calle Aprestadora, recordemos, había sido el eje central del sector de los basureros de Santa Eulàlia, por esta razón era conocido como el “barrio de los basureros o de las moscas”. A la recogida de basuras nocturna se dedicaron algunos migrantes marroquíes al llegar al barrio.

viviendas en mal estado. Entre estos espacios, la calle Fortuna adquirió, con el transcurrir de los primeros años, una centralidad especial sirviendo de primera vivienda a los que llegaban. En esta calle, sin asfaltar y con elevados índices de insalubridad, los servicios mínimos, agua²⁷¹, luz y electricidad, eran inexistentes y los escombros abundantes. En ocasiones llegaban a las mismas puertas de las casas. La inexistencia de un servicio de alcantarillado y la pervivencia de una fosa aséptica empeoraba las condiciones higiénicas generales, ya de por sí deterioradas. Esta situación confería a la zona unas características que la diferenciaban, de forma clara, del resto del entorno y ofrecía un aspecto de espacio marginal claramente visible tanto por sus residentes como por el resto de los ciudadanos del barrio:

“Cuando empieza la primera inmigración extranjera aparece el tema en el barrio de Santa Eulàlia. Casi de golpe, se empieza a detectar que toda la parte del barrio que toca a la Gran Vía, el barrio de los antiguos basureros, se da una situación de casas, de viviendas abandonadas, deterioradas. Empieza a ser un buen refugio para aquellos primeros inmigrantes marroquíes que llegan solos, porque no llegan con la familia. Primero llegaron sólo los hombres. Se empiezan a agrupar, tres, cuatro personas en estas pequeñas casitas del barrio de los antiguos basureros. Es la zona que está antes de llegar a la Gran Vía, entre la calle Castela y toda la zona de la Gran Vía. Es como un círculo, una zona muy degradada por abandono de casas que estaban cerradas, que aún no se había hecho ningún proyecto urbanístico. Estaba muy deteriorada y esto favorece dada la situación en la que llegan los primeros marroquíes y ocupan esas pequeñas viviendas y empiezan a tener un sitio donde poder encontrar trabajo”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

No obstante, para algunos autóctonos, la calle Fortuna era un espacio mejor que el de origen, lo que remite a las formas en las que se representaron localmente las condiciones para la emigración:

“La calle Fortuna de aquí es el mejor nombre que puede recibir en comparación de Bni Ahmed. Cogían luz, agua, el teléfono. Para ellos, esa calle estaba muy cerca del metro para ir a trabajar”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

271 El abastecimiento de agua se realizaba con garrafas que los hombres llenaban en una fuente en el cruce de la calle Fortuna con Aprestadora.

Una consideración que también compartían algunos marroquíes, pero no aquellos que se percibían como urbanos, a partir de su previa experiencia migratoria de Bni Ahmed a Tetuán, como el padre de Fatima:

“Viví en la calle Fortuna, pero poco tiempo. Era muy duro, un asco. Ahí llegabas pero cuando podías te ibas. Bueno podías seguir ahí empadronado y eso. Había que alquilaban la casa a otro y así. Como si estuvieran viviendo en el pueblo. El que uno es de ciudad no va a vivir como si fuera del campo. La gente viene para mejorar su situación. Si vienes de Tetuán no vas a la calle Fortuna”.

[Padre de Fatima]

La representación social del inmigrante marroquí en el barrio estuvo condicionada por la posibilidad de ocupación de estos espacios. En realidad, las propias relaciones que se establecieron en el territorio fueron deudoras en gran medida de la configuración urbanística. Al construirse visualmente, los espacios se dibujaron de forma jerárquica en la mente de quien los utilizaba y de quien suponía su uso. Se determinaban así las características de la comunidad que se los apropió y la relación posible que podía existir entre los nuevos inmigrantes marroquíes y la población autóctona. En este espacio segregado donde se podían visualizar claramente las desigualdades, adquiría toda su significación la afirmación que, en otro contexto, aplicaba Abajo:

“El barrio segregado imposibilita la interrelación y el conocimiento mutuo y cierra las puertas al contacto entre niños de distintos grupos sociales, pero no sólo eso (con ser mucho): el gueto arrincona, humilla, y se convierte en una especie de amputación infamante. Es la constatación y el símbolo de la exclusión, es la derrota de la interculturalidad y de la simetría de las relaciones humanas” (J. E. Abajo 1997:367).

La representación simbólica del poder de la mayoría, transmitida a partir de la ocupación de los espacios urbanos centrales, influyó en las relaciones desiguales que se establecieron entre ésta y la minoría al cerrarse las puertas a posibles interrelaciones. Es más, en las representaciones autóctonas, “ser marroquí” representaba “vivir en la calle Fortuna”, retroalimentando así la marginalidad y la consideración social a la que remitía la propia *marroquinidad*.

En este núcleo, 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, y que remitía a la

articulación de redes y cadenas migratorias,²⁷² más allá de los lazos estrictamente familiares:

“Cuando mi padre llegó aquí ya estaba el padre de Nora, Yasmine y el padre de Houria. Estaban también solos, después fueron a buscar a sus mujeres. A él le ayudaron mucho”.

[Idris]

“Yo cuando llegué a Hospitalet estuve 7 meses en la calle Fortuna, pero después alquilé un piso. Me ayudó el [Padre de chico marroquí promoción 2002/03] porque yo no podía. No tenía papeles”.

[Padre de Tarek]

El espacio social que el inmigrante marroquí pasaba a ocupar en destino implicaba una pérdida de estatus. Como muestra Narbona (1993), el estatus moral que se ocupaba en origen en el medio rural estaba determinado por la pertenencia al linaje y la posesión de tierras. En el nuevo destino, este sistema fuertemente estratificado pierde su sentido y al no estar ligado a la tierra -fuente de respeto social-, comporta la pérdida de consideración de la que antes se gozaba, pasando a ocupar el punto más bajo en la nueva escala social estratificada. La nueva situación promueve una infravaloración personal en un contexto que, además, se desconoce y que lleva a la adopción de una postura “humilde” por parte del inmigrante marroquí, coherente con el estatus que se le asigna (Narbona, 1993).

Durante los primeros años de estancia en el barrio, la mayoría de los hombres se reunían habitualmente en algún bar de la zona²⁷³. Eran lugares que ayudaban a que el extrañamiento se dulcificara y la familiaridad diluyera el anonimato (Narbona, 1993: 71), una práctica que Pascual (1968) también confirma entre los inmigrantes llegados a la ciudad en la década de los 60:

272 Las lecturas que se han hecho en destino acerca de la articulación de estas redes y cadenas migratorias han sido diversas. Algunas han olvidado los aspectos familiares, económicos, sociales y su propio significado en el contexto de las migraciones y han concedido una especificidad de la que carecen estas “prácticas magrebíes”. La proposición parece profundizar en la teoría del “choque cultural” que conlleva, además, culpabilizar al colectivo del espacio social que ocupa: “Los inmigrantes magrebíes se suelen agrupar por etnias o por lugares de origen en unas zonas determinadas, con el ansia de preservar su identidad étnica, religiosa y cultural diferenciada. La zona de Santa Eulàlia es uno de los núcleos con mayor población extranjera y con más vida propia de todo L’Hospitalet” (F. Tort, 1994:11).

273 Entre ellos, el “Quinze”, el “Deporte”, el “Gallego”, el “Catalán”, el “Serra”, el “Juan”, el “Bar Frontón” o “el Moscas”, donde el dueño les dejaba las llaves.

“Al principio, la gente salía a ver si teníamos cuernos o algo así. Nos reuníamos en el barrio, en el bar de las moscas. El dueño nos dejaba las llaves. Lo llamábamos así porque tenía muchas moscas. La juventud iba a unos bares, ya sabes, a tomar a escondidas y los padres a otros. 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. Un día mi hermano llegó a denunciarlos. Enseguida que entrabas ya te decían ¿qué quieres? Si, si, en otro nos hecho el marido de la hija del dueño. Ya está cerrado ahora”.

[Joven marroquí Santa Eulàlia]

La presencia de estos marroquíes en los bares era recibida de diferente forma por los propietarios y en la actualidad, esta presencia, aunque con menor intensidad, se sigue reproduciendo en aquellos bares y cafeterías regentados ahora por miembros del colectivo.²⁷⁴

En conclusión, se puede afirmar que la llegada de los primeros marroquíes al barrio de Santa Eulàlia se llevó a cabo en una localización espacial precisa y segregada de la mayoría. Si a eso le unimos las precarias condiciones laborales y de subordinación económica a las que estuvieron expuestos, y la pérdida de estatus desde origen, se puede asegurar que durante este período los primeros hombres marroquíes estuvieron sometidos a un proceso de minorización social.

4.2.2. Los reagrupamientos familiares y la llegada de los niños y niñas a las escuelas

La promulgación de la Ley Orgánica 7/1985 de Derechos y Libertades de los Extranjeros, provocó un cambio de tendencia en la articulación de los flujos migratorios marroquíes en el barrio. Hasta entonces, la migración marroquí había sido prácticamente de exclusividad masculina²⁷⁵ y la llegada de algunas mujeres se realizaba temporal e intermitentemente, revestía un carácter familiar y estaba sujeta a las posibilidades de los núcleos familiares en origen y de comunicación:

²⁷⁴ En el barrio de Santa Eulàlia, existen dos bares en la actualidad cuyos dueños son de ascendencia marroquí. Uno de ellos, “el Cruce” se conoce como el bar de Bni Ahmed, cerca de la calle Badalona, donde está la carnicería. Y a unos 500 metros de la mezquita, El Fath y la calle Fortuna.

²⁷⁵ “Entre 20 y 24 años, en la zona de Santa Eulàlia, prácticamente no había ninguna mujer” (Informe Inmigració estrangera i minories ètniques. Ajuntament de L’Hospitalet. Àrea de Benestar Social. 1994:12). La apreciación se hace a partir del Censo de 1993 y es un tanto imprecisa para la época. No obstante, evidencia las características de los iniciales desplazamientos migratorios marroquíes.

“Teniendo a los padres no podía venir. 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”.

[Padre de Tarek]

“Estuvimos dos años sin saber nada de mi padre. Había un teléfono en el souk pero no bajaba en verano y no sabíamos nada. Por cartas y eso si, pero poco”.

[Joven marroquí en Santa Eulàlia]

Será a partir del año 1984/1985 cuando se producen los primeros reagrupamientos familiares, asentándose en el barrio, de forma estable, las primeras mujeres marroquíes y los hijos e hijas en edad escolar. Es en estos años cuando el incremento es más notable, “impactante”²⁷⁶, y cuando llegan al barrio adolescentes y parejas jóvenes. Guerrero y Rocosa (1991) observan un “aumento espectacular” de migrantes marroquíes en el barrio desde 1984/1985, no exento de dificultades:

“Yo vine para trabajar. Iba y volvía. Pensaba volver. Mi mujer también. Pero ya ves. Llevo aquí más de 25 años. Cuando no puedes volver, pues entonces traje a la familia y todos están aquí. Bueno, mis hermanas no, están con mis padres”.

[Padre de Jalila]

“Del 87 al 91 estuve cuatro años sin tener papeles. Mi mujer vino en el 88. Si no tienes papeles no trabajo, si no trabajas no papeles”.

[Padre marroquí]

El inicio de los reagrupamientos familiares significó la transformación en las representaciones de la migración, que dejaba de ser concebida, por los agentes sociales en origen y destino, bajo el prisma de la provisionalidad, para convertirse en familiar y estable. Asimismo, supuso una mayor visibilización del colectivo en el espacio público, no tan sólo como resultado de su incremento numérico, sino de su inserción en los nuevos espacios que pasó a compartir con la mayoría (educación, sanidad).

²⁷⁶ El Informe de Inmigración, extranjería y minorías étnicas del Ayuntamiento de L'Hospitalet (1994) muestra que “a partir de los 80-85 el asentamiento comienza a ser impactante” (id: 11).

El proceso migratorio se estructuró a partir de las redes de parentesco y vecindad y siguiendo un modelo similar al que han analizado otros estudios en Cataluña (Solé y Herrera, 1991; Domingo, 1885; Pujades y Comas d'Argemir, 1991): un inmigrante, hombre, entre 20 y 35 años, llegó sólo al barrio, con un referente familiar; con posterioridad fue a buscar a alguno de sus hijos o hijo, casi nunca a todos; a continuación se produjo el reagrupamiento familiar, llegando la mujer con los hijos restantes; una vez asentada en el barrio la familia nuclear, propició la llegada del hermano de la mujer, reproduciéndose, de este modo, el proceso. Como confirma Bernabé (1994), en L'Hospitalet, a inicios de los años 90, nueve núcleos familiares aglutinaban a 226 individuos, de los que 168 mantenían algún tipo de relación entre ellos:

“Primero vino mi padre, después pasaron unos años y, bueno, se casó con mi madre y la trajo. Después trajo a mi tío, su hermano. Ése, después, trajo a su esposa y sus cinco hijos. Bueno, después, creo que fueron viniendo, una a una, mis tías. Sus maridos ya estaban aquí y sus hijos. Los papeles se los hacían sus maridos. Si y después nosotros que nacimos los tres aquí y ya está. Bueno, después, bueno hace unos dos años, vino la prima de mi madre y su primo con su mujer y sus hijos, que ahora bueno, ya saben español y ya trabajan. Es que también vienen vecinos y amigos siempre. Creo que ya está, porque mis abuelos no quieren venir y una hermanastra mía tampoco, pero bueno, estamos casi todos”.

[Badia]

“Primero vino mi padre en el año 80. Estuvo unos años aquí. Cuando nacimos, mi padre estaba aquí. Cada verano nos venía a ver. Después nos trajo a mi madre, mis hermanos y a mí. Bueno, Samir vino más tarde, se quedó con mi abuela”.

[Anouar]

Las fuentes estadísticas existentes indican cifras divergentes acerca del número de extranjeros marroquíes asentados en el territorio en dicha época. En 1986, la población marroquí censada se elevaba a 199 personas, cifra a la que cabría añadir la población fluctuante y en situación jurídica irregular, mientras que a principios de los 90 el número se acercaba a 300 (319 en el total de la ciudad).

Aunque las cifras del Padrón Municipal situaban el número de marroquíes residentes en el municipio en 1989 en 870, Castellanos (1990) estimaba el número total de marroquíes e hijos e hijas de marroquíes residentes en la ciudad, en la misma fecha, en

2.500. Sin embargo, en el Ayuntamiento de la ciudad sólo aparecían censados en 1991 un total de 518 extranjeros.

Tabla 29. Marroquíes registrados en L'Hospitalet (1986 - 1989)

	Padrón 1986		Padrón 1989	
	Número	%	Número	%
Hombres	473	56,58 %	480	55,17%
Mujer	363	43,42%	390	44,83%
Total	836	100%	870	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Castellanos (1990) y del Ayuntamiento de L'Hospitalet.

El análisis de la evolución de la población marroquí de 1986 a 1989 muestra el aumento del número de mujeres censadas, que en estos tres años superaron al número de hombres llegados al municipio (27 mujeres por 7 hombres). De esto se desprende la importancia de los reagrupamientos familiares en la época.

Tabla 30. Censo de extranjeros de 1991

Nacionalidad	Individuos
Marruecos	319
Perú	29
Argentina	27
Chile	20
Portugal	13
El Salvador	10
China	10

Fuente : Ayuntamiento de L'Hospitalet.²⁷⁷

De los 319 marroquíes que aparecen en el censo, 271 habían nacido en Marruecos. De ellos, 179 en la comuna de Bni Ahmed, 20 en Talandoud²⁷⁸, 24 en Tetuán y 10 en Chefchaouen. Si a éstos se le sumaban los hijos nacidos en L'Hospitalet, Barcelona y municipios colindantes, la población marroquí aumentaba hasta 319, es decir el 61% de la población extranjera de la ciudad, que vivía en más de un 90% en el barrio de Santa Eulàlia²⁷⁹. L'Hospitalet ocupaba entonces, según López y Berriane (2004), el cuarto

²⁷⁷ Sólo aparecen las nacionalidades representadas con 10 individuos o más.

²⁷⁸ Aunque los datos son imprecisos, porque los informantes acostumbran a utilizar ambos gentilicios, o el de Chefchaouen, sin distinción en los documentos oficiales y no oficiales.

²⁷⁹ Sin embargo, el trabajo de Bernabé y Cabré (1994), para el mismo año (1991), elevaba el número de extranjeros en la ciudad a 1.529. De ellos, 537 eran marroquíes, lo que para los autores supone un 0,2% del total de la población de la ciudad. Mientras, el número de marroquíes en L'Hospitalet según aparece en el Atlas de la inmigración marroquí en España (2004), era en 1991 de 375.

lugar del ránking de las ciudades de Cataluña con más presencia de inmigrantes marroquíes, por detrás de Barcelona (1444), Viladecans (1141) y Santa Coloma (441).

Guerrero y Rocosa (1991) establecían tres tipologías familiares presentes en Santa Eulàlia a inicios de los 90: hombres solos, casados, con la familia en Marruecos, con más de diez años de residencia en la ciudad; núcleos familiares completos (nacidos en Marruecos); y hombres solos, generalmente jóvenes, con la familia extensa en Marruecos, con poco tiempo de residencia.

Tabla 31. La población marroquí en L'Hospitalet (1991)

Población/Sexo	Hombres	Mujeres	Total
Bni Ahmed ²⁸⁰	124	55	179
Chefchaouen	9	1	10
Tetuán	14	10	24
Larache	3	2	5
Nacidos en Marruecos	177	94	271

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernabé (1994).

La Tabla 32, relativa al estado civil de la población marroquí registrada en la ciudad en los 90 muestra que el número de hombres era superior al de mujeres. La relación indica la consolidación de una parte de los procesos de reagrupación familiar. Como muestra esta investigación, aquellos inmigrantes que provenían del medio rural, tardaron más tiempo en reagrupar a la familia que aquellos que, aún siendo de ascendencia rural, habían realizado antes una migración interna campo- ciudad. Sin embargo, la investigación también corrobora, que el tiempo que se tardó en producir los reagrupamientos familiares no dependió, de forma necesaria, de la debilidad de las redes de solidaridad a las que se podía acceder y a las que se refería en su trabajo De la Haba (1999), sino también a las propias formas en las que se construyeron los proyectos migratorios familiares.

280 La forma en que se construyen las categorías estadísticas del Ayuntamiento de L'Hospitalet de la época demuestran el escaso conocimiento de la zona de origen. En el censo de extranjeros de 1991, aparecen desagregados por lugares de nacimiento, construcciones administrativas y locales de diferente rango, como Chaouen (provincia), Bni Ahmed (comuna) y Talandoud o Drauyeen (douar). El trabajo exploratorio de Bernabé y Cabré (1994), y la tesis de F. Tort (1994) recogen estas categorías.

Tabla 32. Estado civil de la población marroquí registrada en L'Hospitalet (1989)

	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Solteros	154	32,08	92	23,59	246	28,28
Casados	317	66,04	246	63,08	563	64,71
Viudos	4	0,83	39	10,00	43	4,94
Divorciados	0	0,00	3	0,77	3	0,34
Separados	5	1,04	10	2,56	15	1,72
Total	480	100	390	100	870	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Castellanos (1990) y del Ayuntamiento de L'Hospitalet.

El 64,04% de los hombres marroquíes que residían en L'Hospitalet estaban casados, mientras un 32,08% eran solteros. Entre las mujeres, el porcentaje de casadas era similar, siendo inferior el de solteras, lo que corroboraría el carácter mayoritariamente familiar de esta migración. Sin embargo, es reseñable que el porcentaje de mujeres viudas se elevara al 10% del total de las mujeres en la ciudad, un aspecto que confirmaría, junto al mayor número de mujeres separadas y divorciadas que de hombres, el inicio de proyectos femeninos individuales, no necesariamente, ligados de forma estricta al núcleo familiar.

Hasta finales de la década de los 90 siguieron siendo la calle Fortuna, Pintura y Mecánica y los callejones de las calles Uva y Lirola²⁸¹ los espacios de llegada al barrio de Santa Eulàlia, mientras los primeros reagrupamientos familiares se producían en las calles Buenhumor, Àngel Guimerà y General Prim y en otras zonas de la ciudad, como el barrio de Torrassa-Collblanc. Bernabé y Cabré (1994) exponían que era “inevitable que la calle Fortuna siguiera siendo un punto de llegada de nuevos inmigrantes por el hecho de que la red informativa entre residentes y futuros inmigrantes pasaba por esta zona” (id: 62).

Eran muchos los hombres que se empadronaban y vivían al llegar en la calle Fortuna, mientras esperaban poder acceder a otra vivienda, de alquiler y en mejores condiciones. En realidad, este acceso, relacionado con la promoción económica, representaba poder acceder a la demanda de reagrupamiento familiar. El acceso a una vivienda cercana a la zona, pero familiar y con una mayor centralidad en el barrio, representaba también el reconocimiento real y simbólico del estatus económico y social en el intragrupo, aunque

281 Según el Informe Inmigració estrangera i minories ètniques. Ajuntament de L'Hospitalet. Àrea de Benestar Social (1994).

una parte de estas viviendas, que se estructuraban a partir de patios comunitarios, siguieran mostrando elevados índices de insalubridad. No obstante, mientras que para algunos hombres la calle Fortuna significó sólo un primer espacio de llegada, para otros se convirtió en residencia habitual, por motivos diversos:

“Ellos han salido beneficiados pero sus hijos no. Depende con quien tienen la relación las familias, que ambiente familiar. Vivían los marroquíes en una calle abandonada. Los que vivían ahí no son los marroquíes, ¿me entiendes? Había muchas familias en L’Hospitalet que no vivían en la calle Fortuna. Yo viví 7 meses en la calle Fortuna. No tenía permiso de residencia. En el 88 cogí el piso a nombre de otro, fui a coger de alquiler y me pidieron un aval. Le pedí un favor a [...]. En la calle Fortuna trabajan todos. Vivían ahí para no gastar, para hacer dinero. Todos tenían permiso de residencia pero esperaban que les dieran dinero para los pisos, o del Ayuntamiento”.

[Miembro Asociación marroquí]

“Lo que se veía es que el itinerario que hacían, es que los magrebíes que llegaban en situaciones muy precarias, mientras no podían traer a la familia se quedaban en Santa Eulàlia. Pero muchos de ellos, con un trabajo que podían traer a la familia, muchos de ellos se desplazaban ya al barrio de la Torrassa. ¿Por qué? Porque sólo tenían que cruzar la vía. Este barrio les ofrecía una vivienda asequible a ellos, porque el barrio de Collblanc-Torrassa sigue teniendo un parque de vivienda viejo y muy deteriorado. Los propietarios sin posibilidades, ni recursos de mejorarlos, con lo cual alquilaban pisos con mucha precariedad, con cocinas que no son cocinas, pero que en cambio, eran asequibles para esta primera gente que podían asumir. Cuando empiezan a encontrar trabajo pasan de este barrio al otro. Se ofrece la vivienda a precios muy bajos”.

[Miembro Asociación autóctono]

Sin embargo, la calle Fortuna siguió siendo la de “los marroquíes”²⁸². Narbona (1999) observa una situación similar en el barrio de Sales de Viladecans. Éste se identificaba a finales de los 90 como “el barrio donde viven los inmigrantes marroquíes”, cuando en realidad sólo un 27,81% de los marroquíes que residían en Viladecans, aquellos recién llegados, con mayores problemas de idioma o trabajo, vivían en él²⁸³.

La Tabla 33 muestra la distribución de la población marroquí en la ciudad. La ratio media de personas marroquíes por vivienda en el municipio se elevaba a 4,34,

282 Aunque en la década de los 90, algunas familias gitanas se instalaron en la calle.

283 Para Narbona (1999), la apertura de algunos comercios étnicos en la zona contribuía a acrecentar la visibilización del grupo, con el trasiego de inmigrantes marroquíes de otras localidades cercanas, que se acercaban al barrio a realizar sus compras, lo que contribuía a la identificación de la zona como “el barrio donde viven los inmigrantes marroquíes” (id: 65).

adquiriendo su valor máximo en el Distrito VI y situándose en todos los casos por encima de 5, a excepción del Distrito III (Santa Eulàlia), donde adquiere el valor mínimo, 3,6. Si tenemos en cuenta, además, que en las viviendas de la calle Fortuna la ocupación era más elevada que la media del distrito, la cifra demuestra la mayor antigüedad e implantación de los inmigrantes marroquíes en Santa Eulàlia y la existencia de núcleos familiares consolidados.

Tabla 33. Marroquíes registrados en Servicios Sociales en L'Hospitalet, por distritos (1990)

	Unidades vivienda	Nº de personas	Nº de personas por vivienda
Distrito I	-	-	-
Distrito II	12	64	5,3
Distrito III	63	227	3,6
Distrito IV	3	22	7,3
Distrito V	8	50	6,25
Distrito VI	3	24	8
Total	89	387	4,34

Fuente: Elaboración propia a partir de Castellanos (1990) y Servicios Sociales de Santa Eulàlia.

También muestra, además, la escasez de vivienda en el municipio²⁸⁴ y las dificultades de acceso a la vivienda de los inmigrantes. Ya Pascual (1968) documenta que durante la década de los 60 la ocupación de las viviendas en la ciudad por los inmigrantes de Andalucía, Extremadura y del resto del Estado era tan superior a la normal, que la calle y los bares estaban llenos de vida “que las casas no podían contener”.

Si en un primer momento, durante los años 70, las redes informales de apoyo fueron las únicas que dieron respuesta a las necesidades de los miembros del colectivo, una década después, a mediados de los 80, los dispositivos de asistencia formal adquirieron, a partir de la consolidación de los proyectos migratorios, mayor relevancia. A estos servicios accedían las mujeres de forma prioritaria. Para Andizian y Streiff (1983), este acceso no sólo responde al reparto de roles familiares, sino a que en el nuevo contexto, y ante la ausencia de las mujeres mayores que representen el poder paterno dentro de la sociedad de mujeres, las de la propia generación tienen que demostrar sus capacidades en la sociedad de destino.

284 En la ciudad, entre 1981 y 1989, tan sólo se construyeron 1.228 nuevas viviendas, lo que muestra el grado de saturación inmobiliaria que vivía L'Hospitalet, la población con menor porcentaje de suelo residencial disponible de todo el entorno metropolitano de Barcelona (Algaba,2002).

Sin embargo, la existencia de redes informales siguió siendo prioritaria para los recién llegados, favoreciendo el acceso a la vivienda, al mercado laboral y a la educación. Estas redes también actuarían como contratantes de mano de obra. Y, al mismo tiempo, a partir del mayor conocimiento del territorio por parte de los miembros instalados, permitirían el acceso a la información relacionada con dispositivos municipales, como la asistencia social, la sanidad y la escolarización:

“Al principio fue duro. Ahora...tienes las hermanas allí, la familia. Vas una vez cada año pero... Al llegar iba a comprar y no sabía. Me acompañaban. Suerte que personas y familia me ayudaron”.

[Madre Anouar en Talandoud]

Al recordar su llegada al barrio, es habitual que los padres comenten que compartían piso con otros familiares y que le debieran mucho a tal o cual persona. Ésto refleja la importancia de las redes de parentesco y vecinales, claves para entender el mapa social de la migración marroquí en el barrio y conocer las dinámicas del colectivo en la actualidad.

La llegada de mujeres y niños supuso la modificación de pautas culturales que habían mantenido los hombres solos y que para algunos miembros del colectivo significaron la “relajación de costumbres”, un factor que deviene consustancial al proceso inicial de asentamiento (Moreras, 1999). En la planta baja de una casa habitada, en la esquina de la calle Fortuna y Maratón, se habilitó un pequeño oratorio a inicios del año 83, sin embargo, su invisibilidad exterior ayudaba a reforzar la imagen inexistente del colectivo, que empezó a hacerse más visible con la llegada de estas mujeres y niños.

4.2.3. Configuraciones identitarias y dinámicas comunitarias

Algunos de los miembros de la comunidad marroquí viven en el barrio de Santa Eulàlia desde hace 30 años, otros después de un período de asentamiento inicial se desplazaron hacia otros barrios de la ciudad, volviendo con posterioridad al distrito. La presencia de todos ellos en la actualidad muestra la aparición de una nueva tipología familiar, la integrada por la familia nuclear con hijos, algunos de ellos, nacidos en L’Hospitalet y

que se encuentran en los niveles educativos de Educación Primaria y Secundaria, o que ya han superado la etapa de escolarización obligatoria. En ocasiones se aprecia la existencia, no ya de una segunda, sino de una tercera generación en los niveles de Educación Infantil y Primaria.

Los espacios del barrio en los que se asentaron los primeros migrantes marroquíes han sido profundamente modificados. Después de un proceso de expropiación y demolición previsto en un PERI, en la calle Fortuna sólo se mantiene en pie actualmente la mezquita *Al Fath*, esperando ser demolida en breve, para después construir un Centro Islámico²⁸⁵. La mayoría de los antiguos habitantes de la calle han sido realojados en bloques de pisos de alquiler de protección oficial, en una calle paralela, a escasamente cien metros. Y, en menor número, en otros barrios de la ciudad como Can Serra. Algunas familias, en condiciones de precariedad, vivieron en las insalubres casuchas, que quedaban aún en pie, hasta el año 2001, mientras mantenían negociaciones con el Ayuntamiento de la ciudad a la espera de una “buena” solución.

Las redes sociales basadas en los lazos de parentesco y amistad siguen estructurando las relaciones sociales de los miembros de la comunidad marroquí en Santa Eulàlia. Estas redes actúan como centros de atracción de nuevos inmigrantes y son redes informales de transmisión de la información. Muestran una configuración comunitaria en la que el mapa de relaciones se estructura tanto a nivel público como privado. Esta configuración hunde sus raíces en una estructuración inicial que se remonta a los contextos de partida pero que ha cobrado sentido en las diversas trayectorias personales y familiares, y a partir de los procesos de asentamiento en el territorio:

“Estamos juntos. Si necesitas dinero... siempre juntos. Si necesitas algo... la familia. Hay muchas familias que dicen...ya me gustaría. Nunca tendrás nada malo de la familia”.

[Miembro asociación marroquí]

“A principio vivíamos con nuestros tíos. Íbamos poco apretados, pero íbamos bien, pasamos unos cuantos días, la verdad es que yo estuve, esa vez no fue la primera vez, yo vine cuando tenía 2 años, pasé unos 5 años y me fui allí. Luego tardamos bastantes

285 El 22 de mayo de 2006 se celebró la fiesta de inauguración de la nueva mezquita provisional a la espera de demoler la antigua Al Fath. Hasta la fecha, éste ha sido el único oratorio existente en el barrio de Santa Eulàlia. En la actualidad existe un proyecto para construir un Centro de Cultura Islámico, que sea un referente para la comunidad musulmana y no musulmana de la ciudad.

años hasta que construimos todo y...Luego volvimos otra vez que fue para estudiar y estar con mi padre. Cuando vivíamos aquí, mi padre, al cabo de unas semanas, nos llevó al colegio, que era nuestro primer día. Yo no sabía nada de lo que había aprendido, me había olvidado, yo no sabía nada y me presentó a las profesoras y a los niños, yo no sabía nada, estaba como en un mundo que no era mío, que no me enteraba de nada de lo que decía la gente, suerte que encontré unos amigos aquí que me traducían a veces y me ayudaban un poco a relacionarme con los demás. Y así fue y aprendí a estudiar, tenía 9 años y...y entré. Ahora voy atrasada y estuve estudiando. No habíamos encontrado piso, nosotros íbamos creciendo y el piso no nos iba, no cabíamos todos. Entonces volvimos a Marruecos como unas vacaciones para ver si encontramos un piso o algo y volvimos ahí. Mi padre encontró el piso aquí, estuvo trabajando bien y nos mandó venir, cuando vinimos, vinimos en avión, que fue la primera vez, fue muy divertido porque ¡vuela alto!, fue lo más divertido, el transporte y eso y ¡vinimos, eh...! Tuvimos que ir a otro piso, pero con mis tíos también, porque ellos tampoco encontraron piso, pero como el piso era más grande, pues vivimos un año y medio y algo, mi padre encontró otro piso”.

[Badia]

Los comportamientos comunitarios de los miembros del colectivo se basan en el parentesco y a este sistema se superpone la vecindad y el espacio en la jerarquía social que se ocupaba en origen. Ésto explica parte de las vinculaciones y desafectos actuales que condicionan las dinámicas en destino, como también lo hace las respuestas que los miembros más antiguos asentados en el territorio dispensaron a los que llegaban. El conocimiento de todas estas relaciones deviene esencial para conocer la lógica de la estructura social en la que se inscriben las dinámicas comunitarias e interpretar la cotidianeidad y los planteamientos de futuro. Las redes de relaciones que se mantienen en origen, pero también las que se establecen con familiares asentados en otros lugares de la península y en otros países del entorno europeo, como Francia y Bélgica, condicionan las articulaciones de la estructura social. El flujo de información existente, a través no tan solo de los contactos que puedan producirse en época estival, sino de forma ininterrumpida a lo largo del año, ofrece elementos que promueven en uno u otro sentido las percepciones hacia la propia sociedad local en la que estos inmigrantes marroquíes viven:

“Yo me siento de Hospitalet porque aquí lo tengo todo. Claro que el origen es el origen. Me siento más de Hospitalet que de Tánger y Bni Ahmed. Nuestros hijos se sienten más de aquí (de Hospitalet). Yo quiero por eso que vivan una parte de lo que vivimos nosotros”.

[Padre marroquí]

Los canales normalizados para el acceso al mundo laboral²⁸⁶ se utilizan en mayor proporción que en épocas anteriores pero siguen sin dar respuesta a una parte de los miembros del colectivo. Por un lado, por la propia situación administrativa de aquellas personas que llevan menos tiempo asentadas en el territorio, lo que les obliga a trabajar en condiciones precarias. Por otro, porque el acceso a la información de carácter institucional puede representar una dificultad en sí misma y, principalmente, porque la confianza depositada en el grupo, que intenta resolver el problema con mayor prontitud y efectividad, es mayor que la que se deposita en las instituciones, más impersonales. El establecimiento de redes, al margen de las institucionales, sigue siendo vital en la inserción laboral, sobre todo de los recién llegados, quienes ocupan espacios parecidos y en ocasiones los mismos, - y ahora por debajo de la cualificación académica o profesional que poseen -, que los que ocuparon antaño otros miembros del colectivo. Éste último factor tiene una estrecha relación con la percepción del mercado laboral y el techo limitado de empleo, que tal y como mostró Ogbu en su modelo, es esencial a la hora de explicar las expectativas que la minoría proyecta en la escuela:

“Trabajo donde trabajaba mi primo cuando llegó. Él me buscó el trabajo”.

[Joven marroquí]

La mayoría de hombres marroquíes adultos de Santa Eulàlia se definen como musulmanes y el Islam constituye su principal guía de conducta, aunque difiera la intensidad de la observancia religiosa y el significado que para cada uno de ellos adquieran las prácticas religiosas:

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

[Padre marroquí]

286 Ver los resultados de la encuesta de Rosa Aparicio y Andrés Tornos (2001) sobre una muestra de 1600 inmigrantes marroquíes, subsaharianos, peruanos, ecuatorianos, dominicanos y chinos, centrada en Barcelona, Murcia y Almería. Aparicio, R. y Tornos, A. (2001), Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de los inmigrantes llegados a España. Madrid. IMSERSO.

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

[Informante marroquí]

La situación del Islam²⁸⁷ minoritario en un estado laico es una experiencia única en el mundo musulmán (Withol de Wenden, 1991; Ribas; 2003). Para Moreras (1999), los elementos que componen el “núcleo duro” de las creencias religiosas se replantean, modifican y readaptan en la situación migratoria. De esta forma adquieren, como explican López y Olmo (1995), al menos tres significados interrelacionados, adscriptivo, culturalmente específico y facultativo. Estas significaciones pasan a ser elementos claves en la formación de nuevas identidades entre los individuos y tienen implicaciones importantes en los procesos de integración (Dubet, 1989; Kastersztein, 1990; Cesari, 1995; Khosrokhavar, 1997, Roy, 2002).

Ésto implica el tratamiento de las dinámicas comunitarias de las familias marroquíes y de sus hijos e hijas contemplando su relación con el Islam. Implica también tener en cuenta en qué sentido la filiación religiosa define los límites de las pertenencias al propio intragrupo y cómo determina las relaciones con la mayoría no musulmana.

El Islam, como elemento religioso y social que organiza la cotidianidad pública y privada, trasciende a la dimensión individual y adquiere en el colectivo un carácter comunitario. Kepel (1991) afirma que el asentamiento de las familias musulmanas conlleva una creciente demanda del Islam que, en ocasiones ante el sentimiento de minorización y amenaza, se convierte en elemento emblemático cohesionador del grupo y adquiere, al inscribirse en el campo de las respuestas reactivas, un carácter más

287 Ver entre otros Roy, O. (2002), El Islam mundializado. Los musulmanes en la era de la mundialización. Biblioteca del Islam Contemporáneo. Ediciones Bellaterra. Barcelona; Dassetto, F. y Bastenier, A. (1985), “Organisations musulmanes de Belgique et insertion sociales des populations immigrés” en Revue Européenne des migrations internationales, vol 1 n° 1 pp 9.21; Dassetto (1993) “Musulmans de l’Europe des douze: entre un espace vécu et une stratégie d’implantation”, en Gilbert Vincent y Jean Paul Willaime (dir.), Religions et transformations de l’Europe (Presses Universitaires de Strasbourg. Satrasbourg, pp. 153-163); Kepel, G. (1991), Les banlieus de l’Islam. Naissance d’une religion en France. Éditions du Seuil; Cesari (1987) “Catégories identitaires des musulmans à Marseille”, Migrations et société n° 5-6, París. En España, Martín-Muñoz, G. (2000), “Mujeres musulmanas. Patriarcado mediterráneo e identidad islámica”, en Otras culturas, otras formas de vida. Bilbao, Universidad de Deusto; López García, B. & del Olmo, N. (1995), “Islam e inmigración”, en Abuamalham, M. (1995), Comunidades islámicas en Europa. Ed. Trotta. Madrid y Aguer, B. (1991), “Résurgence de l’Islam en Espagne”, en Revue européenne des migrations internationales, vol. 7, n° 3, pp. 59-76, y Lacomba. Moreras, J. (1999), Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias, CIDOB. Barcelona; Garreta, J. (2000), Els musulmans a Catalunya, Lleida. Pagès; Lacomba, J. (2001), El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas. Premio Marqués de Lozoya; Losada, T. (1995), “Inmigración musulmana: retos humanos, culturales y religiosos”, en Abuamalham, M. (1995), Comunidades islámicas en Europa. Ed. Trotta. Madrid.

fervoroso que en origen. Una respuesta que, para Roy (2002), se convierte en una reformulación del concepto de comunidad, cuando el inmigrante encuentra “un sentido nuevo a llamarse creyente” (id: 73).

Garreta²⁸⁸ (2000) también se refiere al Islam como un elemento de cohesión social a partir del que se reconstruye la identidad de los migrantes marroquíes. Al ordenar todas las dimensiones de la vida humana, pública y privada, se convierte en emblema que ofrece además, como interpretaba el Colectivo Ioé (1994), apoyo ideológico para afrontar las peipicias de la trayectoria migratoria:

“Es que es así, es que en Marruecos lo llevan como a lo antiguo. No se quieren modernizar, con esto de lo musulmán y todo. La religión es mucha presión, mucha responsabilidad. Naces y eres marroquí y tienes que seguir con las costumbres”.

[Anouar]

Para la mayor parte de las familias marroquíes de Santa Eulàlia, la religión constituye un elemento identitario clave que regula las relaciones, se convierte en refugio simbólico y en el principal lazo con la cultura de origen, y que además, como también argumenta Francesc Tort (1994), funciona como referente esencial.

Sin embargo, el establecimiento de los límites de las pertenencias que se resignifican a través de estas prácticas religiosas es una de las mayores preocupaciones para los poderes públicos en destino y la sociedad civil. Para una parte de la sociedad actual catalana laica, lo religioso se asocia a épocas predemocráticas pasadas²⁸⁹, un dilema que adquiere toda su fuerza y significado ante la observancia religiosa²⁹⁰ de la población musulmana. El componente religioso se relaciona al ámbito privado y aunque las manifestaciones públicas y notorias religiosas sean evidentes, como en L’Hospitalet lo

288 Garreta (2000) aborda la incidencia que algunos modelos de integración europeos han ejercido en la reconstrucción de esta identidad musulmana europea, mostrando diferencias de resultados entre aquellas políticas centradas en el individuo, como es el caso francés y aquellas que han apostado por presupuestos comunitaristas, que han permitido el desarrollo de comunidades, en mayor o menor medida, cohesionadas, como es el caso de Gran Bretaña. Y se centra en los procesos de asentamiento de la comunidad musulmana en Cataluña. Ver Garreta, J. (2000), *Els musulmans a Catalunya, Lleida*. Pagès. También Garreta, J. (2002), “Inmigrantes musulmanes en una sociedad laica. Procesos de creación, consolidación y retos de futuro de las mezquitas” en *Papers*, n°. 66.

289 La historia de España está llena de ejemplos, también del anticlericalismo de la izquierda en Cataluña, desde los acontecimientos de la Semana Trágica, a las posturas de determinados grupos durante la II República. Esta situación se refuerza durante la Guerra Civil y la época franquista con la convivencia de la espada y la cruz.

290 Dan Rodríguez (2004) centra su investigación en la formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de población africana en Cataluña y explica que “en la población estudiada, grupo étnico, grupo social, familia y observancia religiosa están totalmente imbricados. El estatus o rango social – como algunos lo denominan – sería, de hecho, una mezcla de todos estos factores” (Rodríguez, 2004:121).

atestigua la presencia de cofradías cristianas y su participación activa en la vida social de la ciudad, sobre todo en determinadas épocas del año, su carácter puntual, “tradicional” y nacional le confiere una consideración diferente. En realidad, ya apreciábamos, como Alba (2005) comprobó, las dificultades que el Islam tenía para alcanzar la paridad y el reconocimiento público, teniendo en cuenta las formas en las que se institucionalizó el cristianismo y el laicismo en Europa. Desde esta perspectiva, y siguiendo a Moreras (1999), el Islam y su componente comunitario está interpelado de forma directa y continuada en la sociedad de destino.

En Santa Eulàlia, la visibilización del Islam se efectúa de forma estentórea durante determinadas celebraciones anuales pero sobre todo, a través de la presencia de la mezquita, símbolo que consolida la presencia de éste en el espacio (Rozenberg, 1996, y Garreta, 2002). La mezquita supera un carácter estrictamente religioso y es un espacio de reconstrucción simbólica de la identidad originaria, garantizando la continuidad y la socialización de las posteriores generaciones (Dassetto, 1990).

En el año 1994, la comunidad marroquí en Santa Eulàlia había crecido numéricamente y el abandono de una nave en la calle Fortuna ofreció la oportunidad de habilitar una nueva mezquita, mayor que la existente, que se reservó para las mujeres. La mezquita *Al Fath* promovió una visibilización mayor del colectivo al congregar, los viernes, a los fieles musulmanes que vivían en otras zonas de la ciudad y de Barcelona.

En el año 1995 se abrió también el primer comercio étnico²⁹¹ en el barrio, la primera carnicería *halal*²⁹², en la calle Badalona, cercana a la mezquita. A escasos metros de la

291 Para el caso de los comercios étnicos en Cataluña, ver Solé, C. y Parella, S. (2005), *Negocios étnicos*. Fundació CIDOB. Barcelona; Moreras, J. (2002), *Les activitats comercials dels estrangers a Ciutat Vella*. Barcelona. Fundació CIDOB; Moreras, J. (2004), “La integración por el mercado. Las iniciativas comerciales y empresariales de los marroquíes en Cataluña”, López García, B. & Berriane, M. (dir.) (2004), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Madrid; Oso, L. y Ribas, N. (2004), “Empresariado étnico y género: dominicanas y marroquíes en Madrid y Barcelona”, ponencia presentada en el IV Congreso de la Inmigración en España. Girona, 10-13 noviembre de 2004 y Aramburu, M. (2002), “Los comercios de inmigrantes extranjeros en Barcelona y la recomposición del inmigrante como categoría social”. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 108 [En línea: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-108.htm>].

292 Regentada por un tío de un alumno del IES desde 2004, la carnicería compartirá clientela con una nueva carnicería marroquí que se abrirá, según informaciones, próximamente en Santa Eulàlia y que se sumará a la ya existente y a otras dos en la calle Castela y General Prim, regentada por hombres de ascendencia pakistaní.

carnicería se encuentra hoy el bar “la Esquina” (conocido como el bar de Bni Ahmed), uno de los dos²⁹³ regentados por hombres de ascendencia marroquí en el barrio.

Si la pertenencia al grupo se ratifica a través de la presencia en las prácticas religiosas, aunque esta presencia no suponga de forma necesaria un mayor grado de religiosidad (Kepler, 1991; Dassetto, 1990), la desafección al grupo se promueve en sentido contrario y se entiende como un intento de desarraigo.

Sin embargo, el espacio religioso no deviene la única extensión pública estructurada donde se recrea la cultura de origen. La naturaleza de ciertas actividades relacionadas con la socialización de los hijos e hijas de las familias marroquíes y las divergencias entre los miembros de la comunidad derivadas de las propias y diversas interpretaciones de estos procesos, contribuyeron a la creación de espacios diferenciados. El proceso es un ejemplo de que la comunidad marroquí en Santa Eulàlia se encuentra en una “fase de reafirmación y estabilización” (Moreras, 1999).

A inicios de la década de los 90 no existía una “conciencia asociativa y reivindicativa de los inmigrantes marroquíes” en Santa Eulàlia (Bernabé, 1994). El colectivo estructurado de forma informal a partir de las redes familiares y comunitarias presentaba un nulo nivel asociativo y de organización formal. Para Castellanos (1990), la irregular situación administrativa y la escasa experiencia asociativa en origen podrían considerarse las causas de esta situación. Moreras (1999) explica como la población de origen marroquí en Cataluña ha desarrollado un asociacionismo étnico y religioso menos intenso que otros colectivos. Este aspecto, para Ruiz (2004), responde a que esta participación parece estar más integrada en un asociacionismo laboral mayoritario o específico. Veredas (2004)²⁹⁴ considera que el asociacionismo marroquí se configura de forma diversa en el territorio a partir de las que originan sus dos actividades principales: de corte político/asistencial y cultural/islámico. La autora (2004) desvela que la

²⁹³ El otro se encuentra en la calle Moderna, cerca del Parque de la Alhambra y está regentado por el padre de una chicas del IES de la promoción 2004/2005.

²⁹⁴ Sonia Veredas (1998), en su tesis *Las asociaciones de inmigrantes marroquíes y peruanos en la Comunidad de Madrid* plantea el abordaje del asociacionismo inmigrante a partir de la construcción de las redes sociales, con el objetivo de discernir su significado para inmigrantes y para la sociedad receptora. Ver también Veredas, S. (2004), “Sobre el asociacionismo marroquí en España y la participación de los inmigrantes en López García, B. & Berriane, M. (dir) (2004), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Madrid.

participación en las asociaciones de corte político/asistencial es escasa, mientras que la población marroquí se implica más en las de corte cultural/islámico (op.cit:409).

Aunque en el barrio exista una larga tradición asociativa²⁹⁵, hasta el año 2002 no se fundó ninguna asociación “marroquí”, 30 años después de la llegada de los primeros inmigrantes al barrio. Tal y como recogía un periódico local, la asociación, denominada *AlGahrbia*, nació con la intención de promover la convivencia ciudadana e impulsar actividades de cooperación con la zona de origen, Chefchaouen:

“*AlGahrbia*. Una nueva entidad para el desarrollo.

La entidad reúne a hospitalenses de origen marroquí procedentes en su mayoría de la población de *Bni Ahmed*. Según los cálculos, en L’Hospitalet viven entre 2.000 y 2.500 ciudadanos originarios de esa localidad perteneciente a la región de Chefchaouen. La entidad nace con el objetivo de contribuir a una buena convivencia ciudadana y impulsar iniciativas cívicas y de cooperación para el desarrollo de su región de procedencia” (Periódico de L’Hospitalet, 4/2/2002:14).

En el fax que la asociación envió a todas las entidades de la ciudad para invitar a su presentación pública, se especificaba entre sus objetivos el fomento del codesarrollo, el asociacionismo, el acercamiento de los marroquíes de L’Hospitalet al resto de los ciudadanos y el dar a conocer el lugar de procedencia:

“Es nuestro propósito contribuir a una buena convivencia ciudadana así como impulsar iniciativas cívicas y también de cooperación para el desarrollo con nuestra región de procedencia” (Texto enviado por fax a las entidades de la ciudad con motivo del acto de inauguración celebrado el día 26 de enero de 2002).

La vida de la asociación fue efímera. Colaboró en la construcción de un centro de carácter asistencial en Bni Ahmed, pero a pesar del ímpetu inicial de su presidente y vicepresidenta el proyecto no perduró. Ahora, ambos forman parte de la junta directiva de otra asociación marroquí ubicada en el barrio de Santa Eulàlia. Esta asociación, de base familiar, local y cultural-religiosa (Veredas, 2004) recuerda el movimiento asociativo desarrollado por la inmigración magrebí en Francia a partir de 1981 (Prevost, 2004) y convive en el barrio con una asociación de carácter interétnico que sirvió de apoyo a los miembros del colectivo a finales de la década de los ochenta:

295 Existen más de 40 asociaciones vecinales, deportivas, culturales, regionales, etc., algunas de ellas de larga tradición e importante implantación en el distrito.

“Es una Asociación que viene de La Florida pero después la historia que ha salido principalmente del problema de la mezquita. Hay una vez a la hora de después de la oración del viernes se ha caído el techo. Menos mal que no ha causado daño a nadie. Yo siempre tenía el pensamiento para hacer algo, ser el fundador de un local de la enseñanza de la lengua materna de mis hijos. Pero el día que se ha caído el techo de la mezquita en el año 97, no 98, menos mal que no había nadie. Como ha aumentado el número de los inmigrantes marroquíes. Dentro de la mezquita no había el sitio en condiciones para enseñarles la lengua, ni una persona en condiciones. En aquel momento yo hablé con todos después de la oración. Hice un llamamiento a los fieles, a los inmigrantes de L’Hospitalet y buscamos un local en condiciones mucho mejor que en la calle Fortuna”.

[Miembro Asociación]

La asociación reivindica la cultura árabe, la lengua materna y el desarrollo de la identidad comunitaria a través de las prácticas deportivas, la presentación de actos públicos y las clases de lengua y cultura árabe, aportando a la vez apoyo jurídico a los miembros de la comunidad. Fundada en el 2001, define cuatro áreas básicas de influencia: cultural, social, educativa y deportiva, y tiene por objetivos “mantener viva la cultura árabe y formar a los jóvenes de origen magrebí”:

“[...] Ante la necesidad de mantener viva la cultura árabe y formar unos jóvenes de origen magrebí con la finalidad de ser unos representantes de la cultura árabe en dicha ciudad. Y a la vez transmitirles, que las dos culturas tienen muchas cosas en común, desde la influencia de ambos idiomas, el uno en el otro, hasta la influencia en la arquitectura...etc. Primero por la vecindad proximidad, y por la historia común entre ellos, que llevan muchos siglos de convivencia y el buen entendimiento entre los dos pueblos. Y a todas aquellas personas que quieran saber sobre esta cultura. También esta asociación es un punto de encuentro de la población marroquí y autóctona, desde niños, mujeres, adolescentes hasta hombres. También en la entidad creemos que con la llegada de muchos a l’Hospitalet estamos obligados a ayudarles en muchos temas, desde enseñarles el castellano y el catalán, hasta acompañarles a las administraciones públicas y privadas, e informarles de todo tipo de cambios en la ley de extranjería.” [...] Ante la gran preocupación de los padres de jóvenes de origen magrebí, de que sus hijos puedan caer entre las redes de la vida callejera. La asociación ha creado una ludoteca, que está abierta, todos los sábados y domingos de 10:30 a 22:00 de la noche, a todos los jóvenes, especialmente los alumnos y los que colaboran en la asociación o hacen actividades durante toda la semana. Este espacio ha sido creado, para los jóvenes que quieren reunirse, tengan un local adecuado para hacerlo, bajo el lema de un futuro limpio y sano lejos de otras actividades no recomendables, tal como empezar a fumar en los primeros años de su adolescencia, tomar drogas, etc. Dicho espacio permite a los jóvenes conocer el mundo exterior a través de Internet, además disfrutar del tiempo libre jugando a los videojuegos seleccionados y juegos de mesa” (Memoria Asociación 2004/05).

Esta respuesta asociativa nace con un cuádruple objetivo: servir de apoyo a los nuevos inmigrantes marroquíes; ayudar a la red de inmigrantes marroquíes instalados en el

territorio; representar a la comunidad en la administración; y preservar a los hijos e hijas de la secularización y occidentalización, es decir de la pérdida de referentes culturales de la comunidad.

Como De Vos (1992) manifiesta y recogen Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), las pautas culturales de cohesión y supervisión comunitarias pueden “inmunizar” a los jóvenes inmigrantes contra los elementos que la comunidad considera más “tóxicos” de sus nuevos ambientes. Estas pautas no tienen porque constituirse en redes de apoyo institucional explícito, como es el asociacionismo. Pueden funcionar, y en realidad lo hacen, a través de las redes informales. Pero en este caso, en la asociación se espera que un mayor control sobre los hijos e hijas favorezca el éxito académico y la integración social, al apartarlos de las prácticas no deseables de la sociedad de destino.

El discurso que con frecuencia se explicita desde estas asociaciones gira en torno a las ventajas de los hijos e hijas por el hecho de dominar “dos culturas”. Esto implica obviar las renegociaciones de las propias identidades culturales y su carácter dinámico y adaptativo, pero remite también en última instancia al riesgo percibido por algunas familias con relación a la aculturación y, con ella, a la desarticulación de relaciones familiares y comunitarias que estaban en la base del proyecto migratorio:

“al aprender la cultura de origen los chicos tienen ventaja porque dominan dos culturas”.

[Miembro Asociación]

Esta es una preocupación que también compartían las familias *sikh* en la investigación de Gibson (1988). Entre estos referentes culturales, la lengua árabe se convierte en un emblema, por su significado familiar y religioso. En esta consideración deberíamos entender que para las familias inmigradas, como constatan Gibson (1998), en un trabajo posterior, y Suárez-Orozco (1997), la pérdida de la lengua materna provoca el distanciamiento respecto a sus hijos. Sin embargo, el uso de esta lengua materna se entiende desde la escuela como una desventaja decisiva en las aspiraciones académicas del alumnado inmigrante. Asimismo, el mantenimiento del árabe adquiere centralidad al ser un instrumento que permite el acceso a las fuentes del Islam y que refleja el interés de las familias por el mantenimiento de las pautas religiosas del grupo:

“Una vez iba a acompañar a mi hijo al parvulario y el conserje me dijo. ¿Por qué le hablas en árabe? Le dije, en la escuela ya aprende español. Para nosotros es muy importante la enseñanza de la lengua árabe. El niño la tiene que aprender en casa. En la escuela ya aprende español. Si no se habla con el árabe, no lo va a saber y se perderá. Es muy importante para él. Para la religión, para todo”.

[Padre de Tarek]

Las actitudes que previenen contra el mantenimiento de estas pautas del grupo muestran también reservas sobre prácticas que las familias en destino desconocen y sobrevaloran. Derivan, en cierta medida, de su “extrañamiento”, pero también obedecen a realidades que las familias conocen bien y que se ejemplifican con el resultado visible, en lo escolar y en lo social, de los procesos de aculturación, no deseados por las familias, a los que se sometieron algunos de los jóvenes marroquíes en el barrio a finales de los 90:

“Los chicos después de salir estaban en la calle, en la plaza, sin ningún control. No van a la mezquita. La madre no estaba. Los padres estaban aquí. Pero lo que pasas para educar a los niños tienen que tener un título de los estudios, no es fácil, para educar a los niños para nosotros es el Corán muy importante, es el primero guía de la educación en general, porque el Corán nos obliga a aprender, a estudiar, es obligación, educar la educación en general, como a los niños o la gente mayor. Está todo en el Corán y por eso podemos llegar a alto nivel. Los padres estos son menos religiosos si tu no sabes las leyes coránicas y no sabes leer o escribir, la mayoría vienen del campo de Bni Ahmed, tu sabes lo que hay, la mayoría de ellos estaban detrás de las vacas, de las cabras, de...en el campo. Cultivando la tierra, pastores.. Un pastor no tiene nada de cultura. Iban a la mezquita, no es el problema. Todos aquí van a la mezquita, sus hijos mira donde están. Lo más importante antes de llegar a la mezquita hay que educar, después es difícil.

[Padre marroquí]

La investigación de Ruiz (2004) apoya la perspectiva que estamos desarrollando. Para el investigador, este asociacionismo inmigrante cumple una doble función, en la normalización de relaciones con ciertos segmentos de la sociedad receptora y en los procesos de adaptación del propio colectivo. Al vincular el movimiento asociativo inmigrante con el concepto de Rex (2002) de “movilización étnica”, Ruiz corrobora que éste se presenta como una estrategia para la minoría en un contexto desigual en el que se pretende facilitar los procesos de incorporación y acomodación social:

“Hay muchos hombres que no tienen tiempo para preparar la harira. En la Asociación, durante el Ramadán, damos a todos los que quieran el desayuno. Cada día la prepara una mujer. Hay muchos hombres que no pueden porque no tienen mujer aquí, viven varios en un piso o no pueden.... Yo me quedo algunos días aquí para que vean que

aunque tengo familia, nos tenemos que ayudar entre todos. Eso para nosotros es muy importante. La mayoría que vienen son de Torrassa. De Santa Eulàlia no viene nadie. Van a la mezquita pero eso ya es otra cosa porque ahí en la mezquita se reza y es diferente. Antes se hacía en el bar, pero ahora ya no. El dueño les daba un plato de harira y unos dátiles y después les hacía pagar el café con leche que tomaban”.

[Padre marroquí]

Para algunos padres, la persistente presencia de algunos chicos marroquíes en los espacios públicos implica poder tener acceso y compartir “todo lo malo” de la sociedad de destino, aquellas prácticas que consideran indeseables para sus hijos e hijas. En esta visibilización entran en juego dos factores que en última instancia remiten a esta acomodación social. Por una parte, el porvenir del hijo, en lo escolar, quien a través de estas prácticas no deseadas se apartaría del camino correcto como estudiante. Por otra, respecto a lo cultural y lo social, ya que estas prácticas le impedirían ser buen musulmán, lo que significaría también que el prestigio familiar se viera afectado en la comunidad:

“Yo no quiero que mi hijo esté en las plazas, sin hacer nada como están [...] como un vago, bebiendo, fumando, todo lo malo. Quiero que tenga un sitio donde estar y que haga. Mi mujer no lo quería apuntar a fútbol castigado y yo le dije, ¿qué va a hacer entonces? ¿Estar en la calle? No, es mejor que esté en un sitio.

[Padre de Farid]

“En España, en Europa en general, esta sociedad es diferente. La sociedad occidental es totalmente diferente que la sociedad árabe islámica. Los jóvenes marroquíes son totalmente diferentes, que fuman, beben, no respetan a los padres, no respetan sus vecinos, no da interés a las personas, a los vecinos, a los hermanos. No tiene educación. ¿Cómo va a vivir con la gente? Se nota una gran diferencia entre los que tenemos aquí y los que están fuera. Es totalmente diferente. Los chicos de 18, 19, 20, en la esquina del bar que beben, fuman que iban al instituto. Lo que pasa han llegado a hacer eso por los padres, los padres no tienen cultura, ya están contentos si trabajan y traen dinero a casa. No se preocupa de su hijo, de donde viene el dinero, no se preocupa de él, se preocupa cuando le pasa algo grave. Si entra a casa o no entra a casa no me importa. Si le pincha alguien o cuando tiene un accidente pero mientras no le pase nada grave no le importa. Pero está en este mundo, no es suficiente el dinero, una parte para vivir y otra parte la educación y la gente que tenga buena relación humana y social con todo el mundo, por lo menos que respeta. Que digan los hijos de fulano son muy buenos, respetan, hacen trabajos, no beben, no fuman”.

[Padre de Tarek]

No obstante, las influencias indeseadas en el terreno del ocio se encuentran para las familias también en otros medios donde se produce el contacto con la sociedad mayoritaria. Entre ellos, la televisión, ya que ésta transgrede de forma sistemática los valores prescritos en la comunidad y las relaciones prescritas entre los sexos²⁹⁶:

“La tele aquí no se puede ver. No nos gusta. La madre de [chico marroquí de la promoción 2002/2003], el otro día, como no encontraba el mando de la televisión echó la manta por encima de la tele. Tú no puedes ver esas cosas con tus hijos. Eso no está bien”

[Padre de chico marroquí de la promoción 2002/03]

Estas precauciones familiares no están exentas de conflicto. Para algunos chicos y, sobre todo para las chicas –como también se constataba entre el alumnado autóctono y que remiten, en última instancia, a los posicionamientos adolescentes- las prescripciones familiares les resultaban demasiado “rígidas y bloqueantes”, en palabras de Losada, (2003), en comparación a la mayor libertad que para ellas tenían las chicas autóctonas y los chicos marroquíes. Aunque para ellos la percepción era otra:

“Tú no lo puedes entender, profe, vosotros miráis al suelo y mi padre mira al cielo. No me deja hacer nada. Todo es religión. Mi padre no me deja llamar a chicos. Si se entera de que hablo con algún chico por teléfono se lía una buena, seguro. No puedo hacer nada. Mi padre se pone conmigo siempre a ver la tele”.

[Badia]

“¿Yo? ¡Qué va profe!, ¿cómo voy a hacer lo que quiera? Ya me gustaría. Además si no tengo tiempo. Voy a clase de árabe y al entreno. No tengo tiempo”.

[Chico marroquí promoción 2003/2004]

“Ese si que tiene libertad, no como yo. En mi casa me rayan todo el día. A ese no le miran los deberes ni nada. A mí, todo el día encima. Hace lo que quiere. Pasan de él”.

[Chica autóctona hablando de Chakir]

“El niño domina dentro de la casa. Un niño que tiene a sus hermanas impone la ley aunque sea más pequeño. Se le da más libertad al niño, pero cuando llega el momento de dejarles libres a los 16 pues entonces no”.

[Profesor ELCO marroquí]

296 Ver Bouhdiba, A. (1975), La sexualité en Islam. PUF. París; Taarji, H. (1990), Les voilées de l’Islam. Balland. París. El espíritu del serrallo.

Podemos decir que las familias están interesadas en que sus hijos e hijas se sometan a un proceso de acomodación sin asimilación (Gibson, 1988), adquieran nuevas competencias culturales pero manteniendo su identidad. Quieren que obtengan lo que ellos piensan que es mejor de la sociedad de destino pero sin perder los referentes culturales de su comunidad y sin imbuirse de la excesiva permisividad que atribuyen a la sociedad de destino, sin duda, el elemento menos valorado de la misma:

“Esta noche han pinchado las ruedas de 30 coches. Un chico de aquí, pasaba y las pinchaba. Ya lo han cogido, pero quien paga estas ruedas. Y si lo hubiera pillado, no le puedes hacer nada. En Marruecos esto no pasa. Aquí mucha libertad, pero los jóvenes no saben que hacer con ella. En Marruecos lo tiras al suelo, le pegas y viene la policía y no pasa nada, se lo lleva. Aquí no puedes pegar a tu hijo, te denuncian. El padre de Mustapha me ha dicho que él no sabe nada de lo que hace su hijo, que no quiere saber nada. No vamos bien, esto cada vez está peor. Demasiada libertad, ¿para qué?”.

[Padre de Anouar]

Se espera que incluso aquellos chicos más asimilados, y que más han dilatado los comportamientos que privilegia la comunidad, retornen al “buen camino” marcado por ella una vez pasada la etapa de la juventud:

“Después se le pasará. Ya verás, siempre ocurre. Yo también era y mira”.

[Padre de Mustapha]

“Se deja hacer a los jóvenes muchas cosas porque son jóvenes. Hay muchos de ellos que están más descontrolados porque sus padres dicen, bueno cuando sea mayor ya se centrará y será más religioso”.

[Padre de Farid]

Por eso promueven espacios de cohesión grupal, a partir de la observancia de las normas del grupo, con el fin de reforzar cotidianamente el sentimiento de pertenencia en un medio que interpretan demasiado secularizado, que potencia al individuo y que se ve como una amenaza²⁹⁷. Esta fidelización que promueven influye en las pautas de comportamiento social, cultural y religioso de sus hijos e hijas y es un factor a tener en cuenta al analizar sus procesos de integración social.

297 Ver Ramadan, T. (2003), “El Islam y los musulmanes en Europa. Una revolución silenciosa”, en Roqué, M^a. A. (ed.), El Islam plural. Icaria. Barcelona.

4.2.4. La intervención social en el marco de las políticas migratorias locales

El objetivo de este apartado no es abordar las actuaciones de las políticas municipales desarrolladas en la ciudad, ni tan sólo aquellas circunscritas al Distrito III²⁹⁸, sino intentar recomponer los dispositivos de intervención municipal que se activaron con la llegada del colectivo marroquí al barrio de Santa Eulàlia. La atención social de forma exclusiva sobre el colectivo, ha constituido una de las constantes en estas intervenciones; de hecho, han sido el único tipo de atención real recibido, a falta de una política supramunicipal en la que se perfilaran unos objetivos comunes con recursos suficientes durante la mayor parte del periodo en el que se circunscribe la investigación.

Los reagrupamientos familiares y la llegada de los primeros niños y niñas marroquíes a las escuelas del barrio fue lo que alertó²⁹⁹ a las instancias municipales y, en concreto, a los profesionales de Servicios Sociales, de la existencia de la población inmigrada marroquí:

“En la medida que algunos de ellos, arreglando su situación y pueden ir a buscar a la familia, llegan los niños. Los niños van a la escuela y hay un cierto asentamiento. Una situación ya no de primera subsistencia, aunque es compleja. Cuando estos niños aparecen en las escuelas se plantea ¿qué está pasando aquí? Y cuando a través de las trabajadoras sociales que son los que en la base del territorio detectan la situación. Empiezan a ver que está pasando. Se empiezan a plantear que repercusión puede tener. Las escuelas empiezan a alertar”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

Hasta mediados de la década de los 80, la segregación urbanística imposibilitó la interrelación entre los hombres marroquíes y la sociedad mayoritaria, favoreciendo las representaciones de la desigualdad desde el desconocimiento de los nuevos migrantes. Su situación de invisibilidad, favorecida por el interés de la minoría por pasar desapercibida, estuvo reforzada por la inexistencia de políticas institucionales, que no reconocieron una situación de facto, la existencia de la comunidad marroquí en la ciudad:

298 En cada uno de los distritos de la ciudad se han implementado políticas ciudadanas diversas. En el caso del Distrito III, el acercamiento a la población se ha desarrollado a partir del fortalecimiento y el reconocimiento de los lazos asociativos y de políticas no dirigidas a colectivos concretos.

299 Esta palabra ha sido utilizada por algunos de los profesionales de los Servicios Sociales de la época, aquellos que mantuvieron los primeros contactos con la población marroquí.

“¿Dónde viven los judíos? La calle Fortuna está ahí. [Un informante autóctono me refería esta frase pronunciada a inicios de los 80 por una señora que, cerca de la calle Fortuna, le indicaba su localización exacta y que muestra un escaso conocimiento de los “nuevos” vecinos].

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

“En principio no se detectó porque eran muy silenciosos. Estaban sin papeles, un poco así, como menos nos veamos mucho mejor, con lo que no se detecta de entrada.”

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

Sin embargo, la invisibilización de la migración marroquí, aunque no de forma explícita, ha resultado ser una constante en buena parte de las políticas municipales impulsadas hasta la actualidad, como atestiguan algunos informantes. Es a través del *Pacte de L’Hospitalet per a la integració de la nova ciutadania (2005)* que se reconoce al municipio como “ciudad de inmigración”. Las políticas locales, caracterizadas por la ambivalencia³⁰⁰, han creado mecanismos dirigidos a gestionar estas nuevas migraciones pero han procurado que la ciudad no se represente como un referente en el panorama migratorio nacional, a la vez que se priorizaban los macroproyectos urbanísticos de futuro:

“Se produce como un efecto, digamos incluso psicológico, en toda esta situación del planteamiento político del Ayuntamiento democrático, porque fíjate, no se quiere dar importancia a que esto va a ser un inicio de proceso. Piensa que va a ser un tema puntual. Ya en los 90 está la idea de una imagen distinta de la ciudad, coincide con, no se sabe hacia la dirección que pueda compartirse sin negar que empiezan a haber unas realidades que pueden ser problemáticas y conflictivas. Ya no es tanto un tema de opinión política sino se mezcla un tema más psicológico por los mismos personajes que lo viven. Hay necesidad de que lo que se vea es esta proyección de ciudad del 2010 y es un poco como si, y lo otro nos molesta. Si queremos que se vea, nos molesta todo esto, hemos de esconderlo debajo de la alfombra porque sino no nos va a dejar que coja el cuerpo que queremos que coja. Hay actuaciones que no quedan evidenciadas pero por ejemplo en los medios de comunicación, la radio y la televisión, cuando vas a algún programa como entidad hablas de inmigración y al salir el periodista te dice como me has hecho padecer. El tema éste no se podía utilizar en los medios de comunicación. La última inmigración de los años 60 ha marcado mucho la ciudad en lo que es su trayectoria y la cultura de origen de esta inmigración. Se ha potenciado una parte asociativa de esta cultura de origen, andaluza y gallega, fundamentalmente andaluza, con subvenciones, convenios, actividades puntuales, que es como haber llegado en una situación que esta inmigración ya está asentada. Muchos de los políticos provienen de esta inmigración de los años 60, es como decir, querer negar una realidad que a lo

300 El símbolo de la ciudad es “l’acollidora”, una figura de mujer que destaca el carácter del municipio.

mejor, es como volver a recordar que tú también has sido un inmigrante pero que el paso ya se ha dado. Por eso, no vamos a hablar de inmigración en Hospitalet, se quiere poner a otro nivel, no quiere ser una ciudad de referencia de la inmigración. Se plantea transformar la ciudad, una ciudad moderna, que se saque este vestido con muchos estigmas metido y que se vea la ciudad de otra manera, la ciudad del 2010, la de los grandes proyectos, una transformación muy importante con proyectos urbanísticos de calidad, con arquitectos de prestigio, para prestigiar a la ciudad”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

Esta falta de políticas, que intentaron silenciar la realidad migratoria, significó en la práctica que las actuaciones dependieran de la implicación personal de una serie de profesionales relacionados con los Servicios Sociales. Éstos apostaron por planteamientos y relaciones individuales desde la intervención directa con el colectivo. Las primeras intervenciones se concretaron en 1986 en el proyecto “Xarxa Social”, que nació en los Servicios Sociales de Atención Primaria (a partir de ahora SSAP³⁰¹). Este proyecto pretendió solucionar los “problemas detectados” desde el SSAP entre el colectivo marroquí: condiciones de habitabilidad deficientes en viviendas insalubres y marginalizadas, sin agua ni luz, falta de trabajo y situaciones de explotación laboral, inexistencia de permiso de residencia y/o de trabajo, falta de asistencia sanitaria y desconocimiento del castellano y del catalán (Guerreo y Rocosa, 1991). Esto configuraba la representación de una población que el SSAP definía como “encerrada en sí misma, en situaciones de marginación sociocultural y sobre todo económica, y en la que un grupo motor, de ocho miembros, se encargaba de transmitir las primeras informaciones a los recién llegados” (Guerreo y Rocosa, 1991):

“Se detecta que en nuestro barrio hay una presencia importante, de hace años, de una población inmigrada de origen árabe, con dificultades de integración social y cultural. Un primer handicap lógico a superar por parte de esta población es la lingüística [...]” (AA. VV.³⁰², 1988:23).

El análisis propició el desarrollo de tres líneas de actuación: trabajo con padres y madres de las escuelas donde se escolarizaban los hijos de familias marroquíes, atención a las

301 En el año 1998, el quipo del SSAP del Distrito III estaba formado por tres asistentes sociales, una educadora de calle, una trabajadora familiar, y una Administrativa. Dependía del Jefe de Servicios Sociales del Distrito y del Jefe del Departamento de Servicios Sociales del Patronato Municipal de Servicios Comunitarios del Ayuntamiento de L’Hospitalet.

302 AA.VV. (1988), “La població àrab i l’escola d’adults”. Papers d’educació d’adults. Desembre, pp. 23.

demandas personales de los miembros del colectivo³⁰³ y promoción de interrelaciones entre los nuevos migrantes marroquíes y las entidades y grupos del distrito.

Desde el curso 1987/1988 y con el objetivo de “fomentar la autonomía personal, la circulación social de la población inmigrante, hacer posible la relación con la comunidad y favorecer su inserción social” (Benestar Social, 1994:21), la Escuela de Adultos³⁰⁴ y el SSAP establecieron una línea de actuación conjunta. Las necesidades que se detectaron y el incremento de hombres matriculados en la escuela motivó la búsqueda de soluciones “para favorecer su integración en la nueva realidad social”³⁰⁵ (Benestar Social, 1989:9):

“Se tenía conocimiento de diecinueve familias marroquíes que hacían unas demandas más o menos comunes. La Escuela de Adultos ve incrementada, cada vez más, la inscripción de personas de procedencia musulmana que presentan unas condiciones en cuanto a niveles de la lengua, cultura y hábitos sociales del país, muy diferentes de los habituales en el resto de alumnos. *Características propias que hacen difícil integrar individualmente estos alumnos en cualquiera de los grupos organizados* de los que la escuela tiene articulados, tanto en la formación reglada, como no reglada” (Projecte d’integració de Magrebins. Escola d’Adults de Santa Eulàlia. 1992/1993).

Las medidas comportaron la realización de cursos-puente de alfabetización a cargo de la Escuela de Adultos del Distrito con la colaboración, durante el primer año, de voluntarios del centro Bayt-Al Thaqa y, en el curso 1988/89, de una maestra del barrio. Los objetivos del proyecto no se circunscribían de forma exclusiva al ámbito lingüístico, sino que pretendían dar una respuesta “normalizadora e integradora” (Guerrero y Rocosa, 1991) y contemplar la relación de la minoría con otras entidades del barrio, como la Comisión de Fiestas y el Aula de Cultura:

“Desde Servicios Sociales se empezaron a dar cuenta que había una realidad, las situaciones de marginalidad, el analfabetismo de los padres. Los padres iban a Servicios Sociales para arreglar papeles. Se luchó para que la Escuela de Adultos

303 Estas demandas son relativas a la ausencia de asistencia sanitaria, a las necesidades de tipo económico, laboral y formativo, vivienda y alimentación, y en menor medida, de asesoramiento jurídico (Informe Inmigració estrangera i minories ètniques. Ajuntament de L’Hospitalet. Àrea de Benestar Social. 1994:13). Para conocer más detalles de los proyectos de intervención emprendidos: Guerrero, L., Rocosa, C. (1991), “Treball social amb la població marroquina de L’Hospitalet de Llobregat”, en Revista de TreballSocial, núm. 124. Desembre.

304 La Escuela de Adultos de la época era un centro público que dependía del Departamento de Bienestar Social y que tenía sus orígenes en las actividades que se organizaban, desde 1957, de forma gratuita y voluntaria, en la Escuela Cultural Nocturna, en el sótano de la Parroquia de Sant Isidre.

305 El Centro de Recursos “El Mil·lenari”, creado el 13 de marzo de 1989 por la Direcció General d’Afers Socials, del Departament de la Generalitat de Catalunya, ofreció sus servicios de información y asesoramiento en la experiencia (Departament de Benestar Social, 1989).

asumiera la escolaridad de estos padres marroquíes, no tanto de los niños. Llegaban más hombres. Tuvo una visión muy clara. La Generalitat en esa época no había previsto que existiera este volumen de personas para alfabetizar, no asumía las clases. Luchó para que el Ayuntamiento asumiera estas clases. Bayt al Thaqafa fue un año. Se pidió porque antes de entrar en la escuela de adultos se hacía en la Regiduría. Enseñada se asumió con una monitora. Al cabo de dos años entramos nosotras. Todos eran hombres menos un grupo pequeño de mujeres”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

En el curso 1987/1988, uno de los grupos estuvo formado por 9 mujeres, aumentando a 15 en el año siguiente. La creación del grupo de hombres fue más difícil y empezó a funcionar con 15 en setiembre de 1988, dividiéndose con posterioridad en 2 niveles³⁰⁶. Desde 1990, las clases, de 6 horas semanales y financiadas por el Ayuntamiento, fueron impartidas por 2 profesoras que vivían en el barrio. Durante el curso 1991/1992 y 1992/1993 se formaron tres grupos: uno de alfabetización de mujeres, que se incorporaron al grupo de alfabetización de la escuela, y dos grupos de hombres, por niveles de conocimiento de la lengua catalana y castellana:

“Algunos de estos jóvenes que llegaron a principios de los 90 se identificaban como jóvenes estudiantes que habían huido de su país. Algunos hablaban bien el español y habían pasado por Francia”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

“Al principio eran 4 o 5 mujeres las que venían después de ver la película, el culebrón. Había un grupo de jóvenes de 25 y 27 años, que habían llegado hacía poco y que eran hijos de los padres que llegaron a principios de los 70. Estos no tuvieron problemas para encontrar trabajo pero los hijos ya sí”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

“En estos grupos era importante la figura de los líderes. En el grupo de mujeres fue muy importante la figura de [...]. Sentaba cátedra. Era muy participativa y funcionaba como una mediadora. Tenía el reconocimiento del grupo”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

“En el 92/93 la Generalitat traía grupos de fuera para que vieran el proyecto. Pero ella no participaba. No pagaba. Era el Ayuntamiento el que ponía la escuela y pagaba.

³⁰⁶ Once de ellos se habían reunido con la Regiduría del Distrito para solicitar la realización de clases de alfabetización y perfeccionamiento de castellano y organizar intercambios culturales en el marco del Aula de Cultura. Estos intercambios se empezaron a coordinar a través de las reuniones semanales en las que participaban 7 de ellos. El 12 y 13 de mayo de 1988 organizaron una exposición fotográfica con materiales rescatados de archivos familiares (Castellanos, 1990) y colaboraron en la fiesta mayor del barrio.

Ahora que, todo esto, por la lucha interna de la persona de Servicios Sociales. Fue una apuesta personal, de vender la idea. Otra persona también apostó”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

Un grupo de jóvenes, con el objetivo de “cambiar la imagen del inmigrante marroquí” en el barrio, junto a la incorporación de una educadora de calle, realizó varias acciones conjuntas con la Comisión de Fiestas, el grupo juvenil de la Parroquia, el Aula de cultura y los centros de ocio juveniles (Guerrero y Rocosa, 1991). En el barrio, la Parroquia de la Inmaculada se convirtió en otro foco de “ayuda al marroquí”, aunque en esta ocasión las dinámicas resultaban más paternalistas:

“Las monjas de la Parroquia le decían la Escuela de Adultos de la Inmaculada pero no era una escuela de adultos. El trato era otra historia. Estaba la Parroquia hacían actividades, manualidades, clases de repaso para jóvenes y para chicas y un certificado escolar para las mujeres. Los voluntarios venían a la escuela de adultos para sacarse el Graduado Escolar para después hacer de voluntarios en la Parroquia. Era muy paternalista. Fíjate que pagaban a las mujeres para ir a clase, unas 500 pesetas al mes, les daban comida. Los jóvenes nos venían a nosotros. Si había un chico extranjero que podía ir a la Escuela de Adultos, lo enviábamos. Se derivaba a la escuela. Éramos un curso puente que unos días a la semana hacíamos lengua castellana pero no queríamos mantener el grupo. En la Parroquia les pagaba dinero a las mujeres porque Caritas daba dinero y en vez de pagar a un profesor pues les pagaba a las mujeres. Utilizaba el método de la palabra, que no sirve para nada para que aprenda. Muchos venían y nos decían ¿qué paga el Ayuntamiento? ¿Cómo que qué paga? Claro como ahí cobraban las mujeres. Detectábamos problemáticas que las derivábamos a Servicios Sociales. El médico no lo asumía en aquella época, no tenían ningún tipo de seguro. Hace 9 años le costó 45.000 pesetas con factura incluida a uno de estos chicos que se había hecho daño trabajando. Pero había un médico que era del Ayuntamiento y a quien iban todos los que tenían problemática, no tenían seguro médico”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

La segunda de las actuaciones tuvo por objetivo “introducir la opción intercultural en el proyecto educativo de los centros escolares del barrio” (Benestar Social, 1994:22). La experiencia, que recibió el nombre de “programa comunitario”, se inició en setiembre de 1989 y se concretó en sesiones informativas y cursos de formación al profesorado de las escuelas públicas. Estas sesiones se centraron en las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado marroquí, en reuniones con familias marroquíes inmigradas sobre el funcionamiento de la escuela, en entrevistas a familias y en visitas

informativas, puerta a puerta, con la traducción de cartas al árabe y al castellano, y en el encuentro entre profesores y familias con un intérprete árabe.

A pesar de la buena voluntad y del ingente trabajo realizado, las representaciones de niños y familias se inscribían en el paradigma del déficit y la compensación, potenciándose un discurso centrado en la inexistencia de habilidades escolares capaces de promover el éxito y la vinculación académica. Una imagen, que en el caso de los jóvenes marroquíes, adquiriría valores aún más negativos, como lo corroboran algunos documentos. Estos chicos eran representados desde la carencia, la ignorancia y la premodernidad, desde la incompetencia absoluta e incluso desde una idea de “no socialización”:

“En su mayoría se trata de niños no escolarizados en su país de origen y que desconocen el castellano y catalán. También las familias desconocen estas lenguas e ignoran el funcionamiento de la escuela: el profesorado tiene dificultades para establecer contacto y su participación es escasa [...] Vienen [los jóvenes] mayoritariamente de la región del Rif, de una economía precaria y de medio completamente rural. Han vivido en condiciones muy primarias, con falta de hábitos higiénicos, sanitarios y de socialización. No conocen nada del país de llegada, de la ciudad, del barrio. Ignoran la cultura de aquí y no saben hablar nada, o no bastante, castellano o catalán. El 90% no han estado escolarizados en su país [...]” (Área de Bienestar Social, 1994:22-23).

En el año 1992/1993 se constituyó una comisión en el barrio integrada por un representante de la Escuela de Adultos, maestros de Educación Compensatoria del DEGC y la asistente social y educadora del UBASP. En una época en que la escolarización obligatoria llegaba hasta los 14 años, la llegada de chicos entre 14 y 16 años al barrio, comportó su no escolarización. Ya desde el año 1990 habían llegado a la ciudad chicos marroquíes entre 12 y 14 años que no habían sido matriculados en las escuelas del distrito y asistían a la Escuela de Adultos. Para paliar la situación, se abrieron, a propuesta de los profesionales de Servicios Sociales, las “aulas de formación” dirigidas a los jóvenes marroquíes entre 14 y 16 años que acababan de llegar al barrio con “un gran déficit escolar”³⁰⁷ (Guerrero y Rocosa, 1991):

307 En mayo de 1994, un equipo de profesionales del distrito (asistente social, dos maestras y un monitor) y el Jefe del Área de Servicios Sociales de la Zona III viajaron a Bni Ahmed para conocer la zona de procedencia. En 1994, la experiencia se presentó en el Congreso de Ciudades celebrado en Bolonia (Italia), donde se mostró el video L'Hospitalet, Ciutat Acollidora (Guerrero, 2006).

“Nos encontramos con los chicos de 13-14 años que por lo que les quedaba ya no entraban en la EGB y estaban en la calle y venían por la noche a querer aprender el catalán y el castellano y la Escuela de Adultos está abierta para los de 16 años y eran chicos de 16 años. No estaba la ESO. Tomamos una decisión. Estos niños no pueden venir a la hora de los adultos. Abrimos las aulas por la mañana para hacer el aula de jóvenes marroquíes en diciembre del 1993 hasta que no entró la ESO. El 521, cuando no venían los iba a buscar, hablaba con las familias”.

[Miembro Ayuntamiento L’Hospitalet]

“Las aulas solo funcionaban por la mañana. Eran chicos con un bajo nivel. Utilizaban la pista del gasómetro para hacer fútbol y las duchas del Polideportivo de Santa Eulàlia. Sólo se duchaban allí. Algunos chicos llegaban con el tío y como tenían 13 años Ensenyament no los matriculaba. En las aulas hacíamos 2 días deporte pero la idea era la lengua y el trabajo. El guardia urbano de la zona se encargaba de traerlos. Todos los profesionales sociales que existían en Santa Eulàlia estaban implicados”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

A estos jóvenes se les ofreció el “conocimiento del castellano y en algunos casos formación básica, siendo necesario y primordial una preparación para el mundo laboral. Están tan faltos de destrezas, conocimientos técnicos, habilidades manipulativas [...]”. Para aquellos que se consideraban “más avanzados” se les ofreció seguir compartiendo unos espacios segregados, el de las escuelas-taller, con el alumnado autóctono menos académico:

“Los que iban mejor los enviábamos a las escuelas taller”.

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

Desde 1992 a 1994 el Ayuntamiento mantuvo un convenio con una Asociación que apoyaba la continuación de las Aulas de formación, mientras los profesionales del SSAP participaban en las reuniones del PERI de la zona de la calle Fortuna. Pero la ciudad, aunque la inmigración marroquí no se situaba ya, como a inicios de los 70, de forma exclusiva en Santa Eulàlia, sino también en Collblanc-Torrassa y el barrio de Sanfeliu, seguía careciendo de un *Projecte de ciutat*³⁰⁸ (Guerrero, 2006).

308 Ver también el informe *Immigració, estrangeria i minories ètniques* (1994) del Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de L’Hospitalet. Presenta también la situación de la inmigración extranjera y las minorías étnicas en la ciudad a inicios de los 90 y los criterios y propuestas generales de actuación del Servicio, el trabajo social realizado en el municipio con la población marroquí en el distrito de Santa Eulàlia y una serie de propuestas para una política municipal “acogedora”. El informe muestra el marco de actuación del Servicio a partir de la asunción del documento *Tolerancia social* de la Comisión de Bienestar Social de Eurociudades de Lisboa (marzo 1992) y de las “Cinquanta propostes sobre Immigració” elaboradas por la *Comissió d’Associacions Organitzatives No Governamentals* de las comarcas de Girona y conocidas como *l’Informe de Girona* (julio 1992). En ambos casos se prescriben una serie de recomendaciones

La entrada en vigor de la LOGSE en 1996 puso fin a las aulas de formación, una cuestión que para los profesionales del SSAP no representaba la mejor de las soluciones. Interpretaban que la nueva estructura del sistema educativo no daría una respuesta satisfactoria, en lo académico y en lo laboral, a los hijos e hijas de familias marroquíes llegados a la ciudad en los últimos cursos de Educación Primaria y Secundaria:

“Junio de 1996 fue el último año de las aulas porque la escuela de adultos ya se los quedó. Los chicos venían no sólo de Santa Eulàlia, sino también de Pubilla Casas. Se hacía refuerzo de lengua y prelaboral. Íbamos al Aula Taller con el apoyo del Ayuntamiento. Por falta de papeles no podían trabajar estos chicos. Iban al Aula Taller a hacer cocina, mecánica y después a las UEE o a Aprendizaje de Oficios. Después, ésto cambio con el IMFO y la CEMFO³⁰⁹”.

[Miembro Ayuntamiento L’Hospitalet]

“Detectamos que la enseñanza Secundaria no dará salida satisfactoria a aquellos jóvenes inmigrados que han accedido muy tarde a la Primaria y/o que han accedido a la Secundaria con desconocimiento del idioma castellano y del catalán. Esto provocará que cuando finalicen la Secundaria no aprobarán, posiblemente para poder continuar los estudios laborales reglados” (Ajuntament de L’Hospitalet. Área de Política Social y Vivienda. Programa de Inmigración, 1996).

Será en el período 1996-2000 cuando se promueva en la ciudad el *Programa de Migració en el Área de Política Social*. Durante el curso 1998/1999, el monitor social, con el que contaba el programa, y una colaboradora participaron, en el IES donde se ha desarrollado la investigación, en la realización de un crédito de tutoría. A la vez, la responsable del programa asistía a las reuniones de la Comisión de Diversidad con el fin de concertar el Pla d’Acollida del IES. El programa organizaba, entre otras actividades, cursos de formación y un aula de verano dirigida a chicos marroquíes, siguiendo experiencias de anteriores etapas:

“En el 99 ya se hizo la segunda aula. Fue una aula de verano que se hizo donde está actualmente la Escuela de Adultos. Sobre todo enseñábamos hábitos, hacíamos piscina, fútbol. Se lo pasaban bien, duró un año. No era el objetivo aprender catalán o castellano sino no encontrarse solos, poder entrar el año que viene”.

encaminadas a los aspectos que los ayuntamientos deben tener en cuenta a la hora de establecer sus políticas migratorias y a partir de los que el Área de Bienestar Social plantea cinco ejes de actuación: globalidad, especificidad, interculturalidad, integración y normalización, y una serie de prescripciones encaminadas a desarrollarlas.

309 IMFO y CEMFO responden al Centro o Instituto Municipal de Formación Ocupacional de la ciudad.

[Miembro Ayuntamiento L'Hospitalet]

Del 2000 al 2003 se creó en la ciudad el programa *Municipal de Interculturalidad* que, a pesar de estar un año en alcaldía, no cumplió las expectativas que generó. Con este programa se realizaron intervenciones en el terreno socioeducativo de Collblanc-Torrassa, que se había convertido en el barrio con mayor porcentaje de población inmigrada, en los IES de la ciudad y también se colaboró con algunas entidades de la ciudad. Sin embargo, los resultados fueron mediocres y el período 2003-2006 se caracterizó en este sentido, una vez más, por la inexistencia de cualquier proyecto de ciudad. Hasta entonces, y aunque las actuaciones habían intentado ser menos parceladas, continuaban sin responder a un plan rector de ciudad ni a un enfoque global y no segregador. No obstante, se incorporó el “discurso de la ciudad de las personas”:

“Hay un momento en el que se produce la inclusión en el discurso de la ciudad de las personas. Es el momento en el que empieza a haber diálogo con el barrio de Collblanc-Torrassa, que coincide en que se tienden puentes y se aprueba el PIC (Plan Integral de Collblanc-Torrassa) y es cuando se incorpora el tema de la inmigración. En la Florida y Pubilla Casas hay también un Plan Integral. Incluyó el tema de la inmigración como un problema más de la ciudad. Hay un intento de que se plantea la Concejalía sobre Interculturalidad. Es una manera de decir, hay que abordar el tema. Vamos a crear esta concejalía. Nace como un plan de mínimos. Hay un dossier pequeño del plan director y recoge la gente que había trabajado en el tema. Pero cuando les preguntabas, recursos y presupuestos, no sabemos. Vaya, que apareció y desapareció la propuesta”.

[Miembro Ayuntamiento L'Hospitalet]

“Nació con la voluntad de ser un Observatorio. Contaba con un psicólogo, un pedagogo, un monitor social, pero después, el Programa no tuvo ningún apoyo”.

[Miembro Ayuntamiento L'Hospitalet]

Superando épocas pasadas, en la actualidad, el plan rector de ciudad que dirige las propuestas relativas a inmigración e integración se concreta en el documento *L'Hospitalet per a la integració de la nova ciutadania* (2005). El documento apuesta por “políticas sociales de derecho común, de carácter general e igualitario, a las que los nuevos y viejos migrantes se puedan acoger, en un espacio de participación ciudadana compartido, en el que se reconozcan las propias realidades culturales”³¹⁰.

³¹⁰ La inauguración de la nueva sede provisional de la mezquita Al Fath, el 20 de mayo de 2006, es un buen ejemplo.

“En este nuevo mandato se intenta fijar un acuerdo entre los grupos municipales sobre: el tema de inmigración, participación ciudadana, los medios de comunicación y el patrimonio de la ciudad. Se prevé políticamente que no tienen que ser temas de confrontación política, sino de acuerdo. Se encarga un primer diagnóstico y un plan director”.

[Informante Asociación autóctona]

El documento, consensuado por todos los partidos políticos con representación en el Consistorio de la ciudad, describe lo siguiente al referirse a la población marroquí asentada en el Distrito III y a las relaciones interétnicas:

“Lo más destacado de este distrito [Distrito III, barrio de Santa Eulàlia] es la existencia de un amplio colectivo de personas inmigradas, sobretodo magrebíes, que están muy asentadas o establecidas en el barrio (llevan muchos años residiendo), tienen descendencia que han reagrupado de Marruecos, o incluso nacida aquí. Se tiene la impresión que esta generación joven, hija de la instalada aquí hace años, no acaba de vincularse al barrio, ni de relacionarse con la población autóctona residente” (2005:13).

El documento traduce una impresión muy clara, además del carácter pretérito del asentamiento de la comunidad marroquí en Santa Eulàlia: la población joven de ascendencia marroquí no acaba de vincularse al barrio, ni de relacionarse con la población autóctona. La tesis espera aportar una confirmación empírica pero más compleja a esta situación y desde distintos aspectos.

Como se desprende de lo expuesto hasta ahora, las actuaciones en el terreno de la inmigración en la ciudad se caracterizaron, hasta la aprobación del documento *L'Hospitalet per a la integració de la nova ciutadania* (2005), por la inexistencia de políticas globales definidas y por el intento de invisibilizar el impacto de la presencia de la inmigración en la ciudad. Esta falta de políticas se suplió por las actuaciones directas e individuales de los trabajadores del SSAP. Estos proyectos, que se pusieron en marcha en la segunda mitad de los 80, se caracterizaron por ser actuaciones aisladas que se dirigían a un colectivo que se representaba como minorizado en lo educativo, lo cultural, lo económico y lo social. Aunque existieron algunos proyectos comunitarios, éstos no impidieron que, sobre todo, los chicos marroquíes llegados a la ciudad, entre 12 y 16 años a inicios de los 90, compartieran aulas con los chicos considerados como menos pertinentes del sistema educativo reglado.

Estos dispositivos coincidieron con la popularización de una retórica oficial que permitió la aceptación de algunas de las actividades “interculturales” menos cuestionadoras (Carrasco, 2004), introduciendo así el discurso de la interculturalidad en algunos de los proyectos municipales. En la actualidad, aunque se han producido avances con la aprobación del documento *L’Hospitalet per a la integració de la nova ciutadania* (2005), el propio sentido que atribuye a las vinculaciones y las relaciones entre mayoría-minoría muestra las formas en las que se construye esta integración, tal vez desde la falta de investigaciones sobre la realidad local que esta tesis pretende contribuir a reparar.

4.3. Escolarización y situación educativa de hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en L’Hospitalet y Santa Eulàlia

L’Hospitalet está dividida en 5 zonas educativas: A) Santa Eulàlia; B) Bellvitge y Gornal; C) Sant Josep, Centre y Sant Feliu; D) Pubilla Casas y Can Serra; y E) Collblanc, Torrassa y La Florida.

En la ciudad, el número de alumnos extranjeros en los niveles no universitarios durante el curso 2004/2005, fue de 5.053, lo que supone un 16,03% sobre el alumnado total, 31.504. Por niveles educativos en números absolutos, el mayor número de alumnos extranjeros se encuentra, y por orden decreciente, en Educación Primaria, ESO y Educación Infantil. Sin embargo, proporcionalmente, sobre el total del alumnado escolarizado, el alumnado extranjero se encuentra presente en mayor porcentaje en Educación Especial, un 28,57%. Tras esta enseñanza, la mayor presencia relativa se encuentra en Educación Primaria, 20,42%; Secundaria Obligatoria, 16,33% y Educación Infantil, 14,96%, situando su peso entre el 5% y el 10% en la etapa postobligatoria (Bachillerato, 8,9%; CFGM, 6,97%; CFGS, 4,98%).

Durante el mismo curso, 2004/2005, la mayor presencia del alumnado marroquí, en números absolutos, se produjo en los niveles de Primaria (283), Infantil (203) y ESO (132) y, en menor número, en Bachillerato (18), CFGM (11), Educación Especial (5) y CFGS (4). Las cifras indican que la presencia del alumnado marroquí es más alta en los

niveles inferiores. También muestran que la presencia del alumnado marroquí es más elevada en Bachillerato que en CFGM, un resultado que difiere del obtenido para el conjunto de Cataluña.

Tabla 34. Distribución alumnado marroquí en Hospitalet por niveles educativos sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004/2005.

Nivel educativo	Sector	Marroquíes escolarizados en Hospitalet	Total extranjeros escolarizados en Hospitalet	Total alumnado escolarizado en Hospitalet
Educación Infantil	Privado	14	196	3.687
	Público	189	844	3.263
Educación Primaria	Privado	36	378	5.344
	Público	247	1.875	5.687
<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	Privado	18	227	4.224
	Público	114	1.156	4.244
Bachillerato	Privado	0	0	697
	Público	18	183	1.358
CFGM	Privado	0	0	511
	Público	11	73	537
CFGS	Privado	0	15	725
	Público	4	76	1.102
<i>Educación Especial</i>	Privado	0	3	20
	Público	5	27	105

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament. Curs 2004-2005.

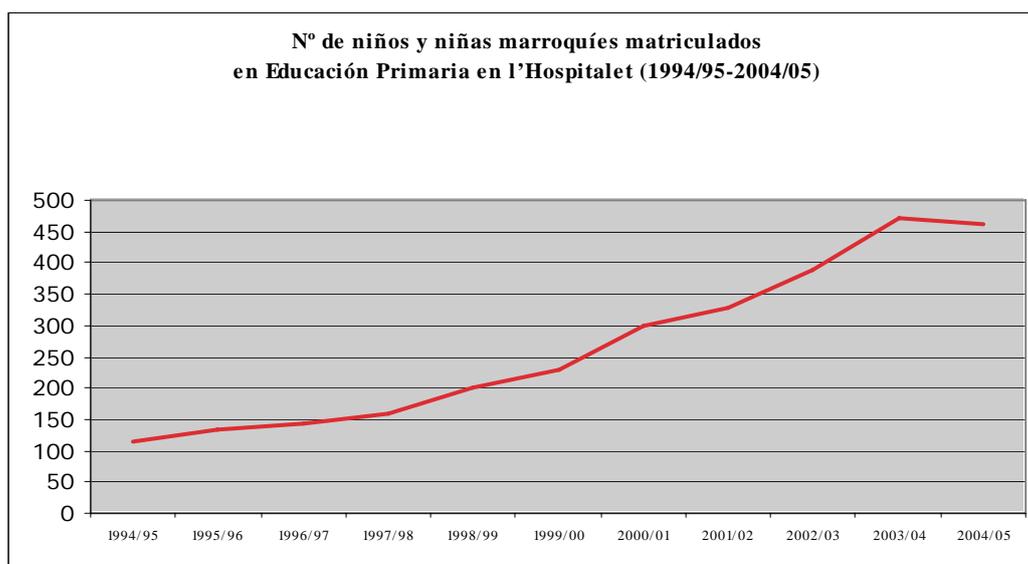
El peso del alumnado marroquí sobre el total del alumnado escolarizado es mayor en Educación Especial, donde representa un 5%. Por debajo del 3% se sitúa en las etapas de Infantil y Primaria, mientras que en la ESO no alcanza el 2%. En el nivel postobligatorio, su peso es mayor en CFGM (1,04%) que en Bachillerato (0,87%), mientras decrece al 0,21% en CFGS.

Los datos muestran algunas de las constantes que se repiten en el resto del territorio catalán, aunque con ciertos matices. El alumnado marroquí se distribuye por niveles de forma similar a como lo hace en el conjunto de Cataluña, pero en algunas etapas su peso es inferior. A pesar de que su crecimiento ha sido constante y se han incrementado sus efectivos globales en todos los niveles educativos, el alumnado marroquí ha perdido peso en el último quinquenio con relación al total del alumnado extranjero y el total del alumnado también ha disminuido en una proporción superior al del conjunto de Cataluña.

El retroceso del peso del alumnado marroquí en los centros educativos de la ciudad se ha producido desde el curso 2001/2002 y se explica por el mayor incremento, durante estos últimos años, de los flujos migratorios de América Central y del Sur en la ciudad, y por la llegada del alumnado procedente de estas áreas geográficas a las escuelas e institutos, en mayor número que en otras zonas de Cataluña.

En el conjunto de escuelas de Primaria de la ciudad, desde el curso 1994/1995, el alumnado extranjero ³¹¹ incrementó sus efectivos. Hasta el curso 2001/2002, este alumnado extranjero creció de forma proporcional a como lo hacía el alumnado marroquí, la nacionalidad más representada hasta entonces en esta etapa, mientras que a partir de dicho curso, los mayores incrementos se produjeron también entre el alumnado procedente de América Central y del Sur.

Gráfica 13

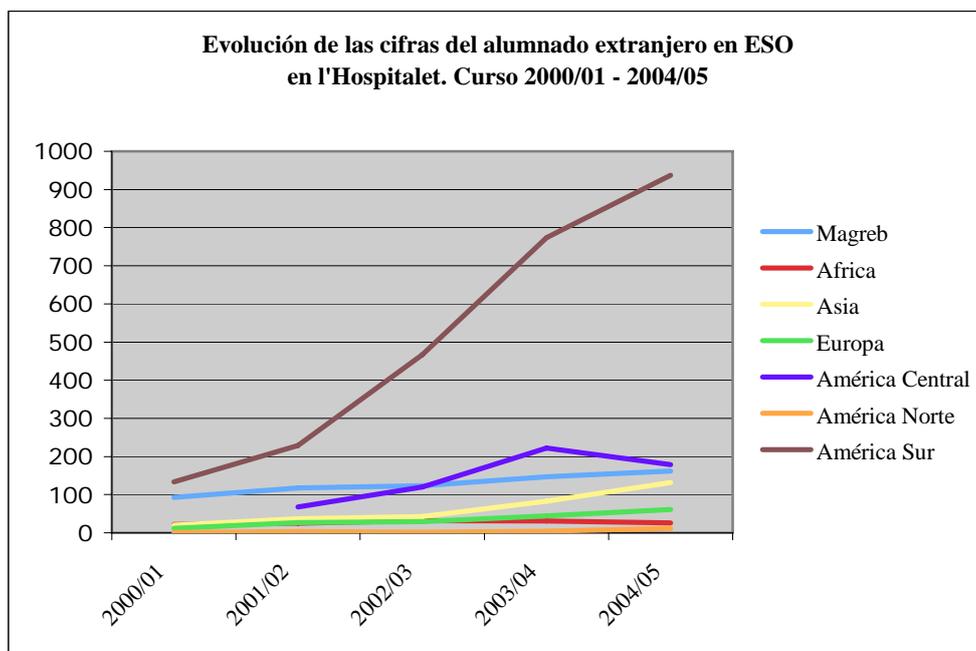


Fuente: Elaboración propia a partir datos Àrea d'Educació i Cultura. Ajuntament de L'Hospitalet.

³¹¹ Los datos acerca del número de alumnos extranjeros escolarizados en la ciudad provienen, en la actualidad, del DEGC y del Àrea d'Educació i Cultura de l'Ajuntament de L'Hospitalet. Los primeros datos de qué dispone el Àrea d'Educació i Cultura de l'Ajuntament, acerca de la presencia de alumnado extranjero en la ciudad se remontan al curso escolar 1994/1995, aunque los iniciales recuentos no recogen, de forma sistematizada, su presencia en cada una de las etapas educativas. Las cifras, en ocasiones, difieren, en parte, porque mientras las primeras son producto de los datos informatizados de la matriculación a inicios de curso, las segundas recogen aquellas que los propios centros ofrecen a lo largo del primer trimestre del curso. Las discordancias son fruto de las disonancias existentes que remiten a la construcción de las propias categorías de la extranjería desde los centros y las variaciones cuantitativas que se producen durante el primer trimestre con la llegada de alumnado extranjero. Sirve de muestra un dato facilitado por el Àrea d'Educació de l'Ajuntament de L'Hospitalet. Del 28 de agosto al 9 de setiembre de 2000/2001, la sección de Educación del Ayuntamiento atendió a 53 familias inmigradas, recién llegadas a la ciudad, que solicitaban la escolarización de sus hijos. A éstos se le deberían añadir aquellos que acudían a los Centros y que matriculaban, o que los Centros derivaban a la Comisión de Escolarización.

La nacionalidad marroquí fue la primera de las nacionalidades extranjeras presente en las escuelas de la ciudad. Guerrero y Rocosa (1991) describen el aumento considerable de la matriculación de hijos e hijas de familias marroquíes en el nivel de Educación Primaria, principalmente, en las escuelas públicas del Distrito III (Santa Eulàlia) durante el curso 1987/1988. En el curso 1994/1995, había 116 niñas y niños marroquíes en Educación Primaria, alcanzando la cifra de 462 en el curso 2004/2005. El aumento en este decenio ha sido paulatino, aunque ha sido algo más acusado en el curso 1999/2000 y entre los cursos 2000/2001 y 2003/2004, con una media de inscritos de 70 niños y niñas más, cada año. Para el último de los cursos, 2004/2005, se observa, en cambio, un leve descenso.

Gráfica 14



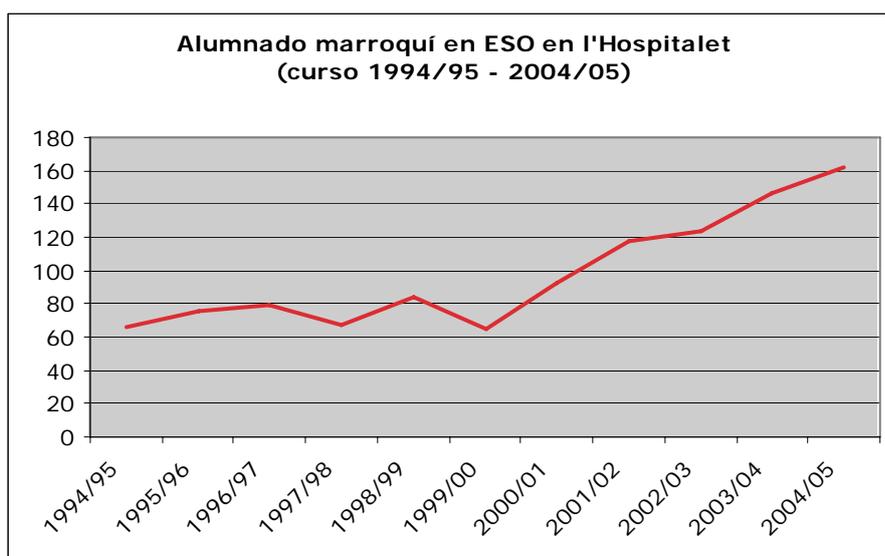
Fuente: Elaboración propia a partir Área d'Educació. Ajuntament de L'Hospitalet y datos IES

Según los datos que ofrece l'Àrea d'Educació i Cultura de l'Ajuntament, el alumnado extranjero matriculado en la ESO en el curso 2000/2001 era de 282, ascendiendo en el curso 2001/2002 a 507, en el 2002/2003 a 817, e incrementándose a 1.305, un curso después. En el curso 2004/2005 alcanzó la cifra de 1.508. Este incremento del alumnado extranjero también ha sido mayor que el experimentado por el alumnado magrebí. Así

lo confirman las series estadísticas. Mientras en ESO, durante el curso 2000/2001, la cifra de alumnos magrebíes, 93, representaba el 32,97% del alumnado extranjero, en el curso 2004/2005, los 162 alumnos magrebíes presentes en el nivel representaban tan sólo el 10,73% de éstos, 1.509 (1.383 según datos del DEGC).

Por áreas geográficas, los naturales de América del Sur son el grupo más numeroso y el que ha experimentado también el mayor incremento en los últimos años. En el curso 2000/01 la cifra de alumnos de esta zona geográfica se elevaba a 134, en el 2004/05 ascendía a 1130. La cifra supone el 74,88% del total del alumnado presente en la etapa en la ciudad. A estos le siguen los naturales de América Central, 179 en 2004/05. Los que se engloban bajo la categoría de Magreb se sitúan en tercer lugar. (*Ver Anexo 11*).

Gráfica 15



Fuente: Àrea d'Educació i Cultura. Ajuntament de L'Hospitalet. Elaboración propia.

Tabla 35. Alumnado marroquí³¹² en ESO en L'Hospitalet (curso 1994/95 - 2004/05)

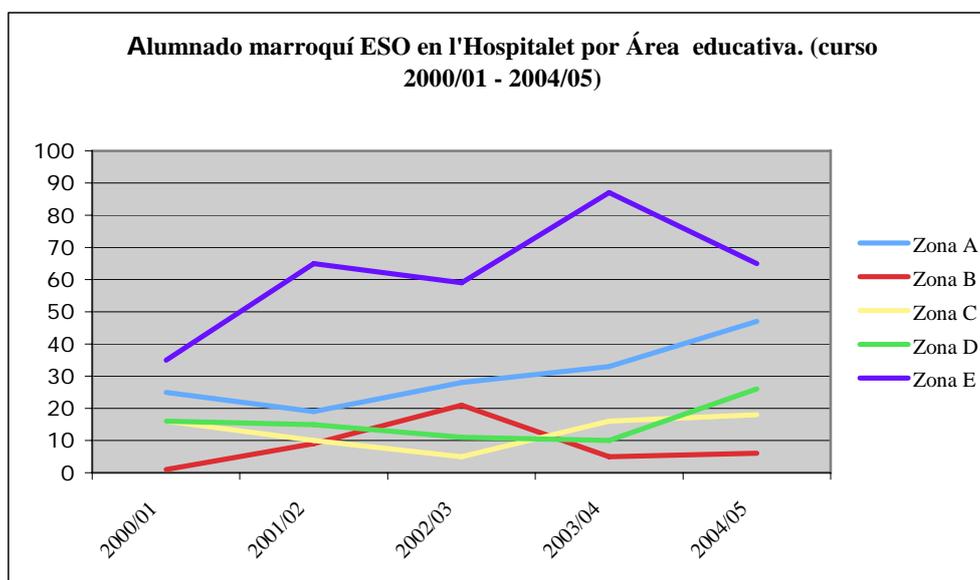
Curso	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Alumnado	66	76	79	67	84	65	93	118	124	147	162

Fuente: Àrea d'Educació i Cultura. Ajuntament de L'Hospitalet. Elaboración propia.

³¹² No se especifica si se trata de chicos y chicas de ascendencia marroquí o de extranjeros marroquíes.

El incremento del alumnado marroquí en la etapa de ESO ha sido menor que en Primaria ya que en un decenio no ha llegado a triplicar su presencia. En el curso 2004/2005, el número de alumnos marroquíes en este nivel era de 162, la cifra más elevada del último decenio. La Tabla 35 muestra también algunos retrocesos (en el curso 1997/1998 y 1999/2000) y un incremento continuado a partir del curso 2000/2001. La tendencia refleja el antiguo asentamiento del colectivo en la ciudad, con un número elevado de niños y niñas nacidos en el municipio, que están en la etapa de Primaria o que ya han sido escolarizado en ella y que se están incorporando desde el curso 2000/2001 a la Secundaria Obligatoria.

Gráfica 16



Fuente: Área d'Educació i Cultura. Ajuntament de L'Hospitalet. Elaboración propia.

La distribución del alumnado marroquí en Educación Secundaria por zona educativa corrobora que su mayor presencia, desde el curso 2000/2001, es en Collblanc-Torrassa y Florida, ocupando Santa Eulàlia la segunda posición. En los últimos 5 años, entre las dos zonas, se ha escolarizado a cerca del 70% del alumnado marroquí de la ciudad, una realidad que responde a la distribución del colectivo en el municipio y a las relaciones existentes entre ambas zonas, ya señaladas.

La escolarización del alumnado extranjero en la ciudad por titularidad del centro ha seguido similares parámetros a los que muestran las cifras globales de Cataluña. Un informe interno de l'Àrea d'Educació i Cultura de l'Ajuntament sobre el curso 1995/1996 explicaba:

“destacar la gran diferencia existente entre los sectores público y concertado respecto al alumnado inmigrante o de otras etnias escolarizadas en la ciudad: 505 en el sector público y 54 en el concertado. Esta diferencia es especialmente evidente si consideramos al alumnado de procedencia del Maghreb: 133 matriculados en escuelas públicas por 2 en concertadas y el alumnado de etnia gitana: 203 matriculados en el sector público por 16 en las escuelas concertadas [...] Los datos de tres zonas educativas nos pueden servir de ejemplo: zona de Santa Eulàlia: sector público: 76 alumnos del Maghreb y 14 de etnia gitana; sector concertado 0 alumnos del Maghreb y 0 de etnia gitana [...]” (Informe Área de Educación y Cultura del Ayuntamiento. Curso 1995/96).

Este informe mostraba la “gran diferencia existente entre los sectores público y concertado en relación al alumnado inmigrante o de otras etnias escolarizadas en la ciudad”, confirmando que en el curso 1995/1996, de los 135 alumnos magrebíes de la ciudad, 133 se escolarizaban en la escuela pública. En la zona de Santa Eulàlia, ninguno de los 76 alumnos magrebíes lo hacía en la concertada.

Tabla 36. Alumnado extranjero en Cataluña y L'Hospitalet en ESO por zona de origen. Curso 2004/05. Sector público/privado.

Zona de origen	Sector		Sector	
	Público	Privado	Público	Privado
	<i>Hospitalet</i>		<i>Cataluña</i>	
Unión Europea	9	3	904	310
Resto de Europa	46	13	2.088	469
Magreb	114	18	5.012	1.002
Resto de África	15	1	510	106
América del Norte	4	0	54	35
América Central y del Sur	866	163	8.764	2.123
Asia y Oceanía	102	29	1.605	550
Total extranjeros	1.156	227	18.937	4.595
	1.383		23.532	
Total alumnado	4.244	4.224	150.355	108.391
	8.468		258.746	

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Curs 2004-05.

Los datos de esta bipolarización se mantenían durante el curso 2004/2005, aunque la participación de la escuela concertada había aumentado levemente. De los 656 alumnos

magrebíes escolarizados en la ciudad en los niveles no universitarios, un 89,63% acudía a los centros públicos del municipio³¹³, una proporción mayor que la relativa al total del alumnado extranjero que se escolarizaba, en un 83,80%, en estos centros.

En el nivel de Educación Secundaria, las proporciones se mantenían en un 83,59% para el conjunto del alumnado extranjero que se escolarizaba en los centros públicos de la ciudad en el curso 2004/2005, un porcentaje mayor a la media de Cataluña, 76%. Para el alumnado magrebí, las cifras eran aún superiores, 86,36%.

El papel de los municipios en el escenario de la política educativa en Cataluña desde los años 80, ha sido residual y periférico a pesar de las perspectivas que señaló la LODE y la Llei de Bases de Règim Local (Subirats, 2006).

Ya hemos explicado que los dispositivos creados en los servicios municipales en relación a la inmigración y la escuela, hasta el año 1999, fueron las Aulas de Formación social (de 1992 a 1966) para chicos inmigrantes de 14 a 16 años, las actuaciones con familias de alumnos inmigrantes y las sesiones formativas puntuales con maestros, que llevaron por título “atención del alumnado inmigrante, elementos básicos de la cultura magrebí”. Debía sumarse también el trabajo de diagnóstico que se realizó en 1º y 2º de ESO en el IES, en el que se centra la investigación (*Informe de la Comissió Tècnica Immigració i Escola*³¹⁴, 1999:9).

En este marco de competencias restringidas, el Ayuntamiento de L’Hospitalet y el DEGC acordaron la creación de una Comisión Técnica Inmigración-Escuela³¹⁵ (1999) de carácter técnico interinstitucional. El objetivo de la comisión era responder, de forma coordinada entre los diversos agentes sociales e instituciones, a las necesidades de escolarización existentes en la ciudad.

313 El Decreto de matriculación del curso 1999/2000 determinó la creación de la Comisión de matriculación permanente que promovió “el reparto solidario” del alumnado inmigrante entre los centros de titularidad pública y concertada. Su existencia modificó su presencia proporcional en ambos espacios.

314 En este informe se observó que “más de un 50% del colectivo de inmigrantes de L’Hospitalet está formado por personas marroquíes”, una realidad que difiere de la actual, como se ha señalado.

315 Presidida por el jefe del Servicio de Educación del Ayuntamiento y constituida por un/a inspector/a de Educación Primaria y otro de Secundaria (los/as presidentes/as de la Comisión de matriculación), la coordinadora del SEDEC en la ciudad, el representante del CEM (Consejo Escolar Municipal), la representante del Programa de Atención a la Inmigración del Área de Política Social del Ayuntamiento, el jefe de negociado de Servicios Educativos del Servicio de Educación del Ayuntamiento de L’Hospitalet y el jefe de negociado del Programa y Recursos Educativos del Servicio de Educación, quien actuaba como secretario.

En la ciudad, inscritos en el Projecte Turmeda del SEDEC, se habían implantado los Talleres intensivos, de 140 horas, durante el mes de setiembre desde el curso 1997/1998 y los Talleres de Adaptación Escolar (TAE) desde el curso 1998/1999. A estos cursos, que se continuaron realizando en la ciudad mientras duró la investigación, se añadieron algunas de las propuestas que nacieron de la Comisión Técnica Inmigración-Escuela y que no cuestionaban las líneas marco de actuación del DEGC. La Comisión propuso la creación de un punto de información y atención personalizada de “atención al alumnado inmigrante con necesidades escolares (op.cit:14), que contó con un mediador (que empezó a trabajar a partir de marzo del 2000). También propuso la creación de una Comisión Permanente de Matriculación (que se creó durante el curso 1999/2000 por Resolución de la delegada territorial y estuvo formada por los mismos miembros que la Comisión de Escolarización). Esta Comisión Permanente de Matriculación tenía por objetivo “determinar el centro (público o privado) en el que se tenía que escolarizar cada alumno, aplicando los criterios para una distribución solidaria del alumnado”³¹⁶. Una medida que se completó con la demanda de un plan municipal de información y atención a los inmigrantes³¹⁷.

Por la Resolución del 3 de marzo de 2000, L’Hospitalet se convirtió en “área de escolarización de alumnos de necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas” para el curso 2000/01. El alumnado llamado “nouvingut” fue a partir de ese momento atendido por el EAP y el Programa de Educación Compensatoria. Era de especial atención el alumnado marroquí “nouvingut”:

“Solo los alumnos extracomunitarios, en especial marroquíes que se incorporan fuera del período de matriculación y en el transcurso del curso escolar a partir de 3º de Primaria, deben, en primera instancia, ser atendidos, por el EAP y Compensatoria para que les apliquen las pruebas y se elabore un primer informe respecto a sus competencias lingüísticas y su nivel de escolarización. Este informe se envía a Inspección y al Centro”.

[Maestra de Educación Compensatoria]

³¹⁶ Ver Butlletí trimestral d’Informació. Consell Escolar Municipal, núm 3, febrer 2000, pp3.

³¹⁷ Ver Informe de la Comissió Immigració i Escola. L’Hospitalet, 1999. Ajuntament de L’Hospitalet, Generalitat de Catalunya i Consell Escolar Municipal de L’Hospitalet.

En este informe técnico sobre “necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas” que el EAP elaboraba, se contemplaban cinco parámetros que determinaban la inclusión o no del alumno en la categoría: la situación económica de la familia y las condiciones de vivienda familiar, la situación social y cultural de la familia del alumno/a y el nivel de conocimiento de la lengua catalana y castellana.

La Comisión estableció los criterios de escolarización de estos alumnos de necesidades educativas especiales y siguió funcionando durante el curso 2001/2002 y 2002/2003.

A la existencia de un punto municipal de información y atención personalizada a las familias inmigradas, se sumó la creación, en el curso 2004/2005, de la Oficina de Matriculación, que se convertía en un instrumento de colaboración entre el DEGC y los ayuntamientos catalanes (Larios, 2005).

Por lo expuesto hasta ahora, se puede confirmar que la experiencia educativa de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes se ha desarrollado generalmente en las escuelas e institutos públicos de la ciudad, siguiendo parámetros similares a los que han guiado su escolarización en la mayor parte del territorio catalán.

La centralización del sistema educativo catalán, dirigido desde la Generalitat y sin conferir competencias a los municipios, ha impedido desarrollar políticas con un verdadero impacto en la escolarización de estos chicos y chicas en el territorio local en el que estaban escolarizados. Cuando estas medidas se han propuesto, se ha considerado prioritario detectar sus “necesidades educativas específicas” y aplicar criterio de reparto del alumnado inmigrante entre los centros. Así, los dispositivos escolares creados en la ciudad para la exclusiva atención de este alumnado “nouvingut” (TAE, PEC, EAP), algunos cuestionados desde instancias municipales, se han seguido manteniendo mientras ha durado la investigación, certificando a escala local las propuestas del DEGC relativas a la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas en Cataluña: la detección de sus “carencias” y “necesidades educativas”, la solución de sus problemas lingüísticos y la difusión del discurso del “reparto solidario” del alumnado inmigrante como solución a los problemas que supuestamente implica la mayor presencia de éste en las aulas.

En la tercera parte del texto abordaremos los distintos niveles de impacto que han tenido estas políticas, al tiempo que se reconstruye y analiza el trabajo etnográfico dentro y fuera de la escuela con los chicos y chicas de origen marroquí y sus familias.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Jordi Pàmies Rovira

Dirección: Dra. Silvia Carrasco Pons

2006

Departament: Antropología Social i Cultural

Facultat: Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

[Volumen II]

TERCERA PARTE

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS
MARROQUÍES EN EL INSTITUTO

Capítulo V: Un instituto de barrio: procesos generales y particulares.....	361
5.1. El instituto, espacio de encuentro	363
5.1.1. Ubicación e historia.....	363
5.1.2. Espacios y equipamientos.....	365
5.1.3. Documentación estratégica y de gestión.....	367
5.1.5. Implicación y compromiso. Entre lo que no está escrito y la calidez de las relaciones humanas.....	377
5.2. El instituto, desencuentros y divergencias.....	380
5.2.5. Evolución de la matrícula desde la implantación de la LOGSE en el centro.....	380
5.2.6. Las representaciones simbólicas de la institución.....	387
5.2.7. La comunidad educativa: familias, alumnado, profesorado y personal no docente.....	395
5.2.8. Las relaciones con los servicios externos e integrados.....	401
Capítulo VI: La experiencia escolar de los hijos e hijas de familias marroquíes en el instituto.....	409
6.2 Los resultados académicos por promociones desde 1996/97 a 2001/02.....	411
6.2. Las comparencias y los expedientes disciplinarios de 1996/97 a 2004/05.....	442
6.4.Relaciones sociales y trayectorias escolares.....	453
6.4.1. Actitudes, estrategias y expectativas de los chicos y chicas.....	453
6.4.2. La trayectorias escolares individuales y el grupo de iguales.....	466

6.4.3. Las relaciones interétnicas entre el alumnado.....	470
6.4.4. Compartiendo el tiempo y el espacio no escolar.....	478
Capítulo VII: Familias, profesorado y centro educativo: representaciones y respuestas.....	485
7.1. Las familias inmigradas marroquíes y la escolarización de sus hijos e hijas.....	487
7.1.1. Relaciones y construcciones familiares desde la escuela.....	487
7.1.2. El significado de las prácticas escolares para las familias.....	494
7.1.3. Expectativas escolares: una tipología familiar desde la heterogeneidad intracomunitaria.....	504
7.2. El profesorado: relaciones con el alumnado minoritario.....	511
7.2.3. Las representaciones simbólicas del profesorado acerca de los hijos e hijas de familias marroquíes.....	511
7.2.4. Diversas actitudes, diferentes resultados. La incidencia de las relaciones con el profesorado en las trayectorias escolares del alumnado minoritario.....	517
7.3. Las respuestas del centro a la desigualdad.	522
7.3.3. Prácticas que perpetúan la desigualdad y alimentan el fracaso.....	522
7.3.4. El Barrio Educa: una propuesta de participación ciudadana.....	533
Capítulo VIII. El impacto de la experiencia escolar. Más allá de la etapa de escolarización obligatoria.....	545
8.1. Interpretando las variaciones y tendencias en los resultados académicos.....	547
8.2. Resultados académicos y trayectorias post-obligatorias.....	561
8.2.1. Las trayectorias de fracaso académico de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.....	571
8.2.2. Las trayectorias de éxito académico de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.....	576

8.3.Trayectorias escolares y sociabilidad intra e intercultural entre los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.....	579
Conclusiones.....	585
Bibliografía.....	605
Anexos.....	667
Anexo 1.....	669
Tabla 1. Extranjeros marroquíes residentes en España por CC.AA (2004)	
Anexo 2.....	671
Tabla 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados, por enseñanza en España (1995/96 – 2004/05)	
Tabla 3. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados, por enseñanza en Cataluña (1995/96 – 2004/05)	
Tabla 4. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad en España (1995/96 - 2004/05)	
Tabla5. Incrementos interanuales de alumnado extranjero, por área geográfica de nacionalidad en España (2000/01 - 2004/05)	
Tabla 6. Incrementos interanuales de alumnado extranjero, por área geográfica de nacionalidad en Cataluña (2000/01 - 2003/04)	
Tabla 7. Alumnado extranjero de nacionalidad marroquí, alumnado extranjero y total alumnado matriculado por CC.AA en niveles no universitarios (2004/05)	
Anexo 3.....	675
Tabla 8. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94- 2004/05). Educación Infantil	
Tabla 9. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Primaria	
Tabla 10. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Secundaria Obligatoria	
Tabla 11. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Secundaria Post-Obligatoria	
Tabla 12. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05). Educación Especial	

Anexo 4.....681

Tabla 13. Distribución del alumnado marroquí en Cataluña por niveles educativos sobre el total de alumnado extranjero y el total del escolarizado. Curso 2004-05.

Tabla 14. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Infantil por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 15. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Primaria por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 16. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Secundaria Obligatoria por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 17. Alumnado marroquí en Cataluña en Bachillerato por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 18. Alumnado marroquí en Cataluña en CFGM por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 19. Alumnado marroquí en Cataluña en CFGS por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Tabla 20. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Especial por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05. Sector público /Sector privado

Anexo 5.....685

Tabla 21. Distribución Total alumnado marroquí en Cataluña por niveles y comarca (2004/05)

Tabla 22. Peso en porcentaje del Total alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05)

Tabla 23. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Infantil.

Tabla 24. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Primaria.

Tabla 25. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). ESO.

Tabla 26. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Especial

Tabla 27. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Bachillerato.

Tabla 28. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). CFGM

Tabla 29. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). CFGS

Anexo 6.....695

Tabla 30. Yebala. Carta du peuplement du Maroc Septentrional (Vignet-Zunz, 1991:459).

Anexo 7.....697

Foto 1. El douar de Talandoud i Od Slimane

Foto 2. Vistas del douar de Od Slimane

Foto 3. Vista panorámica de Od Slimane

Foto 4. Vista panorámica de Od Slimane

Foto 5. Nuevas formas arquitectónicas en Bni Ahmed

Foto 6. Vista desde TletaBni Ahmed

Foto 7. TletaBni Ahmed

Foto 8. TletaBni Ahmed

Foto 9. El Cóllege en TletaBni Ahmed

Foto 10. El Cóllege en TletaBni Ahmed

Foto 11. Antigua escuela española en TletaBni Ahmed

Foto 12. La escuela de Talandoud

Foto 13. Vista panorámica de la escuela de Od Slimane

Foto 14. La escuela de Od Slimane

Foto 15. La entrada de la escuela de Od Slimane

Foto 16. Interior de la escuela de Od Slimane

Anexo 8.....705

Tabla 31. Evolución del número de alumnos en Preescolar en Marruecos. Cursos 1990/91-2003/04

Tabla 32. Evolución de las tasas de escolarización en Marruecos (en porcentajes): 6 - 12 años. Cursos 1990/91-2003/04

Tabla 33. Evolución de las tasas de escolarización en Marruecos (en porcentajes): 12 - 14 años. Cursos 1990/91-2003/04

Tabla 34. Evolución del número de alumnos en la Enseñanza Original en Marruecos. Cursos 1990/91-2003/04

Anexo 9.....709

Tabla 35. Materias y horas semanales en la Enseñanza Primaria en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.

Tabla 36. Materias y horas semanales en la Enseñanza Colegial en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.

Tabla 37. Materias y horas semanales en la Enseñanza Secundaria en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.

Tabla 38. Numero de horas/materia en los diferentes niveles de la Enseñanza Técnica en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación

Tabla 38.1. Ingeniería económica y de gestión

Tabla 38.2. Ingeniería mecánica

Tabla 38.3. Ingeniería eléctrica

Tabla 38.4. Ingeniería química

Tabla 38.5. Ingeniería agrónoma

Tabla 38.6. Ingeniería civil (diseño y edificación, artes plásticas y artes e industrias gráficas)

Tabla 39. Materias y horas semanales en la Enseñanza Fundamental Original en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación.

Tabla 39.1. Materias de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental Original

Tabla 39.2. Materias de Segundo Ciclo de Enseñanza Fundamental Original

Tabla 39.3. Materias de Enseñanza Secundaria Original

Anexo 10.....719

Tabla 40. Evolución de la población de derecho en L'Hospitalet (1857-2004)

Tabla 41. Evolución de la población extranjera en L'Hospitalet (1950-2004)

Tabla 42. Porcentaje de la población extranjera por nacionalidades (13 primeras) en L'Hospitalet (2004)

Tabla 43. Nacionalidades de la población extranjera por barrios de L'Hospitalet (2004)

Tabla 44. Evolución de la población marroquí en L'Hospitalet por distrito (1992-2005)

Anexo 11.....722

Tabla 45. Extranjeros y minorías en Educación Secundaria Obligatoria en L'Hospitalet y Santa Eulalia.

Tabla 45.1. Curso 2000/01

Tabla 45.2. Curso 2001/02

Tabla 45.3. Curso 2002/03

Tabla 45.4. Curso 2003/04

Tabla 45.5. Curso 2004/05

Tabla 46. Evolución de las cifras de alumnado extranjero en Educación Secundaria Obligatoria por cursos en L'Hospitalet (2000/01-2004/05)

Anexo 12.....725

Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el IES

Tabla 53. Trayectorias personales y familiares

Tabla 54. Datos familiares

Tabla 55. Trayectoria académica (1)

Tabla 56. Trayectoria académica ESO y postacadémica obligatoria (2)

TERCERA PARTE

***LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS
MARROQUÍES EN EL INSTITUTO***

Capítulo V

Un instituto de barrio: procesos generales y particulares

5.1. El instituto, espacio de encuentro

5.1.1. Ubicación e historia

El centro educativo a partir del cuál se ha desarrollado la investigación está ubicado en el barrio de Santa Eulalia de L'Hospitalet de Llobregat. Se fundó en 1948 por la Obra Sindical de "Formación Profesional"³¹⁸ y nació como un Taller Escuela Sindical³¹⁹ dirigido por un patronato rector, integrado por representantes sindicales, empresarios de la ciudad y el director del centro, quien supervisaba su funcionamiento administrativo docente, político y asistencial. Su objetivo fundamental era capacitar a obreros especializados en las ramas de mecánica, carpintería y electricidad, las de más demanda en la ciudad.

La inauguración oficial del taller escuela se realizó el 28 de enero de 1948, aunque había empezado con 20 alumnos a impartir sus actividades el 12 de diciembre de 1947. Funcionaba, basado en la Reforma de 1955, en régimen diurno para los chicos entre 12-14 años que accedían a los conocimientos de pre-aprendizaje, y en régimen nocturno para los jóvenes entre 14-17 años y 17-19, para los niveles de oficialía y maestría, respectivamente.

Con fecha 1/6/59 el Ministerio de Educación Nacional concedió al taller escuela la categoría de "autorizado", para impartir la Oficialía Industrial en las ramas de metal y electricidad. Con la aprobación de la Ley de Educación de 1970 y la unificación de la Enseñanza Básica hasta los 14 años por medio de la EGB, se facultó, a partir del curso 1972/73 a los centros de la Obra Sindical a impartir la nueva Formación Profesional (estructurada en 36 familias y dos grados), lo que significó que el centro pasara a ofertar las especialidades de metal (máquinas y herramientas) y de electricidad (instalaciones y

318 Desde 1939 a 1975 la organización sindical del régimen franquista desarrolló un modelo de formación profesional desvinculado del sistema general de educación secundaria. La Obra Sindical de "Formación Profesional" impulsó la creación de centros, homologados por el Ministerio de Educación y regentados por un patronato constituido por empresas del área de influencia de los institutos. Este fue uno de los 110 centros que empezaron a funcionar después de la Guerra Civil siguiendo este modelo. "L'estiu de 1947, l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat inicia els treballs preparatoris per a la creació de l'Escola de Formació Professional adaptant un edifici situat a la carretera de Barcelona que tenia com a destí inicial ser un hospital municipal. Una vegada renovat l'edifici, l'Ajuntament el cedeix a l'Obra Sindical de "Formación Profesional" el dia 30 d'octubre". Revista interna del centro (1998:5)

319 "El edificio se compone de una planta con un semi-sotano de reducidas dimensiones. Está construido a los cuatro vientos [...] La superficie que ocupa la parte edificada es de unos 480 metros cuadrados, siendo sus paredes de fábrica de ladrillo y su cubierta de solera a la catalana sobre un forjado de vigas de cemento armado y bovedillas. Las paredes de distribución interior son de tabiquería corriente con sus parámetros de forjado en yeso común y el pavimento de mosaico hidráulico, estando previstas las instalaciones de agua, gas y electricidad, con los servicios higiénicos necesarios completos". Carta fundacional del Taller Escuela Sindical de Formación Profesional (1948)

líneas eléctricas). Ello, unido a la creciente industrialización del municipio, provocó que en el mismo año se realizara la primera fase de ampliación de la escuela, en 574 m² y que en una segunda fase, se adecuara la planta baja, el patio y la antigua nave de talleres, construyéndose una nueva sala anexa y añadiéndose una planta superior.

El proceso democrático abierto en 1975 propició que el centro pasara de la Obra Sindical al Ministerio de Trabajo (1978) a depender de la Presidència del Govern y con posterioridad al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1983). Fue entonces cuando la institución se rebautizó y cambió de nombre.

Desde el año 1990 a la ya tradicional oferta del centro se añadieron los talleres de moda, confección y madera en la modalidad de Aprendizaje de Oficios (AO), enseñanza que suponía una adaptación curricular de la Formación Profesional de primer grado y que se insertaba en el Programa de Educación Compensatoria y en el tratamiento de la diversidad. Su finalidad no era otorgar un título al alumnado, sino “reforzar los hábitos, las normas y los procedimientos de aprendizaje para facilitar la inserción del alumnado en el marco sociolaboral” (Revista del 50 aniversario del Centro; 1998:14)

Durante el curso 1994/95 y 1995/96, la necesidad de renovar y modernizar las instalaciones provocó el traslado de las aulas del Centro a dos edificios cercanos. En realidad a lo largo de la última década la compartimentación del espacio se ha convertido en una de las características estructurales de la institución, como lo sigue siendo en la actualidad. En el año 1996, el Centro se transformó en Institut d'Ensenyament Secundari (IES) absorbiendo a su vez las instalaciones de una antigua escuela de EGB situada a unos 500 metros de las antiguas instalaciones originales. En estas nuevas dependencias del Centro (espacio al que denominaremos A) de forma exclusiva y desde el curso 1996/97 el alumnado cursa Educación Secundaria Obligatoria mientras que el edificio original (al que denominaremos B) se reserva para los niveles de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

Con la implantación de la LOGSE el mapa escolar incluyó el centro en el barrio de Santa Eulalia, al estar situado el edificio A en ese espacio geográfico, aún cuando el edificio B perteneciera al distrito de San Josep. La nueva instalación, A, situada en uno de los extremos del barrio y cercano a las vías del tren que resignifican hasta la

actualidad los límites del distrito, se encontraba además, aspecto que aparece como importante, apartado de toda centralidad espacial.

Desde la implantación de la LOGSE, en la zona educativa a la que pertenece el IES, existen 8 CEIP, 6 de carácter público y 2 privados-concertados, mientras que la oferta escolar de Educación Secundaria, la conforman tres institutos públicos y un centro de titularidad privada. El IES en el que se ha desarrollado la investigación, es el único que oferta además de ESO y Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. En los otros dos institutos públicos se imparten los dos primeros niveles. Uno de ellos, es el “instituto de toda la vida del barrio”, el otro, había sido una antigua escuela de EGB que se reconvirtió en IES a partir de la Reforma. En el centro privado-concertado, se imparten los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, convirtiéndose en el único de la zona que permite la escolarización del alumnado en un mismo espacio institucional, desde los 3 a los 16 años.

Hasta aquí hemos podido conocer la historia el Centro y como este estuvo vinculado hasta la implantación de la ESO a la Formación Profesional de forma prácticamente exclusiva y cómo a partir del curso escolar 1996/97 el IES pasó a tener dos edificios, uno de exclusividad para la Educación Secundaria Obligatoria y otro para la etapa postobligatoria.

5.1.2. Espacios y equipamientos

El instituto, como ya se ha señalado, cuenta desde el curso 1996/97 con dos espacios, uno de ellos exclusivo para el alumnado de la etapa de ESO. A causa de esta diferenciación espacial obviaré reseñar las características del edificio B en el que se imparten los niveles de Bachillerato y Ciclos Formativos.

El espacio en el que se encuentra el edificio A está rodeado de unos setos de una altura aproximada de dos metros que se encastan en una valla que le separa del espacio exterior. Al edificio se accede por dos entradas, una de ellas, la utilizada de forma general por el alumnado, permite atravesar un amplio patio de hierba y tierra que lleva hasta una pista de deporte asfaltada, situada ante el edificio; la segunda, permite el

acceso directo al mismo tras recorrer un pequeño pasillo y es la utilizada por el profesorado, el alumnado que retrasa su entrada, y por las familias. El edificio, de estructura rectangular y al que se accede después de flanquear unas grandes puertas verdes, esta distribuido en dos plantas. En la inferior se sitúan las aulas exclusivas: biblioteca, aula de informática, laboratorio, aula de tecnología y comedor. Detrás de una cristallera se halla la sala destinada a conserjería, por la que se tiene que acceder para llegar a dos despachos y una tercera sala, la del profesorado, de reducidas dimensiones. Las dos salas la utilizan indistintamente los profesores/as para recibir visitas o hablar con el alumnado, si bien una de ellas se destina de forma preferente a las gestiones del equipo directivo. Las puertas de conserjería y de las tres salas están generalmente abiertas y aunque en una cuartilla situada a media altura en la puerta de entrada desde el curso 2003/04 figura escrito “no se permite la entrada del alumnado”, no es extraño que éste entre a estos espacios, rompiendo de esta manera tradicionales barreras simbólicas. La planta superior la ocupan ocho aulas que dan cabida a los grupos-clase, mientras una novena de reducidas dimensiones, se utiliza generalmente para los refuerzos escolares en pequeño grupo. Cada una de las aulas, distribuidas alrededor de un gran espacio central hueco desde el que se divisa el vestíbulo de la planta baja, se asigna a un grupo de alumnos aunque, cuando el número de grupos lo ha permitido, se ha destinado una de estas aulas al área de música y, una segunda, al ámbito de visual y plástica. En la primera de ellas, se hallan nueve ordenadores en la parte trasera, una instalación de ordenador y proyección y demás material audiovisual. En el aula de visual y plástica se encuentran los materiales comunes utilizados por el alumnado en unos armarios.

Las paredes del centro reflejan la manera en la que la mayor parte del equipo docente entiende los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones formativas. Una serie de paneles distribuidos a lo largo del pasillo superior, en los espacios de la planta baja y en la entrada muestran las realizaciones del alumnado, promueven la participación en alguna actividad del barrio o anuncian el próximo acontecimiento escolar.

Como hemos señalado, en el edificio A se impartía de forma exclusiva la ESO. En este edificio no existía una compartimentación estricta de los espacios, aunque algunas

medidas así lo propusieran. A pesar de estas propuestas y de forma general, las delimitaciones espaciales que existían se diluían entre la mayor parte del profesorado y el alumnado. Este profesorado también promovía el reconocimiento del alumnado a través de los paneles situados en las paredes del centro.

5.1.3. Documentación estratégica y de gestión

La documentación estratégica y de gestión contiene los principios directores sobre los que se asienta la actividad de un centro educativo. Estos documentos reflejan el compromiso de la institución con la sociedad, cómo se conceptualiza la enseñanza-aprendizaje y la consideración y agencia que se atribuye a los diversos miembros de la comunidad escolar. Además, en función de su grado de actualización y general conocimiento, los documentos indican el papel y la vigencia que se atribuye a los diversos miembros del centro y su nivel de presencia, como elementos rectores de la actividad académica. Al inicio de la investigación, durante el curso 1996/97 los documentos en el IES estaban en proceso de elaboración, en el curso 2004/05 se estaba finalizando, el centro contaba con todos ellos³²⁰ y estos eran conocidos y de uso habitual. Los textos fueron producto de la discusión y el consenso del Claustro de profesores/as y del Consejo Escolar y son desde su entrada en vigor revisados de forma regular, lo que les confiere una clara vigencia. Como es preceptivo, son de carácter público para todos los profesores/as y demás miembros de la comunidad educativa³²¹. Responden a una funcionalidad que ha pretendido superar el carácter burocrático que tradicionalmente se les supone, aunque en ocasiones no sea este un aspecto que de ellos derive, sino más bien resulte producto de las construcciones de los propios miembros del Claustro, quienes acostumbran a otorgarles un escaso valor efectivo.

Los documentos marco que prescribe la normativa y posee el centro son el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), el *Proyecto Curricular de Centro* (PCC), el *Reglamento de*

320 En cierta medida a ello ha colaborado en primer lugar el trabajo del profesorado y en segundo instancia, la inclusión del Centro, aunque con anterioridad algunos de los documentos ya existieran, en el Projecte de Qualitat i millora Continúia (PQMC) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya al que se adscribió desde el curso 2002/03.

321 Pueden ser consultados desde la página intranet diseñada por el propio centro.

Régimen Interno (RRI), la Programación General de Centro (PGC), la Memoria Anual (MA), el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Proyecto Lingüístico (PL) y el Plan de Acogida (PA). A esta documentación se debería añadir la relativa al Plan Estratégico (PE), la relacionada con el Proyecto “El Barrio Educa” desarrollado a partir del curso 2000/01 y que por sus características se abordará al final de este capítulo y toda aquella que y desde el curso 2002/03, se relaciona con la inclusión del Centro en la red del “Proyecto de Calidad y Mejora Continua” (PQMC) del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya.

El *Proyecto Educativo de Centro* (a partir de ahora PEC) especifica las finalidades educativas de la institución, establece sus características identitarias, los principios pedagógicos y organizativos que sustentan su labor e incluye el proyecto lingüístico, que recoge aquellos aspectos relativos al uso de las lenguas en el Centro. Su objetivo supone poder responder a cuatro preguntas que son esenciales en cualquier institución: ¿dónde estamos?, ¿quiénes somos?, ¿qué pretendemos? y ¿cómo nos organizamos? Fue aprobado en el curso 1998/99 por el Claustro de Profesores/as después de un calendario de sesiones que permitió a todos los docentes y a través de cada uno de los departamentos realizar las enmiendas correspondientes al planteamiento inicial presentado por el equipo directivo. En el PEC, el IES se presenta como un centro “pluralista, renovador y de calidad, laico, democrático y catalán”. El documento propugna no hacer distinciones entre los miembros de la comunidad educativa “por razón de su procedencia, sexo, cultura, condición social, lengua o ideología”. Pretende potenciar:

“una serie de actitudes encaminadas a la construcción de una verdadera convivencia [...] y tiene en cuenta la formación integral del alumnado y se preocupa para que la enseñanza-aprendizaje de todos los contenidos adquieran un nivel plenamente satisfactorio” [teniendo en cuenta] “las nuevas tecnologías y los avances pedagógicos en todo el proceso [...].”

El centro se presenta como:

“[...] aconfesional que se mantiene al margen de cualquier influencia doctrinal [...] y que se insiere en una sociedad abierta, participativa, libre y plural [...].”

Defiende:

“los métodos democráticos en las discusiones, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos de carácter pedagógico o de gestión [...]”. “la integración de todos sus componentes en una realidad catalana dinámica y pluralista [...]”.

Entre los objetivos que propone el documento marco figuran:

“[...] promover la solidaridad y colaboración, sin distinciones de ningún tipo dentro y fuera de la comunidad educativa, respetar la diversidad y la pluralidad de las personas, fomentar el sentido de pertenencia a una colectividad en la que es necesario el esfuerzo y la participación de todos, fomentar la responsabilidad, la reflexión y el sentido crítico, la autoexigencia y la valoración del esfuerzo personal, la coherencia y la autocrítica, el respeto a uno mismo y a los demás, la tolerancia, el sentido de la paz ligado al de justicia e igualdad, el respeto al entorno próximo e inmediato, la capacidad del trabajo en equipo y la igualdad de género mediante la coeducación [...]”

En el PEC el alumnado se construye como quien:

“[...] posee un rico bagaje de experiencias acumuladas que pueden ser muy útiles para la adquisición de nuevos conocimientos [...]”.

Para llevar a cabo esta adquisición apuesta por una:

“[...] pedagogía participativa [...] en la que el alumnado es el agente principal y se convierte en el centro de la actividad educativa. Es necesario que el alumnado sea el agente principal de su propia educación [...]”

El centro es conciente de la diversidad en los ritmos de aprendizaje del alumnado y propone la implementación de prácticas inclusivas centradas en la cooperación y en la “misma clase”:

“El IES tiene presente que cada alumno es diferente y respeta en lo posible su ritmo de trabajo y desarrollo. Por eso mira de favorecer el trabajo a diferentes niveles en una misma clase así como la cooperación e intercambio de recursos entre compañeros como base del trabajo en equipo [...]”

El profesorado se convierte en este proceso en conductor de la actividad y deviene, a partir del espacio jerárquico que ocupa, en sujeto que potencia las relaciones de confianza intragrupal:

“El profesorado impulsa la actividad, es la persona que prepara el camino, insinúa, estimula [...] procura crear siempre en la clase un tipo de relación que fomente la seguridad y la autoconfianza del alumnado [...]”

Las referencias explícitas al alumnado extranjero en el PEC son a nivel general inexistentes y sólo se mencionan de forma explícita en el Proyecto Lingüístico y en relación al alumnado de “incorporación tardía”. No obstante, la inclusión de objetivos relativos a todo el conjunto del alumnado se presenta como superadores de una perspectiva que construye la diferencia desde la categoría de la extranjería y la pertenencia étnico-nacional, como objeto exclusivo de atención educativa. Así, “pluralidad, diversidad, pertenencia, justicia, participación de todos, realidad catalana dinámica”, ofrecen algunas de las claves que permitirían entender el posicionamiento del centro hacia la escolarización de hijos e hijas de familias inmigradas, mientras considerar que el alumnado “posee un rico bagaje de experiencias” se aparta, al menos en el marco documental, del “lo que sabía no valía” que como ha señalado Franzé (2002), es frecuente en una buena parte de centros escolares.

El *Proyecto Lingüístico* (PL) del IES se estructura en cuatro ámbitos: pedagógico, de gestión y gobierno, humano y de servicios y administrativo. En cada uno de ellos se considera el tratamiento de la lengua catalana como lengua vehicular de aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana, las diferentes opciones en referencia a las lenguas extranjeras y los criterios generales para las adecuaciones de aprendizaje de las lenguas a la realidad sociolingüística del IES. Tal como se especifica en el documento del proyecto:

“El instituto utilizará la lengua catalana como lengua de comunicación oral y escrita entre el profesorado, el personal no docente y el alumnado dentro y fuera del ámbito curricular” [...] tendrá en cuenta la situación sociolingüística de Cataluña. Respecto al alumnado que habitualmente no habla en catalán, como para aquel que habitualmente si lo habla, se impulsará la tendencia de usar la lengua catalana en el máximo posible de contextos, como expresión de la voluntad de normalizar la lengua propia de Cataluña [...] El alumnado de “incorporación tardía” al sistema educativo de Cataluña recibirá un

apoyo adicional en la enseñanza de la lengua catalana y en su evaluación se tendrá en consideración esta circunstancia. El IES garantizará el aprendizaje de la lengua y velará para que este alumnado adquiera, con la mayor rapidez, el nivel “llindar”. Con el objetivo de facilitar la integración del alumnado de “incorporación tardía” al sistema educativo de Cataluña y para facilitarles el aprendizaje de la lengua catalana se impulsará que el alumnado que siempre ha estado escolarizado en nuestro sistema educativo use la lengua catalana en el máximo posible de situaciones comunicativas” [...]³²²”

En el *Reglamento de Régimen Interno* (RRI) se concretan las normas de aplicación de los derechos y deberes del alumnado, la organización de los recursos humanos y materiales y los aspectos de funcionamiento interno. En la introducción del RRI se determina su significado:

“[...] una herramienta que debe servir para regular la vida interna del centro, y establecer de forma clara y coherente las relaciones entre los diferentes sectores que forman parte de la comunidad educativa, plasmando las reglas que obliguen a todos los que de una manera u otra participen en el acto educativo, y garanticen al mismo tiempo los derechos que la legislación vigente les otorga.[...] Consideremos que debe contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por ello entendemos que tiene que regular las metodologías de gestión y de coordinación que nos lleven a hacer más efectivos los esfuerzos que todos depositemos en la labor diaria del centro”

Otro de los documentos marco del centro es el *Plan de Acogida*, resultado, como ya se ha indicado, del trabajo realizado durante el curso 1998/99 entre dos representantes del Programa de Inmigración del Ayuntamiento de L’Hospitalet y el profesorado del centro³²³ y contempla, como la mayor parte de los existentes, la matrícula, las pruebas iniciales, la entrevista, la asignación del grupo clase y el trabajo de seguimiento con el alumnado.

³²²“La coordinación lingüística de interculturalidad y cohesión social velará por la coherencia pedagógica y metodología en el tratamiento de las lenguas que se imparten en el Instituto para garantizar un adecuado conocimiento de las lenguas oficiales en Cataluña” A partir del curso 2004/05 aparece esta figura en la normativa de inicio de curso.

³²³ Durante el curso 1998/99 el Programa de inmigración de l’Ajuntament de l’Hospitalet de forma coordinada con el instituto llevó a cabo un “proyecto educativo” a partir del “análisis de las relaciones interculturales entre el alumnado de 1º de ESO”. A través de 9 sesiones que se incluyeron en la hora de tutoría se realizaron diversas actividades a partir de las que se extrajeron una serie de conclusiones. Entre ellas “crear una aula de acogida para el alumnado extranjero en todos los centros dirigida por un profesor tutor/a en coordinación con otros profesores y profesionales (del centro y externos) [...] Durante el primer año este alumnado alternaría su presencia en el aula de acogida con clases en el aula ordinaria con y sin profesor de refuerzo” (Ajuntament de l’Hospitalet. Área de Política Social; 1998:30-31). En concreto el profesorado del centro que participó en las reuniones fue la maestra de Pedagogía Terapéutica, el Coordinador Pedagógico y el Jefe de Estudios.

La *Programació General de Centre* (PGC), como establece el Reglamento Orgánico de Centres (ROC), era elaborada por el equipo directivo a partir de las propuestas del Claustro e incluía la concreción de las funciones en la organización general del centro, el horario general de las actividades del centro y del alumnado, la programación anual de las actividades escolares complementarias y extraescolares, el calendario de reuniones y entrevistas con las familias, de evaluaciones y de reuniones del profesorado, las actividades de formación permanente, las relaciones externas, la programación anual de los servicios escolares y la concreción de los diversos proyectos del centro. Al inicio del curso escolar y desde el año 1998/99 el profesorado recibía, en forma de dossier, la concreción de la programación anual, siendo discutida y mejorada, a través de las aportaciones que los equipos docentes podían realizar. Existía una intención, por parte del equipo directivo, compartida por el resto de miembros del Claustro de fomentar los espacios de diálogo y mejorar los procesos de comunicación interna. El objetivo era conseguir, a través de la transparencia informativa, el conocimiento y el reconocimiento de las actividades individuales y generales de los miembros que trabajaban en el Centro y fomentar una confianza que favoreciera la identificación y la implicación con la institución.

La *Memoria Anual* (MA) la elabora el equipo directivo al acabar el curso y supone la evaluación de las actividades del centro en relación a los objetivos prefijados en la programación general siendo aprobada por el Consejo Escolar tras ser informado el Claustro. Durante los años que ha durado la investigación, en el último de los claustros ordinarios del curso, los miembros del equipo directivo la presentaban junto a los coordinadores del Centro, en sus ámbitos de responsabilidad correspondientes.

En el *Projecte Curricular de Centre* (PCC) se contextualizan: la secuenciación por ciclos de los contenidos, los criterios metodológicos, de evaluación y organizativos del alumnado, profesorado y espacios, la acción tutorial, los criterios de atención a la diversidad, los criterios lingüísticos del alumnado de incorporación tardía, la incorporación a las áreas de los ejes transversales y los criterios de orientación a los alumnos. Es el documento que da coherencia, continuidad y sentido a la acción educativa del centro (Fullana, Besalú, y Vilà, 2003) y constituye el punto de referencia

para el desarrollo de las enseñanzas de la etapa que este ofrece³²⁴. La responsabilidad de la aplicación del PCC a la práctica docente recae en los equipos de los diversos departamentos. Participan en su diseño y desarrollo y en este caso, los puntos a incluir en el PCC, fueron objeto de discusión y aprobación dentro de los órganos de coordinación. Los departamentos describían, en un documento único, la programación, que por cada nivel incluía contenidos, objetivos didácticos y actividades que, de manera organizada y sistemática, se desarrollaban, así como estrategias metodológicas, de atención a la diversidad, actividades de evaluación y recursos didácticos que posibilitaban su despliegue. Dos aspectos que se incluían en el PCC de centro nos resultan de especial interés, el primero se refiere al agrupamiento del alumnado en la etapa de ESO. Se determina establecer a partir de los siguientes ejes:

”1.- Priorizando las materias instrumentales: Catalán, Castellano y Matemáticas. A tal efecto en 1r ciclo de ESO se harán actividades de refuerzo encaminadas a lograr la mejora en el dominio de estas áreas.

2.- Desdoblando los grupos o realizando agrupamientos flexibles en función de la disponibilidad de los equipos docentes y una vez valorada la necesidad de los chicos y chicas integrantes de cada grupo-clase en especial en el 1r Ciclo de ESO. En este caso un pequeño grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje integrarán los grupos de agrupamientos flexibles.

3.- En las materias de Tecnología, Ciencias Experimentales y Lengua Extranjera (inglés) se procurará en la medida de disponer de recursos humanos, desdoblar los grupos en dos por niveles respetando siempre los aspectos que establezca la normativa de inicio de curso u otros de carácter más general”

A tenor de lo expuesto, se proponen diversas subsegmentaciones del grupo-clase que van del desdoblamiento al agrupamiento flexible y al refuerzo escolar. La primera de las prácticas da respuesta a las prescripciones que determinan el desdoblamiento de ciertas áreas; la segunda, a las necesidades que se derivan de la jerarquía del saber escolar que ocupan las materias instrumentales, y en un tercer ámbito, responderían a la propia voluntad de los docentes, en función de la valoración del grupo y de la disponibilidad. En ninguno de estos tres casos se señala de forma clara la estratificación del alumnado por su nivel de competencias escolares. La segunda y tercera modalidad, que se dirigen

324 El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, modificado por el Real Decreto 894/1995 de 2 de junio, y posteriormente por el Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y los objetivos generales que los alumnos tendrán que alcanzar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria

de forma prioritaria a 1r Ciclo de ESO, el agrupamiento flexible y el refuerzo escolar, se constriñen al “alumnado con dificultades de aprendizaje” y suponen en la práctica, la gestión de las actividades de enseñanza-aprendizaje a través de la práctica del *streaming* o la organización de grupos de nivel.

En relación a los aspectos metodológicos el PCC señala:

“El instituto opta por una diversidad metodológica, ya que el desarrollo de los diferentes objetivos y el aprendizaje de contenidos de diferente tipo demanda la combinación de formas de enseñanza-aprendizaje diversas. La diversidad metodológica puede convertirse en una de las mejores maneras de abordar el tratamiento de la diversidad del alumnado que forma cada grupo clase. La diversidad metodológica además de favorecer el tratamiento del alumnado en el aula también tiene en cuenta las características personales de cada profesor/a, y las maneras propias de interacción que establece con el grupo-clase.

Partiendo de las diversas evaluaciones iniciales del alumnado, respetando la diversidad, siempre y cuando ésta no sea un impedimento para la igualdad de oportunidades, entendemos que cualquiera de las metodologías utilizadas debe garantizar la construcción de aprendizajes significativos y eso es preciso que se garantice desde la participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, facilitando el aprendizaje en la toma de decisiones, desarrollando al máximo las capacidades del alumnado en todos los ámbitos: conceptos, procedimientos y actitudes, garantizando siempre la formación necesaria para la integración social. Es preciso que esté encaminada a la formación integral del alumno, de manera que sepa interrelacionar todos los aprendizajes en un todo que le permita analizar el medio que la rodea y aplicar las estrategias aprendidas en su acción cotidiana como ciudadano”

En este marco, la propuesta que relaciona aspectos escolares, académicos y sociales de forma indistinta adopta no obstante, la apuesta, como lo hacía el PEC, por la diversidad metodológica en el aula. Nótese que se valora el conjunto de posibilidades metodológicas como una de “las mejores maneras de abordar el tratamiento de la diversidad del alumnado que forma cada grupo clase. La diversidad metodológica además de favorecer el tratamiento del alumnado en el aula [...]”, afirmación que representa un guiño, aunque de poco sirviera como veremos con posterioridad, al mantenimiento del grupo-clase como espacio de convivencia inclusivo, único a potenciar. Se pretendía que la implementación de prácticas segregadoras (refuerzos fuera del aula, grupos de nivel) tuviera un escaso impacto. En realidad, es a lo largo de cada una de las programaciones de área donde se establecen los principios concretos de “atención a la diversidad” mientras la única referencia a ésta en el marco documental de

carácter general del IES deriva de la construcción de este enunciado, lo que determina también cómo se construye la “atención a la diversidad”, y el nivel de atención que en el marco estructural en el centro se le destina. El resto de apreciaciones, entre otras “aprendizaje significativo, participación activa, formación integral, ciudadano” remiten, como ocurría en el PEC a una manera determinada de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y los propios objetivos educativos aunque su inclusión no suponga de forma necesaria, la implementación de prácticas que las contemplen.

El *Plan de Acción Tutorial* (PAT) comprende el conjunto de actividades de acogida, orientación personal, académica y profesional dirigidas al alumnado. Determinado por las líneas marco del Projecte Educatiu, el documento elaborado en el centro incluye entre sus objetivos generales “contribuir a la formación integral del alumno como persona, facilitándole su conocimiento en el marco de las aptitudes, personalidad e intereses y colaborando en el desarrollo de su criterio personal” y “promocionar la integración y participación del alumnado en la vida del centro educativo y en el entorno sociocultural³²⁵” El Plan prescribe que la acción tutorial no sólo va dirigida al alumnado, sino también a las familias y al equipo docente, como partes influyentes en el desarrollo personal y académico del primero. También especifica que la acción tutorial se ejerce de manera compartida por todo el profesorado del IES, aunque para coordinar las acciones se designará un tutor o tutora de grupo. El PAT se especifica en cada uno de los niveles a *través de la Programación que como el resto de documentos el profesorado podía consultar*³²⁶.

El mismo título y subtítulo del documento del Plan Estratégico, aprobado en el curso 2001/02 por el Claustro y el Consejo Escolar y vigente después de una prórroga hasta el 2004/05, “*El éxito educativo para todos. El IES [...], una dinámica compartida con las familias, el barrio, las empresas y el tejido asociativo, dirigida a mejorar la calidad y*

325 Sería demasiado extenso enumerar la serie de objetivos que determina pero en ellos se vislumbra la vocación relacional del IES hacia el contexto exterior: conocer el mundo que rodea al alumno; potenciar la capacidad de autoconocimiento del alumno; facilitar el proceso de socialización del alumno; desarrollar criterios personales; reflexionar sobre sus intereses, aptitudes y capacidades; respetar las opiniones de los compañeros y compañeras, profesorado y otros miembros de la comunidad educativa; valorar el diálogo como forma de resolver conflictos interpersonales y grupales; desarrollar la sensibilidad delante cualquier discriminación; conocer nuestro centro y las actividades que en él se realizan; favorecer la participación del alumnado en actividades fuera del centro organizadas por entidades educativas de la ciudad; favorecer la relación del alumnado con entidades del barrio

326 Al finalizar el curso 2004/05 en la intranet del Centro

los resultados de la educación” presupone la implementación de una perspectiva que se asienta sobre el desarrollo de políticas, prácticas y cultura inclusiva (Booth & Ainscow, 2000). Responde a la necesidad de articular propuestas que favorezcan, a partir del reconocimiento, el empoderamiento de los agentes escolares y comunitarios, que conceptualizados en ocasiones como *excluyentes, sin embargo constituyen los espacios de socialización* centrales del alumnado.

Con los objetivos generales del *Plan Estratégico* se pretendían mejorar los rendimientos académicos entre el alumnado a través de la implementación de nuevas estrategias educativas:

“[...]diseñar estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el instituto con el fin de alcanzar las competencias básicas; potenciar la coordinación efectiva entre los niveles educativos del centro, así como entre los centros de primaria y Secundaria y nuestro centro; extender la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos y las tecnologías industriales más actuales en los Ciclos Formativos; crear lazos y facilitar las relaciones entre el centro, las familias, el barrio, el tejido asociativo y las empresas de los sectores relacionadas con los ciclos formativos”

Como en el PEC, el documento del Plan Estratégico muestra la clara apuesta del Centro por la implicación comunitaria y la comunicación interna y externa. El documento debería relacionarse con el proyecto empezado en el IES durante el curso 2000/01 “El Barrio Educa”. Fue una propuesta de participación ciudadana que representó una de las respuestas inclusivas del centro a la desigualdad y del que, aunque por sus características se abordará con posterioridad, transcribimos aquí uno de los fragmentos que reflejan la intención en la que se sustentó:

“Queremos abrir la puerta de los institutos y de las escuelas. Estamos seguros que la educación será de mucha más calidad si trabajamos juntos en un mismo proyecto. Por esto queremos tener en cuenta todo el que las entidades y asociaciones nos pueden proponer” (Presentación del Proyecto “El Barri Educa”, març 2000)

Al considerar la procedencia del alumnado el documento del Plan Estratégico especifica:

“Los alumnos y las alumnas de ESO de nuestro centro proceden mayoritariamente de los CEIPS del barrio de Santa Eulalia [...] aunque llegan al centro chicos/as procedentes

de otros barrios de la ciudad. El hecho de que el centro esté ubicado en el barrio de Santa Eulalia donde en los últimos años se ha asentado un número de inmigrantes extracomunitarios procedentes del Maghreb mayoritariamente se refleja en la ESO donde el porcentaje de este alumnado matriculado es superior a la media de la ciudad”.

Ello supone el conocimiento de la adscripción étnico-nacional de los chicos y chicas del centro y la asunción de su visibilización aunque, como ocurre en todas las instituciones, no represente que todos y todas los miembros del equipo de profesores apoyaran que esta construcción se hiciera explícita y que respondía a una realidad concreta y objetiva, conocida por la mayoría de los miembros del Claustro y las familias.

Así, sobre el papel, los documentos estratégicos y de gestión muestran cómo el IES promovía el reconocimiento del alumnado y de sus bagajes sociales y culturales y apostaba por el desarrollo de prácticas inclusivas, participativas y de cooperación que favorecieran el éxito educativo entre todo el alumnado.

5.1.4. Implicación y compromiso. Entre lo que no está escrito y la calidez de las relaciones humanas

Los documentos de gestión del centro recogían por escrito las intenciones, los acuerdos y las disensiones. Destilaban una visión determinada de entender la función educativa pero, como no podría ser de otro modo, no constataban los propósitos iniciales, las discusiones intermedias y las negociaciones. Tan sólo mostraban el resultado final, escondiendo así el camino recorrido y la naturaleza de los lazos humanos establecidos aunque, como resultaba bien notorio, estos acostumbraban a ser la base sobre las que se asentaban la mayor parte de los consensos.

Hay dinámicas relacionales que no aparecen en el organigrama de ninguna institución ni centro educativo, tampoco aparecían en éste, pero su conocimiento deviene clave al recomponer la vida cotidiana en la institución y deben ser contemplados al abordarse los objetivos que se plantean. Más allá de los documentos oficiales, organizativos y de gestión resulta prioritario, al efectuar un análisis de la institución en la que se centra el estudio, reconocer la naturaleza de las relaciones humanas y de los planteamientos que se compartían de forma implícita en un espacio en el que una buena parte del

profesorado apostaba porque todos y todas los miembros de la comunidad educativa se sintieran reconocidos.

Abordar las dinámicas escolares, condicionadas por diversos factores, como se viene señalando a lo largo del texto, significa también acercarse a la calidad de las relaciones humanas que los miembros de la organización tienen entre si desde la misma o diversa posición jerárquica en función del grupo al que pertenecen y la posición escolar que ocupan. Con posterioridad entraremos en el análisis de estas dinámicas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria mantenidas entre el propio alumnado y entre el profesorado y los hijos e hijas de familias marroquíes inmigradas o de otra ascendencia y las familias. Sin embargo, resulta preceptivo reconocer que, de la misma forma que acontece en todas las organizaciones, sean estas educativas o no, las dinámicas relacionales entre los miembros de la comunidad escolar de la institución en la que se desarrolla la etnografía y entre estos y los servicios externos institucionales o los entornos extraescolares, han estado condicionadas por el desarrollo de lo que vendría en llamarse el clima de centro. Éste juega un rol crítico en las relaciones intragrupalas y las expectativas que se proyectan hacia el alumnado (Lewis-Charp, Cao & Friedlaender, 2004) como será abordado con posterioridad.

Este clima que representaría la situación ambiental en la que vive la institución, su personalidad original (Fernández Díaz, 1994), y que Thomas (1976) ha comparado con la personalidad individual, es el resultado de las condiciones ambientales que la caracterizan (Fox, 1973). Valorar el clima de centro supone, pues, tener en cuenta una serie de aspectos: el nivel y la naturaleza de los conflictos entre los diversos agentes de la institución, la forma de gestión de las incidencias, los proyectos y actividades comunes en los que se participa, las formas que adquieren las resistencias de los agentes (inasistencia a reuniones y actos, escasa participación, etc), las bajas del profesorado o la apariencia externa e interna del Centro y de sus espacios. Estos aspectos se recogerán en el siguiente apartado mientras, a lo largo de este, incidiríamos en aquellos aspectos que se han valorado como condicionantes en la recreación de este clima institucional.

Remiten a la situación de cambio que se ha vivido a lo largo de la investigación, como investigador pero también como miembro activo del Claustro³²⁷.

En el Centro este cambio, aunque se concretara con la realización de un proyecto concreto desde el curso 1999/00, se gestó con anterioridad³²⁸. El discurso del cambio se produjo desde inicios del curso 1998/99 con la llegada de un nuevo equipo directivo. Fue durante el primer trimestre del curso, como recoge el acta del Consejo Escolar del 20 de octubre de 1998, cuando se evidenció, más allá de las pautas iniciadas dentro del Centro desde septiembre, una nueva forma de entender las relaciones educativas y la propia función del centro escolar. La puesta en escena del cambio vino propiciada por la presentación que el director realizó de las líneas que deberían definir el futuro del Centro estructuradas a partir de estos ejes: la implicación del alumnado, del profesorado y de las familias con el Centro, la coordinación externa con los centros educativos de la zona y la apertura del IES al barrio y al entorno. La propuesta, que llevó a decir al representante municipal que “me muestro esperanzado con el cambio radical de rumbo del centro” y que se concretó a posteriori en el proyecto “El Barrio Educa”, pretendía potenciar la participación, el consenso y el reconocimiento y proponía abrir las puertas del Instituto y de la esperanza en un momento en el que la matrícula y la imagen del centro iban en descenso de forma paralela. El cambio se abordó desde el mantenimiento de un espíritu democrático a través del consenso y la participación, dos aspectos que

327 Este clima no supone la cultura organizacional, aquella que estaría constituida por las leyes no escritas, valores y creencias y que al marcar los límites de la organización se pueden convertir en elementos coercitivos o potenciadores porque señalan las referencias que generan creatividad, innovación y dinamismo. Guardaría una estrecha relación con las políticas, prácticas y culturas que privilegian los miembros del Centro y que acaban condicionando las relaciones personales entre los propios componentes de la organización. Esta situación ambiental puede mantenerse o modificarse con el tiempo. Cualquier cambio - análisis o desarrollo - organizacional en una institución es un proceso lento y cuando se produce acostumbra a ser intencional. Viene condicionado por una necesidad interna o externa, real o supuesta pero que se interpreta como necesaria. Es entonces cuando las personas que promueven el cambio ponen en marcha un nuevo discurso donde se perfilan los hitos de fuerza y los elementos diferenciadores de la etapa anterior. Es también en el momento de la implementación del cambio, cuando pueden aparecer las primeras resistencias producto de los acomodamientos mentales anteriores y los miedos derivados de la parálisis paradigmática.

328 Los cambios en un centro escolar también quedan reflejados en aquello que recogen las actas de las reuniones que se celebran. Veamos dos ejemplos que darán muestra de ello y que coinciden, respectivamente, con el momento inicial de la investigación, durante el curso 1996/97 y su finalización, en el 2004/05. En el acta del Consejo Escolar celebrada el 8 de octubre de 1996 el orden del día además de la pertinente “lectura y aprobación del acta anterior” y del prescriptivo “turno abierto de palabras” incluía la presentación de inicio de curso, los contenidos disciplinarios y las salidas escolares. Existen más allá del título de los puntos a tratar escasas referencias a la labor docente desarrollada en el IES. En la del 29 de junio de 2005, cuando se daría por finalizada la investigación, el acta incluye la valoración del funcionamiento del curso reflejando la vida del centro: intercambio con otros alumnos/as, participaciones en jornadas de poesía juvenil, científicas, de doméstica, concursos -de jóvenes emprendedores - organización de actos - literarios, deportivos, relacionados con la formación y el mundo laboral - participación de las entidades en el IES y otras además de exponer la implantación del proceso de calidad y mejora continua y las perspectivas para el próximo curso.

como Brunet (1992) señala, resultan esenciales para llevar a cabo con éxito el proceso. Pero también desde otros tres aspectos que, aunque difíciles de medir, consideraría centrales en el devenir de la organización, el convencimiento de la posibilidad del éxito, el optimismo y la confianza. De este modo, delimitando objetivos y responsabilidades, promoviendo el reconocimiento mutuo y el trabajo realizado, la autonomía personal, la transparencia y la comunicación, se institucionalizó el cambio.

Llegados a este punto resulta necesario reconocer que el equipo directivo promovió el proceso de cambio que se produjo en el IES desde el optimismo y la confianza. En este proceso de cambio el diálogo y las relaciones personales jugaron un papel esencial y fomentaron el desarrollo de un clima de centro positivo. El trabajo de campo ha permitido constatar también que este clima mejoró cuando el proceso de cambio se concretó en objetivos claros que delimitaron la función misma del IES y en la medida que estos objetivos fueron compartidos por la mayoría de los miembros del Claustro.

5.2. El instituto, desencuentros y divergencias

5.2.1. Evolución de la matrícula desde la implantación de la LOGSE en el centro

A continuación abordaremos cuál ha sido la evolución del número de matriculados en el IES. Debido al carácter de la investigación los datos escogidos se circunscribirán de forma exclusiva al número de inscritos en el centro en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria desde el curso 1996/97 hasta el año escolar 2004/05, es decir la promoción 2001/02. Se obviarán, pues, las variaciones que las estadísticas del Centro ofrecen en los niveles de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Sin embargo, si prestáramos atención a los datos de matrícula históricos del centro, podríamos constatar que en el curso escolar 1948/49 se matricularon 101 alumnos, siendo la cifra de 67 alumnos en 1951/52 la más baja de su historia y la de 669 alumnos, alcanzada durante el curso 1976/77, la más elevada desde su fundación³²⁹. Desde la década de los 70 hasta el curso 1996/97 la media anual de alumnos, chicos en su inmensa mayoría, se situaba por encima de los 500 e incluso, entre 1989/99 - 1993/94

329 La revista del cincuentenario del Centro recoge las variaciones de las inscripciones desde su fundación. Por la naturaleza de la investigación no se ha incidido en las cifras.

sobrepasaba los 600. A lo largo de la investigación la cifra total de matriculados en el IES osciló entre los 300 y 400 alumnos.

Tabla 37. Evolución del número de inscritos en 1º de ESO (Curso 1996/07-2004/05)

Curso	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Inscritos	60	50	33	17	15	17	28	29	34

Fuente: Elaboración propia a partir datos del IES

Tal como señala la Tabla 37, en el curso 1996/97 el número de chicas y chicos matriculados en 1º de ESO fue de 60, cubriéndose las plazas ofertadas en las dos líneas del nivel, las mismas que ofrecían los otros dos institutos públicos de la zona. Un 95% de este alumnado provenía de una escuela de Primaria adscrita al IES. Era el primer año que empezaba la ESO en L'Hospitalet y los directores de los tres institutos públicos realizaron reuniones conjuntas con las familias, presentaron la oferta escolar y la matriculación del alumnado fue acompañada de la labor de la inspección educativa.

En el año 1997/98 la matrícula siguió la misma tendencia, aunque las acciones de acompañamiento de una etapa a otra disminuyeron de intensidad. Fueron 50 chicos y chicas los matriculados, un 96% de la misma escuela, cifra que elevaba el total de alumnos escolarizados en el IES en la etapa de ESO durante este año escolar a la cifra de 110.

En el curso siguiente, 1998/99, los alumnos preinscritos en primera opción fueron 11. La comisión de escolarización redistribuyó a posteriori al alumnado que no había conseguido plaza en primera instancia en los otros dos centros de la zona, adjudicando al IES la cifra de 27 alumnos, que unida a la inicial elevaba el número de preinscripciones a 38. Las resistencias de algunas familias significaron en la práctica que cinco de las “segundas o terceras opciones” nunca llegaron a matricularse en el centro, descendiendo de este modo la inscripción a 33. Ese mismo año, un centro de la zona había solicitado una tercera línea de ESO para atender todas sus preinscripciones, demanda que fue concedida por la Inspección. El argumento fue que de no concederse, las familias matricularían a sus hijos/as en la escuela concertada. El instituto desde el que se ha realizado la investigación mantuvo entonces dos líneas en 1º de ESO que

perdió un año después, ante la cifra de 12 matriculados, pasando a ofertar una única línea desde el curso 1999/00 hasta el 2004/05.

En el curso 2000/01 el número de inscritos fue de 14. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ante las exiguas cifras de preinscritos durante 3 años consecutivos, propuso cerrar la línea de ESO, opción que fue aprobada en la Comisión del Mapa Escolar y Escolarización de la ciudad y modificada por el Ayuntamiento y la Comisión Permanente del Consejo Escolar Municipal (CEM), quienes solicitaron su continuidad y propusieron convocar una mesa de trabajo que realizara un estudio de la oferta educativa de Secundaria de la zona. La propuesta no llegó a materializarse, los motivos son diversos y se expondrán a lo largo de la investigación. En el curso 2001/02 la matrícula mantuvo la misma tendencia y fue de 17 alumnos/as, aumentando en los cursos 2002/03 y 2003/04 a 28 y 29 inscritos respectivamente y durante el curso 2004/05 a 34, motivo por el que se concedió una segunda línea de ESO³³⁰.

Tabla 38. Alumnado en Educación Secundaria Obligatoria por curso escolar en el IES (Curso 1996/07-2004/05)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Alumnado total ESO
Curso 1996/97	60	-	-	-	60
Curso 1997/98	50	59	-	-	109
Curso 1998/99	33	55	60	-	148
Curso 1999/00	17	38	47	58	160
Curso 2000/01	15	17	32	56	120
Curso 2001/02	17	15	20	33	85
Curso 2002/03	28	24	18	26	96
Curso 2003/04	29	31	23	30	113
Curso 2004/05	34	35	30	26	125

Fuente: Elaboración propia a partir datos del IES

La variación en el número de alumnos/as que ha escolarizado el Centro en el nivel de Secundaria Obligatoria ha ido pareja a las matriculaciones en 1º de ESO (Tabla 38). Se constatan dos procesos paralelos y significativos: un ascenso en la matrícula durante los cuatro primeros años de la ESO, hasta el curso 1999/00³³¹ y un descenso del número de

³³⁰ En el curso 2005/06 la cifra de matriculados en 1º de ESO hasta el mes de marzo era de 54.

³³¹ Este aumento aún resultaría superior si se contabilizara el grupo de alumnos que durante el curso 1998/99 se incorporó a 3º de ESO que provenían de la Formación Profesional. A efectos de la investigación no se ha tenido en cuenta por dos motivos, por la previa opción que habían elegido a los 14 años que determinaba su futuro académico y en especial porque siguieron su escolarización del 2º Ciclo de ESO en otro edificio y formado un grupo que no compartía

matriculados a partir de este curso que perduraría hasta el 2001/02, momento en el que el número de alumnos presentes en el Centro se reduce casi a la mitad, 85, en relación al 1999/00, en el que se escolarizaban 160 chicos y chicas. Las cifras del curso 2001/02, las más bajas del IES desde la implantación de la LOGSE, son el resultado de la finalización de la etapa obligatoria de las dos primeras promociones y coinciden con unas cifras bajas de inscripción en 1º de ESO - por debajo de 20 alumnos -, desde el curso 1999/00 que no vienen a reemplazarlas. Estas cifras ya se habían recortado de forma significativa en el curso 1998/99 cuando se matricularon 33 alumnos. Es a partir del curso 2002/03 cuando la matrícula aumenta siguiendo una ascensión paulatina hasta el curso 2004/05. La cifra total del alumnado durante este último curso, 125, se equipara a las del 2000/01, 120.

Los datos señalan los matriculados en el Centro pero no reflejan las no matriculaciones en 1º, las desmatriculaciones a partir de 2º, ni las incorporaciones a lo largo de la etapa. Las no matriculaciones respondían, en una primera instancia, a la opción que hijos/as, padres y/o madres elegían y se concretaba en la inscripción del alumno/a en otro centro. Además, esta estrategia resistente era visible cuando la Comisión de Escolarización les asignaba el Centro, pero nunca llegaban a matricular a sus hijos/as.

Las desmatriculaciones estaban motivadas por las características del grupo en el que se inscribió el alumno/a y las relaciones que establecía con los iguales dentro y fuera del grupo-clase. Se valorarán al analizar las trayectorias académicas en cada una de las promociones. Del mismo modo, las incorporaciones a lo largo de la etapa en el IES respondían a causas diversas: voluntad del alumno/a por compartir la escolarización con amigos/as que asistían al centro, interés de las familias por revertir una trayectoria de fracaso del hijo/a en otra institución, concertada la mayor parte de las ocasiones, inhabilitación por parte de otra institución escolar, cambio de domicilio dentro del municipio o llegada a la ciudad y al barrio desde otro lugar de España, Cataluña o de fuera del país. Estas variaciones en la matrícula y su incidencia en las dinámicas

dinámicas con el resto del alumnado de ESO. Estaba formado por 14 chicos y 2 chicas, 2 de ellos marroquíes llegados al SECAT con 15 años. En 4º de ESO estuvo integrado por 19 chicos, 1 marroquí. Ambos chicos de ascendencia marroquí al cumplir los 16 años se incorporan a un PGS. El 47,37% de los chicos matriculados en el curso consiguió la acreditación y siguió en su totalidad sus estudios en Ciclos Formativos de Grado Medio.

grupales y en lo que respecta a la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias marroquíes se irán interpellando a lo largo del análisis. En escasas ocasiones, aunque han existido, estas incorporaciones posteriores a la matrícula de 1º de ESO han respondido directamente a criterios derivados de la intervención de servicios externos educativos, a medidas adoptadas por la asistencia social o a instancias educativas del resto de centros de la zona.

La evolución de la matrícula guardó una estrecha relación con la configuración del mapa escolar en la zona. Respondía a las decisiones de las familias, los chicos y chicas, resultado de las informaciones que ellos y ellas recibían desde las escuelas de Primaria, de las visitas que realizaban al Centro en época de puertas abiertas, pero también resultaba producto de la configuración de los grupos de iguales y de las jerarquías de poder que subyacían a las relaciones en cada una de las clases de los centros escolares en Primaria. Era en parte resultado del trabajo del profesorado del centro pero también lo fueron de la acción, con diversos grados de responsabilidad, de las administraciones educativas y los dispositivos creados para la escolarización. Era producto de la forma en que fueron construidos en el imaginario del barrio los centros de la zona y del lugar que ocupaba en este mapa de jerarquías institucionales el propio IES. No es extraño, al contrario, en realidad es una consecuencia que el descenso de matrícula en el IES se correspondiera con el incremento de la matrícula en los centros del entorno. En el mercado de la oferta educativa la competencia inter-centros deviene inevitable y éstos se organizan en la jerarquía sistémica (Franzé, 1998; Poveda, 2001)

Como señalaba en capítulo I, una de las variables que consideraríamos que incide en la elección que familias y chicos/as autóctonos realizan del centro educativo es la presencia de hijos e hijas de familias inmigradas, de manera independiente a las diversas trayectorias escolares y personales que tras esta categoría se construyen. A tal efecto, resulta preciso determinar la evolución de la matrícula de los hijos e hijas de familias inmigradas y de los hijos e hijas de familias marroquíes. A parte del interés específico que esto tiene para la investigación que se expone, también es importante por su mayor representación numérica en la institución hasta el curso 2004/05 y por la construcción

de la propia institución escolar en el imaginario del barrio como instituto de “moros y gitanos”.

El descenso de la matrícula debería ser interpretado a partir de esta construcción generalizada y en éstos términos, también para los miembros de la minoría, que matriculaban a sus hijos/as en el centro, aunque en ocasiones también con reticencias³³² y para la mayor parte de las instancias educativas que, apelando a la libertad de elección de Centro de las familias, no articularon mecanismos correctores, al contrario, promovieron la apertura de otras líneas en centros de la zona.

El número de hijos e hijas de familias inmigradas extranjeras en el centro ha aumentado desde la implantación de la ESO hasta el curso 2004/05, aunque la proporción que ocupan las distintas nacionalidades ha variado a lo largo del periodo analizado. A partir de las cifras que suministran los datos iniciales de matriculación y las actas de evaluación de fin de curso, se han obtenido las series estadísticas que registran el número de chicos y chicas marroquíes en el IES y el porcentaje de este sobre el resto del alumnado del Centro.

Como se observa en la Tabla 39, el número más elevado de chicos y chicas de familias marroquíes en el centro (33) se alcanzó en el curso 1999/00³³³ mientras que el porcentaje mayor, 30,58%, se consiguió durante el año escolar 2001/02, cuando el número alumnos/as matriculados era menor (85) y precisamente cuando llega a 4º de ESO la promoción que entró en el curso 1998/99, es decir, cuando se produce la estigmatización del Centro y el descenso de matriculaciones. Por las características de la investigación no se abordará la presencia en el centro de los hijos e hijas de familias gitanas aunque resulta importante señalar que aún siendo mínima (2 chicas en la promoción 1996/97, 1 chica en 1997/98 y ningún alumno/a hasta el curso 2004/05) la institución se representó también incluyendo el prejuicio existente del que es objeto este grupo, lo que permite identificar las construcciones escolares y sociales que ambos colectivos comparten en los universos simbólicos de la mayoría.

³³² Aunque en la preinscripción de este año un padre marroquí me comentó: “no quería apuntar a mi hijo porque hay muchos marroquíes pero me han dicho que el Instituto va bien y él quiere, pues...”

³³³ Durante ese curso el número de alumnos de ascendencia marroquí en los dos IES de la zona, A y B era respectivamente de 5 y 16 lo que suponía un 1,40% y un 5,40% del alumnado total.

**Tabla 39. Porcentaje hijos e hijas de familias marroquíes por curso y nivel
(Curso 1996/07-2004/05)**

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Total	Alumnado total ESO	% sobre total alumnado
Curso 1996/97	3				3	60	5
Curso 1997/98	10	3			13	109	11,92
Curso 1998/99	9	10	3		25	148	16,89
Curso 1999/00	6	18	6	3	33	160	20,62
Curso 2000/01	5	6	12	5	28	120	23,33
Curso 2001/02	2	5	9	10	26	85	30,58
Curso 2002/03	6	3	3	9	21	96	21,87
Curso 2003/04	4	5	3	3	15	113	13,27
Curso 2004/05	10	3	4	4	21	125	16,80

Fuente: Elaboración propia a partir datos del IES

Será a partir del curso 2001/02 cuando se reactive la matrícula y la imagen del centro, en cierta medida, se reconstruya. Varias serán, y se abordarán en su momento, las causas de esta nueva situación. Algunas, como el trabajo y la implicación del profesorado no fueron prácticas novedosas, otras permitían vislumbrar una nueva perspectiva: formación de una nueva Asociación de Padres y Madres que “creía” en el profesorado y el Centro, desarrollo del proyecto “El Barrio Educa”, llegada al centro de un grupo de alumnos y alumnas que en palabras de sus profesores eran “buenos” estudiantes, apoyo institucional, etc.

“Todos quieren ir a vuestro Instituto. Además casi todos son buenos” (este último aspecto no dejó de sorprenderle)

[Maestro]

Si consideramos los niveles porcentuales de forma parcial encontramos que cuando empezó a adquirir fuerza el calificativo de “instituto de moros y gitanos” fue durante el curso 1997/98, lo que supuso el descenso de inscripciones para el curso 1998/99. Cabe notar que estaban escolarizados entonces en el centro 13 chicos y chicas marroquíes sobre un total de 109 alumnos/as, lo que suponía un 11,92%.

**Tabla 40. Alumnado hijos e hijas de familias marroquíes por curso escolar, sexo y nivel
(Curso 1996/07-2004/05)**

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total		Alumnado total ESO		% sobre total alumnado	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
Curso 1996/97	2	1							2	1	30	30	6,66	3,33
Curso 1997/98	7	3	2	1					9	4	58	51	15,52	7,84
Curso 1998/99	7	2	7	3	2	1			16	6	78	70	20,51	8,57
Curso 1999/00	4	2	14	4	4	2	2	1	24	9	90	70	26,66	12,85
Curso 2000/01	1	4	4	2	10	2	3	2	18	10	66	54	27,27	18,52
Curso 2001/02	1	1	1	4	6	3	8	2	16	10	44	41	36,36	24,39
Curso 2002/03	4	2	2	1	0	3	5	4	11	10	52	44	21,15	22,75
Curso 2003/04	3	1	4	1	2	1	0	3	9	6	61	55	14,75	10,90
Curso 2004/05	6	4	1	2	3	1	3	1	13	8	70	52	18,57	15,38

Fuente: Elaboración propia a partir datos del IES

Es a posteriori, cuando los padres autóctonos dejaron de inscribir a sus hijos en el IES cuando el círculo se realimentó y la profecía se cumplió, como lo demuestra no tanto el aumento del número de chicos y chicas marroquíes matriculados, sino el aumento de éste en cifras porcentuales respecto al alumnado total del Centro, como resultado de la “no matriculación” del alumnado autóctono. Así lo muestran los datos en la promoción 1998/99, momento en que la proporción de chicos y chicas de ascendencia marroquí es del 25% en 1º A y 29,41% en 1º B, una proporción que un año más tarde, durante el curso 1999/00, llegó a cifras más elevadas en estos mismos grupos: 60% en 2º A y 33% en 2º B.

5.2.2. Las representaciones simbólicas de la institución

En la jerarquía de las instituciones escolares de una zona educativa, como hemos abordado, entran en juego diversos elementos que condicionan su representación y promueven no tan solo la adscripción de determinado alumnado al centro, sino que condicionaran las propias dinámicas escolares en la institución. El prestigio asociado a un centro se construye a partir de la forma en que participa de la existencia de realidades problematizadas. Como hemos podido constatar, este prestigio resulta inversamente proporcional a la presencia del alumnado extranjero pobre, convirtiéndose este ultimo factor en un índice de calidad académica (Poveda, 2003).

De este modo, el centro pasa a ser “el centro de...”, es decir, el centro donde no hay que matricular a los hijos/as “si no eres...”. En esta construcción también intervienen otros factores, que se inscriben en el marco de las relaciones de poder inter-centros y en el marco de las relaciones humanas y la calidad pedagógica. Otras investigaciones ya han señalado que la “acogida favorable” o el hecho de ser “más receptivos” resulta atractivo para las familias inmigrantes (Colectivo IOÉ, 1996; Carrasco, 2001; Franzé, 2002). Este era el caso del IES en el que se centra la investigación.

El centro que ahora analizamos era considerado de escaso prestigio académico en la zona, lo que representaba atribuirle la pertenencia a una tipología de alumnos y alumnas que sobrepasaba la exclusiva ascendencia étnico-nacional y que mostraba, siguiendo a Franzé (2002), la reproducción del enclasmamiento en función del capital cultural y económico del que disponían las familias

Una serie de factores promovían esta imagen. Entre ellos la propia historia del centro, relacionada desde su fundación con dos ramas duras de Formación Profesional, metal y electricidad, y en consecuencia una oferta educativa dirigida a un alumnado masculinizado y “poco académico” que en un porcentaje elevado, como ocurría en el resto de ramas formativas profesionalizadoras, accedía a la FP sin Graduado Escolar.

Curso 1996/97

Tabla 41. Título de acceso del alumnado de FP en el IES

	Alumnado	Certificado de Escolaridad	Graduado Escolar	Otros títulos
Electricidad	68	57,35%	27,94%	14,71%
Mecánica	51	41,18	35,29%	23,53%

Fuente: Recull estadístic. Àrea d'educació i Cultura. Servei d'Educació. Gestió i Planificació Escolar Ajuntament de L'Hospitalet. Dades curs 1996/97

Tabla 42. Título de acceso del alumnado de FP en L'Hospitalet

	Alumnado	Certificado de Escolaridad	Graduado Escolar	Otros títulos
Público	782	65,86	29,80	4,35(1)
Privado concertado	693	47,47	51,52	1,01
Total ciudad	1505	57,08	40,20	2,72

Fuente: Recull estadístic. Àrea d'educació i Cultura. Servei d'Educació. Gestió i Planificació Escolar Ajuntament de L'Hospitalet. Dades curs 1996/97

Tal como muestran los datos del curso 1996/97, sólo un 27,94% del alumnado que accedía al Centro en la rama de electricidad estaba en posesión del Graduado Escolar³³⁴ mientras que la cifra se elevaba al 35,29% en el caso de la especialidad de mecánica. Es decir sólo 3 de cada 10 chicos que accedían al centro para cursar FP habían aprobado la EGB. La cifra se correspondía con los datos generales de ciudad en el sector público, 29,80% y se situaba por debajo de los que ofrecía el concertado, 51,52%. A estas cifras se debían añadir las que procedían de la categoría “otros títulos”, epígrafe bajo el que se incluían aquellos chicos que habían empezado a cursar BUP y al no conseguir el éxito esperado se matriculaban en FP. Representaban 2 de cada 10 inscritos en el curso 1996/97. Este tipo de configuración, inherente a la propia estructura de la Formación Profesional de la época, venía a confirmar algunos de los supuestos incluidos en el Preámbulo de la LOGSE, a la que deberían añadirse las numerosas investigaciones que en la línea de la legitimación de la reproducción social trasladaban al plano educativo las desigualdades de origen del alumnado (Coll, 1999) y aquellas que en contextos internacionales demostraban la reproducción de las estructuras y jerarquías sociales a través de la escuela desde los paradigmas reproductivistas clásicos, Bourdieu y Passeron (1977) y Baudelot y Establet (1975):

“[...] la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquella; la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo” Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1.990).

A la construcción como centro de FP en el barrio cabía añadir el desarrollo de la enseñanza de Aprendizaje de Oficios desde el curso 1990/91 lo que significó el acceso al Centro de un alumnado, en parecidas proporciones esta vez de chicos y chicas, que

334 Tal como señalan los datos un 31,86% del alumnado de la ciudad no aprobó la EGB durante el curso 1995/96. El porcentaje nos llevaría a reconsiderar aquellos discursos relacionados con las cifras del actual “fracaso escolar” y que carecen de cierta perspectiva histórica. La naturaleza de la investigación impide profundizar en este ámbito. También deberíamos contemplar los datos relativos a BUP y FP. Para el curso 1994/95 en BUP las cifras del Área d'Educació i Cultura de la ciudad constataban el fracaso en horario diurno del 22,90% y en Formación Profesional los datos globales del fracaso dan un equilibrio entre los dos sectores, 17,74% en el público y 14,34% en el privado.

carecían, como ya se ha indicado, de las “mínimas posibilidades” de cursar BUP o FP y que se construían desde la deslegitimación académica:

“Aquí sólo venían los peores. No ves que los de AO iban a los centros a explicar lo que hacían y a captar alumnos. Los colegios de EGB nos conocían por eso. ¿Quién iba a venir?”

[Profesor]

El tercero de los elementos que construía la imagen de la institución escolar derivaba de la situación periférica en la trama urbanística del barrio del edificio en el que se impartía la ESO. En la práctica suponía su no visualización física y su no presencia en el mercado de las posibilidades educativas formales y las valorizaciones prestigiosas. A ello debía agregarse, acabando de cerrar el bucle de la construcción marginalizadora del IES, haber sido el edificio de un antiguo colegio al que asistían los chicos y chicas que vivían en la calle Fortuna. El Centro está situado a escasos metros de esta calle, espacio donde, como ya se ha señalado, sobrevivía una parte de los miembros del colectivo marroquí. De esta forma, el centro se convirtió a ojos de ciertos sectores de la mayoría autóctona en una institución *no deseada y conflictiva* en la que a las barreras urbanísticas bien definidas, se unían los límites simbólicos de la segregación espacial.

Si las construcciones de la *marroquinidad* y la presencia del alumnado de ascendencia marroquí en el centro revirtieron en la identificación de este como no adecuado para una parte del alumnado autóctono, la misma construcción condicionó en el polo opuesto, el acceso al centro del alumnado autóctono “menos académico”, configurándose así un espacio educativo en el que en definitiva los miembros de la minoría y el alumnado “menos académico” acabaron compartiendo dinámicas en un entorno educativo que no se correspondía con la realidad más diversa del barrio. Este acceso diferenciado se reflejaba de diferentes formas: en las trayectorias académicas que mostraban los expedientes académicos de la etapa de educación Primaria de una buena parte del alumnado autóctono que se inscribía en el centro, en especial durante el periodo 1998-2001; en la información que las tutoras de 1º de ESO y el profesor de pedagogía terapéutica recogieron a lo largo de estos años en las reuniones de coordinación con los docentes de las escuelas, antes de iniciar el curso; pero también en la procedencia diversificada del alumnado, en especial desde el curso 1998/99 hasta el 2002/03,

aspecto que dificultaba las actividades de coordinación con las escuelas de la zona y de fuera de la zona escolar; en las dinámicas escolares cotidianas; y en la continuidad de las trayectorias educativas o laborales más allá de la etapa obligatoria que siguieron estos chicos y chicas.

El instituto, como espacio institucional compartido en el que se trazaban las trayectorias educativas de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, se perfilaba en la no idoneidad a partir las construcciones simbólicas en diferentes ámbitos. Estas construcciones se han ido modificando a lo largo del proceso de investigación por distintas razones, aunque algunas siguen perviviendo e inciden, a pesar de los esfuerzos desarrollados para generar el cambio, en una construcción negativa de la institución en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, que no así en los niveles post-obligatorios. En este sentido, la paradoja se establece cuando la institución se convierte en la más adecuada para aquellas familias que consideran que su hijo e hija debe de ser motivo de especial atención. Las informaciones que recibían de los propios sectores académicos externos o de la red de conocidos promovían la matriculación y podían representar un motivo de orgullo para el profesorado. Sin embargo, una lectura más amplia y exterior subvertía este significado, al alimentar la construcción del espacio institucional como segregado y “especial”.

Mientras una parte del profesorado de algunas escuelas de Primaria de la zona, en reuniones conjuntas y en actividades de coordinación, mostraba su interés y predisposición por modificar la construcción negativa de la institución y apostaba por una transmisión de información a sus alumnos y a las familias no sesgada, el discurso que se potenciaba entre otra parte del profesorado de los centros educativos promovía la percepción del IES como espacio institucional poco adecuado para el “alumnado académico”³³⁵. Aunque en el mejor de los casos se efectuaran charlas a los padres y visitas del alumnado al centro, las actitudes reflejaban los recelos subyacentes.

La construcción en la que se asociaba extranjería y conflictividad se evidenciaba en el discurso de una parte del *profesorado* de los colegios de Primaria de la zona, reticente a

335 Mientras un centro público de Primaria no permitía que los padres recibieran una información ecuánime de la oferta educativa de secundaria de la zona, privilegiando tras excusas peregrinas, otras opciones: “Es que como no sabíamos que hacíais puertas abiertas. Os hemos llamado para la presentación con los padres y lo hemos dejado en el contestador. “ [Maestro]. Yo mismo había llamado al centro tres veces y en el instituto...no había en aquel entonces contestador.

que sus alumnos/as se matricularan en el instituto. Aconsejar a las familias al finalizar la etapa de Primaria sobre el centro “más adecuado”, encubría la redistribución de las categorías sociales y de las dificultades escolares en el mercado escolar. Así, a lo largo de la investigación he podido constatar como algunos centros de Primaria de la zona han “enviado” de forma exclusiva al Centro aquel alumnado que compartía al menos una de estas tres categorías: “ascendencia marroquí”, “dificultades educativas” o “clase social baja”. La pertenencia a una o a varias de estas categorías eran para este profesorado las responsables de generar el supuesto *mal ambiente*, de lo que derivaba la reconducción de la elección familiar. Diversos autores (Van Zanten, 1990; Payet, 1992, para el caso francés; Martín Criado, 2004; Rambla, 2002; Tria, 2003; Bonal et al, 2006, para el caso español) han mostrado en sus investigaciones que es precisamente esta búsqueda del buen ambiente relacional como base y pretexto para la adquisición de capital social el criterio que guía la elección del centro para las familias de clases medias:

“Trabajáis mucho y bien pero tenéis tan mal ambiente“

[Maestro]

“Que mala pinta tienen estos chicos“[en referencia a los chicos marroquíes que estaban trabajando en el aula durante una visita del alumnado de 6º de un colegio de la zona en una Jornada de Puertas Abiertas]

[Maestra]

Los más resistentes llegaban a negar que en cursos anteriores sus *alumnos buenos* se hubieran matriculado en el Instituto aunque los datos indicaran lo contrario:

“Aquel año no vinieron los mejores. Los mejores se fueron al IES Y”

[Maestra]

Entre los miembros de algunas instancias educativas se asumía la idea, a finales de los noventa, de que el instituto debía concentrar, un número aún mayor de alumnos/as de ascendencia marroquí. Se trataba, desde esta perspectiva, de que el Centro dispusiera de los mecanismos “especiales” necesarios para escolarizar a este “tipo” de alumnos. Una propuesta que contrastaba con la de una buena parte del profesorado del Centro, los que no habían sido partidarios de solicitar una Unidad de Adaptación Curricular (UAC) por

no certificar las desventajas escolares existentes. Así, el discurso que promovía una mayor concentración para “disfrutar” de los “recursos especiales” escondía en realidad el interés por mantener en la estructuración jerárquica de los centros el lugar de alto prestigio que se ocupaba. Y eso pasaba por no tener alumnado marroquí en el centro:

“Lo que tendríais que tener es más medios y tenerlos “todos” [en referencia al alumnado marroquí, no a los medios]. Así los podríais atender mejor porque ya estáis acostumbrados”

[Profesor]³³⁶

El discurso que reproduce el modelo segregado de escolarización anterior a la LOGSE y que por el que una parte del profesorado de Secundaria seguía apostando de forma más o menos explícita, presupone que algunos centros son más adecuados para escolarizar al “otro”, al “marroquí”, por la predisposición del profesorado y por sus trayectorias históricas³³⁷.

Los propios chicos y chicas de otros centros reproducían esta representación de la institución a partir de informaciones que recibían en el ámbito familiar, o incluso académico, donde una vez más se construía al centro como “no pertinente” a causa de la presencia de la extranjería pobre e indeseada y sus supuestamente inevitables consecuencias: el descenso de niveles académicos y el aumento de la conflictividad:

“El Instituto X [IES de la investigación] es para gente de fuera, para inmigrantes. El nivel es bajo, dicen. Su hermano decía un día que sus primos sacaban muy buenas notas, excelentes y notables en el Instituto X. Lo decía en la clase. Entonces la tutora dijo que el Instituto X está preparado para la gente de fuera. Les da más oportunidades. Es para inmigrantes. Estábamos en clase de tutoría y nos pusimos a hablar de eso”

- ¿Y que más dijisteis?

³³⁶ En alguna ocasión se intentó derivar chicos de ascendencia marroquí de otros centros. Eran momentos en los que la Inspección educativa no tomaba cartas en el asunto. El trabajo de la Comisión Permanente de Matriculación y de la Inspección educativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y con posterioridad de la Oficina de Matriculación del municipio ha imposibilitado dichas prácticas. Este fue el caso de un chico de ascendencia marroquí de 1º de ESO absentista de un instituto de la zona y que matriculado en otro IES vino con la preinscripción fuera de plazo para matricularse. Las razones aducidas fueron: “Él quiere ir a vuestro instituto. Tiene ahí sus amigos. Aquí no viene”. Preguntado, el chico contestó: “Desde que llegué no me hicieron caso y una profesora me dijo que no fuera. Pues no voy.”

³³⁷ “También existe competencia entre los diversos colegios de una zona por asegurarse la matrícula escolar suficiente para mantener sus clases, problema que se agrava ante el actual descenso de natalidad. Por este motivo, algunos directores de los colegios y profesores llegan a considerar que la presencia de niños gitanos [y marroquíes] puede constituir un demérito, una antipropaganda para el mismo en la pugna por atraer clientes”. J.E.Abajo (1997:133)

- *“Pues que es más fácil. En cambio cuando vas a Bachillerato es mucho más difícil y no puedes seguir. Sí, yo conocía a una chica que no pudo seguir. También dijeron que era un colegio muy conflictivo, de marroquíes y gitanos. Estaba lleno. Mi madre no dejó ir a mi hermano por las malas amistades. No quería que fuera por el mal camino y si ya le costaba estudiar, imagínate. Es más fácil, está más preparado para los inmigrantes”*

[Chica marroquí]

En estas construcciones incidía también el uso del tiempo extraescolar en un momento en que una buena parte de los hijos e hijas de familias marroquíes ocupaban el espacio público de forma visible, compartiendo dinámicas intra o interétnicas con los chicos y chicas autóctonos menos académicos del barrio. Su sola presencia se entendía como una apropiación indebida e indeseable –no pertinente- de ese espacio público. Naturalmente, cualquier acción incívica llevada a cabo en ese espacio por parte del alumnado se asociaba de forma inmediata con el nombre del IES:

“Siempre que un chico o una chica marroquí se mete en un lio dicen que va a nuestro instituto y a veces no es así. Que se informen antes y después hablen. ¡Mira que pasó el otro día en la puerta del IES Y! Ya nos llamaron. ¡Si los chicos que se pelearon no vienen aquí!”.

[Profesora]

Además de todo esto, las representaciones del centro servían para definir las características de pertinencia del profesorado y reconstruir sus condiciones de trabajo. El profesorado de otras instituciones valoraba de forma muy positiva la labor que realizaban los profesores/es del Centro por la propia “dureza de la cotidianidad”. Entre las familias que no llevaban sus hijos al centro se articulaba un doble discurso, uno de reconocimiento del trabajo que se realizaba, aspecto que en la práctica suponía que en caso de que su hijo/a tuviera una escolarización dificultosa se plantearan la matriculación en el IES o que, en sentido contrario, ante una trayectoria de éxito académico, “la clase” de alumnado del Centro impidiera que matricularan a sus hijos/as. El segundo discurso se establecía desde la incapacidad del profesorado, al asociarse de forma contingente la clase de alumnado que escolarizaba el centro con las capacidades del docente y el hecho de que se encontrara allí. Tal era el comentario que en época de preinscripciones hacía una madre de otro centro en la puerta de un colegio de Primaria de la zona:

“A ese instituto sólo van los profesores de desecho”.

[Madre autóctona]

Sin duda el calificativo que esta madre, que desconocía la realidad del Centro, daba al profesorado referencia la propia construcción del Centro a través del alumnado que escolariza. Profesorado y alumnado comparten el espacio de la “no pertinencia” educativa, sino ¿cómo explicar que un docente pueda permanecer en el Centro?

Las representaciones del Centro por parte de las Administraciones Educativas variaron a lo largo del proceso de investigación. La presencia institucional del IES hasta el curso 1998/99 fue escasa, aspecto que unido al descenso gradual de matrícula auguraba la supresión lenta de la ESO. A partir de esta fecha se produjo un cambio relacional en el que incidió la apuesta desde el Centro por reconstruir las relaciones educativas y sociales y su propio significado en el mercado educativo de la ciudad, que se concretaría en el proyecto “El Barrio Educa” y que supuso la representación del IES como un modelo de buenas prácticas, lo que significó a la par el aumento del apoyo institucional.

5.2.3. La comunidad educativa: familias, alumnado, profesorado y personal no docente

En la Comunidad Educativa se encuadran aquellas personas que se vinculaban de forma directa al Centro como agentes activos, es decir, profesorado, alumnado, familias y personal no docente del IES.

El Claustro³³⁸ de profesores estaba formado por entre 40 y 45 profesores/es. Una parte de este profesorado provenía de la antigua Formación Profesional mientras otros habían ido llegando al Centro a partir de la implementación de la LOGSE. Una gran mayoría llevaba más de 5 años en el centro y era propietario definitivo, lo que suponía el mantenimiento de una plantilla que sujeta a cambios coyunturales se mantenía estable. Una parte de estos profesores y profesoras, 16 aproximadamente y según los cursos académicos, impartía clases en la etapa de ESO. De ellos, unos lo hacían de forma

338 A lo largo de la investigación y en función de los grupos asignados y de los resultados de la “negociación de plantillas” el número de profesores/as del Claustro ha variado

exclusiva en el edificio A destinado a los niveles de ESO y de forma mayoritaria en el 1er ciclo, mientras otros compartían su horario entre los cursos de 3º y 4º de ESO y de Bachillerato. Esto suponía su desplazamiento diario entre las dos instalaciones del Centro, el edificio A y B. Ambas situaciones representaban aumentar las dificultades organizativas y logísticas cotidianas a la vez que suponía que las dinámicas escolares de la ESO se abordaran desde la cercanía con mayor o menor intensidad.

La mayoría del *profesorado* que constituía el Claustro del Centro, integrante de la ESO, de Bachillerato y de Ciclos Formativos valoraba de forma positiva su pertenencia a la institución³³⁹ y, en especial, el clima de trabajo en el centro. Uno de los indicadores de este clima como ocurre en todas las organizaciones, lo constituía el absentismo. El índice de ausencias a lo largo de la investigación entre el profesorado fue escaso, muy localizado³⁴⁰ cuando se producía o prácticamente inexistente. Aún más, una buena parte del profesorado de la ESO podía asistir al Centro aunque sus condiciones físicas o personales no fueran las más adecuadas (por ejemplo, como ocurrió en varias ocasiones, tener un principio de gripe, una arritmia cardiaca o venir al centro después del sepelio de un familiar). Otro de los indicadores era la predisposición para la realización de tareas que podrían considerarse no derivadas de las funciones y los tiempos del profesor/a (sustitución de una clase, vigilancia de un patio no prevista, organización de una actividad, acompañamiento de un grupo en una salida escolar fuera de su horario, reunión con familias más allá del horario del Centro, llamada a las familias desde el propio domicilio, etc). Estos ejemplos reflejan la manera de desarrollar la práctica docente y el nivel de las implicaciones y los posicionamientos personales del profesorado del IES en su práctica diaria. Sin embargo, de estos posicionamientos no derivaba de forma necesaria la imagen positiva de su labor como docente. Ni un supuesto reconocimiento o autoestima a partir de la efectividad de su práctica diaria con el alumnado. De hecho, la mayoría no confiaba que pudiera contribuir a trayectorias de éxito.

339 Con la debida precaución con la que se tienen que abordar estos resultados, en la encuesta que desde el curso 2003/04 a finales del tercer trimestre rellena el profesorado a requerimiento de la dirección a la pregunta ¿estás satisfecho de trabajar en este instituto? la puntuación obtenida en el curso 2003/04 era 4,43 y para el curso 2004/05 4,67 sobre 5.

340 Así lo demuestra el "Estudi de les absències del professorat. Comparativa del Centre amb els Serveis Territorials" Curs 2004/05. El número de ausencias del profesorado se situó por debajo de la media de los centros.

Estos profesores veían las apuestas de futuro con poco entusiasmo, desde una posición determinista –ellos llamaban “realista”–, sin confiar en la posibilidad de superar el círculo de la exclusión y el fracaso del Centro y del alumnado que escolarizaba:

“Hagamos lo que hagamos nos acabaremos convirtiendo en un CAEP”/“No hay nada que hacer”/ “Por mucho que hagamos, no vendrán alumnos”.

[Profesores]

Su discurso se centraba de forma especial en aquellos aspectos que en mayor medida se problematizaban entre el alumnado con mayores dificultades académicas y que eran representados principalmente a partir de la ascendencia étnico-nacional, por los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, a quienes algunos profesores culpabilizaban en ocasiones de los males del centro. El discurso centrado en la “desmotivación” surgía como respuesta a “una realidad” (expresión habitualmente utilizada por miembros del equipo docente del centro) que se suponía imposible de cambiar y no respondía a la falta de dedicación en el trabajo diario.

La llegada de los profesores/as nuevos representaba un momento importante en la vida del centro y mostraba como el profesorado más antiguo entendía su labor diaria como docente. En las charlas iniciales se abordaban las representaciones que el nuevo profesor/a tenía de la escuela a partir de la información que había recibido. La mayor parte de los recién llegados pensaban en él como “un centro que funcionaba bien” pero “que tenía alumnado muy difícil”. Los momentos iniciales y las primeras reuniones antes de empezar el curso servían para que algunos profesores antiguos reafirmaran estas ideas iniciales o para promover ideas más positivas. Una vez empezado el curso y después de unas semanas de clase, era habitual que los nuevos profesores mostraran sus opiniones con frases similares a estas:

“Me habían dicho que había tenido mala suerte porque el alumnado era muy difícil, que estaba lleno de inmigrantes, y la verdad tampoco es muy diferente de donde estaba. Lo que pasa que este tiene la fama que tiene. Es según como te llevas con los alumnos. Como en todos lados”

[Profesora]

La respuesta aborda de forma exclusiva el campo de las construcciones previas relativas al Centro y a la “clase” de sus alumnos/as y se refiere al ámbito de las relaciones

profesor-alumno que con posterioridad se desarrollará. Un aspecto este último que también contemplaban las familias:

“Ojalá hubiera cambiado antes a mi hijo al instituto. Aquí se interesan tanto por los que van bien como por los que van mal y tratan a todos bien “/ “Yo traeré a mi hija el año que viene. Estoy muy contenta“/“Los profesores se preocupan mucho por los chicos“/“El trato con los profesores es muy bueno. Siempre que quieres puedes hablar con ellos“.

[Madres autóctonas]

“Mi hija ya sé, no va bien pero no es por ustedes. Están muy encima de ella y se preocupan mucho. Una amiga mía quiere traer a su hija porque donde está nunca ha hablado con los profesores. No la llaman ni nada”

[Madre autóctona]

Para estas madres *autóctonas*, la labor del profesorado era buena porque “se interesaban por todos” (razón que por otra parte no deja de sorprender porque se supondría intrínseca a la propia labor docente, pero que esconde una realidad presente en algunos centros educativos), “eran accesibles” y “se preocupaban”. En realidad, ciertas valoraciones hacia un tipo de profesorado de otros Centros, suponían de facto la valoración positiva del profesorado del IES. Estas familias constataban además que el “mal ambiente” del IES era el mismo que el que podía existir en la escuela de la que provenían:

“Los profesores aquí son diferentes. Les pides cualquier cosa y enseguida te la dan. Se preocupan. Siempre que necesitas algo los encuentras. Te ayudan en lo que sea”

[Madre autóctona]

“El mismo que cuando iban a la escuela”/“Siempre ha ido con marroquíes. Igual que en el colegio”/“Mi hijo va desde siempre, desde que empezó el colegio con marroquíes. Y nunca ha tenido ningún problema, se lleva bien con ellos. Sobre todo se lleva bien con Ao15. Va a comer a su casa, viene a la mía. Juegan juntos al fútbol”.

[Madres autóctonas]

Ello nos da una idea de los términos en que se construye la idea del “mal ambiente”, la imagen negativa de un IES. En Primaria algunas familias consideran más “soportables” determinadas compañías, por ejemplo, la proporción de alumnado extranjero, pero en la Educación Secundaria las actitudes se polarizan y las estrategias de huida se

materializan gracias, desgraciadamente, al mercado educativo diferenciado sostenido con fondos públicos.

En más de una ocasión, varios alumnos preinscritos no habían llegado a formalizar la matrícula o incluso una vez formalizada las *familias nuevas* venían a protestar:

“Me han dicho que en el Instituto hay muy mal ambiente y no lo sabía. Mi hijo se quedará donde está, ya lo cambiaré otro año”.

[Madre autóctona]

Algunas familias manifestaban su animadversión abiertamente hacia el colectivo minoritario. En este sentido, la frase pronunciada por un padre autóctono, con una importante ascendencia sobre distintos sectores del centro hasta el curso 1999/00, resulta altamente significativa tanto por los términos ofensivos que utiliza como por la desviación abierta y explícita de los “males” del Centro y de la sociedad hacia los miembros de la minoría, un aspecto señalado por todos los investigadores que han realizado trabajos empíricos sobre estas cuestiones y que seguramente es el más preocupante en los espacios de convivencia local:

“Yo no voy a dejar entrar un moro más al instituto. Todas las ayudas son para los inmigrantes. Los marroquíes se creen que son los que pueden exigir más ayudas. Todas las viviendas que se han dado han sido para ellos y tienen además ventajas al abrir comercios”

[Padre autóctono]

No obstante, algunas madres y algunos padres transmitían siempre que podían una imagen positiva del Centro. Algunas de ellas entraron a formar parte del AMPA y promovieron la relación con otras escuelas de Primaria de la zona, aunque las resistencias no se llegaron a romper:

“Yo siempre que puedo ya se lo digo a las madres que aquí sus hijos estarán muy bien y que os preocupáis mucho por todos. Aunque ya sabes que se recomienda sobre a todo a aquellos padres que sus hijos van justitos. ¿Que te voy a contar? Tu ya sabes que siempre los envío”

[Madre autóctona]

Por otra parte, la percepción que los *chicos autóctonos* tenían de su propio centro fue variando a lo largo de la investigación. Era negativa para la mayoría a partir del curso

1998/99, a pesar de que algunos dijeran que “se lo querían mucho”, y mejoró desde la promoción 2002/03. Esta imagen negativa dificultaba la identificación de estos alumnos y alumnas con el IES, a pesar de las buenas relaciones personales que tenían estos alumnos y alumnas con el profesorado y que, según expresión de una alumna de la promoción 1996/97, convertían al “instituto en una familia”, lo que remite a la importancia del cuidado y el afecto vividos descritos en el trabajo de Valenzuela (1999).

Pero para la mayoría, el centro era una institución que ocupaba un espacio periférico en el mercado educativo y en el barrio, un lugar donde había “muchos moros”, al que “nadie quería venir”:

“Hay más moros que en el Insti”/ “Hay más marroquíes que en Santa Eulalia”

[Crédito de Síntesis de Chico autóctono, de la promoción 96/97. Cuando se escribió esto en su clase, 4º A no había ningún chico ni chica marroquí y en el Centro la proporción era del 21,25%]

“A este instituto no quiere venir nadie. Dicen que es el peor. Todo el mundo lo sabe en el barrio”

[Chico autóctono]

“Quién va a venir a ver la exposición, si aquí no viene nadie nunca”

[En relación con el trabajo “Una historia compartida” donde se repasaba la historia del siglo XX y se hacía una exposición de objetos personales del alumnado de 4º de ESO de la promoción 1996/97]

[Chico autóctono]

“La fiesta va a ser un fracaso, no vendrá nadie”

[En relación con una fiesta que se hizo un miércoles por la tarde para recaudar fondos para los damnificados del huracán Mitch. Por cierto, fue un éxito y se recogieron más de 60.000 pesetas]

[Chico autóctono]

Sin embargo, desde la entrada de la promoción 2002/03 la imagen se modificó y se empezó a recuperar parte de la pertinencia educativa perdida:

“Bien, hemos de reconocer que empezar 1º de ESO ha supuesto un cambio. Ya estamos en el Instituto, tenemos un profesor para cada asignaturas, hay asignaturas nuevas, somos los más pequeños...Cambio si, pero no muy grande y os explicaremos por qué (...)

Aquí, en el Instituto desde el primer momento que llegas te sientes bien. Los profesores y profesoras y los compañeros de todos los cursos tienen mucho que ver con eso.

Los primeros están siempre pendientes de que todos nosotros nos encontremos a gusto en las clases, explicándonos todo detenidamente, y en el patio. Son unos profesores y profesoras con los que se puede hablar y compartir buenos momentos y preocupaciones.

Lo que no pensábamos es que los compañeros y compañeras de segundo, tercero y cuarto nos recibieran tan bien. Ahora nos hace gracia recordar como ese dieciséis de setiembre nos costó hasta salir al patio. Hemos de decir que hay muy buena relación entre la gente de todos los cursos y nosotros nos incluimos.

Además, actividades como la liga interna de fútbol que se hace a la hora del patio o ir a la piscina cada jueves nos ayudan a sentirnos unidos de una manera educativa y divertida” (Chicos y chicas de 1º de ESO)

[Revista del Centro. Diciembre 2002, pp. 2]

Mientras, algunos chicos de promociones anteriores contribuían con sus valoraciones a testificar y promover de esta manera el propio cambio, una parte del alumnado –el considerado “más académico”- se mostraba más crítico e insistía en el discurso del desprestigio escolar.

5.2.4. Las relaciones con los servicios externos e integrados

Los Servicios y Programas externos que, dependiendo del SECAT, daban apoyo a la labor del profesorado en el IES, como al resto de centros de Secundaria de la ciudad, eran el Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP), el Programa de Educación Compensatoria (PEC) y el Servei Educatiu d’Ensenyament del Català (SEDEC).

La participación del profesional del Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP) en el IES se basaba en la valoración psicopedagógica, es decir, en la identificación y evaluación del alumnado de NEE³⁴¹ del Centro, la orientación al profesorado en nuevas estrategias de actuación en el contexto educativo, a las familias y al alumnado, la valoración del alumnado de NEE de nueva matriculación, y la participación en la elaboración y el seguimiento de Adaptaciones Curriculares; asesoramiento a los docentes sobre medidas de atención a la diversidad; y atención al alumnado, familias y

341 Las funciones están extraídas del documento de inicio de curso entregado por el miembro del EAP al director del Centro (Curso 2004/05). Las actuaciones a lo largo del documento se centran en el alumnado NEE, sin especificar si se trata de alumnos de necesidades educativas específicas o de necesidades educativas especiales, lo que acaba por englobar a ambos en una categoría única, alumno de NEE.

docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional. Como resulta prescriptivo, a principio de curso se firmaba un contrato de las actuaciones a realizar entre el director y la profesional del EAP, quien acudía al Centro una vez por semana. En el periodo estudiado llegaron a trabajar cuatro especialistas del EAP en el Centro.

Del Programa de Educación Compensatoria fueron tres los profesionales que colaboraron en el IES, desde el curso 1996/97 hasta el 2001/02, momento en el que se decidió organizar el apoyo de forma no presencial y esporádica al profesorado, de común acuerdo y a causa de la cantidad de centros que la maestra de compensatoria debía atender en aquel momento. Durante los primeros años de la investigación la relación que se mantuvo con esta maestra fue muy estrecha porque llevaba mucho tiempo en el Programa y conocía desde su etapa de Primaria a los chicos y chicas que se matriculaban en el Centro, algunos de los cuáles vivían en la calle Fortuna.

La presencia del Servei Educatiu d'Ensenyament del Català (SEDEC) en el IES se remonta al curso 1998/99. Como ya se ha señalado, el SEDEC ofrecía a principio y durante el curso escolar en la etapa de educación Secundaria Obligatoria³⁴², Talleres de Lengua que respondían a dos modalidades formativas, en función de la proximidad lingüística de las lenguas familiares de los alumnos a la lengua catalana, la lengua vehicular oficial en la escuela. Una modalidad, los Talleres intensivos, de 140 horas, se realizaba durante el mes de setiembre desde el curso 1997/98, en dos IES de la ciudad que ofrecían sus instalaciones, y se dirigían a chicos y chicas de lenguas románicas. Durante el curso, el SEDEC comunicaba a todos los centros de Secundaria la realización de los cursos intensivos y estos iban matriculando al alumnado, en su gran mayoría chicos y chicas latinoamericanos, a medida que iban llegando a los IES respectivos. A lo largo del curso y en función del número de alumnos extranjeros que tuvieran, algunos centros de Secundaria recibían el apoyo de un Taller de Lengua, que en la práctica se concretaba con un profesor/a de apoyo durante 6 horas a la semana cuando el número de alumnos de lenguas no románicas era superior a 8. El dispositivo tenía una marcada intención de acogida lingüística y el centro determinaba qué alumnado, de lengua románica o no románica, asistía a los talleres. El IES participó de

³⁴² Por la naturaleza de la investigación se obvian los dispositivos del SEDEC en la etapa de educación Primaria.

este recurso desde el curso 1998/99 dirigiéndolo a atender en su totalidad a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Durante el curso 2003/04 la mayor presencia del alumnado latinoamericano hizo que fuera éste el que se beneficiara en su mayor parte de este taller, ubicado en el edificio A, al que acudían también alumnos de otro de los IES de la zona educativa.

La segunda de las modalidades que ofrecía el SEDEC eran los Talleres de Adaptación Escolar (TAE). El recurso se implantó en dos IES de la ciudad en el curso 1998/99 y representaba un servicio externo que agrupaba al “alumnado de incorporación tardía” que llegaba en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El número de aulas TAE en la ciudad se mantuvo constante, en dos, hasta el curso 2003/04 que se incrementó a tres. A partir del curso 2002/03 se instaló en el edificio B una aula TAE que agrupó a un grupo de aproximadamente 20 alumnos y alumnas que acababan de llegar al SECAT, de edades comprendidas entre 12 y 16 años y que estaban matriculados en diversos centros públicos y concertados de la ciudad. Las causas de esta situación en el edificio B hay que buscarlas en el escaso espacio existente en el A, pero también a la preocupación de una mayor estigmatización del Centro. El TAE, en el edificio B, ocupaba un espacio central, la mayor aula del centro y una segunda aula contigua, que permitía al profesorado trabajar en pequeños grupos y que el alumnado participara de las actividades del IES de forma habitual, pero la diferencia de edad con el alumnado de enseñanzas post-obligatorias impedía una interacción real en términos de iguales. El aula, con dos profesoras, estaba abierta por la mañana mientras por la tarde el alumnado se escolarizaba en los centros donde estaba matriculado. El TAE funcionó hasta el curso 2005/06 siendo sustituido por el *Aula de Acogida*, destinada a atender a los chicos y chicas del propio instituto. Cambió entonces también su ubicación y se instaló en un espacio habilitado como aula en la planta baja del edificio A.

El TAE, que se dirigía de forma exclusiva al alumnado de lenguas no románicas, resultaba insuficiente para atender al número elevado de chicos y chicas que llegaban a la ciudad, aspecto que suponía que las salidas de estas aulas y la incorporación a horario completo al propio Centro en el que el alumno estaba matriculado se forzaran y su estancia no fuera nunca superior a un año escolar. En un principio se pensó en la

conveniencia de que fuera un recurso rotativo del que pudieran participar todos los IES de la ciudad. La realidad fue bien distinta al negarse la mayoría de centros a acoger el TAE en sus instalaciones. Aunque no de forma explícita, se asociaba la presencia del TAE con una mayor estigmatización del IES, lo que vendría a ratificar la idea extendida entre algunos profesores que cuanto más “recursos de apoyo” y “programas de intervención” posea un Centro más evidente es su situación marginal. La administración educativa optó entonces por situar las dos únicas aulas TAE de la ciudad en un IES donde no se impartía el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. El funcionamiento del aula desde el propio SEDEC se valoraba de forma positiva, como ocurre tantas otras veces, por la dedicación del profesorado que las conducía. No obstante, su situación venía a reflejar que el criterio para organizar el TAE respondía a aspectos estrictamente lingüísticos y económicos y que no se tenían en cuenta las condiciones en las que se produce el aprendizaje real de una lengua. Además, tal como estaba organizada la asistencia al TAE, algunos centros de Secundaria no asumían como propio al alumnado de TAE, aspecto que incidía negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado y daba lugar a diversas formas de resistencia en cada centro, promoviendo claramente la desvinculación escolar:

“Cuando existían los TAE los centros no asumían que el alumnado que llegaba era suyo. Este alumnado iba a las tardes a los centros pero incluso en la acogida inicial llegaban a no considerarlo propio. A veces, la acogida para algunos centros era únicamente administrativa”

[Profesor TAE]

“Por la mañana viene al TAE pero por la tarde no va a su Centro. Iba al principio pero ahora dice que no le hacen caso, que no hace nada y que, claro, para eso no va”

[Profesora TAE]

“Hay Centros que sí valoran el trabajo que los chicos hacen pero en otros, algunos tutores no les miran ni los trabajos. Eso se ve en las agendas. A veces les pones alguna nota para que la vea el tutor o la tutora y te la traen sin firmar porque no se la han mirado”

[Profesora TAE]

Para una parte del profesorado de estos Centros, el TAE, que empezó funcionando dos días para incrementar su atención a tres y a todas las mañanas de la semana más tarde,

representaba un mal menor. Otros apostaban por medidas más inclusivas dentro del propio centro en la línea de las Aulas de Acogida existentes en la actualidad.

Una parte del profesorado veía a algunos de estos servicios y programas poco efectivos. En realidad, esta es una visión bastante generalizada como he podido constatar a lo largo de la investigación en diferentes espacios de contacto con docentes de ámbitos diversos. A menudo, desde los centros educativos se piensa que los profesionales de estos servicios y programas son escasos conocedores de la realidad del aula. La inexistencia del contacto directo con el alumnado justifica para el profesorado su deslegitimación. Son pocos los miembros del Claustro -miembros del equipo directivo, maestros de pedagogía terapéutica, psicopedagogos- que tienen contacto directo con estos profesionales y, a pesar de las reuniones que estos mantienen con los miembros de equipos docentes, son escasos los que conocen el trabajo que desempeñan y el límite concreto de sus atribuciones, aspecto que contribuye a desvirtuar aún más sus funciones y a desvalorizar su trabajo ante el profesorado:

“Este si que busca soluciones rápidas no como antes que, muchos papeles pero después nada. Lo que queremos es que solucione las cosas, no llenar papeles”

[Profesora]

“Por lo menos me llamaba. No funcionaba pero por lo menos llamaba”

[Profesora]

“Al final todos te acaban diciendo lo que tenemos que hacer, pero los que estamos en el aula somos nosotros. El otro día entró en 1º y menos mal que estaba yo”

[Profesor]

“Esta gente los metes en una clase y no aguantan. Tienen unos actos de tolerancia y comprensión inadmisibles. Una me dijo que le aprobara sin haber entregado la mitad de los trabajos”

[Profesora]

“Ellos te diagnostican. Como después tiene otro caso, lo dejan y ya está. Lo que tendrían que hacer es hablar más con los profesores y tener un contacto real con los alumnos. Los chavales necesitan contactos visuales. Eso es demasiado burocrático”

[Profesora]

“Tienen poco tiempo y si además hay alguna baja...Lo que pasa que pueden hacer lo que pueden hacer. Ellos también están atados”

[Profesora]

Es más, en ocasiones se interpreta que estos profesionales son en cierta medida culpables de las conductas disruptivas de algunos chicos y chicas o incluso de su presencia en el IES:

“Estas las ha metido aquí la de Compensatoria. Se ha quedado descansada. ¿Por qué han venido aquí? Ya las hubiera podido llevar a otro sitio. ”

[Profesor]

“Es muy maja. Se preocupa mucho por los chicos y te ayuda siempre que puede. El trabajo que está haciendo es... lo que pasa que tienen tantos Centros que tampoco pueden dedicar todo el tiempo que quieren. Es lógico”

[Profesora]

La valoración se inscribe en una lectura problematizada de la cotidianidad que realiza una buena parte del profesorado. Supone considerar una falta de recursos estructurales y al alejamiento e incompreensión de la administración:

“Todas las responsabilidades recaen en el profesor y no tenemos medios”

[Profesor]

“! Si tuviéramos más recursos!”

[Profesor]

Este es un discurso generalizado entre una parte del profesorado, como he podido constatar a lo largo de mi experiencia también como formador. Sin entrar en la valoración del gasto educativo, resulta una evidencia que de mayores recursos no se derivan de forma necesaria ni mejores prácticas educativas ni mejores resultados académicos. Tampoco unas mayores posibilidades de inclusión del alumnado en la escuela. Existen otros aspectos relacionados con la agencia de los propios actores educativos que deben ser contempladas en este punto. Desde los propios Servicios externos se trataba también de un tema de asunción de responsabilidades, pero en este caso, en sentido inverso:

“En realidad el ROC no contempla el Departamento de Orientación en los Centros. El problema es que los Servicios Externos, como el EAP tienen que hacer tareas internas al Centro y que los psicopedagogos en los Institutos no tienen bien delimitadas sus funciones. Los profesionales del EAP no son reconocidos como agentes de cambio sino como servidores. Se trata de saber que pueden hacer, firmando un pacto real con el Centro. Por eso una parte importante de la labor recae en los equipos directivos, ellos tienen que saber que necesita el Centro e informar al resto del Claustro. Los canales de comunicación son claves. También se tiene que debatir en los Centros el concepto mismo de atención a la diversidad, en la Comisión de Diversidad y que el EAP pueda ayudar. Entonces el EAP hará la función que se espera que haga. El decreto de matriculación es de los textos más confusos que tenemos”

[Responsable EAP]

Estos profesionales realizaban una valoración positiva del clima de centro y de la predisposición del profesorado. Una buena parte de estas valoraciones se efectuaban de forma comparativa con otros centros a partir del trato que recibían los chicos y chicas en el Instituto y ellos mismos como profesionales:

“No te hacen caso [los profesores de otros Centros]. Para reunirse con uno es difícil. Les digo lo que pienso que deberían hacer pero ellos hacen otra cosa. Aquí es diferente. Colaboran mucho y además se ve, con el trato que tienen con los chicos”

[Madre autóctona]

Además de con estos servicios, los responsables del IES mantenían reuniones con profesionales de otros servicios de la ciudad. Algunas de las familias de los chicos y chicas marroquíes y autóctonos eran atendidas regularmente por los Servicios Sociales, que les podían ayudar a satisfacer algunas necesidades escolares, como la compra de los libros de texto. Si bien, como ya hemos señalado, fue este dispositivo municipal el que permitió llevar a cabo las primeras actuaciones desde el contacto directo “en la calle” con las familias inmigradas marroquíes a finales de los 80, durante el periodo de la investigación, los planteamientos del servicio se habían modificado y se movían entre las prácticas paternalistas y la desconfianza hacia las familias, a quienes acusaban de falta de seriedad y escasa participación:

“Hay familias que colaboran poco. Las cito para una entrevista y después no vienen. Hay algunas que llaman para que les des cita rápido y después, ya lo han hecho varias veces no vienen. Si colaboraran más. Con las familias marroquíes ya lo sabes, cuando vienen una vienen todas”

[Responsable Servicios Sociales]

Por lo tanto, podemos concluir que las representaciones negativas de las familias inmigradas marroquíes por parte de Servicios Sociales actuaban como evidencias de refuerzo de las imágenes también negativas ya generadas por parte de otros centros y de sectores de la propia comunidad educativa del Centro.

Capítulo VI

La experiencia escolar de los hijos e hijas de familias marroquíes en el instituto

6.1. Los resultados académicos por promociones desde 1996/97 a 2001/02

Los resultados académicos de los hijos e hijas de familias marroquíes en su paso por la Educación Secundaria Obligatoria cobran sentido al contextualizar sus trayectorias en las del conjunto del alumnado y en las dinámicas escolares que implementan todos los actores educativos en el centro. En este apartado se reconstruyen, desde la promoción 1996/97 hasta el curso 2004/05, las trayectorias académicas de los grupos escolares en función de la categoría ascendencia familiar y se abordan los resultados académicos del grupo, del conjunto de los chicos y chicas en cada año escolar, y al finalizar la ESO.

Las calificaciones indican el resultado final de un proceso, pero no aportan información de lo que ha ocurrido a lo largo de éste y como se han configurado las trayectorias a partir de las prácticas escolares, cómo se han fomentado las redes relacionales o en qué sentido se han alimentado, o no, encasillamientos y etiquetas. Por ello, se contemplan también las variaciones en el seno del grupo, repeticiones, abandonos, nuevas matrículas o desmatriculaciones, como factores de reconfiguración de las dinámicas intragrupalas.

En un primer análisis, tres son las categorías que se establecen: ser alumno/a de ascendencia marroquí, es decir, hijo o hija de padres marroquíes; pertenecer al grupo de los “autóctonos”, categoría en la que se incluyen los nacidos en España, hijo e hijas de padres españoles, y una tercera en la que se insertaría el alumnado de ascendencia extranjera no marroquí. Es evidente que esta agrupación a la extranjería estaría llena de matices y representa una heterogeneidad amplia, aunque la mayor parte de estos chicos y chicas proceden de países de América del Sur y, en mi opinión, construyen sus relaciones con la escuela participando también de las dinámicas señaladas en el esquema de análisis expuesto. Su llegada al centro se produce a partir del curso 2000/01 pero en especial resulta numéricamente importante desde el curso 2002/03. Será en el curso 2004/05 cuando superen cuantitativamente a los hijos e hijas de familias marroquíes, el 21,42% ante el 16,80%.

Acerca de las calificaciones que señalan el éxito y fracaso académico deberíamos realizar dos matizaciones. La primera, relativa a la valoración académica que establece la LOGSE como producto de la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes. La

no acreditación no supone falta de conocimientos, pero limita seriamente las oportunidades y las trayectorias. Las trayectorias escolares del alumnado se definen de forma precisa a partir de la superposición de dos códigos, el relativo a los conceptos y el relativo a comportamientos y actitudes, señalando el límite entre el “buen” y “mal” alumno. Desde estas construcciones adquiere todo su sentido la “calificación final”. Es obvio que todo esto está en manos del profesorado y de la línea de cada centro.

La segunda premisa se inscribe también en el marco de las transformaciones normativas que propuso la LOGSE, de la que se distancia la arraigada concepción meritocrática de algunos profesores como su idea de la igualdad de oportunidades. Como he podido observar en mi trabajo de campo y en mis años de práctica docente, la misma calificación aplicada a dos alumnos/as, en promociones diferentes y por distintos profesores, puede falsear profundamente el análisis del observador externo centrado de forma exclusiva en la supuesta objetividad numérica de las calificaciones. Así, recomponer las trayectorias grupales resulta esencial para comprender el significado de la calificación de cada alumno en cada contexto. Por ello propongo el análisis de las diversas trayectorias académicas personales de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes desde la interrelación con la promoción y el grupo del que han participado.

La promoción 1996/97 fue la primera en entrar al Centro, lo que representó que durante un curso escolar fueran los únicos alumnos y alumnas de ESO. Esto suponía poder acceder de forma exclusiva a todos los espacios del IES y ser centro único de atenciones y disensiones entre el profesorado. En más de un 90%, los 30 chicos y 30 chicas provenían del mismo CEIP y en un 70% habían superado de forma satisfactoria la etapa de Educación Primaria. Fueron 2 los grupos que se configuraron hasta el nivel de 4º, año en el que por iniciativa del profesorado el reparto del alumnado dió lugar a un tercero. A lo largo de los tres primeros cursos se habían realizado agrupamientos flexibles, moviéndose el porcentaje de chicos y chicas que suspendían más de dos asignaturas, entre un 20% y un 26,6% en el grupo A y un 40% en el grupo B.

Promoción 1996/97- 1999/00

Tabla 43. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Total alumnado grupo clase	% Alumnado ascendencia marroquí en grupo clase	Alumnado de ascendencia ni marroquí ni autóctona en grupo clase
	Chico	Chica			
1ESO A	1		30	3,33%	0
1ESO B	1	1	30	6,66%	0
2 ESO A	1		29	3,44%	0
2 ESO B	1	1	30	6,66%	0
3 ESO A	1		30	3,33%	0
3 ESO B	1	1	30	6,66%	0
4 ESO A			24	0%	0
4 ESO B	1		13	7,69%	0
4 ESO C	1	1	21	9,52%	0

Tabla 44. Trayectoria en ESO versus incorporación al SECAT

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Escolarización plena en Cataluña		Incorporado al SECAT en Educación Primaria		Incorporado al SECAT en Educación Secundaria	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
1ESO A	1		Abdelaziz					
1ESO B	1	1	Anouar	Fatima				
2 ESO A	1		Abdelaziz					
2 ESO B	1	1	Anouar	Fatima				
3 ESO A	1		Abdelaziz					
3 ESO B	1	1	Anouar	Fatima				
4 ESO A								
4 ESO B	1	1	Anouar	Fatima				
4 ESO C	1		Abdelaziz					

Las variaciones en cada grupo, organizados desde su entrada en el Centro y hasta 3º de ESO desde planteamientos que respetaban la heterogeneidad de notas y predisposiciones académicas, fueron escasas³⁴³. El grupo A se construía como bueno y trabajador, en especial algunos de sus chicos y chicas. El B resultaba para el profesorado un grupo muy reivindicativo y más conflictivo, aunque también se decía de ellos que “si quieren, funcionan bien”. En 4º de ESO, los grupos A y C continuaron siendo como en cursos anteriores, grupos heterogéneos. En el B se agrupó al alumnado de bajo rendimiento, con “algunas chicas que les cuesta y unos chicos que no quieren trabajar”, una definición casi paradigmática del pensamiento del profesorado.

³⁴³ En 2º una chica fue baja por incompatibilidad con sus compañeros según la familia aunque esta expresaba estar contenta con los profesores y un chico fue alta. En 3º se matricularon por cambio de centro 3 chicos y 1 chica autóctonos y en 4º una chica fue alta y 1 chico baja.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 45. Resultados académicos por curso escolar por sexo y ascendencia

Curso	Nº alumnos/as		De 0 a 2						Más de 2						Total	Total alumnado	
			Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia				
			Chico	Chica	Chico	Chica	Chica	Chico	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica			Chico
1º ESO A	16	14	-	-	10	12	-	-	21	1	-	5	2			8	30
1º ESO B	14	16	-	1	5	12	-	-	18	1	-	8	3			12	30
2º ESO A	17	12	-	-	11	12	-	-	23	1	-	5	0			6	29
2º ESO B	14	16	-	1	5	12	-	-	18	1	-	8	3			12	30
3º ESO A	18	12	-	-	8	12	-	-	20	1	-	9	0			10	30
3º ESO B	15	15	-	1	4	12	-	-		1	-	10	2			12	29
4º ESO A	13	11	-	-	8	11	-	-	19	0	-	5	0			5	24
4º ESO B	10	3	-	-	0	2	-	-	2	1	-	9	1			11	13
4º ESO C	9	12	-	-	4	9	-	-	13	1	1	4	2			8	21

Tabla 46. Resultados académicos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria

	Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Total	% Ascendencia familia marroquí (1)		% Ascendencia familia "autóctona"		% Promoción
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Graduado A			8	11	19			61,54	100	79,16
Graduado B			0	2	2			0	66,66	15,38
Graduado C			4	9	13			50	81,81	61,90
TOTAL	0	0	12	22	34			40	88	58,62
Certificado A			5	0	5			38,46	0	20,83
Certificado B	1		9	1	11	100		100	33,33	84,61
Certificado C	1	1	4	2	8	100	100	50	18,18	38,09
TOTAL	2	1	18	3	24	100	100	60	12	41,38
Repeticiones	0	0	12	0	12	0	0	11	0	17,65
Abandonos al cumplir 16 años	0	0	4	1	4	0	0	12,5	3,85	8,62
Abandonos antes de 16 años	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Derivación a UEE	1	0	0	0	0	50	0	0	0	1,72

(1) Todos los porcentajes en todas las promociones en función del grupo clase de 4º de ESO.

Al finalizar la etapa, la acreditación es mucho más alta entre las chicas de ascendencia autóctona, un 88%, que entre los chicos, que se reduce a más de la mitad. En especial, resulta más elevada en el grupo de 4º A donde las chicas acreditan en su totalidad y los chicos, con también el mayor porcentaje de la promoción, lo hacen en un 61,54 %. En el grupo C la acreditación para las chicas autóctonas es del 81,81% y para los chicos del 50%. Como era de esperar, la acreditación más baja se consigue en el grupo B, el grupo homogéneo de nivel “bajo”, donde tan sólo 2 chicas de un total de 13 alumnos obtienen el Graduado en Educación Secundaria (a partir de ahora GES).

En la promoción hubo tres alumnos de ascendencia marroquí. Ninguno de ellos, 2 chicos y 1 chica, consiguió la acreditación³⁴⁴. Los tres habían realizado la escolarización plena en el SECAT. Uno de ellos, Abdelaziz, había llegado a la ciudad al cumplir los 6 años, mientras Anouar y Fatima habían nacido en L’Hospitalet. Abdelaziz *progresaba adecuadamente* en Educación Primaria mientras Anouar y Fatima *necesitaban mejorar*. Las trayectorias de los dos chicos hasta 3º de ESO fueron similares. Iban a los grupos flexibles en las áreas de matemáticas, castellano y catalán, pero ninguno de los dos obtuvo una calificación positiva al finalizar ningún año académico. En 4º sus trayectorias difirieron, Abdelaziz fue derivado a una Unidad de Escolarización Externa (UEE) mientras Anouar permaneció en el IES y no obtuvo el GES. Fátima fue la única chica de ascendencia marroquí de la promoción. Aprobó hasta el nivel de 3º pero suspendió al final de la etapa para entrar al finalizar su escolarización obligatoria en el ciclo reproductivo. Ninguno de los tres era considerado un buen estudiante pero mientras a la chica se le reconocía hasta 3º que “se esforzaba”, los chicos se construían desde el desinterés y el conflicto, existiera este o no o incluso fuera alentado por algún profesor partidario de recrear de forma abierta las atribuciones que le permitían su situación jerárquica.

Si observamos las relaciones que mantenían los chicos marroquíes podemos constatar que Abdelaziz y Anouar se relacionaban con los chicos y chicas autóctonos de su clase

344 En un test de aptitudes escolares que realizó en el curso 1996/97 la profesional del EAP y que valoraba tres factores: verbal, razonamiento y numérico, estos tres alumnos marroquíes obtuvieron un nivel potencial “normal”, el mismo que otros chicos y chicas que consiguieron acreditar la ESO e incluso un valor por encima de algunas chicas autóctonas que aprobaron con posterioridad Bachillerato, a pesar de que sus resultados fueran “normal-bajo” en este test.

dentro del aula y, de forma preferente fuera de ella, con algunos chicos de ascendencia marroquí poco académicos de la promoción 1997/98, como Hakim, Ibrahim e Idris. Fátima se relacionaba en grupo más reducido, dentro y fuera de clase, con tres de sus compañeras de aula y en 4º de ESO con una de ellas en especial. Las relaciones interpersonales de Abdelaziz, Anouar y Fátima adquirirían una significación especial a la hora de realizar grupos de trabajo. Su desempeño y las competencias que valoraba la escuela y las que sus compañeros les otorgaban, contribuían a que Abdelaziz, Anouar y Fátima, cuando coincidían en la clase, trabajaran de forma preferencial juntos en estos grupos o formaran parte de los grupos menos proclives al reconocimiento académico, es decir, a aquellos a los que “les costaba más seguir”.

Promoción 1997/98- 2000/01

Tabla 47. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Total alumnado Grupo clase	% Alumnado ascendencia marroquí en grupo clase	Alumnado de ascendencia ni marroquí ni autóctona en grupo clase
	Chico	Chica			
1ESO A	3	1	25	16	1
1ESO B	4	2	25	24	
2º ESO A	3	1	26	16	
2º ESO B	4	2	29	24	1
3º ESO A	1	1	14	14,28	
3º ESO B	2	0	16	12,5	1
3º ESO C	1	1	17	11,76	
4º ESO A	1	1	19	10,52	
4º ESO B	1	0	18	5,55	
4º ESO C	1	1	19	10,53	

Tabla 48. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Escolarización plena en Cataluña		Incorporado al SECAT en Educación Primaria		Incorporado al SECAT en Educación Secundaria	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
1ESO A	3	1	Hakim	Aïcha			Amin Bilal	
1ESO B	4	2	Hamza Ibrahim Idris	Dalila	Jamal	Badia		
2º ESO A	3	1	Hakim	Aïcha			Amin Bilal	
2º ESO B	4	2	Hamza Ibrahim Idris	Dalila	Jamal	Badia		
3 ESO A	1	1	Ibrahim	Aïcha				
3º ESO B	2		Hakim				Kâmal	
3º ESO C	1	1	Idris	Dalila				
4 ESO A	1	1	Ibrahim	Aïcha				
4 ESO B	1		Hakim					
4 ESO C	1	1	Idris	Dalila				

En la promoción 1997/98-2000/01, el alumnado se dividió en 2 grupos heterogéneos en el 1er ciclo y en 3 en el 2º ciclo. Las variaciones en la configuración de los grupos a lo largo de la escolarización fueron mayores que en la promoción anterior. Además de las desmatriculaciones -3 chicos autóctonos en 2º de ESO y 3 chicas en 3º- y de las incorporaciones -1 chico de ascendencia marroquí en 3º-, en 2º se produjeron las primeras repeticiones del centro - entre otras, las de 2 chicos y 1 chica marroquíes - y la llegada al IES de los primeros hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes sin previa escolarización en el SECAT³⁴⁵ - 2 en 1º de ESO, Amin y Bilal y un tercero en 1r curso de 2º ciclo, Saïd-, mientras que en 4º curso se incorporaron los repetidores de la promoción 1996/97.

³⁴⁵ En la promoción 1996/97 se incorporaron al IES dos chicos marroquíes sin escolarización previa en el SECAT pero se incorporaron al 3º C, en el grupo que procedía de FP.

Los datos para la promoción señalan un éxito académico para el conjunto del alumnado del 60,71%, superior a la promoción anterior en un 2,09 %. La mayor acreditación la obtiene 4º B, un 66,66% pero en comparación a la promoción 1996/97 los resultados entre los tres grupos, que en esta ocasión eran heterogéneos, son similares.

Si comparamos las cifras de acreditación por sexos, chicos y chicas acreditan en similar porcentaje, 62,07% y 63,63% respectivamente, cifras que contrastan con las disparidades que presentaba la promoción anterior.

Las cifras de abandono en 4º curso resultan de los 4 chicos de ascendencia autóctona que repitieron de la promoción 1996/97 y de 3 chicos de ascendencia marroquí y 4 chicas autóctonas de la promoción 1997/98 que abandonan el Centro al cumplir los 16 años. Estos abandonos entre el alumnado de la promoción se concentraron en un mes del último trimestre, mientras que los repetidores de la promoción 1996/97 que abandonaron el centro, lo hicieron antes de finalizar el primer trimestre.

De las 3 chicas y 7 chicos marroquíes que empezaron la ESO en el curso 1997/98, 5 llegaron a 4º curso con su promoción, 2 chicas, Aïcha y Dalila y 3 chicos, Hakim, Ibrahim e Idris.

El éxito escolar en la ESO, medido a partir de la acreditación, fue por segunda vez inexistente entre el alumnado marroquí. En realidad, de los 9 chicos escolarizados en las promociones 1996/97 y 1997/98, sólo uno consiguió la acreditación, después de repetir 4º de ESO y pasar a formar parte de la promoción 1998/99.

Todos los chicos marroquíes de la promoción 1997/98, menos Hakim e Ibrahim, iban a refuerzo escolar o formaban parte de los grupos de refuerzo en los créditos variables o se integraban en los grupos de nivel “bajo” en los desdoblamientos de las áreas instrumentales. La agrupación coincidía con la valoración de estos chicos por parte del profesorado, ya que ninguno de ellos en primer ciclo de ESO era considerado un buen estudiante. Sólo Hakim e Ibrahim se etiquetaron como “chicos que podían”.

Veamos con mayor detalle algunos casos. Los dos chicos marroquíes que llegaron al SECAT sin escolarización previa en Cataluña, Amin y Bilal, se incorporaron en 1º de ESO al grupo A. Amin no conocía a nadie al llegar al Centro, se instaló con su padre y

su hermana en la calle Fortuna y abandonó el centro en 2º por cambio de domicilio. Amin se relacionaba casi de forma exclusiva con Bilal y con algunas chicas autóctonas. En la clase, Amin y Bilal se sentaban la mayor parte de las ocasiones juntos, por requerimiento de Amin. Compartían grupo de refuerzo con el profesor de pedagogía terapéutica y los talleres de lengua con Jamal, Badia y Kâmal.

Bilal se relacionaba, en especial durante el primer y segundo año, con Hamza, Ibrahim, Idris y Hakim y a partir del tercero, cuando repitió, principalmente con Karim y Majad, con quienes pasó a compartir el grupo-clase y las actividades de refuerzo escolar. Hakim estaba en la clase con Amin y Bilal pero se relacionaba poco con ellos y menos con Amin. Sus relaciones se establecían de forma preferente con otros chicos y chicas autóctonos, en especial con los que había compartido la etapa de escolarización Primaria.

En el grupo de 1º de ESO B, Jamal se relacionaba poco con el resto de chicos marroquíes. No conocía a nadie cuando llegó al Centro procedente de otra zona educativa y derivado por la Comisión de Escolarización. Acostumbraba a intervenir poco en las actividades en las que se requería la participación activa en el aula, le costaba seguir las clases y se relacionaba con los chicos y chicas menos valorados por el grupo. Hamza, Ibrahim e Idris habían seguido sus estudios de primaria en centros diferentes, pero formaban un pequeño grupo cohesionado que permaneció unido toda la ESO, aunque Hamza repitiera 2º. Hamza e Idris habían nacido en L'Hospitalet e Ibrahim había llegado a la edad de 3 meses. Las familias de los dos primeros mantenían lazos de parentesco mientras los que mantenía la familia de Ibrahim con las dos primeras eran de vecindad en origen y destino. Kâmal llegó en 3º y fue al aula de refuerzo escolar, se mostraba callado y era considerado "un chico trabajador con ganas de aprender".

Ninguno de los 7 chicos aprobó 1º de ESO y solo 2, Hakim e Idris, lo hicieron un año después en el curso 1998/99 en 2º, aunque no acreditaran ninguno de ellos al finalizar la ESO. Dos de los tres chicos, Hakim y Idris que llegaron a 4º, abandonaron el Centro para incorporarse a un Programa de Garantía Social al cumplir los 16 años, mientras que el tercero, Ibrahim, no consiguió acreditar la ESO con su promoción pero repitió, siendo

el único chico marroquí que lo ha hecho en las nueve promociones estudiadas, y aprobó. Kâmal, incorporado a inicios de 3º de ESO tampoco acreditó y abandonó el centro a los 16 años para seguir su formación en un TxF (Treballeu per la Formació).

Las dos chicas de ascendencia marroquí, Aïcha y Dalila, que llegaron a 4º de ESO acreditaron, como lo haría un año después Badia, cifra que representa la totalidad de las chicas que empezaron en la promoción 1997/98. Sus primeras notas académicas fueron, sin embargo, negativas y sus trayectorias fueron diferentes. Ninguna de las tres aprobó 1º de ESO; dos, Aïcha y Dalila, lo hicieron en 2º mientras Badia repitió curso. Aïcha, superó con éxito 3er curso, no así Dalila, aunque ambas consiguieron acreditar la etapa. Ninguna de las tres iba a refuerzo escolar pero Aïcha y Badia iban a los créditos variables de refuerzo y Badia también acudía a los talleres de lengua, y cuando existían desdoblamientos en alguna de las áreas instrumentales se la situaba en los grupos con menor número de alumnos, a los que “les costaba más”. Badia había llegado en 5º curso de primaria al SECAT.

Aïcha era considerada por el profesorado “una chica muy trabajadora y respetuosa”. Badia y Dalila eran “listas” pero siempre estaban “metidas en líos”. Aïcha preguntaba poco al profesorado y su conducta nunca era motivo de interrupción de las clases. En cambio, Badia y Dalila participaban de forma muy activa en clase, preguntaban cuando no entendían algo y mostraban su desacuerdo de forma airada ante el profesorado y sus compañeros, marroquíes o no, cuando interpretaban que se cometía lo que para ellas representaba una injusticia.

Promoción 1998/99- 2001/02

Tabla 51. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Total alumnado Grupo clase	% Alumnado ascendencia marroquí en grupo clase	Alumnado de ascendencia ni marroquí ni autóctona en grupo clase
	Chico	Chica			
1ESO A	4	0	16	25	0
1ESO B	3	2	17	29,41	0
2º ESO A	9	3	20	60	0
2º ESO B	5	1	18	33,33	0
3º ESO A	7	2	17	52,94	1
3º ESO B	3	0	15	20	1
4º ESO A	7	1	17	50	2
4º ESO B	1	1	16	12,5	1

Tabla 52. Trayectoria en ESO versus incorporación al SECAT

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Escolarización plena en Cataluña		Incorporado al SECAT en Educación Primaria		Incorporado al SECAT en Educación Secundaria	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
1ESO A	4	0	Karim				Majid Mouncef Mounir	
1ESO B	3	2	Mustapha Chakir	Rahma Houria	Abdelilah			
2º ESO A	9	3	Omar Mustapha Karim	Houria Safia	Jamâl	Badia	Rachid Majid Mouncef Mounir Saïd	
2º ESO B	5	1	Hamza Chakir	Rahma	Abdelilah		Amin Bilal	
3º ESO A	7	2	Omar Mustapha Karim	Safia		Badia	Mouncef Mounir Saïd Bilal	
3º ESO B	3	0	Hamza Chakir		Abdelilah			
4º ESO A	7	1	Omar Karim Chakir		Abdelilah	Badia	Mouncef Mounir Bilal	
4º ESO B	1	1	Ibrahim	Safia				

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 53. Resultados académicos por curso escolar por sexo y ascendencia

Curso	Nº alumnos/as		De 0 a 2						Más de 2						Total	Total alumnado	
			Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia				
			Chicos	Chicas	Chico	Chica	Chico	Chica	Chica	Chico	Chico	Chica	Chico	Chica			Chico
1º ESO A	10	6	0	0	3	5	0	0	8	4	0	3	1	-	-	8	16
1º ESO B	9	8	1	2	2	6	0	0	11	2	0	4	0	-	-	6	17
2º ESO A	16	4	1	0	2	1	0	0	4	8	3	5	0	-	-	16	20
2º ESO B	10	8	0	0	4	6	0	0	10	5	1	1	1	-	-	8	18
3º ESO A	13	4	1	2	0	1	0	0	4	6	0	5	1	1	-	13	17
3º ESO B	10	5	0	0	5	4	0	0	9	3	0	3	0	-	-	6	15
4º ESO A	13	4	2	1	2	2	0	2	9	5	0	2	1	-	-	8	17
4º ESO B	8	8	1	1	4	4	1	-	11	0	0	3	2			5	16

Tabla 54. Resultados académicos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria

	Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia familiar		Total	% Ascendencia familia marroquí		% Ascendencia familia "autóctona"		% Otra ascendencia familiar		% Promoción
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
	Graduado A	2	1	2	2	2		-	9	28,57	100	50	75	
Graduado B	1	1	4	4	-	1	11	100	100	57,14	66,66	-	-	68,75
TOTAL	3	2	6	6	2	1	20	37,5	100	54,54	66,66	100	100	60,60
Certificado A	5	0	2	1	-	-	8	62,5	0	50	25	-	-	47,06
Certificado B	0	0	3	2	-	-	5	0	0	42,86	33,33	-	-	31,25
TOTAL	5	0	5	3	-	-	13	62,5	0	50	16,66	0	0	39,39
Repeticiones	0	0	2	0	0	0	2	0	0	40	0	0	-	16,66
Abandonos al cumplir 16 años	4 (8) ³⁴⁶	0	1(2)	0	0	0	5	50	0	9,09	0	0	0	15,15
Abandonos antes de 16 años	0	(2)	0	1	0	0	1(2)	0	50	0	11,11	0	-	-
Derivación a UEE	1	0	0	1	0	0	2	12,5	0	0	11,11	0	-	6,06

346 En paréntesis las producidas a lo largo de la promoción y no sólo en 4º de ESO.

Algunos chicos y chicas de la promoción 1998/99 se matricularon sabiendo que iban al “instituto de los moros y gitanos”. Otros llegaron al Centro derivados por la Comisión de Escolarización al no existir plazas vacantes en los otros centros públicos de la zona. Si bien los primeros (11 del total de inscritos) provenían del mismo CEIP, el que había proveído de alumnado al IES en las dos promociones anteriores, el resto (hasta 33) había seguido su escolarización en escuelas diversas, algunas incluso fuera de la zona educativa del IES.

Contrariamente a las promociones 1996/97 y 1997/98, en las que en su mayoría el alumnado había superado la Educación Primaria con éxito, en la mayor parte de los expedientes de los chicos y chicas de la promoción 1988/89 figuraba escrito “necesita mejorar”. También era la primera vez que llegaban al Centro chicos de algunas escuelas de otras zonas, que venían en su mayoría con un dictamen del EAP.

Durante toda la promoción se formaron dos grupos que se mantuvieron con una cifra que osciló entre 15 y 20 alumnos. Desde que entraron en el instituto tuvieron para el profesorado la etiqueta de “grupos especialmente difíciles”, situación que se agudizó a partir de 2º de ESO cuando a estos grupos se añadieron los repetidores de la promoción 1997/98. El número de chicos y chicas marroquíes en 1r curso (9), no era superior a la promoción anterior, aunque sí representaba un porcentaje mayor en cada uno de los dos grupos, 25% y 29,41%. De estos, 3 chicos Majid, Mouncef y Mounir se incorporaron al nivel a principio de curso sin escolarización previa en el SECAT y, por tanto, entraban en la categoría de alumnos “de incorporación tardía”.

La cifra absoluta de alumnos marroquíes en la promoción se incrementó en 2º al incorporarse los chicos y chicas de ascendencia marroquí de la promoción anterior. También aumentó su proporción sobre el total al producirse desmatriculaciones del alumnado autóctono. Al grupo de 2º A, llegaron Omar y Safia, que habían realizado 1º de ESO en otros IES de la zona, se incorporaron dos repetidores, Jamal y Badia y llegaron Rachid y Saïd sin escolarización previa en el SECAT. Al grupo de 2º B se incorporaron tres repetidores, Amin, Bilal y Hamza. Es decir que en el grupo de 2º A, el número de chicos marroquíes era de 12 sobre 20 alumnos y en el 2º B era de 6 sobre 18. De estos 18 chicos y chicas marroquíes llegaron 10 a 4º de ESO.

A lo largo de la promoción, los agrupamientos fueron heterogéneos aunque en el curso de 2º A y con el objetivo de rentabilizar las horas de refuerzo escolar, se optó por situar a los 5 chicos marroquíes “nouvinguts” de la promoción, medida que para el profesorado significó “una dificultad añadida” y que obtuvo resultados negativos. Los resultados del curso de 2º señalan el escaso éxito conseguido en la promoción. De los 20 chicos y chicas de 2º A solo 4, un chico marroquí, Omar y 2 chicos y 1 chica autóctona consiguieron aprobar el curso mientras que en 2º B, de los 18 inscritos lo hacían 10, ninguno de ellos de ascendencia marroquí.

En esta promoción los grupos se desdoblaron algunas veces en las áreas instrumentales, a la vez que el profesor de pedagogía terapéutica concentraba su trabajo en 7 alumnos “con mayor retraso escolar”, 6 de ellos de ascendencia marroquí. Eso suponía que en algunas áreas el profesorado tuviera todo el grupo-clase y que en otras el número de alumnos fuera muy reducido.

En el nivel de 4º se creó una “aula abierta” destinada a aquellos chicos a los que se consideró incapaces de seguir el currículum en la clase ordinaria. En ella se agruparon 5 chicos de 4º y uno de 3ª, 4 de ellos de ascendencia marroquí. Éstos, en cursos anteriores habían tenido el apoyo en pequeño grupo con el profesor de pedagogía terapéutica. Antes de finalizar 4º, al cumplir los 16 años, todos menos Samir, que fue derivado a una UEC, fueron a un PGS y abandonaron el IES.

Los resultados académicos de la promoción señalan un 60,60% de éxito académico de aquellos que llegan a 4ª de ESO, porcentaje similar al de promociones anteriores, 58,62% en la 1996/97 y 60,71% en la 1997/98. No obstante, bajo las cifras se esconden diferencias sociales y escolares significativas con las dos promociones anteriores. En las dos primeras, la mayoría el alumnado provenía de la que se podía considerar la clase media del barrio (en términos relativos, media baja). En esta promoción, la mayoría formaba parte de estratos sociales más desfavorecidos, sin capital cultural para la escuela. Una buena parte del alumnado y sus familias, con independencia de su ascendencia étnico-nacional, era atendida por Servicios Sociales ya antes de entrar en el IES y se les consideraba “en riesgo de marginación social”.

El porcentaje más elevado de éxito académico se produjo entre las chicas marroquíes que llegaron a 4º de ESO, a pesar de que dos chicas, Houria y Rahma, habían abandonado el centro antes de cumplir 16 años, cuando cursaban 2º de ESO. Le siguen las chicas autóctonas, de las que acreditaron dos terceras partes. Entre los chicos, acreditaron algo más de la mitad de los autóctonos y menos de un tercio de los marroquíes. Una vez más, los niveles de acreditación son más altos en las chicas que entre los chicos en cada uno de los grupos y por segunda promoción consecutiva el porcentaje de éxito más elevado se encuentra entre las chicas marroquíes.

Ciertas comparaciones con las promociones anteriores resultan pertinentes. La primera se refiere a los abandonos a lo largo de la etapa. De los 33 chicos y chicas que empezaron la promoción y del resto de chicos y chicas que la formaron con las incorporaciones sucesivas, abandonaron 3 chicas (2 chicas marroquíes, Houria y Rahma y 1 chica autóctona) antes de cumplir los 16 años y 10 chicos (8 marroquíes y 2 autóctonos) al cumplir esta edad. Algunos de estos abandonos fueron en 4º de ESO, como es el caso de Karim, Mouncef, Mounir y Bilal y otros como Majid, Mustapha, Saïd y Rachid se produjeron cuando cursaban 3º de ESO. Se produjeron un total de 14 abandonos, una cifra elevada que no se alcanza en el resto de promociones. A estos abandonos deberían sumarse las desmatriculaciones del alumnado autóctono –no se produjeron desmatriculaciones de alumnado marroquí. Tres chicas autóctonas cambiaron de centro por el “bajo” nivel de su grupo en 2º de ESO:

“Cambio a mi hija de instituto. El nivel es muy bajo y quiere hacer Bachillerato. Ya se que le dais trabajo extra en las clases pero necesita que la aprieten más”

[Madre alumna autóctona]

El profesorado estaba preocupado de forma especial por una de estas chicas. Decía que “cuando los otros no han abierto ni la libreta, ella ya ha acabado”. Este desnivel era el que más incomodaba a una parte de los docentes:

“Si todos tienen el mismo nivel bajo, pues vas haciendo pero cuando tienes estos desniveles es un problema. Esta niña se aburre en clase. Lo hace todo. Es la única que hace los deberes y todo”

[Profesora]

Su preocupación también se evidenciaba cuando era alguna chica marroquí la que dejaba de venir al centro, como ocurrió con Rahma y Houria. Esta preocupación contrastaba con la escasa relevancia que tenía para un sector del profesorado que los chicos marroquíes y autóctonos hicieran lo mismo al cumplir los 16 años, tras una trayectoria de fracaso académico.

La tercera de las constataciones es que en esta promoción la estabilidad grupal fue escasa y las modificaciones constantes. La última de ellas tuvo lugar en 4º de ESO cuando se reestructuraron los grupos, aspecto que contribuyó a mostrar las desavenencias entre el alumnado, de forma más clara en especial entre algunas chicas autóctonas y de ascendencia marroquí. Éstas se relacionaban poco y cuando lo hacían, de forma exclusiva en el aula, era para mostrar sus incompatibilidades, por ejemplo, ante la fecha de un examen, las risas de unas o el no parar de hablar de otras. Cualquier motivo era bueno para reproducir sus posiciones enfrentadas. No ocurría así entre los chicos marroquíes y autóctonos, quienes formaban grupos de amigos al margen de la ascendencia étnico-nacional en 4º de ESO y continuaron su escolarización conjunta en CFGM. No obstante, también antes de 4º de ESO las desavenencias en el interior de los grupos fueron importantes y, en numerosas ocasiones, una parte de chicos autóctonos aducía que el “problema” era la presencia de los chicos marroquíes en el grupo.

Los chicos de ascendencia marroquí mantenían relaciones preferentemente entre ellos y los chicos menos académicos de su curso. Karim, Majid, Mouncef, Rachid, Saïd y Bilal se relacionaban entre sí, compartían grupo-clase, actividades de refuerzo y en el patio jugaban a fútbol ocupando el espacio central junto a otros chicos marroquíes de la promoción 1997/98. De todos ellos, sólo Saïd era considerado un chico formal e interesado por el trabajo escolar, mientras al resto, decían los profesores, “no les gusta trabajar” y “sólo trabajan si se está muy encima”. Mounir sólo se relacionaba con Saïd. Compartía también aula y actividades de refuerzo con Karim, Majid y Mouncef pero era mal valorado en el subgrupo. Los motivos traspasaban el marco escolar y se inscribían en el de las relaciones comunitarias y en el espacio de escaso valor que ocupaba la familia de Mounir en la jerarquía del intragrupo. En 3º de ESO, Chakir, Hamza y Abdelilah se sentaban cerca en el aula y se relacionaban con Omar, quien se relacionaba

poco con los chicos marroquíes de su aula, 3º B, la mayoría de los cuales pasaban una parte del horario en las actividades de refuerzo escolar separados del grupo-clase. Chakir y Omar se construían como chicos “listos” que podían obtener buenos resultados y que trabajaban aunque por debajo de sus posibilidades a causa de los “malos” grupos en los que estaban. Omar fue el único chico que consiguió aprobar todos los cursos desde que entró en 2º en el Centro. Uno de los chicos que compartía aula con ellos era Mustapha, considerado conflictivo, con muy pocas ganas de trabajar, que “se ríe cuando le dices algo” y que “pasa de todo”.

Houria y Rahma se sentaban juntas en la clase cuando estaban en 1º de ESO B, pero en 2º estuvieron en grupos diferentes. Durante ese curso de 2º, Houria se relacionaba en el aula con Badia y Safia que se habían incorporado al grupo, pero éstas lo hacían de forma preferente entre ellas. Fuera del aula, Houria y Rahma también se relacionaban de forma preferente entre ellas. Badia y Safia lo hacían también con Aïcha y otras chicas autóctonas de la promoción 1997/98. Ninguna de estas chicas marroquíes fue a refuerzo escolar de forma sistemática y permanente a lo largo de la promoción, es decir, ninguna de ellas fue “una alumna de refuerzo”.

Promoción 1999/00- 2002/03

Tabla 55. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Total alumnado Grupo clase	% Alumnado ascendencia marroquí en grupo clase	Alumnado de ascendencia ni marroquí ni autóctona en grupo clase	
	Chico	Chica			Chico	Chica
1º ESO A	4	2	17	35,29	3	
2º ESO A	4	2	17	35,29		
3º ESO A	6	3	20	40		
4º ESO A	5	4	26	34,61	3	2

Tabla 56. Trayectoria en ESO versus incorporación al SECAT

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Escolarización plena en Cataluña		Incorporación al SECAT			
					Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
1º ESO A	4	2	Samir Youssef Ahmed	Yasmine			Yasin	Nora
2º ESO A	4	2	Samir Youssef Ahmed	Yasmine		Jalila	Yasin	
3º ESO A	6	3	Samir Youssef Ahmed	Yasmine		Jalila	Yasin Salim Mouhsin	Ouarda
4º ESO A	5	4	Samir Youssef Ahmed	Yasmine		Jalila	Yâssin Mouhsin	Ouarda Raïssa

Durante toda la promoción 1999/00 los alumnos que se matricularon en el Centro permanecieron en un solo grupo a causa de la supresión de la segunda línea por decisión del Departament d'Ensenyament ante el descenso de preinscripciones. El número de chicos y chicas en esta promoción pasó de 17 en 1r Ciclo a 26 en 4º de ESO. La configuración del grupo sufrió escasas variaciones y aunque se incrementó el número de alumnos entre 3º y 4º de ESO, en cualquier caso estas variaciones fueron menores que en la promoción anterior. No se produjeron desmatriculaciones ni ningún abandono escolar antes de cumplir los 16 años, pero sí al cumplirlos (1 chico autóctono y 1 marroquí, Salim). Estos aspectos indican una cierta estabilidad en las condiciones de escolarización que vivió el grupo y señalan también la adecuación de las expectativas de las familias y de los chicos y chicas en el Centro. Todos sabían donde estaban y lo que podían esperar del "tipo de alumnado" que asistía al IES. Aún así, una de las madres autóctonas opuso resistencias a la matriculación de su hijo en 1º. El chico había venido solo a ver el Centro el día de puertas abiertas y realizó la preinscripción.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 57. Resultados académicos por curso escolar por sexo y ascendencia

Curso	Nº alumnos/as		De 0 a 2						Más de 2						Total	Total alumnado	
			Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia				
			Chicos	Chicas	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica			Chico
1º ESO A	10	7	1	1	2	3		2	9	3	1	4 (1)	1		3	9	17
2º ESO A	8	9	1	1	2	3	1		8	3	1	1	1		3	9	17
3º ESO A	11	9	1	2	2	3	1		9	5	1	2	1		2	11	20
4º ESO A	14	12	2	4	3	4	2	2	17	3	0	3	1	1	1	9	26

Tabla 58. Resultados académicos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria

	Ascendencia familia marroquí		Ascendencia familia "autóctona"		Otra ascendencia familiar		Total	% Ascendencia familia marroquí		% Ascendencia familia "autóctona"		% Otra ascendencia familiar		% Promoción
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
	Graduado A	2	4	3	4	2		2	17	40	100	50	80	
TOTAL	2	4	3	4	2	2	17	40	100	50	80	66,66	66,66	65,38
Certificado A	3	0	3	1	1	1	9	60	0	60	25	33,33	33,33	34,61
TOTAL	3	0	3	1	1	1	9	60	0	60	25	33,33	33,33	34,61
Repeticiones	0	0	1	1	0	0	1	0	0	33,33	100	0	0	22,22
Abandonos al cumplir 16 años	1	0	1	0	0	0	2	14,28	0	16,66	0	0	0	7,69
Abandonos antes 16 años	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Derivación a UEE	2		1				3	40	0	16,66				12,5

A principios de septiembre la madre vino furiosa pidiendo el cambio de centro para su hijo, aunque después de tener una reunión con el profesorado mantuvo a su hijo matriculado. A pesar de que en 3º el chico fue derivado a una UEC, valoró el trabajo realizado por los profesores de forma positiva. Pero al principio, su reacción fue:

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

[Madre autóctona]

Más de la mitad del alumnado, exactamente 10 de los que se matricularon en 1º de ESO, provenía de diferentes centros de Primaria, algunos de ellos de fuera de la zona educativa a la que pertenecía el IES, mientras que los chicos autóctonos que se matricularon (7) eran hermanos o hermanas de chicos o chicas de promociones anteriores o habían tenido una escolarización “con dificultades” en Primaria. Los escasos “buenos” alumnos autóctonos que llegaron al Centro tuvieron que vencer las resistencias de sus profesores de Primaria y sólo el convencimiento de las familias, ante experiencias anteriores, permitió su matriculación. Precisamente la única chica autóctona que completó el itinerario obligatorio y post-obligatorio, en su caso Bachillerato, de forma exitosa y sin repetir ninguno de los cursos comentaba:

“Los profes que tenía me decían que no viniera aquí. Yo les dije que venía mi hermana y estaba muy contenta. Me decían que no era un instituto para mí, que podía ir a otro”

[Chica autóctona]

En esta promoción, todas las chicas marroquíes acreditan, por encima de las chicas autóctonas. Los chicos marroquíes acreditan en un 40%, diez puntos por debajo de los chicos autóctonos, pero el resultado más elevado de las sucesivas promociones hasta entonces. Al comparar resultados notamos que de forma conjunta los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes obtienen un éxito escolar similar al alumnado autóctono (66% frente al 70%).

Pero a lo largo de la promoción los resultados se polarizaron en el grupo. En 1º y 2º de ESO, 9 alumnos del grupo suspenden y 8 aprueban, cifra que en 3º es de 11 frente a 9. Estos datos contrastan con las de 4º de ESO, donde tan sólo 9 de 26 acreditan. Esta polarización de los resultados académicos se exteriorizaba también en los

comportamientos cotidianos del alumnado. Para los profesores, era un grupo en el que una serie de chicos de ascendencia autóctona, marroquí y extranjera no marroquí eran “conflictivos”, tenían comportamientos abiertamente contra-escolares y no querían trabajar, habiéndose producido las derivaciones de tres chicos a la UEC. Pero estos chicos eran bien considerados por la clase y consiguieron que otros chicos muy académicos en 1º de ESO adoptaran posturas contra-escolares al verse presionados por el grupo de “colegas”.

En la historia de esta promoción hubo 10 alumnos marroquíes (5 chicos y 5 chicas). Una chica, Nora, abandonó el centro por cambio de domicilio en 2º y de los 9 restantes 6 (4 chicas y 2 chicos) consiguieron la acreditación. Dos de estas chicas que acreditaron, Ouarda y Raïssa, y un chico, Mouhsin, se habían incorporado al instituto entre 3º y 4º de ESO sin escolarización previa en Cataluña. El otro chico que se incorporó, Salim, fue derivado a un PGS al no obtener el GES. Esta es otra evidencia de la polarización mencionada.

Los chicos marroquíes de la promoción se relacionaban con la práctica totalidad de los chicos del grupo, con quienes les unía la tendencia a un comportamiento “contra-escolar”. Junto al chico autóctono que fue a la UEC, fueron derivados otros dos alumnos de ascendencia marroquí, Samir y Youssef. Samir había nacido en Bni Ahmed y se había quedado bajo el cuidado de su abuela paterna hasta los 2 años, edad con la que llegó a L’Hospitalet, donde estaban sus padres y hermanos, Abdelaziz y Karim. Durante el curso 2001/02 formó parte del “aula flexible”, experiencia que incidió de forma negativa en su trayectoria escolar. Youssef había nacido en la ciudad y también había seguido su escolarización plena en el SECAT. El tercero de los chicos marroquíes que empezó la promoción, Ahmed, dominaba los códigos escolares y poseía un alto nivel de habilidades comunicativas y sociales lo que le permitía gestionar su pertenencia al grupo “contra-escolar” y mostrarse a la vez de forma adecuada ante el profesorado.

Mouhsin y Salim se relacionaron escasamente con el grupo, porque asistían al TAE por la mañana y por las tardes estaban ubicados en un pequeño grupo de refuerzo escolar con Raïssa.

Por su parte, las chicas marroquíes, Yasmine, Jalila y Raïssa, se relacionaban con el resto de las chicas autóctonas del grupo, en especial con las consideradas más académicas quienes ejercían sobre alguna de ellas, en especial sobre Yasmine, una cierta protección académica y escolar.

Promoción 2000/01- 2003/04

Tabla 57. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Total alumnado Grupo clase	% Alumnado ascendencia marroquí en grupo clase	Alumnado de ascendencia ni marroquí ni autóctona en grupo clase	
	Chico	Chica			Chico	Chica
1º ESO A	1	4	15	33,33	1	1
2º ESO A	1	4	14	35,71	2	1
3º ESO A	0	3	18	16,66	4	2
4º ESO A	0	3	23	13,04	4	5

Tabla 58. Trayectoria en ESO versus incorporación al SECAT

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Escolarización plena en Cataluña		Incorporado al SECAT			
					Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
1ESO A	1	4	Bachir	Samira Mounia Latifa Fatiha				
2º ESO A	1	4		Samira Mounia Latifa Fatiha			Issam	
3º ESO A	0	3		Latifa Fatiha				Salma
4º ESO A	0	3		Latifa Fatiha				Salma

En la promoción 2000/01 se matricularon 15 alumnos de los que 5 (4 chicas Samira, Mounia, Latifa y Fatiha y 1 chico, Bachir) eran marroquíes y nacidos en L'Hospitalet. El alumnado permaneció en un solo grupo a lo largo de toda su escolarización pero tuvo variaciones significativas. El chico marroquí, Bachir, fue inhabilitado tras un expediente disciplinario; Issam se incorporó en 2º de ESO pero retornó a Marruecos antes de finalizar el curso; y un chico autóctono se desmatriculó. Como había ocurrido durante la promoción 1998/99 dos chicas marroquíes, Samira y Mounia, abandonaron antes de cumplir los 16 años cuando cursaban 3º de ESO. En el mismo curso llegó Salma sin escolarización previa en el SECAT y consiguió la acreditación. A lo largo de la promoción se incorporaron al grupo 8 alumnos no marroquíes, y esta fue la primera promoción que llegó a 4º de ESO con mayor número de alumnos extranjeros no marroquíes que de ascendencia marroquí. Entre los cursos 3º y 4º de ESO también se incorporaron al grupo 3 chicos considerados "conflictivos" procedentes de escuelas concertadas de la ciudad, lo que acabó de conferirle una dinámica particular y polarizada que enfrentaba a los alumnos "académicos" y "los contra-escolares".

Según el profesorado, en 1º de ESO era un grupo en el que sólo un chico marroquí "desentonaba" pero a lo largo de su trayectoria mostró unas características singulares. En la tranquilidad aparente que los profesores seguían percibiendo se estaban elaborando conflictos silenciosos además de una media de fracaso escolar de alrededor del 50% en toda la etapa. Sin ser considerado un grupo conflictivo, estaba débilmente cohesionado y aparecía segmentado de forma clara. Además de los aspectos mencionados, unas chicas consideradas "catalanistas" con actitudes marcadamente académicas se enfrentaban a otras y a unos chicos que desarrollaban una cultura anti-escolar "españolista" que sólo en escasas ocasiones se mostraban de forma abierta ante el profesorado, pero que dirigía las dinámicas escolares del grupo y las relaciones entre los miembros de los subgrupos en la clase.

De los 23 alumnos que llegaron a 4º curso sólo 10 consiguieron el GES, lo que supone un éxito académico para el conjunto del alumnado del 43,47%, uno de los más bajos observados mientras ha durado la investigación. En términos relativos, como en anteriores ocasiones, la mayoría de las chicas marroquíes finalizaron su escolarización

obligatoria con éxito, seguidas de los chicos y chicas autóctonos. Ninguno de los dos chicos marroquíes acabo la promoción.

Las chicas marroquíes que empezaron la promoción, Samira, Mounia, Latifa y Fatiha, se relacionaban de forma prácticamente exclusiva entre ellas, se sentaban cerca en el aula y permanecían juntas en el patio. Cuando llegó, Salma se relacionó de forma preferencial con las chicas más académicas del grupo para después relacionarse casi únicamente con Fatiha y Latifa. A lo largo de su escolarización estas chicas navegaron, generalmente en silencio, entre los dos subgrupos de la clase, participando en escasas ocasiones en las prácticas del grupo “contra-escolar”.

Promoción 2001/02- 2004/05

Tabla 61. Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el grupo clase a lo largo de la promoción

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Total alumnado Grupo clase	% Alumnado ascendencia marroquí en grupo clase	Alumnado de ascendencia ni marroquí ni autóctona en grupo clase	
	Chico	Chica			Chico	Chica
1º ESO A	1	1	19	10,52	4	3
2º ESO A	2	1	24	12,5	4	3
3º ESO A	2	1	14	25	5	3
3º ESO B	0	0	15	0	3	1
4º ESO A	3	1	26	15,38	6	5

Tabla 62. Trayectoria en ESO versus incorporación al SECAT

Grupo	Alumnado de ascendencia marroquí		Escolarización plena en Cataluña		Incorporación al SECAT			
	Chico	Chica	Chico	Chica	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
1ESO A	1	1	Farid	Hanan				
2ESO A	2	1	Farid Tarek	Hanan				
3ESOA	2	1	Farid Tarek	Hanan				
4ESOA	3	1	Farid Tarek Mukhtar	Hanan				

El alumnado de la promoción 2001/02 formó un único grupo en 1º y en 2º de ESO, se subdividió en 3º y volvió a unirse en 4º. Cuando empezó la promoción, el número de alumnos matriculados fue de 19, incrementándose en segundo a 24. La mayor parte de este alumnado provenía de escuelas de Primaria diversas y en una proporción elevada llegó al Centro habiendo tenido problemas de escolarización previos (cambio de escuela por informes disciplinarios, absentismo escolar, dificultades de relación con los compañeros y el profesorado). Desde su entrada en el Centro se convirtió en un “grupo difícil” en el que las chicas eran “más o menos trabajadoras” pero alguna de ellas “muy revoltosa” y los chicos “poco trabajadores” y con marcadas trayectorias de fracaso escolar. Una muestra de ello es que en 2º de ESO sólo 1 de los 7 chicos autóctonos superara el curso, que su número de expedientes disciplinarios fuera el más elevado entre los grupos del Centro y que 9 de ellos abandonaran la ESO antes de llegar a 4º: 3 chicos y 1 chica abandonaron al cumplir los 16 años y 1 chico antes de cumplirlos, todos ellos autóctonos. Además, 2 chicos y 2 chicas de ascendencia extranjera no marroquí también abandonaron el IES al cumplir los 16 años. Ninguno de los chicos y chicas marroquíes del grupo abandonó.

En 3º de ESO el motivo de la subdivisión se debió a la opinión del profesorado, y las agrupaciones fueron heterogéneas. Aunque la subdivisión del grupo no estaba concedida por el DEGC, los profesores aumentaron su carga horaria con el fin de conseguir mejores resultados académicos entre el alumnado y reducir el abandono. Ello supuso no realizar refuerzos escolares fuera del aula para este alumnado durante el curso de 3º y reconducir algunas trayectorias académicas que hubieran tenido más dificultades en un solo grupo.

El porcentaje de éxito para el grupo que llegó a 4º no fue de los peores (65,38%). Todos los chicos y chicas marroquíes aprobaron. En proporciones descendientes, lo hicieron las chicas autóctonas, las chicas de otros orígenes y los chicos de otros orígenes. En último lugar se situó el nivel de acreditación de los chicos autóctonos, relativamente el más bajo de todas las promociones.

Dos alumnos marroquíes (Farid y Hanan) nacidos en L'Hospitalet empezaron con la promoción en 1º de ESO, pero llegaron a 4º cuatro, después de la incorporación de Tarek en 2º y de Mukhtar en 4º de ESO.

Ninguno de estos 4 alumnos marroquíes acudió a refuerzo escolar durante su escolarización. Uno de los chicos, Farid, era considerado “trabajador” aunque “le costaba” y “solicitaba demasiado la presencia del profesor”. Tarek era para los profesores un alumno que “trabajaba poco” y siempre “se quería salir con la suya” mientras que Mukhtar, que llegó en 4º de ESO, era un “chico listo”, con capacidades. Hanan, la única chica marroquí de la promoción, se consideraba “trabajadora” pero “capaz de estar metida en cualquier lío”. Los chicos compartían su tiempo escolar juntos, y con algunos chicos marroquíes de cursos inferiores y un chico autóctono de su clase eran asiduos a la pista central, en la que jugaban a fútbol. Durante la mayor parte de su escolarización, Hanan se relacionó de forma preferente con una chica autóctona, con quien compartía el trabajo en el aula y las horas de recreo, y con otras chicas marroquíes de cursos inferiores.

A continuación vemos de forma comparativa los resultados académicos obtenidos por el alumnado autóctono y de ascendencia marroquí por sexos desde la promoción 1996/97 hasta la 2001/02.

Resultados académicos comparativos por promoción y ascendencia

Alumnado autóctono

Tabla 65: Porcentaje éxito académico por promoción y sexo, a partir del alumnado matriculado en 4º de ESO

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Graduado A	61,54	100	60	42,85	50	75	50	80	50	50	25	83,33
Graduado B	0	66,66	70	71,43	57,14	66,66	-	-	-	-	-	-
Graduado C	50	81,81	55,55	75	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	40	88	62,07	63,63	54,54	66,66	50	80	50	50	25	83,33

Alumnado de ascendencia marroquí

Tabla 66: Porcentaje éxito académico por promoción y sexo, a partir del alumnado matriculado en 4º de ESO

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Graduado A	-	-	0	100	28,57	100	40	100	-	75	100	100
Graduado B	0	0	-	-	100	-	-	-				
Graduado C	0	0	0	100	-	-	-	-				
TOTAL	0	0	0	100	37,5	100	40	100	-	75	100	100

- Desde la promoción 1996/97 a la de 2001/02, el número de chicos autóctonos en el centro ha sido de 83, de los que 42 han obtenido el GES, mientras que de las 75 chicas autóctonas que han cursado la ESO han acreditado 55.
- Los hijos e hijas de familias marroquíes escolarizadas en el IES desde la promoción 1996/97 a la 2001/02 han sido 49, de los que 47 han seguido hasta el final de su escolarización en el Centro. De estos 47, 19 han obtenido el GES, lo que supone una proporción inferior al conjunto del alumnado autóctono durante el periodo.
- Por sexos, únicamente una cuarta parte de los chicos marroquíes han acreditado, pero el nivel de acreditación de las chicas marroquíes es de dos tercios, y siempre superior al de los chicos autóctonos.
- El porcentaje de éxito entre los chicos autóctonos es mayor y supera o iguala el 60% sólo en las dos primeras promociones. Desde la promoción 1998/99, cuando el Centro pasa a construirse como centro “no pertinente” para el “buen alumnado” en

ninguna de las promociones los resultados de éxito académico de los chicos autóctonos supera el 50% y alcanza el nivel más bajo en la promoción 2001/02 con un 25%. Es decir, la evolución de la acreditación es diametralmente opuesta entre chicos autóctonos y chicos marroquíes en el periodo estudiado.

- Entre las chicas autóctonas también el mayor nivel de éxito se consigue en la primera de las promociones.
- Para las chicas marroquíes que alcanzan 4º de ESO las cifras de éxito académico son del 64,70%, cifra que se sitúa por debajo del porcentaje global que alcanzan las chicas autóctonas pero que en cinco de las seis promociones lo supera, llegando a acreditar todas ellas en cuatro promociones.

Para terminar este apartado, es necesario recapitular y realizar algunas constataciones. En primer lugar, se constata que la disminución del éxito académico no se produce con la presencia de un mayor número de alumnos marroquíes en el Centro, ni el nivel desciende cuando el número de estos es mayor en un aula, sino que se trata de un proceso más complejo. Los chicos autóctonos que se matricularon en el centro desde la promoción 1998/99 formaban parte de la categoría de “alumnado autóctono no pertinente”. Este alumnado “no pertinente” había sido construido como “mal alumnado” en la escuela de Primaria y llegó al centro “más adecuado” para él, compartiendo su escolarización con los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Uno de los datos que lo demuestra es que durante las promociones 1996/97 y 1997/98 el número de chicos y chicas que progresaban adecuadamente en Primaria y se matricularon en el centro se establecía entorno al 70%, pero a partir de la promoción 1998/99 el porcentaje se invirtió y descendió a valores que oscilaban entre el 30% y el 40%. En segundo lugar, como en los resultados de la investigación etnográfica de Payet (1997), parece que la asociación “femenino-español” representa el polo mejor valorado del mundo escolar seguida muy de cerca, y en ocasiones superándola, por la asociación “femenino-marroquí”. En el polo opuesto, identificado con el retraso escolar y el conflicto se situaría la asociación menos valorada, la “masculino-marroquí”. Por último, podemos constatar también que los datos demuestran como los abandonos entre las chicas son

escasos y los porcentajes de éxito elevados, en la línea de los resultados apuntados por otros investigadores (Colectivo IOÉ, 2003; Mijares, 2004). Los resultados contrastan con las ideas existentes que construyen las trayectorias de estas chicas en términos de desinterés familiar y dan por sentado que existe un abandono masivo en su escolarización obligatoria por “causas culturales y religiosas”. Como después veremos, de las 11 chicas marroquíes que acreditaron, todas siguieron estudios post-obligatorios.

6.2. Las comparecencias y los expedientes disciplinarios de 1996/97 a 2004/05

Las relaciones entre el alumnado y el profesorado y dentro del grupo de alumnos y alumnas en el cotidiano escolar adquirían manifestaciones diversas. Los comportamientos posibles y no posibles estaban regulados por la normativa correspondiente y las desviaciones de los comportamientos prescritos por parte de los alumnos se reflejaban en las “hojas de comparecencias” y en los expedientes disciplinarios. Hemos señalado que el profesorado mantenía una relación cercana con el alumnado, pero eso no significa que “todo” el profesorado tuviera la misma actitud ni que de esta situación se derive necesariamente una ausencia de conflictos cotidianos en el IES.

Los expedientes disciplinarios se incoaban a aquellos chicos y chicas que, como establecía el Reglamento Orgánico de Centros (ROC)³⁴⁷ y el Reglamento de Régimen Interno del Centro (RRI), cometían “faltas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro” o mostraban “una reiterada y sistemática comisión de conductas contrarias a la norma de convivencia en el Centro”. En el cap. 3, art. 36, el ROC consideraba faltas gravemente perjudiciales para la convivencia en el Centro:

“los actos graves de indisciplina, injurias y ofensas contra miembros de la comunidad educativa, la agresión física o las amenazas contra un miembro de la comunidad educativa, la suplantación de personalidad o la sustracción de documentos y material académico, los actos injustificados que alteran gravemente el desarrollo normal de las

347 El Decret 266/1997 de 17 d'octubre sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya no comporta ninguna alteración en la formulación de derechos y deberes básicos del alumnado establecida en el Decreto 226/1990 de 4 de setiembre, modificado por Decreto 302/1993, de 9 de diciembre pero incorpora aspectos nuevos estructurales a fin de mejora los procedimientos que mejoren los aspectos educativos en la propuesta de resolución de los posibles conflictos que se adecuan a la nueva situación administrativa que se deriva de la LOGSE.

actividades del centro o las actuaciones e incitaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa además de la reiterada y sistemática comisión de conductas contrarias a la norma de convivencia en el Centro” (DOGC 2503-24/10/1997).

Las hojas de comparecencias estaban situadas en una carpeta en la sala de profesores, eran individuales y daban cuenta de los motivos por los que el alumnado del Centro era objeto de apercibimiento en el cotidiano escolar por parte de cada profesor, por conductas contrarias a las normas de convivencia en el Centro. El ROC, en su art. 30.1 consideraba conductas contrarias a las normas de convivencia en el Centro:

“las faltas injustificadas de puntualidad o asistencia a clase, los actos de incorrección o desconsideración con otros miembros de la comunidad educativa, los actos injustificados que alteran el desarrollo normal de las actividades del Centro, el deterioro intencionado del material o de las dependencias del Centro, y cualquier acto de incorrección que altere el desarrollo normal de la actividad escolar y que no constituya falta” (DOGC 2503-24/10/1997)

En su art. 31, el ROC establecía las medidas correctoras que en los Reglamentos de Régimen Interno pueden preverse ante estas conductas contrarias, entre las que se encuentra la comparecencia inmediata delante del jefe de estudios o del director. Esta idea de la comparecencia, aplicada a partir del curso 2000/01, pareció al equipo docente de la ESO una medida que podía resultar efectiva introduciendo algunas modificaciones. Con la medida se buscaba evitar la expulsión de la clase; impedir la aparición de conductas desviadas; promover la inclusión del alumno en el grupo; y acabar con ciertas prácticas cuestionables que algunos profesores utilizaban, producto de pasadas experiencias profesionales.

Las hojas de comparecencia aportaban elementos para entender qué conductas consideraba el profesorado desviadas y cuál era el espacio que cada alumno ocupaba en el centro en relación con sus compañeros y el propio profesorado. Considerar una conducta motivo de comparecencia suponía para el alumno tener que abandonar el aula, dirigirse a la sala de profesores y comunicar al profesor de guardia la incidencia para, a continuación, volver a incorporarse al grupo. De este modo, ningún alumno estaba fuera de donde tenía que estar durante el desarrollo de la actividad lectiva. Significaba también que el tutor estuviera enterado del comportamiento de los alumnos de su

tutoría, hablara con el chico o chica y se pusiera en contacto con su familia si lo creía conveniente. Cuando un alumno acumulaba seis comparecencias, número que desde el curso 2003/04 se redujo a tres, el tutor lo comunicaba al jefe de estudios quien de acuerdo con el tutor tomaba las medidas disciplinarias que ambos interpretaban más convenientes para el alumno. Llegar a tres comparecencias no suponía una sanción similar para todos los alumnos y ésta podía adquirir diversas formas: apertura de expediente disciplinario, privación del tiempo de recreo escolar, realización de tareas educadoras y reparadoras o permanencia en el Centro en horario no lectivo. Se evitaba aplicar lo que es habitual en otros centros, es decir, el castigo de la expulsión temporal.

Las actas del Consejo escolar reflejan que durante el curso 1996/97 no fue incoado ningún expediente disciplinario al alumnado de la ESO. Esta ausencia contrasta con los 51 que se abrieron en el nivel de 1r Grado de Formación Profesional en el mismo año escolar en el Centro, en el edificio B. Aporto este dato porque cuestiona algunas construcciones que alrededor de la implantación de la ESO y la coincidencia de la llegada de los hijos e hijas de familias inmigradas a las aulas de los centros educativos de Cataluña se ha generalizado: el aumento de la conflictividad y su asociación con la adscripción étnico nacional.³⁴⁸

En el curso 1997/98 se constata también la ausencia de expedientes en 1º de ESO donde había matriculados 50 alumnos, 27 chicos y 23 chicas. De ellos 10 (7 chicos y 3 chicas), eran hijos de familias inmigradas marroquíes. En 2º de ESO los expedientes disciplinarios abiertos fueron 2, ambos incoados a alumnado autóctono, un chico y una chica. Otra vez, esto contrasta con la situación del alumnado de Primer Grado de Formación Profesional³⁴⁹.

348 En las jornadas Jóvenes "latinos": espacio público y cultura el pasado el 21 y 22 de noviembre de 2005, durante la mesa redonda sobre Educación un joven "latino" representante del alumnado de un Centro de Educación Secundaria de Barcelona dijo: "El conflicto en las aulas ya existía antes de que llegáramos nosotros". El intercomillado de "latino" responde al posicionamiento concreto que suscribo, como otros investigadores, en relación a la dudosa y pernicioso construcción de los hijos e hijas de familias inmigradas de diferentes países de América Central y del Sur que desde algunos ámbitos, incluso el de la investigación, se está realizando a partir de una supuesta adscripción basada en criterios que van más allá del desarrollo de unas formas culturales concretas.

349 Sólo en el Consejo Escolar de 10 de marzo de 1998 el número de expedientes fue de 45. De ellos 43 de Formación Profesional, de los que 36 de 1º, 5 de 2º y 2 de 2º de ESO. Los datos señalan como hasta esa fecha el alumnado expedientado en el primer nivel de Primer Grado de Formación Profesional y en relación a cada uno de los cuatro cursos existentes era en 1º A del 13,33 %, en 1º B del 22,22% , en 1º C del 8,88% y en 1º D se elevaba al 31%. Tal vez resultaría apropiado reflexionar aquí y ahora acerca de las resistencias de amplios sectores del profesorado de Secundaria ante la ESO de las que este fragmento es buena muestra y poner, a la par, en entredicho aquella máxima que por extendida parece a menudo cierta de "cualquier tiempo pasado fue mejor":

Durante el curso 1998/99 el número de expedientes disciplinarios aumentó de forma relevante hasta 10. Durante el 1r trimestre se abrieron 3, a un chico autóctono de 3º, a una chica autóctona de 2º y a un chico marroquí de 2º. Fue desde el mes de marzo cuando se abrieron por primera vez expedientes en el nivel de 1º de ESO, a 5 chicos marroquíes y 20 días después a una chica marroquí de 2º, mientras que a mediados de junio el expedientado fue un chico autóctono de 3º. El número de expedientes abiertos a chicos marroquíes ascendió durante el curso 1998/99 a 7, lo que suponía un 70% del total. El incremento de los expedientes demuestra el aumento de la conflictividad en 1º de ESO donde se abrieron el 50% de estos expedientes, pero no se puede asociar con el aumento del alumnado marroquí sino, como hemos visto en el apartado anterior, con otras transformaciones en la composición del alumnado y sus actitudes escolares, especialmente del alumnado autóctono.

En el curso 1999/00 se abrieron 14 expedientes, 4 de ellos en el primer trimestre (a un chico autóctono y a un chico marroquí de 1º de ESO, a un chico autóctono de 2º y a una chica también autóctona de 4º, de nueva matriculación). Desde enero a final de curso se incoaron los otros 10 expedientes, 7 a chicos autóctonos y 3 a chicos marroquíes. De estos 10 expedientes, 4 se abrieron a chicos que ya habían tenido la misma sanción disciplinaria en cursos anteriores. El nivel que tuvo más expedientes fue 4º de ESO, repartidos entre 2 chicos y 2 chicas autóctonas y 1 chico marroquí³⁵⁰.

Durante el curso 2000/01 se abrieron 26 expedientes a 21 alumnos, acumulando 3 de ellos un chico marroquí y un chico autóctono y otros 3 otro chico autóctono. Los 26 expedientes representaban el número más alto alcanzado hasta entonces. La mitad de estos expedientes se incoaron a alumnos de 3º, es decir, que correspondían a la promoción 1998/99, la primera en la que dejó de ser “pertinente” el IES para los

“[...]La deficiente aplicación de la reforma educativa, la falta de valoración social de la docencia y el aumento de los alumnos conflictivos, frecuentemente procedentes de hogares desestructurados y obligados contra su voluntad a acudir a un centro educativo, están provocando una verdadera crisis existencial entre profesores y maestros.[...]Se trataría de admitir que la LOGSE y la ESO han sido un error, en particular en lo que se refiere a la escolarización obligatoria hasta los 16 años” [La Vanguardia, 18 de diciembre de 2000. Opinión]

350 Resulta significativo que mientras a lo largo de dos años, en 1º y 2º de ESO los chicos y chicas de la promoción 1996/97 habían tenido sólo 2 expedientes, en 4º de ESO en un periodo de cuatro meses, de diciembre a abril, el número fue de 5.

“buenos alumnos”. En 1º de ESO fue expedientado un chico marroquí; en 2º, dos chicos marroquíes, uno de ellos por 2 veces, y un chico autóctono; en 3º tuvieron expediente dos chicos autóctonos, uno de ellos por 2 veces, una chica autóctona y siete chicos marroquíes, uno de ellos por 2 veces; y en 4º curso tuvieron expedientes 4 chicos autóctonos, uno de ellos por 3 veces, una chica autóctona y dos chicos marroquíes. De todos los chicos y chicas que tuvieron expediente en el curso 2001/02 sólo 3 obtuvieron el GES, dos chicos autóctonos y un chico marroquí, Chakir, considerado un “chico listo”. El resto de los chicos marroquíes que no lo obtuvieron, siguieron las siguientes trayectorias: Bachir, de 1º, fue un año después inhabilitado; Samir y Youssef de 2º y Abdelilah de 3º acabaron su escolarización en una UEC; Idris y Hakim de 3º y Mustapha de 4º, abandonaron el Centro al cumplir los 16 años y fueron a hacer un PGS.

Durante el curso 2001/02 disminuyó el número de expedientes disciplinarios a 7. Todos ellos se incoaron a chicos (2 autóctonos de 1º de ESO, 1 de 2º de ESO de ascendencia marroquí, 3 de 3º -autéctono, marroquí y extranjero no marroquí- y 1 de 4º de ESO marroquí). Así, del total de expedientes, 3 correspondieron a chicos de ascendencia marroquí que ya habían sido expedientados el año anterior.

En el curso 2002/03 se incoaron 10 expedientes (a 6 chicos y a una chica autóctonos, a un chico marroquí y a una chica extranjera no marroquí). De los 10 expedientes, 7 de ellos se abrieron a alumnos de la promoción 2001/02, que estaban en 2º de ESO. Los otros 3 se abrieron en 4º, a un chico que había llegado al IES previa inhabilitación en otro centro de la zona y a un chico y una chica de ascendencia extranjera no marroquí. Es decir, sólo un chico marroquí fue expedientado.

En el curso 2003/04 hubo 12 expedientes. También todos a chicos, 11 de ellos a chicos autóctonos y 1 a un chico marroquí. Por cursos, 5 en 2º, 5 a 3º y 2 a 4º. En el último de los cursos en el que se desarrolló la investigación, 2004/05, el número de expedientes fue de 10. De estos expedientes, 6 se abrieron a chicos y 4 a chicas. Por cursos el mayor número de expedientes correspondió a 1º de ESO (7) mientras en 2º se abrió 1, ninguno en 3º y 2 en 4º. De todos ellos, 3 se abrieron a chicos marroquíes y 1 a una chica.

El número de expedientes disciplinarios al alumnado extranjero no marroquí durante la investigación, desde el curso 1996/97 al 2004/05 ha sido de 3, a 2 chicos y 1 chicas.

Tabla 67: Número de alumnos/as expedientados por ascendencia

Curso escolar	Alumnado autóctono				Alumnado de ascendencia marroquí				Total alumnado			
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	nº	% ³⁵¹	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1996/97	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0
1997/98	1	2,04	1	2,12	0	0	0	0	1	1,72	1	1,96
1998/99	2	3,22	1	1,56	6	37,5	1	16,66	8	10,25	2	2,86
1999/00	8	12,12	2	3,28	4	16,66	0	0	12	13,33	2	2,86
2000/01	7	14,58	2	4,54	12	66,66	0	0	19	28,78	2	3,70
2001/02	3	10,71	0	0	3	18,75	0	0	6	13,63	1 ^{x1}	2,43
2002/03^{x2}	6	14,63	1	2,43	1	9,09	0	0	8	15,38	2	4,54
2003/04	11	20,37	0	0	1	11,11	0	0	12	19,67	0	0
2004/05	3	5,26	3	6,52	3	23,07	1	16,66	6	8,57	4	7,69
TOTAL	41		10		26		2		71		13	

^{x1} 1 chica de ascendencia extranjera no marroquí;

^{x2} 1 chico y 1 chica de ascendencia extranjera no marroquí

Fuente: Elaboración propia a partir diario de campo y actas Consejo Escolar

Desde una perspectiva evolutiva, contemplar el número de alumnos expedientados (no el número de expedientes) y el porcentaje por ascendencia y sexo durante los nueve cursos académicos contemplados en la investigación supone incluir en los cursos 2002/03, 2003/04 y 2004/05 aquellos chicos y chicas que en la actualidad aún están escolarizados en la etapa de ESO en el IES y que entraron al Centro a partir de la promoción 2002/03. Si hubiéramos tenido en cuenta sólo los expedientes disciplinarios que ha tenido el alumnado matriculado hasta el curso 2001/02 los resultados diferirían poco. Serían los mismos para el curso 2002/03, aunque no para el curso 2003/04, en el que el total de expedientes se elevaría a 5, todos ellos a chicos autóctonos, mientras que en el curso 2004/05 sería de 3, a dos chicos autóctonos y a una chica marroquí.

Así pues, vemos cómo a pesar de este bajo número de expedientes disciplinarios en los primeros años y la ausencia de expedientes entre los hijos e hijas de familias marroquíes para el curso 1998/99 el Centro se construyó como “conflictivo” y de “bajo” nivel académico y sólo se matricularon 11 alumnos en primera opción.

La Tabla 67 señala cómo el número de expedientes aumenta de forma significativa desde el curso 1998/99 y adquiere su máximo porcentaje en el curso 2000/01, año en el que el alumnado de la promoción 1998/99 está en 3º de ESO. Este alumnado será el

³⁵¹ Los porcentajes están en función al total de alumnado por sexo, autóctono o de ascendencia marroquí en el Centro durante el curso escolar al que se refiere.

que reciba el 50% de los expedientes que se incoen durante ese curso escolar. Uno de los chicos autóctonos expedientados me comentaba al preguntarle por qué pensaba que había aumentado el número de expedientes durante el año 2000/01:

“Profe, ¿qué quieres?, si aquí sólo vienen los peores. Está lo peor del barrio. Ya ves. Hay cada uno”

[Chico autóctono]

Por sexo, el número de expedientes entre los chicos es mucho mayor que entre las chicas. Si hacemos esta desagregación por sexo y ascendencia, en números absolutos el mayor número de expedientes lo reciben los chicos autóctonos (41) seguidos de los chicos marroquíes (26), de las chicas autóctonas (10) y de las chicas marroquíes (2). Sin embargo, es necesario contemplar estos resultados respecto al alumnado total matriculado en el IES.

Ahora bien, en términos relativos, analizando las posibilidades de tener expediente a lo largo de la permanencia en el Centro sumando cada curso escolar por el número de expedientes que cada categoría (ascendencia y sexo) tuvo, vemos que los porcentajes más elevados de expedientes la tienen los chicos marroquíes, un 22,03% (118 posibilidades/26 expedientes), mientras que para los chicos autóctonos la proporción es de 9,46% (433 posibilidades/41 expedientes), siendo las proporciones muy inferiores para las chicas autóctonas y marroquíes, en ambos casos por debajo del 5%.

Estos mismos datos pero tomando como referencia los individuos, arrojan la siguiente relación: entre los hijos e hijas de ascendencia marroquí constatamos que de los 31 chicos, 20 recibieron expedientes disciplinarios durante la ESO y sólo dos de las 18 chicas recibieron alguno.

Desde el curso 1998/99 al 2001/02 los chicos de ascendencia marroquí han tenido un porcentaje mayor de expedientes que los chicos autóctonos, mientras que en el curso 2002/03 y 2003/04 son los chicos autóctonos los que superan a los de ascendencia marroquí, para invertirse la proporción de nuevo en el curso 2004/05. Sin embargo los datos constatan la existencia de 1 sólo expediente entre los chicos y chicas marroquíes

durante los cursos 2002/03 y 2003/04 para la promoción 2001/02 y 2002/03, un porcentaje menor que entre los autóctonos.

Otra de las fuentes que mostraba las incidencias en el IES eran las hojas de comparecencias. Un mes después de haber empezado el curso³⁵² 2000/01, el número de chicos y chicas de ascendencia marroquí que había recibido una amonestación por distorsionar el ritmo de la clase o la vida cotidiana del centro, era de 6 sobre 28, es decir un 21,42% mientras que entre los autóctonos la cifra era de 19 sobre 92, es decir, un porcentaje similar de alrededor del 20,65%.

El sistema mostraba las incidencias diarias en el Centro pero también los límites de las relaciones que cada profesor establecía con sus alumnos en el aula y fuera de ella y como cada profesor interpretaba “lo que debía de ser una clase” y la convivencia en el centro.

Al observar las hojas de comparecencia podíamos reconocer un primer tipo de anotaciones que englobaban los comportamientos inadecuados en el aula, algunos señalados de forma inespecífica, otros especificados:

“Hablar, gritar, negarse a trabajar. Negarse a salir de clase al indicárselo la profesora”/ “No traer libro. No prestar la más mínima atención al desarrollo de la clase”/ “No hacer caso a la profesora”/“Mal comportamiento”/ “Jugar en clase”/ “No trae el material. Está toda la clase molestando al resto”/ “Interrumpe constantemente. No para de hablar y reírse”/“Actitud negativa y pasiva, no hace nada”/“No hace nada y no deja hacer a los otros”/“Tiene la cara de leer el Harry Potter en clase”

[Fuente: libro de comparecencias]

Otras anotaciones mostraban de forma exclusiva el desprestigio, la pérdida de autoridad del profesor y las desavenencias en la relación profesor-alumno:

“No ha hecho caso al profesor y ha contestado con desprecio y falta de respeto”/“No hace caso a la profesora, dice que hace lo que quiere”/“Falta de respeto a la profesora”/

[Fuente: libro de comparecencias]

352 He escogido ésta fecha de forma aleatoria como ejemplo. Existen otros en la misma línea.

Otras señalaban los comportamientos inadecuados en el espacio educativo fuera del aula y se centraban en el terreno relacional del chico o chica con sus compañeros y con el Centro:

“Chilla en el pasillo”/ “Para entrar en el Instituto salta la valla”/“Se ha peleado con X”/ “Dio una patada a un niño”

[Fuente: libro de comparencias]

La mayor parte de las comparencias eran producto, según consta, del “desinterés del alumnado por la clase”. Este desinterés que se muestra “cuando no se trae libro o el material”, “no atiende”, “se ríe”, etc y cuestiona el trabajo del profesor y favorece la construcción del alumno como conflictivo y “contra-escolar”. De forma opuesta, tener una actitud positiva ante el trabajo supone comunicar al profesor el reconocimiento de su figura y asumir su autoridad, poder y jerarquía. Esto no es exclusivo de la minoría, formaría parte del currículum oculto y supone que los bajos rendimientos se interpretan como el resultado de inadecuaciones en el comportamiento y que los primeros permiten construir más fácilmente a un alumno como “conflictivo” y con una trayectoria de fracaso académico, lo que equivale a responsabilizar al propio alumno de su propio éxito o fracaso académico.

A través de la observación sistemática he podido constatar también que los profesores no castigaban al alumnado por obtener bajos resultados académicos pero sí que quien los obtenía estaba sometido a mayores posibilidades de recibir castigos. Las posibilidades de tener derecho a la palabra, de poder explicar un suceso ocurrido o el papel que se ha tenido en la existencia de un conflicto disminuía frente algunos profesores cuando en la situación intervenían chicos o chicas de rendimiento académico bajo, un aspecto que constataba también Franzé (2002). Resultaba, pues, que algunos chicos marroquíes, y también autóctonos, por sus bajos rendimientos académicos tenían más posibilidades de ser señalados como responsables de un conflicto cuando éste se producía con un “buen” alumno, al que se le suponía incapaz de realizar o promover determinadas acciones.

Esto no era generalizable al conjunto del profesorado. Al contrario, algunos profesores procuraban desvincular el conflicto de las representación o etiqueta del alumno,

situación que representaba asumir, de paso, las presiones de la otra parte del profesorado que tenía la tendencia a interpretar el suceso desde la intencionalidad que se suponía a los chicos y chicas “menos académicos” y de bajo rendimiento escolar.

Al analizar estas comparecencias se observan varias tendencias. La primera de ellas es que durante los primeros meses de clase su número resultaba menor para todo el alumnado del Centro y en especial para aquel que acababa convirtiéndose en conflictivo y recibiendo algún expediente disciplinario a lo largo del curso. La segunda es que un escaso número de alumnos acaparaba la mayor parte de las comparecencias, mientras la mayoría del alumnado carecía de estas advertencias o en ningún caso estas eran superiores a tres en cada trimestre. La tercera de las constataciones muestra cómo en la construcción del alumnado conflictivo no participaba todo el profesorado o al menos no lo hacía en la misma proporción. Este aspecto evidencia la forma en que cada profesor entiende el funcionamiento del aula y cómo algunos profesores buscan otras vías distintas de la sanción para conducir la clase, pero además constata una divergencia en los comportamientos del alumnado con cada profesor. Ahora bien, superada una primera fase caracterizada porque los problemas de disciplina del alumno emergían ante un número reducido de profesores, en un segundo momento y en especial a partir de la apertura del primero de los expedientes disciplinarios, los “problemas causados por el alumno” se generalizaban con la mayor parte de los docentes del Centro, como lo demuestran las hojas de comparecencias y las observaciones realizadas.

Una cuarta constatación resultaría pertinente al observar de forma comparativa y sistemática las comparecencias del curso 2003/04 y 2004/05 y guarda relación con la anterior, el aumento en el segundo año de las incidencias entre el alumnado que tenía una trayectoria de fracaso académico definida en el primero año. Se evidencia, además, que las comparecencias aumentaban entre algunos alumnos cuando formaban parte de un grupo “malo” mientras disminuían cuando se escolarizaban en un grupo “bueno”. De todas formas, cuando el alumno era construido como “conflictivo” resultaba difícil invertir el proceso y la etiqueta, al menos durante el mismo curso escolar, y sólo se conseguía en ocasiones al empezar un curso nuevo y con mayor facilidad cuando el

alumno pasaba a pertenecer a un nuevo grupo considerado precisamente “bueno”, aunque no se relacionara con otros estudiantes.

Esta construcción del alumno desviado se extendía a algunos grupos-clase. Cuando un grupo se construía como de nivel “bajo” también se convertía en un grupo con mayores problemas de disciplina. Para una parte del profesorado, el trabajo más pesado de conducción del grupo se dejaba en manos del tutor o tutora, pero aunque desarrollaran un trabajo continuado con el alumnado, el profesorado que se veía a sí mismo “amante del orden” seguía considerando que los resultados eran insatisfactorios y algún suceso le proveía de argumentos para opinar que los métodos utilizados eran “demasiado blandos”, que los chicos necesitaban “más disciplina” o algún castigo ejemplar.

Sin embargo el incremento de expedientes y de comparecencias no está de forma única en relación con el aumento de conductas desviadas, ni su escaso número está de forma necesaria relacionado con su ausencia. Por una parte, porque un clima de paz aparente, tal como lo recoge Serra (2001), puede encubrir tensiones latentes y por otra porque la apertura de expedientes disciplinarios responde también a una determinada forma de entender las relaciones educativas por parte de cada profesor y de cómo en la escuela se construyen las responsabilidades del alumnado en las situaciones de conflicto. Este último aspecto será tratado a continuación.

Durante las promociones 1996/97 y 1997/98, el menor número de profesores en el Centro y las mayores posibilidades de contacto directo con los grupos propició mantener unas relaciones más directas con el alumnado y buscar soluciones menos académicas a los comportamientos disruptivos. Aún así, a partir de la promoción 1998/99 y a lo largo de la investigación, se evidenció que algunos profesores preferían solucionar por ellos mismos los problemas que podían tener con algunos alumnos en el aula o fuera de ella, buscando diversas estrategias -hacer permanecer el alumno en la hora de recreo, después de finalizar el horario escolar, o promover la reflexión conjunta entendiendo además que esta era la que podía aportar el cambio de actitud-. Además, cuando buscaban el apoyo de los miembros del equipo directivo, era con el objetivo de encontrar soluciones positivas al conflicto que había surgido en lugar de delegar la responsabilidad de aplicar posibles sanciones. La valoración que hacían estos profesores

de las medidas disciplinarias tenía mucho que ver con los objetivos que pretendían, como mejorar la inclusión del alumno en el Centro, y así, una medida disciplinaria era considerada efectiva cuando existía un cambio en la línea esperada de la conducta del alumno/a.

Otra parte del profesorado solicitaba la intervención directa de jerarquías educativas superiores para zanjar la mayor parte de los conflictos que pudiera tener y consideraba la aplicación de medidas sancionadoras como necesarias para el alumno y para el resto de sus compañeros. Para esta parte del profesorado las medidas disciplinarias eran “la herramienta” necesaria con las que hacer frente a las conductas disruptivas, aunque tampoco confiaban en que su aplicación fuera a cambiar la conducta del alumno. Esta parte del profesorado levantaba los límites de la pertenencia escolar y convertía al alumno que tenía un conflicto en alumno conflictivo, como retroalimentación de las mismas sanciones:

“que el resto del alumnado vea que no podemos dejar pasar cosas así y al menos nos dejará unos días tranquilos y dejará trabajar a los demás”

[Profesor]

Sin embargo, buena parte de las medidas que este profesorado solicitaba eran compartidas por el alumnado “más académico”, que esperaba un trato “menos comprensivo” con el alumnado “contra-escolar”. Para el alumnado “más académico” la búsqueda de soluciones no podía estar dissociada del castigo al que infringía la norma porque, en caso contrario, este alumnado entendería que “no había norma” o que “nadie las acataba”.

6.3. Relaciones sociales y trayectorias escolares

6.3.1. Actitudes, estrategias y expectativas de los chicos y chicas

Los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes no implementaban en el instituto estrategias exclusivas y diferenciadas del resto del alumnado autóctono. Estas actitudes y estrategias se construyen a lo largo de la experiencia escolar, en relación con éxitos y fracasos y se perfilan de forma paralela a los espacios que se ocupan, las interrelaciones

con el grupo de iguales y con el resto de los agentes escolares. Sin embargo, como señalaba Ogbu en su modelo, guardan relación con otros factores más allá de la escuela y con la percepción de la estructura de oportunidades y del techo de empleo:

“Profe, tu flipas. Mi hermano tiene una Kawasaki 600 y no ha trabajado nunca”

[Mustapha]

Teniendo en cuenta esta premisa, en este apartado nos centraremos en reconstruir aquellas estrategias y expectativas que los hijos e hijas de familias marroquíes reelaboraban en la institución escolar y en el aula, en el contexto de las relaciones que establecían con el resto de agentes educativos.

Las estrategias se construyen en un contexto determinado y, de la misma forma que las expectativas, varían a lo largo de la escolarización. Veamos primero algunos ejemplos. Mustapha no acreditó la etapa y cuando en 1º de ESO se le preguntó³⁵³ que quería ser contestó que quería ser “futbolista”, lo mismo que respondió Abdlilah. Karim quería ser “camarero”; Majid y Chakir, “mecánicos”, Mounir “no lo tenía claro”, Rahma, “abogada de diferentes países”. De todos ellos, sólo Chakir -el único de estos chicos que acreditó- consiguió cumplir sus expectativas. Algunos, Idris, Hamza y Ahmed, cuando se preinscribieron en 1º en el IES escribieron en la hoja que sus aficiones eran “el deporte” y “estudiar”. Los dos primeros abandonaron la ESO al cumplir los 16 años y Ahmed aprobó. Ninguno de los tres fue para el profesorado “buen estudiante”. En la mayor parte de los casos, como ocurre entre el alumnado autóctono, sus respuestas denotaban que construían sus posibilidades lejos de la trayectoria académica. Como el alumnado autóctono, muchos de los chicos y chicas marroquíes no tenían unas expectativas claras sobre su futuro, ni en el último curso de la ESO. Mouhsin, Salma, Farid o Ouarda decían siempre que querían estudiar Bachillerato pero no sabían qué hacer después. A Dalila, que aprobó las PAU, le ocurrió lo mismo al final la etapa post-obligatoria.

Ausencias y retrasos: la no presencia como forma de rechazo explícito

353 La práctica se encuadraba de forma habitual en la programación de las sesiones de tutoría de 1º de ESO (en 4º durante el 2º trimestre se trabajaba la “Orientación académica y profesional”) pero en la promoción 1998/99 el IES colaboró con el Programa de Inmigración de l’Ajuntament de l’Hospitalet en un proyecto educativo bajo el título “Análisis de las relaciones interculturales entre alumnos de 1º de ESO” entre los meses de noviembre y marzo.

El absentismo en el IES desde el curso 1996/97 al 2004/05 era casi inexistente, también entre el alumnado de familias marroquíes³⁵⁴. Los mensajes que el profesorado transmitía al alumnado insistían en la necesidad de puntualidad, en la conveniencia de no faltar a clase y en la promoción del trabajo. Las listas de asistencia semanales que el profesorado encontraba cada mañana en la bandeja de grupo de la sala de profesores servían para pasar lista a cada hora. A media mañana eran recogidas por la conserje quien hacía el vaciado y comunicaba las ausencias a las familias por teléfono. Desde conserjería se informaba al tutor de los contactos realizados y éste incluía en su cuaderno de seguimiento del alumno los pormenores de las incidencias, con el objetivo de poder conocer con exactitud las ausencias de éste, su evolución durante el curso, poder comentarlas en la reunión trimestral que mantenía con cada una de las familias o citarlas con anterioridad.

Para la mayoría de los tutores el contacto con las familias era esencial. La predisposición de la mayor parte de ellos hacia este contacto era absoluta, tanto dentro como fuera del horario escolar. Aunque existía una hora de reunión con las familias, no era extraño que estas se mantuvieran a última hora de la tarde o al mediodía, como ya se ha señalado. El convencimiento de la mayor parte del profesorado que era necesario la búsqueda de soluciones a los problemas de la cotidianeidad, un aspecto que superaba la “cultura de la queja”, se promovía con el trato individualizado y la cercanía con los alumnos. En cierto modo, esto venía favorecido por las propias dimensiones del Centro que, como ha mostrado Conchas (2001), también favorece estrategias positivas entre el alumnado. Algunos chicos o chicas que habían sido absentistas en otros centros dejaban

354 Sirva de ejemplo el seguimiento realizado desde el martes 29 de marzo al lunes 6 de junio del curso escolar 2004/2005, es decir durante 82 sesiones, entre los 126 alumnos y alumnas de ESO y que mostraba que el número de ausencias fue de 232 lo que representa un 2,24% de las posibles. De estas 232 ausencias que representan una media diaria de 2,8 sólo en 13 ocasiones, es decir en un 0,56 % el padre o la madre desconocía porque su hijo/a no había asistido al centro. Si tenemos en cuenta además que 8 alumnos [5 chicas y 3 chicos] acumulaban cerca del 60% del número total de ausencias durante el periodo y que éstas eran conocidas y justificadas, por diferentes motivos, por las familias, podemos afirmar que el absentismo era infrecuente en el IES y que sólo en determinadas ocasiones y con el consentimiento explícito de las familias existía.

Las ausencias de los chicos y chicas marroquíes durante el periodo se elevaron a 15, es decir un 0,64% del total y en ningún caso se acumularon por encima de 3 en un mismo chico o chica. En todas las ocasiones la familia conocía porque su hijo/a no había asistido al instituto. Los motivos de la ausencia se repartían entre la enfermedad: “Se ha resfriado, está enferma” [Chica marroquí 1º ESO], “Esta enfermo” [Chico marroquí 4º ESO], “Tiene la gripe” [Chico marroquí 2º ESO], “Tiene una lesión en el pie y por eso no ha podido ir de excursión” [Chico marroquí 3º ESO]; la asistencia a un centro hospitalario: “Ha ido al médico para que le saquen el yeso” [chico 1º ESO], “Ha ido al dentista [Chica marroquí 3º ESO]; el cuidado de un familiar que sólo se había producido en 2 ocasiones y que se repartía en un 50% entre chico-chica, lo que demuestra la variabilidad de respuestas desde las que se afrontan las diversas situaciones:” Se ha quedado a cuidar al padre enfermo” [Chico marroquí 1º ESO], “Se ha quedado a cuidar a los sobrinos” [Chica marroquí 3º ESO]; o los trámites burocráticos “Se ha renovado el carnet de identidad” [Chico marroquí 4º ESO]. Sólo en 3 ocasiones las familias no contestaron al teléfono

de serlo en el instituto. Sin embargo esto no era siempre así, en ocasiones la estrategia se mantenía, en especial cuando la incorporación se producía una vez empezado el curso escolar y en los niveles de 2º ciclo de ESO y cuando el grupo era “demasiado académico” para el nuevo alumno.

Hemos visto también que los resultados académicos y el absentismo no se correlacionaban, de ahí que en ocasiones algunos profesores opinaran que:

“Hay chicos que están mejor aquí que en su casa. Aquí les tratamos mejor y se lo pasan mejor”.

[Profesor]

Esta era una manera más de mostrar la “forma” en que se trataba al alumnado en el Centro, la naturaleza de las dinámicas escolares, pero también la consideración que se tenía de las familias.

El abandono como forma de resistencia

Como hemos mostrado, el abandono entre los chicos marroquíes antes de cumplir los 16 años era inexistente, sin embargo resultaba elevado entre estos chicos cuando existía una trayectoria de fracaso escolar y unos bajos rendimientos académicos más allá de los 16 y cuando desde el centro se planteaba la posibilidad de incorporarse a un PGS y empezar una trayectoria “menos académica” y “más profesionalizadora”. En realidad ésto también era recurrente entre la mayor parte de los chicos y chicas autóctonos con trayectoria de fracaso.

El porcentaje de chicas marroquíes que acabó la escolarización obligatoria ha sido mayor que entre los chicos y los abandonos de estas chicas, escasos. Como se ha señalado, estos abandonos corresponden a chicas que habían realizado toda su trayectoria escolar en el SECAT, la mayor parte de ellas nacidas en L’Hospitalet. Estos abandonos, aunque no fueron resultado automático de una trayectoria de fracaso académico, fueron alentados por momentos de crisis. Si profundizamos en el campo de las relaciones observaríamos que Houria era hermana de Hakim, de la promoción 1997/98 quien no acreditó y abandonó la ESO al cumplir 16 años y antes de finalizar 4º

curso, el mismo año que lo hizo Houria. Mounia era hermana de Anouar, chico de la promoción 1996/97 que tampoco aprobó y fue el único que encontró trabajo al acabar la escolarización obligatoria sin hacer un curso ocupacional. Rahma y Samira no tenían ningún hermano ni hermana en el Centro.

Además del escaso optimismo de las familias hacia la movilidad escolar que podía promover la escuela (Suarez Orozco y Suarez Orozco, 2003), en el caso de Houria representaba haber tenido un hermano, Hakim, que “había perdido el tiempo en el instituto” y, en el Mounia, haber tenido un hermano, Anouar, que había conseguido trabajo sin aprobar, lo que se podía explicar por la posesión de un tipo de capital social familiar que a su vez afectaba a la percepción de la estructura de oportunidades.

Las familias de 4 chicas marroquíes que abandonaron el Centro antes de los 16 años provenían del medio rural, de *Talandoud* y sus familias mantenían también lazos de parentesco y vecindad en el barrio. En la jerarquía intragrupal en el barrio ocupaban el espacio reservado “las familias del pueblo”, de bajo reconocimiento, un aspecto este acentuado por su residencia en el espacio minorizado del barrio. En el caso de Rahma y Mounia se daba una situación familiar difícil, motivada por causas que diferían, y demandaba además su participación más activa en el grupo doméstico, con menor presión familiar para el éxito escolar y la aparición de mensajes que favorecían el abandono:

“La situación familiar es delicada. Es uno de los motivos por los que Rahma ha abandonado el Centro, le sirve de apoyo a la madre. Hay problemas familiares cuando le lleva en exceso la contraria al padre”

[Miembro Servicios Sociales]

“A mi hermana no le gusta estudiar profe. No pasa nada. Ella está bien en casa”

[Hakim]

La estrategia se alimentaba también a partir de la influencia del grupo de iguales y desde una posición socio-cultural menos integrada en las relaciones de género en las familias. Desde las posiciones de escasa valoración de la institución, para las chicas marroquíes “no escolares”, aquellas a las que “no les gusta estudiar”, el abandono

“permitido” por sus familias se convierte además en la visibilización de una estrategia de rechazo a la institución.

Invisibilidad y activismo

El profesorado, por múltiples razones ideológicas y personales, mostraba su apoyo personal explícito o implícito a las trayectorias de éxito de las chicas marroquíes, en especial a aquellas que respondían al modelo de comportamiento esperado. Desde su adscripción intragrupal, las chicas *invisibles* como Aïcha, Safia, Mounia, Latifa, Fatiha, Jalila, Salma o Raïssa, se construían como víctima y subordinada, como a alguien que se quiere rescatar y como la única capaz de un posible cambio del intragrupo (Carrasco, 2001). Esta invisibilidad, construida desde la sumisión y su incapacitación como agente activo, se “confirmaba” a partir de su tranquilidad, discreción, el trabajo diario y el esfuerzo, aquellos valores escolares que además promovían las trayectorias de éxito académico. Las chicas invisibles eran respetadas por el resto de chicas y chicos del grupo, bajo un clima de paz aparente en el que se movían sus relaciones, en un *laissez-faire* mutuo. En momentos de presión de algunos de los miembros más populares contra-escolares, estas chicas podían adoptar posturas complacientes, suscribiendo así una alianza de fidelidad con éstos, a la vez que establecían los límites de sus posibles capacidades contraescolares y de su pertenencia al grupo. Sin embargo, pertenecer al grupo de chicas marroquíes invisibles no suponía aceptar sin cuestionamiento las diversas formas en las que se podían mostrar las relaciones interétnicas. En el aula, su participación en debates era escasa pero se activaba, en ocasiones, de forma contundente y precisa, cuando se ponían en juego los prejuicios hacia la minoría vigentes en la sociedad mayoritaria.

No todas las chicas marroquíes del centro respondían a esta *invisibilidad*, algunas de ellas como Badia, Dalila o Hanan, se hacían *visibles* y reivindicaban el espacio que les pertenecía dentro y fuera del aula, en sus relaciones con el profesorado y con sus iguales, aspecto que suponía que fueran consideradas “conflictivas”. En especial, adoptaban una actitud militante ante aquellos márgenes que les resultaban más sensibles, representados por la desigualdad de género y la discriminación étnica. Dalila

escribió en una redacción la forma en la que tomó conciencia de los prejuicios vigentes en la sociedad mayoritaria, aunque algunos autores (por ejemplo, Wright, 1992) los atribuyen a edades más tempranas:

“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. Mi madre como musulmana que es, llevaba pañuelo, como sus amigas. 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. Empecé a ir a la mezquita donde me enseñaron a escribir, a leer, la religión, las azoras del Corán. Y al mismo tiempo iba al colegio a aprender matemáticas, ciencias naturales, hacia tutoría. Me integré completamente como cualquier chica nacida aquí. 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]

Enfrentamiento activo y “sí, profe, si, tienes razón”

La imagen que los chicos del colectivo marroquí tenían del profesorado era positiva, aunque pocos profesores lo supieran. Esto no quiere decir que no hubiera enfrentamientos abiertos con el profesorado o la existencia de formas sutiles de prácticas contra-escolares. La primera de estas estrategias que utilizaban algunos chicos de ascendencia marroquí, y también autóctonos, se manifestaba principalmente en 2º Ciclo, cuando una trayectoria de fracaso académico se hacía persistente y acababa significando la derivación a la Unidad de Escolarización Externa (UEE) o la “espera” del final anticipado de la escolarización obligatoria en el momento de cumplir los 16 años, esto sucedía después de unos meses caracterizados por el conflicto, las sanciones y el enfrentamiento. Sin embargo, este enfrentamiento activo podía surgir de forma puntual en algunos momentos de su escolarización entre algunos chicos y chicas marroquíes aunque tuvieran una trayectoria de éxito académico a partir de situaciones que éstos interpretaban injustas. La estrategia se usaba para mostrar delante del

profesorado el desacuerdo por alguna medida adoptada o por la nueva situación que se había pasado a ocupar en la familia y de la que se culpabiliza a algún profesor:

- *“¿Cuándo os vais a enterar de que nosotros somos moros? – lo escribe levantándose en la pizarra con letras grandes –. Nuestros padres no tienen la cabeza hacia abajo sino hacia arriba.*
- *¿Sabes por qué nos portábamos bien antes? Porque yo salía, tenía libertad, iba a mi rollo, desde que el profe le dio quejas a mis padres, han tomado represalias y por eso ahora me porto mal. Me da igual todo y por eso me porto mal. Les dijo que iba con un chico y por eso ahora no me dejan salir.*
- *¿Sabes que van a hacer mis padres cuando les digas que no atiende, que estoy distraída, que no hago los deberes? Me castigaran sin salir, pensarán que estoy pensando en drogas, hombres y sexo.*

[Badia]

Aunque en realidad este era también un recurso utilizado ante profesores nuevos, adquiriría un significado diferente en situaciones de conflicto con algún profesor que ya conocían y con el que algunos establecían relaciones tensas:

“Te fijas en mi porque soy marroquí, sino no me dirías nada“.
“Porque soy moro, si no, pasarías de mi“.
“A ese profe no le gustan los moros, se nota“

[Karim, Mouncef, Samir]

“Yo aquí me rayaba. Me portaba mal porque me aburría porque no me gusta estudiar. Y encima ese profe siempre se metía conmigo. Hasta 1º de ESO iba bien, sacaba buenas notas, pero después pasé. Como Hakim, Idris, los demás... también pasaban.”

[Anouar]

Cuando los chicos marroquíes percibían un tratamiento discriminatorio respecto al grupo mayoritario, lo mostraban por medio de oponerse a las normas escolares e implementaban también argumentos basados en el posicionamiento étnico para justificar la validez de las respuestas anti-escolares. Ogbu y Fordhman (1991) y Gibson (1998) constataban cómo la cultura de oposición aparece con mayor facilidad entre los estudiantes inmigrantes cuando estos perciben su identidad amenazada.

Otros chicos marroquíes, aquellos que se movían con mayor libertad por los entresijos de la institución escolar y conocían perfectamente sus códigos y las posibilidades de los

actores escolares, sacaban partido de su posición liminal, en la que combinaban estrategias anti-escolares y comportamientos de complacencia ante el profesorado. La aceptación del grupo y la popularidad de la que gozaban y el conocimiento que tenían de los márgenes de actuación en la escuela les permitía moverse en una actitud ambivalente. Podían escuchar, asintiendo con la cabeza y dando la razón al profesor que les llamaba la atención por una acción cometida a la vez que decían *“es verdad, profe, no pasará más, tienes razón. Ya sabes que a veces...bueno, en realidad ahora ya no lo hago nunca y esta ha sido la única vez en mucho tiempo”*; o decirle al grupo cuando éste estaba hablando mientras el profesor esperaba para empezar la clase: *“venga callaros, que hay que empezar”*. De este modo se hacía cómplice de la cultura escolar para después “hacer lo mismo otra vez” o “hablar con un compañero de forma reiterada durante la explicación del profesor”. La estrategia descansaba también en el dominio del lenguaje y de las capacidades comunicativas, campo de legitimidad escolar por excelencia como muestra Franzé (2002). No obstante esta estrategia sólo se convertía en exitosa cuando iba acompañada cuanto menos de aceptables o buenos resultados académicos, pero tenía poco efecto, o incluso un efecto contrario, cuando el alumno que la utilizaba obtenía resultados académicos negativos. Lo que viene a evidenciar una vez más la relación entre los resultados académicos y los comportamientos.

Silencio, charla y “cachondeo”

Cada una de las aulas del Centro en la que profesores y alumnos escenificaban el fin último de la relación pedagógica se convertía en microcosmos en los que se implementaban estrategias diversas. Mientras algunas eran presididas por el silencio, una situación que la mayoría de profesores valoraban como positiva y necesaria para el trabajo escolar, en otras el protagonismo lo adquirirían las charlas espontáneas sin permiso entre el alumnado y el murmullo controlado. Esta segunda situación contenía una carga de desobediencia al desafiar la autoridad del profesor, y llegaba abiertamente a lo que se conocía y denominaba por parte de todos los actores como “cachondeo”.

El alumnado menos académico de ascendencia marroquí y autóctona se dedicaba en algunas clases a potenciar situaciones de “cachondeo” en las que la cultura contra-

escolar se visualizara en el grupo-clase. Esta situación ocurría sólo con escasos profesores y en algunas ocasiones y estaba relacionada con la capacidad o incapacidad que para el alumnado tenía el profesor de mantener el orden en el aula. Una parte de los profesores, por su personalidad y por la relación que mantenían con este alumnado, eran respetados y su valoración descansaba en gran medida precisamente en su capacidad para mantener el orden en la clase. La aparición del “cachondeo” no se correspondía con una supuesta menor valoración del área en el currículum, en algunas ocasiones así era, pero los motivos no se encontraban en las características del área, sino en la personalidad del profesor, la forma en la que éste enfocaba y dinamizaba la materia y, en especial, en el reconocimiento que hacía del alumnado y de las relaciones que con este mantenía. Cuando las dinámicas escolares del aula se construían a partir de la distancia entre el alumnado y el profesorado y el primero no investía de autoridad al segundo, se producía el “cachondeo”; pero cuando el profesor consideraba al alumno “como un todo social” y el alumnado percibía que el profesor se interesaba por él, la relación pedagógica se vaciaba de conflicto, como observó también Payet (1997).

La llegada de profesores nuevos al centro significaba un buen momento para probar límites y posibilidades y promover dinámicas en el aula que eran impensables ante la presencia de otros profesores.

El reconocimiento de las pertenencias

Aunque en algunas ocasiones pudieran estar expuestos a formas más o menos sutiles de interpelación por su adscripción étnico-nacional (Franzé, 2003), eran los propios chicos y chicas marroquíes quienes reivindicaban su pertenencia comunitaria de forma abierta durante las clases, en especial con algunos profesores. A estos profesores, el alumnado los consideraba más cercanos porque promovían de forma directa o indirecta su participación y su reconocimiento:

- *“Hay dieciséis cosas prohibidas en el Islam: no beber, no ir a la discoteca, no bailar, no llevar ropa provocativa,...*
- *Pero hay mucha gente que bebe*

- *Aquí si, porque es diferente. Además estas cosas cambian porque yo, profe, ya he ido a la discoteca pero claro ir a la discoteca quiere decir bailar, fumar, beber y por eso no te dejan ir.*
- *Yo sé que tendré que llevar el pañuelo pero si mis padres no me obligan, es problema suyo*
- *(¿Tienes que llevarlo?)*
- *Sí, profe. Todas las mujeres lo llevan.*
- *No es verdad. Hay mujeres que no lo llevan. Las jóvenes no lo llevan.*
- *Yo ahora no llevo el pañuelo pero cuando sea mayor, y me case, lo llevaré. Es un signo de respeto. No entiendo por qué se ve mal. A mí me gusta”*

[Omar y Badia]

- *“[En tiempo de Ramadán]*
- *Profe, no nos digáis nada al final porque los últimos días estamos muy cansados*
- *Te levantas muy pronto, a las 5.30 para comer*
- *Yo me levanto antes, a las 3.30, y después me voy a dormir otra vez. Pero las chicas a veces no lo hacen*
- *Porque pueden no hacerlo. Cuando tienen la regla*
- *Y si estás enfermo tampoco lo haces*
- *Pero lo tienes que hacer otros días. Los recuperas*
- *Cuando acababa el Ramadán mi familia llenaba un saco de trigo, una pala por cada uno, 12 palas, y después lo dábamos a los pobres. Aquí ponemos, yo que sé, 500 pesetas por cada uno y lo damos”*

[Karim y Badia]

Este reconocimiento, por la posibilidad de hablar libremente y discrepar entre ellos sobre aquellas prácticas que a los chicos autóctonos les parecían más alejadas, contrastaba con la escasa valoración que hacían del contexto de origen de sus familias, en especial los chicos de medio rural. Cuando esto se daba, no suponía que rechazaran “sus” orígenes sino que señalaran el lugar en el que ellos se situaban frente a los límites que se establecían entre rural/urbano y premodernidad/modernidad:

- *“Allí en nuestro pueblo no hay policía (se ríe)*
- *Si, si, profe, no hay policía/*
- *Eso no es verdad profe, te dicen mentiras. Si que hay policía, lo que pasa es que el pueblo es pequeño y están en otro pueblo más grande*
- *Vino la policía una vez que buscaba hachís. Entraba a todas las casas para saber si había hachís a veces encontraba*
- *Yo conozco uno que estuvo en la cárcel pero ahora ya ha salido y tiene un niño. Se cambio de cárcel porque la de Tánger no estaba muy bien*
- *Profe, allí los taxis son para 9 (riendo), 6 detrás y 3 delante. Entran todos y venga*
- *Porque son trayectos cortos y aprovechan el camino*
- *¡Qué cortos! Si, si profe, para 8 o 9 (vuelve a reír). Unos encima de otros”*

[Mouncef y Badia]

En realidad, la no identificación con lo rural se pone en evidencia de forma clara cuando en verano estos chicos y chicas preferían instalarse en Tánger, Tetúan o Martil antes que en Talandoud u Od Slimane. A pesar de ello, seguían siendo identificados como marroquíes rurales, aunque fueran chicos o chicas de segunda generación.

En el aula: “Esto ya lo sé hacer, profe”

Los chicos que se habían incorporado al Centro sin previa escolarización en el SECAT asistían durante la mayor parte de su horario escolar al aula de refuerzo. No obstante, en algunas áreas se incorporaban al grupo clase. El maestro de pedagogía terapéutica preparaba para ellos material para que pudieran seguir “su” trabajo de forma diferenciada del resto de los alumnos de la clase aunque, en ocasiones y en algunas áreas, realizaban las mismas actividades que sus compañeros. Durante las primeras semanas en las que estaban en el instituto la mayor parte de estos chicos mostraban una actitud trabajadora, realizaban las fichas, pedían ayuda al profesor del aula y se mostraban atentos cuando se realizaban explicaciones al grupo. Sin embargo, la actitud frente a “su” trabajo escolar en el aula se modificaba cuando semana tras semana seguían repitiendo el mismo tipo de tareas. Entonces mostraban de forma abierta el rechazo a realizar esta tarea diferenciada, “esto ya lo sé hacer, profe”, “¿otra vez?” “ya he hecho matemáticas esta mañana” y solicitaban poder hacer las mismas tareas que el resto de sus compañeros en esos momentos en que compartían el aula común. La buena intención del profesorado cuando adaptaba el trabajo de aula “a su nivel” tampoco tenía siempre el éxito esperado y suponía en ocasiones que estos chicos mostraran resistencias ante un trabajo diferenciado que hacía visible la consideración de una menor habilidad escolar ante el grupo.

Sin trabajar en el aula: entre el desinterés y la “maduración”

En el IES resultaba difícil no trabajar en el aula. Para la mayor parte del profesorado su objetivo era que “todo” el alumnado trabajara. Sin embargo existían dos situaciones que

facilitaban que esto no fuera así: la primera, la falta de material y la segunda, haber seguido una trayectoria de fracaso académico y estar cerca de cumplir los 16 años.

La ausencia de material en ocasiones permitía enmascarar los argumentos con los que algunos profesores certificaban el escaso interés de una parte del alumnado autóctono y marroquí y de sus familias por la escuela. No obstante, el “problema” que suponía la ausencia del material se abordaba de forma distinta entre el profesorado. Un sector del profesorado se esforzaba por crear materiales a partir de los recursos disponibles, mientras que otros no lo hacían.

En ocasiones, como hemos señalado, la falta de material iba unida a “no hacer nada en la clase”. En realidad eran pocos los profesores que permitían que esto ocurriera y esto sorprendía al alumnado que llegaba al centro más allá de 1º procedente de algún otro IES, donde había podido implementar esta estrategia sin la presión constante del profesor que “*se encabezonaba en que trabajara*”:

“Aquí se viene a trabajar. ¿Qué es esto de estar sin hacer nada en clase? Eso aquí es imposible. Venga, que tu puedes”

[Profesora]

Un sector minoritario del profesorado aducía que ésta podía ser una actitud madura que expresaba el rechazo a la institución escolar y el deseo de acceder al mercado laboral:

“Si está quieto y no molesta. Ya le digo, si no traes libro mientras estés en silencio”

[Profesor]

Mientras esta permisividad acostumbraba a ejercer un resultado positivo entre el alumnado más académico, quien de esta manera se sentía “más atendido”, tenía efectos de aceleración de la desvinculación escolar entre el alumnado con trayectorias de fracaso que todavía no había iniciado estrategias de abandono, y que necesitaba sentir que el profesor “se preocupaba” de que “todos” sus alumnos aprendieran.

6.3.2. Las trayectorias escolares individuales y el grupo de iguales

La influencia del grupo de iguales³⁵⁵ era visible en las dinámicas escolares cotidianas, en los resultados académicos que los chicos y chicas obtenían, en las estrategias que implementaban y en las propias trayectorias que siguieron al acabar el periodo de escolarización obligatoria.

La pertenencia al grupo representaba homogeneizar las prácticas y actitudes y establecer afinidades y diferencias que situaban a sus miembros a una distancia relativa frente al resto de los agentes escolares. Estas distancias y las propias demandas que prescribían el mantenimiento de las fidelidades de grupo adquirían intensidad y significados diversos, se flexibilizaban o se mantenían impenetrables en función de las diversas situaciones que se presentaban o de los actores que intervenían en ellas y la forma en la que estos lo hacían.

De este modo podemos observar, por ejemplo, que Dalila y Safia eran amigas y ambas aprobaron la ESO; Houria y Rahma también eran amigas y las dos abandonaron el Centro antes de cumplir 16 años, como lo hicieron Mounia y Latifa, quienes siempre iban juntas. Hakim, Hamza, Ibrahim e Idris se sentaban juntos en el aula y compartían los espacios del Centro y los cuatro suspendieron. Bilal, Karim, y Mouncef compartían grupo-clase y se relacionaban principalmente entre ellos y los tres suspendieron. Salma y Fatiha formaban un grupo junto a Latifa. Las dos primeras aprobaron la ESO y Latifa suspendió pero permaneció en el Centro hasta 4º de ESO “intentando aprobar”. Farid, Tarek y Mukhtar se relacionaban preferentemente entre ellos y con un chico autóctono, los 4 aprobaron y fueron a Bachillerato. Mustapha se relacionaba con los chicos autóctonos menos académicos, los que como él tuvieron más expedientes disciplinarios. Abdelaziz y Anouar compartían lazos de parentesco y vivían en la misma calle que Idris, los tres suspendieron la ESO:

“Profe, yo quiero estudiar pero después me lío. Salgo a la calle y ya no estudio”

[Abdelaziz]

355 Alegre (2004) propone en su tesis doctoral sustituir la expresión “grupo de iguales” por la de “mapas relacionales” al atribuirle una mayor relación dialéctica. Compartiendo el reconocimiento de esta interrelación necesaria desde la que debería abordarse la existencia misma del “grupo” o del “mapa” nos inclinamos por mantener la primera de las expresiones.

Ibrahim y Chakir aprobaron la ESO pero no tuvieron una trayectoria de éxito académico hasta que Idris, Hakim, Abdelilah y Hamza, su grupo de iguales, no abandonaron el Centro. Al acabar su escolarización obligatoria, Ibrahim y Chakir fueron juntos a estudiar CFGM junto a otros chicos autóctonos, aquellos con los que compartieron el último de los cursos:

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

[Ibrahim]

Las chicas marroquíes *invisibles*, Aïcha, Safia, Fatiha, Jalila, Salma y Raïssa, se relacionaban en pequeño grupo y de forma preferente a partir de la ascendencia aunque en algunos casos la configuración del grupo-clase provocaba que su relación preferencial se estableciera con alguna chica autóctona, en ocasiones, la más popular. Se sentaban cerca o juntas. Todas ellas acreditaron y fueron a Bachillerato menos Safia, muy amiga de Badia. Juntas fueron a CFGM.

Del mismo modo que en las trayectorias postobligatorias de éxito que se siguieron podemos establecer relaciones entre trayectorias y relaciones de iguales, también esto era así en las trayectorias de fracaso académico cuando se buscaron itinerarios alternativos menos académicos. Así, la derivación de un chico marroquí a un Programa de Garantía Social (PGS) o su escolarización en una UEC (Unidad de Escolarización Compartida) representaba un momento en el que los miembros del grupo de iguales mostraban su interés por incorporarse a un programa similar. La práctica servía para alimentar las trayectorias de fracaso académico entre estos chicos, mientras que ellos mostraban también los límites de sus expectativas escolares:

“Profe yo me quiero ir al PGS como Hakim”

[Hamza]

“Yo, profe, me quiero ir a trabajar. Aquí me rayo. Si estuviera en la UEC iría bien. Ya verás. A mí no me gusta estudiar. Pierdo el tiempo aquí. Siempre lo mismo”

[Abdelilah]

La investigación muestra estos y otros ejemplos en la misma línea que constata que las trayectorias de éxito y fracaso académico no se producen al margen de la influencia del grupo de iguales. Es más, observamos también que aquellos chicos de la minoría que seguían una trayectoria de éxito académico recibían en ocasiones la presión del grupo de iguales y eran calificados de traidores, lo que suponía, como en el caso de Ibrahim y Chakir, que éstos adoptaran una estrategia complaciente con su grupo y dejaran de estudiar. Ya Ogbu y Fordhman (1991) constataban las acusaciones a las que algunos estudiantes de la minoría estaban sometidos por tener éxito académico y las presiones directas que recibían de su grupo de iguales.

La cohesión del grupo de iguales se atestiguaba en las actitudes que el grupo tenía hacia sus miembros. Defender al compañero y mantener el silencio más absoluto ante un acto punible cometido por uno de ellos podía convertirse en una estrategia a utilizar, aunque era evidente que este tipo de comportamientos también eran observables entre otros grupos de chicos y chicas de ascendencia autóctona, como ya señaló Willis (1977). En este caso o bien pasaban inadvertidos o generaban una valoración diferente por parte del resto de agentes escolares:

“Cuando Hamza, Ibrahim e Idris estaban en 1º de ESO, constituían una verdadera piña. Cuando un profesor llamaba la atención a uno de ellos, los otros se solidarizaban rápidamente y cuando con algún chico autóctono tenían un enfrentamiento ocurría lo mismo”.

[Profesora]

Sin embargo, la configuración del grupo de iguales no respondía siempre a la ascendencia sino que era resultado de otros factores escolares y no escolares. Hemos podido observar que en la escuela los hijos e hijas de familias marroquíes menos académicos construyeron sus relaciones sociales con los autóctonos menos académicos, con quienes compartían los significados de la cultura contraescolar y los espacios de ocio extraescolar. Sin embargo, no todos mostraban en la escuela su pertenencia al grupo de la misma manera.

Algunos chicos marroquíes valoraban de forma positiva la coherencia de sus actuaciones intra y extraescolares mientras criticaban la “doble cara” con la que algunos

se presentaban en la escuela. La valoración permitía justificar sus comportamientos no académicos en la escuela e interpretar como una traición esta doble cara que algunos mostraban en el Centro y en la calle, espacio donde su comportamiento era “peor”. Para estos chicos, la fuente de verdadera conocimiento del mundo no se encontraba en el instituto, de ahí la sobrevaloración que realizaban del mundo extraescolar y el sentimiento de superioridad que tenían hacia algunos compañeros y profesores, aquellos que según ellos no se “enteraban de nada” que estuviera más allá del mundo que había tras los muros escolares:

“La mayoría de profes no saben nada de lo que pasa fuera. Hay muchos que están aquí bien pero después fuera son otros. Tienen dos caras. Fuera hay peleas. Se portan mejor aquí. Es lo que hay”

[Anouar]

Su cultura escolar se recreaba en contraposición a de los que ellos consideraban “pringaos” marroquíes y autóctonos. Pertenecer a la categoría de “pringao”, en el mismo sentido de Willis (1977) en un centro que era considerado “el peor del barrio” resultaba aún más difícil que en otros contextos académicos institucionales. Suponía tener que legitimar de forma constante el conocimiento que se poseía dentro y fuera del Centro y la situación que uno ocupaba en el mercado del saber del que proveen las instituciones escolares poco prestigiosas:

“Profe, ¿seguro que he hecho bien repitiendo? Hamza dice que estoy perdiendo el tiempo aquí y que él va a empezar a trabajar dentro de poco”.

[Ibrahim]

- *“No es más fácil, es difícil igual, usamos los mismos libros y todo. Lo que pasa es que se preocupan y están por ti”*

- *“Y en el Y también. Es más difícil”*

[Tarek]

En estos grupos de iguales existían chicos y chicas más populares que otros. La popularidad de algunos sobrepasaba la propia pertenencia al grupo de iguales y, por las dimensiones del Centro, la del propio grupo-clase. Ahora bien, las características de estos chicos y chicas populares se transformaron a lo largo de la investigación. Al principio, durante la promoción 1996/97 y 1997/98 los chicos y chicas más populares

eran también reconocidos por sus habilidades y competencias escolares, pero a partir de la promoción 1998/99 sólo las chicas compartían popularidad y reconocimiento escolar, mientras que los chicos no se adecuaban a estas definiciones y su popularidad³⁵⁶ se correspondía con los atributos menos escolares. Algunos de estos chicos eran de ascendencia marroquí, sobre todo aquellos que como Ahmed gestionaban de forma medida y precisa los márgenes de las pertenencias escolares y las fidelidades juveniles.

6.3.3. Las relaciones interétnicas entre el alumnado

Las relaciones interétnicas entre el alumnado se fundamentaban en las posiciones escolares y sociales que éste ocupaba. Sus contactos cotidianos en la escuela cobraban sentido y se modificaban a partir de sus experiencias escolares y sociales y dependían de las formas en las que la institución los permitía o propiciaba. Además, las relaciones interétnicas se veían afectadas por los discursos de las identidades culturales y nacionales.

Las representaciones de la inmigración han ido cambiando en todos estos años en los que se ha llevado a cabo la investigación de forma paralela a la modificación y a la intensificación de determinados flujos migratorios en la ciudad. Desde el curso 2002/03 podríamos considerar que con la llegada de hijos e hijas de familias latinoamericanas, el mapa de posiciones identitarias y relacionales se transforma. Abordaremos únicamente aquellas relaciones interétnicas en las que los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes se convierten en agentes centrales de los discursos y de las prácticas producidas por ellos mismos y por sus iguales mayoritarios.

Tal como informa Serra (2002), entre el alumnado del Centro, la oposición entre la pertenencia nacional y la extranjería se construía de forma paralela a los límites de la catalanidad y la españolidad. La primera de las oposiciones, centrada en el “discurso de la nacionalidad” (Pascual, 1997; Serra, 2001) era en algunos grupos inexistente y sólo en esporádicas ocasiones constituyó motivo de conflicto abierto. En los debates en el

356 La popularidad resultaría no obstante un concepto a parcelar al atender a ámbitos diferenciados. Moody (1999), como constata también Alegre (2004) establece tres categorías: popularidad general, popularidad por sexos y popularidad entre sexos.

aula y en las conversaciones informales se manifestaban las oposiciones, aunque estas no imposibilitaban generalmente las relaciones entre los alumnos del grupo, al significar unos límites débiles que no incidían en la exclusión del “catalán” o “español”. Esta situación se reproducía durante los primeros cursos de las promociones 1996/97 y 1997/98. A partir de la promoción 1998/99 y entre los alumnos de las promociones 1996/97 y 1997/98 desde esa fecha, el discurso de la “catalanidad” y la “españolidad” se vio superado por otros en los que se oponían la nacionalidad/autoctonía y la *marroquinidad*, con excepción de la promoción 2000/01, donde las dinámicas del grupo vinieron marcadas por una frontera clara entre esta “catalanidad” y “españolidad”. En esta promoción, la presencia de chicos “españolistas militantes” marcadamente anti-académicos coexistió de forma opuesta con la presencia de chicas y chicos muy académicos y “catalanistas”, aspecto que contribuyó a que las rivalidades políticas se entrecruzaran con el significado de las pertenencias escolares. Los chicos de ascendencia autóctona que construían su identidad desde la “españolidad”, la reafirmaron a partir de 1998/99 desde la oposición “al marroquí”. Ya estaban presentes en el Centro en la promoción 1996/97 aunque con un menor activismo, y su presencia vino a reforzar los discursos excluyentes que otros chicos autóctonos compartían acerca de la diversidad cultural y los conceptos de extranjería y nacionalidad:

“Yo nací aquí. En el Instituto el trato es muy bueno. No hay racismo ni nada. Bueno, un chico me dijo un día que me fuera a mi país. Trajo una bandera con los colores de España y me dijo:”cuando crezca quiero echar a todos los negros y moros del país”. Se lo dije a mi hermano grande. Fue a hablar con él y el niño se ha cortado. Se puso amarillo y todo y me pidió perdón. Los marroquíes no son tan problemáticos. Los españoles son más problemáticos que los marroquíes”

[Ouarda]

Pocos eran los alumnos de ascendencia marroquí que tenían que hacer frente al aislamiento y al “vacío social”. La mayor parte de estos chicos y chicas mantenía contactos interétnicos más o menos esporádicos o habituales con el resto del alumnado aunque de forma preferente se relacionaban con otros chicos y chicas marroquíes. Algunos de los chicos y chicas que asistían al centro habían ido juntos a la escuela Primaria, lo que les proveía de experiencias comunes; no obstante, existían formas de evitación relacional en las que se entrecruzaban la ascendencia y la posición que cada

alumno ocupaba en el desempeño escolar. Aunque en las dinámicas cotidianas no parecía existir a simple vista ningún tipo de prevención entre chicos y chicas autóctonos y marroquíes, el clima de paz aparente escondía en ocasiones, unas relaciones interétnicas tensas de las que sólo se libraban aquellos que compartían promoción³⁵⁷ por que eran “amigos”. Estas desavenencias aparecían de forma abierta en los discursos de los autóctonos:

*“Es que a esos los conocemos y son diferentes”
“Hemos ido con ellos muchos años y ya los conocemos”
“Esos son amigos nuestros”*

[Chicas autóctonas]

“Es que, profe, parece que vayan todos juntos, lo que dice uno, hala, todos igual. Uno quiere hacer una cosa, pues venga, todos. No sé, que tengan más opinión”

[Chicas autóctona]

- *“Profe, ¿ya han salido las listas de 4ª?”*
- *¿En que lista estamos?*
- *¿No nos pondrás en el grupo de los moros, verdad?*
- *¿No estabais el año pasado con Abdelaziz, Anouar y Fátima?*
- *Si pero éramos amigos, ya los conocíamos”.*

[Conversación mantenida con chicos autóctonos]

Estos autóctonos, en especial los de la promoción 1996/97 y 1997/98, vieron “invadido” “su” instituto y cómo éste se convertía en “instituto de los moros y gitanos”, perdiendo además el estatus académico en el barrio del que gozaron hasta la promoción 1998/99. Perdieron también algunos privilegios que habían tenido durante sus dos primeros años de estancia en el Centro, entre ellos el uso de la pista central en exclusividad, que fue durante el curso 1998/98 “invadida” por los marroquíes.

Desde que entró la promoción 1998/99 en el Centro, algunos chicos marroquíes ocupaban prácticamente de forma exclusiva el espacio central de la pista, mientras el resto de chicos utilizaban para la práctica del fútbol un espacio secundario situado a la izquierda del edificio, entre árboles y tierra, en un terreno irregular. Cuando se les preguntaba el por qué de esta ubicación contestaban:

357 Ver Gil, Domínguez y Rubio (2003) Anàlisi de la convivència a la comunitat educativa de l’Hospitalet de Llobregat.[Trabajo inédito].

“No queremos problemas, profe”/ “Si jugamos en la pista, vienen ellos y ya se lían”/ “Estamos bien aquí “

[Chicos autóctonos]

La respuesta respondía a la precaución y a unos factores de legitimación desigual que se interpretaban en clave de ascendencia étnica por una parte del alumnado, incluido el de 4º de ESO, y que tenía que ver con las maneras externas con la que algunos chicos marroquíes de la promoción 1998/99 se movían por los espacios del Centro, pero también con sus representaciones como amenaza escolar y social desde las que eran contruidos:

“Los marroquíes están orgullosos de ser marroquíes. Van diciendo ‘yo soy marroquí’. Si cuando les preguntan ¿eres marroquí? Dicen, sí, qué pasa!”

[Hanan]

La situación llevó a plantear al equipo docente una intervención en la hora del recreo, un espacio que en la Educación Secundaria se acostumbra a interpretar como no educativo pero que se convierte en un lugar de socialización privilegiado para el alumnado. Durante el curso 1996/97, en el que había solamente dos grupos y 60 alumnos/as, se había utilizado la zona del patio por turnos entre chicos y chicas, ante las protestas de las chicas que se veían privadas de usar la pista central. Pero en ese momento, al haber aumentado el número de alumnos, se planteó la posibilidad de realizar actividades que permitieran mejorar la convivencia entre los chicos y chicas. Por una parte, se buscaba mejorar la convivencia entre el alumnado, favorecer el reconocimiento de habilidades “no escolares” y pautar el uso compartido de los espacios. Surgió la idea de realizar torneos de fútbol, baloncesto y béisbol abiertos a todo el alumnado y en los que de forma preferente se formaran equipos inter-niveles en los que hubiera presencia de chicos y chicas. Entre los equipos presentados, con nombres como “marroquíes”, “saharauis” o “piltrafas”, ninguno era formado exclusivamente por chicos o chicas marroquíes, aunque sí alguno por alumnado exclusivamente autóctono. De esta forma, se compartió el espacio central, aunque algunas de las chicas que se apuntaron inicialmente, dejaron de jugar después de algunas semanas. Al principio, los profesores eran reticentes a dinamizar el tiempo de

recreo escolar, ya que consideraban que les reportaría más trabajo. Sin embargo, la experiencia fue positiva, en parte porque también se formó un equipo de profesores, lo cual supuso un aliciente más. Especialmente durante los primeros partidos en los que jugaban los profesores todo el alumnado estaba alrededor de la pista. La actividad, bien valorada por alumnado y profesorado, ha seguido realizándose mientras ha durado la investigación. Los alumnos son los encargados de hacer al final de cada partido, y en función del calendario previsto, una ficha del resultado y otros pormenores del juego:

“En mi instituto se hace cada año una liga interna de fútbol en la que pueden participar todos los alumnos que quieran. [Farid y una profesora] han sido los encargados de organizarla” (Revista Centro, pp 7. Curso 2002/03)

En el aula, cuando el alumnado ocupaba los espacios que deseaba, también se podían observar las interacciones. Las relaciones interétnicas que se establecían guardaban relación con las características del grupo y aunque pudiera parecer que estaban mediatizadas de forma necesaria por la ascendencia étnico-nacional, se configuraban en función de afinidades escolares y no escolares que las superaban y que las incluían o no y en función a las habilidades escolares, aspecto este último que adquiría una significación especial a la hora de escoger compañeros para realizar grupos de trabajo. Algunos chicos y chicas marroquíes se sentaban junto a su amigo de ascendencia marroquí de forma preferente, mientras otros compartían pupitre con su compañero autóctono. Estas interrelaciones, en el caso de producirse de forma exclusiva entre los chicos o las chicas marroquíes, acostumbraban a preocupar al profesorado, al interpretarse a partir de las pertenencias étnico-nacionales y no desde la perspectiva de las afinidades, familiaridad y vecindad que pudieran compartir, como ocurría con el resto de chicos y chicas de la clase. La mayor parte de las chicas marroquíes solían situarse en lugares cercanos, compartir mesa, realizar trabajos y relacionarse, pasear o sentarse juntas en el patio, ocupando los espacios menos centrales, dinámica que no era tampoco exclusiva de ellas:

“En la clase todos saltaban juntos. Al principio eran más reivindicativos. Se veía la bandera marroquí en la pizarra, en todas partes. Hablaban árabe en la clase y en el patio invadían la pista central”

[Profesora]

Los discursos de la mayor parte de los chicos y chicas autóctonos en los debates de aula reproducían inicialmente las formas oficiales en presencia del profesor, que remitían más a la capacidad represora de la institución (Serra, 2001) que a la capacidad de estos de generar convicciones de reconocimiento positivo de la alteridad. El debate persistente y la ausencia inicial de chicos y chicas marroquíes daba pie para que se modificaran discursos, pero también para que la experiencia individual negativa de algún chico o chica autóctono se generalizara a la totalidad del colectivo:

“A ti porqué no te ha pasado nada, profe, pero si te hubieran perseguido un día un marroquí como a mí, no dirías esto. Hay una carnicería al lado de mi casa y cuando paso me cambio de acera para que no me digan nada”

[Chica autóctona]

Estas representaciones dejaban traslucir los estereotipos habituales desde los que se activaba el discurso de tipo culturalista y étnico-nacional. Las experiencias migratorias de la mayoría de los chicos y chicas autóctonos, vinculadas a los movimientos de población internos en el Estado, se percibían de forma diferenciada a las situaciones que eran producto de los movimientos migratorios internacionales actuales y de las que las familias marroquíes eran un buen ejemplo. El discurso dominante era el de la asimilación y el esencialismo, a través de la idea de integración en sentido unidireccional y responsabilizaba a los inmigrantes del espacio que ocupaban en la sociedad mayoritaria. Se articulaba a través de los privilegios inherentes que establece la nacionalidad, la cultura dominante que se percibe invadida y el paradigma que construye las diferencias exhibidas por las poblaciones pobres como inasimilables. Estos chicos y chicas autóctonos percibían en abstracto la presencia de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes como competidores en el espacio escolar, laboral y social y los construía desde los estereotipos más recurrentes. Eso no significa que, en especial, un grupo de chicas autóctonas muy académico de la promoción 1997/98 que se relacionaba con los chicos marroquíes, tuviera unos planteamientos diametralmente opuestos y considerara la presencia del alumnado marroquí en el Centro como una fuente de “riqueza y de diversidad”:

“Nos quitan el trabajo”/“Yo no digo que vengan a quitar el trabajo, pero los españoles cuando iban a Suiza se integraban, en cambio ellos vienen aquí y hacen lo que

quieren"/"Tienen ventajas cuando montan un negocio, pagan menos"/ "Si por lo menos se comportaran"/"Vienen aquí y nos tienen que decir qué tenemos que hacer"/"Primero los de aquí y después los de fuera"/"No se comportan como deben"/"Yo los respeto pero que nos respeten a nosotros"/"Son todos igual"/"Cuando tienes un problema vienen todos los primos, los tíos. Más vale llevarse bien con ellos y hacerse amigo de ellos"/.

[Chicos y chicas autóctonas. Varias promociones]

"Son un colectivo numeroso que tienen sus costumbres pero que no se abren a la otra gente y eso no me parece bien. Quieren introducir sus costumbres a los demás y seguir al pie de la letra su religión fuera de su país y en horas de trabajo"

[Redacción chica autóctona. Promoción 1996/97]

Ciertos chicos autóctonos, cuando tenían algún problema con algún chico marroquí, remitían a su adscripción étnica, quienes por su parte percibían de forma clara ese recelo:

"Me ha pegado el moro ese"

[Chico autóctono]

"Estoy harto de los moros estos. Siempre igual. Le voy a dar un día a uno y..."

[Chico autóctono]

"Ese me mira mal siempre. Seguro que si no fuera moro no lo haría"

[Mouncef]

Ante estas situaciones de rechazo y etnificación de los conflictos interpersonales, estos chicos marroquíes reaccionaban ante los chicos autóctonos retroalimentando las posiciones colectivas construidas, en este caso, desde su *marroquinidad*. Así lo expresaba esta chica marroquí al referirse a la forma en que entendían la *marroquinidad* los chicos:

"A los chicos [marroquíes] siempre hay algo que les vincula. Pueden ser las peleas también. Aunque no se conozcan se conocen por las peleas. Cuando llegan están calladitos pero después enseguida se vuelven muy chulitos. Van de fortotes. Con el tiempo se van acostumbrando. He tenido problemas con chicos españoles y [...] me han defendido. Son los protagonistas. No soportan que otros se metan con un marroquí. Yo eso lo veo muy mal. Yo te defendería porque eres mi amiga, no por ser marroquí. Ahora hay más violencia sobre todo con los populares, con la gente que es más popular"

[Ouarda]

No obstante, estas percepciones enfrentadas que algunos alumnos tenían no eran extensibles a la totalidad del alumnado para quien las experiencias eran diversas. Tampoco suponía la existencia de enfrentamientos abiertos en el centro, estos se dieron a lo largo del periodo de investigación únicamente de forma puntual pero sí, en más de una ocasión, al realizar una salida escolar. La coincidencia en el mismo espacio con grupos de otros institutos provocaba situaciones tensas y conflictivas:

- *Chico de otro instituto: "lo que tienen que hacer es mirar por dónde patinan. Además, esos moros han sido los que han empezado"*

- *Chica del mismo instituto: "Si están aquí, que hagan lo que tienen que hacer y no molesten"*

- *Dalila: "Me han llamado mora y puta y eso no lo permito. Si a mi no me dicen nada, yo no me meto pero no me voy a quedar quieta si me dan".*

[Enfrentamiento en la pista de hielo. Curso 1998/99]

"Cuando salíamos de excursión o se salía a patinar, muchas veces había problemas. Pero muchas no era problema de ellos, se metían con ellos por ser marroquíes"

[Profesora]

Resumiendo, como hemos podido constatar y como lo han hecho también otras investigaciones (especialmente coincidimos con Franzé, 2002) las relaciones entre el alumnado superaban la adscripción étnico-nacional, propiciadas también por el desempeño y las competencias valoradas en la escuela. Y aunque existió en algunos grupos una oposición entre catalanidad y españolidad los límites se construían de forma preferencial entorno a la *marroquinidad* y la *españolidad*.

Para algunos chicos autóctonos, la *marroquinidad* se representaba a través de los estereotipos sociales vigentes. Para estos chicos, los más académicos, la presencia de chicos marroquíes se percibía como una amenaza, -no así la de las chicas, con quienes por otra parte tampoco se relacionaban-, lo que representaba que sus relaciones interétnicas fueran escasas e infrecuentes. Para otra parte del alumnado autóctono, - chicos y chicas- y marroquí -en especial chicos, pero también alguna chica- eran habituales pero no frecuentes, y se venían produciendo desde la etapa de Educación

Primaria. Las relaciones interétnicas eran más frecuentes entre los chicos autóctonos y marroquíes menos académico que entre el resto del alumnado.

6.3.4. Compartiendo el tiempo y el espacio no escolar

Los chicos y chicas de ascendencia marroquí y autóctona compartían con diversa intensidad y de diferente forma el tiempo no escolar³⁵⁸. Es importante poder conocer cómo pasaban este tiempo y con quién, y considerar, de este modo, el significado de las pertenencias grupales, y la incidencia de la adscripción étnica en la configuración de los propios límites y posibilidades de las interrelaciones sociales fuera de la escuela. Para nuestros objetivos, también es importante para conocer la incidencia de estas configuraciones en las trayectorias escolares y considerar las formas existentes de continuum relacional entre el espacio escolar y el tiempo no escolar.

En el tiempo no escolar las interacciones entre los chicos marroquíes y los chicos autóctonos eran más escasas, aunque seguían siendo más frecuentes entre el alumnado menos académico. La mayor parte de los chicos marroquíes y de los chicos autóctonos menos académicos, desde la promoción 1996/97 a la 1999/00, ocupaban al salir del IES una plaza cercana, pequeña y escondida tras unos árboles:

“Ahí nos reuníamos. Todos [Bilal, Hakim, Hamza, Ibrahim, Idris, Karim, Mouncef, Youssef y Ahmed] Después de salir del Insti y explicabas lo que habías hecho. Claro era a ver quien podía explicar más. Las movidas, vaya. Nosotros solos, bueno algunos también, ya sabes y a veces chicas pero no mucho. Abdelaziz y Anouar esos no tanto, bueno Anouar más, pero eran mayores”

[Ahmed]

Sus relaciones en el tiempo no escolar y sus trayectorias académicas se solapaban a partir de las posiciones que ocupaban dentro y fuera del Centro. Venían determinadas por lazos de parentesco, vecindad y amistad en origen y destino que compartían ellos y

358 Adopto la forma “tiempo no escolar” al referirme al tiempo y los espacios que supera a los delimitados por la institución escolar. No de forma necesaria supone el “tiempo de ocio”, definición en la que por otra parte no profundizaremos como tampoco en los contenidos de la cultura juvenil. Ver Willis, P (1998) Cultura viva. Materials de joventut, nº 10. Diputació de Barcelona. Ver para los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en Cataluña, Alegre, M.A y Herrera, D (2000) Escola, oci i joves d’origen magribi. Materials de joventut, nº 14. Diputació de Barcelona.

sus familias, y por las relaciones que habían establecido con el alumnado autóctono, a partir de las prácticas que compartían.

Las relaciones que estos chicos mantenían delimitaban las vinculaciones escolares posibles y condicionaban los comportamientos que esperaba el grupo de sus miembros. Sólo algunos de estos chicos marroquíes eran capaces de renegociar la mayor presión en el grupo, aquellos que pasaban a ocupar una posición de mayor prestigio a partir del reconocimiento de las prácticas a las que se adherían, privilegiadas por la comunidad. De forma implícita, aunque no abierta, los menos académicos no cuestionaban estas prácticas porque eran las “adecuadas”. Tal era el caso de Ibrahim:

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

[Ahmed hablando de Ibrahim]

Sin embargo, esta permisividad del grupo hacia Ibrahim no supuso que éste y Chakir pudieran construir una trayectoria de éxito académico. Esto no sucedió hasta que Idris, Hakim, Abdelilah y Hamza, su grupo de iguales, no abandonaron el Centro, aunque se continuaran reuniendo en la plaza. En ella se reunían también la práctica totalidad de los chicos y chicas que tuvieron un expediente disciplinario en la promoción 1998/99 y 1999/00.

La ocupación de esta plaza dotaba de identidad social al grupo al implementar una estrategia que permitía la preservación de su autonomía y la invisibilidad de sus conductas, aquellas que no se deseaba que fueran contempladas por los adultos de la minoría y de la mayoría. La propia situación que estos chicos ocupaban en el espacio social, sometidos a un mayor control y vigilancia por parte de la sociedad mayoritaria y un escaso reconocimiento de los adultos de la minoría, realimentaba sus estrategias y comportamientos. 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 al grupo de iguales, una estructura que demandaba la perpetuación de los propios comportamientos no reconocidos desde el espacio minorizado en el que se les situaba. 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 L'Hospitalet. Esto nos hace pensar en situaciones similares descritas en Francia, y señaladas por Dubet (1987) y Tribalat (1995), quienes aducen 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 muere 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]

La mayor parte de estos chicos marroquíes habían seguido en la mezquita *Al Fath* clases de lengua árabe durante su etapa de escolarización Primaria, actividad que fueron abandonando, después de negociaciones familiares más o menos intensas y conflictivas, mientras estaban en el instituto. Su presencia en las actividades de ocio organizado era inexistente y de todos ellos sólo Ahmed jugaba a fútbol en un equipo del barrio. Aunque en ocasiones “salían” del barrio para ir a otras zonas de la ciudad, la mayor parte de su tiempo lo pasaban en él, en la plaza y en el patio del instituto, al que entraban tras saltar la valla para jugar al fútbol los fines de semana. Otros chicos como Mounir, Rachid o Saïd ocupaban un espacio marginal en las relaciones intraétnicas y aunque podían acudir a jugar a fútbol frecuentaban menos el grupo y sufrían un cierto “vacío social”, durante el tiempo no escolar, que traspasaba las propias relaciones entre los jóvenes y tenía que ver con el espacio que ocupaba la familia en la comunidad.

En estos espacios no escolares donde estos chicos -los únicos de ascendencia marroquí que mantenían relaciones interétnicas con chicos y chicas autóctonos- se interrelacionaban, de forma general se superaba el significado de las pertenencias étnicas aunque su referencia pudiera ser recurrente, etnificándose los comportamientos en momentos puntuales de enfrentamiento, tiempos en los que se mostraban las barreras y se activaban los mecanismos de resistencia desde las propias pertenencias:

“Habíamos quedado [3 chicas autóctonas] y Hakim y Anouar, yo y otra gente que no conoces, de fuera del Instituto. Fuimos a acompañar al metro de Torrassa a la prima de [una chica autóctona] y cuando volvimos al parque estaba el hermano de Anouar y nos dijo si íbamos de acopladas, o sea que íbamos con él solo cuando queríamos. Nos dijo que éramos unas racistas, que por qué no lo habíamos esperado. Se metió con [otra chica autóctona] y empezaron a pelearse. Después fue a por unas ramas y se peleó con

[otra chica autóctona]. Esto no lo podemos aguantar. Hakim y Anouar no hicieron nada, ni las defendieron ni nada, iban con él vaya. Esto nosotras no podemos olvidarlo, que un chaval pegue a dos chavalas y las coja del pelo y las arrastre por el suelo no había pasado nunca. Decían que el hermano de Anouar iba puesto. Salí con mi cuñado por la noche con un bate de béisbol a ver si lo veía. No se puede hablar con ellos, ahora menos, después de que hayan pegado a dos chavalas es imposible. Y que me llamen racista cuando algunos han venido a mi casa a comer, cuando siempre vamos con ellos”.

[Chica autóctona]

Los chicos de ascendencia marroquí que accedieron al IES desde la promoción 2001/02 compartían unas redes relacionales que diferían de las que mantenían los chicos de las promociones 1997/98 y 1998/99, aunque con ellos les uniera lazos de parentesco y vecindad fuertes. Farid, Tarek y Mukhtar, de la promoción 2001/02, se relacionaban en el Centro preferentemente entre ellos y con un chico autóctono. Fuera del Centro, sólo en ocasiones esporádicas se veían con este chico autóctono, aunque sí con algunos otros con los que compartían actividades deportivas. También se relacionaban con otros chicos de ascendencia marroquí de las promociones 2002/03. Todos ellos compartían el tiempo no escolar aunque de forma diferente a la que lo habían hecho los chicos marroquíes de promociones anteriores. Entrenaban y jugaban en el patio que el instituto había cedido a los equipos de fútbol-sala de la Asociación “marroquí” a la que pertenecían, algunos entrenaban con otros equipos de fútbol dos días a la semana, asistían a clases de árabe de forma continuada en la Asociación y acudían como lo hacía Ibrahim, el único de promociones anteriores que lo hacía, a la oración de los viernes a la mezquita. En su tiempo no escolar dirigido por la práctica del deporte, existía poco espacio para el ocio no organizado, aspecto que respondía a una estrategia familiar calculada y que contrastaba con la que habían vivido los chicos de las promociones 1997/98 y 1998/99.

Las experiencias de sociabilidad interétnica en el tiempo no escolar entre estos chicos eran escasas y se reducía a la que mantenían con los pocos miembros de su equipo de fútbol³⁵⁹. Su presencia en las plazas era inexistente, y se redujo también para el resto de

359 El fútbol es el “emblema” de la Asociación. Los resultados que sus equipos obtienen en las ligas escolares son exitosos. Durante los tres últimos años representaron a Barcelona en el campeonato territorial. Uno de los últimos actos organizados por la Asociación (19 de mayo de 2006) ha sido “Convivencia y deporte”.

chicos marroquíes desde el 2001/02 al hacerse más presentes en el barrio los chicos de ascendencia latinoamericana:

“Cuando llegué me sorprendió, que parecía que no hubiera marroquíes. No se ven en las plazas”

[Miembro Ayuntamiento]

Las chicas de ascendencia marroquí ocupaban su tiempo no escolar de distinta forma que los chicos. Si puede afirmarse que para los chicos de ascendencia marroquí de forma mayoritaria las relaciones que dirigían este tiempo y espacio escolar venían determinadas por el grupo de iguales, y por las actividades que hacían “centradas en ellos”, en el caso de las chicas marroquíes venían condicionadas por la pertenencia familiar y por una mayor posibilidad de realizar actividades centradas en este núcleo. Esta pertenencia no significaba permanecer de forma necesaria más tiempo en casa o tener una menor presencia en el espacio público, sino establecer tiempos y espacios en relación con el grupo familiar y con el grupo de iguales intraétnico, de forma diferenciada al del universo masculino.

Las chicas se relacionaban en este tiempo escasamente con sus iguales escolares, chicos y chicas autóctonas, aunque algunas de ellas implementaban estrategias diversas para poder asistir, junto a las chicas autóctonas con las se relacionaban en el espacio escolar, a alguna de las actividades no escolares en las que estas participaban. La menor presencia que entre las chicas marroquíes ocupaban las actividades exclusivas del grupo de iguales, podía aumentar las posibilidades de éxito en sus trayectorias escolares como también lo hacía la naturaleza de las actividades que realizaban con este grupo. Estas chicas quedaban para realizar trabajos juntas o para estudiar, lo cuál no significa que siempre lo hicieran. Compartían en pequeño grupo intraétnico estos espacios relacionales fuera del instituto con aquellas que eran su grupo de iguales escolar, como lo hacían la mayor parte de las chicas autóctonas. A estas chicas marroquíes les unían lazos de parentesco, familiares o de vecindad y presentaban una vinculación más estrecha con las necesidades del entorno familiar que los chicos, de lo que se quejaban en más de una ocasión:

“Siempre tengo que acompañar a mi madre”

[Badia]

“Mi hermano no hace nada, él llega, merienda y se va”

[Chica marroquí. Promoción 2003/04)

La transmisión de los roles de género en los modelos familiares de socialización suponía integrarse en el universo femenino y realizar visitas que algunas de las madres acostumbraban a prodigar por las tardes y reuniones de mujeres en el espacio público o privado, sentadas en un banco de una plaza charlando al caer la tarde mientras los hermanos pequeños jugaban cerca o en casa de alguna de ellas. Otras chicas marroquíes, aquellas que no compartían el espacio educativo con las chicas de su propia ascendencia, tampoco compartían con ellas estos tiempos y espacios no escolares. Desde la promoción 1996/97 estas chicas estaban poco presentes en el espacio público, en la misma medida que lo empezaron a estar los chicos a partir de la promoción 2001/02. Algunas de ellas compartían con éstos las clases de lengua árabe en la Asociación a la que asistían durante dos horas tres días por semana al salir del instituto, y participaban en actividades extra-escolares organizadas y valoradas, como repaso escolar o clases de lengua catalana, en mayor medida que los chicos marroquíes.

Capítulo VII

Familias, profesorado y centro educativo: representaciones y respuestas

7.1. Las familias inmigradas marroquíes y la escolarización de sus hijos e hijas

El abordaje de las construcciones que el profesorado tenía de las familias marroquíes y las imágenes que estas familias elaboraban de la escuela implica considerar la heterogeneidad interna de ambos colectivos, las percepciones que ambos tienen del papel de cada uno, así como la responsabilidad que unos y otros se otorgan en la formación de las trayectorias escolares de los jóvenes.

Con el objetivo de reconocer las formas en las que se construían familia y escuela de forma recíproca, propongo, en primer lugar, acercarnos a las representaciones que el profesorado tenía de las familias inmigradas marroquíes para, a posteriori, invertir el espejo y abordar la imagen que estas tenían del profesorado y de la escuela.

Las familias marroquíes proveían a la escuela de significados diversos, producto de aquellos factores que se exponen a lo largo de esta tesis. A fin de reconocer estos significados, se elaboraron unos perfiles que relacionarán expectativas familiares y trayectorias escolares, considerando aquellos factores que devienen determinantes en la relación. Sin embargo, desde esta perspectiva, hay que precisar un factor más: que las familias no son las que “van a la escuela”, sino que son sus hijos e hijas los que están en las aulas y en los espacios escolares.

7.1.1. Relaciones y construcciones familiares desde la escuela

La mayor parte de las familias marroquíes eran objeto, como algunas de las familias autóctonas -aquellas con menor capital cultural y trayectorias de fracaso escolar de sus hijos-, de las mismas representaciones de un sector del profesorado, que las construían desde el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas. Así lo señalaba en una sesión de formación una profesora que se sorprendía de que las familias marroquíes pudieran estar interesadas por la educación de sus hijos e hijas:

“Realmente, ¿a las familias marroquíes les interesa la educación?”

(Profesora en un curso de Formación)

La construcción servía para explicar las inadecuaciones escolares del alumnado y permitía atribuir a las familias la responsabilidad del espacio que ocupaban sus hijos en la escuela y de los resultados que estos obtenían. La incapacidad desde la que se construían estas familias venía propiciada por la falta de información que el profesorado tenía del contexto migratorio y el contexto de origen, un aspecto que ha señalado también Carrasco (2001; 2004) y que contribuía a cronificar ciertos estereotipos y nociones acerca del colectivo. Desde la pre-modernidad a la que se adscribía a estas familias adquiría un significado central la atribución cultural-religiosa diferenciada, obviando los procesos de reconfiguración que en el proceso migratorio adquirían las prácticas familiares y comunitarias estudiadas por Moreras (2000), las modificaciones sociales que se producían en origen y la agencia de los propios sujetos.

Así, mientras los comportamientos desviados de los hijos se explicaban por la supuesta falta de control familiar, la supuesta desestructuración familiar (es decir, cuando no se reproducía el modelo de familia estándar) y el escaso interés que los padres mostraban por la escuela, algunos comportamientos de las hijas y sus oposiciones a ciertas prácticas escolares se explicaban desde la reproducción de estereotipos asociados al Islam, marco último desde el que se daba sentido a las respuestas anti-escolares de estas chicas y chicos. La construcción suponía la asunción de una distancia cultural que señalaba como fuente de conflicto escolar la presión familiar religiosa-cultural. Sin negar que en ocasiones esta pudiera existir, las estrategias que estas familias implementaban para reducir la presión escolar hacia sus hijos e hijas, constituiría uno de los aspectos más de necesaria valoración:

“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” [mantenida una reunión con la madre y la hermana, estas expresan que quieren que la chica vaya a la piscina y se bañe. Presente la chica dice “lo intentaré, no sé, es que me da no sé...”]

[Profesor]

“Una madre marroquí me dijo que la niña no podía venir porque su marido no estaba aquí y claro, ella no podía tomar decisiones así. Pero fíjate, luego me enteré el marido estaba aquí, lo que pasa que la niña no quería venir”

[Maestra]

Para una parte del profesorado las familias inmigradas marroquíes se convertían en centro de esfuerzos profesionales preferentes y extraordinarios, escolares y no escolares, que sin embargo obtenían una escasa respuesta, valoración que se sobredimensionaba al invisibilizarse por otro lado los éxitos que se producían y que pasaban, de este modo, desapercibidos:

“Les dan becas de libros y todo y después no traen el material. Este sólo lo ves cuando es la época de becas, entonces viene pero después ya está”

[Profesor]

El discurso de la incapacidad y de la falta de reciprocidad, que también se repetía desde otros servicios, partía del convencimiento de que los presupuestos de integración son unidireccionales, obviándose las reconstrucciones de las identidades múltiples y los procesos de cambio estructural que supone para la propia escuela y en destino la recreación de nuevos marcos de convivencia. En realidad, el discurso centraba sus bases en la homogeneización de las prácticas y los ritmos escolares y atribuía escasa importancia a la existencia de las iniquidades sociales y a las desiguales posibilidades de acceso a los recursos.

Para algunos profesores, el desinterés se “mostraba” cuando la familia no compraba los libros escolares para sus hijos, cuando no acudía al centro a una reunión del grupo-clase, cuando la convocatoria de reunión con el tutor, que en ocasiones imposibilitaba el alumno con excusas, certificaba la dejación de las responsabilidades familiares, o cuando el chico o chica no asistía a una actividad extraescolar organizada por la escuela. En realidad, las respuestas escolares de algunas familias marroquíes diferían poco de las de una parte de las familias autóctonas y estas construcciones respondían a nociones previas desde las que se explicaban de forma diferenciada los comportamientos familiares y las causas por las que estos se producían. En este sentido, que el hijo quisiera que su padre o su madre vinieran a una reunión o deseara asistir a una actividad extraescolar resultaba un condicionante importante. En realidad, el primero de los casos era un hecho que ocurría entre buena parte de los chicos y chicas y representaba que el alumno que suponía que su familia iba a recibir informaciones negativas de su trayectoria escolar, no promoviera de forma demasiado activa la comunicación o incluso

la intentara frenar a través de estrategias diversas (retrasando la entrega de una convocatoria, diciendo que su padre había salido de viaje, señalando que su madre o padre “no entiende”, etc). Las reservas que el propio alumnado tenía de la convocatoria se entrecruzaban con la identificación por parte de las familias marroquíes de esta con la existencia de un problema escolar:

“! Qué porqué le había llamado si su hijo no había hecho nada malo, me dice!”

[Profesora]

“Es que, profe, ¿para qué los llamáis? Piensan que es para algo malo, si no ¿para qué?”

[Mouncef]

Como medida para superar estas posibles estrategias que podían paralizar la comunicación, algunos profesores mantenían contactos periódicos y constantes no tan sólo con las familias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes sino con todas las familias del Centro, quienes también sabían (porque así se les comunicaba) que podían llamar al IES y ser atendidos en cualquier momento. Ahora bien, en situaciones contrarias, cuando el chico o chica suponía que la familia iba a recibir buenas noticias, la reunión incluso era promovida por el propio alumno quién, y también por prescripción familiar, pedía una cita para que su padre o madre viniera a hablar con un profesor.

El “desinterés” de las familias se alimentaba entre una parte del profesorado cuando las reuniones que este mantenía con las familias no conseguían poner fin a las conductas desviadas en la escuela de sus hijos. Al responsabilizar a la familia del comportamiento inadecuado de su hijo, el profesorado distribuía las responsabilidades. Sin embargo, en esta distribución se obviaba los límites de estas intervenciones familiares que en última instancia remitían a la agencia del alumno, sujeto verdadero “con el que el profesor tenía el problema”:

- *¿Por qué llamáis a los padres? El problema lo tienes con nosotros no con nuestros padres.*
- *El problema eres tú, pero tu padre tiene algo que decir en tu educación. Él es el que te compra ropa, el que te da de comer, el que cuida de ti”*

[Badia]

Es más, algunas de estas reuniones conseguían a menudo objetivos contrarios a los pretendidos y podían suponer el inicio de estrategias de enfrentamiento abierto del chico con el profesorado. En estas reuniones, los comentarios de ciertos profesores a las familias, relativos a un escaso control sobre los hijos, servían para levantar las barreras y fomentar las resistencias familiares. Sin embargo, este escaso control era la causa para este profesorado de las conductas escolares desviadas de los hijos:

“Todo iba bien, yo iba bien, hasta que el profe llamó a mi madre. No entendió lo que le dijo y ya me han castigado sin salir. Ahora todo será peor. Porque haré lo que quiera. Yo iba a mi rollo, pero ahora que el tutor ha hablado con mi padre, ya paso de todo”.

[Omar]

“Ahora cuando te llamaban del cole, hay bronca y castigao. Más que todo es que hay mucho cariño y luego nada, al cabo de dos horas ya ha pasado todo. Al cabo de dos horas ya estás en la calle. Le dices mamá ¿te voy a comprar? Y ya está”.

[Anouar]

“[...] me ha dicho que mi hijo no tiene que salir tanto a la calle y estudiar más en casa. Yo ya se lo que tengo que hacer”.

[Padre de Bachir]

El menor contacto que mantenían algunos profesores con las familias marroquíes contrastaba con la relación continuada que mantenían otros entre los que, como constata la investigación, las construcciones acerca de la *marroquinidad* de estas familias divergía. Este profesorado opinaba que los comportamientos escolares de las familias marroquíes eran heterogéneos y se resignificaban con independencia a su ascendencia étnico-nacional cobrando sentido su integración en el ámbito escolar, de forma relacional con la consolidación económica de su proyecto migratorio en destino y el capital cultural que las familias poseían. Estos profesores dedicaban sus esfuerzos en promover la asistencia de las familias al Centro. Algunos de ellos, que habían estado trabajando con anterioridad en otras escuelas de la ciudad, construían a las familias marroquíes desde su capacidad y alejadas de planteamientos centrados en la diferencia cultural. En realidad, desde un discurso más constructivo y optimista, centrado en la

individualidad de los comportamientos familiares, promovían situaciones de cambio al creer también que este era posible.

Aunque los discursos de los primeros profesores persistían en la constatación de la creencia asumida³⁶⁰ de que las familias marroquíes no asistían al instituto cuando eran convocadas a una reunión, aspecto que resaltaban ante alguna experiencia negativa propia, elevándola a la categoría de comportamiento étnico-cultural, la realidad para estos segundos profesores era bien distinta. En ambos casos la asistencia al Centro de las familias marroquíes no era menor que la de las familias autóctonas, y estaba en función de una serie de factores que remitían al capital cultural que la familia poseía y al estrato social que ocupaba, pero también a otros factores intrínsecos a la convocatoria, como la consideración que para la familia tenía el profesor o profesora que les citaba.

Así pues, y como ha mostrado el trabajo de campo, la presencia de la mayor parte de las familias marroquíes en el IES era habitual y cuando eran convocados por el tutor o tutora generalmente acudían. Su presencia, sin embargo, como el de las familias autóctonas, resultaba menor en las reuniones generales de inicio de curso³⁶¹. Las relaciones que mantenían estas familias con el profesorado del Centro eran diversas y estaban en función del nivel de confianza que las familias depositaban en el profesor, como representante de la institución. Esta confianza, que venía determinada por la información que recibían de sus hijos e hijas acerca del profesor y por el “nivel de familiaridad” con él, remitía al propio rol que para las familias marroquíes ocupaba este, y de la importancia que tenían sus opiniones para la familia desde el espacio de mayor o menor prestigio desde el que era construido.

En las reuniones individuales la asistencia del padre o la madre resultaba indistinta, aunque se mantenía el contacto con cada familia de forma preferente, en la mayor parte de las ocasiones, exclusiva, con uno de los dos ascendentes y estaba en función de su disponibilidad, la naturaleza de los contactos anteriores que habían mantenido con el profesor, o la importancia que la familia le concedía a la convocatoria:

³⁶⁰ Crespo & alter (2000) señalan como el 80% de los profesionales que entrevistaron piensan que las familias marroquíes tienen otro concepto de escuela, “d'aquí també la poca participació dels pares i mares immigrants”.

³⁶¹ Aunque durante la promoción 1998/99 asistieron masivamente al realizar una acción conjunta el IES con los Servicios Sociales del barrio. Se tradujo al árabe la convocatoria y se llevó de forma personal a las familias. Todas las madres y algunos padres asistieron a la reunión.

“Mira, no podía venir la madre de [...] porque la madre no sabía hablar. Un día se llamó a la madre porque le niño no estaba y a los dos minutos ya estaba la madre aquí. Cuando ven una cosa importante acuden. La madre no sabía hablar bien pero nos entendimos”

[Profesora]

Había padres y madres que venían al instituto sin respetar el horario de la cita, otros venían a hablar con el profesor sin haber acordado una cita previa. Esto, aunque molestaba al profesorado, no era motivo para que el tutor, siempre que no estuviera en el aula con el grupo, u otro profesor, les atendiera. La predisposición con la que familias marroquíes acudían al centro permitía compartir estos espacios y tiempos de contacto menos pautados con el profesorado, incrementando de este modo la relación, aspecto que suponía además la construcción del IES como “adecuado” para estas familias marroquíes, para los propios miembros de la comunidad, pero también para el profesorado de centros cercanos. Uno de ellos así lo reconocía al solicitar la intervención como intermediaria de una de las tutoras del centro para contactar con “sus” familias marroquíes:

“A vosotros os es más fácil hablar con ellos porque ya los conocéis y os vienen”

[Profesor]

Algunos chicos y chicas hacían de traductores³⁶² cuando el profesorado mantenía una reunión con sus padres y en especial con sus madres, mientras otros profesores gestionaban con una mayor precaución su participación, aunque los chicos y chicas estuvieran presentes en la mayor parte de la reunión, como acostumbraba a ocurrir en los contactos que mantenía de forma continuada el profesorado con las familias.

Hasta aquí se ha mostrado cómo eran construidas por el profesorado las familias marroquíes. Para una parte de estos profesores la *marroquinidad* constituía el factor

362 Catani (1986) señala que cuando se producen estas situaciones de dependencia respecto a los hijos en los nuevos contextos migratorios los roles de la autoridad se modifican produciéndose un incremento del autoritarismo como medida reactiva que responde a la pérdida de control o una mayor tolerancia a ciertas transgresiones de las normas familiares, postura que representa la constatación del mayor poder del hijo en la unidad familiar. Este nuevo rol del hijo o la hija supone además tener acceso a “secretos familiares” (Suárez-Orozco-Suárez-Orozco, 2003), lo que contribuye e a alterar en el contexto de la migración los roles tradicionalmente establecidos. Carrasco (2004) ha llamado la atención sobre el doble proceso pre-figurativo que el conjunto de éste y otros aspectos supondrían para la generación joven en el contexto migratorio, rescatando la propuesta de Mead (1972).

central desde el que explicar el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas y la incapacidad de estas familias. Se trataba de un discurso que aparece de forma repetida recogido en la literatura de investigación peninsular (Colectivo IOÉ, 1996, Franzé, 2002, Carrasco, 2001; 2004) y que es producto, siguiendo a Ogbu (1991) de la historia de contacto entre la mayoría y la minoría.

Para otra parte del profesorado estas familias se construían desde la heterogeneidad y los comportamientos diferenciados que mostraban, al margen de la ascendencia étnico-cultural. Sin embargo, en ambas ocasiones como ha mostrado el trabajo de campo, la confianza resultaba central en las relaciones presentes y futuras que mantenían el profesorado y las familias, un aspecto enfatizado por Valenzuela (1999) con relación a los jóvenes de origen mejicano en Texas. A establecer un clima de mayor confianza contribuía, como se ha señalado, la mayor flexibilidad de la estructura organizativa que existía en el Centro.

7.1.2. El significado de las prácticas escolares para las familias marroquíes

Resultaría impropio realizar generalizaciones empíricas acerca del significado que de las prácticas escolares hacían las familias inmigradas marroquíes por su propia heterogeneidad intragrupal. No obstante, sí podríamos establecer una serie de constantes encontradas a lo largo del trabajo de campo. En general, todas las familias marroquíes reconocían que la calidad de la educación en Cataluña era buena y que estaban contentos con el instituto y el profesorado, un aspecto que han señalado también otras investigaciones (Colectivo IOÉ, 1996):

“Los profesores son buenos, trabajan, bien. Son mejores que en Marruecos, se preocupan más. “Los padres vemos que los profesores quieren ayudar a los hijos”

[Padre de Farid]

La valoración positiva que realizaban del Centro y de la labor del profesorado se basaba en el convencimiento de que la escuela podía proveer de las herramientas necesarias para la promoción social de sus hijos e hijas. Sin embargo, el extrañamiento e incertidumbre frente a las prácticas escolares y el desconocimiento por parte de muchas

familias del funcionamiento del sistema educativo, se convertía en la primera de las percepciones desde las que estas familias construían la experiencia escolar de sus hijos e hijas en la escuela, un aspecto que resultaba de la falta de referentes personales y en ocasiones en su entorno cercano, de la escuela catalana. Este extrañamiento de los códigos escolares y un nivel de instrucción académico bajo, ya que como hemos visto tuvieron escasas posibilidades de acceder a la escuela en origen, imposibilitaban a algunas familias marroquíes ejercer un mayor control y seguir de cerca el avance de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas:

“Pero ellos no saben lo que es estudiar, como ellos no han estudiado. A lo mejor hay padres de otros que sí, pero esos no serán como yo y como los que han venido aquí. No saben cuando hay un examen. Yo voy a mi madre y le digo sí, mira tengo un siete yo, y no es como una madre española que lo mira y lo ve, sabe lo que es un suficiente y un insuficiente. Yo le voy a enseñar un suficiente a mi vieja y le voy a decir mira he aprobado, y me va a decir si, muy bien, ¿y qué?”.

[Aïcha]

Este extrañamiento, que por otra parte no supone que las de familias no mantuvieran una actitud positiva hacia la escuela, dejaba a una parte de chicos marroquíes en la situación que proporcionaba un menor control de su posición escolar desde la familia. Sin embargo, eso no suponía una exclusiva de las familias marroquíes inmigradas. También una parte de la población autóctona, aquellas familias con menor capital cultural y social, precisamente aquellas cuyos hijos e hijas compartían sus trayectorias académicas con las de un sector amplio de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, desconocían más allá de su propia experiencia escolar ciertos códigos en los que se expresaba la escuela:

“Les engañas si quieres. Yo estuve un año que no les enseñé las notas. Cuando se las enseñe les decía que un In era incalificable, que estaba muy bien. Estaba en 2º y pensaban que estaba en 3º. Fue mi hermano que se enteró y se lo dijo”. [El tutor había mantenido una entrevista con la madre para explicarle que su hija repetiría curso]

[Badia]

“Yo ya no entiendo nada. Las cosas han cambiado mucho desde que iba a la escuela. Ahora a veces no sabes ni la nota que ha sacado tu hijo. Yo tuve que llamar para que me lo explicaran. ¡Había tantas notas!”

[Madre autóctona]

Como señalamos, el extrañamiento no significaba ni la existencia del desinterés o la pasividad ni el trasplante automático de las relaciones y las valoraciones que acerca de la escuela mantenían las familias en origen. Estas familias tenían una actitud positiva hacia la escuela y el profesorado. Para estas familias el profesor era “quien sabía lo que hacía”. De este modo, era habitual que las familias recordaran a sus hijos e hijas la necesidad de “respetar al profesor” o les dijeran que “el profesor es como un segundo padre”:

“Los padres siempre lo dejan todo en manos de los profesores”

[Idris]

“El profesor es como un segundo padre. Ya lo decimos nosotros. Le tienes que tener respeto y todo. No, eh, tío. ¡Eso no es así! Nosotros queremos ese respeto. Yo ya le digo siempre a mi hijo, estudia bien.

[Padre de Mukthar]

La propia posición jerárquica que ocupaba el profesor era suficiente, para algunas familias, para investirlo de autoridad y otorgarle el reconocimiento mientras que para otras no resultaba condición suficiente. Las primeras de estas familias eran las que mostraban una mayor prudencia en la percepción de que sus muestras de disconformidad podían perjudicar la imagen que el profesor pudiera tener de su hijo o hija, un aspecto que señalaba en su investigación también Farrés (1998), lo cual no significaba que fueran acríicas con la escuela ni que no mostraran también su disconformidad, en especial en momentos de conflicto las causas del comportamiento escolar de su hijo.

Las familias marroquíes querían que sus hijos e hijas aprendieran en el instituto los conocimientos necesarios para tener un “buen futuro” y que la escuela fuera un lugar donde se convirtieran en “personas”, se educaran en el respeto y aprendieran a distinguir lo “bueno” de lo “malo”, unos objetivos que no resultaban, por otra parte, exclusivos de las familias marroquíes:

“En Marruecos hay una asignatura de educación, hay clases de educar aquí no existen, aquí no hay. Enseñar a los niños, en general la educación. Como ser persona de buena familia, enseñarle lo bueno y lo malo. Por ejemplo cuando te levantas de dormir que tienes que hacer, entrar en el lavabo a lavarse, a limpiarse, saludar a los padres, comer algo, ir a la clase, como tienes que ir por la calle, no juegas, no peleas, no corras, no

corras en la carretera. Llegas al colegio, como entras, como saludar al profesor, como escuchar, en fin, entonces los niños cuando están pequeños lo cogen rápido, enseñarles lo que esta mal, la vida sexual en la calle, no hay que hacerlo en la calle, hay que tener respeto al alcohol, las drogas, mucha gente no respeta a sus padres, porque tienen que respetar a sus padres, hay que respetar a los hermanos mayores, hay que respetar los derechos de los vecinos. Eso es la educación en general, en el programa del departamento de educación de todos los países islámicos está pero aquí no existe. Nosotros tenemos esta asignatura que es la más preferida y la que tiene más preferencia pero aquí no existe. Si viene el niño desde casa a clase y no aprende nada de esto, ¿donde lo va a aprender?”

[Padre de Tarek]

En este discurso señalaban cuáles eran los errores que cometía para ellos la escuela. Articulándose entorno al acatamiento de las decisiones del profesorado mostraban su menor o mayor disconformidad con la escuela pero mantenían una postura crítica respecto a que sus hijos e hijas compartieran el espacio escolar con un “tipo” de chico autóctono, “no académico”. Para algunas de las familias marroquíes las compañías que sus hijos compartían en el instituto resultaban poco adecuadas y por ello mostraban sus precauciones. Es más, la presencia de estos chicos “no académicos” había resultado también un freno para que algunas familias marroquíes matricularan a sus hijos en el Centro:

“Mi madre no matriculó a mi hermano en el Instituto porque decía que había muy mal ambiente. Si a mi hermano ya le costaba pues imagínate. Según con quien se hubiera juntado pues, peor”

[Chica marroquí]

Las desavenencias también procedían de las decisiones del profesorado acerca de la disciplina y del uso de las lenguas escolares. Los desacuerdos acerca de la disciplina aparecían en especial entre aquellas familias cuyos hijos tenían trayectorias de “conflicto académico” persistente, y cuando, frente a las conductas desviadas reincidentes del hijo, los padres consideraban que la solución de los conflictos generados en el centro escolar debía aportarlos la propia escuela, a la que responsabilizaban de no saber poner freno al mal comportamiento de su hijo:

“Y que quiere que yo haga. Ya no se que hacer. Ocho hijos, muchos problemas. Haga lo que quiera”

[Padre de Mustapha]

“Será el profesor quién tendrá que castigarle, ¿no? Yo no lo he visto. Yo no estaba allí”

[Padre de Bachir]

En este sentido las familias marroquíes verbalizaban a menudo que en la escuela debía existir una mayor disciplina. Esta idea aparecía como prioritaria en todas las familias al considerar que la escuela tenía que privilegiar el respeto y frenar aquellos comportamientos “demasiado liberales” de algunos chicos y chicas autóctonos y por los que sus hijos e hijas se veían influidos. La concepción que de la institución escolar tenían y en consonancia la relación que establecían con ella respecto a la conducta que el alumnado tenía que seguir, estaba en función de la escuela que vivieron, en este caso de forma exclusiva los padres, en origen. En su mayoría rurales, estos padres se referían a los métodos pedagógicos de la escuela que conocieron en su tiempo. El discurso, que señalaba los límites de la conducta prescrita en la escuela y en el medio rural tradicional, mostraba también las dificultades paternas en la socialización de los hijos en el contexto migratorio de destino, pero también el contenido correcto que el padre suponía que el profesor esperaba oír:

“Aquí tendríais que hacer lo mismo que en Marruecos. Allí si te portas mal, dos chicos mayores de cogen, te sacan los zapatos y te levantan. Entonces con una vara te pegan en los pies fuerte, que no puedes ni andar. Ya verás como no se portarían mal. Deberíais utilizar los mismos métodos que en mi época. Los mayores te cogían si te portabas mal y el profesor te pegaba con una vara”[mientras su padre decía esto, Abdelaziz se reía porque sabía, como lo sabía su padre, que estaba hablando de unas prácticas alejadas de la actualidad, en origen y destino ya superadas]

[Padre de Abdelaziz]

“A hacer el gandul, porque no hace nada. No le dejo salir ¿pero qué? Después vuelve otra vez a hacer lo mismo. No se que haré con éste chico.”

[Mouncef]

“Yo siempre le digo a mi hijo que venga a trabajar al instituto, que no ha de buscar problemas, que ha de estudiar y trabajar para aprender y para hablar lengua para comunicarse”

[Padre de Issam]

No obstante, la necesidad que expresaban y que en su gran mayoría compartían, se convertía también en coartada para aquellas familias cuyos hijos tenían problemas de conducta en el centro y en los espacios públicos del barrio. Era con algunas de estas familias con las que las desavenencias de algunos profesores eran más acusadas. Mientras algunas familias reconocían las prácticas sociales de sus hijos fuera del instituto y explicitaban, ante el comportamiento escolar de estos, las dificultades del mantenimiento de los límites de su autoridad, otras adoptaban una estrategia, que por otra parte no resultaba exclusiva de las familias marroquíes, centrada en la comprensión y la exculpación de los hijos, mientras el profesorado exponía los límites de sus posibles actuaciones. Entonces emergían las fronteras, y las diferencias se convertían en barreras (Erickson, 1987) que se argumentaban desde concepciones racialistas o imágenes relativas a la construcción tradicional de los roles de género:

“Los profesores bien pero la señorita se pone muy nerviosa siempre. A mí no me gusta hablar con ella. Las mujeres se ponen muy nerviosas.

[Padre de Bachir]

Eran las familias de los chicos marroquíes que tenían mayores problemas de comportamiento en el IES las que de forma activa habían apostado para que sus hijos, de segunda generación en todos los casos, realizaran un proceso de asimilación más profundo. Para ello, sin poder utilizar su invisibilidad, elaboraban estrategias de negación de la pertenencia al grupo, en especial cuando se reunían con el profesorado (lo que mostraba una vez más la adecuación de los discursos a las interacciones sociales). En sus discursos negaban que sus hijos participaran en las prácticas comunitarias, aunque en contraposición éstas se mostraran de forma preceptiva a ojos de la comunidad, y resaltaban de forma persistente su “no pertenencia” al grupo: *“cuando la llaman mora yo ya se lo digo, que ella es de aquí, catalana”, “yo no soy como los otros marroquíes”, “cuando se han juntado aquí los de mi raza, mal”, “los marroquíes tienen a sus hijos en el colegio porque la Generalitat les obliga”*. En realidad se convertía en una estrategia encaminada a mostrar el “alto nivel de integración” de la familia en destino y a promover que su hijo o hija fuera visto “como de aquí”, con las ventajas que la familia percibía que esto representaba:

“Yo no quiero que mi hija haga lo mismo que Houria ¿la conoces? Está ya casada, bueno casada, comprometida y ya no viene al Instituto. Badia hará lo mismo [no lo hizo] Los marroquíes tienen a sus hijos en el colegio porque la Generalitat les obliga. Los chicos igual que las chicas. No unos más que otros. Tengo muy claro que mi hija no se va a casar tan joven. Hace 27 que estoy aquí. Safia ha nacido aquí y cuando la llaman mora yo ya se lo digo, que ella es de aquí, catalana. En el otro colegio estaban encantados con ella, incluso lloraron el día que se fue. Me dijeron que ojalá todos los chicos fueron como Safia. Nunca ha tenido ningún problema, hasta ahora. Cuando se han juntado aquí los de mi raza, mal. Aquí son unos racistas. La profesora [...] desde el principio ha ido por él porque era marroquí”

[Madre Bachir]

La mayor parte de las familias marroquíes, sin embargo, mostraban sus precauciones ante los efectos asimiladores de los que podía proveer la escuela y que podían poner en riesgo la cultura expresiva comunitaria, la autoridad del modelo del grupo y debilitar su cohesión interna. Eran conscientes, como las familias *sikhs* de la investigación de Gibson (1998), de las presiones que recibían sus hijos e hijas por “españolizarse” (no se planteaban en este contexto que fueran “catalanizadas”). De ello eran conscientes y habían implementado, cuando habían podido, diversas estrategias con el objetivo de fomentar la cohesión comunitaria (clases de árabe en la mezquita *Al Fath*, creación de una asociación, etc). Sin embargo, una vez más, ello no impedía que mostraran una actitud positiva hacia la escuela.

Su mayor preocupación, no obstante, se centraba en especial en prevenir las influencias inadecuadas que pudieran compartir sus hijos e hijas, influencias que por otra parte consideraban, porque así la experiencia escolar de sus hijos lo indicaba, que eran propias de la sociedad de destino. El propio extrañamiento de algunas de estas prácticas escolares para las familias colaboraba a sobredimensionar los posibles efectos que podía tener la institución escolar en sus hijos e hijas pero los temores aumentaban ante las “malas influencias” a las que estos pudieran estar expuestos, en especial, al compartir un espacio escolar con el alumnado autóctono “menos pertinente”, que “no era una buena compañía”. A los padres y las madres marroquíes les preocupaba lo que sus hijos aprendían y también con quiénes se relacionaban:

“Ayer estuvimos hablando en la mezquita y me dijeron que hay chicos que saltan la valla. El padre de Aïcha vendrá el viernes porque quiere hablar contigo. Yo contigo tengo confianza. ¿Es verdad que saltan? Yo dejo aquí tranquila a mi hija y no pueden saltar chicos. Tendremos que hablar con la policía, porque no puede ser.”

[Padre de Abdelaziz]

“Me han dicho que habían saltado unos chicos [dentro] al instituto el otro día. Si vuelve a ocurrir nos lo dices. Trajimos a nuestras hijas porque aquí no es como en otros colegios que se dan besos en el patio. No puede ser que salten los chicos”

[Padre de Idris]

Por ello era frecuente que algunas de estas familias al constatar en sus hijos e hijas comportamientos desviados a la norma de la comunidad se refirieran en los términos “te estás portando como un español”, “ya te estas portando como ellos” de forma independiente a la trayectoria escolar del hijo o hija. En especial entre estos comportamientos inadecuados se señalaba la pérdida del respeto, la indisciplina en la escuela y la realización de prácticas fuera del espacio escolar que resultaban características de algunos jóvenes en destino.

Para las familias marroquíes del IES el catalán, como ocurre con una buena parte de las familias que llegaron a la ciudad en anteriores migraciones, no era una lengua de uso habitual. Prácticamente en su totalidad hablaban *dariya* en el ámbito familiar y comunitario, con sus hijos, hijas y amigos, siendo el castellano su segunda lengua de uso, la que utilizaban de forma general en los trabajos de escasa consideración que ocupaban en su mayoría. La lengua catalana era utilizada sólo por algunos de sus familiares, chicos y chicas jóvenes que tenían un nivel de formación más elevado y ocupaban espacios laborales de mayor prestigio y reconocimiento social. La mayoría de padres y madres escasamente la conocían y aún menos la utilizaban. Algunos de los padres realizaron cursos de lengua castellana a finales de la década de los 80 y principios de los 90, como hemos señalado, y algunas de las madres habían participado o estaban participando en cursos de lengua catalana en algún centro de la zona. Pocos eran sin embargo los que valoraban el catalán como una lengua necesaria, en un contexto donde el uso del castellano era generalizado. Articulaban el discurso de la necesidad a partir de los nichos laborales que ocupaban y sus relaciones presentes y posibles y no participaban del significado de la lengua catalana como emblema cultural, antes al contrario, veían su aprendizaje en la escuela como un elemento diferenciador que les alejaba de sus hijos:

“Hay que dar a la gente lo que pide no lo que quieres dar. Es como si tú quieres una coca-cola y te dan una cerveza. El castellano es el lenguaje de la comida entiendes.”

[Padre de Tarek]

“Para que queremos saber hablar catalán si en L’Hospitalet nadie habla catalán. Yo hablo catalán y se ríen de mí”.

[Padre de Ahmed]

También el extrañamiento imposibilitaba a las familias marroquíes el conocer la importancia que para el profesorado tenían las salidas escolares. Al considerar la escuela como un espacio de estudio desvinculado de actividades que consideraban más lúdicas, las familias no otorgaban a la presencia de sus hijos e hijas en estas actividades la trascendencia que tenía para el profesorado. Sin embargo, eran los chicos y chicas los que, en función del interés que en ellos despertaba la actividad, la obligatoriedad de la misma y el tutor o profesor que la organizaba, acababan con su mayor o menor insistencia promoviendo o no su asistencia. De este modo algunos de los chicos y chicas marroquíes y en función también del espacio que ocupaban en el grupo-clase, asistían a todas las actividades extraescolares, mientras otros lo hacían en menor medida, independientemente del coste de las mismas, o al menos en la misma proporción que las familias autóctonas de similar capacidad económica. Cuando la salida implicaba pasar una o más de una noche fuera del centro el propio extrañamiento y los temores de las familias condicionaba una menor participación aunque cuando esta se producía, en especial entre los chicos, suponía la asistencia a la actividad de la mayor parte de aquellos chicos que mantenían lazos de parentesco y vecindad cercanos:

“Oí que mi padre y mi madre discutían, bueno hablaban si me dejaban ir y me dijeron que no al final, que eso de ir con cristianos...no es que no se fíen profe pero que pueden pasar muchas cosas”

[Dalila]

“Si fuera por mi madre no iría. Tiene miedo, profe, que me pase algo o que coma cerdo. Yo ya se lo digo, no pasa nada pero ella, es así. Mi padre y mi hermana si quieren que vaya”

[Youssef]

La no presencia no guardaba relación con el desinterés, sino con la percepción del peligro que estas familias tenían, en especial porque pudieran infringirse las prácticas religiosas y el hijo o hija adoptaran comportamientos inadecuados a los valorados por la comunidad. Unas reticencias que sólo se vencían cuando la confianza personal con el profesor o profesora las conseguía mitigar:

“A mi me dejan ir porque va [nombre de un profesor] sino no me dejarían ir”

[Badia]

“Si el profe [nombre de un profesor] habla con mi padre seguro que me dejan ir. Llamadlo, profe sin, no podré ir y yo quiero ir”.

[Hannan]

En las actividades que gestionaba el AMPA la presencia de los hijos e hijas de familias marroquíes era escasa aunque algunas chicas se quedaban a las clases de repaso escolar y habían participado en algunos cursos de funky-dance. Los chicos no formaban parte de los equipos de fútbol sala ya que una parte de ellos ya jugaba a fútbol en algún club del barrio o integraba los equipos de la asociación intraétnica a la que pertenecía. La mayoría de chicos y chicas acudían a clases de lengua árabe en la mezquita cercana al instituto y desde que se creó la asociación algunos la aprendían en sus locales.

Uno de los servicios escolares que era gestionado por el AMPA era el comedor escolar. Una empresa de catering servía los menús para una media diaria de una docena de alumnos, de los que una tercera parte recibía beca. Era un servicio poco presente en el centro y al que no asistía ningún chico o chica marroquí. El servicio no contemplaba la presencia de menús alternativos que dieran respuesta a prescripciones religiosas en parte porque la realidad no lo solicitaba, aunque tampoco se había planteado la opción. En cambio, la asistencia a las colonias escolares de chicos marroquíes sí suponía, como había ocurrido en ocasiones, que el tutor o el coordinador de la actividad demandaran menús alternativos cuando el chico o la familia los solicitaba.

Hasta aquí hemos visto que las familias marroquíes están interesadas por la educación de sus hijos e hijas y tienen la percepción de que la escuela permite la movilidad social. Ello ya ha sido también constatado por el Colectivo IOÉ (1996) y por Fullana, Besalú y

Vilà (2003) y en contextos similares de inmigración, en las investigaciones de Gibson (1988) y Suárez-Orozco (1987), entre otras.

También hemos señalado que la mayor preocupación de estas familias se centra en los efectos que la escuela puede tener en la asimilación de sus hijos e hijas y por ello, cuando han podido, han implementado estrategias de adaptación, de éxito académico y de inserción sociocultural favorecedoras de una acomodación sin asimilación, siguiendo la formulación de Gibson (1988). Esta preocupación se amplifica al compartir el instituto con el alumnado autóctono menos académico, un aspecto que condiciona la percepción que las familias marroquíes tienen acerca de los modelos de la realidad social en destino.

Hemos podido constatar que estas preocupaciones de las familias marroquíes se hacen extensibles a las salidas escolares y que sólo la confianza entre la familia y el profesorado pueden mitigarlas.

7.1.3. Expectativas escolares: una tipología familiar desde la heterogeneidad intracomunitaria

Las familias marroquíes muestran expectativas diferenciadas ante el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos e hijas aunque presenten perfiles coincidentes. Existen ciertos entornos familiares que incentivan un mayor éxito académico mientras en otros ambientes la actitud y las expectativas son menos favorables al éxito. Los perfiles que se identifican en este apartado se entienden desde una perspectiva procesual al observar que las ideas, percepciones y expectativas acerca de la escolarización de los hijos e hijas se modifican a lo largo de sus trayectorias escolares en función de los resultados académicos que se obtienen y, de forma sincronizada, con las variaciones que se producen en la renegociaciones familiares de la cotidianeidad motivadas por la modificación de los espacios económicos y sociales que se ocupan.

Como hemos señalado ya, la mayor parte de familias marroquíes valoran la escuela de forma positiva porque la entienden como un medio de promoción social, el más

importante y el único al que pueden tener acceso sus hijos e hijas desde las posiciones sociales ocupadas. Aunque el planteamiento inicial de las familias se base en el carácter instrumental de la institución escolar, no siempre se ven cumplidos sus deseos ni sus discursos guardan una relación directa con sus acciones. De este modo, y más allá de que las familias marroquíes estén interesadas por la escuela, la variabilidad de sus comportamientos pone en evidencia la necesidad de una interpretación que aborde la construcción de una tipología familiar desde la heterogeneidad intracomunitaria. A tal efecto, la construcción de esta tipología debería tener en cuenta, principalmente, las trayectorias académicas individuales de los hijos e hijas, así como el éxito o fracaso académico relativo que presenten. Las trayectorias de éxito refuerzan las expectativas y apuestas iniciales mientras el fracaso académico supone una renegociación de las posturas adoptadas.

En el desarrollo de estas trayectorias se ponen en evidencia estrategias y convicciones familiares que guardan estrecha relación con su nivel económico, las condiciones de integración y el modelo migratorio implementado, pero también con los modelos previos de éxito escolar, la estructura de oportunidades y el capital cultural y social familiar que se posee. Estas estrategias están también asociadas, en el marco de las relaciones de las redes intraétnicas, con el espacio que la propia familia ocupa en la jerarquía intragrupal y por tanto al capital social intraétnico que se posee. El grupo reconoce a la unidad familiar un prestigio social determinado, prestigio que contribuye a “situar” a la familia y, en consecuencia, a los hijos e hijas, en un “lugar” en el que se esperan unos determinados resultados.

La construcción de la tipología debería contemplar la existencia de este capital cultural y social, los modelos de éxito académico y la solvencia económica como ejes interpretativos básicos, pero también otros factores que, aunque de menor importancia, adquieren un valor esencial en las estrategias familiares y condicionan la continuación o la ruptura de las trayectorias académicas de éxito o fracaso de los hijos e hijas.

Familias con modelos de éxito académico familiar y solvencia económica con hijos e hijas con trayectorias académicas de éxito.

Son aquellas que valoran el carácter instrumental de la escuela y quieren que su hijo o hija sigan estudiando al acabar la etapa de enseñanza obligatoria. Estas familias entienden que la institución escolar es un medio de promoción social para sus hijos e hijas y desde esta convicción apoyan de manera abierta la continuidad de sus trayectorias escolares. Comparten las aspiraciones de movilidad social y el discurso de las clases trabajadoras, que pasan por el reconocimiento familiar del aprovechamiento escolar de los hijos e hijas:

“Todo el mundo quiere a su hijo, quiere lo mejor para su hijo. Pero no hay diálogo. Aquí pueden estudiar. Lo tienen más fácil que allí. Para que van a estudiar ahí si no hay futuro. Aquí sí, pero... Allí no dan importancia al colegio, a los estudios. Por eso quiero que aquí estudien. Vivirán mejor ¿no?”

[Padre de Farid]

Este grupo estaría formado por aquellos núcleos familiares entendidos en sentido amplio con un nivel de instrucción más elevado, una mayor solvencia económica y en especial, un mayor capital cultural, en los que existen referentes o modelos de éxito académico. Las trayectorias académicas de sus hijos e hijas son exitosas aunque, como ocurre con otros chicos y chicas, puedan pasar por momentos difíciles incluso críticos durante la etapa de escolarización obligatoria:

“Yo quiero que mi hijo estudie, no quiero que vaya fuera a estudiar nada. Si vale que repita pero que siga estudiando. Su tío es ingeniero y en la familia han estudiado. Yo quiero que él estudie y tener un buen trabajo mañana”

[Padre de Ibrahim]

Es entonces, en los momentos más críticos de la escolarización, cuando la apuesta se visibiliza de forma abierta. La presencia de un familiar cercano, como un hermano del padre o de la madre o un sobrino que proporcionen un modelo de éxito académico sirven para que en los momentos de crisis escolar del hijo se supere la situación y se reconstruya la trayectoria, precisamente a partir del convencimiento de la necesidad de las credenciales académicas para la promoción social. En ocasiones, el espacio social intraétnico que ocupa la familia condiciona la apuesta en el hijo o hija, al esperarse de

estos la reproducción cultural y social de las posiciones reconocidas por el intragrupo. Se trataría de no decepcionar a la familia, un factor clave en términos comunitarios:

“Yo me fui a matricular con Idris a un curso. Él se matriculó y yo no pude, porque no tenía los 16. Cuando se lo dije a mi padre vino al día siguiente a hablar para decir que quería repetir y quería seguir. Ellos me ayudaron mucho en esta decisión. Cuando estaba en 4º de ESO no tenía ganas de nada, ni de estudiar. Mi padre tiene hermanos que son ingenieros que trabajan cerca de un pueblo de Bni Ahmed, dos, que son directores de escuela pública. Todos sus hermanos han estudiado menos él, por eso vino aquí, a España y mi padre estaba muy decepcionado conmigo porque no le había respondido como el esperaba. Ellos me llamaban empellón, todavía me siguen llamando, pero ahora ya es diferente porque me río de ellos. Estoy a años luz”

[Ibrahim]

Estas familias piensan que la escuela permite acceder a las mejores profesiones, ya que tienen ejemplos de ello en familiares y amigos en origen, pero también en destino. Desean que sus hijas adolescentes sigan estudiando, oponiéndose así a la concepción tradicional del rol de la mujer en origen. Dicho rol es reconstruido de forma continua en el marco escolar y social en destino, aunque también en la sociedad de origen se están viviendo procesos de cambio, como hemos visto en nuestro trabajo de campo y han constatado de forma amplia Bourqia (2005), El Harras (2000) o Belarbi (1999). No obstante, entre algunas de estas familias, y en comparación con los hijos, las oportunidades que se conceden a las hijas son menores y las presiones a las que estas se ven sometidas son mayores:

“Nosotros teníamos costumbre de que hembra tiene que seguir, casarse. Ah, cuentos. Ahora ya no. Antes era otra cosa. Ahora ya no. El casarse y dejar los estudios lo veo muy mal. De casarse hay tiempo”

[Abuelo Hanan]

“Queremos que siga estudiando pero si suspende, ya está. Ya lo sabe. Yo no estudié y mira. Ella puede pero si pierde el tiempo, si no está bien, lo deja. Ya lo sabe”

[Hermana Hanan]

La posible aparición del fracaso académico en determinados niveles puede hacer abandonar el apoyo familiar con mayor facilidad en el caso de las chicas, aunque se hubiera promovido hasta entonces.

Estas familias, siguiendo a Ogbu (1991), tendrían pues un comportamiento de *minoría voluntaria* en la escuela, ya que transmiten a sus hijos e hijas su optimismo y la percepción de que la escuela facilita la movilidad social, como señalan Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003).

Familias sin modelos de éxito académico familiar y menor solvencia económica con hijos e hijas de trayectorias académicas de fracaso.

Un segundo grupo estaría formado por las familias que valoran la escuela como medio de promoción social, pero que, ante las trayectorias de fracaso de sus hijos e hijas, optan por asumir su desvinculación académica. Estas familias adoptan una estrategia utilitarista en la que la escuela es un instrumento para una rápida incorporación al mercado laboral. A pesar de tener un escaso capital cultural, carecer de modelos de éxito familiar y no tener una situación económica mínimamente estable, reconducen las expectativas depositadas en el hijo o hija y aceptan que pueda ser un buen trabajador y no un buen estudiante:

“No sabía que mi hijo no quería estudiar. Nosotros queremos, que estudie pero si el quiere ir a trabajar, que vamos a hacer. No sabía que había ido a [una UEE] a pedir sitio para estudiar. Lo ha dicho en casa hace tiempo pero no le hicimos caso. Él no es, son los amigos que le guían mal”

[Padre de Abdelilah]

“Si el hijo dice ¿para que voy a ir al Instituto sino me va a hacer falta? No tienen confianza en que el Instituto valga. ¿Y que haces? Hay mucha libertad, cuando vas por la calle ves niños fumando. El corazón se muere. No se que hacer. Tengo una enfermedad de Dios por los hijos. Ya no sé que hacer. Como tiene ropa limpia, la barriga llena, no se preocupa por nada. Si queréis cambiarlo, cambiarlo. Sino irá a trabajar al campo que hay trabajo”

[Padre de Mustapha]

Las trayectorias de fracaso escolar determinan la opción de continuidad. Los mensajes que los hijos e hijas habrían recibido hasta entonces serían de tipo doble-vincular, como los caracterizados por Abajo (1997) para el caso de los estudiantes gitanos, y no habrían alentado de forma explícita la vinculación escolar. El contenido divergente de estos mensajes, que no son exclusivos del ámbito familiar y que se reproducen dentro y fuera

de la escuela, acaban construyendo los límites del éxito académico. Estos mensajes se traducen en hablar mal de la capacidad escolar del hijo en su presencia mientras se le pide que consiga el éxito, o cuando se desvaloriza la escuela mientras se demandan buenos resultados, pero también se experimentan cuando existen posibilidades limitadas de acceso a una vivienda adecuada, se posee una posición económica poco estable o se ocupan espacios sociales minorizados:

“Éste si va a estudiar, pero éste a trabajar”.

[Padre de Youssef]

A los efectos de ésta idea del *doble vínculo* familiar parecían referirse una buena parte de los chicos marroquíes al comentar la relación inexistente entre la consecución del éxito escolar y el refuerzo positivo desde la familia, en especial cuando se comparaban con los jóvenes autóctonos:

“Sacas buenas notas y no te lo agradecen como a un español. Yo, cuando estaba en 2º sacaba buenas notas y se lo decía a mi madre, pero mi madre no me compraba ninguna moto como se la compraban a muchos de aquí. Quieren que estudies pero nunca te dan un premio, están más por la vida y por vivir, vivir y vivir, en el día, más por estar por los hijos, no pa pensar en el futuro. Claro, eso hay gente que piensa, que tiene lógica”.

[Abdelaziz]

“Es que los estudios para los árabes no son...es que vienes aquí, ¿pa que vienes?, ¿pa cambiar de vida no?, pero como tus padres no se interesan, pues eso no va a cambiar, va a seguir siempre así, mi padre quiere que estudie, que tenga un buen trabajo, pero que me busque la vida. A mí nadie me ha dicho mira hijo, me ha traído allí, vete allí a buscar un buen trabajo. Ha sido el colegio”.

[Anouar]

Familias con escaso capital cultural y poca solvencia económica, con hijos e hijas con trayectorias académicas de fracaso.

Un tercer grupo de familias, el grupo más reducido, interpreta la escolarización hasta los 16 años como una obligación impuesta, cuando no como una carga. Esperan que su hijo o hija cumpla la edad legal para incorporarse al mercado laboral o al ciclo reproductivo o incluso propician que se produzca el abandono prematuro de la escuela. Es el grupo menos numeroso y responde a aquellas familias que ocupan un espacio de escaso

prestigio dentro de la jerarquía del grupo comunitario. Desde una situación económica precaria, tienen débiles redes familiares y comunitarias y ocupan nichos laborales inestables o de bajo prestigio. No han conseguido, por diversos motivos, mejorar de forma ostensible las condiciones iniciales de integración, condiciones que les situaron en los espacios de la minorización. La familia confía de forma escasa en la movilidad social a la que pueda contribuir la institución escolar y carece de modelos de éxito familiar de ningún tipo. En realidad, el comportamiento escolar que promueve entre sus hijos e hijas es resultado de un progresivo proceso de conversión en una posición similar a la de *minoría de casta*, según la formulación de Ogbu, con la consiguiente desconfianza en las instituciones de destino:

“Mounir no puede aguantar más. Ni yo tampoco. No tengo trabajo ahora. No se qué vamos a hacer. Además tampoco va a aprobar. Y si aprueba....”

[Padre de Mounir]

Estas familias también tienen una elevada dependencia de las prestaciones sociales y, en aquellos casos en los que la economía familiar alcanza los niveles mínimos de subsistencia sin ayudas, esto mismo constituye un obstáculo que acelera el proceso de desvinculación escolar del hijo o hija, según hemos observado. Las expectativas escolares que el entorno comunitario transmite a la familia y ésta a los hijos son escasas y, en esta situación, el hijo y la hija responden de la forma esperada, aunque hay que reconocer que, en ocasiones, sólo cuando la presión hacia el abandono escolar aumenta se produce dicho fracaso escolar. La familia no confía en que la escolarización tenga valor alguno para solucionar sus problemas y no se siente presionada por la comunidad para que su hijo llegue a ser ni un “buen estudiante” ni “un buen trabajador”. La búsqueda de cualquier trabajo resulta prioritaria, dirigiendo la presión hacia el abandono escolar por la necesidad de una implicación más activa y urgente en la economía familiar. Hijo e hija se muestran críticos con el espacio social conseguido por su familia, ya que responde a un modelo frustrante y de escaso éxito del proyecto migratorio. Este aspecto es recordado de forma constante por otros chicos, miembros del propio colectivo, con quien acostumbran a tener unas relaciones de escaso reconocimiento,

concretándose en la existencia de un grupo de iguales con lazos débiles y cerrados en un núcleo familiar reducido.

Podríamos decir, siguiendo a Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003), que estas familias habrían perdido el optimismo ante la escasa movilidad social conseguida hasta entonces y a pesar del esfuerzo migratorio.

7.2. El profesorado: relaciones con el alumnado minoritario

La clase, lugar en el que adquiriría sentido el fin último de la institución escolar, no representaba el único de los espacios en el que se mostraban las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Además del aula existían otros escenarios, aquellos que Payet (1997) considera los “coulisses” y otros tiempos escolares donde se reflejaban estas relaciones y en los que el profesorado potenciaba o limitaba el contacto con el alumnado y promovía o no las relaciones interculturales.

En los diversos espacios del centro se privilegiaban rutinas y códigos que, se explicitaran o no, remitían a habilidades y a destrezas que el alumnado había interiorizado a lo largo de su escolarización. Las formas en la que estos códigos se interiorizaban venían delimitadas por una serie de factores, entre los que destacaba el propio espacio que este alumnado había ocupado y ocupaba en el mapa de las representaciones y expectativas del profesorado.

7.2.1. Las representaciones simbólicas del profesorado acerca de los hijos e hijas de familias marroquíes

Las representaciones simbólicas que el profesorado tiene del alumnado son un factor de incidencia clave en las trayectorias escolares. Estas representaciones alimentaban la forma en la que se construía al alumnado y también delimitaban las expectativas y los resultados que se esperaban de este. Dichas representaciones se ponían en evidencia en cada uno de los momentos, espacios y tiempos de la relación escolar, así como en las charlas informales y en las reuniones formales que los profesores mantenían entre sí.

En las reuniones formales se explicitaban, además de las representaciones y expectativas que se tenían sobre el alumnado, la forma dispar en que cada profesor conceptualizaba la disciplina, las relaciones con el alumnado y las relaciones con las familias, así como el fin mismo de la educación. Entre las diversas reuniones a las que asistía el profesorado –de equipo docente, tutores, evaluación, departamento, plan estratégico, claustro-, las reuniones de evaluación de cada equipo docente constituían el momento álgido en el que se representaban las pertenencias escolares y se determinaban las posibilidades de los chicos y chicas de ascendencia marroquí y del resto del alumnado. Así como los libros de escolaridad recogían la calificación global de cada área, indicando el acceso al curso superior, o los boletines de notas escolares mostraban con mayor precisión la evaluación de los resultados escolares del alumno, las citadas reuniones eran un marco idóneo para profundizar en la forma en que cada profesor construía las posibilidades escolares de cada uno de los chicos y chicas.

La forma en la que se desarrollaban estas reuniones de evaluación venía determinada por factores como la propia figura del tutor/a del grupo, la configuración del equipo docente o el clima de centro y su propia historia. La figura del tutor/a resultaba clave en la medida en que él dinamizaba la reunión y podía convertirla en un “fracaso”, como señala la investigación de Prado (2006) al analizar la práctica evaluadora, o en un éxito, en el sentido de constituir un espacio de diálogo y de búsqueda de las mejores soluciones para cada alumno. La manera en que el tutor/a conducía la reunión tenía relación con su actitud en el aula y en el centro y con la naturaleza de las relaciones pedagógicas y personales que mantenía con su alumnado, pero su propia actitud respondía también a cómo construía a sus alumnos. Las representaciones sobre el alumnado se traducían en las prácticas evaluadoras y en los discursos del resto de los profesores del equipo docente.

Cuando los tutores/as construían al alumnado desde la posibilidad, las reuniones se convertían en un espacio donde se buscaban las causas y las soluciones de los desajustes académicos y de comportamiento tanto en el contexto escolar como fuera de él: “se deja arrastrar mucho, le convendría un cambio de sitio” “puede estudiar más si se pone” “va bien, aprobará, podría trabajar más, pero bien”, “se entera enseguida de todo, va bien”

“trabaja pero le cuesta”. Sin embargo, algunos profesores mostraban su desacuerdo ante lo que consideraban numerosas pérdidas de tiempo, motivadas por la centralidad que ocupaban en las reuniones los “malos” alumnos, y que, según ellos, impedía una mayor dedicación al alumnado “bueno”, al que pensaban que debían dedicar su labor: “siempre le dedicamos más tiempo a los que van mal que a los que van bien”, “dedicamos más esfuerzo y energías a los que van peor”, “a ver cuando vamos a dedicar más esfuerzos a tratar la diversidad por arriba”. Para ellos, la escuela no cumplía uno de sus objetivos principales: la función selectiva del alumnado a partir de criterios de “excelencia”. Eran estos profesores precisamente los más dados a discursos del tipo “ha dejado de trabajar” o “no trae el libro ni nada”, y a construir al alumnado de ascendencia marroquí desde las bajas expectativas.

En estas reuniones se explicitaban también los acuerdos y las discrepancias entre los miembros del equipo docente frente a ciertos planteamientos derivados de la definición del concepto de “atención a la diversidad” incluido en la LOGSE y, en especial, frente a la no valoración positiva de la diversidad de niveles para la práctica pedagógica. Las discusiones entre los equipos docentes finalizaban con una cuantificación numérica de los avances escolares del alumnado a través la acreditación, suponiendo un menor reconocimiento explícito de los alumnos presentes en las diversas modalidades de refuerzo escolar. Sólo la persistencia y la predisposición de otra parte del profesorado, que compartía el espíritu de la LOGSE, era más proclive a la adjudicación de los resultados en función del avance personal y madurativo del alumnado.

El profesorado construía las expectativas hacia el alumnado de ascendencia marroquí desde sus propios planteamientos personales. Sin embargo, no siempre coincidía su discurso con sus propias actitudes en el cotidiano escolar y con las relaciones pedagógicas y sociales que mantenía con los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y autóctonas. Así, algunos profesores mostraban respuestas puntuales en términos de bajas expectativas, pero sin embargo tenían una predisposición general en la que construían a los chicos y chicas desde la posibilidad y desde las expectativas de éxito. De este modo, la existencia de un clima constructivo hacía que únicamente para unos pocos profesores el “problema” del Centro fuera el de la presencia de los hijos e

hijas de familias inmigradas marroquíes. Estos últimos profesores eran los que evidenciaban, a través de sus discursos y de sus prácticas, sus bajas expectativas hacia dichos jóvenes. En el mejor de los casos dejaban entrever presupuestos paternalistas:

“Ésta es la imagen que damos, cómo vamos a conseguir algo así”[refiriéndose a la presencia de chicos de ascendencia marroquí durante una visita de padres autóctonos a la escuela]

[Profesor]

“Pobrecitos, al menos que mientras estén aquí, aprendan algo”

[Profesora]

Estos docentes percibían a los chicos y chicas de ascendencia marroquí como miembros de un colectivo étnicamente diferenciado e interpretaban que la *marroquinidad* conllevaba una predisposición negativa hacia la institución escolar, factor que contribuía a la estigmatización de la diferencia y a la interpretación de la irreductibilidad cultural. Sus representaciones podían atribuir un sentido “amenazante” a los comportamientos de dichos chicos y chicas, en momentos de especial sensibilidad – por ejemplo en el atentado del 11 de septiembre contra las Torres Gemelas de Nueva York:

“Farid me ha insultado”

- *¿Sabes árabe? “*

- *“No, pero se lo he leído en los labios y visto en la cara”*

[Profesor]

“Los chicos han bajado a los ordenadores. Han entrado en Internet y Karim y Mouncef están mirando centrales eléctricas de Cataluña. Han ampliado las instalaciones incluso. Me he asustado porque igual piensan hacer algo, no sé. No me ha hecho ninguna gracia, ves a saber lo que piensan hacer”

[Profesor]

“Lo que nos faltaba ya, terroristas”[al conocer la detención de unos activistas en las inmediaciones del Instituto]

[Profesor]

Al construir a los chicos marroquíes desde el desinterés, la falta de hábitos de trabajo y una mínima capacidad de esfuerzo, conformaban las bajas expectativas y ya anunciaban

los resultados esperados. Estos se acababan produciendo como en una profecía. Los discursos de dicho profesorado, que se articulaban simultáneamente con el del “inadecuado” comportamiento de los chicos y chicas marroquíes, no dejaban espacio a la valoración positiva de aquellos que *funcionaban bien* en el centro. Entre este profesorado, la generalización negativa era la constante:

“No les interesa nada. Yo, les doy un destornillador y al cabo de 2 minutos, uno lo tiene en el cuello del otro, el otro está haciendo un agujero en la mesa. Y eso que buscas cosas que les puedan interesar. Ahora estamos haciendo un coche con un pequeño motor. Pues como no les salga a la primera: profe! esto yo no lo se hacer, es muy difícil ¡Tiran el coche, el motor y !ale!”

[Profesor]

“Haces hoy una cosa y mañana la podrías volver a hacer, porque ya no se acuerdan”

[Profesor]

“Su capacidad de frustración es muy baja. No tienen aguante, cuando algo no lo saben hacer o lo hacen mal enseguida se rebotan. Mouncef por ejemplo tira las cosas enseguida. O Bilal que te dice yo no se profe, rápido”.

[Profesor]

“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, la de guardia, el chico realizó el dibujo del cuerpo humano propuesto el día anterior sin la menor resistencia y como señalaba ¡ha trabajado bien!]

[Profesora]

La situación compartía una consideración que se relacionaba con la “no pertinencia” a la escuela de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y se verbalizaba a través del “ya se sabe” o un “no hay nada que hacer”, basado en preconcepciones culturalistas por lo demás falsas.

Estas representaciones funcionaban también como una estrategia de supervivencia para el profesorado, que podía llegar a atribuir las resistencias de un grupo-clase a la presencia de hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, inhibiendo de este modo de responsabilidad al alumnado autóctono y concentrándolas en la minoría y su ascendencia étnico-nacional.

En sentido opuesto, una buena parte del profesorado ponía el acento en el alumno y en sus capacidades. Sin cosificar la diferencia cultural ni interpretarla en términos de desviación de la “norma”, construían al alumnado (marroquí y autóctono) desde la posibilidad. Al reconocer la variabilidad de comportamientos y de actitudes escolares más allá de la ascendencia nacional o de la pertenencia comunitaria, dicho profesorado incentivaba y valoraba de forma equivalente los logros escolares de los hijos e hijas de origen marroquí. Esta valoración positiva contribuía a la vinculación académica del alumnado, aunque no siempre éste respondiera como demandaba la dedicación del profesor:

“La profesora [...] era la mejor. Se preocupaba por todos. Siempre estaba encima, no avanzaba hasta que todos lo sabíamos. Y te daba caña eh! no pienses. Bueno, a veces la hacíamos enfadar claro, pero se ponía a tu lao y te explicaba y todo”

[Farid]

Esta apreciación compartida por la mayoría del alumnado señalaba “de qué lado” se ponía la profesora que era considerada “buena”. En realidad, al construir al alumno desde la posibilidad, la profesora potenciaba la obtención de mejores resultados, promocionaba la confianza y reforzaba la autoestima en el alumno, atribuyendo un significado positivo a la pertenencia escolar.

Algunas de las prácticas culturales y religiosas del grupo minoritario eran vistas como un freno a la consecución del éxito escolar y, en ciertos casos, como una amenaza a la cultura “de la sociedad de acogida”. Uno de los momentos en los que entraban en juego las representaciones sobre la irreductibilidad cultural y religiosa de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes era el de la celebración de las prácticas comunitarias. Esta falta de reconocimiento positivo de la diferencia identificada con el Islam se realizaba de forma explícita en la época del Ramadán. La mayor parte del profesorado atribuía a esta práctica efectos perniciosos sobre el rendimiento y la salud de los chicos y las chicas, obviando que no disminuye la ingesta sino que se modifica su distribución (Carrasco, 2003), así como que la práctica del Ramadán resulta fundamental en el proceso de construcción identitaria y de identificación comunitaria:

“No entiendo como pueden estar un mes así. No rinden. Tienen sueño”

[Profesora]

“No si, al final tendremos que cambiar nosotros”

[Profesor]

Como hemos visto, las representaciones y expectativas del profesorado del Centro ante la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes eran diversas. El trabajo de campo ha permitido constatar diferencias en los resultados escolares entre este alumnado en función de cómo el profesorado construía sus expectativas, y es evidente que las representaciones y expectativas negativas funcionaban como profecías de obligado cumplimiento.

7.2.2. Diversas actitudes, diferentes resultados. La incidencia de las relaciones con el profesorado en las trayectorias escolares del alumnado minoritario

“Yo si no es por algún profe no sé dónde estaría ahora”

[Anouar]

Con esta frase, Anouar agradecía la dedicación y el esfuerzo de algunos profesores que había tenido en el Centro pero también venía a reconocer que las actitudes del profesorado inciden en la creación de las trayectorias de éxito y fracaso del alumnado. A lo largo de la investigación he podido constatar cómo las actitudes y predisposiciones del profesorado alimentaban unas determinadas respuestas. Así, podían promover en diferentes grados el mantenimiento de comportamientos de oposición entre el alumnado o, por el contrario, incidir en un reconocimiento mutuo y por tanto, a su vinculación escolar. Los límites que se levantaban entre los docentes y el alumnado se asentaban en la calidad de las relaciones humanas que éstos mantenían, unas relaciones enmarcadas en un contexto más amplio, contexto que trascendía al aula y que se estructuraba a través de las construcciones relativas a etnicidad, género y clase.

Algunos profesores veían a una parte del alumnado como “potenciales alumnos contra-escolares”. Sólo los buenos resultados académicos, por otra parte difíciles de conseguir cuando el alumno había sido construido desde la conflictividad y la pertenencia a la cultura contra-escolar, podían cambiar su visión. Estos resultados debían ir

acompañados del esfuerzo y de un comportamiento discreto, que postergaba al alumno a la invisibilidad. Sólo alguna chica marroquí parecía combinar estas actitudes de esfuerzo y de invisibilidad, mientras que ninguno de los chicos era percibido así. Ante esta situación no es de extrañar que algunos alumnos y a partir de la ascendencia que compartían, fueran considerados por estos profesores como “malos alumnos”.

Ante el “mal alumno contra-escolar” estos profesores promovían escenarios en los que representar su poder y enfrentarse de forma abierta con él. Lo ubicaban así en una situación que lo minorizaba tanto en la clase como en el grupo de iguales. La actitud de dichos profesores alimentaba las resistencias escolares, en especial entre el alumnado marroquí, cuando este consideraba que el comportamiento del profesor era injusto:

“A ese profe le caemos mal, por eso nos portamos mal con él “

[Mouncef]

“Me enrabia ese profe, se mete conmigo por nada, siempre se mete conmigo. Me da las culpas de todo, un día me voy a enrabiar de verdad y ya verás. Se fija en mí porque soy marroquí, sino no me diría nada “

[Samir]

Cuando entraba en el aula, este profesorado repetía frecuentemente las frases: “hoy no me vais a hacer lo mismo que ayer” o “ponte ahí detrás”, con lo que iniciaba de esta forma el segundo episodio del capítulo de los desacuerdos individuales y grupales del día anterior. Se creaba entre los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y entre buena parte del alumnado autóctono una fuente de conflicto. Como buenos amantes de la disciplina, adoptaban medidas de fuerza. Por ejemplo, si alzaba la voz obtenía pobres resultados y, al contrario, aumentaba la actitud de enfrentamiento en proporciones similares a las resistencias ante el aprendizaje.

Para estos profesores la tarea docente se circunscribía únicamente al aprendizaje y no creía que las relaciones con el alumnado pudieran incidir en dicho aprendizaje ni, por tanto, en sus trayectorias académicas. Cuando salían del aula y caminaban por los pasillos del centro en pocas ocasiones conversaban con su alumnado. Eran partidarios de la disciplina como un fin en sí misma, confundiendo poder y autoridad, y no conseguían que los alumnos menos académicos, tanto marroquíes como autóctonos,

siguieran positivamente su propuesta. Estos profesores tenían en sus clases un número más elevado de incidencias que el resto del profesorado:

“Para que voy a estudiar si siempre me chillan. Si me aprendo una cosa, me preguntará otra. Hasta que encuentre el motivo para chillarme. Pues ya se lo doy. Para que me voy a matar si me va a chillar igual”

[Omar]

“Aquí lo que hace falta es más disciplina. No puede ser que los que quieren estudiar no puedan”

[Profesora]

No obstante, su planteamiento era compartido por parte del alumnado más académico, para quien la respuesta de la escuela ante determinadas conductas anti-escolares aún debía ser más contundente. Este alumnado pro-escolar, como ya hemos señalado, entendía que sólo el castigo mostraba el cumplimiento y la existencia de la norma, mientras el alumnado contra-escolar creía, al contrario, que eran precisamente las soluciones más negociadoras las que permitían que aumentaran las vinculaciones escolares y disminuyeran las resistencias.

Las sanciones ejemplificantes, que pretendían legitimar la autoridad de la escuela, pocas veces obtuvieron resultados exitosos. Es más, tras los momentos en los que se aplicaban estas sanciones se producía entre el alumnado un periodo de mayor agitación, tanto dentro como fuera del centro. En esos momentos se entrecruzaban los límites de la pertenencia étnica y las adscripciones al grupo de iguales, escenificándose las disidencias con las medidas que la escuela había adoptado.

Otros profesores pretendían diluir los límites que impiden el reconocimiento escolar, y para ellos su objetivo principal era “sacar adelante” a estos chicos y chicas, independientemente del discurso público que tuvieran y de lo más o menos optimista que éste fuera. Estas actitudes cotidianas emergían principalmente en el aula, pero también en el resto de espacios del centro - pasillos, patio, biblioteca - y diversos tiempos escolares – la hora del patio, los momentos de “guardia”, la celebración de una fiesta, el final de curso. Algunos profesores estaban dispuestos a atender al alumno en cualquier momento de la jornada, fuera éste autóctono o marroquí. Otros, aquellos que

mantenían una actitud más distante con el alumnado, atendían de forma preferente a los requerimientos del “buen alumnado”, que no incluía los chicos y chicas de ascendencia marroquí. Por ejemplo, abrir o cerrar la puerta de conserjería durante la hora del patio, bajar hablando con el alumnado por las escaleras, conversar con las y los jóvenes delante de la máquina que expendía las bebidas, eran prácticas habituales de algunos de los profesores y profesoras, prácticas que iban más allá de la relación estrictamente pedagógica del aula e incidía en la trayectoria académica del alumnado, al reconocerlo también en los espacios no académicos. De ahí que las respuestas de la mayoría de los hijos e hijas de familias marroquíes podían ser:

“! Profe, estarás contento, te he aprobado el examen, eh!”

[Chakir]

“Con esa profesora trabajamos porque se preocupa por nosotros. Nos explica las cosas, si no entiendes. Te repite. Se preocupa. Nos trata bien. En cambio, con ese no hacemos nada. Pasa de nosotros, pues nosotros pasamos de él”

[Mouncef]

“Yo si veo que el profesor se preocupa, trabajo. Si me trata bien, yo le trato bien y me comporto, si no me porto mal”

[Samir]

Algunos profesores gozaban de más prestigio entre los chicos que otros. Era una cuestión de *preocupación y buen trato*. Una buena relación entre el profesor y el alumno mejoraba el rendimiento académico, es más, a mayor implicación personal y afectiva del profesor, mayores eran los resultados. Sería la inclusión del eje afectivo-relacional en la práctica cotidiana, imprescindible, aunque no suficiente, para conseguir el éxito académico. La creación de un ambiente cálido, en el que el chico o chica se sintieran reconocidos, favorecía el trabajo diario, aunque no siempre determinara una trayectoria de éxito:

“Ahí me trataban mal, aquí todo el mundo me trata bien. Me hablan bien, no me chillan”

[Chica autóctona 3º ESO]

“Aquí se está bien, se preocupan por ti, ahí pasaban de mi y de otros. Si no haces nada aquí te ayudan, no se meten contigo ni te chillan, no te rayan”

[Chico autóctono 4º ESO]

“Trabajo y estudio con la profesora [...] porque ella se preocupa por nosotros. Es amable y siempre nos escucha “.

[Farid]

“Aquí los profesores se preocupan mucho de nosotros. No es como allí [Marruecos], que pasan de todo “.

[Abdelaziz]

La relación pedagógica cotidiana se asentaba sobre el reconocimiento del profesor por parte del alumno, siendo el prestigio que el primero tenía resultado de las relaciones mantenidas con el propio alumno pero también fruto de las relaciones con todos y cada uno de los alumnos de la escuela. De este modo, la consideración que un profesor tenía para un nuevo grupo de alumnos se derivaba también de las relaciones que había mantenido con el alumnado de cursos anteriores, de su “fama”, fama que le otorgaba una consideración previa entre el alumnado. En esta situación, el profesorado que era relacionado con aquellos valores que el alumnado consideraba como positivos -justicia, cercanía, buen trato, valoración del trabajo y predisposición al diálogo- podía dar clases con mayor facilidad, de forma menos conflictiva y mucho más efectiva. En sentido inverso, aquel profesorado que era percibido desde los valores contrarios tenía mayores dificultades en su tarea escolar cotidiana.

Lo dicho hasta ahora muestra como las diversas actitudes del profesorado incidían en las trayectorias escolares de los hijos e hijas de familias marroquíes. Aquellos profesores que conseguían crear un ambiente cálido en el que se reconocían las competencias del alumnado obtenían mejores resultados académicos o al menos establecían un marco donde no se promovía la desvinculación escolar y no se alimentaba las resistencias. Como también observó Abajo (1997), cuando se creaba este clima constructivo el profesor se situaba “al lado del alumno” y se convertía en un aliado incondicional de su esfuerzo, su aprendizaje y su adaptación escolar. Estas relaciones con los estudiantes se asientan en la preocupación y el buen trato o “caring”,

factores que resultan claves a la hora de explicar la variabilidad de las trayectorias socio-académicas del alumnado de origen minoritario (Valenzuela, 1999).

7.3. Las respuestas del centro a la desigualdad

A lo largo de la investigación se ha podido constatar cuáles han sido las medidas que ha adoptado el Centro ante la desigualdad. Algunas de las medidas han surgido desde planteamientos inclusivos, pero otras desde el paradigma del déficit y desde la consideración del alumnado como único sujeto implicado en el aprendizaje escolar, olvidando los escenarios y las condiciones en las que se promueve dicho aprendizaje.

7.3.1. Prácticas que perpetúan la desigualdad y alimentan el fracaso

“No es lo mismo ser que estar
no es lo mismo estar que quedarse, que va”

(Alejandro Sanz)

La escasa consideración del centro también construye las trayectorias académicas del alumnado, ya que refuerza los resultados negativos de los chicos y chicas “menos académicos”. La propia elección del Centro determinó para el alumnado coincidir en un centro minorizado, de escaso prestigio y con los amigos del barrio “menos académicos”

“Profe ¿Qué quieres? si aquí sólo vienen los peores. Está lo peor del barrio. Ya ves. Hay cada uno”

[Chico autóctono]

La afirmación, que ya recogíamos con anterioridad, de este chico autóctono, muestra la posición que ocupaba el IES en la jerarquía escolar del barrio. De la misma forma que se espera un comportamiento antiescolar de un alumno o de un grupo considerado “conflictivo”, se espera una respuesta similar en un centro educativo que se construye desde la “no pertinencia” y el conflicto.

Desde la promoción 1998/99 dominaban dinámicas escolares menos académicas en un marco que iba más allá del aula. Dichas dinámicas eran resultado de la respuesta que

daba la mayoría, estigmatizando así el centro después de haber sido pensado como indeseable para el “buen” alumnado.

En este apartado nos centraremos en analizar algunas de las prácticas escolares implementadas en el Centro, en lo relativo a la formación de los grupos-clase. De este modo señalaremos en primer lugar los criterios con los que se formaban los grupos en 1º de ESO. En un segundo momento abordaremos la práctica del “streaming” o los grupos de nivel por rendimiento y los agrupamientos flexibles. Por último nos centraremos en la práctica del refuerzo escolar en pequeño grupo.

Durante el periodo que ha durado la investigación la mayor parte de los grupos-clase se han configurado a partir de la heterogeneidad académica. También la configuración de los grupos en 1º de ESO se hacía a partir de este planteamiento.

Para la creación de los grupos, se reunían las tutoras de estos cursos, el profesor de pedagogía terapéutica y la coordinadora pedagógica. A partir de la información recibida a través de los centros de Primaria de procedencia del alumnado se configuraban los grupos de forma “objetiva”, en los que había “un poco de todo”. Estas formas de objetivación responden a construcciones previas del alumnado, realizadas en su escuela Primaria (Payet, 1997), tal como se podría constatar en ocasiones cuando un “alumno problemático” dejaba de serlo en el IES. La no adscripción a una única escuela de la mayor parte del alumnado representaba un trabajo que implicaba una mayor dificultad de gestión para el profesorado. No obstante, si analizamos las agrupaciones en los créditos variables –que según la LOGSE eran definidos como de refuerzo, ampliación o iniciación, en los niveles de 1º y 2º de ESO de las primeras promociones, observamos cómo en algunos de ellos el porcentaje de chicos y chicas académicos era superior mientras que en aquellos créditos relacionados con las áreas de expresión, el alumnado “menos académico” y el alumnado de ascendencia marroquí era más elevado.

En relación a la práctica *del* “streaming”, si recuperamos los datos relativos a la promoción 1996/97, el grupo B, el grupo de nivel “bajo”, obtiene un 15,38% de éxito académico, la cifra más baja de todos los grupos a lo largo de las seis promociones. Los efectos del “low track” resultan elocuentes. El grupo se convierte, además, en el único

de los tres de su promoción donde se producen abandonos escolares al cumplir los 16 años: 5 abandonos de jóvenes autóctonos (4 chicos y 1 chica).

Como constatan ampliamente las investigaciones en este campo, la práctica del “streaming” produce estos negativos resultados, por otro lado esperados a priori entre aquellos alumnos que se construyen en el Centro desde la “no pertinencia”. En realidad el abandono es interpretado por una parte del profesorado como un síntoma de madurez en una determinada clase de alumnado masculino autóctono que desea entrar rápidamente en el mercado laboral. Este abandono se anuncia y se promueve a partir de la propia configuración del grupo. Resulta pues, una adscripción que crea, limitándola, la trayectoria escolar y las posibilidades de éxito académico de algunos de los chicos y chicas. Estos eran conscientes, cuando se formó el grupo, de cómo se había pensado y qué espacio “académico” se les reservaba:

“Profe ¿porque se han hecho tres grupos si estábamos bien?. Aquí nos han metido a todos los tontos. Si no vamos a hacer nada, bueno (nombres de dos chicas que fueron las dos únicas que acabaron aprobando al final del curso, como parecía estar anunciado) pero los demás, ya ves. Se os ha ido la olla”

[Chico autóctono. Promoción 1996/97]

La pertenencia al grupo de “bajo” nivel supone, de pronto, la pérdida del estatus académico del alumno/a, lo que le conduce a la búsqueda de otras estrategias para el triunfo social en la escuela. Así, para una parte del profesorado y también para una parte del alumnado académico, la existencia del grupo B suponía relegar a un espacio exclusivo a los chicos y chicas menos académicos, para que no perturbaran el trabajo de los que “estaban verdaderamente interesados” o los que se pensaba que iban a continuar sus estudios en Bachillerato. Uno de los padres que tenía a su hijo en el grupo B, en una reunión mantenida con la tutora de grupo le comentó:

“No entiendo por qué a todos los que les cuesta los ponéis en el mismo grupo, eso en una fábrica o en una empresa no pasa nunca. Cuando uno no sabe algo le ponen al lado de otro para que le enseñe, sino no se podría aprender nunca”

[Padre chico autóctono]

Un chico o chica que pertenece al grupo “menos escolar” o asiste al aula de refuerzo es separado del gran grupo de referencia, desarrollando su identidad escolar a partir de su

pertenencia al subgrupo. Así, lo habitual es que muestre su disconformidad o bien a través de la invisibilización y la pasividad o bien a partir de respuestas anti-escolares activas. Cuando se evidencia el componente étnico en la composición del grupo se abona, además de una estratificación etnificada, el desarrollo de modelos desintegradores de la convivencia y, en consecuencia, contextos poco favorecedores para el aprendizaje.

El chico o chica que se encuentra situado en un grupo de nivel “bajo” se comporta como espera el profesorado y el resto de compañeros, y aparece a los ojos de los demás como un incompetente. En las relaciones intergrupales cada subgrupo desarrolla sus propios elementos de identificación y cohesión, constituyendo éstos la diferencia frente a los demás. En un grupo “heterogéneo” es difícil para algunos chicos y chicas seguir las exigencias académicas del profesor, pero en un grupo de “bajo” nivel los comportamientos “académicos”, como decir a los compañeros que se ha estudiado para un examen o ser el primero en presentar un trabajo, resultan fuera de lugar.

Es más, el profesorado tampoco espera que los comportamientos sean académicos en los grupos vistos como de nivel “bajo”, lo que contribuye a alimentar las ya escasas expectativas generales y de futuro académico atribuidas a dichos grupos. El profesor se comporta de forma diferente cuando imparte la clase en uno u otro grupo, ya que baja su nivel de exigencia y relaja la disciplina. Al construir a los chicos y chicas desde la incapacidad, encuentra “normal” perder el tiempo, “mientras no molesten”. Aún así, algunos profesores y profesoras se dedicaban a estos grupos con mayor intensidad que cuando estaban en el grupo-clase ordinario, pero su aportación perdía fuerza, más allá del interés que mostraba el alumnado en su área, en cuando salía por la puerta de la clase:

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

[Chico autóctono]

Esta afirmación, de un chico autóctono que llegó al Centro con la etiqueta de “conflictivo” demostraría la “sentencia” que representa formar parte de un grupo de

“bajo” nivel, y cómo cuando la configuración del grupo varía también lo hace la trayectoria escolar del chico. Durante todo el curso, de 4º de ESO, este chico no tuvo ni un solo problema disciplinario y su relación con el resto del alumnado y el profesorado en la última de las reuniones de evaluación se subrayó como “exquisito”. Consiguió la acreditación y en la actualidad está en Bachillerato.

Cuando en el grupo de “bajo” nivel los chicos y chicas que coincidían de forma mayoritaria eran hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, los resultados eran aún peores. La agrupación hacía aflorar los límites étnicos y aumentaba los comportamientos de enfrentamiento con algunos profesores. Esto daba argumentos a otra parte del profesorado para interpretar los comportamientos académicos de estos chicos de ascendencia marroquí, en términos de pertenencia étnico-nacional:

“Son así. No hay nada que hacer con ellos”

[Profesor]

Durante el 4º curso de la promoción 1998/99, se creó un grupo-clase con alumnos que respondían a “aquellos que tenían más dificultades académicas”. Dicho grupo se creó bajo el planteamiento inicial de continuar de forma sistemática el refuerzo escolar que se les había proporcionado a lo largo de su escolarización, con el objetivo por parte del profesorado de relacionar los aprendizajes del último curso con aspectos de carácter práctico y manipulativo. Estas habilidades, que son las que una parte del profesorado acostumbra a atribuir a los chicos “menos académicos”, son las que están presentes en los centros de educación Secundaria bajo el nombre de “aula abierta³⁶³”, “grupo de diversidad” o cualquier nombre, escondiendo una solapada segregación interna.

El fracaso del grupo fue rotundo, no tan sólo porque todos los chicos abandonaron el Centro al cumplir los 16 años -algo que por otra parte deseaban tanto ellos como una parte del profesorado- sino porque al ser colocados en dicho grupo las relaciones entre ellos y una parte de su profesorado empeoraron. Su comportamiento en clase se

363 En este sentido habría que reconocer que existen proyectos en algunos IES de Cataluña que bajo este epígrafe están consiguiendo, al menos, tal como lo presenta el profesorado, éxitos importantes entre los chicos y chicas. Algunos de ellos relacionan al alumnado con el mundo laboral de forma directa y este no era el caso, aunque los objetivos primeros lo apuntaran. Ver, entre otros, Proyecto Amatista.

deterioró, en especial cuando vieron que de poco les servía realizar los trabajos que este profesorado les pedía.

Una parte de los profesores consideraba que la estancia de estos chicos en el aula, donde pasaban 18 horas a la semana, de poco les valía y que su objetivo, más allá de la subsistencia, era “pasar el rato”: estar en los ordenadores, hablando o acabando trabajos anteriores, pero sin unas actividades concretas que respondieran a un fin claro.

En cambio, otros profesores y profesoras conseguían que los chicos mostraran interés por las actividades que hacían, en especial al principio de curso, y cuando todavía no lo veían todo perdido. En repetidas ocasiones los chicos preguntaban: “profe ¿podemos aprobar la ESO?”. A partir del momento en que se les planteó la posibilidad de realizar un Programa de Garantía Social (PGS) al cumplir los 16 años, empezaron a aumentar los problemas disciplinarios, en especial con algunos profesores. Sin embargo, su actitud en el aula, poco dada al trabajo académico, se convertía en participativa cuando tenían que ayudar en algunas actividades que trascendían a este espacio y concernían a la totalidad del Centro. Las relaciones que mantenían con una parte del profesorado eran buenas y en especial con el profesor de pedagogía terapéutica, con el que habían pasado una buena parte de su escolarización.

Un segundo aspecto que resulta trascendente al abordar el significado de los grupos de nivel es el límite relacional que este impone. Los chicos marroquíes que iban a estos grupos se relacionaban sólo entre ellos, como lo habían hecho de forma preferente los chicos del grupo B de la promoción 1996/97, aún habiendo estado en cursos anteriores con otros compañeros. Las agrupaciones no sólo construían los resultados académicos, sino que además marcaban los límites de las relaciones, ya que determinaban con quién tenías derecho a relacionarte desde tu posición escolar. Por ello, cuando estos límites no podían ser atravesados porque no se estaba situado en posiciones académicas simétricas, los chicos o las chicas, y en especial ellos, desarrollaban estrategias que les permitían estar en condiciones de simetría con el grupo de iguales. Y estas estrategias se alimentaban también de la cultura contra-escolar. En realidad, la pertenencia al grupo de nivel “bajo” servía para legitimar y reforzar la figura del “colega”, mientras una parte de los compañeros de grupo anterior, los autóctonos más académicos, se sentían

satisfechos cuando desaparecían los “colegas” de la clase - en especial si estos eran marroquíes, ya que impedían el funcionamiento normal de las clases.

Otra de las agrupaciones que contribuyó a la construcción de las trayectorias de fracaso entre los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes fue el *refuerzo escolar en pequeño grupo*. Aunque el impacto de este dispositivo sobre los chicos y chicas pudiera parecer menor porque sus salidas del grupo-clase ordinario eran esporádicas e intermitentes, el resultado, en términos académicos, fue poco satisfactorio. Con excepción de Raïssa, Mouhsin, Ouarda y Salma, 3 chicas y 1 chico que llegaron a la escuela en 3º y 4º de ESO, ninguno de las y los jóvenes marroquíes que asistían a refuerzo consiguió la acreditación. Esto sucedió también incluso entre los que habían asistido a refuerzo desde 1º de ESO y habían realizado toda su escolarización en Cataluña, como fue el caso de Hamza e Idris.

La explicación está en la diferencia de matiz que suscriben las pertenencias del “ser” y el “estar”. Una cosa es “ir” a refuerzo y otra “ser” un “chico o chica de refuerzo”. Así, mientras Raïssa, Mouhsin, Ouarda y Salma “estaban” en refuerzo, Hamza e Idris, entre otros, “eran” chicos de refuerzo. Cuando un alumno “está” en refuerzo, es decir, va a refuerzo de manera puntual en un área porque tiene dificultades con esa materia, es sólo parcialmente identificado con un nivel “bajo”. Se produce en este caso una no pertenencia al grupo-clase en aquella área, y el estatus que el o la joven ocupan entre el grupo de iguales en aquella área es también de inferioridad, pero finalmente es una construcción pasajera que puede ser equilibrada a través de otras habilidades académicas que puedan ser reconocidas por el grupo. En cambio, “ser” un chico de refuerzo supone convertirse en un alumno que no puede seguir el ritmo del grupo-clase, una persona que es identificada como alumno “carente de conocimiento” al que los profesores creen que no hay que explicarle mucho “porque tampoco lo entiende”, porque “no sabe nada” y del que el alumnado del grupo-clase, en especial los chicos más académicos, piensan que es la antítesis del “buen estudiante”.

La representación del profesorado repercute en las expectativas hacia el alumno y delimita sus posibles logros; las del alumnado establecen las fronteras de las relaciones, lo que supone además tener vetada la posibilidad de relacionarse con los compañeros

más académicos y ser incluido en un estatus de consideración escolar menor, estatus donde se tiene más posibilidades de desarrollar la cultura contra-escolar. Cuando el alumno “de refuerzo” interioriza su situación se acaba pensando y viendo a si mismo también como tal, lo que supone además creer que sus propios conocimientos y habilidades son deficitarios, asumiendo la propia escolarización desde el déficit y la carencia. Se asume así el hábito de ser apoyado de forma continua, lo que repercute en la falta de autonomía y autoestima y en la incapacidad de solucionar los problemas académicos.

Del alumno que “es” de refuerzo, todos, incluido él mismo, esperan que se comporte como tal. En caso contrario perdería los cuestionables privilegios que le confiere la situación a partir de la que se define, como la relajación en las exigencias familiares. Pero también se relaciona como se espera de su identidad académica. Cuando los chicos de ascendencia marroquí del aula de refuerzo escolar, en ausencia de los chicos autóctonos, jugaban a insultarse entre ellos, lo hacían a partir de las construcciones de la imagen del “marroquí pobre e inmigrante”. Sin embargo, esta práctica, bastante habitual en la situación de “refuerzo”, no era utilizada por los chicos del resto del colectivo que formaba parte del grupo clase. He aquí algunas de las frases a las que hacíamos referencia:

“Muerto de hambre, que tu padre busca cartones en los contenedores “

“Cállate tú, que viniste en una patera “

“Si tu viniste en un camión dentro de una caja de melocotones “

[Bilal/Karim/Mouncef]

“Ser” un “alumno de refuerzo” significa algo más que aprender en esta aula. Como ya hemos dicho, es evidente que la agrupación condiciona los contactos que puede mantener el alumno. Pero además de condicionar los contactos efectivos también determina las posibles y futuras relaciones. Cuando un alumno es “de refuerzo” ocupa una posición en el Centro, a ojos del resto de profesores y alumnos. Esta posición minorizada condiciona que algunas relaciones con el resto de los compañeros se puedan mantener y otras no. Si los contactos no pueden potenciarse a través de una situación

escolar simétrica, ya que se ocupa distinta jerarquía en la distribución escolar del conocimiento, estos serán propiciados necesariamente por otras estrategias. Es en este marco donde es posible que emerjan estrategias anti-escolares, como fruto de la búsqueda de mejor posición en el espacio grupal que las actividades escolares no permiten ocupar.

Otra de las características del “alumno de refuerzo” era que nunca, o prácticamente nunca, dejaba de serlo. A lo largo de la investigación he podido constatar que el alumno que es “de refuerzo” lo ha seguido siendo a lo largo de toda su escolarización, y, es más, ya lo era cuando iba a la escuela Primaria. Sólo un 5% del alumnado que “era de refuerzo” consiguió la acreditación. ¿Cómo es posible que después de tantos años no mejore los resultados? Resulta significativa la argumentación que aporta Idris:

“Cuando iba a Primaria al principio hacia la letra mal. Así me dejaban tranquilo todo el año y me enviaban a refuerzo. Ya no había exámenes ni nada y mi padre ya no me decía nada”

[Idris]

No todos los chicos marroquíes que “eran” de refuerzo compartían del mismo modo las motivaciones de Idris, pero sí compartían con él la asistencia desde la etapa de Educación Primaria a este tipo de grupos, así como los resultados escolares obtenidos.

En estas desvinculaciones del grupo-clase, algunos chicos y chicas, como constata el mismo Idris, se encuentran una situación que les facilita la inhibición de las responsabilidades escolares y que está en estrecha relación con la forma en la que se crean las exigencias escolares en el ámbito escolar y familiar. Desprovisto de la presión de la “nota”, este joven encuentra la estrategia que le permite no enfrentarse a la presión paterna, sin llegar a valorar las repercusiones futuras de dicha estrategia. Él mismo había podido constatar como en Educación Primaria no era demasiado difícil “hacer creer al profesor”, desde la posición que ocupaba como alumno marroquí, que necesitaba refuerzo.

Refuerzo, expedientes disciplinarios y abandono escolar están íntimamente relacionados con la existencia de una cultura contra-escolar que condiciona las actitudes de una parte de los chicos marroquíes o autóctonos que “son” de refuerzo. Algunos de estos chicos,

como Idris, nunca fueron contruidos como “académicos” desde el profesorado pero tampoco como especialmente conflictivos. Sin embargo, en la búsqueda de una consideración dentro de su grupo de “colegas”, estos jóvenes desarrollaban estrategias contra-escolares que les proporcionaban el reconocimiento que no podían obtener de forma académica. Idris había ido a refuerzo escolar hasta 3º de ESO, pero no fue (porque no lo había) durante 4º. No había tenido ningún expediente disciplinario hasta entonces pero cuando dejó de asistir a refuerzo escolar continuó siendo “visto” como alumno de refuerzo en su grupo-clase. Al tener escasas relaciones en la clase pasó a compartir pupitre con el chico autóctono menos académico que era objeto de constantes expedientes disciplinarios. Idris había sido construido desde la carencia académica y cuando se incorporó al grupo-clase en 4º curso su estrategia de no implicación escolar le impidió el reconocimiento académico en el aula, con lo que optó por estrechar los lazos con el grupo de los “colegas”. Al cumplir los 16 años fue derivado a un PGS.

“Ser” alumno de refuerzo no suponía no exigir al profesor, sino al contrario. Una parte del alumnado que asistía a refuerzo se mostraba crítico de forma abierta con respecto a la dedicación de algunos profesores, ya que pensaban que no les dedicaban suficiente atención. Los jóvenes mantenían con dicho profesorado una relación distante y en ocasiones tensa, muy diferente de la que tenían con aquellos profesores que valoraban y respetaban, precisamente aquellos con los que “trabajaban mucho” “porque se preocupaban por ellos”:

“Con [un profesor] sí que aprendemos. Se preocupa por nosotros, nos enseña mucho y nos hace trabajar. En cambio con [otro profesor] siempre es lo mismo. Cada día nos da lo mismo. Pues al final te aburres, profe”

[Mouncef]

Esta opinión en relación al rendimiento escolar y la figura del profesor no se daba únicamente entre el alumnado minoritario de refuerzo, sino que era generalizable entre todos los alumnos del centro:

“Si vamos a refuerzo es para que nos enseñe. Si se pone al final de la mesa y no nos dice nada, nos da la hoja y ya está. Nos dice que nosotros lo hagamos, que podemos y ya está. Pues no lo hacemos”

[Samir]

A pesar de los resultados, el refuerzo escolar fuera del aula sigue siendo una práctica generalizada en el IES, como ocurre en la mayoría de los centros escolares de Cataluña. La causa debe buscarse de nuevo en el límite de las pertenencias y en la idea de que es necesario preservar a los “buenos” estudiantes del influjo negativo de los alumnos anti-escolares. Este argumento excluye a una parte del alumnado, el menos académico, bajo la pretensión de “salvar” a los que por sí mismos ya estaban salvados.. Es decir, aquellos para los que se habían construido las trayectorias de éxito académico y social antes ya de su paso por la escuela:

“No dejan estudiar a los que quieren ir a Bachillerato”

[Profesor]

“Siempre se atiende a la diversidad por abajo. ¿Y por arriba? A estos los dejamos. En cambio toda la energía la gastamos con aquellos que después ni te lo agradecen. No puede ser”

[Profesor]

La implementación de una serie de prácticas escolares como las descritas contribuye de forma significativa a perpetuar la desigualdad y a construir las trayectorias académicas de fracaso entre los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Willis (1977:41) ya señalaba como la práctica del “streaming” incidía de forma negativa en los resultados académicos y en la aparición de las actitudes oposicionales en la escuela. En este sentido, otras investigaciones han demostrado como existe un desequilibrio en la formación de los grupos de “bajo” nivel en términos de clase social, pertenencia étnica y género. Ireson y Hallam (2001) constatan cómo se construyen las habilidades escolares a partir de las agrupaciones y como el emplazamiento inicial del alumno tiene efectos evidentes en su experiencia escolar. Para Payet (1997) y Van Zanten (2001) la práctica del “streaming” resulta central en la fabricación de la “desviación”, un aspecto que McDermott (1997) y Hurt (2004) también han constatado. Es más, como muestra Conchas (2001), la reproducción de las relaciones sociales desiguales entre minoría y mayoría a través de los agrupamientos tiene efectos negativos en la minoría y refuerza su desvinculación escolar, impidiendo además las relaciones interculturales, como ya señaló Driver (1977).

7.3.2. El Barrio Educa: una propuesta de participación ciudadana

Desde el curso 1998/99 el equipo directivo y el profesorado del Centro habían promovido toda una serie de acciones dirigidas al “cambio”, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje e incrementar la presencia del IES en el mercado de la oferta educativa³⁶⁴ de la ciudad. La noticia de la supresión de la línea de 1º de ESO anunciada por el DEGC para el curso 2001/02 -ante las exiguas cifras de preinscritos durante tres años consecutivos, activó las sensibilidades profesionales e institucionales³⁶⁵. Inmediatamente se convocó un claustro extraordinario de profesores, que decidió por mayoría casi absoluta³⁶⁶, constituir una “comisión de revitalización”. Dicha comisión, formada por siete profesores, tenía como objetivo buscar soluciones a la situación del Centro. Tras las primeras reuniones, en las que se trataron los límites e inconvenientes de la función docente, las dificultades de romper el círculo de la exclusión, y el escaso reconocimiento en el que se había instalado la escuela, empezaron a emerger las propuestas más constructivas.

La noticia de la supresión de una línea en 1º de ESO había activado entre el profesorado un discurso catastrofista que centraba los “problemas” en la falta de motivación del alumnado, las dificultades de relación con las familias, la falta de disciplina y el abandono de funciones de la Administración educativa³⁶⁷. No obstante, las propuestas fueron abordadas desde el optimismo y el convencimiento de que la mejora era posible. Después de realizar un diagnóstico inicial de la situación, se acordaron algunas posibles líneas de trabajo en las que se apostó por mejorar la comunicación interna y externa -no tan sólo hacia falta “hacerlo bien” sino también “hacerlo saber”-, fomentar una mayor coordinación con los centros de Primaria de la zona, aumentar la presencia del centro en la ciudad y repensar la práctica educativa, barajando la posibilidad de sustituir los

364 En el Centro se activó una campaña de comunicación interna y externa y de participación en todos los espacios educativos y foros de la ciudad: participación en la Fira d'hivern de les escoles, en les Jornades Científiques de l'Hospitalet (con premios de alumnado en 3º de ESO de la promoción 1997/98, de 1º de ESO de la promoción 2000/01 y de 1º de Bachillerato y Ciclos Formativos de la promoción 1996/97), etc.

365 El Ayuntamiento de l'Hospitalet transmitió su desacuerdo ante la medida y realizó una propuesta alternativa: realizar para el curso 2001/02 una nueva oferta con la creación de “en un foco potente de FP con infraestructuras punteras y abierta a la empresa”

366 Sólo uno de los miembros del Claustro votó en contra.

367 Un estudio de Jordán (1995) señalaba que el profesorado responsabiliza de forma prioritaria a la Administración de los “problemas” que supone la escolarización de alumnado extranjero.

agrupamientos flexibles y los refuerzos escolares por nuevos planteamientos que permitieran “acelerar los procesos de aprendizaje”. Algunas de estas propuestas se desarrollaron en el Plan Estratégico que fue aprobado en el curso 2001/02 y que ya ha sido comentado en el capítulo V.

Entre todas las líneas que se iniciaron, una de las más relevantes fue que la comisión comprendió que era necesario que el IES se convirtiera en un espacio al servicio de la comunidad, para que ésta lo reconociera y así el IES se convirtiera en un agente dinamizador más. Así, y coincidiendo con las reuniones que mantenían algunos miembros del equipo directivo con los maestros de una escuela de Primaria cercana, nació el proyecto “El Barri Educa”.³⁶⁸ :

“Queremos abrir la puerta de los institutos y de las escuelas. Estamos seguros que la educación será de mucha más calidad si trabajamos juntos en un mismo proyecto. Por esto queremos tener en cuenta todo lo que las entidades y asociaciones nos pueden proponer” (Presentación del Proyecto “El Barri Educa”, marzo del 2000)

La filosofía del proyecto se vio influenciada por experiencias anteriores desarrolladas en Cataluña, España y en el contexto internacional. En Cataluña existían propuestas similares, como las Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 1998), que representaban un modelo educativo basado en la participación y la implicación de la comunidad en la centralidad del aprendizaje. También habían surgido experiencias que se inscribían en la línea de las ciudades educadoras (Molas, 1990). Es éste un movimiento consolidado desde los años 90 que, partiendo del supuesto de que la ciudad tiene un papel en la formación y la promoción de los ciudadanos, sitúa el énfasis en la función educadora de la ciudad. Ésta se convierte así en una “gran escuela” (Terricabras, 1990)³⁶⁹. La

³⁶⁸ Por los propios objetivos de la tesis y aunque se citen algunos de ellos se obviara profundizar en todas aquellas estrategias y proyectos que implementó el IES mientras duró el trabajo de campo.

³⁶⁹ Otras propuestas influenciaron el planteamiento del proyecto:

- Succes for All, del Dr. Slavin de la Johns Hopkins University de Baltimore dirigido a prevenir situaciones de fracaso escolar en barrios en situaciones problemáticas y que se fundamenta en la idea de que el éxito escolar existe cuando el aprendizaje afecta a todos no sólo a unos cuantos.
- School Development Program, del Dr. Comer de la Universitat de Yale que se basa en la relación de las familias y el barrio y sitúa el énfasis en el desarrollo psicológico y social.
- Accelerated Schools, Dr. Levin de la Stanford University. Busca un modelo facilitador de la participación de las familias y la comunidad y tiene el objetivo de actuar sobre el entorno.

experiencia formaría parte de aquellas que Alsinet, Riba, Riera y Subirats (2003) consideran *experiencia educativa integrada*, es decir:

“Toda intervención educativa comunitaria en la que diferentes agentes del entorno de la escuela (autoridades educativas, servicios a la persona, entidades locales, padres, empresarios, comerciantes, sindicatos, asociaciones de vecinos, entidades y asociaciones cívicas, [...] participan conjuntamente con la escuela en la identificación y en la solución de problemas educativos de forma co-responsable” (Alsinet, Riba, Riera y Subirats, 2003:47)

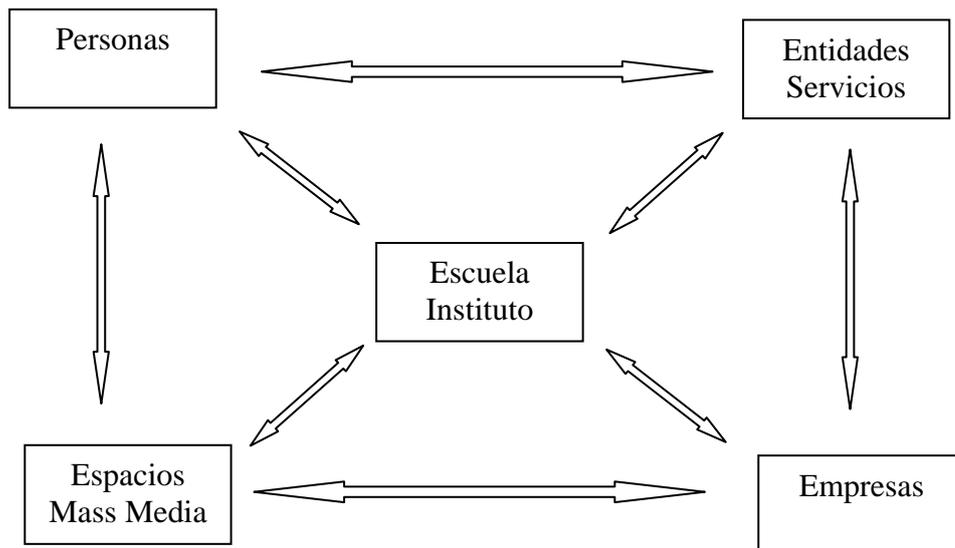
El proyecto, denominado “El Barrio Educa”³⁷⁰, planteó el diálogo constante con la comunidad desde la comprensión de la necesidad de potenciar espacios de interacción comunicativa y relacional que posibilitaran el reconocimiento del otro desde la igualdad y la complejidad. En este sentido, el proyecto interpretaba que la inserción del centro educativo en el entorno permitiría generar una dinámica educadora compartida entre escuela, la familia y el barrio.

Era esta una propuesta que perseguía la inclusividad, la calidad y el éxito de todo el alumnado, a través de la búsqueda de respuestas adecuadas, de la autonomía, del trabajo en red, y de compartir objetivos comunes, explícitos y consensuados. La propuesta invitaba a reflexionar sobre la práctica educativa. Esta práctica sólo podía modificarse si el centro educativo se convertía en un agente cultural más de la comunidad y se creaba un diálogo constante entre las iniciativas que partían de él y de las instituciones y entidades:

“La educación no puede ser exclusividad de los centros educativos, donde los niños/s y los/las adolescentes son separados del resto de la sociedad y dónde inmersos en una rutina formalizada se prioriza una transmisión selectiva de conocimientos, valorados socialmente. Pretendemos contemplar todos aquellos elementos contextuales que de una forma o de otra están presentes en una sociedad que confía en que la tarea educativa la realizan una multiplicidad de agentes, entre los cuales el centro educativo adquiere un protagonismo evidente, pero sin la exclusividad que históricamente se le había atribuido. La educación, al proporcionar el acceso a la información y la producción, es un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. En la actual sociedad de la información, donde se prioriza el dominio de ciertas habilidades, las personas que no poseen las competencias para crear y tratar esta información o aquellos conocimientos valorados socialmente quedan excluidas. Creemos por ello que es necesario integrar la institución escolar en la vida comunitaria y fomentar la participación de las familias, las entidades, las empresas, la ciudadanía en general. Y

370 Ver Masdeu, J, Pàmies, J i alter (2003). “El Barrio Educa”. Cuadernos de Pedagogia. Mayo, nº 324

esto pasa por abrir la puerta de los institutos y de las escuelas, por dejar entrar y salir nuevos aires. Hace falta situar al entramado social y cultural al servicio del aprendizaje escolar, implementando un modelo de aprendizaje que integre en un todo las actividades educativas que tienen lugar en la escuela y las oportunidades del entorno” (Presentación del Proyecto “El Barri Educa”, marzo del 2000)



Fuente: Elaboración propia

Se partía de la idea de que la educación sería de más calidad si era participativa y de que el entorno jugaba un papel clave en la socialización y en el aprendizaje. De ahí que se planteara establecer vínculos con la comunidad, aprovechar los recursos educativos del barrio y colaborar en su dinamización cultural.

“Por esto es clave en el logro del éxito socioeducativo de los/de las jóvenes de nuestros barrios ir más allá del aula, más allá de la institución escolar. Es en este marco dónde escuela e instituto se convierten en un espacio de confluencia de proyectos individuales y comunitarios y dónde adquieren sentido estas interrelaciones. (Presentación del Proyecto “El Barri Educa”, marzo del 2000)

El proyecto nació en una escuela de Educación Primaria del barrio en el curso 1999/2000 y se denominó en sus inicios “El Barrio es escuela” pasándose a llamar a partir del curso 2000/2001 “El Barrio Educa”.

“El Barrio Educa” supuso establecer vínculos cada vez más intensos con las cerca de cincuenta entidades que configuraban el tejido asociativo del barrio de Santa Eulàlia de la ciudad de L’Hospitalet, con las asociaciones empresariales y con el entorno más inmediato. Implicó, asimismo, plantear propuestas de intervención en el espacio urbano y en los medios de comunicación a partir del convencimiento de que las personas son un elemento esencial de cualquier intervención municipal.

El *objetivo del proyecto* era mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado a partir de la implementación de políticas, culturas y prácticas inclusivas ((Booth & Ainscow, 2000) que favorecieran el desarrollo de una comunidad segura, colaboradora y estimulante en la que todos los miembros se sintieran reconocidos. De este modo, los objetivos iniciales se concretaron en:

1. *Vincular educación, cultura y valores en el ámbito de la ciudad.*
2. *Implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje.*
3. *Establecer vínculos cooperativos con las diferentes asociaciones y entidades del barrio.*
4. *Crear espacios educadores inclusivos para los ciudadanos y ciudadanas del barrio.*
5. *Elaborar una propuesta educativa atrayente.*
6. *Crear redes de coordinación entre la etapa de Primaria y la educación Secundaria”* (Proyecto El Barri Educa. Curso 2001/02. Documentación interna del IES)

El primero de los núcleos en los que se centraba el proyecto lo constituían *las personas, el centro y las entidades*. Desde el centro se creía que la consolidación y la calidad de las relaciones humanas y del desarrollo comunitario se fundamentaban en los lazos que se podían crear a través de la vida asociativa del barrio:

“Desde el centro hemos querido potenciar que los chicos y chicas conozcan aquellas asociaciones y entidades que los pueden aportar elementos para la convivencia y el ocio. De este conocimiento surgirá una relación diferente que a través de la participación podrá reforzar y renovar la red de entidades” (Presentación del Proyecto El Barri Educa. Curso 2001/02.)

Desde el segundo de los ámbitos se pretendía el reconocimiento de *las personas* y en especial de los chicos y chicas y de sus bagajes personales y familiares. De este modo, el objetivo era la participación y la implicación de las personas en el centro. Tres fueron

las acciones que se emprendieron: la realización de un crédito variable en 3º de ESO “l’any que vaig nèixer”, en la promoción 1997/98, donde se trató la historia desde la perspectiva y los recuerdos de las vivencias del alumnado y de sus familias; un trabajo conjunto en 1º y 2º de ESO en la promoción 2000/01 y 2001/02 acerca de las experiencias familiares que se denominó “una historia compartida” -que fue presentado el curso 2001/02 en las Jornadas Científiques de L’Hospitalet; y una exposición de objetos y fotografías personales en 4º de ESO de la promoción 1996/97 que relacionaba los recuerdos familiares y personales con la historia del siglo XX, promoviendo la participación de las familias en la vida del centro:

“Un grupo de chicas y chicos de 1º y 2º de ESO hicimos un trabajo de investigación “Una historia compartida” a partir de las historias de vida de nuestros padres y madres y de nuestros abuelos y abuelas. La finalidad era comparar nuestras vivencias con las suyas. Con la información recogida hicimos un dossier que presentamos a las “Jornadas Científicas de L’Hospitalet”. Explicamos nuestras conclusiones delante de un jurado. Nuestra exposición se hizo en una sala de la Farga donde había chicos y chicas de dieciocho años o más. Nosotros nos sentíamos los “más pequeños”. En el momento de entrar teníamos unos nervios que no nos aguantábamos”[...] Ganamos el primer premio. Estábamos muy contentos, no sólo por el diploma sino porque habíamos comprobado que sabíamos hacer cosas y estábamos orgullosos. Hicimos una fiesta en el Instituto para celebrar el premio”. (Revista del Centro. pp.2. Curso 2002/03. Promoción 2000/01)

El tercero de los centros de atención era el *espacio urbano*. Además del tejido asociativo, de la familia y de la escuela, el centro consideraba que el territorio y el espacio urbano eran importantes como elementos vertebradores de las relaciones humanas. En la zona sur del barrio de Santa Eulàlia se estaba produciendo una transformación histórica y la escuela de Primaria propuso colaborar en la potenciación del sentimiento de pertenencia del alumnado en el espacio público. Este fue el objetivo de los proyectos “Llocs” y “Aquí a prop”. En el primero de estos se inauguró la plaza “para que todas las vidas sean felizmente fantásticas”. En el segundo se remodeló otra de las plazas³⁷¹.

371 El proyecto “Llocs”, desarrollado de forma exclusiva por el CEIP, surgió de la oportuna confluencia de los intereses del TPK (Taller de Pubilla Casas) y de la escuela, y combinó el acercamiento de las chicas y los chicos a las prácticas artísticas contemporáneas con la reflexión del componente social que tienen los diferentes aprendizajes definidos como escolares. A partir de un hecho personal, vivido en un espacio del barrio y narrado durante el curso 2001/02 por chicos y chicas de 4º, 5º y 6º, se inició un trabajo intenso (recorrido fotográfico, creación de carteles con los textos y las fotografías de cada lugar, poemas visuales) que posibilitó la creación de una propuesta en forma de maqueta que se denominó “plataforma” y que supuso una intervención en el lugar del barrio escogido

Un cuarto ámbito venía representado por los *medios de comunicación*. Se consideraba que el paisaje mediático constituía la fuente del imaginario colectivo de las sociedades occidentales globalizadas. En este escenario la televisión se inscribía en la red de transacciones simbólicas y de procesos educativos que se producen fuera de la escuela. “Llocs 2” planteaba la intervención en este paisaje mediático desde una perspectiva relacional. El proyecto propuso la realización de breves y fugaces espacios televisivos que, en forma de “cortinillas”, se inscribían en la programación habitual del canal de televisión de la ciudad, el Canal Info L’H. Estas “cortinillas” se contradecían con la lógica interna del medio, al proponer la repetición en cuanto que se presentaban como una anomalía³⁷².

La propuesta fue desarrollada a partir del Área de Visual y Plástica por el alumnado de 3º de ESO de la promoción 1998/99, y partió del análisis de la variabilidad de las relaciones y de la variabilidad de respuestas a las diversas situaciones que se planteaban tanto en el cotidiano de estos chicos y chicas como en la actualidad nacional e internacional.

El último de los elementos lo constituían *las empresas*. La larga relación del IES con éstas y con asociaciones empresariales y sindicales, así como los años de experiencia en la realización de contratos “en alternancia”, ayudaron a conocer las necesidades empresariales y ser conscientes de la necesidad de mantener una estrecha relación con el mundo empresarial para así promover una inserción laboral exitosa del alumnado de los

inicialmente: una plaza. La primera fase acabó con una exposición de todas las maquetas en el Centro Cultural de Santa Eulalia. A posteriori empezó la etapa que determinó la creación de una única propuesta. La elaboración personal fue entonces sustituida por el trabajo en grupo, la colaboración, la decisión colectiva y la participación, en el proyecto de toda la escuela. Se votó para escoger la frase y el diseño de la plataforma. Se solicitó al Ayuntamiento la realización de la plataforma y su instalación en el barrio con el fin de hacer realidad la voluntad de intervención en el espacio público. La comunidad escolar votó el diseño final de distribución de bancos y de espacios verdes en la plataforma a partir de tres propuestas hechas por el alumnado de 6º. La plaza “para que todas las vidas sean felizmente fantásticas” dejó de ser un proyecto y se convirtió en un espacio real, la realidad de un punto en el barrio. El día de la inauguración de la plaza se distribuyó un “diario del proyecto”. Ver Llocs. Diari del projecte. 1 de maig de 2003. El proyecto “Aquí a prop” supuso la remodelación de otra de las plazas del barrio que materialización de forma conjunta los chicos y chicas de 6º de Primaria de la escuela y de 1º de ESO del IES de la promoción 2000/01. Con la colaboración también de la concejalía del distrito y del Ayuntamiento de la ciudad, como en el resto de los proyectos, se promovió la reforma de aquellos espacios de ocio infantil deteriorados y se pintó una de las paredes de la plaza con franjas verticales de colores diversos que ocupaban mayor o menor espacio de manera proporcional a la que había sido determinada de forma previa por votación de todo el alumnado y de las familias en los dos centros.

372 “Por un lado subvierte la economía televisiva que funciona según una lógica basada en la repetición de la información, que permanece inalterable a lo largo de una secuencia unidireccional. Por el contrario la intervención responde a la economía del rumor, en la que la información sufre continuas mutaciones en cada una de sus transmisiones, propagándose en un modelo de red, a la manera de virus. Lo que aquí se pone en juego es la noción misma de verdad, de veracidad y de verosimilitud de los distintos relatos” (Llocs 2. TPK –IES. Documento interno 2001:8)

Ciclos de familias profesionales del centro. En esta línea se instituyó la realización de talleres abiertos a la comunidad educativa y a representantes del mundo empresarial, la presentación de nuevos materiales por parte de las empresas en el centro y la celebración de encuentros periódicos entre la institución escolar y el mundo empresarial (entre ellos las “Jornades d’Educació” i “Món del Treball”).

En el marco relacional del proyecto se pretendió conseguir una *coordinación efectiva entre la etapa de Primaria y de Secundaria*. Más allá de la coordinación curricular de las áreas escolares, el proyecto apostaba por promover acciones compartidas que permitieran que el paso de una etapa a otra fuera exitoso y que se garantizara la coherencia en la formación del alumnado a lo largo de todo el sistema educativo. Esta colaboración se situaba en la línea de una coordinación que abarcaba aspectos como la orientación pedagógica, la cultura escolar, el tratamiento del currículum, el enfoque de la evaluación, las formas de organización de la convivencia y la coordinación de las áreas instrumentales.

De las Primeras Jornadas a las 2ª Feria de Entidades

La voluntad de profundizar en la reflexión sobre las relaciones entre la educación y el barrio es lo que llevó al CEIP a celebrar las primeras jornadas “El Barri es Escola” durante el curso 1999/00. En dichas jornadas el protagonismo lo tuvieron las entidades y los servicios del distrito. Estos se reunieron en el patio de la escuela en la “1ª Feria de entidades educadoras del Barrio de Sta Eulalia”. A partir de la valoración de estas Jornadas, se profundizó en aquello que se denominó el “Proyecto educativo de barrio” y que supuso continuar desde la escuela. Desde aquel mismo instante, gracias al trabajo iniciado con las entidades y los servicios, se planteó la difusión de la experiencia para ampliar el número de centros educativos interesados en esta iniciativa.

Durante el curso 2000/01 el proyecto se amplió al IES en el que se ha desarrollado la investigación con el nombre de “El Barri Educa”. En esta doble perspectiva se centraron los objetivos de las Jornadas y de los proyectos “Llocs” y “Aquí a prop”, desarrollados de forma paralela. Durante los siguientes cursos escuela e instituto siguieron trabajando

de forma conjunta con diversa intensidad en “El Barri Educa 2” y en la realización de los proyectos “Llocs 2”, “Llocs 2ª fase” y “Aquí a prop 2ª fase”. En el IES se iniciaron proyectos de participación empresarial, se empezaron a celebrar las “Jornades d’Educació i Món del Treball” y se elaboró un “Banco de datos de entidades y servicios”.

La relación del IES con las entidades se concretó en los siguientes “tiempos”: presentación del proyecto a los representantes municipales; primeros contactos con las entidades por parte de miembros del equipo directivo; realización de entrevistas por parte del alumnado que permitieron la recogida de datos en cada una de las entidades y servicios; elaboración de una ficha para cada una de ellas y elaboración de un dossier; convocatoria de las entidades y servicios para la presentación del proyecto; celebración de la *Feria de entidades* e inicio de la colaboración continuada entre el centro y las entidades y servicios del distrito.

La concreción del proyecto y el reconocimiento de las pertenencias se representó a través de dos actos, la presentación a las entidades, momento en las que éstas recibieron una carpeta con las fichas elaboradas por el alumnado que incluían información relativa a cada una de las entidades del barrio, y la *Feria de entidades*, la prueba definitiva de la vocación de apertura del Instituto. El número de asociaciones y de servicios municipales participantes en el acto central, que tuvo lugar el sábado 24 de marzo de 2001, fue de 46³⁷³. En el patio del centro cada entidad mostró las actividades que realizaba y lo que podía ofrecer al barrio, mientras en una tarima actuaban grupos de las diversas entidades del distrito. El acto, al que asistió todo el alumnado, las familias y el profesorado del IES, congregó a más de 800 personas en un centro, recordemos, “al que no quería ir nadie”. De forma paralela a estas actividades se expusieron las realizaciones del

373 Entre ellas Associació Cultura Tretze, Associació Estudiants de l’Hospitalet, Agrupament Escolta Quico Sabater, Associació AlGahrbia, Asociación Cultural Árabe de Educación y Enseñanza, Biblioteca Santa Eulalia, Biblioteca Tecla Sala, Centre de Normalització Lingüística de l’Hospitalet, Col·lectiu Pintura Sta. Eulàlia, Centre d’Informació i Atenció a la Dona (CAID), Centre d’Assistència Primària (CAP), Casa de Nicaragua, CN L’Hospitalet, Drac D’Or, Joves per la Igualtat i la Solidaritat (JIS), Moviment d’Ensenyants El Casalet, TPK (Taller Pubilla Casas), Fundació Akwaba, Pioners de l’Hospitalet, Regiduria del Districte III, La Terminal, Comissió de Festes de Sta. Eulàlia

alumnado relacionadas con el proyecto: una maqueta del barrio que habían elaborado entre todos (en el área de visual y plástica); un friso cronológico en el que se relacionaba la vida de las entidades del barrio y los acontecimientos nacionales e internacionales (desde Ciencias Sociales); un juego de señalética construido en el área de Tecnología; una muestra de historias de vida del alumnado de 1º y 2º de ESO; una exposición de fotografías del barrio y un museo de los objetos elegidos por cada entidad como más representativos.

El acto implicó que el centro se hiciera visible y fuera representado en términos opuestos a los que lo había sido hasta entonces, que alumnado y profesorado se reconocieran y se sintieran satisfechos de pertenecer al Centro y de compartir un proyecto común. Pero también sirvió para promover la participación activa de los diferentes agentes escolares, así como el reconocimiento del centro como institución activa en los espacios públicos del barrio. Desde entonces la relación con la mayoría de asociaciones ha sido continuada y se han realizado numerosas actividades. Se ha instalado una cultura escolar entre el profesorado donde los procesos de enseñanza-aprendizaje van más allá del espacio físico del aula y del centro³⁷⁴.

En este capítulo hemos podido constatar cuáles han sido las respuestas de la institución escolar. Hemos expuesto como las diversas expectativas y actitudes del profesorado inciden en las trayectorias escolares del alumnado minoritario y cómo ciertas prácticas escolares, como la práctica del “streaming” y el dispositivo para el refuerzo escolar promueven la construcción de las trayectorias sociales y académicas del alumnado anunciando el fracaso e incidiendo negativamente en la cohesión social.

En el último de los apartados nos hemos centrado en el proyecto “El Barri Educa”. El mantenimiento de resistencias, derivadas de la imagen negativa asociada al centro,

374 Las colaboraciones se han realizado desde diversos ámbitos escolares: centro, departamentos, área, tutoría. He aquí algunos ejemplos ilustrativos: “El 12 de enero 10 alumnos del IES participaron en el programa “Las radiantes mañanas” de Radio l’Hospitalet (Revista del Centro, núm1. Curso 2001/02); “El 27 de noviembre, los Pioners de l’Hospitalet, equipo de rugby americano de la ciudad, vinieron al Instituto para hacer unas clase de Fútbol Flag a todos los chicos y chicas de la ESO” (Revista del Centro. Curso 2003/04); “Dentro del proyecto El Barri Educa los alumnos de 1º de ESO hemos visitado la Biblioteca Tecla Sala, para saber como funciona, las herramientas informáticas que tenemos y cuales son las colecciones de lectura que podemos consultar [...] (Revista interna del Centro, pp., 3. Curso 2003/04. Promoción 2002/03); Del diario de campo: “Los chicos y chicas de 1º de ESO han visitado los talleres de la asociación Drac D’Or” (Curso 2002/03)“El alumnado de 3º de ESO durante el crédito de síntesis visita el Laboratori de Salut Pública” “ (Curso 2003/04); “El miércoles por la tarde la fundación Akwaba ofrece talleres al alumnado del IES” (Curso 2003/04)

impidió un mayor alcance de los objetivos del proyecto. Sin embargo, este sirvió para mejorar el clima de centro e incrementar la autoestima tanto entre el alumnado como entre el profesorado, ya que ambos llegaron a estar satisfechos de compartir un proyecto común y de ver cómo se reconocía “su” instituto.

La iniciativa sirvió para superar, como constata la investigación, la clásica separación espacial con los agentes sociales del entorno, con quien desde entonces el centro mantiene una relación directa y continuada. Se promovió una mayor participación de las familias, como lo demuestra la creación de una nueva AMPA, y se revalorizó el centro en el mercado educativo del barrio, como evidencia la llegada, en la promoción 2002/03, de un grupo calificado por los maestros de la escuela de Primaria como “buenos alumnos”.

Aunque se siguieron manteniendo algunas de las prácticas escolares que favorecen las desigualdades educativas, como los grupos de refuerzo, la experiencia sirvió también para repensar la práctica educativa cotidiana. Así, sus resultados se pudieron visualizar en una doble dirección. En primer lugar, con la aplicación de prácticas escolares flexibles que superaban el espacio escolar y que tenían en cuenta la relación con los agentes sociales externos. En segundo lugar, con la puesta en marcha de estrategias educativas promotoras de la coordinación interdisciplinar y con la búsqueda de modalidades de “atención de la diversidad” más inclusivas, cómo la realización de ciertas actividades de refuerzo escolar dentro del grupo ordinario.

Capítulo VIII.

El impacto de la experiencia escolar: Más allá de la etapa de escolarización obligatoria

8.1. Interpretando las variaciones y tendencias en los resultados académicos

En este apartado nos centraremos en las diversas trayectorias escolares seguidas por los chicos y chicas de nuestra investigación. Analizaremos las condiciones que las han promovido y cuáles son las semejanzas y diferencias que las han producido, con el fin de identificar los factores clave dentro de las mismas. Para ello prestaremos atención a los niveles educativos alcanzados y a la obtención de la acreditación al final de la etapa obligatoria, los distintos tipos de continuidad y abandono, las circunstancias en las que se han producido y la variabilidad interna observada en el grupo.

A partir de la información que ofrecen los datos académicos se ha constatado que el porcentaje de éxito entre las chicas marroquíes es más elevado que entre los chicos, quienes acumulan, también, un mayor número de expedientes disciplinarios.

De las 18 chicas de ascendencia marroquí, 1 cambia de domicilio en 2º de ESO, 4 abandonan el Centro antes de cumplir los 16 años, ninguna lo hace al cumplir esta edad y de las 13 que llegan a 4º de ESO 11 acreditan.

De los 31 chicos marroquíes del estudio, 2 cambian de centro en 2º de ESO, 1 abandona el IES para retornar a Marruecos, 15 abandonan el centro para ir a un PGS al cumplir los 16 años, 4 acaban su escolarización obligatoria en una UEC y 8 consiguen obtener el GES.

El número de abandonos entre chicos y chicas se elevó a un total de 20 sobre 49 - 47 si tenemos en cuenta los dos cambios de Centro- es decir, un 42,55 %. La cifra resulta elevada aunque constatamos que 19 de los 27 restantes que llegaron hasta 4º curso acreditaron, lo que supone un 70,37%. El abandono escolar entre las chicas antes de los 16 años adquirió un valor del 22,22%. Este porcentaje cuestiona las construcciones generalizadas que interpretan la permanencia de las chicas marroquíes en la etapa de escolarización obligatoria como una práctica cultural poco arraigada entre las familias y como un hecho excepcional.

Ya hemos visto cómo la mayor parte de las investigaciones que intentan explicar las trayectorias escolares de los hijos e hijas de familias marroquíes en España inciden en que las posibilidades de éxito disminuyen con el aumento de la edad de incorporación

del chico o la chica en el sistema educativo. Es una evidencia que el desconocimiento de la lengua vehicular dificulta la comunicación y es una barrera para el aprendizaje; sin embargo existen algunas investigaciones internacionales que no corroboran este planteamiento.

La investigación constata que la incorporación al SECAT en edades tempranas no supone por sí mismo un factor que conlleve mayores porcentajes de éxito académico. Hay chicos y chicas que han nacido en L'Hospitalet y fracasan en la escuela, mientras otros que se han incorporado en los últimos cursos de Primaria o incluso en el 2º ciclo de Educación Secundaria obtienen rendimientos exitosos. Badia llegó en 5º de Primaria y acreditó la ESO tras la repetición de un curso. Salma, Ouarda, Raïssa y Mouhsin llegaron entre 3º y 4º de ESO y también acreditaron. ¿Por qué lo hicieron ellos y ellas y no Bilal o Kâmal, que llegaron al IES en 1º de ESO o Abdelaziz, Hakim, Bachir o Samir que nacieron en L'Hospitalet y siguieron toda su escolarización en el SECAT?

Para conocer los factores que influyen en la experiencia y las trayectorias escolares de estos chicos y chicas vamos a realizar un análisis de los resultados académicos según el sexo y de dos categorías construidas en referencia al tiempo de permanencia: la primera, que incluiría los chicos y chicas marroquíes de primera generación, es decir, aquellos que físicamente realizaron el proyecto migratorio y llegaron al SECAT más allá del primer ciclo de Educación Primaria o en educación Secundaria y que es denominado y construido como alumnado "nouvingut"; la segunda, que incluiría los chicos y chicas marroquíes de segunda generación, es decir, aquellos nacidos en L'Hospitalet o llegados a la ciudad antes de los 6 años y que han realizado toda su escolarización en el SECAT.

En las tablas siguientes vemos que el porcentaje de éxito académico mayor es conseguido por las chicas que no han realizado toda su escolarización en el SECAT, es decir, de primera generación puesto que acreditan en un 100%. En contraposición el índice más bajo se encuentra entre los chicos de primera generación quienes sólo acreditan en un 9,09%.

Tabla 68. Alumnado del Centro de ascendencia marroquí por promoción y escolarización en Cataluña

Promoción	Escolarización plena en el SECAT		Sin escolarización plena en el SECAT		TOTAL
	Nacidos en L'Hospitalet	Llegados a L'Hospitalet antes de los 6 años	Llegados en Educación Primaria más allá de 1r Ciclo	Llegados al Instituto	
1996/97	2	1			3
1997/98	5	1	2	2(3) ³⁷⁵	10(11)
1998/99	3	4	1	5	13
1999/00	2	2	1	5(6)	10(11)
2000/01	5	0	0	2	7
2001/02	3	1	0	0	4
TOTAL	20	9	4	14	47(49)
Acreditan	10	3	2	4	19
%	50	33,33	50	28,57	40,42(38,77)

Las chicas también consiguen unos mayores niveles de éxito, aunque se reducen al 50% cuando han seguido toda su escolarización en Cataluña. En contraposición los chicos que han nacido en L'Hospitalet obtienen unos porcentajes inferiores: el 40% para los nacidos en la ciudad y el 28,57% para los que llegaron a la ciudad antes de cumplir los 6 años.

Constatamos que entre los chicos el abandono escolar existe en proporciones semejantes entre las dos categorías (primera y segunda generación), y en consecuencia es independiente de su tiempo de escolarización en Cataluña: el abandono escolar suele producirse al cumplir los 16 años y tras una trayectoria de fracaso académico. Entre las chicas el abandono se constata antes de cumplir los 16 años y sólo entre las que han realizado toda su escolarización en Cataluña. De las 4 chicas que abandonaron el Centro, 3 de ellas habían nacido en L'Hospitalet y la otra había llegado antes de cumplir los 6 años a la ciudad.

³⁷⁵ Como ya se ha señalado un chico de la promoción 1997/98 y una chica de la 1999/00 se cambiaron de domicilio y de Centro durante la investigación en 1r Ciclo de ESO. Al no finalizar su trayectoria en el IES no se contabilizan.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 69. Alumnado de ascendencia marroquí en el Centro por sexo, promoción y escolarización en Cataluña

Promoción	Escolarización plena en el SECAT				Sin escolarización plena en el SECAT				TOTAL	
	Nacidos en L'Hospitalet		Llegados a L'Hospitalet antes de los 6 años		Llegados en Educación Primaria más allá de 1r Ciclo		Llegados al Instituto			
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
1996/97	1	1	1	0	0	0	0	0	2	1
1997/98	3	2	1	0	1	1	2 (3)	0	7(8)	3
1998/99	1	2	3	1	1	0	5	0	10	3
1999/00	2	0	1	1	0	1	3	2 (3)	6	4(5)
2000/01	1	4	0	0	0	0	1	1	2	5
2001/02	2	1	1	0	0	0	0	0	3	1
TOTAL	10	10	7	2	2	2	11	3	30(31)	17(18)
Acreditán	4	5	2	1	1	2	1	3	8	11
%	40	50	28,57	50	50	100	9,09	100	26,66	64,70

Hijos e hijas de familias marroquíes de primera generación

Los chicos y chicas de primera generación escolarizados en el Centro fueron 18. De éstos, 4 se incorporaron en la etapa de Primaria y 14 en Secundaria.

Los 4 que se incorporaron en Primaria (2 chicas, Badia y Jalila, y 2 chicos, Jamal y Abdelilah) llegaron a la ciudad cuando tenían entre 9 y 10 años y se escolarizaron más allá del primer ciclo. En este caso los resultados académicos señalan una clara divergencia por sexos. Badia, después de repetir 2º de ESO aprobó y siguió estudiando Ciclos Formativos incorporándose después al mundo laboral. Jalila acreditó en su promoción, 1999/00, estudió Bachillerato y aprobó. En contrapartida, Jamal, de la promoción 1997/98, abandonó el centro al cumplir 16 años, después de repetir en 2º de ESO, y Abdelilah, de la promoción 1998/99 fue derivado a una Unidad de Escolarización Externa (UEE) donde acreditó. Es decir, la totalidad de las chicas que llegaron en la etapa de Educación Primaria acreditó, mientras que sólo lo hizo el 50% de los chicos y después de estar en una UEE.

Como hemos señalado, fueron 14 (11 chicos y 3 chicas) los que se incorporaron al IES sin escolarización previa en el SECAT en el curso de 1º de ESO o en niveles superiores, al empezar el curso o a lo largo de éste. De estos 14 (12 a partir de ahora porque 2 cambiaron de centro en 2º de ESO) 4 consiguieron la acreditación (3 chicas Ouarda, Raïssa, Salma y 1 chico, Mouhsin) que representa un tercio del total. Por sexos, esto supondría un 100% para las chicas y un 9,09% para los chicos.

Estos datos revelan que el éxito escolar entre las chicas marroquíes de primera generación es, en primer lugar, mayor que entre los chicos marroquíes de primera generación y, en segundo lugar, superior al que obtienen chicas y chicos de segunda generación.

Analizemos ahora la incorporación de todos estos chicos y chicas de primera generación por promociones. En la promoción 1997/98 lo hicieron Badia, Jamal, Bilal y Kamal; en la 1998/99, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Abdelilah y Saïd; en la 1999/00, Jalila, Yasin, Salim, Mouhsin, Ouarda y Raïssa mientras que en la 2000/01 lo hicieron Issam y Salma. Como ya se ha señalado, hay algunos aspectos que resultan centrales al abordar la experiencia escolar de estos chicos y chicas: la existencia de diferentes dinámicas escolares en los grupos de cada promoción, el espacio en el que se ha construido su experiencia escolar (cómo se configuraron los grupos y subgrupos y cuáles fueron las actividades de refuerzo educativo que se promovieron desde el Centro y en las que participaron) así como las expectativas y construcciones previas del profesorado. De ellos sólo Badia aprobó en la promoción 1997/98 (aunque repitió 2º curso y cambió de promoción) y ninguno lo consiguió en la promoción 1998/99. En cambio 4 de ellos lo hicieron en la promoción 1999/00 y 1 en la 2000/01.

Nuestro trabajo permitió constatar que el profesorado percibía la actitud de la mayor parte de estos chicos como “poco receptiva”, mientras que la totalidad de las chicas y sólo 2 chicos eran construidos como “muy interesados” o “listos” (Badia Jalila, Ouarda, Raïssa, Salma, Mouhsin y Kâmal). De ellos acreditaron 6.

Los chicos construidos como “poco receptivos”, Bilal, Kamal, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Saïd, Yasin, Salim, Issam, Jamal y Abdelilah, vivieron su experiencia escolar en los grupos de refuerzo segregados del aula ordinaria, espacio donde compartieron buena parte de su escolarización con otros chicos marroquíes y autóctonos de nivel “bajo” que obtuvieron resultados académicos de fracaso como ellos. A lo largo de su escolarización fueron alumnos de refuerzo y pasaron mayor tiempo en estas aulas que en el grupo-clase de referencia.

La experiencia escolar de los chicos y chicas con trayectoria de éxito académico (Badia, Jalila, Mouhsin, Ouarda, Raïssa y Salma) fue diferenciada. La de Badia, Jalila, Salma y

Ouarda se construyó en el grupo-clase aunque Badia formó parte de refuerzos puntuales de lengua catalana, cuando existieron en su grupo, y Salma y Ouarda también recibieron este apoyo en 3º de ESO. No obstante ninguna de ellas fue *alumna de refuerzo*. La experiencia escolar de Mouhsin y Raïssa se dividió entre el TAE, por la mañana, y la atención individualizada separada de los otros chicos y chicas de refuerzo escolar por la tarde.

En relación a la experiencia con los servicios de apoyo para el alumnado “nouvingut” a Salma y a Ouarda se les ofreció la posibilidad de acudir al TAE pero rechazaron la oferta argumentando que preferían estudiar en el Centro con su grupo clase. Fue una decisión personal a pesar de los requerimientos que recibieron por parte del profesorado para incorporarse a estas aulas. El IES posibilitó su participación en un agrupamiento flexible durante la clase de catalán pero durante el resto del horario escolar las dos chicas permanecían en su grupo-clase. Mouhsin y Raïssa sí acudieron al TAE y por la tarde trabajaban con un profesor en pequeño grupo. Tenían “muchas ganas de aprender” y “querían aprobar”. Su nivel de conocimientos académicos era alto, en especial el de Mouhsin que consideraba el TAE demasiado instrumental y sencillo:

“Mi primo en Santa Coloma. Está aquí y aprueba y pasar a bachillerato. Yo también ir a bachillerato. Primero aprobar la ESO. Yo estudiar en el TAE más. Más cosas, fácil.”

[Mouhsin]

Salma, Ouarda y Raïssa siguieron estudios de Bachillerato con desigual resultado. Salma consiguió el éxito, Ouarda volvió a Marrakech después de finalizar y superar 1º, mientras Raïssa, después de suspender el 1º año, derivó su formación hacia Ciclos Formativos. Mouhsin suspendió por dos veces 1º de Bachillerato y optó por incorporarse al mercado laboral para después estudiar Ciclos Formativos. “Yo no puedo esperar más profe”, me dijo un día. Las causas de su fracaso debían buscarse en su escaso dominio lingüístico, que le impedía superar con éxito las materias de humanidades aunque obtenía buenos resultados académicos en las áreas técnicas. A pesar de haber asistido al Taller de Adaptación Escolar (TAE) y obtener unas puntuaciones brillantes, éstas no fueron suficientes para poder seguir su escolarización

postobligatoria con “normalidad”. Otros de los condicionantes para el aprendizaje de una lengua de uso extraescolar limitado (y que representaba los límites de la lengua “para entenderse” y de la “lengua para seguir la clase” (Franzé, 2003) era la propia idiosincrasia de los chicos y chicas que “atendía” el TAE y otros planteamientos que ya han sido comentados. En la situación opuesta ni Salma ni Ouarda, que obtuvieron éxito en Bachillerato, habían asistido a las aulas TAE.

Sin embargo, en este aprendizaje lingüístico otros factores aparecerían como reseñables. Ninguno de estos chicos y chicas de primera generación utilizaba la lengua catalana fuera del IE, como tampoco lo hacía la mayor parte del alumnado del Centro. Usaban el *dariya* como lengua materna en el ámbito familiar y en el IES estaban sometidos a la distorsión entre el uso de la lengua catalana y castellana, una práctica que resulta habitual en la periferia de Barcelona:

“Por la mañana vamos al TAE a aprender catalán y todo es en catalán y resulta que por la tarde en mi instituto los profesores me hablan en castellano”

[Raïssa]

“A mi me cuesta estudiar porque la profesora explica en castellano y el libro está en catalán”.

[Ouarda]

Los libros de texto estaban escritos en catalán mientras que la lengua de uso entre los chicos y chicas autóctonos (y demandada en el aula por éstos) era el castellano, razón por la cual algunos comentarios y explicaciones se hicieran en esta lengua, dificultando el seguimiento del alumnado marroquí de nueva incorporación.

Ninguna de las chicas y chicos de primera generación que acreditaron tuvo expedientes disciplinarios. Estos tampoco existieron, sin embargo, para la mayor parte de los chicos que no acreditaron, de forma contraria a lo que ocurrió entre los chicos marroquíes de segunda generación, que fueron los que acumularon el mayor número de sanciones. Sólo fueron 4 los chicos que tuvieron un expediente disciplinario: Amin, Bilal, Yasin - que fue inhabilitado del TAE por conducta incorrecta - e Issam, a quien su padre volvió a “enviar a Marruecos” y del que decía:

“Es una mierda. Mi hijo sólo tiene mierda en la cabeza”

[Padre de Issam]

El número de expedientes entre los chicos de primera generación es, en cualquier caso, menor del que recibió el conjunto de chicos marroquíes, cuestión que permitiría desligar el aumento de la conflictividad en los centros de la llegada del alumnado marroquí sin escolarización previa en el SECAT.

Todos ellos habían estado escolarizados en la escuela pública marroquí antes de incorporarse al IES pero presentaban bagajes académicos que el profesorado valoraba de forma diferenciada. Para este profesorado los chicos y chicas que provenían del medio urbano tenían un “buen nivel” mientras que consideraban menores los conocimientos académicos del alumnado que provenía del medio rural. Ouarda, Raïssa, Salma, y Mouhsin provenían del medio urbano.

Salma y Ouarda eran hermanas. Provenían del medio urbano y la trayectoria de su familia era de éxito (mayor continuidad escolar y/o mejora de la situación económica) que eran inexistentes en las familias de Bilal, Kamal, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Saïd, Yasin, Salim, Issam, Jamal y Abdelilah, que procedían del medio rural, en concreto de *Talandoud*. Estos modelos de éxito también estaban presentes en las familias de Mouhsin y Raïssa, que eran hermanos, y de Jalila y Badia. Aunque el nivel académico de los padres fuera similar tan sólo el padre de Salma y Ouarda poseía estudios primarios mientras los de Raïssa y Moushin y de Jalila y Badia no los tenían, como la mayor parte de los padres. En todas estas familias existían modelos de éxito escolar o económico que eran inexistentes en las otras familias de los chicos de primera generación.

En cuanto a las condiciones en las que se produjo la llegada a destino de Badia, Jalila, Salma, Ouarda, Raïssa y Moushin, también fueron distintas de aquellas en las que se produjo la llegada de Jamal, Abdelilah, Bilal, Kamal, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Saïd, Yasin, Salim, Issam. La llegada a destino de Salma, Ouarda, Raïssa y Moushin se produjo como consecuencia del reagrupamiento familiar acompañados de sus madres.

Llegaron a un núcleo familiar con una situación económica estable y fueron a vivir a un “espacio integrado” en el barrio que reflejaba el “éxito” del proceso migratorio familiar.

Ocupar un “espacio integrado” representaba, y en parte era así, que las familias de Badia, Jalila, Salma, Ouarda, Raïssa y Moushin poseían un capital económico mayor que las de Jamal, Abdelilah, Bilal, Kamal, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Saïd, Yasin, Salim, Issam. Sin embargo esto no se cumplía de forma necesaria. Algunas de estas últimas familias habían preferido mantener su ubicación en un espacio segregado a la espera de ser reubicados. Además las familias de Badia, Jalila, Salma, Ouarda, Raïssa y Moushin no mantenían a familiares cercanos en origen, o al menos no con la misma intensidad relacional que sí tenían las familias de Jamal, Abdelilah, Bilal, Kamal, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Saïd, Yasin, Salim e Issam, lo que suponía poder disponer en destino de mayor o menor solvencia económica. Estos últimos chicos se incorporaron al espacio segregado que ocupaban sus familias, algunas de las cuales vivían en la calle Fortuna, donde existía una percepción de escaso éxito del proyecto migratorio familiar, además de persistir como asentamiento comunitario como parte de una estrategia pendiente del realojamiento.

La familia de Raïssa, Moushin y las de Badia y Jalila, se relacionaban preferentemente con otras familias que también vivían en un espacio “integrado” como las de Tarek y Farid, chicos de segunda generación que también aprobaron. Este aspecto remitía al capital social que poseían y que les situaba en un espacio de alta consideración en el intragrupo. La red de relaciones de la familia de Salma y Ouarda, apartada del resto de las familias del IES, derivaba de su origen diferenciado, urbano y prestigioso, que difería de la procedencia adscrita a una zona del norte del país, rural o urbana.

La estrategia migratoria familiar supuso que algunos de los chicos de primera generación que obtuvieron resultados académicos de fracaso hicieran el reagrupamiento exclusivo con el padre aunque éste llevara en la ciudad más de 20 años. Tal fue el caso de Yasin, Rachid, Saïd y Salim. En algunos de estos casos, como el de Yasin, eso significó vivir el duelo migratorio de forma especialmente grave. En un contexto desconocido para ellos tuvieron que reconocer de nuevo la autoridad de los padres y modificar sus pautas de convivencia; pautas que cobraban sentido en la red de

relaciones que establecían sus familias y con aquellos iguales que compartían los mismos espacios segregados y la minorización sociocultural. Un proceso que situaba a las familias y a sus hijos en los estratos socioeconómicos más bajos de la sociedad de destino aportando de este modo un nuevo elemento de necesaria renegociación para los chicos puesto que suponía la pérdida automática del prestigio que se poseía en el medio rural en origen.

Las relaciones que mantenían las familias de Jamal, Abdelilah, Bilal, Kamal, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid, Saïd, Yasin, Salim e Issam, de forma preferente con las de Rahma, Yasmine, Latifa y Anouar y entre ellas, simbolizaba un capital social reducido que en la jerarquía intragrupal determinaba ocupar un espacio social de menor prestigio en la comunidad. Las expectativas familiares escolares para estos chicos se adecuaron a la situación que ocupaban sus familias en destino, a la escasa presión familiar que ellos tenían para el éxito y a la escasa presión comunitaria que sus familias recibían para que sus hijos lo consiguieran, un factor que resultaría necesario contemplar en las trayectorias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes.

Chicos y chicas de origen marroquí de segunda generación

En esta categoría se incluiría a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes que o bien nacieron en L'Hospitalet o bien realizaron toda su escolarización en el SECAT, es decir, aquellos que no formaron parte activa del proyecto migratorio familiar porque nacieron en destino y, si éste no fue el caso, al menos su proceso de escolarización se realizó en la escuela catalana.

Los chicos y chicas marroquíes de segunda generación fueron 29, que representa el 61,70%, del total de los de ascendencia marroquí, escolarizados en el Centro. De ellos, 20 (10 chicos y 10 chicas) habían nacido en la ciudad y 9 (7 chicos y 2 chicas) llegaron antes de cumplir los 6 años: 17 chicos y 12 chicas formarían parte de la categoría segunda generación.

De los 19 hijos e hijas de familias marroquíes que acreditaron 9 habían nacido en L'Hospitalet (un 47,36%). De los 20 nacidos en la ciudad aprobaron 9, menos de la

mitad. Aunque podemos constatar que entre estos chicos marroquíes de segunda generación el éxito académico es mayor que entre los chicos de primera generación, no ocurre lo mismo entre las chicas, entre las que los porcentajes de mayor éxito se encuentra para aquellas de primera generación.

De las 12 chicas de segunda generación acreditaron la mitad, Aïcha, Dalila, Safia, Yasmine, Fatiha y Hanan, y 4 de ellas abandonaron antes de cumplir los 16 años, Houria, Rahma, Samira, Mounia.

De los 17 chicos de segunda generación aprobaron 7, Ibrahim, Omar, Chakir, Ahmed, Farid, Tarek y Mukthar, mientras que la mayoría de los restantes abandonó el Centro al cumplir los 16 años.

Parece claro que un rasgo dentro de este grupo es la diferenciación por género en los niveles de éxito académico. Además, mientras sólo una de las chicas tuvo un expediente disciplinario a lo largo de la investigación, se incoaron a 9 de los 17 chicos de segunda generación que en su mayor parte eran considerados por el profesorado como “alumnos problemáticos”.

Todas las chicas vivieron su experiencia escolar en el grupo-clase sin excepción mientras que en el caso de los chicos difirió. Los datos señalan que 7 de ellos, Abdelaziz, Anouar, Hamza, Idris, Youssef, Karim, y Abdelilah, estuvieron encuadrados de forma preferente en los grupos de refuerzo y en los grupos flexibles y, cuando existieron, en los grupos de “bajo” nivel durante su etapa de escolarización Primaria y Secundaria. Fueron chicos de refuerzo, pero ninguno de ellos consiguió la acreditación y todos tuvieron al menos un expediente académico. En contrapartida, la escolarización de los 10 restantes, Hakim, Ibrahim, Omar, Mustapha, Chakir, Ahmed, Bachir, Farid, Tarek y Mukthar, se realizó en el grupo-clase. Sólo 3 de ellos no acreditaron, Hakim, Mustapha, y Bachir, y sólo uno de ellos tuvo un expediente académico, Ibrahim. Hakim y Mustapha abandonaron el centro al cumplir los 16 años y Bachir fue inhabilitado. Los tres eran considerados por los profesores chicos “muy conflictivos” y fueron los que acumularon un mayor número de expedientes disciplinarios.

Para todos estos chicos y chicas el *dariya* era la lengua materna, menos para Bachir y Safia. Bachir y Safia eran hermanos y su familia había apostado por una asimilación consciente. Todos los padres y madres de los chicos y chicas de segunda generación habían nacido en el medio rural pero algunos de ellos habían vivido y trabajado en Tetuán como los padres de Tarek, Ahmed y Youssef, mientras para otros su primer destino migratorio fue L'Hospitalet.

Si observamos los factores que comparten los chicos y chicas de segunda generación con una trayectoria académica de éxito constataremos que en la mayor parte de las ocasiones sus padres habían realizado un primer proceso migratorio interno del campo a la ciudad.

Además, los chicos y chicas de trayectoria académica de éxito como, entre otros, Ibrahim, Fatiha, Hanan, Farid, Tarek o Mukhtar no habían compartido la experiencia de la segregación urbana. Sus familias vivían en unos espacios “integrados” del barrio de Santa Eulalia y mantenían una red diferenciada de relaciones intracomunitarias. Poseían además unos modelos de éxito familiar y un capital social superior y ocupaban en la jerarquía del colectivo una situación más elevada y reconocida por diversos factores (haber sido un referente en el barrio para los nuevos marroquíes que llegaban, ocupar un espacio de prestigio en la mezquita u ocuparlo en la asociación), lo que suponía que las expectativas familiares “exigieran”, porque así también lo “exigía” la comunidad a la familia, unas trayectorias académicas de éxito.

Los resultados académicos de éxito se alimentaban en el contexto familiar a partir de un mayor control sobre los hijos e hijas y una apuesta por la acomodación sin asimilación (Gibson, 1988) y por unas expectativas altas de movilidad social a través de la escuela, percepción que se reforzaba a partir de los ejemplos cercanos que tenían. Esto suponía una mayor asiduidad de estos chicos y chicas a las clases de árabe en la mezquita, o de su participación más activa en las actividades de la asociación intraétnica existente (creada en 1998 en el barrio de la Torrassa y desde el año 2001 trasplantada a Santa Eulalia). Algunos de los alumnos que describieron trayectorias de éxito académico estaban vinculados por lazos familiares con los cargos directivos de ésta:

“Dentro de la sociedad no es solamente para esto, también como asistencia social. Hay que aprender las tradiciones, las raíces y todo y dentro de la mezquita no se puede. Algunos dijeron que si otros que no eso pasa en todos los sitios. Cuando salimos llegó uno y me dijo que esto es muy importante. Como inmigrantes tenemos que aprender de todo. En la Florida yo di una vuelta por todas las casas y se juntaron cuarenta y tres familias el día de la reunión en el local de un señor marroquí. Entonces lo hemos comentado en la reunión, salimos con un acuerdo y fuimos a ver un local que conocía uno de la reunión. Al final cogimos un local, eso era en el año 98. Se fundó la mezquita y dentro se daban clases. En aquel momento fundamos una asociación dentro de la mezquita, Asociación Cultural Árabe Islámica. Pero después descubro que la gente que estaba solo tenía el interés islámico pero yo tenía el interés del trabajo social. Igual como lo que estamos haciendo ahora. La cantidad de niños que fuimos allí, el Ayuntamiento nos dejó una plaza pública para que los niños pudieran jugar unos días. Yo llevaba a los chicos con mi coche a Torrasa. Hacia 4 o 5 viajes en mi coche. Yo he hecho trabajos que no puede hacer nadie, lo hago personalmente. Todos los días de la semana porque teníamos grandes y pequeños”

[Presidente Asociación]

Las condiciones de integración en destino de los chicos y chicas con trayectorias de fracaso fueron otras. Algunos de ellos como Abdelaziz, Hamza, Anouar o Idris vivían con sus familias en la calle Fortuna lo que determinaba sus posicionamientos hacia la escuela y remitía hacia un potencial de relación interétnica minorizada en relación a la sociedad de destino y la propia comunidad. El mantenimiento de estas condiciones iniciales asimiladas a situaciones de precariedad no derivaba de forma necesaria de la falta de éxito económico en destino. El factor económico es una de las posibilidades pero no la única puesto que también debe tenerse en cuenta el modelo migratorio familiar compartido y la priorización de ciertas estrategias relacionadas con la capacidad de ahorro y el mantenimiento de estructuras familiares en origen, con la necesidad de enviar remesas que no permiten vivir en destino más allá de la supervivencia o la implementación en destino de estrategias que preveían mayores rentabilidades futuras. Pero el mantenimiento de estas condiciones graves de precariedad afectó su desarrollo socioafectivo y condicionó sus trayectorias escolares de fracaso. La situación se concretaba en el rechazo solapado cuando no abierto a las estructuras familiares y en el desarrollo de actitudes de resistencia que se mostraban en el contexto escolar. Los significados de esta minorización se mostraban a través de prácticas y discursos. Abdelaziz tenía que explicar como era su calle en el crédito de síntesis de 4º. No hizo el ejercicio y suspendió:

“Profe como quieres que explique como es la calle. Ya lo sabes. Si quieres explico otra cosa pero, pa que voy a explicar la calle. Si está hecha polvo”

[Abdelaziz]

“Con mi padre mejor no hables. Yo con mi padre no he hablado nunca. Los padres marroquíes no hablan con sus hijos. Además el mío no tiene dientes y no entiende”

[Anouar]

Aunque la opinión de Anouar pueda suponer una estrategia para imposibilitar el contacto, aspecto que no es ni consustancial ni exclusivo de los hijos e hijas de familias marroquíes, remite a la degradación relativa del padre (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003) y a su pérdida de estatus. La no idoneidad desde la que se construye la presencia de la figura paterna señala el espacio de desprestigio que ocupa, constata la pérdida de su autoridad y remite a la vez a la imagen del marroquí pobre, aquella que el chico conoce bien porque comparte el espacio urbano segregado.

En este contexto las relaciones que se mantienen con el grupo de iguales resultarán esenciales para entender las trayectorias. Ninguno de los chicos y chicas de segunda generación que vivía en la calle Fortuna o que hubiera vivido en ella y que se relacionara de forma preferente con los chicos y chicas que vivían en ella, aunque en el momento de cursar la ESO su familia no ocupara ese espacio, consiguió la acreditación.

Se constata la variabilidad interna existente en las trayectorias académicas de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de primera y segunda generación y unos resultados diferenciados entre los chicos y las chicas, en especial entre los de primera generación, lo que permitiría una revisión, como ya apuntó Gibson (1997; 2005) del modelo de Ogbu (1991).

Asimismo los resultados cuestionan las explicaciones que señalan que la posibilidad de obtener resultados académicos de éxito disminuye cuando más tardía es la incorporación a la escuela en destino. Hemos podido constatar que las trayectorias escolares de éxito académico vienen condicionadas en la primera y la segunda generación por los modelos de éxito familiar y el capital económico y social del que se dispone, lo que supone tener en cuenta también el espacio que ocupa la familia en la

propia comunidad y las presiones que recibe de ella para el éxito. Como señalaba Van Zanten (1988) la escuela puede ser un lugar donde se pone en juego el honor de los padres.

También hemos constatado que las chicas de primera generación tienen una motivación especial para el éxito, lo que contradice algunas investigaciones peninsulares ya comentadas y en cambio refuerza los resultados que en la misma línea obtuvieron Camilleri (1992), Raissiguier (1994) o Roux (1991) quienes ya constataron el significado de la escuela para las chicas de origen magrebí.

En esta situación, resulta esencial un factor: las condiciones de integración inicial y su mantenimiento en el tiempo. Como la investigación muestra, las familias “más integradas” en los espacios del barrio no son necesariamente las que llevan más tiempo viviendo en la ciudad. Estas condiciones resultan importantes en la medida que informan al hijo e hija del éxito o fracaso del proyecto migratorio. Así, aquellas familias que ocupan espacios “más integrados” perciben la escuela como facilitadora de movilidad social lo que condiciona las trayectorias escolares de éxito de sus hijos e hijas. En sentido contrario, para los chicos y chicas de segunda generación, cuando el modelo migratorio familiar se reviste de escaso reconocimiento y queda en entredicho al interpretarse en términos de fracaso representa, como señala Ogbu (1991), tener un mayor pesimismo y entrar en conflicto con las instituciones de la mayoría. Eso supone, como también hemos observado en la investigación, que las actitudes más resistentes y las estrategias (el abandono de las chicas, por ejemplo) y los comportamientos más contra-escolares se produzcan entre los chicos y chicas de segunda generación y no entre los chicos de primera generación, aunque éstos tengan una trayectoria de fracaso escolar.

8.2. Resultados académicos y trayectorias post-obligatorias

En este capítulo abordaremos, en primer lugar, las trayectorias post-obligatorias que siguió el conjunto del alumnado (desde la promoción 1996/97 hasta la 2001/02) al finalizar la etapa de la ESO para, a continuación, centrarnos en los itinerarios de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. A lo largo del capítulo también

analizaremos las relaciones que mantienen estos chicos y chicas y la incidencia que el éxito y el fracaso académico ha tenido en su integración social.

Las trayectorias post-obligatorias vienen determinadas por la acreditación de la etapa de escolarización obligatoria³⁷⁶. Aquellos chicos y chicas autóctonos que obtienen éxito académico pueden acceder al Bachillerato o a las diversas modalidades de Ciclos Formativos de Grado Medio mientras que para aquellos que finalizan la ESO con un fracaso académico la alternativa para promover la inserción laboral son los Programas de Garantía Social³⁷⁷ (PGS), la Formación Ocupacional (FO) o, sin pasar por ellos, la incorporación directa al mercado de trabajo.

Sin embargo para los hijos e hijas de familias marroquíes y para el alumnado de ascendencia extranjera existen, en ocasiones, otras dificultades mayores derivadas de las trabas administrativas con motivo de su condición de extranjería. Para las trayectorias de éxito académico en la etapa obligatoria, la garantía del acceso a la enseñanza en los niveles post-obligatorios sólo se produce, como señala Calero (2006), a partir de la regularización - por medio de la Ley Orgánica 8/2000³⁷⁸ - de la situación del alumnado

376 Para Bonal, Rambla y Ajenjo (2004) los logros en el sistema educativo catalán son mediocres y la proporción del alumnado que se gradúa en la ESO es reducida, un 76,4 % (en España un 74,4%). Por sectores en la escuela privada concertada el título del GES se consigue en un aproximadamente 82% mientras en la escuela pública se acredita la etapa en un aproximadamente 65%.

377 La Garantía Social va dirigida a los chicos y chicas de 16 a 24 años que no han obtenido el Graduado Escolar y está integrada por una serie de programas que ofrecen de forma conjunta diversas administraciones e instituciones. La primera de las modalidades es aquella que el Departament d'Educació organiza en colaboración entre el Departament d'Educació i de Treball i Indústria de la Generalitat de Catalunya y los ayuntamientos o el consejo comarcal en los que se realiza el programa. Estos reciben el nombre de Plans de Transició al Treball (PTT) y Cases d'Oficis. La duración de los PTT es de 9 meses y tras una primera etapa de formación general laboral le sigue la formación profesionalizadora en la que se realizan prácticas en alternanza en colaboración con las empresas. Las Cases d'Oficis son un proyecto organizado por el Departament d'Educació en colaboración con el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) de la Generalitat de Catalunya con el apoyo del Fondo Social Europeo. Con una duración de 1 año, los 6 primeros meses se centran en la formación teórico-práctica que permita adquirir las competencias básicas en una especialidad profesional, los 6 meses restantes el Departament d'Educació hace un contrato laboral al alumnado participante en el programa con el fin de adquirir experiencia profesional realizando trabajos de mantenimiento y mejora de las instalaciones de los institutos en los que se centra la actividad. Otras modalidades son aquellas gestionadas por los ayuntamientos, diputaciones o consejos comarcales, por el Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca u otras instituciones, públicas o privadas. La Formación Ocupacional para jóvenes desempleados tiene unas características similares. Casal (2004:117). Ver entre otros, GRET (1998) Aproximacions a la garantía social. Cap a un nou enfocament dels PGS. Diputació de Barcelona.; Casal, J y Albaigés, B (2004) "El acceso al trabajo: insuficiencia formativa, precariedad y temporalidad" en Gómez-Granell, C García, M, Ripoll-Millet, A y Panchón, C (coords) Infancia y familias. Institut d'Infancia i Món Urbà. Ariel. Barcelona; Casal, J & alter (1997) "Aproximación a la Garantía Social" (I) Revista Estudis núm1. Diputació de Barcelona; Casal, J; Rodríguez, I; Cortés, F y Ortiz, D (1999) "Aproximación a la Garantía Social (II), Revista Estudis, núm 6. Barcelona. Diputació de Barcelona.

378 Como señala Calero (2006) en esta Ley se reconoce que "todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas". Con la publicación del Real Decreto 2394/2004 de 30 de diciembre se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social y se garantiza el acceso a los niveles post-obligatorios del alumnado extranjero empadronado en el municipio en igualdad de condiciones al nacional. En la Disposición adicional decimocuarta se establece " Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 9.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, administraciones educativas, en el ejercicio de sus

extranjero menor de dieciocho años en el sistema educativo. Sin embargo, y siguiendo al autor, el acceso a la educación post-obligatoria del alumnado extranjero es muy diferente con respecto al de los nacionales. Su tasa de participación en el año 2001 era tan solo del 33,9 % mientras que la tasa media ascendía al 56,9 %.

En el caso de las trayectorias de fracaso académico en la etapa obligatoria, la falta de permiso de trabajo y, en ocasiones, de residencia, era un obstáculo que impedía participar a los chicos de ascendencia marroquí en los programas de formación y dilataba su incorporación en el mercado laboral. Mounir y Yasin, no pudieron optar a alguna de las modalidades formativas existentes a partir de los 16 años por motivos administrativos:

“Si ni tiene el permiso de residencia que conlleve la hoja de inscripción al INEM³⁷⁹ ese chico no puede hacer ningún curso Nosotros no podemos inscribirlo. Tienen que estar inscritos en búsqueda de empleo. A la hora de incorporación al mundo del trabajo, el empresario tiene que hacer la oferta de trabajo. Pero ¿qué problema existe? Ahí está el problema. Eso implica que puede durar un montón de meses y ni el empresario ni el chico se pueden esperar. Si esa persona lo quiere contratar y no tiene permiso de trabajo, el empresario tiene que hacer la oferta de trabajo y la tiene que tramitar. Nosotros lo podemos asesorar pero lo tiene que hacer él. Todo eso son muchas trabas”

[Profesor Programas de Garantía Social]

Como han demostrado diversos estudios (Casal & alter, 1997; 1999) los PGS y la FO son unas modalidades que no constituyen una vía adecuada para incrementar el nivel formativo y desbloquear la transición escuela-trabajo de la juventud con fracaso escolar. Para Casal (2004), estos Programas presentan una serie de dificultades como su temporalidad, en tanto que empiezan a principio del año y no cuando lo hace el curso escolar y mantienen el formato pseudo-escolar.

competencias en materia de educación, podrán facilitar el acceso de los extranjeros menores de edad que se hallen empadronados en un municipio a los niveles de enseñanza posobligatoria no universitarios y a la obtención de la titulación académica correspondiente en igualdad de condiciones que los españoles de su edad”.

379 En la actualidad SOC

Promoción 1996/97- 1999/00

Itinerario académico/profesional postobligatorio

Tabla 70. Alumnado con Graduado Escolarización Secundaria

Bachillerato						Ciclos Formativos Grado Medio					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
		11	20					1	2		

Tabla 71. Alumnado con Certificado Escolarización Secundaria

Programa Garantía Social o Formación Ocupacional				Incorporación al mercado laboral				Otras salidas									
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
1		2	1			1		2	1				1				

En la promoción 1996/97 12 chicos y 22 chicas consiguieron la acreditación. Un 91,66% (11) de estos chicos y un 90,90% (20) de las chicas escogieron la opción formativa de Bachillerato mientras que 1 chico y 2 chicas siguieron estudios en Ciclos Formativos de Grado Medio.

Los que no consiguieron la acreditación y no repitieron 4º curso de ESO fueron 9, de los que 3 chicos y 1 chica realizaron Programas de Garantía Social (PGS), 4 chicos se incorporaron al mercado laboral y 1 chica entró en el ciclo reproductivo.

Un dato significativo se desprende del número de repeticiones durante el curso 2000/01 al acabar la etapa, todas ellas de chicos: sólo 4 de los 12 consiguieron estar en el Centro durante todo el año académico, para continuar en CFGM después de aprobar. Los 8 restantes abandonaron y se dirigieron a un PGS antes de finalizar el primer trimestre del curso o se incorporaron, gracias al capital social de sus familias, al mercado laboral. En

el curso 1999/00³⁸⁰ la oferta de PGS en la ciudad era menor que en la actualidad y ese fue uno de los motivos por los que una buena parte de las familias optaron por que sus hijos repitieran 4º de ESO.

Promoción 1997/98- 2000/01

Itinerario académico/profesional postobligatorio

Tabla 72. Alumnado con Graduado Escolarización Secundaria

Bachillerato						Ciclos Formativos Grado Medio					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
	1	14	14		1	4					

Tabla 73. Alumnado con Certificado Escolarización Secundaria

Programa Garantía Social o Formación Ocupacional				Incorporación al mercado laboral				Otras salidas			
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autóctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
2		11	6								

Durante la promoción 1997/98, 18 chicos y 16 chicas consiguieron la acreditación. De ellos 14 chicos y 15 chicas (77,77 % y un 93,75 % respectivamente) siguieron estudios de Bachillerato mientras que un 22,23 % de chicos y un 6,25 % de chicas dirigieron su formación hacia los CFGM. Fueron 22 los que no acreditaron (14 chicos y 8 chicas). Tres de ellos, 1 chico de ascendencia marroquí y 1 chico y 1 chica de ascendencia autóctona, repitieron 4º de ESO, una cifra inferior a la promoción anterior.

No consiguieron éxito académico ni repitieron 19 alumnos: 13 chicos y 6 chicas. Todos continuaron su formación en los PGS.

380 A partir de los datos obtenidos en los Centros de la Ciudad el estudio "Anàlisi dels joves de l'Hospitalet que no han obtingut la graduació de l'ESO al curs 1999/00" señala que el porcentaje de jóvenes que no obtuvieron el graduado era del 31,2% (pública y privada). De los que no obtuvieron el graduado un 40,2% repitió 4º de ESO; el 25,9% recibió formación alternativa aunque sólo en un 65,3% en el municipio de l'Hospitalet, "muy probablemente porque existe un déficit de oferta formativa" y un 19,3% estaba trabajando o haciendo prácticas remuneradas. De estos últimos un 77,6% tenía un contrato temporal y un 13,8% trabajaba sin contrato. (Fundació Ferrer i Guardia, 2001)

Promoción 1998/99-2001/02

Itinerario académico/profesional postobligatorio

Tabla 74. Alumnado con Graduado Escolarización Secundaria

Bachillerato						Ciclos Formativos Grado Medio					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
0	0	2	1	0	1	3	2	4	5	2	0

Tabla 75. Alumnado con Certificado Escolarización Secundaria

Programa Garantía Social o Formación Ocupacional				Incorporación al mercado laboral						Otras salidas							
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
5		5	2												1		

En la promoción 1998/99 obtuvieron el Graduado en Educación Secundaria 11 chicos y 9 chicas. De estos, sólo 2 chicos y 2 chicas cursaron Bachillerato (18,18% y 22,22% respectivamente). El resto, 9 chicos y 7 chicas, siguieron estudios en CFGM.

No acreditaron la ESO 10 chicos y 3 chicas. El 100% de estos chicos siguieron PGS mientras las chicas lo hicieron en una proporción del 66,66 %.

Promoción 1999/00 – 2002/03

Itinerario académico/profesional postobligatorio

Tabla 76. Alumnado con Graduado Escolarización Secundaria

Bachillerato						Ciclos Formativos Grado Medio					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
1	4	1	4		2	1		2		2	

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 77. Alumnado con Certificado Escolarización Secundaria

Programa Garantía Social o Formación Ocupacional						Incorporación al mercado laboral						Otras salidas					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
3		2			1											1	

Durante la promoción 1999/00 acreditaron 7 chicos y 10 chicas. La mayor parte de los chicos (71,43 %) siguió su formación en los CFGM mientras que un 100% de las chicas fue a Bachillerato.

Los que no superaron la etapa con éxito fueron 7 (6 chicos y 1 chica). En un 85,71% dirigieron su formación hacia PGS. Sólo 1 chico de ascendencia extranjera no marroquí no se incorporó a estos cursos por motivos administrativos.

Promoción 2000/01- 2003/04

Itinerario académico/profesional postobligatorio

Tabla 78. Alumnado con Graduado Escolarización Secundaria

Bachillerato						Ciclos Formativos Grado Medio					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
	2	2	4		1						1

Tabla 79. Alumnado con Certificado Escolarización Secundaria

Programa Garantía Social o Formación Ocupacional						Incorporación al mercado laboral						Otras salidas					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
		2	2										1				1

En la promoción 2000/01, acreditaron la ESO 2 chicos y 8 chicas. La mayoría de los alumnos (2 chicas de ascendencia marroquí, 2 chicos y 4 chicas autóctonos y 1 chica de ascendencia extranjera no marroquí) fueron a Bachillerato. Sólo 1 chica de ascendencia extranjera no marroquí fue a CFGM.

Los alumnos que no acreditaron fueron 6 (2 chicos y 4 chicas), dos tercios de los cuales fueron a PGS.

Promoción 2001/02- 2004/05

Itinerario académico/profesional postobligatorio

Tabla 80. Alumnado con Graduado Escolarización Secundaria

Bachillerato						Ciclos Formativos Grado Medio					
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
3	1	1	5	2	4					1	

Tabla 81. Alumnado con Certificado Escolarización Secundaria

Programa Garantía Social o Formación Ocupacional				Incorporación al mercado laboral				Otras salidas									
Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia		Ascendencia marroquí		Ascendencia "autéctona"		Otra ascendencia	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
		2	1													1	2

En la promoción 2001/02 aprobaron la ESO 7 chicos y 10 chicas, casi todos los chicos y todas las chicas fueron a Bachillerato.

No acreditaron 6 alumnos (3 chicos y 3 chicas) de los que el 66% y el 33% fueron respectivamente a los PGS. El resto, es decir, 1 chico y 2 chicas de ascendencia extranjera no marroquí, no pudieron inscribirse en estos Programas a causa de su situación administrativa.

Alumnado autóctono

**Itinerario postobligatorio
(Porcentaje sobre el total de alumnado que supera la etapa)**

Tabla 82. Bachillerato

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas										
TOTAL	91,66	90,90	77,77	87,5	50	0	25	100	100	100	100	100

Tabla 83. Ciclos Formativos de Grado Medio

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas										
TOTAL	8,34	9,10	22,23	12,5	50	100	75	0	0	0	0	0

Tabla 84. Planes de Garantía Social (Porcentaje sobre el total de alumnado que no supera la etapa)

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas										
TOTAL	33,33	33,33	100	100	100	100	100	100	100	50	66	33

Alumnado de ascendencia marroquí

**Itinerario postobligatorio
(Porcentaje sobre el total de alumnado que supera la etapa)**

Tabal 85. Bachillerato

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas										
TOTAL	-	-	-	50	0	0	0	100	-	100	100	100

Tabla 86. Ciclos Formativos de Grado Medio

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas										
TOTAL	-	-	-	50	100	100	100	0	-	0	0	0

Tabla 87. Planes de Garantía Social (Porcentaje sobre el total de alumnado que no supera la etapa)

	1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02	
	Chicos	Chicas										
TOTAL	50	0	100	-	100	-	100	-	-	0	-	-

Si atendemos a los itinerarios post-obligatorios del alumnado de forma global por ascendencia y sexo, podemos constatar que de los 42 chicos autóctonos que obtuvieron el Graduado en Educación Secundaria un 73,80 % (31) continuaron sus estudios en Bachillerato y un 26,19% (11) en CFGM. De las 55 chicas de ascendencia autóctona que aprobaron un 88,14% (48) también siguieron Bachillerato y un 11,86% (7) CFGM.

De los 8 chicos marroquíes que acreditaron la mitad fueron a Bachillerato y la otra a CFGM, mientras que de las 11 chicas de ascendencia marroquí que obtuvieron el GES, 8 (72,72 %) fueron a Bachillerato y 3 (27,28%) a CFGM.

De las cifras se desprende que quienes optaron por seguir estudios de Bachillerato en mayor proporción fueron las chicas autóctonas (88,14 %), que los chicos autóctonos y las chicas de ascendencia marroquí los siguieron en una proporción similar (73,80 % frente a 72,72 %) mientras los chicos de ascendencia marroquí lo hicieron en menor proporción (50 %). Estas cifras confirman una vez más la situación de cada uno de los grupos respecto a los requerimientos escolares.

Al desagregar los resultados por promociones observamos que el mayor porcentaje de chicos y chicas que continuaron estudios de Bachillerato (91,66 % y 90,90 % respectivamente) se halla en la primera de las promociones, 1996/97, para descender entre los chicos en la siguiente (77,77 %) y elevarse algo entre las chicas (93,75 %).

Es en la promoción 1998/99 cuando se observa un descenso espectacular del alumnado que sigue estudios de Bachillerato. Sólo 4 de los 20 que consiguen la acreditación optan por esta vía formativa. Los 16 restantes optan por CFGM, una proporción que resulta altísima si la comparamos con anteriores promociones. Por sexo y ascendencia, sólo el 18,8 % de los chicos y el 22,22 % de las chicas que acreditan van a Bachillerato. Esto refleja el cambio en el “tipo” de alumnado que se escolarizó en el Centro y que ya hemos señalado. La misma tendencia se mantiene en la promoción 1999/00 entre los chicos quienes sólo en un 28,6 % se dirigen a Bachillerato, mientras no lo hace entre las chicas, accediendo todas a Bachillerato.

Durante las promociones 2000/01 y 2001/02 el alumnado que acredita y va a Bachillerato aumenta de forma espectacular. Todos siguen este itinerario, aunque los

resultados que este alumnado obtiene en esta etapa post-obligatoria se sitúan por debajo de los que obtuvieron los chicos y chicas de las promociones 1996/97 y 1997/98.

A la vista de los resultados de la investigación podríamos, pues, establecer tres fases. Una primera, durante las dos primeras promociones, 1996/97 y 1997/98 donde la inmensa mayoría del alumnado que obtiene el GES sigue su formación en Bachillerato. Una segunda, que se define de forma clara en la promoción 1998/99 en la que aquellos que aprueban se encaminan hacia Ciclos y que representa una tendencia que sólo se modifica en la siguiente promoción, 1999/00 entre las chicas. Y una tercera fase, a partir de la promoción 2000/01 y que sigue en la 2001/02 donde se retorna a las tendencias de las primeras promociones.

Si nos centramos en los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes se constata que entre los chicos, durante las promociones 1996/97 y 1997/98 el éxito académico fue nulo. Durante la promoción 1998/99 el único chico que aprobó encaminó su formación hacia Ciclos Formativos mientras que en la promoción 1999/00 y 2001/02, la totalidad optó por estudiar Bachillerato. La situación resultaría similar, con algunos matices, entre las chicas. Tampoco ninguna chica acreditó en la promoción 1996/97 y en la segunda de las promociones, 1997/98, la mitad de ellas optó por los estudios de Bachillerato mientras en la siguiente, 1998/99, todas las chicas marroquíes se dirigieron a Ciclos Formativos. Fue a partir de la promoción 1999/00 cuando y de forma ininterrumpida hasta la promoción 2001/02, todas las chicas de ascendencia marroquí optaron por la vía de Bachillerato, como ocurrió entre los chicos.

8.2.1. Las trayectorias de fracaso académico de los hijos e hijas de familias marroquíes

Al observar las trayectorias escolares de los hijos e hijas de familias marroquíes para cada una de las promociones constatamos que entre los chicos aumenta el número de no acreditaciones desde la promoción 1996/97 hasta la 1998/99, para descender a partir de esa promoción hasta la 2001/02, en la que todos acreditan. Entre las chicas, la línea es diferente y es en la promoción 2000/01 cuando el fracaso académico es mayor.

Tabla 88. Chicos y chicas de ascendencia marroquí que acabaron su escolarización en el IES sin acreditar la ESO (Promoción 1996/97-2001/02)

	Promoción						Total
	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	
Chicos	Abdelaziz Anouar	Bilal Hakim Jamal Hamza Idris Kâmal	Karim Majid Mouncef Mounir Mustapha Abdelilah Rachid Saïd	Samir Youssef Yasin Salim			20
Chica	Fatima		Houria Rahma		Samira Mounia Latifa		6
Total	3	6	9	4	3		26

Los itinerarios post-obligatorios por promoción y sexo indican que de las 6 chicas de ascendencia marroquí que fracasaron en la etapa de escolarización obligatoria, sólo 2 permanecieron en el centro hasta finalizar 4º curso. A lo largo de esta tercera parte hemos analizado las causas y las situaciones en las que se produjeron estos abandonos.

Para Fátima, de la promoción 1996/97, el fracaso escolar significó adelantar la entrada en el ciclo reproductivo, en realidad la trayectoria de fracaso se trazó en el último de los cursos, al saber que sus padres tenían planes para ella en este sentido. Houria y Rahma se incorporaron como Samira y Mounia a la economía familiar aunque Rahma, al cumplir los 16 años, retornó al instituto para poder acceder a uno de los cursos formativos. Latifa, de la promoción 1999/00, entró a trabajar en el sector comercial con contrato precario después de no haber seguido ningún curso de Garantía Social.

Un 85% de los chicos que acabaron sus estudios en el IES y no acreditaron la ESO siguieron su formación en un PGS o en un curso de FO. De los 20 sólo 3, Anouar, que se incorporó directamente al mercado laboral y Samir y Mustapha, que se negaron a realizarlo, no los siguieron³⁸¹.

³⁸¹ En estas derivaciones se entrecruzaban las relaciones que el profesorado y en especial el maestro de pedagogía terapéutica había tenido con estos chicos a lo largo de su escolarización y la apuesta desde el centro por encontrar la mejor de las salidas formativas posibles a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y al resto del alumnado del IES. En este sentido resulta significativo que ningún chico y chica marroquí o autóctono abandonara el centro desde la promoción 1996/97 a la 2001/02 sin que el profesorado conociera su trayectoria posterior y el centro aportara las que entendía como mejores posibles salidas académico-profesionales.

Entre los chicos, Anouar, de la promoción 1996/97 fue el único que mientras se realizó la investigación se incorporó al mercado laboral al salir del IES como mozo de almacén. En esta misma promoción, Abdelaziz continuó un PGS de construcción pero no encontró trabajo en el sector, entrando en una empresa textil en la que permaneció conjugando periodos de paro y actividad laboral, hasta que decidió trasladar su residencia fuera de Cataluña.

De la promoción 1997/98, Bilal siguió un curso de Formación Ocupacional y en la actualidad trabaja en una empresa de construcción, como también lo hacen Hakim, Jamal y Hamza. Todos ellos fueron juntos a cursar el mismo PGS al abandonar el IES. Kâmal siguió su formación en una Casa de Oficios. A Idris se le ofreció esta misma opción o la de realizar un curso de formación organizado por un gremio de empresarios y después de aceptar esta última oferta por requerimiento paterno, empezó a trabajar como ayudante de ascensorista:

“Prefiero que vaya al otro sitio. Si va con los otros no va a hacer nada. Si están todos ahí ya verás. Mejor, mejor”

[Padre de Idris]

Todos ellos, menos Idris, han compartido trabajos precarios de forma regular en empresas de construcción subcontratadas. Algunos han abandonado sus trabajos iniciales, como Idris, y a lo largo de estos años en ocasiones se han quedado en paro, como le ocurre en la actualidad a Jamal después de haber trabajado “en una fábrica de madera”.

De los chicos de la promoción 1998/99 que no acreditaron, Majid, Mouncef, Mounir, Rachid y Saïd se inscribieron también en un PGS de construcción, mientras Abdelilah siguió un curso de carpintería y Karim, de hostelería. En la actualidad Majid, Mouncef, Mounir, Rachid y Saïd consiguen mantener sus contratos temporales en el sector de la construcción y Abdelilah trabaja en una “cadena de montaje de sillas”. Mustapha, de la misma promoción, se negó a seguir estos cursos a la espera de “ir a trabajar a un taller de motos” y está en paro, como Karim.

De la promoción 1999/00, también Samir se negó a seguir estos cursos. En la actualidad todavía no ha encontrado trabajo y como señalaba Karim, “duerme todo el día”:

“Yo no quiero hacer otra vez lo mismo, profe. Estoy harto de.... Siempre lo mismo. Tengo ganas de ir a trabajar. No de estar ahí sentao otra vez. Haré esto y después, ya verás, no encontraré trabajo como Karim. O como Anouar, que hizo el curso y trabaja de otra cosa. Pues pa eso, no voy”

[Samir]

Sus expectativas ante la formación que se le proponía eran bajas pero, sobre todo, lo que no quería Samir era “hacer lo mismo que había hecho siempre” y “estar otra vez sentado”. Youssef y Yasin, siguieron itinerarios diversos. Youssef se inscribió en un PGS, al que acudía de forma irregular. Después de dos años en el paro consiguió emplearse en una empresa de componentes eléctricos. Yasin accedió a una Casa de Oficios y, después de un periodo de inactividad, en la actualidad trabaja en la construcción.

Como se deduce de las trayectorias post-obligatorias que han seguido estos chicos, la realización de un PGS o de la modalidad de FO no siempre ha supuesto la posterior incorporación al mercado laboral y, cuando ésta se ha producido ha sido en condiciones precarias. Como han señalado algunos profesionales entrevistados, la inserción laboral de estos chicos y chicas resulta una tarea difícil. En ocasiones se debe a las resistencias de los empresarios a contratar chicos y chicas de ascendencia marroquí; en otras, la buena predisposición de estos empresarios, que “acaban adoptando al chico”, contrasta con la escasa disponibilidad de los propios chicos por asumir el espacio social que se les reserva, reflejado en la ocupación laboral a la que pueden acceder:

“Los empresarios dicen que los marroquíes tienen fama de problemáticos. Son muy reivindicativos”

[Miembro Asociación L’Hospitalet]

Si para estos chicos la escuela es el único medio de inserción y promoción social, para aquellos que fracasan en ella las opciones formativas que permiten la inserción laboral se convierten en una segunda oportunidad desvalorizada, que no siempre interiorizan y aceptan, y que no satisface sus expectativas iniciales. Para Samir estas expectativas no existieron, como tampoco existían para Issam quién, después de unos años en

Marruecos, volvió al instituto para que le ayudáramos a encontrar un trabajo. Él decía que estaban “*mejor colocados los que habían ido al Insti que los otros*” (lo que después de lo expuesto resultaría muy preocupante) pero, sin embargo, las escuelas taller eran un “rollo”:

“Es un rollo esto de las escuelas taller porque le prometieron que estarían trabajando y estuvieron dos años y después. Mi primo me ha dicho: he perdido dos años de mi vida porque no trabaja ni nada”

[Issam]

El espacio laboral que han pasado a ocupar estos hijos de familias inmigradas marroquíes con trayectorias académicas de fracaso, más allá de derivar de los resultados que obtuvieron durante su escolarización, están influidos por cinco factores. En primer lugar por las características en las que se produce la incorporación al mercado de trabajo de los jóvenes entre 16 y 17 años. Como señala Casal & alt. (2004) se produce en un mercado secundario, marcado por la precarización, en trabajos poco cualificados y con contratos temporales con una duración menor de 6 meses.

En segundo lugar, por la propuesta formativa a la que pudieron acceder al finalizar la etapa de escolarización obligatoria promovida desde el propio Centro y por las opciones formativas que se dirigen al alumnado con fracaso escolar. Para Casal (2004) estos Programas de formación se convierten en la principal vía institucional de la externalización del fracaso escolar, otorgando un valor estigmatizador a la juventud que participa en ellos.

En tercer lugar, y como ya se ha señalado, por las restricciones de naturaleza jurídica derivadas de las condiciones de extranjería que vivían algunos de los hijos de familias inmigradas marroquíes que les impidieron incorporarse al mercado laboral. En cuarto lugar, como señalan el Colectivo Ioé (1998, 1999, 2001) y Cachón (2004), como reflejo del escaso prestigio de los puestos laborales que ocupan los marroquíes en relación a otros colectivos de inmigrantes y que se caracteriza por las tres p: penosos, peligrosos y precarios. Para Cachón (2004) la discriminación en la contratación, la segregación sectorial y las mayores tasas de paro constatan que los miembros del colectivo marroquí son relegados de forma sistemática a las peores situaciones del mercado de trabajo;

proceso, por otro lado, en el que se muestra la contradicción que genera el discurso de igualdad e integración que reciben estos jóvenes.

Y por último, por la importancia ejercida por el capital social en el proceso de inserción laboral. El acceso al mercado de trabajo de estos chicos ha acabado por depender, en muchas ocasiones, del capital social de sus familias, de la red de conocidos y de la calidad de los contactos de sus redes comunitarias. Esto no es característico de este sector de población, sino que es prácticamente normativo en el mercado laboral español, pero las diferencias cualitativas y cuantitativas de capital social juegan con toda probabilidad más negativamente en este sector que cualquier otro. Una parte de los chicos de ascendencia marroquí que no consiguieron el éxito académico, aún realizando un PGS, acabaron ocupando nichos laborales a los que les conducía la red social a las que sus familias tenían acceso:

“Estoy en una fábrica de neumáticos. Ya había trabajado un tío antes cuando vino”

(Issam)

Esto evidencia la estrecha relación de las posibilidades laborales y el capital social del que dispone el grupo familiar, deudor de las relaciones que se tienen, de la jerarquía ocupada en la comunidad y de la credibilidad familiar en términos de confianza y capacidad de respuesta positiva que le supone la comunidad. De este modo, algunos chicos se han incorporado a empresas en las que trabajaban algunos de sus familiares, parientes o vecinos, como también lo habían hecho sus padres y lo seguían haciendo los “nuevos” inmigrantes marroquíes que llegaban a la ciudad en la actualidad, como hemos señalado.

8.2.2. Las trayectorias de éxito académico de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes

Los resultados de la investigación constatan que de los 19 alumnos de ascendencia marroquí que obtienen el Graduado en Educación Secundaria (11 chicas y 8 chicos,) 12 siguen estudios de Bachillerato, (4 chicos y 8 chicas) y los 7 restantes (4 chicos y 3 chicas) estudian CFGM.

Tabla 89. Trayectoria post-obligatoria de los hijos e hijas de familias marroquíes con éxito académico en la ESO en el IES

Promoción	Chicos		Chicas	
	CFGM	Bachillerato	CFGM	Bachillerato
1996/97			Aïcha	Dalila
1997/98			Badia Safia	
1998/99	Ibrahim Chakir Omar			
1999/00	Ahmed	Mouhsin		Yasmine Jalila Ouarda Raïssa
2000/01				Fatiha Salma
2001/02		Farid Tarek Mukhtar		Hanan
Total	4	4	3	8

No todos los chicos y chicas que siguieron su itinerario post-obligatorio en Bachillerato o Ciclos Formativos lo finalizaron con éxito. De los 4 chicos que accedieron a CFGM, Ibrahim, Chakir, Ahmed y Omar, 3 de ellos -Ibrahim, Chakir y Omar- obtuvieron éxito académico. Ibrahim se preparó para las pruebas de acceso a CFGS y las aprobó y en la actualidad está estudiando este nivel. Chakir y Omar se incorporaron al mundo laboral al finalizar el CFGM:

“Estoy trabajando en una empresa de electricidad. Primero queríamos montar algo pero después no y estoy con uno de aquí. El jefe es español. Esta bien pero estoy cansado de ir pa qui pa allá. Te tienes que levantar muy pronto para coger el tren, irte lejos cada día, a una obra o donde sea a montar. Y ya ves, te quedas a comer y todo y cobras 800 euros. No te da pa más.”

[Omar]

Ahmed empezó CFGM pero sus expectativas no se adecuaron a aquello que le ofrecía esta opción y al acabar el primer curso quiso cambiar a Bachillerato. Entró en esta etapa educativa el curso 2004/05 pero en ella tan sólo se mantuvo un año y en la actualidad está estudiando para ingresar a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado. Su objetivo es irse de L’Hospitalet cuando consiga el ingreso, estrategia que también siguió Anouar, de la promoción 1996/97. Su opción está muy marcada por la necesidad de escapar a la presión y al control comunitario:

“Yo aquí ya se lo que hay y... si me voy podré hacer mi vida y... es mejor. No ves que aquí con todos, pues, es más difícil”

[Ahmed]

De los 4 chicos que escogieron seguir sus estudios en Bachillerato, 3 de ellos están en la actualidad en 1º y el otro, Mouhsin, de la promoción 1999/00, no obtuvo éxito y se matriculó en CFGM.

Entre las chicas de éxito académico, Aïcha acabó el CFGM Administrativo y en la actualidad está trabajando en una empresa multinacional. Badia y Safia fueron juntas a hacer el mismo Ciclo Formativo que Aïcha, en un centro del municipio cercano al IES. Al acabar 1º abandonaron y en la actualidad están trabajando juntas en una tienda de moda de la ciudad.

El resultado académico de las 8 chicas que siguieron Bachillerato fue diverso. Dalila aprobó Bachillerato y las PAU pero no se matriculó en la Universidad. Yasmine y Raïssa suspendieron 1º y se matricularon en CFGM, etapa que superaron con éxito. Jalila aprobó Bachillerato y encontró un trabajo a través de la red de conocidos familiares. Ouarda, que había llegado en el 3º curso de ESO, como ya se ha señalado, abandonó Bachillerato para volver a Marrakech, “donde tenía sus amigos”. Fathia y Salma están acabando 2º de Bachillerato describiendo una trayectoria de éxito, similar a la que está construyendo Hanan.

Resumiendo, la investigación indica que un mayor porcentaje de chicas marroquíes se dirige hacia Bachillerato, lo que señalan también las cifras globales en el territorio catalán. Muestra también que los chicos, en igual porcentaje se dirigieron hacia CFGM y Bachillerato, contradiciendo esta vez las tendencias que muestran las cifras globales que indican una mayor presencia de los chicos marroquíes en CFGM.

Al observar la distribución de estas trayectorias post-obligatorias podemos constatar dos tendencias que se repiten de forma casi similar entre los chicos y chicas. Desde la promoción 1996/97 hasta la 1998/99, con excepción de Dalila, todos los chicos y chicas marroquíes fueron a CFGM, mientras que desde la promoción 1999/00 a la 2000/01 escogieron, en su totalidad, seguir estudios de Bachillerato. Sin embargo, una proporción importante de estas trayectorias post-obligatorias no parecen permitir un

salto importante hacia otras etapas, aunque sí parecen acompañar procesos de inserción laboral de mejor calidad.

8.3. Trayectorias escolares y sociabilidad intra e intercultural entre los hijos e hijas de familias marroquíes

Los hijos e hijas de familias marroquíes sin éxito académico siguieron compartiendo con los miembros menos académicos de la población autóctona los espacios de menor prestigio social, igual que habían hecho en el instituto, pero ahora de forma “más selectiva”. Esto no resultó ser una práctica novedosa ni para ellos ni para sus familias. Algunos de sus hermanos mayores también lo habían hecho cuando llegaron a la ciudad desde los dispositivos generados en Servicios Sociales y a través de la Escuela de Adultos, que orientaba a aquellos que conseguían un mayor dominio lingüístico a las aulas-taller municipales, único espacio al que podían acceder por su situación administrativa.

La investigación muestra que los chicos de trayectoria de fracaso académico, Abdelilah, Hakim, Hamza, Samir, Abdelilah, Idris, Youssef, Bilal, Karim y Mouncef, siguen relacionándose de forma preferencial entre ellos, aunque con diversa intensidad, y con Omar, Ahmed e Ibrahim, chicos de trayectorias académicas de éxito. Con ellos también se relaciona Jamal, un chico de la promoción 1997/98 que no compartía con éstos los momentos escolares ni de ocio fuera de la escuela, durante la etapa de la ESO:

“Jamal está en el paro, estaba trabajando una fábrica de madera, no venia con nosotros pero a otros lados donde iba no le trataban bien. Nosotros lo tratamos mejor”

[Youssef]

Se siguen reuniendo en algunos espacios donde lo hacían, aunque han cambiado ciertos hábitos. Los sábados por la tarde se encuentran de forma habitual para jugar a fútbol en el IES pero frecuentan más a menudo que antes los espacios de ocio juvenil. Sus contactos interétnicos con chicos y chicas de la mayoría se producen en estos espacios, en los que, en ocasiones, son mal recibidos. Éste resulta para ellos un aspecto en especial molesto y que contribuye a cronificar la percepción que tienen de sus escasas

posibilidades de inserción social, a las que se sumarían las de inserción laboral. Mientras algunos, como Ahmed, adoptan una estrategia de negociación y muestran sus habilidades sociales para vencer las barreras como ya lo hacía en el instituto, otros utilizan una estrategia de enfrentamiento. Todos perciben, sin embargo, la minorización a la que se les somete, al ser contruidos como “marroquíes”:

“Yo sí que entro [a la discoteca]. Me llevo al de la puerta y hablo con él y le digo al de la puerta, mira cuando salgo te vengo a ver y como ya me conocen. Les digo ves, no ha pasado nada. Pero ellos cuando no les dejan entrar le insultan y todo y claro pues ya no.

[Ahmed]

“Me enrabio. No te dejan entrar porque somos marroquíes. Pues eso te enrabia y cuando entras pues dices, ahora sí, verás. Eso no es así”

[Samir]

Estos chicos han estado sometidos a un proceso de asimilación y en este intento de parecerse “lo más posible a los nacionales” (Malewska-Peyre, 1990) han sido quienes han mantenido más contactos interculturales. Sin embargo, su identidad se construye sobre la *marroquinidad* porque son vistos siempre y en primer lugar 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]

Otra serie de chicos como Mustapha, Mounir, Saïd o Kâmal comparten relaciones diferenciadas similares a las que mantenían en la ESO, desde un espacio de escaso prestigio comunitario. Sus contactos interculturales son, en general, muy escasos, menos para Mustapha, que comparte pautas de comportamiento similares a las referidas, como lo es para los chicos que siguieron trayectorias de fracaso escolar la escasa observancia religiosa en la actualidad:

“A mi me da lo mismo. No voy a la mezquita. Ya iré, muchos no van. Todos los que íbamos al cole, de esos no va nadie”.

[Youssef]

“Lo de la mezquita o lo haces bien o no lo haces. Todos salimos por ahí y eso y así no puedes ir a la mezquita. ¿Más adelante? Claro que iremos”

[Idris]

Las chicas con fracaso académico mantienen escasos contactos interétnicos. Estos se producen, en especial, en el ámbito laboral aunque sus relaciones se circunscriben de forma preferente al ámbito familiar.

Entre los chicos y chicas con trayectorias de éxito académico podemos observar también la existencia de unas constantes. Tres de los chicos que estudiaban Bachillerato, (Mouhsin, Farid y Tarek) jugaban a fútbol en los equipos de la Asociación, recibían clases de árabe y mantenían un alto grado de observancia religiosa, como Mukhtar. Se relacionaban en el IES de forma preferente entre ellos y fuera del IES, a través de las actividades que promovía la Asociación.

Dalila era la única chica de la promoción 1997/98 de ascendencia marroquí en Bachillerato. A lo largo de la etapa se relacionó con alguna de sus anteriores amigas autóctonas de la ESO y amplió su círculo al grupo de chicas más académico. Dalila aprobó Bachillerato y no sabía qué seguir estudiando. Tras una actividad de tutoría, se decantó por estudiar turismo. Su padre, que planteaba el futuro de su hija desde la inversión familiar para beneficio de la comunidad prefería que estudiara Derecho:

“Que estudie Derecho. Turismo no me gusta, viajara mucho y eso no me gusta. Si estudia Derecho podrá ayudar a los nuestros. Hacer papeles, las leyes todo eso”.

[Padre de Dalila]

Dalila no hizo ni una cosa ni otra y empezó a trabajar en una pastelería de la zona alta de Barcelona, dedicación que abandonó después de dos meses. Los problemas que se derivaron de este abandono la mantuvieron en casa, donde, según me comentaba, empezó a leer, desencantada y “con una sensación de rabia”. En la actualidad, se ha casado por decisión propia y se presenta como “profundamente musulmana”.

“Fíjate que no quiere ir al banco a cobrar un cheque porque tiene que enseñar la cara y no quiere. El verano íbamos por la calle en Tetuán y si era la hora de la oración nos hacia parar y todo o nos dejaba plantados. Se ha vuelto así. Antes no era así. Se ha casado con [...] y es así. Ha querido. Se ha vuelto muy religiosa, mucho. El otro día en una escalera no le querían abrir y ya sabes ella no se calla. Les dijo... imagínate tu”

[Padre de Dalila]

Ouarda, de la promoción 1999/00 se relacionaba con Raïssa quien, por parentesco, lo hacía de forma preferente con Mouhsin. Yasmine y Jalila se siguieron relacionando con las chicas más académicas de su promoción, con quienes compartieron Bachillerato. Fatiha y Salma iban siempre juntas y se relacionaban con otra Asociación del barrio de la Torrassa. Fatiha mantenía, igual que su hermano Ibrahim y como Salma, un alto grado de observancia religiosa. Hanan, de la promoción 2001/02 era la única chica marroquí en la clase y formaba grupo con su amiga de la ESO.

Las relaciones interculturales que estas chicas tenían se circunscribían de forma preferencial al ámbito escolar y en escasas ocasiones lo traspasaban. Sólo Yasmine y Hanan mantenían los contactos con sus iguales autóctonas aunque en escasas ocasiones se vieran fuera del Centro.

Estos chicos y chicas están sometidos a procesos de “no reconocimiento” o directamente de rechazo, semejantes a los de los chicos y chicas con fracaso académico:

“Aunque a veces por mucho que digas que te sientes de aquí, cuando él diga: soy catalán...habrá catalanes que le digan: no, tu eres moro. Pero donde vives es tu país³⁸²”

[Hamza]

Sin embargo, la identidad de la práctica totalidad de estos chicos y chicas no se construye desde la *marroquinidad* sino a partir de su *pertenencia al Islam*:

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

[Jalila]

“Nunca he pensado. Ser marroquí, ser español...mientras sea musulmán”

[Farid]

382 El cantante del grupo de rap Confirères des Vers en el programa de 30 minuts de TVE3 “Fills de dos móns” emitido el 11 de febrero de 2003 opinaba: “Ellos no nos consideran franceses. Cuando nos ven no dice: mira, un francés. Dicen, mira, el comorés; o mira, el africano. Entonces nosotros cuando nos hacemos mayores decimos: muy bien, pues no somos como ellos. Por eso nosotros decimos: no nos sentimos franceses, somos africanos y punto”.

Hemos señalado anteriormente las relaciones que establecían Ahmed y Omar (chicos que fueron a CFGM) con los chicos de ascendencia marroquí que describieron trayectorias de fracaso académico. Sólo Ibrahim, aunque se relacionaba con ellos, no participaba de sus formas de ocio y respetaba, como ya lo hacía cuando estaba en la etapa de ESO, las prescripciones religiosas. Este aspecto le seguía confiriendo, como la había hecho antes, el reconocimiento y un mayor prestigio en el grupo de iguales:

”Está en el parque y dice chicos, me voy. Él tiene derecho a hablar de nosotros. Ahí no puedes decir nada”

[Ahmed]

A partir de este análisis podemos constatar que independientemente del éxito o fracaso académico existen dificultades de construcción identitaria, en gran parte causadas por el rechazo que comparten estos chicos y chicas. Constatábamos que los chicos con trayectorias socio-académicas de fracaso y que ocupan los espacios más minorizados de la escala social y laboral construían su identidad como jóvenes *marroquíes* enfrentados al mundo adulto de la mayoría, pero también al de la propia comunidad, a la que esperan “retornar” en algún momento. A estos jóvenes, la *marroquinidad* que les minoriza, se les atribuye desde la mayoría.

La emergencia de una identidad compleja y de problemática configuración se alimenta con los límites que promueven su “no reconocimiento” y su “no pertinencia” a una cultura juvenil que, sin embargo, comparten con los grupos autóctonos de menor consideración social. Su acercamiento a esta cultura juvenil conlleva rechazar ciertas prácticas asociadas a la comunidad y que se constatan en su escasa observancia religiosa.

Para las chicas, las trayectorias de fracaso académico las restringen aún más a los principios y comportamientos que se valoran en la comunidad y siguen su socialización de forma mayoritaria en los espacios familiares. Para algunas, esto supone el avance de la entrada en el matrimonio y en el ciclo reproductivo.

En contraposición, los chicos y chicas con una trayectoria escolar de éxito, son los que muestran una mayor observancia religiosa y para ellos la religión musulmana les

confiere una identidad positiva. Hasta cierto punto, sus familias han potenciado una estrategia de aculturación aditiva.

Cesari (1995) y Khosrokhavar (1997) advertían que ciertos jóvenes reconstruían su identidad a partir del referente islámico al ser víctimas del rechazo, de la inferiorización y del que Wiewiorka (2001) denominaba *nuevo racismo*. Esta investigación constata que el referente islámico adquiere un peso desigual en las trayectorias de éxito y fracaso académico y que el proceso de “reislamización” no guarda relación necesaria con los resultados de fracaso académico y minorización sociocultural, si no todo lo contrario. Son los chicos y chicas con trayectorias de éxito académico los que reconstruyen su identidad a partir del Islam, bien para seguir en esas trayectorias, bien para reelaborar las dificultades y crisis que estas conllevan.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis nos hemos acercado a los factores que condicionan la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y a cómo ésta influye en las posibilidades de su integración social. El análisis desarrollado se ha centrado en *31 chicos y 18 chicas de ascendencia marroquí*, alumnos de un IES de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelonés) desde la promoción 1996/97 a la promoción 2001/02, así como a *sus contextos familiares y comunitarios*.

El trabajo de campo ha permitido evaluar y contrastar posiciones teóricas vigentes, desde el *esquema de análisis* planteado, y avanzar en un proceso de investigación que ha pretendido establecer un diálogo constante entre los niveles micro y macro estructurales desde un planteamiento dinámico, en el que la escuela se convertía en espacio privilegiado de observación, aunque no exclusivo, y en el que se han aplicado múltiples técnicas de investigación.

- El alumnado de ascendencia marroquí en la escuela en Cataluña ha sido construido desde las dificultades y los obstáculos para desarrollar trayectorias escolares convencionales, dando lugar a dos perspectivas que hacía falta poner a prueba, el binomio déficit/compensación y el binomio distancia cultural/aculturación. Ambos han sido los que han guiado las políticas de la administración educativa, los programas que se han implementado y las prácticas escolares cotidianas, promoviendo las construcciones a las que este alumnado se ha adherido de forma preferente: alumno “nouvingut” y de “NEE”. Desde estas construcciones su sobre-representación en los programas de Educación Compensatoria y su participación destacada en los dispositivos creados por el SEDEC han servido para realimentar los prejuicios iniciales en términos de déficit y distancia cultural mientras se introducía el discurso de la interculturalidad que permitía la aceptación de características folklorizadas y menos cuestionadoras. La asunción de este planteamiento, con escasas pero valiosas excepciones, ha sido también el adoptado por la mayor parte de la literatura de investigación española centrada en la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, y que ha considerado, en su mayoría, el déficit lingüístico como el mayor de los obstáculos para su éxito académico.

- La investigación realizada pone de manifiesto cómo estos modelos resultan insuficientes para entender la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y explicar la variabilidad. Así, el eje estructural del estudio se constituyó desde una doble perspectiva ecológica origen-destino y dentro-fuera del espacio escolar, en la que la relación continuada entre el investigador y los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, ha resultado central para llevar a cabo la etnografía desde una posición óptima.
- Al considerar las *condiciones para la emigración*, en la Segunda Parte de la investigación hemos señalado cómo las estructuras y pertenencias en la Yebala han venido condicionadas por su posición geográfica, espacio que ha propiciado los contactos mantenidos por los yeblies a lo largo de la historia con los pueblos del Oriente Mediterráneo y del Sur europeo. Así, viviendo en una zona de contacto y colonización y ocupando un espacio de verdadero hinterland, los yeblies se han distinguido por la defensa de los valores culturales e islámicos en el medio rural. En este contexto, la familia ha sido la estructura productora y reproductora básica, y la organización tribal, el marco donde han cobrado sentido las solidaridades del grupo. Sin embargo, en los últimos años estas estructuras, como lo fueron en épocas pasadas, se han ido erosionando y las pautas de comportamiento modificando, renegociándose los roles atribuidos tradicionalmente y los espacios reservados para sus miembros, al ritmo que se han desarrollado los procesos migratorios. Unos procesos que en la Yebala se han producido más tardíamente que en otras áreas del país, pero que se han convertido en la única salida para muchas familias, ante la escasez de empleo, el marco político y social y una economía demasiado dependiente de las actividades paralelas y de riesgo.
- Aunque la permanencia de las tradicionales instituciones educativas en la zona y el posicionamiento de una parte de la población rural yebli frente a la enseñanza moderna pueda explicarse por sus especificidades socio-culturales, la investigación constata que existen otros factores que la han condicionado. La elevada desvinculación escolar del alumnado y las comunidades rurales no sólo ha sido motivada por estos factores sino por las propias carencias estructurales de la escuela

rural marroquí y por la propia distribución desigual de oportunidades. Así, a estas desigualdades escolares, determinadas por el medio rural pero también diferenciadas por género y clase social, se le ha sumado el escaso valor atribuido a la escuela por la población rural como medio de promoción social desde la década de los 80. La escuela rural está siendo sin embargo en la actualidad sometida también a cambios perceptibles, motivados por la implementación de la *Carta* (1999). Los datos señalan el aumento de la permanencia escolar así como 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 o exteriores, aunque no suele percibirse como vinculada a ellos.

- En estos procesos migratorios, España se empezó a considerar ya en la década de los setenta para estos yeblies como un país rico, comparable al resto de los destinos tradicionales, pero en el que era más fácil instalarse. Estos yeblies que emigraron se convirtieron en un modelo a seguir en origen, pasando a ocupar un espacio importante en la vida de la comunidad que resultó central a partir del envío de remesas. Éstas permitieron mantener las economías familiares e impactaron de forma principal en el sector de bienes y de servicios, ayudando a modificar las pautas de consumo familiar y las propias formas del paisaje local, pero también incidieron en la reconstrucción de las aspiraciones de la población local y en sus valores.
- En este contexto migratorio las redes de parentesco y vecindad han sido las que han estructurado y permiten explicar la dinámica, el asentamiento y la distribución de estos migrantes yeblies, en su mayoría de Bni Ahmed y Talandoud, en la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat y el barrio de Santa Eulalia. La estructuración de sus redes y cadenas migratorias ha respondido a estrategias económicas de promoción y en ellas se han pasado a incorporar a los hijos e hijas desde su experiencia escolar y social en origen.

En la Segunda Parte, al acercarnos a las *condiciones de la inmigración* hemos contemplado como las representaciones sociales de la *marroquinidad* remiten a la

lejanía cultural, lingüística y, en especial, religiosa. Esta *marroquinidad* se convierte fácilmente en estigma, resultado de la historia de contacto entre la mayoría y la minoría, convirtiéndola así en la menos deseada de las inmigraciones. En estas representaciones hemos constatado como la mujer marroquí se construye asumiendo la negación de agencia y capacidad individual, convirtiéndose en el paradigma de la sumisión y de la maternidad, mientras entre los jóvenes se reproducen las construcciones adultas de la *marroquinidad* en lo social a la vez que se proyecta de forma acentuada sobre ellos la vulnerabilidad y el conflicto desde la imagen de sus padres.

El acercamiento que hemos realizado a la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat y al barrio de Santa Eulalia nos ha permitido reconocer cómo ambas entidades territoriales se han convertido a lo largo de la historia en *lugar de inmigración* y cómo estos procesos han sido en especial intensos a lo largo del siglo XX y no han estado exentos de dificultades en ninguna de las fases y ante ninguno de los colectivos recibidos.

- El barrio de Santa Eulalia fue el que se convirtió a partir de la década de los setenta en el lugar de asentamiento en la ciudad de los primeros hombres marroquíes que procedían de la Yebala. Este asentamiento se realizó en espacios insalubres y segregados de la población local, una ocupación diferenciada del territorio que contribuyó a construir al marroquí desde la carencia estructural e imposibilitó el contacto intercultural.
- La invisibilidad de los hombres del colectivo hasta mediados de los ochenta, se vio modificada con la llegada de las mujeres y los niños a causa de los procesos de reagrupamiento familiar, articulándose entonces las primeras respuestas de ámbito local. Como hemos constatado, éstas se caracterizaron por ser aisladas y directas y realizarse al margen de cualquier plan global. Aunque destinadas a promover su inserción sociocultural, se dirigieron de forma exclusiva al colectivo marroquí, lo que contribuyó a su representación local tanto en lo educativo, lo cultural, lo económico y lo social como minoría, desde su *marroquinidad* característica e inmutable.
- Estos reagrupamientos familiares, resultado de la consecución de una mayor estabilidad en destino pero también de las estrategias familiares que se priorizaban

en el proceso migratorio, supusieron también la modificación de pautas de comportamiento iniciales de los hombres y promovieron la necesidad de crear espacios de reafirmación de la identidad colectiva, desde la práctica religiosa y la práctica comunitaria. Estos han sido los únicos espacios formales intraétnicos existentes hasta finales de la década de los noventa.

- La existencia de redes informales, basadas en los lazos de parentesco y amistad, ha sido y sigue siendo prioritaria y sigue estructurando las relaciones sociales de los miembros de la comunidad marroquí en Santa Eulalia, favoreciendo el acceso a la vivienda, al mercado laboral y a la educación y actuando como centro de atracción de nuevos inmigrantes y espacio de transmisión de la información.
- Como hemos tratado de demostrar, algunos núcleos familiares han seguido ocupando los espacios iniciales segregados. Estas familias, con un escaso capital social, económico y cultural han ocupado un bajo estatus social y un escaso reconocimiento de la mayoría y de la minoría y han tenido que privilegiar una estrategia dirigida a la mejora de su situación económica, mientras reducían su optimismo frente a las instituciones de la mayoría y desarrollaban actitudes de minoría involuntaria. Otras familias, aquellas en mejor situación económica y cuyo modelo migratorio supone un mayor reconocimiento en la comunidad porque señala el éxito conseguido, aunque sigan siendo construidas por la mayoría desde su *marroquinidad*, muestran un mayor optimismo ante las instituciones y han podido implementar una estrategia dirigida en especial a sus hijos e hijas, que promueve una *aculturación aditiva*, como atestigua su papel activo en la promoción del asociacionismo intraétnico desarrollado en los últimos años en el barrio de Santa Eulalia.

En la Tercera Parte hemos abordado la experiencia escolar de los hijos e hijas de las familias inmigradas marroquíes.

- La primera de las conclusiones se relacionaría con los centros en los que estos viven su experiencia escolar. La investigación pone de manifiesto que la presencia en la escuela de los hijos e hijas de familias marroquíes provoca la aparición de mecanismos de evitación por parte de algunas familias de la mayoría y una

respuesta que se articula a partir de la no matriculación de sus hijos e hijas. Estos centros, donde viven su experiencia escolar los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, se empiezan a representar como de “pertinencia” exclusiva para un alumnado autóctono no académico y de bajo estatus social, con quienes pasan a compartir experiencias escolares y posibilidades de relación.

- La investigación ha demostrado que, en un espacio social concreto, esto esconde la lucha por la competencia social en el mercado educativo y no se fundamenta realmente en las características desde las que esta “pertinencia” se construye. En esta “reclasificación” (o recalificación) de los centros escolares, los prejuicios acaban alimentando aquello que anuncian a priori sin fundamento o con fundamentos espúreos: el aumento de la conflictividad y el descenso de los niveles académicos. Es decir, el mismo espacio desvalorizado ocupado por el centro legitima el desarrollo de una cultura contra-escolar entre el alumnado, la esperada por otro lado, al formar parte de la institución “menos escolar” del barrio y a la que pertenece precisamente por ser el “problema escolar”. *Pero se trata de un proceso en el que la causa es anterior al efecto que se supone que produce la presencia del alumnado de ascendencia marroquí en la escuela.*
- Siguiendo el esquema propuesto, la investigación demuestra que los resultados académicos se obtienen de forma paralela a los comportamientos escolares. Así constatamos cómo las chicas autóctonas y de ascendencia marroquí son las que siguen en mayor proporción trayectorias de éxito académico y reciben menos sanciones disciplinarias, mientras los chicos de ascendencia marroquí son los que obtienen unos resultados académicos más bajos y reciben estas sanciones en mayor número. Esto coincidiría con los resultados que obtiene en su etnografía Payet (1997). Sin embargo, al ahondar en estos resultados, constataríamos que estas *sanciones son superiores entre los chicos marroquíes de segunda generación.*
- Los comportamientos de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes se modifican en relación con los comportamientos de sus iguales autóctonos. De este modo, la “desviación de la norma escolar” de los chicos de ascendencia marroquí se construyó de forma paralela y semejante a la de los chicos de ascendencia autóctona

desde su pertenencia al grupo de “colegas” contra-escolar, grupo que superaba la ascendencia étnico-nacional y al que se adscribía en mayor medida como conflictivo el alumnado marroquí escolarizado en su integridad en Cataluña y nacido en la ciudad y no el alumnado marroquí de primera generación.

- El estudio constata también que los abandonos escolares entre las chicas antes de finalizar la etapa de escolarización obligatoria son escasos. Estos sólo se producen entre chicas de segunda generación y no están relacionados de forma necesaria con una trayectoria escolar de fracaso, aunque vengan favorecidos por ésta. Asimismo, constatamos que entre los chicos de primera y segunda generación marroquíes este abandono se produce de forma general al cumplir los 16 años y después de seguir una trayectoria escolar de fracaso. Esto cuestionaría las visiones existentes sobre el abandono escolar de las chicas de ascendencia marroquí incluso en cierta literatura de investigación en España.
- Como he mostrado a lo largo de esta investigación, los resultados académicos de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes no derivan de forma necesaria del tiempo de permanencia en el SECAT, ni de un mayor dominio de la lengua de uso escolar. Aunque el desconocimiento de esta lengua dificulta objetivamente el aprendizaje escolar, esto no ha sido así para aquellos chicos que provenían del medio urbano y poseían un mayor capital social y cultural familiar, ni tampoco para *las chicas* que se incorporan en los últimos cursos de Primaria y en la Educación Secundaria, con independencia del medio del que proceden y de su capital social y cultural familiar, quienes *en su totalidad construyen trayectorias convencionales o de éxito*, lo que vendría a contradecir algunas de las investigaciones que en España apuntan que el éxito es menor cuanto más tardía es la incorporación al sistema educativo.
- La investigación ha constatado que para las chicas marroquíes el éxito en la escuela favorece su reconocimiento familiar y comunitario y se convierte en un medio de promoción social. Las *trayectorias convencionales o de éxito* les otorgan un mayor prestigio en la familia y les permite adquirir una mayor autonomía funcional,

mientras implementan estrategias visibles valoradas por la comunidad, lo que supondría corroborar los resultados obtenidos por Camilleri (1992).

- Para las familias marroquíes, la escuela se convierte en un medio de movilidad social, el único que puede facilitarla, pero esta movilidad cobra sentido desde el espacio social que se ocupa en las relaciones desiguales con la mayoría y se adecua a las posibilidades familiares que se perciben. La investigación constata que la forma en la que perciben las familias marroquíes la escuela está en relación con los modelos de éxito escolar existentes en el entorno familiar y las formas en que este éxito ha permitido el acceso al mercado laboral y ha facilitado la movilidad social. En especial, la existencia de modelos de éxito familiar resultan determinante para los chicos en momentos de crisis de la trayectoria escolar, al animar a la permanencia. Sin embargo, las oportunidades para las chicas marroquíes de superar una crisis en la etapa de escolarización obligatoria, aunque existan modelos de éxito académico familiar, son menores que entre los chicos. y ante la aparición de un posible fracaso escolar, afluyen mayores presiones desde las construcciones de su futuro en términos de inversión familiar en el ámbito doméstico.
- Ahora bien, para la mayor parte de las familias marroquíes el *extrañamiento*, resultado del desconocimiento de la escuela en destino y de una experiencia escolar reducida en origen, dificulta la comprensión de los mensajes que reciben y constata un desconocimiento, por parte de muchas de ellas, del funcionamiento del sistema educativo, en situación similar a la de algunas familias autóctonas, aspecto que facilita a los chicos y chicas la elaboración de estrategias superadoras del control familiar y escolar, un aspecto que coincidiría con los resultados de la investigación de Franzé (2002).
- Las familias confían en la escuela en la medida que confían en el profesor de sus hijos, a quien identifican con la institución. A éste le confieren la autoridad y respeto que ellos interpretan como imprescindible para llevar a cabo una relación pedagógica fructífera y de éste demandan que solucione los problemas que se deriven del incumplimiento de esta relación pedagógica.

- Para las familias, la escuela no es tanto una institución de la que hay que preservar a sus hijos e hijas en la medida en que conduce a unos procesos de asimilación indeseados, ya contemplados desde el núcleo familiar, sino que muestran ciertos grados de desconfianza ante la institución por la propia historia de contacto escolar de sus hijos con los autóctonos menos académicos.
- Las expectativas familiares hacia la escuela se desarrollan de forma paralela a las trayectorias escolares de los hijos e hijas siempre que existan factores mínimos que garanticen la estabilidad y la solvencia económica. Las familias esperan que la trayectoria escolar de sus hijos e hijas sea de éxito, pero desarrollan diversas estrategias ante las trayectorias que estos siguen. Mientras las trayectorias de éxito en escasas ocasiones se ven truncadas y sólo entre las chicas, por problemas familiares y económicos que remiten a la posición social que ocupa la familia, las trayectorias de fracaso dan lugar a la búsqueda de nuevas estrategias familiares y al avance del abandono escolar, *como ocurre entre el alumnado de la mayoría*.
- Las trayectorias escolares de los hijos e hijas están en relación directa con el espacio social que la familia ocupa en la comunidad. En la jerarquía intragrupal, el espacio ocupado viene determinado a partir del reconocimiento del grupo, responde al capital social familiar que se posee y a la ubicación de la familia en relación al resto de los miembros del grupo que, al situarla, espera y demanda de forma implícita determinados resultados escolares de los hijos e hijas.
- Aquellas familias que ocupan un espacio de prestigio social en la comunidad ejercen mayores presiones sobre sus hijos e hijas para el éxito escolar. El éxito académico de los hijos e hijas provee a las familias de un mayor reconocimiento social dentro del intragrupo y éste, al reconocerlo, se convierte en un mecanismo de presión para que los hijos e hijas tracen sus trayectorias escolares, precisamente en relación al espacio social y a la jerarquía que ocupa la familia en el seno de la comunidad. En contrapartida, las familias con escaso reconocimiento social en el intragrupo ejercen una presión inferior, lo que contribuye de forma paralela a favorecer el desarrollo de las trayectorias escolares de fracaso ante las dificultades escolares.

- Las condiciones familiares en las que se ha producido la inserción en destino de los hijos e hijas, por nacimiento o por desplazamiento, han sido claves en sus respuestas a la experiencia escolar. El mantenimiento de las condiciones segregadas que representa de forma visible la ocupación de un estatus social bajo y una posición étnica minorizada de la familia, contribuyen a construir las trayectorias escolares de fracaso, a pesar de que algunos de los chicos y chicas que comparten estos factores hayan 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, es interpretada por los hijos e hijas en clave de fracaso del proyecto migratorio desde la posición minorizada que se ocupa frente a la mayoría, pero también desde el escaso prestigio y reconocimiento que se recibe en el intragrupo. La evidencia de esta interpretación la constituye la aparición de comportamientos de *minoría involuntaria* y la transmisión de un escaso optimismo familiar por las instituciones de la mayoría a los hijos en la línea que constataron los resultados obtenidos por Suárez Orozco (1987) y Gibson (1988)
- La investigación constata que para estos chicos de primera y segunda generación que se incorporan a la escuela desde un espacio minorizado y segregado, la escuela se percibe como escasamente facilitadora de la movilidad social, al vincularse los escasos logros conseguidos hasta entonces desde la posición familiar que se ocupa y considerarse limitadas las oportunidades que la escuela, como institución de la mayoría, puede proveer.
- Siguiendo en esta línea, la posibilidad y la estrategia de alejamiento del espacio segregado que han mejorado las condiciones familiares en las que se ha producido la inserción de los hijos e hijas, facilita las trayectorias escolares de éxito. Los hijos e hijas de las familias que viven en unos espacios integrados, desde el punto de vista mayoritario pero también -o solamente- desde el punto de vista comunitario, describen con frecuencia trayectorias escolares de mayor éxito y siguen trayectorias post-obligatorias de mayor prestigio social, *independientemente de los años de escolarización en el SECAT*. Esta estrategia de alejamiento como facilitadora de las

trayectorias escolares de éxito también ha sido señalada en la investigación de Abajo y Carrasco (2004)

- Para aquellos chicos y chicas marroquíes de primera generación, que se han reagrupado en un espacio no segregado, la escuela se convierte un medio de promoción social. En ella esperan proveerse del éxito necesario para alcanzar la movilidad social, dar mayor sentido al proyecto migratorio familiar y responder a las expectativas familiares generadas. También la investigación constata que el éxito académico es mayor entre aquellos chicos y chicas de segunda generación que en condiciones de no segregación viven dentro de la identidad de inmigrantes su estatus de minoría.

Con la intención de ahondar en los factores que condicionan la experiencia escolar de estos chicos y chicas, la investigación también ha abordado las prácticas escolares. En este sentido, hemos podido constatar que la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes se ha vivido no de forma individual sino en relación directa con el resto del grupo en el que ésta se ha producido, tanto respecto a los resultados académicos obtenidos como a las posibilidades de relación intra e interculturales.

- Las relaciones que mantiene el alumnado de ascendencia autóctona y marroquí en la escuela superan su adscripción étnico-nacional y se reconfiguran a partir de las habilidades escolares que a unos y a otros les reconoce la institución. Es decir, las posibilidades de establecer relaciones interétnicas vienen condicionadas por las posiciones escolares que el alumnado ocupa y por cómo la institución permite o propicia estos contactos, alimentando nuevas posibilidades y estableciendo los propios límites de las interrelaciones. Pero estas relaciones, que comúnmente se entenderían de forma inequívocamente positiva, tienen lugar en procesos diferenciados con efectos distintos. *Mayor aculturación y mayores posibilidades/más claras trayectorias de éxito no se corresponden*
- Las medidas de segregación escolar, cuando se aplicaron, determinaron las trayectorias escolares de fracaso y un menor número de contactos interétnicos. En sentido contrario, podemos constatar que los chicos y chicas de ascendencia

marroquí que siguieron trayectorias escolares de éxito no estuvieron encuadrados en ninguna de estas agrupaciones. Así podemos afirmar que la práctica del *streaming* o *grupos de nivel* propicia la creación de resistencias escolares, favorece enormemente las desvinculaciones y construye las trayectorias escolares de fracaso, una constatación que no sólo se puede realizar para los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes sino extenderse para el resto del alumnado, pero sí como una evidencia más ya mostrada en otras investigaciones recientes sobre minorías y educación en España (Abajo y Carrasco, 2004). En todas las ocasiones en que se practicó, los índices de fracaso escolar y abandono al cumplir los 16 años aumentaron tanto entre el alumnado de ascendencia autóctona como de ascendencia marroquí, obteniéndose resultados que ya eran esperados a priori y que se aceleraron para todos aquellos alumnos que ya habían sido contruidos previamente como “no pertinentes”.

- La segunda de las prácticas que alimenta las trayectorias escolares de fracaso resulta de la construcción explícita de la falta de habilidades escolares a través de la presencia persistente del alumnado de ascendencia marroquí en las actividades de refuerzo escolar. El no reconocimiento de habilidades académicas o de bagajes distintos pero con igual valor académico (como las lenguas familiares), que viene prescrito por “ser” alumno de refuerzo escolar o pertenecer a un grupo identificado como de “bajo” nivel, proveyó de significado las desafecciones escolares y los posicionamientos contra-escolares de los hijos de familias inmigradas marroquíes menos académicos. De este modo, constatamos que ninguno de los chicos contruidos como de “refuerzo” escolar consiguió volver a una trayectoria convencional y mucho menos de éxito académico, además de ser considerado “conflictivo”.
- Al analizar las medidas sancionadoras, observamos que cuando éstas se centran en la exclusión del marco escolar, contribuyen a fomentar las experiencias de desvinculación académica y a aumentar las posibilidades de desarrollo de la cultura contra-escolar y de estrategias de oposición a los requisitos de la escuela tanto entre

el alumnado de ascendencia marroquí como entre el alumnado de ascendencia autóctona.

- Ante la variabilidad de estrategias que el alumnado implementa en la escuela, el estudio constata que los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes que dominan los códigos escolares y reconocen aquellas formas y comportamientos sociales que la escuela privilegia, aunque no los cumplan, transitan con mayor éxito por la institución escolar, mientras aquellos que muestran formas abiertas de resistencia escolar se construyen como “alumnos conflictivos” y no pueden seguir una trayectoria de éxito académico como los primeros, aunque habilidades académicas y relaciones sociales no necesariamente se relacionen. La investigación también ha señalado que las *chicas invisibles* reciben un reconocimiento escolar que facilita sus trayectorias de éxito, en especial aquellas chicas marroquíes que responden al modelo de comportamiento esperado, discreción, trabajo diario y esfuerzo. A aquellas *chicas no invisibles* que no responden a los comportamientos esperados en el espacio escolar, su ascendencia marroquí ayuda a descupabilizarlas y actúa en forma de prejuicio a su favor al convertirlas, además, junto a las *chicas invisibles* en las únicas capaces de un posible cambio en la minoría.
- Paralelamente, en el grupo de iguales al que se pertenece o al que se desea pertenecer, es donde el capital social del chico o la chica y la propia experiencia escolar cobra sentido. Al establecer las relaciones entre el alumnado que fue sancionado por su comportamiento, podemos reconocer una red de relaciones que superan la adscripción étnico-nacional y el propio marco escolar y que se inscriben en el marco de las pertenencias del grupo menos académico y más contra-escolar, principalmente dentro de la escuela.
- La presión del grupo de iguales resulta central en la experiencia escolar del alumnado. Mientras la presión para el fracaso desde el propio grupo de iguales entre las chicas es menor, aquellos chicos de ascendencia marroquí que obtienen éxito académico y se identifican con los requisitos escolares reciben las presiones de sus iguales de la minoría contra-escolares. Sólo cuando esta presión desaparece pueden

estos chicos construir una trayectoria escolar de éxito. Esto coincide plenamente con los resultados que obtuvieron Fordham y Ogbu (1987) en sus investigaciones.

- El alumnado autóctono con una orientación más académica interpreta como una pérdida de estatus compartir los espacios escolares con los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes y reproduce los prejuicios sociales existentes y los implementa en sus relaciones con sus iguales; por lo tanto, es escaso el número de aquellos que valoran de forma positiva este contacto interétnico.

El estudio ha podido reconstruir cómo el profesorado construye las expectativas hacia el alumnado de ascendencia marroquí y condiciona su experiencia escolar desde los planteamientos que subscribe sobre la relación entre inmigración, educación y relaciones interétnicas. Hemos visto, una vez más, cómo el hecho de creer en las capacidades del alumnado y mantener una buena relación mejora su rendimiento académico, mientras que una menor implicación personal y afectiva del profesor contribuye a peores resultados académicos del alumnado. La inclusión del eje afectivo-relacional en la práctica cotidiana es imprescindible para conseguir el éxito académico aunque no sea suficiente. La creación de un ambiente cálido en el que este alumnado se sienta reconocido favorece el trabajo diario y, aunque no determina una trayectoria de éxito sí, al menos no alimenta el fracaso escolar. Esto parece especialmente cierto en el caso de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el contexto observado.

- En este sentido, el extrañamiento del profesorado del contexto migratorio y de los contextos y del sistema educativo de origen refuerza las interpretaciones de la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en clave de déficit, lo que promueve su inclusión en los grupos de “bajo” nivel o las actividades de “refuerzo” escolar del alumnado de primera generación pero también, desde las construcciones de la *marroquinidad* que comparte, el de segunda generación.
- Una parte del profesorado, aquel que interpreta la escolarización del alumnado de ascendencia marroquí desde una representación étnico-nacional cargada de los prejuicios que se han señalado, considera que las familias marroquíes muestran desinterés ante la educación de sus hijos, un discurso que por otra parte extienden al

resto de familias autóctonas de escaso capital social y cultural, prevaleciendo el *discurso de la distancia y las jerarquías culturales* para ambos casos. En contraposición, el profesorado que reconoce que los comportamientos escolares de las familias marroquíes se resignificaban con independencia de su ascendencia étnico-nacional, considera la heterogeneidad de respuestas en función de factores semejantes a la forma que lo hace entre las familias autóctonas, desde un análisis más anclado en la *consideración de la diversidad social*.

- Las trayectorias de éxito académico se han promovido en el contexto familiar a partir de una *apuesta consciente por la aculturación aditiva* reforzada a partir de un mayor control sobre los hijos e hijas y la valoración y la práctica de las pautas culturales de la comunidad desde el asociacionismo intraétnico. Los chicos de ascendencia marroquí que obtienen mejores resultados académicos reproducen estos objetivos familiares, unas elevadas expectativas ante la escuela y la esperada fidelidad a la comunidad, desde el asociacionismo intraétnico, así como la observancia del Islam. Esto coincidiría con los resultados que aportaba la investigación de Gibson (1988) entre los sikhs en California.

Finalmente, desde la perspectiva de las reconstrucciones identitarias, la investigación ha podido observar que sólo escasas familias elaboran estrategias de negación de la adscripción étnica, la práctica totalidad la reivindican y potencian la pertenencia de sus hijos e hijas a la *comunidad marroquí*. En esta reivindicación, el Islam imprime un sentimiento de pertenencia que da sentido al grupo y la observancia religiosa se convierte en referente esencial para estas familias.

- En sentido contrario, aquellos chicos que siguen trayectorias escolares de fracaso estuvieron sometidos a procesos de menor control familiar y comunitario y menor consumo étnico-cultural en un espacio minorizado. Son los que han sufrido de forma intensa un proceso de asimilación, mientras recibían mensajes que les incentivaban a la deslegitimación de los referentes culturales familiares. En este marco, estos chicos articulan estrategias de resistencia que les permiten hacer frente a cómo son construidos ellos y sus familias desde el escaso reconocimiento, en el espacio escolar y social, por la mayoría y por la minoría

- Constaríamos también que entre las chicas los resultados aportan similares conclusiones. Sin embargo, entre aquellas con trayectorias escolares de fracaso, el mayor control familiar y la transmisión de los roles de género en los modelos familiares de socialización ha promovido su fidelidad a la comunidad. Las chicas con trayectorias escolares de éxito adoptan, de forma mayoritaria aunque no necesaria, estrategias visibles que se inscriben en el marco de la negociación familiar y comunitaria para transitar a partir de la etapa post-obligatoria por los espacios escolares y seguir su trayectoria escolar mostrándose fieles a la comunidad.
- Así mismo, podemos constatar que, de forma independiente a la incidencia de los resultados académicos, entre los chicos y chicas de ascendencia marroquí existen dificultades de construcción identitaria. También de forma independiente a sus trayectorias, las relaciones que mantienen más allá de la etapa de escolarización obligatoria se desarrollan de forma mayoritaria al margen en los espacios que promueven las relaciones interculturales y que éstas sólo se siguen produciendo en ciertos espacios académicos y en algunas de las actividades que realizan en sus momentos de *ocio organizado* los chicos y chicas de éxito académico y de *ocio no institucionalizado* los chicos de fracaso.
- Los chicos con trayectorias de fracaso escolar desde el espacio laboral y social minorizado que ocupan, son aquellos que se encuentran más alejados de los aspectos normativos que la comunidad inmigrante prescribe y los que respetan una menor observancia religiosa. Se identifican como *marroquíes* porque “son vistos” y “tratados” como tales. Han optado por unos modelos de ocio propios de un segmento de la juventud de la sociedad de destino y son los que tienen un mayor número de contactos interculturales con sus pares autóctonos de escasa consideración social.
- En contraposición, los chicos y chicas con trayectoria escolar de éxito, mantienen un menor número de contactos interculturales y sólo en los espacios de ocio formal. La religión musulmana les confiere la identidad de la que participan y todos ellos y ellas antes que marroquíes, españoles o catalanes, se definen como *musulmanes*.

Asimismo la investigación ha podido reconstruir el proceso de cambio promovido por la escuela para contribuir a la dinamización comunitaria, en este caso como reacción a un proceso de alto riesgo de supervivencia del propio centro educativo.

- La búsqueda de objetivos comunes consensuados mejora el clima de centro y fomenta el compromiso, la participación e implicación de los agentes escolares. Un proyecto común compartido alimenta la creencia en la posibilidad de cambio y mejora y favorece el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la escuela.
- Los procesos de cambio en la escuela son lentos pero posibles. Algunas de las representaciones del centro siguen siendo en términos de menor prestigio, por las dinámicas del mercado escolar -que seguirá echando mano del prejuicio si no lo vamos contrarrestando desde perspectivas macro y microestructurales con nuestros proyectos- pero la escuela ocupa en la actualidad un reconocimiento positivo visible que la convierte en referencia en su entorno.
- El esquema de análisis propuesto en la Tesis ha constatado que la experiencia escolar de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes viene condicionada por factores que se sitúan más allá del aula escolar y de la propia escuela y que se sitúan en los contextos y las dinámicas que hemos definido pero, como también ha demostrado la investigación, sus trayectorias académicas y sociales son el resultado de su experiencia escolar cotidiana y el espacio en que la escuela sitúa a estos chicos y chicas.

Resulta obvio que sigue vigente la afirmación de Wolcott (1985) en el sentido de que a menudo la etnografía educativa suele emprenderse con la preocupación del profesor por una mejora, o al menos por un “cambio”. Y este cambio sólo es posible si las personas, los chicos y chicas y los compañeros con los que he compartido esta investigación, lo creen también así. En esta tesis he intentado recorrer el camino entre la antropología y la educación en las dos direcciones y, en mi doble papel de docente y etnógrafo, espero haber podido hacer alguna contribución a la mejor fundamentación de ese cambio.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV (2001) "Quel avenir pour l'éducation au Maroc?. A propos de la Charte Nationale de l'Éducation et de Formation". *Prologues*, nº 21.
- AA.VV (2001) *Acostem-nos al Marroc*. Barcelona. Perspectiva Escolar nº 255. Rosa Sensat.
- AA.VV (1999) *Monográfico: Inmigración magrebí y escuela*. Anales de Historia Contemporánea, nº 15. Depto. Historia Moderna, Contemporánea y de América. Universidad de Murcia.
- AAVV (1999) *Educació i immigració extracomunitària*. Girona. [Documento mecanografiado].
- Abad, L.V.; Izquierdo, A. & Cucó, A. (1993) *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid. Jóvenes Contra la Intolerancia.
- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (2005) "A l'encreuament. L'èxit escolar de l'alumnat gitano" en *Itichatchipen*, nº 49. Barcelona. Instituto Romanò de Serveis Socials.
- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (2004) (eds.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE/Instituto de la mujer.
- Abajo, J.E.(1998) *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abdelouahed, M (1999) "Escoles, llengües i cultures del Marroc". Entrecultures. Fundació Jaume Bofill.[En línea: <http://www.fbofill/entrecultures/>].
- Abumalham, M. (dir.) (1995) *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid. Ed. Trotta.
- Actis, W. (1995) "Mujeres marroquíes en España. Algunos datos generales" en Martín Muñoz, G. (comp.) *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid. Pablo Iglesias.
- Affaya, N. & Guerraoui, D. (2005) *L'image de l'Espagne au Marroc*. Barcelona. Fundació CIDOB.
- Affaya, N. (1997) *L'Occident dans l'imaginaire arabo-musulman*. Casablanca.

Toubkal.

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000) *Index For Inclusión*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Aixelà, Y. (2001) “¿Qué nos ofende de los “moros”?. Discursos sobre los musulmanes y sus prácticas sociales”. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. III Coloquio Internacional de Geocrítica.
- Aixelà, Y (2001) “Cuando los hombres emigran ...: Discursos y prácticas en torno al reconocimiento social y familiar de las mujeres en Marruecos” en *Ofrim suplementos* nº 8 pp 183-197.
- Aixelà, Y. (2000) *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona. Bellaterra.
- Aja, E.; Carbonell, F.; Colectivo IOÉ; Funes, J. y Vila, I. (1999) *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona. Fundació La Caixa.
- Ajuntament de L’Hospitalet (2005) *Pacte de L’Hospitalet per a la integració de la nova ciutadania*.
- Ajuntament de L’Hospitalet. Anuari estadístic de la ciutat (2004).
- Ajuntament de L’Hospitalet. Anuari estadístic de la ciutat (1992).
- Akesbi, A (2000) “L’analfabetisme au Marroc” en *Bulletin Economique et Social du Marroc*. Rabat. Okad.
- Akesbi, A. (1998) *Ecole, sujets et citoyens*. Casablanca. Edit Consulting.
- Alami M’Chichi, H. (2004) “Los jóvenes inmigrantes construyen su identidad” en *Afkar/ideas*, nº 3.
- 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, pp 20-49.
- Alegre, M. A. (2005) *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d’origen immigrat en els mapes relacionals i*

culturals articulats en l'àmbit escolar. Departament de Sociologia. UAB. Tesis doctoral.

- Alegre, M.A. & Herrera, D. (2002) "Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social. El cas de Mataró" en *Papers* nº 66, pp 215-248.
- Alegre, M. A. & Herrera, D. (2000) *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- Algaba, A. (2002) "El mercado de la vivienda en L'Hospitalet, un municipio del área metropolitana de Barcelona" en *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 105, Universidad de Barcelona. [En línea <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-105.htm>].
- Al-Maududi, A. (1977) *Los principios del Islam*. Granada. Ed. Centro Islámico.
- Alonso, M. (2002) *L'altra riba. Trajectòries de vida i migració de dones d'origen marroquí al Camp de Tarragona*. Tarragona. Arola Editors.
- Álvarez, A. (2005 [1956]) "Marruecos se quita el velo" en *Revista África* nº 179, noviembre en El Hassane, A (sel.) *Mujeres de Marruecos*. Vecino Sur nº 1. Clan.
- Alvira, F. & García, J. (2003) "Opinión pública e inmigración" en *Papeles de Economía Española*, nº 98.
- Andizian, S. y Streiff, J. (1983) "Transposiciones y reinterpretaciones del papel femenino en una situación de inmigración", en Andizian, S; Catani, M. & alter. *Vivir entre dos culturas*. Ed. Serbal . UNESCO, pp. 363-365
- Aparicio, R. (2004) "La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación". *Actas IV Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona.
- Aparicio, R. & Tornos, A. (2001) *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de los inmigrantes llegados a España*. Madrid. IMSERSO.

- Aparicio, R.(1998) *Identidad y género: mujeres magrebíes en Madrid*. Madrid. Dirección General de Mujer. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. CAM.
- Apple, M. (1989) *Maestros y textos. Una política económica de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós.
- Aramburu, M. (2002) *Los otros y nosotros. Imágenes del inmigrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Àrea de Benestar Social (1993) *Informe situació dels immigrants estrangers a la ciutat de L'Hospitalet*. Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat.
- Àrea de Benestar Social (1994) *Informe d'immigració estrangera i minories ètniques*. Ajuntament de L'Hospitalet.
- Aubarell, G. & Zapata, R. (eds) (2004) *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona. Icaria. Antrazyt. IMED.
- Aubarell, G. (2000) "Una propuesta de recorrido bibliográfico por las migraciones femeninas en España" en *Papers*, nº 60, pp. 391-413.
- Aziza, M. (2003) *La sociedad rifeña frente al Protectorado español de Marruecos (1912-1956)*. Barcelona. Alborán Bellatera.
- Baès, L. (1999) *L'Islam Positif*. París. Éditions de l'Atelier.
- Baina, A. (1981) *Le système de l'enseignement au Maroc* (3 tomos). Les Editions Maghrébines.
- Ballestín, B. (2005) "La Observación Participante en Primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles". *Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia, Germanía.
- Ballestín, B. (2004) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis de master.
- Balta, P. (1994) "Los medios y los malentendidos euroárabaes en Bodas,J &

- Dragoevich (ed) *El mundo árabe y su imagen en los medios*. Madrid. Editorial Comunica.
- Baquero, A. (2000) "La desilusión marroquí" en El Periódico de Catalunya. Cuadernos Más Domingo, 8 de octubre, pp 2-7.
 - Barker, C. (2003) *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona Paidós.
 - Barruti, M. (1990) "El proceso migratorio y la identidad étnica en un municipio del área metropolitana de Barcelona" en Cuscó, J & Pujadas, J (ed) *Identidades colectivas, etnicidad y sociabilidad en la Península Ibérica*. València. Generalitat
 - Barth, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. Fondo de Cultura Económica.
 - Bartlett, E. (1999) "L'escolarització dels infants immigrants en l'informe del Síndic de Greuges del Parlament de Catalunya". *Perspectiva Social*, nº 42. Barcelona. ICESB
 - Basset, H. (1926) *Rif & Jbala*. París. Bulletin de l'Enseignement Public du Maroc.
 - Bayona, J. (2004) "Pautas de distribución espacial de la población de nacionalidad marroquí en Barcelona 1991-2004". *Papers de Demografia*, nº 251
 - Begag, A. (2001) *El niño del Chaâba*. Barcelona. Planeta
 - Belarbi, A. (1996) "La representación de la mujer a través de los libros escolares" en Belarbi, A; Mernisi, F & alter (1996) *La mujer en la otra orilla*. Barcelona. Flor de viento ediciones.
 - Belarbi, A (dir) (1995) *Femmes rurales*. Casablanca. Editions Le Fennec.
 - Belarbi, A. (dir) (1990) *Etre jeune fille*. Casablanca. Editions Le Fennec.
 - Belghiti, M.; Chraïbi, N. & Adib, T. (1971), "La ségrégation des garçons et des filles à la campagne" en *Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Vol..

32, n° 120-121.

- Belghiti, M. (1992) “L’education des filles en milieu rural: un aspect du changement de la culture féminine traditionnelle” en *Actes du Premier Symposium. La Petite fille aussi*. Rabat. UNICEF.
- Belguendouz, A. (1992) “UMA-CEE: los emigrantes magrebíes entre dos orillas” en López García, B. (ed) *España-Magreb, s. XXI: el porvenir de una vecindad*. Madrid. Mapfre.
- Belguendouz, A. (1987) “L’emigration maghebine vers l’Europe: qui aide qui?” en *Economie et socialisme*, n° 5.
- Belguendouz, A. (1987) “Les jeunes émigrés en Europe: agents de changement au Maroc?” en *Al-Asas*, n° 80.
- Ben Salem, L. (1997) “Cambio social y transformación de los valores en las sicedades rurales del Magreb” en Roqué M,A (dir) *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria. Antrazyt.
- Benchekroun, M. (1982) *L’Education et l’Enseignement au Maroc. Sous le Protectorat Français et Espagnol. Essai bibliographique*. Rabat. Université. Mohammed V.
- Benjelloun, A. (2004) “Crise de l’autorité parentale” en *Rapport du Social. Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Editions OKAD.
- Benjelloun, A. (2003) “La réforme de l’enseignement primaire” en *Rapport du Social. Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Editions OKAD.
- Bennani-Chraïbi, M. (1994) *Soumis et rebelles les jeunes au Maroc*, Casablanca. Editions Le Fennec.
- Benrradi, M. (1999) “El dret de la família al Marroc i el seu impacte sobre l’estatut jurídic de les dones” en Roqué, M.A (ed) *Dona i migració a la Mediterrània occidental*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.
- Berdouzi, M. (2000) *Rénover l’enseignement: de la charte aux actes*. Rabat.

Renouveau.

- Bermann, S. (2003) *El cos i la salut al Marroc*. Barcelona. Proyecto Local.
- Bernabé, R. & Cabré, C. (1994) *Immigració marroquina a Santa Eulalia. Treball exploratori*. Barcelona. Ajuntament de L'Hospitalet. [Documento mecanografiado]
- Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.
- Berriane, M. (1996) “Las regiones tradicionales de la emigración marroquí” en *Atlas de la emigración magrebí en España*. Madrid. UAM- Dir.Gral de Migraciones.
- Bertrana, A. (1992 [1936]) *El Marroc sensual i fanàtic*, Barcelona. Edicions de l'Eixample.
- Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis.
- Besalú, X. (2002) “Los procesos de escolarización de los niños de familias inmigradas. Un estudio de casos”. Madrid. *Ofrim suplementos*, pp. 65-77.
- Besalú, X. (1999) “Lengua y cultura de origen: mito y realidad” en Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española” en Franzé, A.(ed.) & Mijares, L. (col) *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Bistolfi, R. (dir) (1995) *Islam d'Europe. Intégration ou insertion communautaire?*. París. Éditions de l'Aube.
- Bodas, J. & Dragoevich, A. (1994) *El Mundo Árabe y su imagen en los medios*. Madrid. Comunica.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica de las corrientes contemporáneas*. Barcelona. Paidós.
- Bonal, X. & Rambla, X. (dir) (1998) *La recontextualización de la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Análisis del discurso y de las prácticas del profesorado*. ICE-UAB. [Documentado mecanografiado].

- Bonal, X.; Rambla, X.; Calderón, E. & Pros, N. (2005) *La descentralización educativa en España*. Barcelona. Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bonal, X.; Rambla, X. & Ajenjo, M. (2004) *Les desigualtats territorials de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona. Fundació Jaime Bofill.
- Bonal, X. (2003) *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona. Octaedro.
- Botey, J. (1986) *Cinquanta-quatre relats d'inmigració*. Barcelona. Diputació. CEL'H.
- Bouabdallah, F. (1996) "La imatge es torna borrosa". *Medi ambient*, núm 16, pp 41-45.
- Bouché & alter (2002) *Antropología de la educación*. Madrid. Síntesis Educación.
- Bouia, B. & Dupy, C. (2003) *Dones marroquines*. Barcelona. Proyecto Local.
- Boukos, A. (2001) *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. Rabat. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Boulahcen, A. (2002) *Sociologie de l'Education. Les systèmes éducatifs en France et au Maroc. Etude comparative*. Casablanca. Afrique Orient.
- Boulifa, A. (1993) "Un indicateur des changements économiques et sociaux dans la partie septentrionale des Jbala: l'habitat rural" en Zougari, A.; Vignet-Zunz, J. & Messaouidi, L. (coord) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Kenitra. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1997) *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Bourgeois, P. (1959) *L'univers de l'ecolier marocain*. Ministère d l'education Nationale, de la Jeunesse et d'esports. Rabat. Faculté des Lettres et des Sciences Sociales.
- 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].

- Bourquia, R. (2005) *La stratification sociale*. [En línea <http://www.rdh50.ma/fr/uis/loaadpdfcntribs.asp?id=2>].
- Bourqia, R; Charrad, M & Gallagher (dir) (2000) *Femmes, cultures et societe au Maghreb*. Afrique Orient. 2ª edición.
- Bourquia, R. (2000 [1996]) "Habitat, femmes et honneur. Le cas de quelques quartiers populaires d'Oujda" en Bourqia, R; Charrad, M & Gallagher (dir) *Femmes, cultures et societe au Maghreb*. Afrique Orient.
- Bourqia, R.; El Ayadi, M. & El Harras, M. (2000) *Les jeunes et les valeurs religieuses*. Casablanca. Editions Eddif.
- Bouzar, D. (2001) *L'Islam des banlieus*, París. Syros.
- Broeder, P. & Mijares, L (2004) *Multilingual Madrid. Languages at home and at school*. European Cultural Foundation. Amsterdam.
- Cabezas, N. (1997) *La comunitat marroquina de Sant Boi de Llobregat. Una aproximació sociològica*. Sant Boi. Iniciatives i Programes.
- Cabré & alter (1997) *Historia de L'Hospitalet. Una síntesi de passat com a eina de futur*. Centre d'Estudis de L'Hospitalet.
- Cabrera, A. (2004) *Magreb-el-Aksa. Recuerdo de cuatro viajes por Yebala y el Rif*. Colección Viajes de papel. Ibersaf Editores.
- Cachón, L. (2004) "Marroquíes en el mercado de trabajo en España" en López García, B. & Berriane, M. (dir) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid.TEIM.
- Cachón, L. (2003) *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid.Injuve.
- Cachón, L. (1999) "Segregación sectorial de los inmigrantes en el mercado de trabajo en España" en *Ofrim suplementos* nº 4, pags 69-97.

- Calvo-Buezas, T. (1989) “Actitudes y prejuicios de los españoles ante los refugiados y ante los extranjeros” en Roquè, M.A (coord.) *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental*. Barcelona. ICM.
- Camilleri, C. (1992) “Évolution des structures familiares chez les Maghrebins et les Portugais en France” en *Revue Européenne des Migrations Internationales* V 8, n° 2 pp133-145.
- Camilleri, C. (1990) “Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d’une typologie” en Camilleri & alter (1990) *Stratégies identitaires*. París. Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C & alter (1990) *Stratégies identitaires*. París. Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. & Cohen-Emérique, M. (dir) (1989) *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*. París. L’Harmattan.
- Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. Lausana. UNESCO.
- Camilleri, C. (1980) “Les immigrés maghébins se la seconde generation: contribution à un étude de leurs evolutions et les choix culturels” en *Bulletin de Psychologie*, n° 347, pp.985-995.
- Camós, J.; Poblet, M. (1998) *L’Hospitalet és escola. Materials didàctics. Ciències Socials. Secundària*. L’Hospitalet. Centre d’Estudis de L’Hospitalet.
- Camós, J. & Santacana, J. (1997) *Història de L’Hospitalet. Una síntesis del passat com a eina de futur*. Ajuntament i Centre d’Estudis de L’Hospitalet.
- Camós, J. (1986) *L’Hospitalet, la història de tots nosaltres: 1930 - 1936*. Barcelona. Diputació.
- Caramés, L. & Garriga, V. (1995) ”La imagen del otro. El Islam en los libros de texto”. *Actas de la Conferencia Mediterránea Alternativa*. Barcelona. pp. 36-44.
- Carbonell, F. (1998) *La integració social i la diversitat cultural a l’escola*, Barcelona. UAB.

- Carbonell, F. (1997) *Immigrants estrangers a l'escola*, Barcelona. Fundació Serveis de Cultura Popular. Altafulla.
- Carbonell, J.; Simó, N. & Tort, A. (2003) "Scolarisation, immigration et politiques éducatives locales. Le cas de Vic" en *Revue Française de Pédagogie* nº 144 pp. 49-56.
- Carbonell, J.; Simó, N. & Tort, A. (2002) *Magribins a les aules*. Vic. Eumo.
- Carmona, A. (2005) "Problemática de la enseñanza de la cultura de origen. El caso del inmigrante árabe" en *Anales de Historia Contemporánea*, pp.125-137.
- Carrasco, S.; Ballestín, B. & Borison, A. (2005) "Infancia i immigració: tendències, relacions i polítiques" en *Infancia, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona. Consorci Infància i món urbà (CIIMU).
- Carrasco, S. (2005) "Interculturalidad e inclusion: principios para evaluar la acogida al alumnado extranjero" en Monográfico *Aulas de Acogida en España. Aula de Innovación Educativa* nº 147. Barcelona. GRAÓ.
- Carrasco, S. (2005) "Relación etnográfica y devolución de resultados en la investigación educativa". *Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia. Alemania.
- Carrasco, S.; Ballestín, B.; Bertran, M.; Borison, A.; Molins, C. (2005) "Etnografía, educación, y políticas públicas. Oportunidades y dificultades desde la experiencia en Barcelona". *Ankulegi*. Revista de Antropología Social (9).
- Carrasco, S. (2004) "L'educació multicultural a Catalunya: un debat ajornat". *Revista d'Etnologia de Catalunya*, nº 24. Barcelona. Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- Carrasco, S. (2004) (coord) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Colección Educación y Sociedad, nº 15. ICE-UAB.
- Carrasco, S. (2003) "La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España". *Revista de Educación*, nº 330. Ministerio

de Educación.

- Carrasco, S. (2003) "Multiculturalidad, inmigración y educación. Aportaciones de la obra de John Ogbu". Barcelona. *Actas IX Congreso Antropología FAAEE*.
- Carrasco, S. (2002) "La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y minorías étnico-culturales" en *Revista de Educación*. nº 329.
- Carrasco, S. (2002) La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia en González & Molina (eds) *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Bellaterra. Publicacions d'Antropologia Cultural-UAB.
- Carrasco, S. (2002) "Sobre infancia e inmigración : consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona" en García Castaño, F.J & Muriel, C. (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Carrasco, S.; Ballestín, B.; Bertran, M. & Bretones, E. (2001) "Educación, aculturación y género desde la investigación en la realidad multicultural de Cataluña". *Revista Nómadas*, nº 14. Monográfico: Construcciones de Género y Cultura Escolar. Bogotá. Departamento de Investigación. Universidad Central.
- Carrasco, S. (2001) "Tercera fase: cap a una síntesi oberta" en San Román, T.; Carrasco, S.; Soto, P. & Tovas, S. (2001) *Identitat, pertinença, primacia a l'escola*. Publicacions d'Antropologia Cultural. Barcelona. UAB.
- Carrasco, S. (1997) "Usos y abusos del concepto de cultura" en *Cuadernos de Pedagogia* nº 264. Barcelona.
- Carrillo, M. & alter.(1992) *Els estrangers a Espanya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Casal, J. & Albaigés, B. (2004) "El acceso al trabajo: insuficiencia formativa, precariedad y temporalidad" en Gómez-Granell,C.; García M.; Ripoll-Millet, A. & Panchón, C. (coords) *Infancia y familias*. Institut d'Infancia i Món Urbà

(CIIMU). Barcelona. Ariel.

- Casal, J. & alter (1997) "Aproximación a la Garantía Social" (I). *Revista Estudis* nº 1. Diputación de Barcelona.
- Casal, J.; Rodríguez, I.; Cortés, F. & Ortiz, D. (1999) "Aproximación a la Garantía Social (II) *Revista Estudis*, nº 6. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Casas, J. (1986) *Com es fa una ciutat?*. L'Hospitalet de Llobregat. Museu de L'Hospitalet.
- Casas, J. (1986) *L'Hospitalet, un passeig per la història*. Ajuntament L'Hospitalet.
- Castien, J.I (2001) *Procesos ideológicos entre los inmigrantes marroquíes en la comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Castien, J.I. (1993) "España y Marruecos en los discursos de los inmigrantes marroquíes" en *Migraciones, segregación y racismo*. Tenerife. VI Congreso de Antropología.
- Castella, E. (2001) "Atenció educativa de l'alumnat fill de famílies immigrades" en *Diversidad cultural, identidad y lengua*. Encuentro bilateral de trabajo. Québec-Catalunya. 24-26 abril.
- Castella, E. (1999) "La inmigración y la escolarización del alumnado de incorporación tardía" en Essomba, M.A (coord.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó.
- Castellanos, E. & alter (1990) *Aproximació a la realitat socio-cultural de la immigració marroquina a L'Hospitalet*. Arxiu Històric de L'Hospitalet. [Trabajo mecanografiado].
- CERED (1991) *La famille à Fes :changement ou continuité. Les reseaux de solidarité familiale*. Rabat. Direction de la Statistique.
- Cesari, J. (2005) "De l'immigré au minoritaire: les Maghrébins de France". *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol. 10, nº 1.[En

línea: [http:// remi. revues.org/](http://remi.revues.org/)].

- Cesari, J.; Bargagli, S. & Moore, D. (2002) “L’islamisation de l’espace public français. Vers la fin du conflit ? “ en *Cahiers d’études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iraien* n° 33.
- Cesari, J. (1987) ”Catègories identitaires des musulmans à Marseille” en *Migrations et société* n° 5-6.
- Cesari, J. (1998) *Musulmans et républicains*. Bruselles. Éditions Complexe.
- Cumins, J. (1997) “Minority Status and Schooling in Canada” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. n°28 (3), pp. 411- 430.
- Chakkor, A. (2004) *La Moudawna. El Código de Familia en Marruecos*. Madrid. Mensajeros de la Paz.
- Charef, M. (1999). *La circulation migratoire marocaine: un pont entre deux rives*. Rabat. Sud Contact.
- Chatou, Z. (2000) ”Los trabajadores agrícolas de El Ejido: de la invisibilidad a la toma de conciencia de si mismos” en *Revista Migraciones* n° 8.
- Chatou, Z. (1998) *Migrations marocaines en Europe*. París. L’Harmattan.
- Chatou, Z. (1997) ”Migrar: una cuestión de vida y muerte” en *Migraciones* n° 2.
- Chebel. M. (1997) *El espíritu del serrallo. Estructuras y variaciones de la sexualidad marroquí*. Biblioteca del Islam contemporáneo. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- Chebel, M. (1986) "Mythologies maghrébines contemporaine" en *Cultures Populaires*. Peuples méditerranéens, 34, pp. 99-121,.
- Chedati, B.; Chakir, A. & Oubnichou, M. (2000) “L’acces a l’ecole en milieu rural” en *Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Okad.
- Chekroun, M. (1989) *Culture et pedagogie au Maroc*. Casablanca. Toubkal.
- CIDE (2005) “Curso de Formación. Profesorado de LACM destinado a España”.

Madrid 28-29 noviembre.[Documento mecanografiado]

- CIDE (2005) *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Codina, J. (1987) *Els pagesos de Provençana (984-1807)*. Ajuntament de L'Hospitalet i Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Colectivo IOÉ (2004) "Distribución por sexos del alumnado marroquí. A vueltas con los datos, ¿las chicas abandonan la escuela antes que los chicos? Resultados de una investigación" en López, B & Berriane, M (dir.) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM..
- Colectivo IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE. Instituto de la Mujer.
- Colectivo IOÉ (2002) *Immigració, Escola i mercat de treball. Una radiografia actualitzada*. Barcelona. Fundació "la Caixa".
- Colectivo IOÉ (1999) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*. València. Patronat Sud-Nord de la Universitat de València.
- Colectivo IOÉ (1999) "Aproximació als projectes migratoris de les dones migrants a Espanya" en Roque, M.A (dir.) *Dona i migració a la Mediterrània occidental*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.
- Colectivo IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid. CIDE-MEC
- Colectivo IOÉ (1996) "Hijos de inmigrantes marroquíes en España" en López, B; Planet, A & Ramírez, A (coord.) *Atlas de la emigración magrebí en España*. UAM- Dir.Gral de Migraciones.
- Colectivo IOÉ (1996) "Nuevas dinámicas migratorias en Europa. Efectos sobre los procesos de inserción/exclusión social" en *Sobre interculturalitat*. Girona. SER.GI.

- Colectivo IOÉ (1995) *Presencia del Sur. Marroquíes en Cataluña*. Barcelona. Editorial Fundamentos.
- Colectivo IOÉ (1995) *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colectivo IOÉ (1994) *Marroquins a Catalunya*. Barcelona, ICEM.
- Colectivo IOÉ (1992) *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. ICEM. Barcelona.
- Comas, D. & Pujadas, J. (1991) "Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia" en *Papers*, núm 36
- Conchas, G. (2001) "Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement" en *Harvard Educational Review*. Vol. 71, nº3. pp. 475-504.
- Cortés, G.; Suari, J.C. (1988) *L'Hospitalet de Llobregat. Població, Mercat de Treball i Empreses*. Ajuntament de L'Hospitalet.
- Costa-Lascoux, J.; Hily, M.A. & Vermès, G. (2000) *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. París. L'Harmattan..
- Cot, C. (2002) *Famílies marroquines i educació del seus fills al Baix Empordà*. Col·lecció Fontanetum. Girona. Ajuntament de la Bisbal de L'Empordà.
- Crespo, R. & alter (2000) *Pla intermunicipal d'integració dels immigrants del Baix Llobregat Nord*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Crul, M. & Vermeulen, H. (2003) "The Future of the Second Generation. The Integration of Migrant Youth in Six European Countries" en *International Review* 37:4.
- Crul, M. (2000) "Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands en Vermeulen, H. & Perlmann, J. (eds) (2000) *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?*. London. MacMillan Press.

- Cummins, J. (1997) “Minority Status and Schooling in Canada” en *Anthropology and Education Quaterly*, Vol. 28, n°3.
- Dalle, I. (2001) ”L’enseignement public sinistré a” *Le règne de Hassan II. 1961 - 1999. Una espérance brisée*. París, Tarik.
- Daoud, Z. (1996) *Femmes, mouvements féministes et changement social au Maghreb*. Casablanca: Editions Eddif.
- Dassetto, F. (1996) *La construction de l’Islam européen. Approche socio-anthropologique*. París. Ed l’Harmattan.
- Dassetto, F (1993) “Musulmans de l’Europe des douze:entre un espace vécu et une stratégie d’implantation”, en Vincent, G & Willaime, J P. (dir.) *Religions et transformations de l’Europe*. Presses Universitaires de Strasbourg.
- Dassetto, F. & Bastenier, A. (1985), ”Organisations musulmanes de Belgique et insertion sociales des populations immigrés” en *Revue Européene des migrations internationales*. Vol. 1 n° 1 pp. 9-21
- De la Haba Morales, J. & alter (2001) *Migracions extracomunitàries al Baix Llobregat. Aproximació a la realitat sociocultural de les noves migracions, en particular la marroquina*. ICESB. Consell Comarcal del Baix Llobregat. Centre d’Estudis Comarcals del Baix Llobregat.
- De la Haba Morales, J. (1999) “La immigració extracomunitària al Baix Llobregat: consolidació i diversificació” en *Les migracions al Baix Llobregat i altres escrits*, n° 5. Materials del Baix Llobregat. Centre d’Estudis Comarcals del Baix Llobregat.
- De Lucas, J. & Torres, F. (2002) *Inmigrantes. ¿cómo los tenemos?*. Madrid. Talasa Ediciones.
- De Lucas, J. (1994) *Europa: ¿convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid. Tecnos.
- De Madariaga, M^a R. (2002) ”Que vienen los moros!: Imagen del moro en la memoria colectiva del pueblo español y retorno del moro tras la Guerra Civil de

- 1936” en *Historia 16*, nº 319. Madrid.
- De Madariaga, M^a. R. (2001) “La imagen de Marruecos y la interpretación de la historia en el sistema educativo español” en *Aprender a Conocerse. Percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*. II Seminario Hispano- Marroquí. Rabat, Fundación Repsol YPF y Hassan II para los MRE.
 - De Madariaga, M^a. R. (1988) “Imagen del moro en la memoria colectiva del pueblo español y retorno del moro en la guerra civil de 1936” en *Revista Internacional de Sociología*, 46.
 - Delgado-Gaitan, C. (1988) “The Value of Conformity: Learning to Stay in School” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº 19, pp. 354 – 381.
 - Denia, N.; Giró, J. & Navarro, J. M. (1988) *Elements per una reflexió didàctica sobre l’etnocentrisme als manuals escolars d’història*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona.
 - Departament d’Educació Generalitat de Catalunya. (2004) *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona.
 - Departament d’Ensenyament Generalitat de Catalunya (2002) *Pla d’actuació (acolliment) per a l’alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al Sistema Educatiu (2003-2006) (PAANE)*. Barcelona.
 - Departament d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1999) *Escolarització d’alumnat fill de famílies immigrades. (Informe final)*. Barcelona.
 - Departament d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1996) *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona.
 - Dernouy, M. & Chaouite, A. (dir.) (1987) *Enfances maghrebines*. Afrique Orient.
 - Derruj, M. (1993) *Estudio del sistema de valores y de los intereses vocacionales del adolescente marroquí en la escuela*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

- DeVos, G.A. & Suárez-Orozco, M. (1990) *Status Inequality: The Self in Culture*, Newbury Park, CA. Sage Publications.
- Dialmy, A. (2000) *Jeunesse, Sida et Islam au Maroc. Les comportements sexuels des Marocains*. Casablanca. Editions Eddif.
- Díaz de Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2002) "Mujeres musulmanas en Granada: discursos de formación de comunidad, exclusión de género y discriminación etno-religiosa" en García Castaño, F & Muriel, C (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Diputació de Barcelona (1997) *II Informe sobre immigració i treball social*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2000) *Atles de recursos sobre immigració estrangera de la província de Barcelona*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Djait, H. (1990) *Europa y el Islam*. Madrid. Al-Qibla Libertarias.
- Domingo, A.; Brancós, I. & Bayona, J. (2000) "Joven y marroquí en Cataluña: una situación singular" en *Papers de Demografia*, núm. 179.
- Domingo, A.; Clapes, J.; Prats, M. (1995) *Condicions de vida de la població d'origen africà i llatinoamericà a la Regió Metropolitana de Barcelona*, Barcelona. Diputació.
- Domínguez Palma, J. (1997) "La influencia educativa española en el Protectorado de Marruecos". *Estudios Africanos*, nº 20-21.
- Domínguez Palma, J. (1996) *La presencia educativa española en el Protectorado de Marruecos (1912 - 1956)*. UNED. Tesis doctoral.
- Dubet, F. (1997) "La laïcité dans les mutations de l'école" en Wiewiorka, M

- (dir) *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. París. Editions La Découverte & Syros.
- EDAS (2003) *Anàlisi de la convivència a la comunitat educativa de L'Hospitalet de Llobregat*. Informe exploratori. Ajuntament de L'Hospitalet. [documento mecanografiado].
 - El Achhab, M. (1981) *L'école et la société dans le milieu rural au Maroc, un approche sociologique*. Sciences de L'Education. París. Université René Descartes.
 - El Aoufi, N. & Bensaïd, M. (2005) "Chômage et employabilité des jeunes au Maroc. Cahiers de la stratégie de l'emploi". Rabat. Université Mohammed V. [En línea: <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/esp/2005-6.pdf>]
 - El Harras, M. (2005) "La juventud marroquí ante el siglo XXI: cambios y desafíos" en López García, B. & Berriane, M. (dir) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
 - El Harras, M. (2001) "La inmigración marroquí en España: percepciones desde dentro y fuera en en *Aprender a Conocerse. Percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*. II Seminario Hispano- Marroquí. Rabat Fundación Repsol YPF y Hassan II para MRE.
 - El Harras, M. (2000) "Feminité et masculinité dans la société rurale marocaine: Le cas D'Anjra" en Bourqia, R; Charrad, M & Gallagher (dir) *Femmes, cultures et société au Maghreb*. Afrique Orient.
 - El Harras, M. (1997) "Jeunesses et valeurs étudiants: ambivalences et enjeux de pouvoir" en Groupe de Reserches et d'Études Sociologiques (GRES) *Jeunesse et Valeurs*. Rabat. Faculté des Lettres.
 - El Harras, M. (1993) "Travail, propriété et stratégies féminines: aspects de la vie familiale chez les Jbala" en Zouggar, A, Vignet-Zunz, J & Messaouidi, L (coord) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Kenitra. Faculté de Lettres et des

Sciences Humaines.

- El-Madkouri, M. (2003) “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción” en *Revista electrónica de Estudios Filológicos*, núm 5 [En línea <http://www.tonosdigital.com>]
- Enguita, F. (2003) “La segunda generación ya está aquí” en *Papeles de Economía Española* nº 98.
- Equipo de Estudios Sociales (1967) *Principios y aspectos de la asimilación y asentamiento del inmigrado en Hospitalet*. Arxiu Històric de L’Hospitalet. [documento mecanografiado]
- Erickson, F. (1987) ”Transformation ans School Success. The politics and Culture of Educational Achievement” en *Antropology and Education Quaterly* 18 (4), pp 335-356.
- Escola d’Adults Santa Eulàlia. *Projecte d’integració de magrebins*. Memòria Curs 1991/92 y 1992/93. [Documento mecanografiado].
- Essomba, M.A. (2003) *Els discursos sobre Atenció a la Diversitat en la comunitat educativa de Catalunya*. Departamentde Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Estruch, J. & alter (2005) *Les altres religions. Minories religioses a Catalunya*. Barcelon. Editorial Mediterrània.
- Etiemble, A. (2001) ”Discours féminins sur le mariage: rhétorique et identité ”marocaine” en France” en Bertheleu, H (ed.) *Identifications Ethniques. Rapports de pouvoir, compromis, territoire*. París.L’Harmattan.
- Facundo, G. (2003) *Ensenyament al Marroc i diversitat a l’escola*. Barcelona. Proyecto Local.
- Farrés, J. (1998) *Normalització lingüística d’alumnes Magribins d’incorporació tardana*. Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. [En línea: <http://www.xtwc.es/sgfp/licencias/199798/memories/JFarres.pdf>]

- Fay, G & Ouazzani, A (1995) “L'évolution de l'émigration dans les montagnes du Nord-Ouest marocain” en Escallier, R & Signoles, P (dir) *Les nouvelles Formes de la mobilité spatiale dans le monde arabe*. Tomo II. Tours, Urbama.
- Feixa, C. (1993), *La joventut com a metàfora. Sobre las cultures juvenils*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Ferchiou, S. (ed.) (1996) *L'Islam pluriel au Maghreb*. París. CNRS Editions.
- Ferhat, H (2004) *Le soufisme et les zaouyas au Maghreb*. Casablanca. Ed. Toubkal.
- Fernández, T. & Molina, J. (coords) (2005) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, practicas*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ferrer, J. (2005) ”Una aproximació a l'estudi de les alteracions territorials del terme municipal de L'Hospitalet de Llobregat, 1920 i 1933” en *Quaderns d'estudi*. nº 19. Centre d'Estudis de L'Hospitalet.
- Figueras, T. G. (1940) *Marruecos. La acción de España en el Norte de Africa*. Tetuán. Editora Marroquí.
- Foley, D. (2005) “Elusive prey: John Ogbu and the search for a grand theory of academic disengagement” en *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. nº 18 (5), pp. 643-657.
- Fordham, S. (1996) *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Fordham, S. (1993) “Those Loud Black Girls”: (Black) Women, Silence, and Gender “Passing” in the Academy” en *Antropology & Education Quarterly*. Vol.. nº 24(1), pp.3 - 32.
- Fordhman, S. & Ogbu, J. (1987) “Black students’ school success: Coping the “burden of action white”. *Urban Review* 18 (3), pp.176-206.
- Franzé, A. (2003) “ Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto multicultural en Poveda, D (coord)

- (2003) *Entre la diferencia y el conflicto*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
 - Franzé, A. (1999) “Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español” en *Anales de Historia Contemporánea* nº 15, pp.179-193.
 - Franzé, A. (1999) “Políticas educativas e inmigración: Algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen” en *Ofrim suplementos* nº 5, pp. 83-97.
 - Franzé, A. (ed.) & Mijares, L. (col) (1999) *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
 - Franzé, A. (1998) “Lo que sabia no valía: trayectoria escolar y construcción de las relaciones entre iguales en la historia de Naima” *Ofrim suplementos* nº 3, pp. 125-141.
 - Franzé, A. (1998) “Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica en *Ofrim suplementos* nº 2, pp. 43-62.
 - Fullana, J.; Besalú, X.; Vila, M. (2003) *Alumnes d’origen africà a l’escola*. Girona. CCG Edicions.
 - Fundació Ferrer i Guàrdia (2002) ”Anàlisi dels itineraris formatius i laborals dels joves matriculats a centres educatius de L’Hospitalet que no van obtenir la graduació de l’ESO al curs 1999-2000”. Ajuntament de L’Hospitalet de Llobregat [Documento mecanografiado].
 - Gal·lab, A. (2002) *Gènesi. Una vida en el Marroc contemporani*. Barcelona. Proa.
 - Galindo, E. & Alonso, E. (1991) “¿Que piensan los españoles sobre el Islam? en *Encuentro Islámico-Cristiano*, núm 236.

- García Castaño, F.J. & Muriel, C. (2002) (eds.) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- García Castaño, F.J.; Granados, A. & Barragán, C. (2002) "¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales (discursos, programas, educación, diseños de intervención)? el caso de la atención a los inmigrantes extranjeros" en Checa, F (eds.) *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*. Barcelona. Icaria.
- García Castaño, F.J. & Granados, A. (2002) "Una mirada socioantropológica" en *Cuadernos de pedagogía* nº 315, pp. 20-23.
- García Castaño, F.J. & Granados, A. (1997) (coord.) *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- García Castaño, F.J. & Pulido, R. (1994) *Transmisión-adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la educación*. Madrid. Eudema.
- García Castaño, F.J. & Pulido, R. (1993) "Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case" *European Journal of Intercultural Studies*. Vol. 4 nº 2, pp. 67-80.
- García Castaño, F.J.; Pulido, R. & Montes del Castillo, A. (1993) "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". *Revista de Educación*, nº 302, pp. 83-110.
- García Castaño, F.J.; Velasco, H. & Diaz de Rada, A. (1993) (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid. Ed. Trotta.
- García, J.A. & Moreno, I. (2002) *La respuesta a las Necesidades Educativas de los Hijos de Inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

- García, P. & González, I. (2005) "Mujeres marroquíes en Castilla-La Mancha: algunas conclusiones de una investigación" en Izquierdo, F. & Desrues, T. (coords.) *Actas del Primer congreso del Foro de Investigadores sobre el Mundo Árabe y Musulmán (FIMAM)* Barcelona.[En línea <http://www.fimam.org/d.htm>].
- García, P. (2004) "Inmigración y escuela. El caso de los niños marroquíes" en Torres, A. & Velasco, R. (ed) *El Magreb hoy*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- García, S. & Serna, M. (1995) *A cara descoberta. Ser marroquina i viure a Catalunya*. Barcelona. Viena Columna.
- Garreta, J. & Llevot, N. (col) (2003) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid. CIDE.
- Garreta, J. (2002) "Inmigrantes musulmanes en una sociedad "laica". Procesos de creación, consolidación y retos de futuro de las mezquitas" en *Papers* n° 66 .
- Garreta, J. (2000) *Els musulmans a Catalunya*, Lleida. Pagès.
- Garreta, J. (1999) *La integració en l'estructura social de les minories ètniques. Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Osca*. Lleida. Servei de Publicacions Universitat de Lleida. Espai/Temps n° 37.
- Gaudéfroy-Demombynes,R(1928) *L'oeuvre française en matière d'enseignement au Maroc*. París. Les Presses Modernes.
- Geertz,C. (1994) *Observando el Islam*. Barcelona. Paidós Studio.
- Generalitat de Catalunya (1994) Pla interdepartamental d'immigració. Barcelona Departament Benestar Social.
- Ghazi,A. (2001) *Projet de reforme du systeme educatif marocain. Pour une ecole citoyenne*. Rabat. L'alternative.
- Ghémires, N. (1995), "La femme rural. Caractéristiques socio-démographiques" en Belarbi, A (dir) *Femmes rurales*. Casablanca. Editions Le Fennec.
- Gibson, M.; Gándara, P. & Peterson Koyama, J. (2004) "The Role of Peers in the Schooling of US. Mexican Youth" en Gibson, M.; Gándara, P. & Peterson

- Koyama, J. (eds) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, M.; Gándara, P. & Peterson Koyama, J. (eds) (2004) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press
 - Gibson, M. (1998) “Promoting Academic Success Among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue?” en *Educational Policy*, nº 6, pp. 615-633.
 - Gibson, M. (1997) “Complicating the Immigrant/involuntary Minority Typology” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº28, pp. 431- 454.
 - Gibson, M. (1991) “Ethnicity, Gender and Social Class: The School Adaptation Patterns of West Indian Youths en” Gibson, M, Ogbu, J (1991) *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London. Garland Publishing.
 - Gibson, M., Ogbu, J. (1991) *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London. Garland Publishing.
 - Gibson, M. (1988) *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. New York. Cornell University Press.
 - Gibson, M. (1987) “The School Perfomance of Immigrant Minorities: A Comparative View” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº18, pp.262-275.
 - Gibson, M. (1985) “Collaborative Educational Ethnography: Problems and Profits” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº16, pp. 124-148.
 - Gibson, M. (1984) “Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº 15, pp 94-119.
 - Giddens, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península.

- Gillborn, D. (1997) "Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement" en *Antropology & Education Quarterly*. Vol. nº28 (3), pp. 375- 393.
- Gillborn, D. (1995) *Racism and Antiracism in Real Schools: Theory. Policy. Practice*. Buckingham. Open University Press.
- Giménez, C. (2001) "La percepción de la migración marroquí desde el lado español en en *Aprender a Conocerse. Percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*. II Seminario Hispano- Marroquí. Rabat Fundación Repsol YPF y Hassan II para MRE.
- Giménez, C. & Malgesini, G. (1998) *Guía de conceptos sobre racismo e interculturalidad*. Madrid. Los Libros de la catarata.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Goldring, L. (1992), "La migración México-EUA y la transnacionalización del espacio político y social: perspectivas desde el México Rural". *Estudios Sociológicos*, X, 29, pp. 315-340.
- González, A. (2005), "La religiosidad popular en el norte de Marruecos: el culto a los santos en la qabila Gzaua", en Izquierdo, F & Desrués, T (coords.) *Actas del Primer congreso del Foro de Investigadores sobre el Mundo Árabe y Musulmán (FIMAM)*. Barcelona [En línea <http://www.fimam.org/d.htm>].
- González, E. (1999) *Redes sociales, comunicación y procesos de movilidad y asentamiento de los emigrantes magrebíes en Alicante: 1985-1995*. Departamento de Periodismo. UAB. Tesis doctoral
- González, I. (2005) "La política educativa de España en Marruecos (1912-1956). Aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe" en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. XIII Coloquio de Historia. Donostia.
- González, J. A. (2002) *Lo moro: las lógicas de la derrota y la formación del estereotipo islámico*. Barcelona. Anthropos.

- González, V. (1993) (dir) *Inmigrantes marroquíes y senegaleses en Alicante y Castellón*. Universidad de Alicante. Departamento Geografía humana.
- Gosalbes, E. (1994) “Los orígenes del pueblo beréber” en Raha, R (ed) *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente*. Melilla. UNED
- Gouzi, A. (2002) “Understanding Children’s work”. [En línea [http://www.ucw-project.org/pdf/publications/moroc _ aspect_economique.pdf](http://www.ucw-project.org/pdf/publications/moroc_aspect_economique.pdf).]
- Granados, A. (2004) ”El tratamiento de la inmigración en la prensa española” en López, B. & Berriane, M. (dir.) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
- Granados, A. (2002) ”¿Es virtual la realidad de la inmigración?: la construcción mediática de la inmigración extranjera en España” en García Castaño, F.J & Muriel, C (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Grandguillaume, G. (1983) *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. París. Maisonneuve & Larose.
- Grandguillaume, G. (1977) “L’enseignement au Maghreb” en *Maghreb-Machrek* n° 78.
- Grañeras, M. & alter (1999). *Las desigualdades de la educación en España (II)*. CIDE
- Grañeras, M. & alter (1997) *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. CIDE
- GRET (1998) *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Guerrero, L. (2006) “Treball social amb la població marroquina a L’Hospitalet de Llobregat. Un model d’intervenció” [en prensa]
- Guerrero, L. & Rocosa, C. (1991) “Treball social amb la població marroquina de

L'Hospitalet de Llobregat" a *Revista de treball social*, núm 124.

- Haddiya, M. (1988), *Socialisation et identité, étude psychosociologique de l'enfant scolarisé au Maroc*. Casablanca. Najah El Jadida.
- Hajjarabi, F. (1991) "Sauver la forêt ou sauver les femmes: la corvée de bois chez les Ghmara" en Zougari, A. & Vignet-Zunz (coord.) *Jbala. Histoire et société*. Groupe Pluridisciplinaire sur les Jbala. París. CNRS
- Hallam, S. & Ireson, J. (2005) "Secondary school teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes" en *Research Papers in Education*, nº 20, pp. 3-24.
- Hallam, S. (2002). *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*. London. University of London, Institute of Education.
- Hallam, S. & Deathe, K. (2002). "Ability grouping: year group differences in self-concept and attitudes of secondary school pupils" en *Westminster Studies in Education*, nº 25, pp. 7-17.
- Hamid Beyuki, A. (2000) *La transición en Marruecos*. Madrid. VOSA.
- Harnmersley, M. & Atkinson, P. (1994 [1983]) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós
- Harrami, N. (2004) "Conductas religiosas de la juventud musulmana" en *Afkar/ideas*, nº 3.
- Hart, D. M. (2000) "Las bases tradicionales socioculturales del Rif marroquí en un siglo de cambio económico" en Roqué, M. A (dir.) *Nueva antropología de las sociedades mediterráneas*. Barcelona. Icaria.
- Hart, D.M. (1997) *Estructuras tribales precoloniales en Marruecos beréber, 1860-1933: Una reconstrucción etnográfica en perspectiva histórica*. Granada. Universidad de Granada.
- Hart, D.M. (1994) "La organización sociopolítica de los bereberes marroquíes" en Raha, R (ed) *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente*. Melilla.

UNED.

- Hart, K.G. (1999) *Tras la puerta del patio. La vida cotidiana de las mujeres rifeñas*, Melilla. La Biblioteca de Melilla.
- Hassanain, A. (1995) *Les fondements de l'identité culturelle des jeunes d'origine marocaine en France*. Casablanca.
- Hermans, P. (1995) "Moroccan immigrants and school success". *International Journal of Education*. Vol. 23 (1)
- Hernando de Larramendi, M. (2004) "Las relaciones hispano-marroquíes durante los años noventa" en López, B. & Berriane, M. (dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
- Herrera, D. (2003) "School success of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions" en *Athenea Digital* 4, pp. 97-108.
- Herrera, E. (1991) *Los inmigrantes marroquíes en Viladecans. Estudio de las condiciones de vida e integración en Cataluña*. [Trabajo mecanografiado].
- Hilali, M. & alter (2002) *Inventario de los recursos y potencialidades turísticas de la provincia de Chefchaouen*, Chefchaouen. Association de Développement Local.
- Hoffman, G. (1967) *The Structure of Traditional Moroccan Rural Society*. Mouton & Co. Publishers. The Hage. Netherland.
- 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.
- Ibaaquil, L. (2000) "L'alphabetisation au Maroc" en en *Rapport du Social. Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Editions OKAD.
- Ibaaquil, L. (1996), *L'école marocaine et la compétition sociale: stratégies, aspirations*. Rabat. Edition Babil.

- Ibn El Farouk, A. (coord) (1992) *L'avenir des langues au Maroc*. Foundation Konrad Adenauer.
- Idali, O. (2004) "Chômage et integration sociale" en *Rapport du Social*. Bulletin Economique et Social du Maroc. Rabat. Editions OKAD.
- Informe SECOD (1972). *Situació dels treballadors nordafricans a Barcelona*. Barcelona. Secretariado de Coordinación para el Desarrollo de Justicia y Paz.
- *Informe de la Comissió Tècnica Immigració i Escola* (1999). Ajuntament de L'Hospitalet. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar Municipal L'Hospitalet.
- 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, pp. 163-176.
- Izquierdo, A. (1994) "La opinión pública española ante los inmigrantes árabes" en Bodas, J. & Dragoevich, A. (ed) *El Mundo Árabe y su imagen en los medios*. Madrid. Editorial Comunica.
- Izquierdo, A. (1996) *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid. Editorial Trotta.
- Izquierdo, A. (2004), "Los preferidos frente a los extranjeros permanentes: la inmigración marroquí en los inicios del siglo XXI" en López, B. & Berriane, M. (dir.) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
- Izquierdo, A.; López, D. & Martínez, R. (2002) "Los preferidos del siglo XXI: la inmigración latinoamericana en España" en García Castaño, F.J. & Muriel, C. (eds.) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Jamous, R. (1981) *Honneur et baraka. Les structures sociales traditionales dans le Rif*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Jociles, M^a. I. (2003) "Escuela, etnia y cultura: crítica de algunos maridajes teórico metodológico"s en Poveda, D (coord) (2003) *Entre la diferencia y el*

conflicto. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

- Jociles, M. I. & alter (2002) *Introducción a la antropología para la intervención social*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Juliano, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid. Eudema.
- Juliano, D. (1998) “Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada” en Santamaría, E; González, F (coord) *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona. Virus.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995) “Optimism and achievement. The educational performance of immigrant youth”. *Social Science Quaterly*, 76 (1), pp. 1-19
- Kaplan, A. (1998) *De Senegambia a Catalunya. Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona. Fundación “La Caixa”.
- Kaplan, A. (1993) “Movimientos migratorios, movimientos culturales” en *Quaderns de Serveis Socials* núm 5. Diputació de Barcelona.
- Kepel, G. (1991) *Les banlieus de l’Islam. Naissance d’une religion en France*. París. Éditions du Seuil.
- Khachani, M. (2004) ”¿ Por qué emigran los jóvenes marroquíes?” en *Afkar/ideas*, nº 3.
- Khachani, M. (ed.) *Femmes et Migrations*. Número monográfico de la *Revue Juridique, Politique, Economique et Sociale*. Rabat. Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales.
- Khallouk, A. (1996) *Pays Jbala: Makhzen, Espagne et Ahmed Raissouni*. Tánger. Skaiki Frères.
- Khosrokhavar, F. (1997) “ L’universel abstrait, le politique et la construction de l’islamisme comme forme d’alterité” en Wieviorka, M (dir) *Une société fragmentée ?. Le multiculturalisme en débat*. París. Editions La Découverte & Syros.

- Khosrokhavar, F. (1997) *L'Islam des jeunes*. Flammarion.
- Kilani, M. (1994) *L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique*. París. Editions Payot Lausanne.
- Laala Hadfane, H. (2003) *Les Femmes marocaines: une société en mouvement*. París. L'Harmattan
- Laarbi, M. A. (2000) *Inmigración, racismo y prensa (el caso marroquí en España)*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Lacomba, J. (2004) *Migraciones y desarrollo en Marruecos*. Madrid. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC). Los libros de la catarata.
- Lacomba, J. (2002) "Los efectos de la inmigración sobre el desarrollo. El caso de las migraciones en Marruecos" en García Castaño, F & Muriel, C (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Lacomba, J. (2001) *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Madrid. Subdirección General de Museos Estatales.
- Lacomba, J. (1997) *Sociedad y política en el Magreb*. Madrid. Los Libros de la catarata.
- Lahlou, M. (2002) "Le Phénomène des Petites Bonnes" en *Rapport du Social. Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Editions OKAD.
- Larios, M^a. J. Nadal, M. (dir) (2005) *La immigració a Catalunya avui*. Anuari 2004. Barcelona. Fundació Bofill.
- Lazaar, M. (1987) "Consequences de l'emigration dans les montagnes du Rif Central" en *Revue Européenne des Migrations Internationales* n° 1/2.
- Lewis-Charp, H.; Cao Yu, H. & Friedlaender, D. (2004) "The influence of Intergroup Relations on School Engagement: Two Cases en Gibson, M.;

- Gándara, P. & Peterson Koyama, J. (eds) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Live, Y. & Manguy, L. (1992) "Autant de groupes culturels autant d'integrations" *Intercultures* n° 16 (*L'integration des immigrés*).
 - Lombarte, S. & Serra, A. N. (2004) "Joves nouvinguts d'origen marroquí i actuacions educatives". *Actas IV Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona.
 - López García, B. & Berriane, M. (dir) (2004) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
 - López García, B. & Mijares, L. (2004) "Educación y sociedad en Marruecos" en *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
 - López García, B. (2002) "Marroquíes en España 1991-2001: la confirmación de los perfiles de origen" en García Castaño, F.J. & Muriel, C. (eds.) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
 - López García, B. (2002) "El Islam y la integración de la inmigración en España". [En línea: http://www.webislam.com/numeros/2003/212/noticias/islam_integracionespa%C3%B1a.htm].
 - López García, B. & Mijares, L. (2001) "Moroccan children and Arabic in Spanish schools" en Extra, G & Gorter, D (eds.) *The other languages of Europe*. Clevedon. Multilingual Matters pp.279-292
 - López García, B. (2000) *Marruecos en trance*. Biblioteca Nueva. Madrid.
 - López García, B. (1997) *El mundo arabo-islámico contemporáneo. Una historia política*. Madrid. Síntesis.
 - López García, B. & del Olmo, N. (1995) "Islam e inmigración" en Abumalham, M (dir.) *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid. Ed. Trotta.

- López García, B. (1994) “La inmigración marroquí en España: de la independencia a la regularización” en Morales, V (ed.) *El desafío de la inmigración en la España actual: una perspectiva europea*. Madrid. UNED
- López García, B.; Planet, A. & Ramírez, A. (1994) “Marroquíes en España: gestación, desarrollo y estructura de un colectivo inmigrante” en *Desarrollo* nº 24.
- López García, B.; Planet, A. y Ramírez, A (coord.) (1996) *Atlas de la emigración magrebí en España*. Madrid. UAM-Dir. Gral de Migraciones.
- López García, B. (1993) *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Mapfre. Madrid.
- López García, B. (1992) *España-Magreb, s XXI: el porvenir de una vecindad*. Mapfre. Madrid.
- López Linndstrom, A. (2002) “La integración de los inmigrantes marroquíes en Madrid: negociando con el Islam” en García Mina, A & Carrasco, M.J (2002) *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Lorcerie, F. (1996) “Laïcité 1996. La République à l’école de l’immigration?” en *Revue Française de Pédagogie* nº 117 pp 53-85
- Lorenzo, M. (2002) *Migraciones en Marruecos, nuevas tendencias hacia España. Claves para una estrategia de cooperación*. Rabat. AECI.
- Lorite, N. (dir) (2004) *Tratamiento informativo de la inmigración en España, 2002*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Losada, T. (2003) “El Islam en España. Pertenencias y dinámicas comunitarias. Del Islam en Cataluña al Islam de Cataluña en Roqué, M^a. A. (dir.) *El Islam plural*. Barcelona. Icaria
- Losada, T. (1995) “La mujer inmigrante marroquí en España. Entre el país de origen y el país de acogida” en Martín Muñoz, G (comp) *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid. Editorial Pablo Iglesias.

- Losada, T. (1995) “Inmigración musulmana: retos humanos, culturales y religiosos en Abumalham, M (dir.) *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid. Ed. Trotta.
- Losada, T. (1992) “Inmigració árabo-musulmana a Barcelona”, *Quaderns de Pastoral, Centre d’Estudis Pastorals*, nº 133-134, pp. 14-17.
- Mahtate, B. (1992), en “La scolarisation des filles rurales”, en Actes du Séminaire National sur les femmes rurales. Mèknes, 5-7 en *Le Vulgarisateur*.
- Malewska-Peyre, H. (1990) ”Le processus de dévalorisation de l’identité et les stratégies identitaires” en Camilleri, C. & alter (1990) *Stratègies identitaires*. París. Presses Universitaires de France.
- Malewska-Peyre, H. (1989) ”Problèmes d’identité des adolescents enfants de migrants et travail social a Camilleri, C. & Cohen-Emérique, M. (dir) (1989) *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*. París. L’Harmattan.
- Manyer, J. (1996) *Quan l’Islam truca a la porta*. Barcelona. Fundació Serveis de Cultura Popular. Altafulla
- Marin, D. (1990) “Una primera aproximació a la vida quotidiana dels hospitalens: 1920-1939” en *Revista Identitats nº 4/5*. Museu de L’Hospitalet. Hospitalet
- Martín Corrales, E. (2002) ”Del neomudèjar a les carnisseries hallal: la visió dels magribins en la Barcelona del segle XX" en Fauria, C.; Aixelà, Y (coords.) *Barcelona, mosaic de cultures*. Barcelona. Bellaterra-Museu Etnològic.
- Martín Corrales, E. (2002) *La imagen del magrebí en España: una perspectiva histórica. Siglos XVI-XX*, Barcelona. Edicions Bellaterra.
- Martín Muñoz, G. (2005) “El Islam y la escuela” en *Andalucía educativa*, nº 45. [En línea: <http://www.campus-oei.org/n10101.htm>].
- Martín Muñoz, G. (2003) “Mujeres musulmanas en España, entre el estereotipo y la realidad” [En línea: <http://www.pangea.org/~ariadna/Gema-estereotipo>].

htm].

- Martín Muñoz, G.; García Castaño, F.J.; López Sala, A.; Crespo, R. (2003) *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid. Fundación Repsol YPF.
- Martín Muñoz, G. (2001) (dir) La pareja "España-Marruecos", en *Aprender a Conocerse. Percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*. II Seminario Hispano- Marroquí. Rabat Fundación Repsol YPF y Hassan II para MRE.
- Martín Muñoz, G. (2000) "Imágenes e Imaginarios. La representación de la mujer musulmana a través de los medios de comunicación en Occidente" en A. Valcárcel & Renau, D (eds) *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla, Instituto andaluz de la Mujer.
- Martín Muñoz, G. (1999) "La Mujer en Marruecos: estado de la cuestión y perspectivas" en *La Mujer en Marruecos*. Barcelona, Institut Català de la Dona/Fundación Catalana de Gas.
- Martín Muñoz, G; Valle Simón, B. & López Plaza, M^a. A. (1996) *El Islam y el Mundo Árabe. Guía Didáctica para profesores y formadores*. Madrid. Ediciones Mundo Árabe e Islam.
- Martín Muñoz, G. (1995) *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid. Ed. Pablo Iglesias.
- Martínez Veiga, U. (2001) *El Ejido, discriminación, exclusión social y racismo*. Madrid. Asociación Los Libros de la Catarata.
- Martín-Muñoz, G. (1994), "El imaginario español sobre el Islam y el Mundo Árabe y su influencia en los medios de comunicación" en Bodas, J. & Dragoevich, A. (ed.) *El mundo árabe y su imagen en los medios*. Editorial Comunica. Madrid.
- Martín Muñoz, G. (1994), "El Islam en España, hoy", en Martín Rojo, L. & alter. *Hablar y dejar hablar*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

- Maruny, Ll. & Molina, M. (2000) "Estudi de sociolingüística: l'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori" *VIII Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona*.
- Mascarell, M. (2003) *L'Abans. L'Hospitalet de Llobregat. Recull gràfic 1890-1965*. Barcelona. Efadós.
- Mateo, J. Ll. (2003), *La «hermandad» hispano-marroquí. Política y religión bajo el Protectorado español en Marruecos (1912-1956)*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- Mateo, J. Ll. (2000) *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona. Fundació La Caixa.
- Matute-Bianchi, M. (1991) "Situational Ethicity and Patterns of School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students" en Gibson, M, Ogbu, J (1991) *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing. New York & London.
- Matute-Bianchi, M. (1986) "Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican-Descent and Japanese-American Students in a California High School" en *American Journal of Education* 95 (1)
- Medina, V. (1995) *L'Hospitalet, ciutat tolerant? La resposta del ciutadà vers la immigració negroafricana*. Ajuntament de L'Hospitalet. [trabajo mecanografiado]
- Megias, J. (dir) (1992) *Amazigh-Tamazight: debate abierto*, Aldaba nº 19. Melilla.UNED.
- Mernisi, F. (2004) *Les sindbads marocains: voyage dans le Maroc civique*. Rabat. Ed. Marsam.
- Mernisi, F. (1999) *El harén político. El profeta y las mujeres*. Madrid. Ediciones de oriente y del mediterráneo.
- Mernisi, F. (1992) *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid.

Ediciones de oriente y del mediterráneo.

- Merrouni, M. (1993) *Le Probleme de la reforme dans le systeme educatif marocain*. Rabat. Okad.
- Messaoudi, L. (1993) "Le parler Jbala:question de phonologie" en Zouggar, A. ; Vignet-Zunz, J. & Messaoudi, L. (coord) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Kenitra. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines.
- Mezzine, L (1991) "Jihad au pays Jbala (XVIème & XVIIème siècles). Effervescence et regulation" en Zouggar, A. & Vignet-Zunz, J. (coord.) *Jbala. Histoire et societe*. Groupe Pluridisciplinaire sur les Jbala. París. CNRS.
- Michaux-Bellaire, E. (1911) " L'enseignement indigene au Maroc" en *Revue du Monde Musulman*. Volumen XV. París. Presses Universitaires de France
- Michaux-Bellaire, E. (1926) "L'Histoire" en *Rif & Jbala. n° 71. Editions du Bulletin de l'Enseignement du Maroc*. París. Larose.
- Mijares, L. (2005) "Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen" *Anales de Historia Contemporánea* n° 21. Monográfico Inmigraciones e Interculturalidad. Depto de Historia Moderna, Contemporánea y de América. Universidad de Murcia.
- Mijares, L (2004) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mijares, L. (2004) "La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración". *Actas IV Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona.
- Mijares, L. (2002) "Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí" en *Orim suplementos*, n° 10.
- Mijares, L. (2000) "La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes" en *Mugak* n° 11 pp.32-34.

- Mijares, L. (1999) "Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España", *Anales de Historia Contemporánea* nº 15, pp.167-177.
- Mimoun, A. (2003). *La sociedad rifeña frente al protectorado español en Marruecos (1912-1956)*. Barcelona. Edicions Bellaterra.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1990) *Le Mouvement éducatif au Maroc, 1988-1990*. rapport présenté à la 42^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation de Genève. Rabat. Al Maarif el Jadida.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1999-2000) *Rapport de la première et deuxième évaluation des lycées*. Ministère de l'Enseignement Secondaire et Technique. Direction des Etudes et des Stratégies Educatives. Royaume du Maroc.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001) *Statistiques scolaires. Bilan de la rentrée scolaire 2000-01*. Royaume du Maroc.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2004) *Aperçu sur le Système Éducatif Marocain*. Préparé et diffusé à l'occasion de la 47^{ème} session de la Conférence Internationale de l'Éducation. Genève, 8-11 septembre.
- Moatassime, A. (1978), "La politique de l'enseignement au Maroc de 1957 à 1977" en *Maghreb-Machreck*, 1^{er} trimestre.
- Moatassime, A. (1974) "Le Bilinguisme sauvage: blocage linguistique. Sous développement et coopération hypothétique. L'exemple maghrébin. Cas du Maroc" en *Tiers-Monde, éducation et développement*, tomo XV, nº 59-60.
- Montenay, Y. (2004) *Nos voisins musulmans: histoire et mécanisme d'une méfiance réciproque*. Paris. Les Belles Lettres.
- Morell, A. (2004) "La inmigración como problema: un análisis de las prácticas discursivas de la población autóctona". *Revista Papers* nº 74
- Morén, R. (2005) "La inmigración marroquí en áreas rurales y pequeñas

- ciudades. Los casos de l'Empordà, la marina de Alicante, el campo arañuelo de Cáceres y la costa de Huelva en Izquierdo Brichs, F. & Desrues, T. (coords.) *Actas del Primer congreso del Foro de Investigadores sobre el Mundo Árabe y Musulmán (FIMAM)* (Bellaterra-Barcelona 17-19 de marzo de 2005), Barcelona, Fimam, 2005. [En línea <http://www.fimam.org/d.htm>]
- Moreno, L.F. (2001) "El Islam positivo: la religión de los jóvenes musulmanes en España" en *Migraciones* nº 10 pp 249-294.
 - Moreras, J. (2004) "Marroquíes en Cataluña" en López García, B & Berriane, M (dir) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
 - Moreras, J. (2004) "La organización del Islam en Cataluña" en López García, B & Berriane, M (dir) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
 - Moreras, J. (2004) "La integración por el mercado. Las iniciativas comerciales y empresariales de los marroquíes en Cataluña" López García, B & Berriane, M (dir) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
 - Moreras, J. (2003) ¿Un Islam en cataluña o un Islam catalán? en Roqué, M^a A (dir.) *El Islam plural*. Barcelona. Icaria.
 - Moreras, J. (2002) "Islam y ámbito político local: una lectura desde la antropología política" en García Castaño, F.J. & Muriel, C. (eds.) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
 - Moreras, J. (2002) "Limits and contradictions in the legal recognition of Muslims in Spain" en Shadid, W. & Von Loningveld, P.S. (eds.) *Religious Freedom and the Neutrality of the State. The Position of Muslim in the European Union*. Leiden. Peeters.
 - Moreras, J. (2001) "¿Del asentamiento a la integración? Diez cuestiones en torno al colectivo marroquí en Cataluña" en *Arxius de ciències socials*. Universitat de Valencia, nº 5, pp. 93-110.

- Moreras, J. (1999) *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona. CIDOB.
- Moreras, J. (1999) “Influencias e interferencias en la acción educativa de las escuelas públicas del Raval (Barcelona)” en *Migraciones* nº 6 pp. 85-104
- Moulay R’Chid, A. (1991) *La Femme et la loi au Maroc*. Casablanca. Le Fenec
- Muñoz Jordán, A. (2004) *Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. Tesis doctoral.
- Muñoz, M^a. B. (2002) *Estudio los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Narbona, L.M. (1999) “Elementos críticos y propuesta para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela” en Essomba, M. A (coord) *Construir la escuela intercultural*. Graó. Barcelona
- Narbona, L.M. (1999) “La migració estrangera al Baix Llobregat a finals de segle” en *Les migracions al Baix Llobregat i altres escrits* nº 5. Materials del Baix Llobregat. Centre d’Estudis Comarcals del Baix Llobregat. St. Feliu de Llobregat.
- Narbona, L.M. (1993) *Marroquíes en Viladecans*. Ajuntament de Viladecans.
- Nash, M. (1999) “Construcció social de la dona estrangera” en Roqué, M.A: *Dona i migració a la Mediterrània occidental*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.
- Navarro, J. M. (1997) *El Islam en las aulas*. Madrid. Icaria
- Nelissen, C. & Buijs, F.J. (2000) “Between continuity and change Moroccans in the Netherlands” en Vermeulen, H. & Perlmann, J. (eds) (2000) *Immigrants*,

Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?. London. Mac Millan Press.

- Nogué, J. & Vilanova, J.L. (1999) *España en Marruecos*. Barcelona. Milenio.
- Nuñez, J. & alter (2004) *Redes sociales en Marruecos: la emergencia de la sociedad marroquí*. Barcelona. Ed. Icaria,
- Obdeijn, H. & De Rutter, J.J. (eds) (1998) *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg. Syntax
- Ogbu, J. & Simons, H. D. (1998) "Voluntary and involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education" en *Anthropology and Education Quaterly*. Vol. 29, nº 2, pp. 155 - 188.
- Ogbu, J. (1993) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple" en AADD. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- Ogbu, J. (1991) "Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective" en Gibson, M, Ogbu, J (1991) *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing. New York & London.
- Ogbu, J. (1987) "Variability in Minority School Perfomance: A Problem in Search of an Explanation en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº 18, pp. 312-334.
- Ogbu, J. (1983) "Minority Status and Schooling" en *Comparative Education Review*. Vol. 27, nº 2.
- Ogbu, J. (1981) "School Etnography: A Multilevel Approach" en *Anthropology and Education Quaterly*, Vol. 12, nº 1.
- Ouazzani, A. (1993) "Les migrations en pays Jbala: caractéristiques et évolution" en Zougari, A. ; Vignet-Zunz, J. & Messaouidi, L. (coord) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines.

Kenitra.

- Pajares, M. (2002) "Inmigración y políticas de integración social" en García Castaño, J. F. & Muriel, C. (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Palaudàrias, J.M. (2002) "Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar" en *Papers* núm 66, pp, 199-213.
- Palaudàrias, J.M. (2001) "Integración educativa, El caso de las familias marroquíes". *Revista Sal Terrae*. Revista de teología pastoral. Tomo 89/5 nº 1045, pp.395-407.
- Palaudàrias, J.M. (1998) *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Un anàlisi entre el país d'origen i el d'assentament*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.
- Palaudàrias, J.M. (1996) "L'escolarització dels alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'Administració educativa catalana" en *Actes del III Congrés català de Sociologia* (Girona 15-17 d'abril de 1994). Barcelona, Societat Catalana de Sociologia-Institut d'Estudis Catalans.
- Palaudàrias, J.M. (1994) *L'educació a l'Islam i al Marroc. Elements de l'escolarització de l'alumnat immigrant magrebí* Memoria de master Estudios Euro-Árabes CIDOB.
- Pàmies, J. (2005) "Entre la Yebala marroquí y las aulas de un instituto de la periferia de Barcelona". *Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia, Alemania.
- Pàmies, J. (2004) "Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización". *Actas IV Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona.
- Pàmies, J. (2004) "La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en un proceso de diferenciación sociocultural" en Carrasco (ed) (2004)

Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. Barcelona: ICE-UAB

- Pàmies, J. (2002) "Dinàmicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en un instituto de la periferia de Barcelona. Història de un proceso". Barcelona. *Actas IX Congreso Antropología FAAEE.*
- Parramon, C. (2000) *Similituds i diferències: La immigració dels anys 60 a L'Hospitalet.* Centre d'Estudis de L'Hospitalet. Hospitalet
- Pascon, P. & Bentahar, B. (1978) *Ce qui disent 296 jeunes ruraux.* Rabat. BESM..
- Pascual, A (dir) (2002) *Migracions a Catalunya. L'estat de la qüestió.* Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Bellaterra. [En línea: <http://www.bib.uab.es/pub/migracions/migracions.pdf>.]
- Pascual, A. (1968) "El impacto de la inmigración en una ciudad de la comarca de Barcelona: Hospitalet" en Jutglar A & alter (1968) *La inmigración en Catalunya.* Barcelona. Edición de materiales.
- Pascual, J. (1998) *Discursos d'etnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres?* Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Pascual, J. & Riera, C. (1991) *Identitat cultural i socialització dels fills d'immigrants magrebins a la comarca d'Osona.* Barcelona. Centre d'iniciatives i recerques europees a la Mediterrània (CIREM).
- Paugam, S. & Van Zanten, A. (2001) "Constructions identitaires et rapports sociaux dans une cité défavorisée de la banlieue parisienne" en Schnapper, D. (ed) *Exclusions au coeur de la Cité.* París. Anthropos.
- Paye, L. (1992[1957]) *Introduction et evolution de l'Enseignement Moderne au Maroc.* Rabat.
- Payet, J.P. (1997) *Collègues de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire,* París. Armand Colin.

- Payet, J.L. & Van Zanten, A. (1996) "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques" en *Revue Française de Pédagogie* nº 117, pp. 87-149
- Pedone, C. (2002) "El potencial del análisis de las cadenas y redes migratorias en las migraciones internacionales contemporáneas" en García Castaño, F & Muriel, C (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Pedone, C. (2006) *De l'Equador a Catalunya: el paper de la família i els xarxes migratòries*. Barcelona. Editorial Mediterrànea. Polítiques, nº 52.
- Pedone, C. (2004) *Tú siempre jalas a los tuyos. Las cadenas y las redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Departament de Geografia. UAB. Tesis doctoral.
- Peralta, A. (2000) *La adaptación al ámbito escolar de hijos inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza Secundaria de Terrassa*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Perceval, J.M. (1997) *Todos son uno. Arquetipos, xenofobia y racismo. La imagen del morisco en la Monarquía Española durante los siglos XVI y XVII*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses.
- Pérez-Díaz, V.; Álvarez-Miranda, B. & Chuilá, E. (2004) *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona. Colección Estudios Sociales "La Caixa".
- Perrenoud, P. (1990, [1984]) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Paideia/Morata.
- Planet, A. & Ramos, F. (2005) *Relaciones hispano-marroquíes: una vecindad en construcción*. Madrid. Ediciones del oriente y mediterráneo.
- Planet, A. (1993) "Itinerarios migratorios de los marroquíes en Cataluña". *Mientras tanto* nº 55, pp. 114-120
- Ponferrada, M. (2005) *Construyendo identidades desde la escolarización*.

Trayectorias y estrategias socioeducativas de jóvenes de clases populares en Cataluña desde una perspectiva de género. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis de master.

- Pons, Q. (2002) *El meu veí Hassan. Tres aproximacions al fenomen de la immigració.* Barcelona. Càritas Diocesana de Barcelona
- Portes, A. (2003) "Hacia un nuevo mundo. Los orígenes y efectos de las actividades transnacionales" en Guarnizo, L.; Landolt, P. & Portes, A. (coord.). *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo;* México: FLACSO
- Portes, A. & Rumbaut, R. (1996) *Immigrant America* (2ª ed.). Berkeley: University of California Press.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993) "The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post -1965 immigrant youth". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530 pp. 74-96.
- Portes, A. & Sensenbrenner, J. (1993) "Embeddedness and Immigration: Notes on the Social Determinants of Economic Action" en *American Journal of Sociology*, 98 pp 1320-1351.
- Poveda, D. (coord.) (2003) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación.* Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca
- Prada, M.A. (dir) (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes.* Madrid. CIDE
- Prado, S. (2005) *Terra de Melide. Oportunitats educatives i desenvolupament comunitari.* Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis doctoral.
- Prevost, G. (2004) "La integración de los jóvenes salidos de la inmigración en Francia" en *Revista INJUVE.* Estudios de Juventud nº 66, pág 85-101.
- Pries, L. (2000) "La migración internacional en tiempos de globalización".

Nueva Sociedad, 164, pp. 56-68.

- Prospective pédagogique (2001) *Guide des ecoles à l'usage des parents*, Rabat.
- Prospective pédagogique (2002) *L'école privée. Guide des ecoles privées à l'usage des parents*. Rabat.
- Provansal, D. (1999) "Dones inmigrades a França. De la invisibilitat al protagonisme social" en Roqué, M.A (dir.) *Dona i migració a la Mediterrània occidental*. Institut Català de la Mediterrània. Barcelona
- Pujol, J. (1976) *La immigració, problema i esperança de Catalunya*. Barcelona. Editorial Nova Terra
- Pumares, P. (1996) *La integración de los inmigrantes marroquíes, Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona. Fundació La Caixa
- Quardhaoui, Y. (1990) *Le licite et l'ilicite en Islam*, París. Okad.
- Rabinow, P. (1992) *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid, Júcar.
- Radi, M. (1995) *Le Développement de l'éducation en milieu rural*. Rabat. Ed. Dar Nachr Al Maârifa.
- Ragala, R. (1995): "Ouezzane: une medina en pays Jbala" en Refass, M. & Zouggar, A. (coord.) *Les rapports villes-campagnes sur la bordure meridionale du pays Jbala*. Rabat. Fondation Konrad Adenauer. Rabat
- Raha, R. (ed) (1994) *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente (Introducción a los Bereberes)*. Melilla. UNED
- Ramadan, T. (2003) "El Islam y los musulmanes en Europa. Una revolución silenciosa" en Roqué, M^a A (ed.) *El Islam plural*. Barcelona. Icaria.
- Ramadan, T. (2000) *Être musulman Européen*. Lyon. Editions Tawhid.
- Ramírez, A. (2004), "Las mujeres marroquíes en España a lo largo de los noventa" en López García, B. & Berriane, M. (dir.) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.

- Ramírez, A. & López García, B. (2002) (edit) *Antropología y antropólogos en Marruecos. Homenaje a David M. Hart*. Barcelona. Edicions Bellaterra. Colección Alborán.
- Ramírez, A. (1998) *Migraciones, género e islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid. AECI. Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Ramírez, A. (1995) "Las emigrantes marroquíes en España. Emigración y emancipación" en Martín Muñoz, G. (comp.) *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid. Editorial Pablo Iglesias.
- Ramírez Salguero, I. (1995) *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Tesis doctoral. UNED.
- Refass, M. & Zougari, A. (1995) (coord.) *Les rapports villes-campagnes sur la bordure meridionale du pays Jbala*. Rabat. Fondation Konrad Adenauer.
- Refass, M. (1993) "Les centres ruraux de service au Maroc" en Zougari, A.; Vignet-Zunz, J. & Messaouidi, L. (coord) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Kénitra. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines.
- Regil, M. (2000) *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Regil, M. (1999) "Aproximación a la educación en Marruecos" en *Ofrim suplementos, n° 5*, pp.113-130..
- Rémy Leveu, C. & alter (2001) "La régularisation des Maghrébins sans papiers en Espagne", *Nouvelles citoyennetés: Réfugiés et sans-papiers dans l'espace européen*, París. IFRI, pp.113-137.
- Ribas, N. (2002) "Obstáculos de interpretación universalista de los derechos humanos: el caso del estatuto jurídico de la mujer en Marruecos" en *Papers*, n° 66 pp. 117-131.
- Ribas, N. (1999) *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Barcelona. Icaria

- Roca, M.; Roger, A.; Arranz, C. (1983) *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*. Barcelona. Alertes.
- Rodríguez, A. (dir) (2002) *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Cuadernos de Derecho Judicial. VIII-2002. Madrid. Consejo Superior del Poder Judicial
- Rodríguez, D. (2004) *Inmigración y mestizaje hoy. Formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de población africana en Cataluña*. Bellaterra. Publicacions d'Antropologia Cultural. UAB
- Rodríguez, L. (2005) "La enseñanza de la historia en Marruecos antes y después de la Reforma Educativa. Un nuevo estilo en la transmisión de la ideología", en Izquierdo, F. & Desrues, T. (coords.) *Actas del Primer congreso del Foro de Investigadores sobre el Mundo Árabe y Musulmán (FIMAM)*. Barcelona. [En línea: <http://www.fimam.org/d.htm>].
- Rodríguez, R. (1977) *La inmigración en Hospitalet de Llobregat: bases demográficas y proceso de adaptación. El caso de los andaluces*. Arxiu Històric de L'Hospitalet. [Documento mecanografiado].
- Rojo, A. (1997) *Mujeres marroquíes: trayectorias y experiencias vitales*. Universidad Complutense. Madrid. Tesis doctoral.
- Roqué, M.A. (dir) (2002) *La sociedad civil en Marruecos*. Barcelona. Icaria Antrazyt.
- Roqué, M.A. (dir) (1999) *Dona i immigració a la Mediterrània occidental*. Barcelona. Institut Europeu de la Mediterrània
- Roqué, M.A. (dir) (1998) *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona. Proa.
- Roqué, M.A. (dir) (1994) *Les cultures del Magreb*. Barcelona. Enciclopèdia Catalana.
- Ros, A (coord) (2003) *Interculturalitat. Bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona. Àgora Biblioteca Oberta. Ed. UOC.

- Rouse, R. (1992) "Making sense of settlement: class transformation, cultural struggle, and transnationalism among Mexican migrants in the United State". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, pp. 125-152.
- 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.
- Royaume du Maroc (1999) *Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation*. Comision Spéciale de l'Éducation et de la Formation (COSEF).
- Ruiter, J. J. de (2001) "Analyse (socio-)linguistique de la Charte nationale d'éducation et de formation". *L'Arabisant, Journal de l'Association Française des Arabisants (AFDA)*, 35 pág 63-74.
- Ruiz, I. (2004) *Associació immigrant o immigrants associats?. El paper de les associacions en els processos d'organització comunitària dels col·lectius marroquins a Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis de master.
- Said, E. (2003) *Orientalismo*. Barcelona. De Bolsillo.
- Salmi, J. (1989) *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Casablanca. Editions maghrébines.
- Samper, S. (2003) "Procesos de transformación de las creencias religiosas entre las mujeres inmigrantes marroquíes en España" en *Migraciones*, nº 13, pp 107-135
- San Román, T. (1996) *Los muros de la separación*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tecnos.
- San Román, T. (1986) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Madrid. Alianza Universidad.
- Santamaría (2002) "Inmigración sociológica y migraciones transnacionales" en

- García Castaño, F.J & Muriel, C (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Santamaría, E. (2002) “Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza” en *Papers* nº 66 pp 59-75
 - Santamaría, E. (2002) *La incógnita del extraño*, Barcelona. Anthropos.
 - Segura, A. (1997) *El món àrab actual*. Girona/ Vic, Eumo.
 - Segura, A. (1994) *El Magreb: del colonialismo al islamismo*. Barcelona. UB.
 - Sekkat, A. H. (1977) *La politique de l'enseignement au Maroc, 1956-1976*. Université de Grenoble. Facultad de dercho. Tesis doctoral.
 - Serra, C. (2004) “Rhetoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº 35 nº 4, pp. 433-450.
 - Serra, C. (2004) “Etnografía escolar, etnografía de la educación”. *Revista de Educación*, nº 334, pp.165-176.
 - Serra, C. (2002) ”Inmigrantes en las escuelas. Discursos de identidad y violencia racista” en García Castaño, F & Muriel, C (ed) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales .
 - Serra, C. (2001) *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Universitat de Girona. Tesis doctoral.
 - Seux, J. (1983), *L'image de l'enfant et de la société à travers les manuels scolaires au Maroc*. Thèse de 3ème cycle. París. Université de París V.
 - Siguan, M. (2003) *Inmigración y adolescencia*. Barcelona. Paidós Educador.
 - Siguan, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona. Paidós Educador.
 - Silva, L. (2001) *Del Rif al Yebala. Viaje al sueño y a la pesadilla de Marruecos*,

Barcelona. Destino.

- Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (eds.) (1988) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters.
- Sole, C. & Parella, S. (2005) *Negocios étnicos*. Barcelona. Fundació CIDOB.
- Solé, C. (dir) (2000) La discriminació de la immigració estrangera en les condicions laborals a la comarca del Baix Llobregat. Fundació J.Bofill/CITE-CCOO.
- Solé, C. (eds) (1996) *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Universitat de Lleida. Lleida.
- Solé, C. (1995) *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid. Consejo Económico y Social.
- Soto, P. (1999) “Lengua y cultura de origen, pero ¿de quién?” en Franzé, A. (coord) & Mijares, L. (coord) *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Souali, M. (2004) *L’institutionnalisation du système de l’enseignement au Maroc. Évaluation d’une politique éducatives*. París. L’Harmattan.
- Souali, M. & Merrouni, M. (1982) “Le question de l’enseignement au Maroc” *Bulletin Economique et Social du Maroc*, Rabat. Okad.
- 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.
- Stanton- Salazar, R. (2003) “Informal Mentors and Role Models in the Lives of Urban Mexican-Origin Adolescents” en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. 34 (3), pp. 231 – 254.
- Suárez Orozco, C. & Suárez- Orozco, M. (2003) *La infancia de la inmigración..* Madrid . Ediciones Morata.

- Suárez-Orozco, M. (1991) "Immigrant Adaptation to Schooling: A Hispanic Case" en Gibson, M. & Ogbu, J. (1991) *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing. New York & London.
- Suárez-Orozco, M. (1991) "Migration, Minority Status, and Education: European dilemmas and Responses in the 1990s" en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22 (2), pp.99 -119.
- Suárez-Orozco, M. (1987) "Becoming Somebody": Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools" en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 18, pp.287-299.
- Taboni, S. (1997) "Le multiculturalisme et l'ambivalence de l'étranger" en Wiewiorka, M (dir) *Une société fragmentée ?. Le multiculturalisme en débat*. París. Editions La Découverte & Syros.
- Taïqui, L. & alter (2005) "Los bosquetes de la khloa (morabitos) del Rif, Atlas Medio y región del Sur en Marruecos". *Ecosistemas* 2005/3. [En línea:<http://www.revistaecosistemas.net>]
- Tapinos, G. (1992) "Les enjeux de l'immigration" a Lequin, I (dir) *Histoire des étrangers et de l'immigration en France*. París. Larousse
- Tamsamani, H. T. (1994) "La situation de la femme rurale au Maroc", en *Situation de la Femme Marocaine : éléments d'analyse*. Rabat. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Terès, N. (2004) "El procés d'ensenyament-aprenentatge i de socialització de les alumnes filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d'identitat en l'àmbit Educatiu". *Actas IV Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona
- Terren, E. (2002) "El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación". *Migraciones*, nº 12, pp. 81-102.
- Timmerman, C. (2000) "Secular and Religious Nationalism among Young

- Turkish Women in Belgium: Education May Make the Difference” en en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº 31(3), pp.333-354.
- Taboada-Leonetti (1990) ”Stratégies identitaires et minorité:le point de vue du sociologue” en Camilleri, C. & alter (1990) *Stratégies identitaires*. París. Presses Universitaires de France.
 - Tornos, A.; Aparicio, R. (2005) *Las redes sociales de los inmigrantes en España: un estudio sobre el terreno*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
 - Torradella, L. & Tejero, E. (2005) *Pioners i pioneres*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
 - Torradella, L. & Tejero, E. (2002) ”Experiencias migratorias y de integración de chicas marroquíes en Barcelona” en *Anuario de Psicología*, Vol. 3 nº 4 pp. 535-549.
 - Torres, A. & Velasco, R. (2004) *El Magreb hoy. Estudios sobre historia, sociedad y cultura*. Sevilla. Alfar-Ixbilia.
 - Tort, F. (1994) *La formació de la identitat social: el cas dels fills dels immigrants marroquins de Ciutat Vella (Barcelona) i de Santa Eulàlia (L’Hospitalet de Llobregat)*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Tesis doctoral.
 - Tozy, M. (2000) *Monarquia e islam político en Marruecos*. Barcelona. Biblioteca del Islam Contemporáneo. Ediciones Bellaterra
 - Tribalat, M. (1995) *Faire France. Une grande enquête sur les immigrants et leurs enfants*. París. La Découverte.
 - Tribalat, M. (dir) (1991) *Cent ans d’immigration, étrangers d’hier français d’aujourd’hui*. Institut National d’Études Démographiques. París. PUF.
 - Troin, J.F. (2002) *Maroc. Régions, pays, territoires*. París. Maisonneuve & Larose. Tarik editions.

- Troyano, J.F. (1994) Los otros emigrantes. Aproximación al fenómeno de la inmigración magrebí. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Unamuno, V. (2003) “Quién es qui a l’escola?, el reto de observarnos diversos” en Poveda, D. (coord) (2003) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- Valcárcel, R. (1999) *Etnografía de les famílies immigrants marroquines*. Antropología Aplicada, UAB. Tesis de master.
- Valderrama Martínez, F. (1956) *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Volumen I. Tetuán. Editora Marroquí.
- Valenzuela, A. (1999) *Subtractive Schooling: U.S.–Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Valero, J.R. (2002) *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de inmigrantes africanos*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Valls, O. (1995) *El espacio educativo del Islam: La enseñanza de la religión y la cultura en Marruecos y en España*. Memoria de master estudios euro-árabes. CIDOB.
- Van Dijk, T. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós Comunicación. Barcelona.
- Van Zanten, A. (2001) *L’école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París. Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (1997) ” Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?” en *Anthropology & Education Quarterly* 28 (3), pp 351-374.
- Van Zanten, A. (1996) “La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne” en *Revue Française de Pédagogie* n° 117, pp117-149.

- Van Zanten, A. (1991) “La sociologie de l’éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifiques, 1960–1990” en *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, pp 115-142.
- Velasco, H. & Diaz de Rada, Á. (1994) *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Madrid.
- Veredas, S. (2004) “Sobre el asociacionismo marroquí en España y la participación de los inmigrantes” en López García, B & Berriane, M (dir) *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid. TEIM.
- Veredas, S. (1998) “Visiones cruzadas, percepciones de España y de los españoles entre inmigrantes marroquíes y peruanos” en *Ofrim Suplementos* n° 2, pags. 63-78.
- Veredas, S. (1998) *Las asociaciones de inmigrantes marroquíes y peruanos en la comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Vermeren, P. (2002) *Ecole, élite et pouvoir. Maroc-Tunisie XX siècle*. Rabat. Alizés.
- Vermeren, P (2001) *Le Maroc en transition*. París. La Découverte.
- Vermeulen, H. & Perlmann, J. (eds) (2000) *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?*. London. Mac Millan Press.
- Vignet-Zunz, J. (2004) “La communauté villageoise entre l’urbanisation et le changement” en *Rapport du Social. Communautés de base et changements sociaux*. Bulletin Economique et Social du Maroc. Rabat. Editions OKAD.
- Vignet-Zunz, J. (1996) “Une paysannerie de montagne productive de fuqaha. Les Jbala, Rif Occidental, Maroc” en *L’Islam Pluriel au Maghreb*. París, CNRS.
- Vignet-Zunz, J. (1995) “Djebala (Jbala)”. *Encyclopédie Berbère*, XVI. París. Edisud.
- Vignet-Zunz, J. & Messaoudi, L. (1993) *Espace et Pratiques*. Université Ibn

Tofail. Faculté des Lettres et de Sciences Humaines. Kénitra.

- Villanova, J.L. (2004) *El Protectorado de España en Marruecos. Organización política y territorial*. Barcelona. Alborán Bellaterra.
- Voltes, P. (1977) *Población y economía del Hospitalet pre-industrial*. Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat.
- Wiewiorka, M. (1997) "Culture, Societé et démocratie" en Wiewiorka, M (dir) *Une société fragmentée ?. Le multiculturalisme en débat*. París. Editions La Découverte & Syros.
- Wiewiorka, M. (1991) *El espacio del racismo*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Willis, P. (1998) *Cultura viva*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Willis, P. (1988 [1977]) *Aprendiendo a trabajar*. Ed. Akal. Madrid.
- Wilton de Wenden, C. (1999) *L'immigration en Europe*. París. La Documentation Française.
- Wolcot, H.F. (1991) "Propriospect and the Acquisition of Culture" en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. nº22, pp. 251- 273.
- Wood, P & Hammersley, M. (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Woods, P. (1995 [1986]) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós
- Yetano, A. (1999) "Nacimientos de niños marroquíes en la Zona Consular de Barcelona" en Franzé, A (ed) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Yetano, A. (1996) "La evolución de los nacimientos de la colonia marroquí en España: el Consulado de Marruecos en Barcelona" López García, B.; Planet, A. y Ramírez, A. (coord.) (1996) *Atlas de la emigración magrebí en España*. UAM-Dir.Gral de Migraciones.
- Zehraoui, A. (1994) *L'immigration. De l'homme seul à la famille*. París. CEMI.

L'Harmattan.

- Zehraoui, A. (1992) "Comment les communautés issues de l'immigration perçoivent les discours sur l' intégration et la société interculturelle". *Intercultures* n° 16 (*L'intégration des immigrés*).
- Zeroulou, Z. (2004) "Mobilisation familiale et réussite scolaire". *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol. 1, n° 2, pp 107-117.
- Zine, J. (2001) "Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity" en *Antropology & Education Quaterly*. Vol. n° 32(4) pp. 399-423.
- Zougari, A. (2002) "Formation et insertion professionnelle" en *Rapport du Social*. Bulletin Economique et Social du Maroc. Rabat. Editions OKAD.
- Zougari, A. (2000) "Le projet de la Charte nationale d'éducation et de formation" en en *Bulletin Economique et Social du Maroc*. Rabat. Okad.
- Zougari, A. (1999) "Cultura de origen y cultura escolar en Marruecos" en *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Oriente y del Mediterráneo.
- Zougari, A. (1996) *L'école en milieu rural*. Rabat. Fondation Konrad Adenauer.
- Zougari, A. (1993) "Savoir et space scolaire colonial dans le Maroc du Nord-Ouest" en Zougari, A.; Vignet-Zunz, J. & Messaouidi, L. (coord) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines. Kénitra.
- Zougari, A.; Vignet-Zunz, J. & Messaouidi, L. (coord) (1993) *Les Jbala. Espace et Pratiques*. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines. Kénitra.
- Zougari, A. & Vignet-Zunz, J. (coord) (1991) *Jbala, histoire et société. Etudes sur le Maroc du Nord-Ouest*. Paris. Editions du CNRS.
- Zougari, A. (1991) "Stratégies des agriculteurs en matière d'éducation" en Zougari, A. & Vignet-Zunz, J. (eds.) *Jbala.Histoire et Societe. Etudes sur le*

Maroc du Nord-Ouest. París. Editions du CNRS.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 1. Extranjeros marroquíes residentes en España por CCAA (2004)

TOTAL	Número	% sobre total extranjeros marroquíes residentes en España
ANDALUCÍA	49224	12,63
ARAGÓN	8811	2,26
ASTURIAS (PRINCIPADO DE)	932	0,24
BALEARS (ILLES)	14222	3,65
CANARIAS	10373	2,66
CANTABRIA	796	0,20
CASTILLA-LA MANCHA	12617	3,24
CASTILLA Y LEÓN	7004	1,80
CATALUÑA	136005	34,89
COMUNIDAD VALENCIANA	27667	7,10
EXTREMADURA	9514	2,44
GALICIA	2928	0,75
MADRID (COMUNIDAD DE)	51397	13,18
MURCIA (REGIÓN DE)	36484	9,36
NAVARRA (COMUN. FORAL DE)	3754	0,96
PAÍS VASCO	4217	1,08
RIOJA (LA)	4240	1,09
Ceuta	2799	0,72
Melilla	5241	1,34
No consta	1622	0,42
TOTAL	389847	100

Fuente: Elaboración propia a partir INE (2005)

ANEXO 2

Tabla 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados, por enseñanza en España (1995/96 – 2004/05)

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	7,5	8,2	9,9	11,3	14,9	19,9	29,5	44,2	56,9	64,6
E. Infantil / Preescolar	8,7	9,4	10,9	11,0	15,1	21,1	32,2	47,2	58,7	59,0
E. Primaria / E.G.B.	10,0	11,3	13,4	13,3	17,4	23,8	35,4	53,5	70,5	80,7
Educación Especial	5,0	5,4	8,3	6,4	12,1	15,7	20,7	35,7	47,9	61,9
E.S.O.	5,4	6,5	9,0	11,9	14,8	19,7	29,1	42,7	57,1	67,0
Bachilleratos	3,1	4,2	5,6	6,5	7,8	9,2	12,0	17,8	23,5	29,6
Formación Profesional	2,9	3,6	4,4	4,9	7,4	9,3	13,6	20,7	28,5	37,5

Fuente: MEC (2005)

Tabla 3. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados, por enseñanza en Cataluña (1995/96 – 2004/05)

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	15	16,8	18,3	16,4	19,8	25,1	36,5	53,3	74,5	83,8
E. Infantil / Preescolar	16,7	18,7	22,6	15,4	17,6	22,2	33,4	49,9	70,4	
E. Primaria / EGB.	20	23,7	27,6	20,3	23	27,7	42	63,8	90,3	
Educación Especial	8,46	10,2	16,7	18,5	25,2	33,3	38,5	61,2	82,3	
ESO	7,4	11	13,8	18,3	23,8	31,8	43,8	59	78,9	90,9
Ed.Secund Post Oblig	7,5	8	7,6	8,9	9,5	12,74	17,36	26,2	36,4	

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament y Servei d'estadística. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Tabla 4. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad en España³⁸³ (1995/96 – 2004/05)

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
TOTAL	57.406	62.707	72.363	80.687	107.301	141.868	207.252	309.058	401.381	457.245
Europa	22.669	23.987	25.891	28.091	36.253	43.202	54.408	79.507	99.987	120.361
-Unión Europea (1)	18.255	19.176	20.673	22.046	27.299	30.775	34.416	43.525	49.896	61.692
-Resto de Europa	4.414	4.811	5.218	6.045	8.954	12.427	19.992	35.982	50.091	58.669
África	14.628	17.076	21.458	24.280	31.899	38.873	48.887	60.613	75.803	87.196
América del Norte	1.989	2.008	2.135	1.939	2.401	2.824	3.664	3.972	4.707	5.034
América Central	2.623	3.161	4.184	4.910	6.761	8.791	10.729	13.171	15.252	17.195
América del Sur	10.290	10.961	12.283	14.484	21.037	37.667	76.545	136.205	186.514	204.872
Asia	4.873	5.417	6.291	6.806	8.663	10.233	12.209	14.887	18.218	21.217
Oceanía	122	97	107	103	143	134	169	188	231	226
No consta país	212	0	14	74	144	144	641	515	669	1.144

(1) En el curso 2004/05 se incluyen los 10 nuevos países miembros, que en cursos anteriores están recogidos en "Resto de Europa".

Fuente: MEC (2005)

³⁸³ Las cifras refieren el total del alumnado: Régimen General y Especial

Tabla 5. Incrementos interanuales de alumnado extranjero, por área geográfica de nacionalidad en España (2000/01 - 2004/05)

	2000/01		2001/02		2002/03		2003/04		2004/05	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
TOTAL	34.567	32,2	65.384	46,1	101.806	49,1	92.323	29,9	55.864	13,9
Europa	6.949	19,2	11.206	25,9	25.099	46,1	20.480	25,8	20.374	20,4
-Unión Europea (1)	3.476	12,7	3.641	11,8	9.109	26,5	6.371	14,6	11.796	23,6
-Resto de Europa	3.473	38,8	7.565	60,9	15.990	80,0	14.109	39,2	8.578	17,1
África	6.974	21,9	10.014	25,8	11.726	24,0	15.190	25,1	11.393	15,0
América del Norte	423	17,6	840	29,7	308	8,4	735	18,5	327	6,9
América Central	2.030	30,0	1.938	22,0	2.442	22,8	2.081	15,8	1.943	12,7
América del Sur	16.630	79,1	38.878	103,2	59.660	77,9	50.309	36,9	18.358	9,8
Asia	1.570	18,1	1.976	19,3	2.678	21,9	3.331	22,4	2.999	16,5
Oceanía	-9	-6,3	35	26,1	19	11,2	43	22,9	-5	-2,2
No consta país	0	0,0	497	345,1	-126	-19,7	154	29,9	475	71,0

(1) En el curso 2004/05 se incluyen los 10 nuevos países miembros, que en cursos anteriores están recogidos en "Resto de Europa".

Fuente: MEC (2005)

Tabla 6. Incrementos interanuales de alumnado extranjero, por área geográfica de nacionalidad en Cataluña (2000/01 - 2003/04)

	2000/01		2001/02		2002/03		2003/04	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
TOTAL	5.109	25,8	11.397	45,8	17.704	48,8	23.008	42,6
Europa	682	20,3	1.612	39,9	2.752	48,7	3.284	39
-Unión Europea	221	9,4	467	18,1	713	23,4	967	25,7
-Resto de Europa	461	45,8	1.145	78	2.039	78	2.317	49,8
Magreb	1.465	16,5	2.336	22,6	2.679	21,1	5.347	34,8
Resto de África	292	27,4	242	17,8	745	46,5	970	41,3
América del Norte	6	2,9	79	37,8	49	17	56	16,6
América Central y del Sur	2.365	49,4	6.486	90,6	10.775	79	11.996	49,1
Asia y Oceanía	299	20	642	35,8	704	29	1.355	43,2

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Ensenyament. Estadística de l'Ensenyament i Servei d'estadística. Generalitat de Catalunya.

Tabla 7. Alumnado extranjero de nacionalidad marroquí, alumnado extranjero y total alumnado matriculado por CCAA en niveles no universitarios (2004/05)

Comunidad Autónoma	Alumnado marroquí	% sobre Alumnado extranjero	% sobre Alumnado total	Alumnado extranjero	% sobre Alumnado total	Alumnado matriculado
Andalucía	8.464	16,49	0,60	51.316	3,66	1.403.200
Aragón	1.573	11,39	0,85	13.805	7,51	183.804
Asturias (Principado de)	121	3,00	0,09	4.020	3,11	129.032
Baleares (Islas)	2.642	15,36	1,78	17.193	11,62	147.909
Canarias	1.386	5,55	0,42	24.946	7,62	327.035
Cantabria	99	2,94	0,12	3.365	4,34	77.414
Castilla y León	1.407	9,11	0,39	15.440	4,37	352.544
Castilla-La Mancha	2.917	16,97	0,92	17.185	5,42	316.538
Cataluña	23.764	26,69	2,23	89.031	8,38	1.061.718
Comunidad Valenciana	5.308	8,50	0,74	62.411	8,75	712.690
Extremadura	1.672	47,67	0,88	3.507	1,86	188.034
Galicia	485	6,66	0,12	7.274	1,90	381.226
Madrid (Comunidad de)	10.606	10,29	1,13	102.978	10,99	936.958
Murcia (Región de)	5.745	26,24	2,37	21.894	9,06	241.547
Navarra (Comunidad Foral de)	720	9,07	0,79	7.937	8,79	90.213
País Vasco	806	8,21	0,25	9.817	3,16	310.578
Rioja (La)	756	18,30	1,78	4.129	9,74	42.354
Ceuta	165	73,33	1,08	225	1,47	15.282
Melilla	669	86,65	4,40	772	5,08	15.179
TOTAL	69.305	15,15	0,99	457.245	6,59	6.933.255

Fuente: Elaboración propia a partir datos MECD (2005)

ANEXO 3

Tabla 8. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05)

Educación Infantil

CURSO	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	América Central y Sur	Asia y Oceanía	TOTAL	% alumnado magrebí/ alumnado extranjero	% alumnado extranjero/ total alumnado	TOTAL ALUMNADO
1993-94	702	174	923	270	110	579	360	3.118	29,60		
1994-95	716	188	1.066	285	95	444	331	3.125	34,11	1,51	205.827
1995-96	749	212	1.182	413	123	515	329	3.523	33,55	1,68	210.191
1996-97	772	236	1.375	477	124	602	355	3.941	34,89	1,87	210.331
1997-98	826	283	1.762	581	144	691	436	4.723	37,31	2,26	209.242
1998-99	463	145	1.352	379	45	529	263	3.176	42,57	1,54	205.991
1999-00	539	151	1.568	398	50	665	307	3.678	42,63	1,76	208.820
2000-01	561	234	1.877	513	52	1.188	377	4.802	39,09	2,22	216.393
2001-02	717	500	2.477	584	72	2.615	554	7.519	32,94	3,34	224.892
2002-03	988	928	3.323	875	85	4.904	738	11.841	28,06	4,99	237.488
2003-04	1264	1449	5.206	1268	95	7398	1013	17.693	29,42	7,04	251.419
2004-05	1365	1886	6307	1541	94	7761	1224	20178	31,26	7,63	264.355

Fuente: Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament y Servei d'estadística. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

**Tabla 9. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario
(1993/94 – 2004/05)**

Educación Primaria

CURSO	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	América Central y Sur	Asia y Oceanía	TOTAL	% alumnado magrebí/ alumnado extranjero	% alumnado extranjero/ total alumnado	TOTAL ALUMNADO
1993-94	1.959	534	2.075	259	326	2.170	756	8.709	23,83		
1994-95	2.021	613	3.065	278	347	2.178	743	9.245	33,15	1,68	549.642
1995-96	2.049	678	3.655	363	372	2.441	853	10.456	34,96	2	523.300
1996-97	1.778	665	4.043	361	347	2.245	915	10.354	39,05	2,37	436.402
1997-98	1.598	626	4.086	429	285	2.073	792	9.889	41,32	2,76	358.576
1998-99	781	409	3.426	343	83	1.536	509	7.087	48,34	2,03	349.530
1999-00	842	378	3.857	436	84	1.876	529	8.002	48,20	2,30	347.457
2000-01	,905	520	4.251	583	64	2.660	635	9.618	44,20	2,77	346.604
2001-02	1.119	1.035	5.165	663	110	5.656	916	14.664	35,22	4,21	348.665
2002-03	1.437	1.958	6.305	999	146	10.596	1.195	22.636	27,85	6,38	354.597
2003-04	1.826	2.866	8.769	1.400	162	15.981	1.747	32.761	26,77	9,02	362.817
2004-05	2.117	3.836	11.121	1.748	174	18.721	2.528	40.245	27,63	10,93	368.267

Fuente: Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament y Servei d'estadística. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

**Tabla 10. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario
(1993/94 – 2004/05)**

Educación Secundaria Obligatoria

CURSO	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	América Central y del Sur	Asia y Oceanía	TOTAL	% alumnado magrebí/ alumnado extranjero	% alumnado extranjero/ total alumnado	TOTAL ALUMNADO
1995-96	99	24	151	12	11	105	25	427	35,36	0,74	57.281
1996-97*	310	111	702	28	36	353	105	1.645	42,67	1,10	149.453
1997-98	356	190	1.656	58	47	642	222	3.171	52,22	1,38	229.455
1998-99	456	241	2.387	84	34	1.064	350	4.616	51,71	1,83	252.163
1999-00	580	297	3.093	149	40	1.647	532	6.338	48,80	2,38	266.467
2000-01	669	452	3.739	177	51	2.458	631	8.177	45,72	3,18	257.318
2001-02	808	738	4.396	247	75	4.026	800	11.090	39,64	4,38	253.340
2002-03	849	1.282	4.894	307	63	6.569	991	14.955	32,72	5,90	253.424
2003-04	1.046	1.929	5.598	439	84	9.653	1.484	20.233	27,67	7,89	256.556
2004-05	1.214	2.557	6.014	616	89	10.887	2.155	23.532	25,56	9,09	258.746

*Durante el curso 1996-97 se generalizó en Cataluña el nivel de 1º y 3º nivel de ESO. Un curso escolar más tarde abarcaría todos los niveles.

Fuente: Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament y Servei d'estadística. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Tabla 11. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario (1993/94 – 2004/05)

Educación Secundaria Post-Obligatoria³⁸⁴

CURSO	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	América Central y del Sur	Asia y Oceanía	TOTAL	% alumnado magrebí/ alumnado extranjero	% alumnado extranjero/ total alumnado	TOTAL ALUMNADO
1995-96	920	334	264	63	101	676	163	2.521	10,47	0,75	334.218
1996-97	877	277	260	60	85	670	144	2.373	10,96	0,81	293.408
1997-98	751	240	293	76	80	667	151	2.258	12,98	0,76	295.596
1998-99	589	195	257	67	50	617	115	1.890	13,60	0,89	212.147
1999-00	384	177	286	66	27	574	117	1.631	17,53	0,94	172.398
2000-01	427	255	374	65	40	808	138	2.107	17,75	1,27	165.318
2001-02	385	332	531	91	30	1.276	151	2.796	18,99	1,74	161.040
2002-03	469	476	684	125	42	2.202	196	4.194	16,31	2,59	160.098
2003-04	567	709	937	156	52	3.142	231	5.794	16,17	3,64	159.064
2004-05	633	955	1160	171	51	4.010	307	7293	15,90	4,66	156.568

Fuente: Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament y Servei d'estadística. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

384 Incluye al alumnado de los niveles educativos de: BUP,, COU, Formación Profesional y Ciclos Formativos.

**Tabla 12. Alumnado magrebí sobre el alumnado extranjero, según la zona de origen, en Cataluña por nivel educativo no universitario
(1993/94 – 2004/05)**

Educación Especial

CURSO	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	América Central y del Sur	Asia y Oceanía	TOTAL	% alumnado magrebí/ alumnado extranjero	% alumnado extranjero/ total alumnado	TOTAL ALUMNADO
1995-96	8	4	15	2	3	14	2	48	31,25	0,85	5.673
1996-97	6	3	18	9	3	15	4	58	31,03	1,02	5.698
1997-98	7	5	42	13	-	22	6	95	44,21	1,67	5.677
1998-99	9	3	48	11	1	26	8	106	45,28	1,85	5.717
1999-00	10	6	71	18	2	29	8	144	49,30	2,52	5.712
2000-01	14	7	99	21	2	42	11	196	50,51	3,33	5.891
2001-02	14	12	107	16	1	69	13	232	46,12	3,85	6.026
2002-03	13	16	149	40	1	146	18	383	38,90	6,12	6.262
2003-04	20	15	192	53	-	239	18	536	35,82	8,23	6.514
2004-05	21	32	232	59	-	327	28	699	33,19	10,41	6.716

Fuente: Departament d'Ensenyament. Estadística de l'ensenyament y Servei d'estadística. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

ANEXO 4

Tabla 13. Distribución del alumnado marroquí en Cataluña por niveles educativos sobre el total de alumnado extranjero y el total del escolarizado. Curso 2004-05.

Nivel educativo	Sector	Marroquíes escolarizados en Cataluña	Magrebíes escolarizado en Cataluña	Total alumnado extranjero escolarizado en Cataluña	Total alumnado Escolarizado en Cataluña
<i>Educación Infantil</i>	Público	5.454	5.617	16.784 (83,18)	154.263
	Privado	673	690	3.394 (16,82)	110.092
<i>Educación Primaria</i>	Público	9.607	9.849	34.636 (86,06)	224.476
	Privado	1.242	1.272	5.609 (13,94)	143.791
<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	Público	4.900	5.012	18.937 (80,48)	150.355
	Privado	988	1.002	4.595 (19,52)	108.391
<i>Bachillerato</i>	Público	375	381	3.169 (84,48)	56.297
	Privado	17	18	496 (15,52)	31.667
<i>CFGM</i>	Público	552	557	1.610 (80,62)	23.809
	Privado	64	66	387 (19,37)	10.322
<i>CFGS</i>	Público	116	117	1.087 (66,89)	23.500
	Privado	20	21	538 (33,11)	10.973
<i>Educación especial</i>	Público	140	143	393 (56,22)	2.904
	Privado	88	89	306 (43,78)	3.812

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament. Curso 2004-05

Tabla 14. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Infantil por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05.

Tabla 14.1. Sector público

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Menos de 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Marruecos	5.454	2.851	2.603	29	127	235	1.543	1.750	1.770
Magreb	5.617	2.932	2.685	30	134	246	1.605	1.795	1.807
Total alumnado extranjero	16.784	8.213	8.571	125	608	1.052	4.083	5.343	5.573
Alumnado total	154.263								

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 14.2.. Sector privado

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Menos de 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Marruecos	673	358	315	4	34	41	205	191	198
Magreb	690	370	320	4	34	41	211	197	203
Total alumnado extranjero	3.394	1.719	1.675	84	363	628	659	774	886
Alumnado total	110.092								

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 15. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Primaria por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05.

Tabla 15.1. Sector público

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Marruecos	9.607	4.930	4.677	1.827	1.771	1.573	1.534	1.473	1.429
Magreb	9.849	5.065	4.784	1.871	1.815	1.608	1.562	1.521	1.472
Total alumnado extranjero	34.636	17.967	16.669	5.999	6.078	5.751	5.715	5.571	5.522
Alumnado total	224.476								

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 15.2. Sector privado.

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Marruecos	1.242	647	595	238	234	204	207	202	157
Magreb	1.272	656	616	242	243	208	211	206	162
Total alumnado extranjero	5.609	2.282	2.787	948	974	924	959	957	847
Alumnado total	143.791								

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 16. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Secundaria Obligatoria por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05

Tabla 16.1. Sector público.

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Marruecos	4.900	2.642	2.258	1.104	1.160	1.365	1.271
Magreb	5.012	2.706	2.306	1.135	1.195	1.394	1.288
Total alumnado extranjero	18.937	10.002	8.935	4.355	4.700	5.045	4.837
Alumnado total	150.355						

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 16.2. Sector privado.

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Marruecos	988	504	484	225	268	263	232
Magreb	1.002	510	492	230	271	267	234
Total alumnado extranjero	4.595	2.305	2.290	1.147	1.206	1.179	1.063
Alumnado total	108.391						

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 17. Alumnado marroquí en Cataluña en *Bachillerato* por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero.

Curso 2004-05

Tabla 17.1. Sector público.

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo
Marruecos	375	158	217	245	130
Magreb	381	159	222	251	130
Total alumnado extranjero	3.169	1.240	1.929	2.110	1.059
Alumnado total	56.297				

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 17.2. Sector privado

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo
Marruecos	17	5	12	9	8
Magreb	18	5	13	9	9
Total alumnado extranjero	496	226	270	334	162
Alumnado total	31.667				

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 18. Alumnado marroquí en Cataluña en *CFGM* por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05.

Tabla 18.1. Sector público.

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo
Marruecos	552	327	225	429	100
Magreb	557	329	228	434	100
Total alumnado extranjero	1.610	906	704	1.302	261
Alumnado total	23.809				

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 18.2. Sector privado

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo
Marruecos	64	25	39	51	9
Magreb	66	26	40	52	10
Total alumnado extranjero	387	165	222	313	62
Alumnado total	10.322				

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

**Tabla 19. Alumnado marroquí en Cataluña en CFGS por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero.
Curso 004/05.**

Tabla 19.1. Sector público

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo
Marruecos	116	59	57	82	32
Magreb	117	60	57	83	32
Total alumnado extranjero	1.087	512	575	788	275
Alumnado total	23.500				

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 19.2. Sector privado

País de origen	Total	Chicos	Chicas	Primero	Segundo
Marruecos	20	10	10	13	7
Magreb	21	11	10	14	7
Total alumnado extranjero	538				
Alumnado total	10.973				

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 20. Alumnado marroquí en Cataluña en Educación Especial por nivel y sexo sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2004-05.

Tabla 20.1. Sector público

País de origen	Total	Chicos	Chicas
Marruecos	140	84	56
Magreb	143	86	57
Total alumnado extranjero	393	247	146
Alumnado total	2.904		

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Tabla 20.2. Sector privado

País de origen	Total	Chicos	Chicas
Marruecos	88	41	47
Magreb	89	42	47
Total alumnado extranjero	306	181	125
Alumnado total	3.812		

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

ANEXO 5

Tabla 21. Distribución Total alumnado marroquí en Cataluña por niveles y comarcas (2004/05)

Comarca	Infantil	Primaria	Especial	ESO	Bachillerato	CFGM	CFGS	TOTAL
Total Catalunya	6.307	11.121	232	6.014	399	623	138	24.834
Alt Camp	33	70	2	65	1	0	0	171
Alt Empordà	321	543	6	239	21	29	2	1.161
Alt Penedès	127	261	4	156	8	3	1	560
Alt Urgell	8	13	0	2	1	1	0	25
Alta Ribagorça	2	1	0	2	0	0	0	5
Anoia	98	199	2	88	6	11	0	404
Bages	227	393	7	186	14	16	1	844
Baix Camp	225	509	5	234	13	13	3	1.002
Baix Ebre	69	151	3	117	0	7	0	347
Baix Empordà	309	609	12	273	20	52	5	1.280
Baix Llobregat	526	1.062	28	615	43	79	11	2.364
Baix Penedès	164	338	2	169	10	8	0	691
Barcelonès	992	1.437	38	821	88	91	54	3.521
Berguedà	25	60	1	40	0	1	0	127
Cerdanya	6	4	0	1	0	0	0	11
Conca de Barberà	11	31	1	20	4	4	0	71
Garraf	77	152	4	88	6	12	3	342
Garrigues	11	23	0	15	0	0	0	49
Garrotxa	57	91	2	27	2	2	1	182
Gironès	273	483	26	276	19	43	7	1.127
Maresme	495	880	9	503	39	48	6	1.980
Montsià	44	75	1	62	4	3	1	190
Noguera	45	68	0	52	0	2	0	167
Osona	531	832	13	383	15	42	6	1.822
Pallars Jussà	3	5	0	0	0	0	1	9
Pallars Sobirà	0	1	0	0	0	0	0	1
Pla d'Urgell	77	83	4	39	3	0	2	208
Pla de l'Estany	36	48	0	20	1	2	0	107
Priorat	14	21	0	14	0	0	0	49
Ribera d'Ebre	19	25	0	18	0	4	0	66
Ripollès	14	28	0	17	0	3	1	63
Segarra	31	55	0	34	0	1	1	122
Segrià	129	175	4	93	2	7	3	413
Selva	126	201	1	118	7	4	0	457
Solsonès	43	65	0	17	1	3	0	129
Tarragonès	141	372	21	246	8	20	4	812
Terra Alta	0	2	0	2	0	0	0	4
Urgell	65	109	1	57	5	4	0	241
Val d'Aran	6	11	0	3	0	0	0	20
Vallès Occidental	584	1.091	23	626	32	67	15	2.438
Vallès Oriental	343	544	12	276	26	41	10	1.252

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 22. Peso en porcentaje del Total alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05)

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	24.834	27,01%	91.941	8,72%	1.054.652	2,35%
Alt Camp	171	44,30%	386	6,24%	6.181	2,77%
Alt Empordà	1.161	40,08%	2.897	16,64%	17.407	6,67%
Alt Penedès	560	52,58%	1.065	7,59%	14.032	3,99%
Alt Urgell	25	6,11%	409	13,39%	3.054	0,82%
Alta Ribagorça	5	12,82%	39	6,57%	594	0,84%
Anoia	404	41,02%	985	5,60%	17.603	2,30%
Bages	844	49,04%	1.721	6,76%	25.444	3,32%
Baix Camp	1.002	38,85%	2.579	9,30%	27.730	3,61%
Baix Ebre	347	29,71%	1.168	10,04%	11.632	2,98%
Baix Empordà	1.280	52,22%	2.451	14,24%	17.216	7,43%
Baix Llobregat	2.364	30,51%	7.749	6,96%	111.261	2,12%
Baix Penedès	691	50,62%	1.365	11,79%	11.573	5,97%
Barcelonès	3.521	11,50%	30.609	9,75%	314.007	1,12%
Berguedà	127	33,07%	384	7,51%	5.112	2,48%
Cerdanya	11	5,07%	217	10,94%	1.983	0,55%
Conca de Barberà	71	39,44%	180	6,62%	2.720	2,61%
Garraf	342	22,44%	1.524	8,63%	17.664	1,94%
Garrigues	49	28,99%	169	7,36%	2.296	2,13%
Garrotxa	182	20,52%	887	11,99%	7.398	2,46%
Gironès	1.127	34,50%	3.267	10,81%	30.212	3,73%
Maresme	1.980	41,13%	4.814	7,82%	61.560	3,22%
Montsià	190	17,43%	1.090	11,93%	9.140	2,08%
Noguera	167	32,87%	508	10,06%	5.050	3,31%
Osona	1.822	72,22%	2.523	11,04%	22.851	7,97%
Pallars Jussà	9	7,44%	121	7,50%	1.613	0,56%
Pallars Sobirà	1	1,64%	61	7,00%	871	0,11%
Pla d'Urgell	208	41,19%	505	10,83%	4.665	4,46%
Pla de l'Estany	107	19,56%	547	12,10%	4.520	2,37%
Priorat	49	55,06%	89	8,26%	1.077	4,55%
Ribera d'Ebre	66	29,07%	227	7,40%	3.068	2,15%
Ripollès	63	47,01%	134	4,25%	3.155	2,00%
Segarra	122	29,26%	417	14,04%	2.971	4,11%
Segrià	413	20,92%	1.974	6,39%	30.892	1,34%
Selva	457	20,00%	2.285	11,04%	20.706	2,21%
Solsonès	129	65,15%	198	9,90%	2.000	6,45%
Tarragonès	812	27,04%	3.003	8,25%	36.418	2,23%
Terra Alta	4	3,77%	106	7,55%	1.404	0,28%
Urgell	241	49,39%	488	9,56%	5.102	4,72%
Val d'Aran	20	22,22%	90	6,75%	1.333	1,50%
Vallès Occidental	2.438	28,08%	8.683	6,56%	132.383	1,84%
Vallès Oriental	1.252	31,09%	4.027	6,85%	58.754	2,13%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.
Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 23. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Infantil.

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	6.307	31,26%	20.178	7,63%	264.355	2,39%
Alt Camp	33	52,38%	63	3,87%	1.630	2,02%
Alt Empordà	321	43,50%	738	16,28%	4.532	7,08%
Alt Penedès	127	54,27%	234	5,93%	3.948	3,22%
Alt Urgell	8	14,29%	56	8,10%	691	1,16%
Alta Ribagorça	2	25,00%	8	5,88%	136	1,47%
Anoia	98	48,51%	202	4,23%	4.771	2,05%
Bages	227	52,30%	434	6,25%	6.939	3,27%
Baix Camp	225	39,47%	570	8,02%	7.108	3,17%
Baix Ebre	69	34,33%	201	8,04%	2.499	2,76%
Baix Empordà	309	53,37%	579	12,61%	4.592	6,73%
Baix Llobregat	526	32,55%	1.616	5,48%	29.508	1,78%
Baix Penedès	164	57,75%	284	9,42%	3.014	5,44%
Barcelonès	992	15,82%	6.271	8,66%	72.427	1,37%
Berguedà	25	28,74%	87	6,50%	1.339	1,87%
Cerdanya	6	8,82%	68	10,54%	645	0,93%
Conca de Barberà	11	34,38%	32	3,99%	803	1,37%
Garraf	77	24,44%	315	6,95%	4.531	1,70%
Garrigues	11	32,35%	34	5,73%	593	1,85%
Garrotxa	57	21,51%	265	13,00%	2.038	2,80%
Gironès	273	32,00%	853	11,19%	7.624	3,58%
Maresme	495	44,96%	1.101	6,64%	16.583	2,98%
Montsià	44	20,28%	217	11,22%	1.934	2,28%
Noguera	45	38,14%	118	9,66%	1.222	3,68%
Osona	531	73,14%	726	11,92%	6.089	8,72%
Pallars Jussà	3	16,67%	18	5,20%	346	0,87%
Pallars Sobirà	0	0,00%	10	4,12%	243	0,00%
Pla d'Urgell	77	52,74%	146	11,50%	1.270	6,06%
Pla de l'Estany	36	21,56%	167	14,08%	1.186	3,04%
Priorat	14	56,00%	25	10,20%	245	5,71%
Ribera d'Ebre	19	35,85%	53	7,96%	666	2,85%
Ripollès	14	40,00%	35	4,27%	820	1,71%
Segarra	31	28,97%	107	12,37%	865	3,58%
Segrià	129	26,76%	482	6,58%	7.329	1,76%
Selva	126	24,05%	524	9,22%	5.682	2,22%
Solsonès	43	70,49%	61	10,87%	561	7,66%
Tarragonès	141	27,49%	513	6,21%	8.257	1,71%
Terra Alta	0	0,00%	16	5,26%	304	0,00%
Urgell	65	54,17%	120	8,76%	1.370	4,74%
Val d'Aran	6	23,08%	26	7,41%	351	1,71%
Vallès Occidental	584	31,33%	1.864	5,43%	34.323	1,70%
Vallès Oriental	343	36,53%	939	6,12%	15.341	2,24%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.
Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 24. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Primaria.

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	11.121	27,63%	40.245	10,93%	368.267	3,02%
Alt Camp	70	42,17%	166	7,64%	2.173	3,22%
Alt Empordà	543	40,52%	1.340	19,93%	6.723	8,08%
Alt Penedès	261	52,52%	497	9,50%	5.231	4,99%
Alt Urgell	13	7,18%	181	16,64%	1.088	1,19%
Alta Ribagorça	1	4,35%	23	12,23%	188	0,53%
Anoia	199	40,78%	488	8,18%	5.967	3,34%
Bages	393	54,06%	727	8,36%	8.701	4,52%
Baix Camp	509	42,42%	1.200	12,32%	9.737	5,23%
Baix Ebre	151	27,16%	556	14,04%	3.961	3,81%
Baix Empordà	609	53,42%	1.140	17,94%	6.353	9,59%
Baix Llobregat	1.062	30,54%	3.477	8,77%	39.636	2,68%
Baix Penedès	338	52,00%	650	15,16%	4.288	7,88%
Barcelonès	1.437	11,53%	12.465	11,99%	103.942	1,38%
Berguedà	60	31,91%	188	10,64%	1.767	3,40%
Cerdanya	4	3,51%	114	14,73%	774	0,52%
Conca de Barberà	31	41,33%	75	7,42%	1.011	3,07%
Garraf	152	22,29%	682	10,54%	6.470	2,35%
Garrigues	23	31,94%	72	8,51%	846	2,72%
Garrotxa	91	21,93%	415	16,34%	2.540	3,58%
Gironès	483	34,60%	1.396	13,41%	10.413	4,64%
Maresme	880	39,96%	2.202	9,92%	22.200	3,96%
Montsià	75	15,24%	492	14,77%	3.331	2,25%
Noguera	68	29,57%	230	12,29%	1.871	3,63%
Osona	832	73,69%	1.129	13,76%	8.206	10,14%
Pallars Jussà	5	8,47%	59	10,05%	587	0,85%
Pallars Sobirà	1	3,23%	31	10,37%	299	0,33%
Pla d'Urgell	83	39,52%	210	12,39%	1.695	4,90%
Pla de l'Estany	48	18,05%	266	16,21%	1.641	2,93%
Priorat	21	53,85%	39	9,70%	402	5,22%
Ribera d'Ebre	25	23,15%	108	9,42%	1.147	2,18%
Ripollès	28	46,67%	60	5,52%	1.086	2,58%
Segarra	55	28,21%	195	16,75%	1.164	4,73%
Segrià	175	21,42%	817	8,04%	10.159	1,72%
Selva	201	19,50%	1.031	13,47%	7.656	2,63%
Solsonès	65	63,11%	103	15,35%	671	9,69%
Tarragonès	372	27,60%	1.348	10,83%	12.444	2,99%
Terra Alta	2	3,17%	63	11,60%	543	0,37%
Urgell	109	55,05%	198	11,06%	1.791	6,09%
Val d'Aran	11	21,15%	52	10,36%	502	2,19%
Vallès Occidental	1.091	27,89%	3.912	8,17%	47.911	2,28%
Vallès Oriental	544	29,44%	1.848	8,74%	21.152	2,57%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.

Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 25. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). ESO.

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	6.014	25,56%	23.532	9,09%	258.746	2,32%
Alt Camp	65	46,10%	141	9,05%	1.558	4,17%
Alt Empordà	239	35,41%	675	15,02%	4.495	5,32%
Alt Penedès	156	57,78%	270	8,13%	3.322	4,70%
Alt Urgell	2	2,25%	89	11,73%	759	0,26%
Alta Ribagorça	2	33,33%	6	3,70%	162	1,23%
Anoia	88	40,00%	220	5,07%	4.338	2,03%
Bages	186	44,29%	420	6,96%	6.031	3,08%
Baix Camp	234	37,03%	632	8,95%	7.061	3,31%
Baix Ebre	117	34,11%	343	11,49%	2.985	3,92%
Baix Empordà	273	49,55%	551	12,44%	4.428	6,17%
Baix Llobregat	615	31,25%	1.968	7,27%	27.062	2,27%
Baix Penedès	169	46,30%	365	11,47%	3.182	5,31%
Barcelonès	821	9,77%	8.405	11,05%	76.054	1,08%
Berguedà	40	43,48%	92	6,85%	1.343	2,98%
Cerdanya	1	3,70%	27	6,14%	440	0,23%
Conca de Barberà	20	33,90%	59	8,56%	689	2,90%
Garraf	88	22,80%	386	8,70%	4.439	1,98%
Garrigues	15	25,86%	58	8,80%	659	2,28%
Garrotxa	27	16,17%	167	9,38%	1.780	1,52%
Gironès	276	36,65%	753	10,13%	7.431	3,71%
Maresme	503	42,55%	1.182	7,87%	15.020	3,35%
Montsià	62	20,53%	302	12,08%	2.500	2,48%
Noguera	52	36,88%	141	10,37%	1.360	3,82%
Osona	383	69,51%	551	9,70%	5.678	6,75%
Pallars Jussà	0	0,00%	37	8,94%	414	0,00%
Pallars Sobirà	0	0,00%	16	7,41%	216	0,00%
Pla d'Urgell	39	32,23%	121	12,22%	990	3,94%
Pla de l'Estany	20	21,51%	93	8,65%	1.075	1,86%
Priorat	14	63,64%	22	7,03%	313	4,47%
Ribera d'Ebre	18	33,33%	54	6,65%	812	2,22%
Ripollès	17	54,84%	31	3,73%	830	2,05%
Segarra	34	32,69%	104	15,38%	676	5,03%
Segrià	93	18,56%	501	6,66%	7.526	1,24%
Selva	118	20,17%	585	11,19%	5.228	2,26%
Solsonès	17	77,27%	22	4,70%	468	3,63%
Tarragonès	246	28,87%	852	9,92%	8.589	2,86%
Terra Alta	2	8,33%	24	6,37%	377	0,53%
Urgell	57	41,30%	138	10,61%	1.301	4,38%
Val d'Aran	3	30,00%	10	3,36%	298	1,01%
Vallès Occidental	626	28,64%	2.186	6,69%	32.655	1,92%
Vallès Oriental	276	29,58%	933	6,57%	14.202	1,94%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 26. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Educación Especial

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	232	33,19%	699	10,41%	6.716	3,45%
Alt Camp	2	66,67%	3	5,77%	52	3,85%
Alt Empordà	6	60,00%	10	10,10%	99	6,06%
Alt Penedès	4	44,44%	9	16,36%	55	7,27%
Alt Urgell	0	0,00%	0	0,00%	2	0,00%
Alta Ribagorça	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Anoia	2	100,00%	2	2,33%	86	2,33%
Bages	7	63,64%	11	9,02%	122	5,74%
Baix Camp	5	71,43%	7	5,07%	138	3,62%
Baix Ebre	3	60,00%	5	4,39%	114	2,63%
Baix Empordà	12	85,71%	14	20,59%	68	17,65%
Baix Llobregat	28	51,85%	54	7,77%	695	4,03%
Baix Penedès	2	40,00%	5	9,26%	54	3,70%
Barcelonès	38	13,48%	282	10,99%	2.565	1,48%
Berguedà	1	25,00%	4	14,29%	28	3,57%
Cerdanya	0	0,00%	0	0,00%	12	0,00%
Conca de Barberà	1	33,33%	3	27,27%	11	9,09%
Garraf	4	66,67%	6	7,06%	85	4,71%
Garrigues	0	0,00%	0	0,00%	6	0,00%
Garrotxa	2	13,33%	15	37,50%	40	5,00%
Gironès	26	46,43%	56	18,01%	311	8,36%
Maresme	9	42,86%	21	9,46%	222	4,05%
Montsià	1	50,00%	2	7,69%	26	3,85%
Noguera	0	0,00%	0	0,00%	29	0,00%
Osona	13	100,00%	13	17,11%	76	17,11%
Pallars Jussà	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Pallars Sobirà	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Pla d'Urgell	4	100,00%	4	16,67%	24	16,67%
Pla de l'Estany	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Priorat	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Ribera d'Ebre	0	0,00%	0	0,00%	33	0,00%
Ripollès	0	0,00%	0	0,00%	26	0,00%
Segarra	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Segrià	4	36,36%	11	4,91%	224	1,79%
Selva	1	7,14%	14	22,22%	63	1,59%
Solsonès	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Tarragonès	21	50,00%	42	15,27%	275	7,64%
Terra Alta	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Urgell	1	25,00%	4	12,50%	32	3,13%
Val d'Aran	0	0,00%	0	0,00%	1	0,00%
Vallès Occidental	23	35,94%	64	8,00%	800	2,88%
Vallès Oriental	12	31,58%	38	11,11%	342	3,51%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 27. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). Bachillerato.

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	399	10,89%	3.665	4,17%	87.964	0,45%
Alt Camp	1	20,00%	5	0,98%	509	0,20%
Alt Empordà	21	23,86%	88	7,64%	1.152	1,82%
Alt Penedès	8	25,81%	31	3,08%	1.005	0,80%
Alt Urgell	1	3,57%	28	11,29%	248	0,40%
Alta Ribagorça	0	0,00%	0	0,00%	27	0,00%
Anoia	6	15,79%	38	2,79%	1.364	0,44%
Bages	14	22,58%	62	3,16%	1.962	0,71%
Baix Camp	13	12,75%	102	4,81%	2.122	0,61%
Baix Ebre	0	0,00%	25	2,56%	976	0,00%
Baix Empordà	20	21,98%	91	7,89%	1.153	1,73%
Baix Llobregat	43	12,65%	340	4,10%	8.294	0,52%
Baix Penedès	10	27,03%	37	5,41%	684	1,46%
Barcelonès	88	5,95%	1.478	4,78%	30.930	0,28%
Berguedà	0	0,00%	6	1,36%	441	0,00%
Cerdanya	0	0,00%	6	6,19%	97	0,00%
Conca de Barberà	4	57,14%	7	4,52%	155	2,58%
Garraf	6	8,57%	70	4,86%	1.441	0,42%
Garrigues	0	0,00%	2	1,57%	127	0,00%
Garrotxa	2	66,67%	3	0,56%	539	0,37%
Gironès	19	18,63%	102	4,09%	2.496	0,76%
Maresme	39	19,50%	200	3,99%	5.015	0,78%
Montsià	4	8,16%	49	6,27%	782	0,51%
Noguera	0	0,00%	12	3,09%	388	0,00%
Osona	15	44,12%	34	1,83%	1.855	0,81%
Pallars Jussà	0	0,00%	5	3,70%	135	0,00%
Pallars Sobirà	0	0,00%	1	2,27%	44	0,00%
Pla d'Urgell	3	20,00%	15	4,87%	308	0,97%
Pla de l'Estany	1	8,33%	12	3,59%	334	0,30%
Priorat	0	0,00%	1	1,43%	70	0,00%
Ribera d'Ebre	0	0,00%	2	0,84%	238	0,00%
Ripollès	0	0,00%	3	1,68%	179	0,00%
Segarra	0	0,00%	5	2,91%	172	0,00%
Segrià	2	2,70%	74	2,61%	2.835	0,07%
Selva	7	6,80%	103	7,17%	1.437	0,49%
Solsonès	1	25,00%	4	3,08%	130	0,77%
Tarragonès	8	7,02%	114	3,97%	2.875	0,28%
Terra Alta	0	0,00%	2	1,79%	112	0,00%
Urgell	5	33,33%	15	3,89%	386	1,30%
Val d'Aran	0	0,00%	1	1,19%	84	0,00%
Vallès Occidental	32	9,12%	351	3,36%	10.458	0,31%
Vallès Oriental	26	18,44%	141	3,20%	4.405	0,59%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 28. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). CFGM

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	623	31,20%	1.997	5,85%	34.131	1,83%
Alt Camp	0	0,00%	2	1,32%	151	0,00%
Alt Empordà	29	69,05%	42	12,46%	337	8,61%
Alt Penedès	3	27,27%	11	4,68%	235	1,28%
Alt Urgell	1	2,17%	46	20,54%	224	0,45%
Alta Ribagorça	0	0,00%	1	2,22%	45	0,00%
Anoia	11	50,00%	22	4,53%	486	2,26%
Bages	16	34,04%	47	4,45%	1.055	1,52%
Baix Camp	13	32,50%	40	4,57%	875	1,49%
Baix Ebre	7	25,93%	27	4,53%	596	1,17%
Baix Empordà	52	82,54%	63	14,72%	428	12,15%
Baix Llobregat	79	40,51%	195	5,59%	3.489	2,26%
Baix Penedès	8	38,10%	21	8,17%	257	3,11%
Barcelonès	91	13,15%	692	6,03%	11.477	0,79%
Berguedà	1	16,67%	6	4,11%	146	0,68%
Cerdanya	0	0,00%	2	13,33%	15	0,00%
Conca de Barberà	4	100,00%	4	7,84%	51	7,84%
Garraf	12	32,43%	37	8,22%	450	2,67%
Garrigues	0	0,00%	3	4,62%	65	0,00%
Garrotxa	2	14,29%	14	5,22%	268	0,75%
Gironès	43	57,33%	75	6,87%	1.092	3,94%
Maresme	48	59,26%	81	5,81%	1.395	3,44%
Montsià	3	15,00%	20	6,17%	324	0,93%
Noguera	2	33,33%	6	4,20%	143	1,40%
Osona	42	76,36%	55	10,58%	520	8,08%
Pallars Jussà	0	0,00%	1	1,10%	91	0,00%
Pallars Sobirà	0	0,00%	2	4,08%	49	0,00%
Pla d'Urgell	0	0,00%	3	1,26%	239	0,00%
Pla de l'Estany	2	28,57%	7	4,70%	149	1,34%
Priorat	0	0,00%	1	6,67%	15	0,00%
Ribera d'Ebre	4	44,44%	9	7,96%	113	3,54%
Ripollès	3	100,00%	3	2,22%	135	2,22%
Segarra	1	20,00%	5	9,62%	52	1,92%
Segrià	7	12,28%	57	4,44%	1.283	0,55%
Selva	4	20,00%	20	5,28%	379	1,06%
Solsonès	3	50,00%	6	8,22%	73	4,11%
Tarragonès	20	29,41%	68	3,40%	2.002	1,00%
Terra Alta	0	0,00%	1	1,47%	68	0,00%
Urgell	4	40,00%	10	15,63%	64	6,25%
Val d'Aran	0	0,00%	1	1,20%	83	0,00%
Vallès Occidental	67	35,45%	189	5,41%	3.491	1,92%
Vallès Oriental	41	40,20%	102	5,93%	1.721	2,38%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 2004/05

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 29. Distribución alumnado magrebí en Cataluña por comarca (2004/05). CFGS

Comarcas	Magrebíes	% sobre alumnado extranjero	Total alumnado extranjero	% sobre Total alumnado	Total alumnado	% magrebíes sobre total alumnado
Total Catalunya	138	8,49%	1.625	4,71%	34.473	0,40%
Alt Camp	0	0,00%	6	5,56%	108	0,00%
Alt Empordà	2	50,00%	4	5,80%	69	2,90%
Alt Penedès	1	7,69%	13	5,51%	236	0,42%
Alt Urgell	0	0,00%	9	21,43%	42	0,00%
Alta Ribagorça	0	0,00%	1	2,78%	36	0,00%
Anoia	0	0,00%	13	2,20%	591	0,00%
Bages	1	5,00%	20	3,15%	634	0,16%
Baix Camp	3	10,71%	28	4,06%	689	0,44%
Baix Ebre	0	0,00%	11	2,20%	501	0,00%
Baix Empordà	5	38,46%	13	6,70%	194	2,58%
Baix Llobregat	11	11,11%	99	3,84%	2.577	0,43%
Baix Penedès	0	0,00%	3	3,19%	94	0,00%
Barcelonès	54	5,31%	1.016	6,12%	16.612	0,33%
Berguedà	0	0,00%	1	2,08%	48	0,00%
Cerdanya	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Conca de Barberà	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Garraf	3	10,71%	28	11,29%	248	1,21%
Garrigues	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Garrotxa	1	12,50%	8	4,15%	193	0,52%
Gironès	7	21,88%	32	3,79%	845	0,83%
Maresme	6	22,22%	27	2,40%	1.125	0,53%
Montsià	1	12,50%	8	3,29%	243	0,41%
Noguera	0	0,00%	1	2,70%	37	0,00%
Osona	6	40,00%	15	3,51%	427	1,41%
Pallars Jussà	1	100,00%	1	2,50%	40	2,50%
Pallars Sobirà	0	0,00%	1	5,00%	20	0,00%
Pla d'Urgell	2	33,33%	6	4,32%	139	1,44%
Pla de l'Estany	0	0,00%	2	1,48%	135	0,00%
Priorat	0	0,00%	1	3,13%	32	0,00%
Ribera d'Ebre	0	0,00%	1	1,69%	59	0,00%
Ripollès	1	50,00%	2	2,53%	79	1,27%
Segarra	1	100,00%	1	2,38%	42	2,38%
Segrià	3	9,38%	32	2,08%	1.536	0,20%
Selva	0	0,00%	8	3,07%	261	0,00%
Solsonès	0	0,00%	2	2,06%	97	0,00%
Tarragonès	4	6,06%	66	3,34%	1.976	0,20%
Terra Alta	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Urgell	0	0,00%	3	1,90%	158	0,00%
Val d'Aran	0	0,00%	0	0,00%	14	0,00%
Vallès Occidental	15	12,82%	117	4,26%	2.745	0,55%
Vallès Oriental	10	38,46%	26	1,63%	1.591	0,63%

Fuente: Elaboración propia a partir datos Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.
Curs 2004/05

ANEXO 6

Carte du peuplement du Maroc Septentrional (Vignet-Zunz, 1991: 459)

Tabla 30. Las 19 primeras tribus estaban situadas en la zona del Protectorado español (1912-1956)

LOS YEBALA

- | | |
|----------------|------------------------|
| 1. Anjra | 23. Ahl Roboa |
| 2. El-Haouz | 24. B.Mestara |
| 3. Ouadras | 25. B.Mesguilda |
| 4. B.Mçaouar | 26. B.Zeroual |
| 5. Jbel Habib | 27. Setta |
| 6. B.Ider | 28. Fichtala |
| 7. B.Hozmar | 29. Slès |
| 8. B.Saïd | 30. B.Ouriaguel |
| 9. B.Aros | 31. El-Jaïa |
| 10. B.Laït | 32. Mezraoua |
| 11. B.Hassane | 33. Meziate |
| 12. B.Gorfet | 34. Rioua (Rghioua) |
| 13. Soumata | 35. Mettioua |
| 14. Ahl Serif | 36. Fenassa |
| 15. B.Issef | 37. B.Ouensel |
| 16. B.Zkar | 38. Ouled Bou-Slama |
| 17. El-Akhmas | 39. Marnissa |
| 18. Ghzaoua | 40. B.Oulid |
| 19. B.Ahmed | 41. Sanhaja-de-Gheddou |
| 20. Ahl Sarsar | 42. Sanhaja-de-Mosbah |
| 21. El-Rhoma | 43. Branés |
| 22. Masmouda | 44. Tsoul |

ANEXO 7

Foto 1. El douar de *Talandoud*

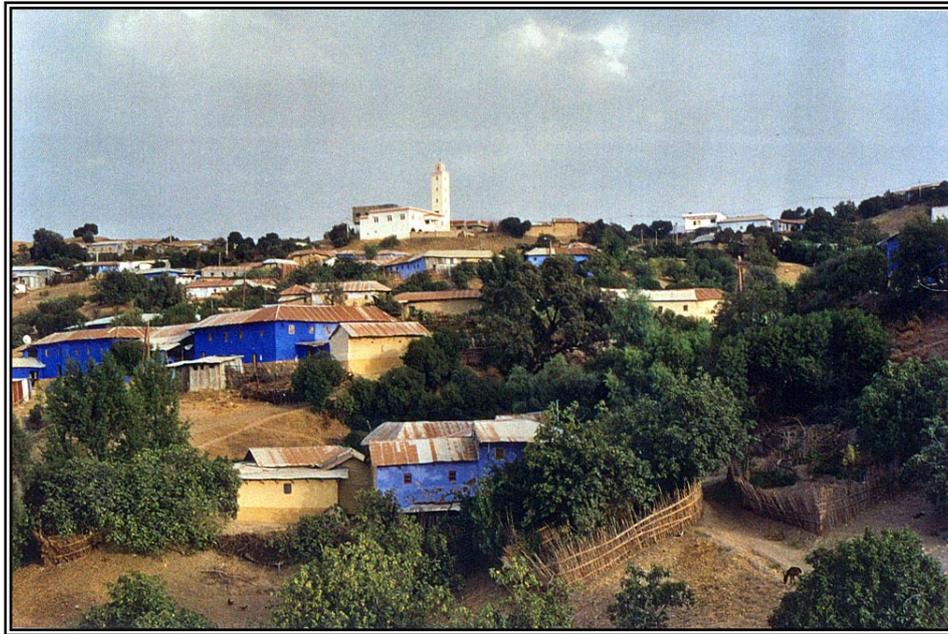


Foto 2. Vistas del douar de *Od Slimane*



Foto 3. Vista panorámica de *Od Slimane*

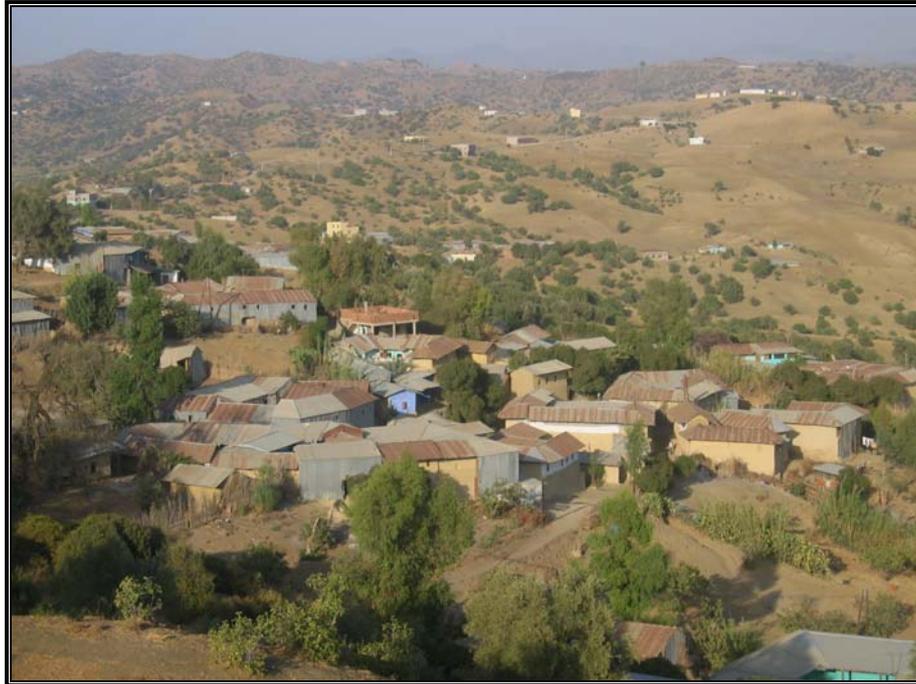


Foto 4. Vista panorámica de *Od Slimane*

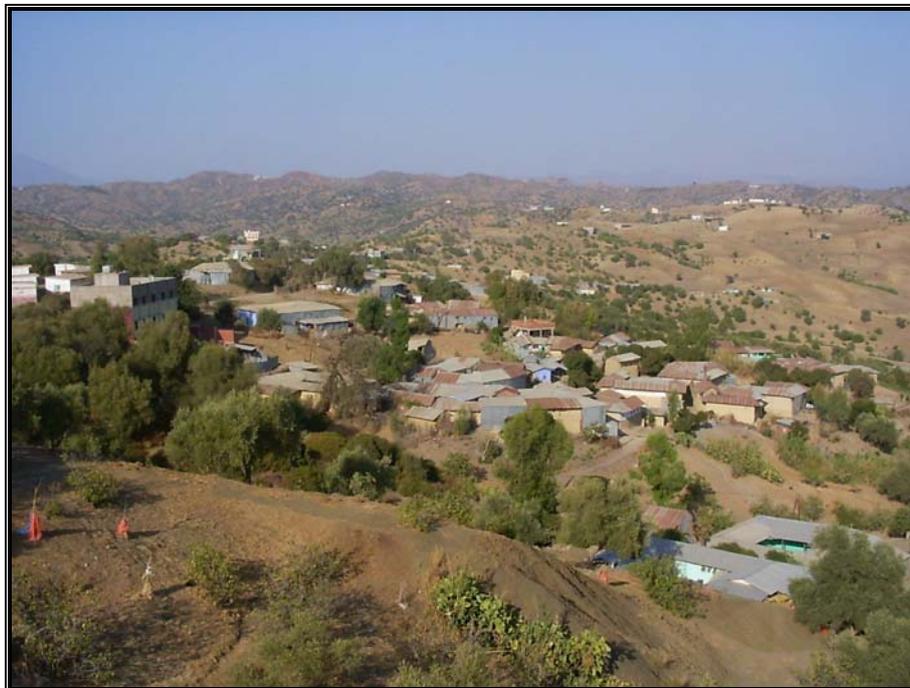


Foto 5. Nuevas formas arquitectónicas en Bni Ahmed



Foto 6. Vista desde Tleta Bni Ahmed

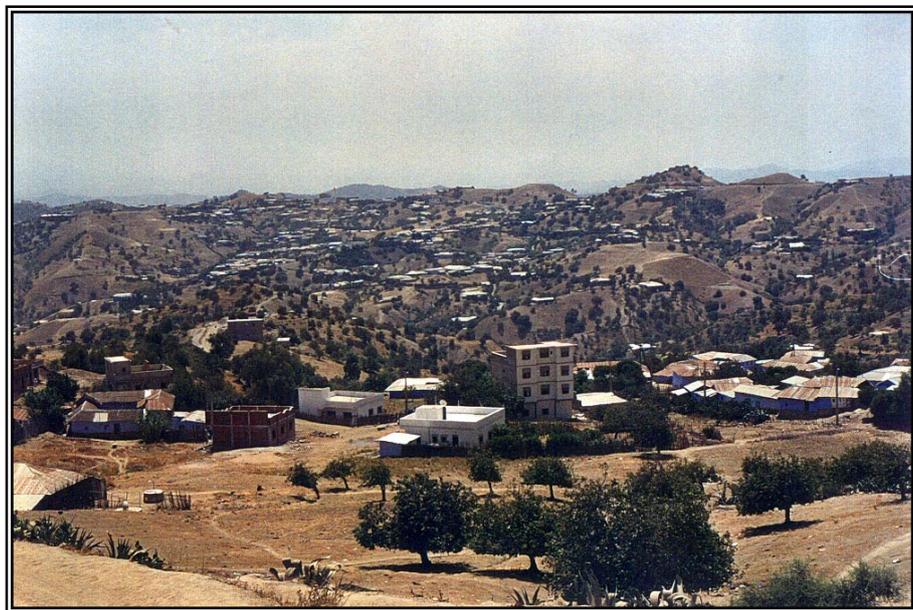


Foto 7. Tleta Bni Ahmed



Foto 8. Tleta Bni Ahmed



Foto 9. El Collège en Tleta Bni Ahmed

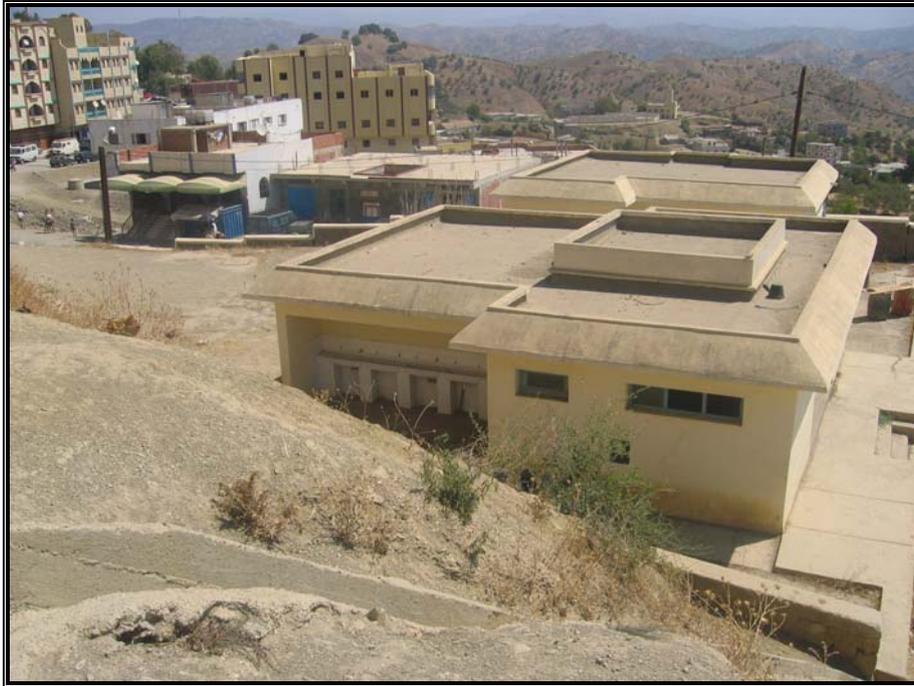


Foto 10. El Collège en Tleta Bni Ahmed



Foto 11. Antigua escuela española en Tleta Bni Ahmed



Foto 12. La escuela de Taladoud



Foto 13. Vista panorámica de la escuela de Od Slimane

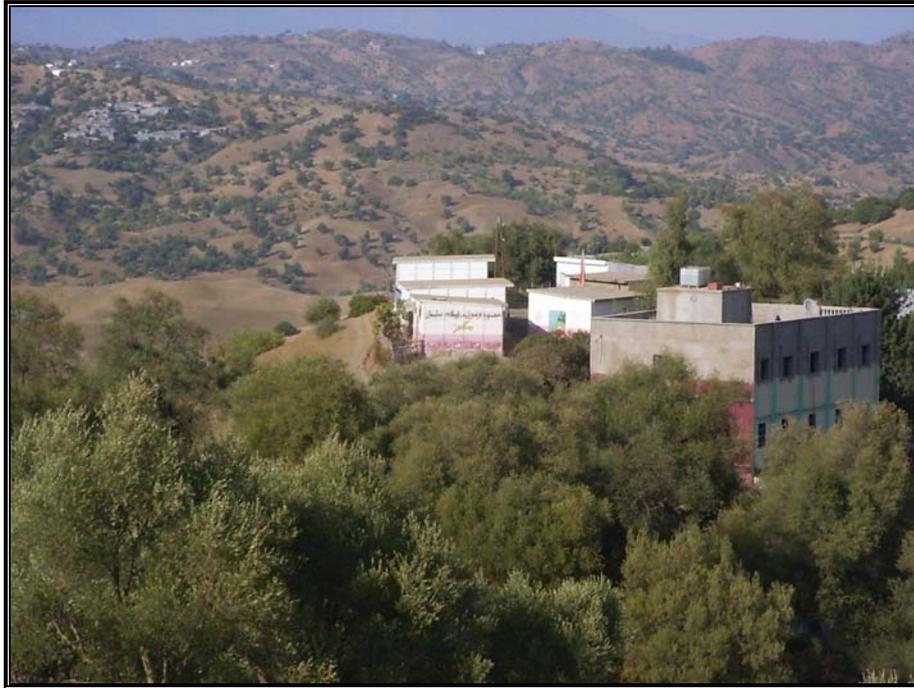


Foto 14. La escuela de Od Slimane



Foto 15. En la entrada de la escuela de Od Slimane



Foto 16. Interior de la escuela de Od Slimane



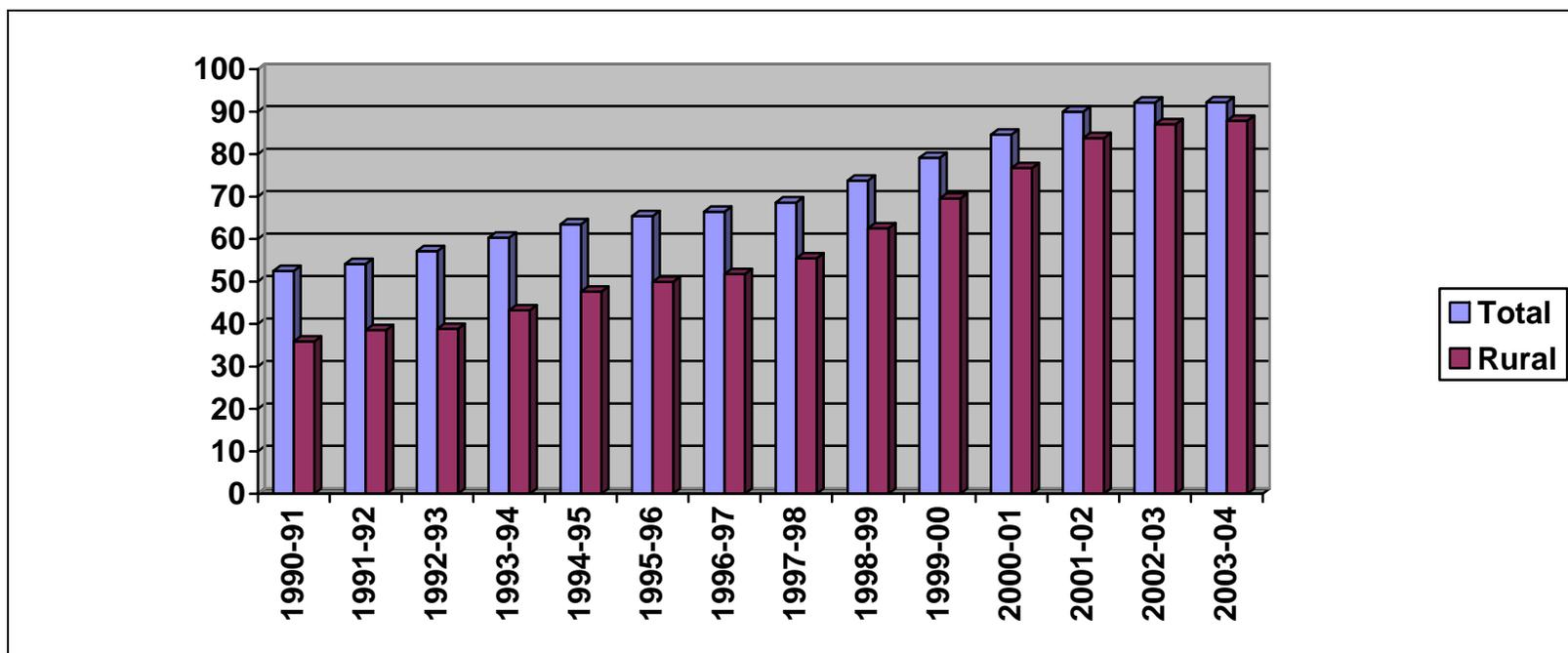
ANEXO 8

Tabla 31. Evolución del número de alumnos en Preescolar en Marruecos. Cursos 1990/91-2003/04
Cursos 1990 -91/ 2003-04

	Urbano		Rural		Total	
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas
1990-91	374069	155638	438418	92936	812487	248574
1991-92	420193	170539	368133	57441	788326	227980
1992-93	383462	169817	395581	59877	779043	229694
1993-94	379375	170492	404081	61842	783456	232334
1994-95	399877	179800	396792	61477	796669	241277
1995-96	422250	190086	394369	64318	816619	254404
1996-97	450849	202350	395626	66693	846475	269043
1997-98	445183	208252	388633	68532	833816	276784
1998-99	465201	213732	353493	62997	818694	276729
1999-00	464356	212992	352698	71986	817954	284978
2000-01	456331	209933	307869	62293	764200	272226
2001-02	454433	207555	293460	62212	747893	269767
2002-03	447399	208039	262589	57417	709988	265456
2003-04	437095	204179	247688	56409	684783	260588

Fuente: Royaume du Maroc. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Julio 2004

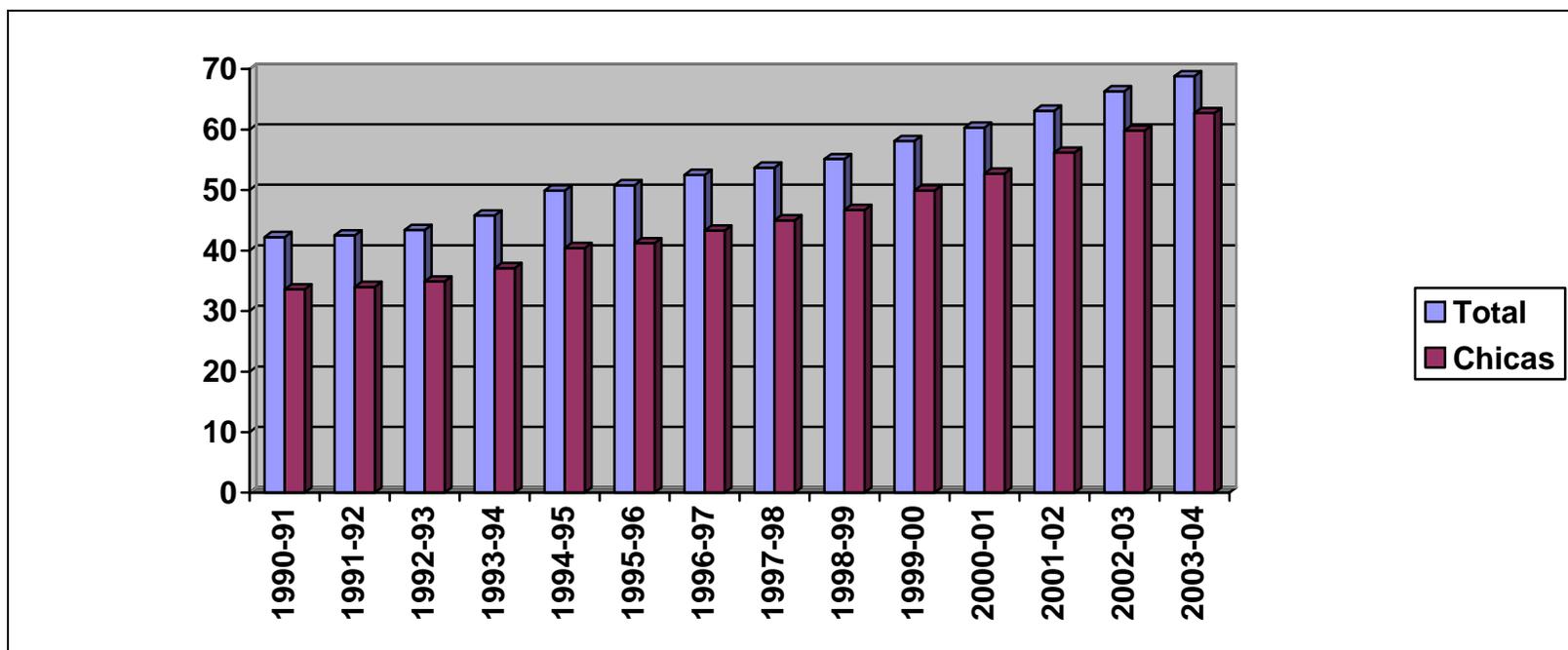
Tabla 32. Evolución de las tasas de escolarización en Marruecos (en porcentajes): 6 - 12 años. Cursos 1990/91-2003/04



	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Total	52,5%	54,1%	57,1%	60,3%	63,5%	65,4%	66,4%	68,6%	73,7%	79,1%	84,6%	90,0%	92,1%	92,2%
Rural	35,9%	38,5%	38,8%	43,2%	47,6%	49,9%	51,7%	55,4%	62,5%	69,5%	76,7%	83,8%	87,0%	87,8%

Fuente: Royaume du Maroc. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Julio 2004

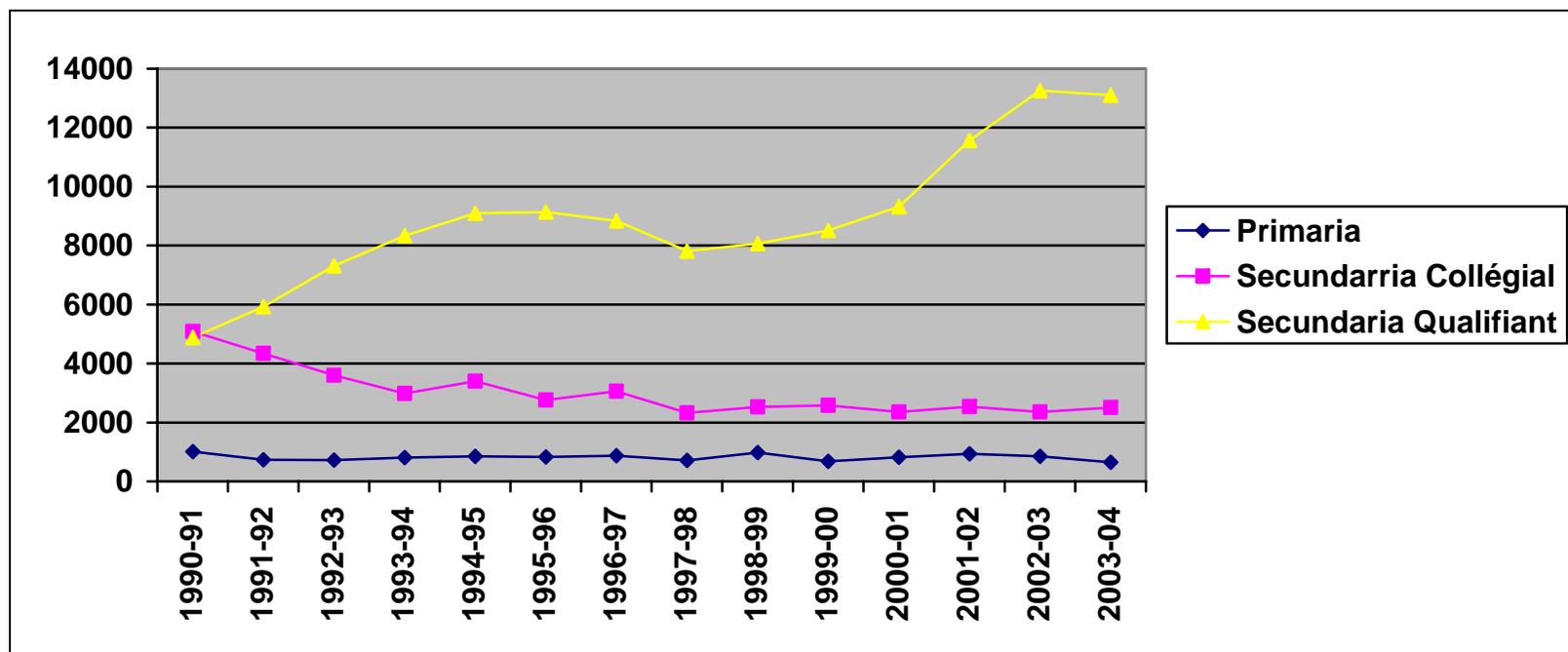
Tabla 33. Evolución de las tasas de escolarización en Marruecos (en porcentajes): 12 - 14 años. Cursos 1990/91-2003/04



	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Total	42,2%	42,5%	43,4%	45,8%	49,9%	50,8%	52,5%	53,7%	55,1%	58,1%	60,3%	63,1%	66,3%	68,8%
Chicas	33,6%	34,0%	34,9%	37,1%	40,4%	41,2%	43,3%	45,0%	46,7%	49,9%	52,7%	56,2%	59,8%	62,7%

Fuente: Royaume du Maroc. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Julio 2004

Tabla 34. Evolución del número de alumnos en la Enseñanza Original en Marruecos. Cursos 1990/91-2003/04



Nivel		1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Primaria	Total	1013	733	717	805	844	831	866	708	976	674	817	938	847	649
	Chicas	97	51	43	32	45	28	37	47	181	68	75	176	75	58
Secundaria Collégial	Total	5083	4340	3601	2978	3392	2755	3052	2322	2529	2584	2353	2536	2358	2502
	Chicas	1356	1076	847	670	727	589	576	455	491	567	529	611	578	674
Secundaria Qualifiant	Total	4880	5924	7312	8337	9096	9135	8839	7807	8069	8510	9316	11568	13256	13096
	Chicas	1415	1963	2734	3231	3488	3528	3482	3150	3394	3578	3924	4877	5702	5571

Fuente: Royaume du Maroc. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Julio 2004

ANEXO 9

Tabla 35. Materias y horas semanales en la ENSEÑANZA PRIMARIA en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación³⁸⁵

Número de horas/materia en los diversos niveles

Materia Nivel	Educación islámica	Lengua árabe	Lengua francesa	Educación Artística y técnica	Histo-Geo Educación Cívica	Matemáticas	Educación Física	Actividades científicas	Recreo
1º- 2º año	4 h	11 h	----	2 h + 2 h 30	----	5 h	2 h	1 h 30	2 h
3º-4º año	3 h	6 h	8 h	1 h + 1 h 30	----	5 h	2 h	1 h 30	2 h
5º-6º año	3 h	6 h	8 h	----	1 h 30	5 h	2 h	1 h 30	2 h

Fuente: MEN (2003)

³⁸⁵ La Carta Nacional de la Educación y de la Formación se ha implantado de forma escalonada en los diferentes niveles educativos desde el curso 2000/01. Durante la mayor parte de la investigación estas eran las horas/materias en los diversos niveles. Lo mismo ocurre para el resto de etapas educativas.

Tabla 36. Materias y horas semanales en la ENSEÑANZA COLEGIAL en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación

Número de horas/materia en los diversos niveles

Niveles	7º	8º	9º
Disciplinas			
Lengua árabe	6	6	6
Educación Islámica	2	2	2
Francés	6	6	6
Disciplinas sociales	3	3	3
Educación Física	3	3	3
Matemáticas	6	6	6
Ciencias Naturales	2	2	2
Educación Plástica	1	1	1
Cultura Femenina o Iniciación a la Tecnología	2	2	2
Educación musical	2	----	----
TOTAL	35	33	33

Fuente: MEN (2003)

Tabla 37. Materias y horas semanales en la ENSEÑANZA SECUNDARIA en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación

Número de horas/materia en los diferentes niveles

Disciplinas	Letras					Ciencias			Ciencias Matemáticas					
	Niveles	Tronco común	Letras		Lenguas		Experimentales			Tronco común	Opción A		Opción B	
			1°	2°	3°	2°	3°	1°	2°		3°	1°	2°	3°
Lengua árabe		5	5	5	5	5	2	2	1	2	2	1	2	1
Instrucción Islámica		2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1
Disciplinas Sociales		4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2
Francés		5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
2ª Lengua Extranjera		5(1) ⁽ⁱ⁾	4(1)	4(1)	6(1)	6(1)	4(1)	3(1)	3(1)	4(1)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)
Pensamiento islámico y Filosofía		-----	2	4	2	4	-----	1	2	-----	1	2	1	2
Matemáticas		2	2	2	2	2	5	5	6	6	7	8	7	8
Ciencias Naturales		2(1)	2(1)	1(1)	2(1)	1(1)	3(2)	4(2)	4(2)	2(1)	2(1)	---	1(1)	----
Ciencias Físicas		-----	-----	-----	-----	-----	4(2)	4(2)	5(2)	4(2)	5(2)	6(2)	5(2)	6(2)
Traducción		-----	-----	-----	-----	-----	2	2	2	2	2	2	2	2
Dib. Indus y Tecno Fabricac		-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	3	2
Educación Física		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL		27	28	29	30	31	30	30	32	30	31	31	33	33

Fuente: MEN (2003)

(i) Los horarios entre paréntesis indican los desdoblamientos de grupo. Como 2ª lengua extranjera: inglés, español, alemán o italiano (en algunos centros)

Tabla 38. Número de horas/materia en los diferentes niveles en la ENSEÑANZA TÉCNICA en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación

Tabla 38.1. Ingeniería económica y de gestión

Niveles	Tronco común	Técnico de Gestión Administrativo		Técnico de Gestión Contable		Ciencias Económicas	
		1º	2º	3º	2º	3º	2º
Disciplinas							
<i>Materias de Enseñanza General:</i>							
Lengua árabe	2	2	1	2	1	2	1
Educación Islámica	1	1	1	1	1	1	1
Historia-Geografía	4	2	2	2	2	4	4
Francés	4	3	3	3	3	3	3
2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)
Educación Física	2	2	2	2	2	2	2
Matemáticas	5	4	4	4	4	5	6
<i>Materias Tecnológicas:</i>							
Contabilidad	2	2	2	4	5	2	2
Materias financieras	1	1	----	1	1	1	----
Economía y organización de empresas	1	2	2	2	2	2	2
Derecho	1	1	2	2	2	1	----
Técnicas de expresión	2	4(2)	4(2)	2	1	----	2
Organización y tratamientos informáticos	2	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Métodos y técnicas administrativos	----	4	4	-----	-----	-----	-----
Informática	-----	-----	-----	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)
Estadística	1	-----	-----	1	1	1	-----
Economía General	2	-----	-----	-----	-----	4	4
TOTAL	33	31	30	31	30	33	32

Fuente: MEN (2003)

Tabla 38.2. Ingeniería mecánica

Niveles	Tronco común	Ciencias y Técnicas		Fabricación Mecánica	
		1°	2°	3°	2°
Disciplinas					
<i>Materias Literarias:</i>					
Lengua árabe	2	2	1	2	1
Educación Islámica	1	1	1	1	1
Francés	4	3	3	3	3
2ª Lengua Extranjera	4(1)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)
Educación Física	2	2	2	2	2
<i>Materias Científicas:</i>					
Matemáticas	6	7	7	5	5
Física y Química	3	4	4	3	3
Física Especializada	2	2	2	3	3
<i>Materias Tecnológicas:</i>					
Construcción Mecánica	3	3	4	4	4
Taller + Laboratorio	4	6	6	6	7
Tecnología de Fabricación	---	-----	-----	3	3
TOTAL	31	33	33	35	35

Fuente: MEN (2003)

Tabla 38.3. Ingeniería eléctrica

Disciplinas	1°	2°	3°
Niveles			
<i>Materias Literarias:</i>			
Lengua árabe	2	2	1
Educación Islámica	1	1	1
Francés	4	3	3
2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)
Educación Física	2	2	2
<i>Materias Científicas:</i>			
Matemáticas	6	6	6
Física y Química	3	3	3
Física Aplicada	2	3	3
<i>Materias Tecnológicas:</i>			
Construcción Mecánica	2	2	2
Taller + Laboratorio	3	7	8
Tecnología de Sistemas	2	4	4
TOTAL	30	35	35

Fuente: MEN (2003)

Tabla 38.4. Ingeniería química

Niveles	Disciplinas	1°	2°	3°
	<i>Materias Literarias:</i>			
	Lengua árabe	2	2	1
	Educación Islámica	1	1	1
	Francés	4	3	3
	2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)
	Educación Física	2	2	2
	<i>Materias Científicas:</i>			
	Matemáticas	6	5	5
	Física	2+(3)	2+(3)	2+(3)
	Curso+ T.D	4	4+(2)	4+(2)
	<i>Materias Tecnológicas:</i>			
	Tecnología (Representación Gráfica)	----	2	2
	Trabajos prácticos (Química)	3+ (3)	3+ (3)	3+ (3)
	TOTAL	33	35	34

Fuente: MEN (2003)

Tabla 38.5. Ingeniería agrónoma

Niveles	Disciplinas	1°	2°	3°
	<i>Materias Literarias:</i>			
	Lengua árabe	2	2	1
	Educación Islámica	1	1	1
	Pensamiento Islámico y Filosofía	----	1	2
	Francés	4	3	3
	2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)
	Educación Física	2	2	2
	Historia-Geografía	2	2	2
	<i>Materias Científicas:</i>			
	Matemáticas	5	6	6
	Ciencias Físicas	4	4(2)	5(2)
	Ciencias Naturales	3(2)	3(2)	3(2)
	<i>Materias Tecnológicas:</i>			
	Fitotecnia	2	2	2
	Zootecnia	2	2	2
	Ciencias Económicas	1	1	1
	Aplicaciones Dirigidas de Fitotecnia	2	2	2
	Aplicaciones Dirigidas de Zootecnia	2	2	2
	TOTAL	35	35	37

Fuente: MEN (2003)

Tabla 38.6. Ingeniería civil

Tabla 38.6.1. Diseño y edificación

Niveles	Disciplinas	1°	2°	3°
	<i>Materias Literarias:</i>			
	Lengua árabe	2	2	1
	Educación Islámica	1	1	1
	Francés	4	3	3
	2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)
	Educación Física	2	2	2
	<i>Materias Científicas:</i>			
	Matemáticas	6	5	5
	Física y Química	3	3	3
	Física especializada	2	3	3
	<i>Materias Tecnológicas:</i>			
	Diseño de construcciones. Tecno de la construcción	4	4	4
	Estudios de aparejador	1	1	1
	Historia del arte	----	1	-----
	Urbanismo	-----	----	1
	Gestión de empresas	1	1	1
	Informática	1	1	1
	TOTAL	35	35	34

Fuente: MEN (2003)

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 38.6.2. Artes plásticas

Número de horas/materia en los diferentes niveles

Niveles	Disciplinas	1°	2°	3°
<i>Materias Literarias:</i>				
	Lengua árabe	2	2	1
	Educación Islámica	1	1	1
	Francés	4	3	3
	2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)
	Educación Física	2	2	2
<i>Materias Científicas:</i>				
	Matemáticas	2	2	2
	Ciencias Físicas	3	3	3
<i>Materias Tecnológicas:</i>				
	Historia del Arte	3	3	3
	Estudios de aparejador	1	1	1
	Estudio de obras de Arte	---	2	2
	Diseño y Artes Plásticas	3	3	3
	Decoración y Artes Gráficas	3	3	3
	Creación de Volúmenes	3	3	4
	Perspectiva y Diseño Geométrico			
	TOTAL	35	35	34

Fuente: MEN (2003)

Tabla 38.6. 3. Artes e industrias gráficas

Niveles	Disciplinas	1°	2°	3°
<i>Materias Literarias:</i>				
	Lengua árabe	2	2	1
	Educación Islámica	1	1	1
	Francés	4	3	3
	2ª Lengua Extranjera	3(1)	3(1)	3(1)
	Educación Física	2	2	2
<i>Materias Científicas:</i>				
	Matemáticas	6	5	5
	Física y Química	4	4	4
<i>Materias Tecnológicas:</i>				
	Fabricación y Tecnología	2	4	4
	Trabajos prácticos	6	6	6
	Artes gráficas	4	4	4
	TOTAL	34	34	33

Fuente: MEN (2003)

Tabla 39. Materias y horas semanales en la ENSEÑANZA FUNDAMENTAL ORIGINAL en Marruecos hasta la Carta Nacional de la Educación y de la Formación

Tabla 39.1. Materias de 1r Ciclo de Enseñanza Fundamental Original

Nivel	Materias Islámicas	Materias de lengua árabe	Materias de “Ciencias Sociales”	Materias científicas	Lengua francesa	Educación física
1r – 4º año	El Santo Corán Hadith Charif La fe islámica La moral Fikh Sira Nabaouia	Lengua y recitación Construcción de frases Conjugación y transformación Dictado y escritura Redacción Texto y estilos	Historia Geografía Educación cívica Aprendizaje artístico y tecnológico	Matemáticas Actividad artística	Francés	Educación física

Fuente: MEN (2003)

Tabla 39.2. Materias de 2º Ciclo de Enseñanza Fundamental Original

Nivel	Materias Islámicas	Materias de lengua árabe	Materias de “Ciencias Sociales”	Materias científicas	Lengua francesa	Materias artísticas
1r – 3r año	Tafsir Tawjid La moral a través del Corán y el Hadith Hadith Fikh	Gramática- Conjugación- ejercicios Lectura Recitación Redacción	Historia Geografía Educación cívica	Matemáticas Ciencias naturales Física y Química	Francés	Artes plásticas Educación femenina y tecnología Educación física

Fuente: MEN (2003)

Tabla 39.3. Materias de Enseñanza Secundaria Original

Nivel	Materias Islámicas	Materias de lengua árabe	Histo-Geo y E. Cívica	Filosofía y Pensamiento Islámico	Materias científicas	Lengua francesa	Educación física
Tronco común	Ciencias del Corán Terminología de Hadith Fikh Deb y oblig en el Islam	Gramática Disertación literaria Textos literarios Retórica y poesía	Historia Geografía Civilización islámica	-----	Matemáticas	Francés Ingles o español	Educación Física
Sección Jurídica (Chariâa)	Tafsir Hadith Fikh Oussoul Deberes y oblig. en el Islam Tawkit	Gramática Disertación literaria Textos literarios Retórica	Historia Geografía	Filosofía y pensamiento islámico Pensamiento islámico contemporáneo	Matemáticas	Francés Ingles o español	Educación Física
Letras Originales	Tafsir Terminología del Hadith Fikh Oussoul	Disertación literaria Textos literarios Retórica y poesía Estudio de obras literarias	Historia Geografía	Filosofía y pensamiento islámico Pensamiento islámico contemporáneo	Matemáticas	Francés Ingles o español	Educación Física
Ciencias Experimentales	Educación islámica	Lengua árabe	Historia Geografía	Filosofía islámica Pensamiento islámico contemporáneo	Matemáticas C.Naturales C. Físicas	Francés Ingles o español	Traducción Educación Física

Fuente: MEN (2003)

ANEXO 10

Tabla 40. Evolución de la población de derecho en l'Hospitalet (1857-2004)

Año	Habitantes	Año	Habitantes	Año	Habitantes	Año	Habitantes	Año	Habitantes
1857 (1)	3.052	1948	64.289	1963	146.441	1977	289.747	1992	268.850
1877	3.644	1950	71.580	1964	162.612	1978	294.284	1993	266.242
1887	4.295	1951	73.338	1965	175.397	1979	294.627	1994	262.501
1897	4.975	1952	78.015	1966	185.767	1981 (3)	295.073	1995	258.624
1900 (2)	4.891	1953	80.739	1967	193.290	1982	294.021	1996	255.050
1910	6.226	1954	82.376	1968	198.448	1983	291.066	1997	248.521
1920	12.393	1955	83.704	1969	221.817	1984	288.290	1998	247.986
1930	33.567	1956	84.945	1970	240.665	1985	287.734	1999	241.782
1940	50.070	1957	92.099	1971	243.182	1986	279.779	2000	242.480
1941	51.526	1958	100.607	1972	251.672	1987	278.449	2001	244.323
1942	53.936	1959	107.142	1973	260.643	1988	277.407	2001 (4)	244.323
1943	57.543	1960	123.282	1974	267.359	1989	276.198	2002	246.415
1946	59.343	1961	124.461	1975	282.141	1990	274.559	2003	250.536
1947	61.001	1962	132.875	1976	283.965	1991	272.578	2004	259.135

(1) Censo Nacional

(2) De 1900 a 1975 las renovaciones padronales se realizaban los años acabados en 0 y 5, y tenían como fecha de referencia el 31 de diciembre. Las rectificaciones anuales en este período tenían la misma fecha de referencia y coincidían con el año natural.

(3) A partir de 1981 las operaciones censales se realizan los años acabados en 1 y 6. El censo de 1981, el de 1991 y el de 2001 se elaboran en relación al 1 de Marzo; el padrón de 1986 se realiza en relación al 1 de abril y el de 1996 a 1 de mayo

(4) Esta cifra corresponde a la revisión del INE 1 enero 2002

Fuente: elaboración propia a partir INE, IDESCAT. Censos y Padrones de habitantes. Estadística Municipal (2004)

Tabla 41. Evolución de la población extranjera en l'Hospitalet (1950-2004)

Año	Población extranjera	Total población	% Extranjeros/ Población total
1950	382	71.580	0,53
1960	434	123.282	0,35
1989	1.064	276.198	0,39
1991	1.529	272.578	0,56
1996	2.674	255.050	1,05
1998	4.548	247.986	1,83
1999	6.026	244.874	2,46
2000	11.095	246.066	4,51
2001	17.670	246.391	7,17
2002	26.837	250.595	10,71
2003	35.406	253.873	13,95
2004	44.244	259.135	17,07

Fuente: Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet. Documento de trabajo: 2005 a partir Padrón Municipal.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 42. Porcentaje de la población extranjera por nacionalidades (13 primeras) en l'Hospitalet (2004)

Extranjeros	Número	% sobre total extranjeros	% sobre población total
Ecuador	13.400	30,29%	5,17
Marruecos	5.595	12,65%	2,16
Perú	4.103	9,27%	1,58
Colombia	2.974	6,72%	1,15
Rep. Dominicana	1.937	4,38%	0,75
Pakistán	1.439	3,25%	0,56
China	1.117	2,52%	0,43
Argentina	1.021	2,31%	0,39
Rumania	884	2,00%	0,34
India	849	1,92%	0,33
Chile	719	1,63%	0,28
Italia	614	1,39%	0,24
Brasil	441	1,00%	0,17
Otros	9.151	20,68%	3,52
Total	44.244	100	17,07

Fuente: Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet.2005 a partir Padrón Municipal.

Tabla 43. Nacionalidades de la población extranjera por barrios de l'Hospitalet (2004)

Lugar de procedencia	Total	Centre	Sanfeliu	Sant Josep	La Torrassa	Collblanc	Santa Eulàlia	La Florida	Les Planes	Can Serra	Pubilla Casas	Gornal	Bellvitge
España	214.891	22.516	5.937	18.394	18.363	18.167	35.317	21.089	11.892	9.995	21.696	7.481	24.044
Resto UE	1.404	127	22	99	181	220	239	129	72	30	158	18	109
Nuevos países UE	159	8	1	9	5	20	41	17	13	2	29	1	13
Resto de Europa	1.997	166	37	111	279	263	234	222	146	41	365	6	127
Asia	3.850	167	14	107	675	623	453	658	345	47	611	6	144
Magreb	5.825	236	125	145	920	546	885	936	767	94	868	168	135
Resto de Africa	1.337	65	7	69	178	142	140	264	123	39	183	16	111
América del Norte	86	5		3	8	8	10	24	2	2	13	1	10
América Central	2.849	142	54	112	518	451	289	417	280	64	431	17	74
América del Sur	26.728	1.438	347	1.308	4.112	3.400	2.665	3.888	2.296	543	4.920	126	1.685
Oceanía	5	2			1		1	1					
Apátridas	4											2	2
Total extranjeros	44.244	2.356	607	1.963	6.877	5.673	4.957	6.556	4.044	862	7.580	2.410	
Total población	259.135	24.872	6.544	20.357	25.240	23.840	40.274	27.645	15.936	10.857	29.276	26.454	

Fuente: Pacto por la integración de la nueva ciudadanía. Ajuntament de L'Hospitalet.2005 a partir Padrón Municipal.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 44. Evolución de la población marroquí en l'Hospitalet por Distrito (1992-2005)

	Districte I	Districte II	Districte III	Districte IV	Districte V	Districte VI	Total
1992	15	102	289	77	64	69	616
1993	44	113	315	90	62	51	675
1994	46	117	336	86	61	36	682
1995	58	150	352	136	68	38	802
1996	62	244	417	172	95	44	1.034
1997	103	310	416	244	144	91	1.308
1998	142	391	469	316	193	111	1.622
1999	185	468	476	479	266	159	2.033
2000	215	684	562	737	420	224	2.842
2001	264	851	641	1.048	570	263	3.637
2002	347	1.048	702	1.332	696	277	4.402
2003	414	1.201	755	1.505	809	288	4.972
2004	473	1.404	854	1.650	921	293	5.595
2005	526	1.521	932	1.771	1.020	315	6.085

Fuente: Datos del Padrón. Ayuntamiento de l'Hospitalet.

ANEXO 11

Tabla 45. Extranjeros y minorías³⁸⁶ en Educación Secundaria Obligatoria en l’Hospitalet y Santa Eulalia

Tabla 45.1. Curso 2000/01

Centro	Magreb				Africa				Asia				Europa				America Norte				America Latina				Gitanos				Total							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A	2	2	3	3									1	2		1	1	2	2	5	1												5	6	5	9
B	5	6	12	5	1												2																7	10	1	0
C																																	0	0	0	0
Total público zona	7	8	15	8	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	3	2	2	5	1	0	0	0									12	16	6	9
D																																				
Total privada zona	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total zona	6	12	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	3	2	2	5	1	0	0	0	12	16	6	9				
Total privado	2	1	0	0	3	1	1	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0	8	4	3	7	2											
Total público	30	26	17	17	3	4	3	4	1	6	2	2	4	2	0	2	0	0	0	0	29	27	25	31	2	2	1	1								
Total ciudad	32	27	17	17	6	5	4	7	4	8	4	4	5	3	1	3	1	0	0	0	37	31	28	38	4	2	1	1	89	76	55	70				

Fuente: Elaboración propia a partir Área d’Educació Ajuntament de l’Hospitalet y datos IES B

Tabla 45.2. Curso 2001/02

Centro	Magreb				Africa				Asia				Europa				América Central				America Norte				America Sur				Gitanos				Total			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A	5	1	1	5					1		3				1										4	12	3				3		10	16	8	5
B	2	5	9	10																	1	1											3	4	0	0
C									1																2	2	1	2					4	2	1	2
Público	7	4	1	5	1	0	0		2	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	15	4	2	0	3	0	0	17	22	9	7
D				2																																
Privado	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Total zona	7	4	1	7	1	0	0	0	2	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	15	4	2	0	3	0	0	17	22	9	9
Total público	29	35	14	25	2	3	10	3	10	5	7	4	4	11	2	0	17	17	18	11	0	0	0	0	46	60	44	44	126	149	107	94				
Total privado	4	1	6	4	1	3	1	2	4	2	4	1	5	2	0	3	1	2	2	0	1	1	0	1	10	8	8	9	0	2	0	0	26	21	21	20
Total ciudad	33	36	20	29	3	6	11	5	14	7	11	5	9	13	2	3	18	19	20	11	1	1	0	1	56	68	52	53	18	20	12	7	152	170	128	114

Fuente: Elaboración propia a partir Área d’Educació Ajuntament de l’Hospitalet y datos IES B

³⁸⁶ He respetado la forma “extranjeros y minorías” con la que se presentaban las tablas.

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 45.3. Curso 2002/03

Centro	Magreb				Africa				Asia				Europa				América Central				America Norte				America Sur				Gitanos				Total			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A			1	4				1		1	1	2				1									4	4	13	8	1		3		5	5	19	15 (44)
B	6	3	3	9		2										1									1	5	5	4					3	8	8	10(29)
C	3			1		1	1			1	1	1	1				1								8	4	4	6					12	7	6	8(33)
Total público	5	1	4	10	0	3	2	0	0	2	2	3	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	13	13	22	18	1	0	3	0	20	20	33	33
D			1					1									1								2		1	1					3	0	2	2
Total			1					1									1								2		1	1					3	0	2	2
Total zona	5	1	5	10	0	3	2	1	0	2	2	3	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	15	13	23	19	1	0	3	0	23	20	35	35
Total público	31	27	32	21	6	7	7	7	7	11	8	7	5	8	3	3	24	28	21	26	0	0	0	0	83	117	116	90	15	28	20	9	171	226	207	163
Total privado	1	4	5	3	0	1	2	2	4	3	2	1	0	4	3	3	10	2	4	5	0	0	1	1	22	14	16	10	2	0	1	0	39	28	33	25
Total ciudad	32	31	37	24	6	8	9	9	11	14	10	8	5	12	6	6	34	30	25	31	0	0	1	1	105	131	131	100	17	28	21	9	210	254	240	188

Fuente: Elaboración propia a partir Área d'Educació Ajuntament de l'Hospitalet y datos IES B

Tabla 45.4. Curso 2003/04

Centro	Magreb				Africa				Asia				Europa				América Central				America Norte				America Sur				Gitanos				Total			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A	3		1	2				1	2		1		1	1											15	12	10	26					21	13	12	29
B	4	5	3	3			1																		3	5	10	8			1		8	11	17	12
C		1					1	1	1																7	9	6	8					8	10	7	9
Total público	8	7	6	6	0	0	2	2	3	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	26	26	42	0	0	1	0	37	34	36	50
D	1			1									1				3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0					5	2	0	1
Total privada	1			1									1				3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0					5	2	0	1
Total zona	9	7	6	7	0	0	2	2	3	0	1	0	2	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	25	27	26	42	0	0	1	0	42	36	36	51
Total público	39	32	30	28	4	5	7	7	22	13	16	14	7	7	12	7	47	52	49	48	0	2	1	0	151	130	148	203	7	14	21	7	277	255	284	314
Total privado	3	5	4	6	0	1	4	3	5	4	5	4	3	2	4	2	12	7	5	2	0	2	1	1	191	167	182	234	8	15	22	9	341	312	341	365
Total ciudad	42	37	34	34	4	6	11	10	27	17	21	18	10	9	16	9	59	59	54	50	0	2	1	1	191	167	182	234	8	15	22	9	341	312	341	365

Fuente: Elaboración propia a partir Área d'Educació Ajuntament de l'Hospitalet y datos IES B

Tabla 45.5. Curso 2004/05
Extranjeros y minorías en la escuela en Educación Secundaria

Centro	Magreb				Africa				Asia				Europa				América Central				América Norte				América Sur				Gitanos				Total			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A	4	2	4	1				1	1	1	1	2	1		1		1	3	1	2					14	8	13	11		1			21	15	20	17
B	10	3	4	4					1	3	1														4	4	5	11	3	1	2		17	11	12	16
C	2		1		1					1			1										2		4	5	6	4					8	6	7	6
Total público	15	5	9	6	1	0	0	1	2	5	2	2	2	0	1	0	1	3	1	2	0	0	0	2	22	17	24	26	3	2	2	0	46	32	39	39
D	1	1			1				2			1	1												4	2	1	1					8	4	1	2
Total privada																																				
Total zona	16	6	9	6	2	0	0	1	4	5	2	3	2	1	1	0	1	3	1	2	0	0	0	2	26	19	25	27	3	2	2	0	54	36	40	41
Total público	39	44	33	26	6	3	1	10	36	21	24	21	11	10	12	11	35	49	43	27	1	0	3	2	217	187	183	194	20	17	11	11	365	331	310	302
Total privado	5	4	6	5	2	1	1	2	6	8	8	8	5	5	2	5	8	6	8	3	1	0	5	0	36	33	46	41	0	1	0	0	63	58	76	64
Total ciudad	44	48	39	31	8	4	2	12	42	29	32	29	16	15	14	16	43	55	51	30	2	0	8	2	253	220	229	235	20	18	11	11	428	389	386	366

Fuente: Elaboración propia a partir Área d'Educació Ajuntament de l'Hospitalet y datos IES B

Tabla 46. Evolución de las cifras de alumnado extranjero en Educación Secundaria Obligatoria por cursos en l'Hospitalet (2000/01-2004/05)

Curso/Nivel	Magreb				Africa				Asia				Europa				América Central				América Norte				América Sur				TOTAL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2000/01	32	27	17	17	6	5	4	7	4	8	4	4	5	3	1	3	*	*	*	*	1	0	0	0	37	31	28	38	89	76	55	70
2001/02	33	36	20	29	3	6	11	5	14	7	11	5	9	13	2	3	18	19	20	11	1	1	0	1	56	68	52	53	152	170	128	114
2002/03	32	31	37	24	6	8	9	9	11	14	10	8	5	12	6	6	34	30	25	31	0	0	1	1	105	131	131	100	210	254	240	188
2003/04	42	37	34	34	4	6	11	10	27	17	21	18	10	9	16	9	59	59	54	50	0	2	1	1	191	167	182	234	341	312	341	365
2004/05	44	48	39	31	8	4	2	12	42	29	32	29	16	15	14	16	43	55	51	30	2	0	8	2	253	220	229	235	428	389	386	366

* En el curso 2000/01 se incluyeron los datos de "América Central" y "América del Sur" bajo el epígrafe "América Latina"

Fuente: Elaboración propia a partir Área d'Educació Ajuntament de l'Hospitalet y datos IES B

ANEXO 12

Hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en el IES

Tabla 47. Trayectorias personales y familiares

Promoción	Chico/a	Sexo	Año nacimiento	Lugar nacimiento	Llegada padre	Llegada madre	Edad llegada Hospitalet	Nº hermanos	Lugar	Hermanos que están / han estado en el centro
1996/97	Abdelaziz	H	83	Bni Ahmed	80	89	A los 6 años	6	3	Karim y Samir
	Anouar	H	84	Hospitalet	78	84	Nacido	8	7	Mounia
	Fatima	M	84	Hospitalet	78	84	Nacido	3	1	Idris
1997/98	Amin (1)	H	85	Kenitra	87	-	A los 12 años	7	6	Nora
	Bilal (2)	H	85	Bni Ahmed	82	94	A los 12 años	5	3	-
	Aïcha	M	85	Hospitalet	77	84	Nacida	5	3	Badia, Youssef y Farid
	Hakim	H	85	Hospitalet	77	84	Nacido	8	7	Houria
	Jamal	H	84	Hospitalet	77	93	A los 9 años	3	1	-
	Badia	M	85	Bni Ahmed	78	95	A los 10 años	8	8	-
	Hamza	H	85	Hospitalet	78	84	Nacido	5	5	-
	Dalila	M	84	Hospitalet	77	84	Nacida	5	2	Aïcha, Youssef y Farid
	Ibrahim	H	85	Bni Ahmed	77	84	A los 3 meses	4	1	Fatiha
	Idris	H	85	Hospitalet	78	84	Nacido	3	2	Fatima
	Kâmal (3)	H	85	Bni Ahmed	77	-	A los 13 años	7	5	Mounir
1998/99	Karim	H	86	Bni Ahmed	80	89	A los 4 años	6	4	Abdelaziz y Samir
	Majid	H	84	Bni Ahmed	82	95	A los 11 años	2	1	-
	Mouncef	H	86	Bni Ahmed	84	97	A los 11 años	6	4	Latifa
	Houria	M	86	Hospitalet	77	85	Nacida	8	8	Hakim
	Mounir	H	86	Bni Ahmed	84	-	A los 12 años	7	6	Kâmal
	Rahma	M	86	Bni Ahmed	78	91	A los 5 años	8	4	-
	Mustapha	H	85	Larache	77	80	A los 5 años	8	6	-
	Chakir	H	86	Bni Ahmed	81	91	A los 2 años	6	4	-
	Abdelilah	H	86	Bni Ahmed	92	92	A los 9 años	4	1	-
	Omar (A)	H	86	Hospitalet	77	84	Nacido	2	2	-
	Rachid (4)	H	85	Bni Ahmed	77	99	A los 14 años	6	3	-
	Safia (B)	M	85	Hospitalet	85	85	Nacida	3	1	Bachir
	Saïd (B)	M	84	Bni Ahmed	78	-	A los 14 años	4	2	Yasin

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

1999/00	Nora	M	87	Kenitra	87	-	A los 12 años	7	7	Amin
	Samir	H	87	Bni Ahmed	80	89	A los 2 años	6	5	Abdelaziz y Karim
	Yasmine	M	87	Bni Ahmed	88	91	A los 4 años	5	2	-
	Youssef	H	87	Hospitalet	77	88	Nacido	5	4	Aïcha, Badia y Farid
	Yasin	H	86	Bni Ahmed	76	-	A los 13 años	4	3	Yasin
	Ahmed	H	87	Hospitalet	72	86	Nacido	9	9	-
	Jalila (C)	M	87	Bni Ahmed	84	96	A los 9 años	7	3	Hanan
	Salim (5)	H	87	Bni Ahmed	88	98	A los 13 años	4	2	-
	Mouhsin (6)	H	86	Tánger	75	86	A los 15 años	7	6	Raïssa
	Ouarda (7)	M	86	Marrakech	98	02	A los 14 años	3	1	Salma
Raïssa (8)	M	87	Tánger	75	86	A los 15 años	7	7	Moushim	
2000/01	Samira	M	88	Hospitalet	78	91	Nacida	8	5	Rahma
	Mounia	M	88	Hospitalet	78	84	Nacida	8	8	Anouar
	Latifa	M	88	Bni Ahmed	84	97	Nacida	6	5	Mouncef
	Fatiha	M	88	Hospitalet	77	84	Nacida	4	2	Ibrahim
	Bachir	H	88	Hospitalet	85	85	Nacido	3	1	-
	Issam (9)	H	88	Bni Ahmed	87	-	A los 13 años	4	4	-
Salma (10)	M	88	Marrakech	98	02	A los 14 años	3	2	Ouarda	
2001/02	Hanan	M	88	Hospitalet	84	96	Nacida	7	4	Jalila
	Farid	H	88	Hospitalet	77	87	Nacido	5	5	Aïcha, Badia, Youssef
	Tarek (D)	H	88	Hospitalet	77	84	Nacido	2	1	-
	Mukhtar (D)	H	88	Larache	83	94	A los 6 años	3	2	-

(I-12) Incorporados al Centro en 1º de ESO o en algún curso superior sin escolarización previa en el SECAT.

(A -D) Incorporados al Centro después de 1º de ESO procedentes de otros IES de l'Hospitalet

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 48. Datos familiares

		Padre					Madre				
Promoción	Chico/a	Lugar nacimiento	Fecha nacimiento	Nivel estudios	Trabajo		Lugar nacimiento	Fecha nacimiento	Nivel estudios	Trabajo	
					Origen	Destino				Origen	Destino
1996/97	Abdelaliz	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Pensionista	Bni Ahmed	1962	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Anouar	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Instalador/Paro	Bni Ahmed	1948	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Fatima	Bni Ahmed	1950	Sin estudios	Familiar	Almacén/Paro	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
1997/98	Amin	Bni Ahmed	1940	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Bilal	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Panadero	Transporte papel	Bni Ahmed	1960	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Aïcha	Bni Ahmed	1957	Primaria	Familiar	Transporte papel	Bni Ahmed	1963	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Hakim	Bni Ahmed	1949	Sin estudios	Familiar	Basurero	Bni Ahmed	1957	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Jamal	Tánger	1965	Primaria	Familiar	Camarero	Tánger	1966	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Badia	Bni Ahmed	1950	Primaria	Familiar	Paro	Bni Ahmed	1995	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Hamza	Bni Ahmed	1952	Sin estudios	Familiar	Chofer	Bni Ahmed	1962	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Dalila	Bni Ahmed	1957	Primaria	Familiar	Transporte de papel	Bni Ahmed	1963	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Ibrahim	Bni Ahmed	1956	Sin estudios	Familiar	Recogedor basuras	Bni Ahmed	1965	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Idris	Bni Ahmed	1950	Sin estudios	Familiar	Mozo almacén/Paro	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Kâmal	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	1998/99	Karim	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Paro	Bni Ahmed	1962	Sin estudios	Familiar
Majid		Bni Ahmed	1956	Sin estudios	Familiar	Basurero	Bni Ahmed	1964	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Mouncef		Bni Ahmed	1952	Sin estudios	Familiar	Mozo almacén	Bni Ahmed	1957	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Houria		Bni Ahmed	1949	Sin estudios	Familiar	Basurero	Bni Ahmed	1957	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Mounir		Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Rahma		Bni Ahmed	1952	Sin estudios	Familiar	Encofrador	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Mustapha		Tánger	1947	Sin estudios	Familiar	Pensionista	Tánger	1947	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Chakir		Bni Ahmed	1955	Primarios	Familiar	Reciclaje plásticos	Bni Ahmed	1958	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Abdelilah		Bni Ahmed	1954	Primaria	Familiar	Mantenimiento	Bni Ahmed	1964	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Omar		Bni Ahmed	1950	Sin estudios	Familiar	Reciclaje de papel	Bni Ahmed	1950	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Rachid		Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Safia		Bni Ahmed	1954	Primaria	Familiar	Pensionista	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Limpieza
Chma23		Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

1999/00	Nora	Bni Ahmed	1940	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Samir	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Pensionista	Bni Ahmed	1962	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Yasmine	Bni Ahmed	1952	Sin estudios	Familiar	Encofrador	Bni Ahmed	1962	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Youssef	Bni Ahmed	1957	Primaria	Familiar	Transporte de papel	Bni Ahmed	1963	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Yasin	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Ahmed	Bni Ahmed	1945	Sin estudios	Comercio	Mecánico	Tetuán	1947	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Jalila	Bni Ahmed	1959	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1966	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Salim	Bni Ahmed	1959	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1966	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Mouhsin	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Mecánico	Bni Ahmed	1960	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Ouarda	Marrakech	1959	Primarios	Empresa	Empresa	Marrakech	1961	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
Raïssa	Bni Ahmed	1953	Sin estudios	Familiar	Mecánico	Bni Ahmed	1960	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico	
2000/01	Samira	Bni Ahmed	1952	Sin estudios	Familiar	Encofrador	Bni Ahmed	1951	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Mounia	Bni Ahmed	1945	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1948	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Latifa	Bni Ahmed	1952	Sin estudios	Familiar	Basurero	Bni Ahmed	1957	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Fatiha	Bni Ahmed	1956	Sin estudios	Familiar	Cementero	Bni Ahmed	1965	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Bachir	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Pensionista	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Issam	Bni Ahmed	1955	Sin estudios	Familiar	Pensionista	Bni Ahmed	1954	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Salma	Marrakech	1959	Primarios	Empresa	Empresa	Marrakech	1961	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
2001/02	Hanan	Bni Ahmed	1959	Sin estudios	Familiar	Trabajo eventual	Bni Ahmed	1966	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Farid	Bni Ahmed	1957	Primaria	Familiar	Transporte de papel	Bni Ahmed	1963	Sin estudios	Familiar	Trabajo doméstico
	Tarek	Bni Ahmed	1957	Primaria	Empresa	Antenista	Tetuán	1962	Primaria	Familiar	Trabajo doméstico
	Mukhtar	Larache	1956	Primaria	Familiar	Oratorio	Larache	1962	Primaria	Familiar	Trabajo doméstico

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

Tabla 49. Trayectoria académica (1)

Promoción	Chico/a	Educación Previa		Escuela procedencia	Notas			Llegada IES	Nº de IN 1ª Evaluación/ 1r Trimestre	Nota final 1r Ciclo	Nota final ESO	Refuerzo Escolar	Grupo flexible	TAE	Taller de lengua
		Cataluña	Marruecos		CI	CM	CS								
1996/97	Abdelaliz	Pública (6)		A	PA	PA	PA	1º	3 de 9	IN	SF (UEC)	Si	Si	No	No
	Anouar	Pública (6)		A	NM	NM	NM	1º	6 de 9	IN	IN	Si	Si	No	No
	Fatima	Pública (6)		A	NM	NM	NM	1º	2 de 9	SF	IN	No	No	No	No
1997/98	Amin	0	Pública urbana	Kenitra	-	-	-	1º	9 de 9 (ACI)	IN	Cambio	Si	Si	No	Si
	Bilal	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	1º	9 de 9 (ACI)	IN	-	Si	Si	No	Si
	Aïcha	Pública (6)		B	PA	PA	PA	1º	5 de 10	SF	SF	No	Si	No	No
	Hakim	Pública (6)		A/B	PA	NM	NM	1º	3 de 9	IN	-	No	No	No	No
	Jamal	Pública (4)	Pública rural	E	NM	NM	NM	1º	9 de 9	IN	-	Si	Si	No	Si
	Badia	Pública (2)	Pública rural	B	-	-	NM	1º	7 de 10	IN	SF	No	Si	No	Si
	Hamza	Pública (6)		D/E	NM	PA	NM	1º	7 de 10	IN	-	Si	Si	No	No
	Dalila	Pública (6)		B	PA	PA	PA	1º	5 de 10	IN	SF	No	No	No	No
	Ibrahim	Pública (6)		A	PA	PA	PA	1º	5 de 10	IN	-	No	No	No	No
	Idris	Pública (6)		A/B	NM	NM	NM	1º	6 de 10	SF	IN	Si	No	Si	No
1998/99	Kâmal	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	3º	9 de 9 (ACI)	IN	-	Si	Si	No	Si
	Karim	Pública (6)		A/B	NM	NM	NM	1º	3 de 9 (ACI)	IN	-	Si	Si	No	No
	Majid	Pública (2)	Pública rural	B	-	-	NM	1º	9 de 10 (ACI)	IN	-	Si	Si	No	No
	Mouncef	Pública (2)	Pública rural	B	-	-	NM	1º	5 de 9 (ACI)	IN	-	Si	Si	No	No
	Houria	Pública (6)		A/B	PA	NM	PA	1º	3 de 9	Abandona	-	No	No	No	No
	Mounir	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	1º	9 de 9 (ACI)	IN	-	Si	Si	No	Si
	Rahma	Pública (6)		H/I	NM	PA	PA	1º	2 de 9	IN	-	No	No	No	No
	Mustapha	Pública (7)		A/F	PA	PA	NM	1º	7 de 9	IN	-	No	No	No	No
	Chakir	Pública (6)		B	PA	PA	NM	1º	4 de 10	IN	SF	No	No	No	No
	Abdelilah	Pública (3)	Pública rural	E			NM	1º	4 de 9	IN	IN (UEC)	Si	No	No	Si
	Omar	Pública (6)		C/D	PA	PA	PA	2º	0 de 9	B	B	No	No	No	No
	Rachid	0	Pública rural	Talandoud				3º	9 de 9 (ACI)	-	IN	Si	-	No	Si
Safia	Pública (6)		G	PA	PA	PA	2º	2 de 9	SF	SF	No	No	No	No	
Said	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	3º	9 de 9 (ACI)	-	IN	Si	-	No	Si	

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

1999/00	Nora	0	Pública urbana	Kenitra	-	-	-	1º	9 de 9 (ACI)	IN	Cambio	Si	Si	No	Si
	Samir	Pública (6)		B	NM	NM	NM	1º	8 de 9	IN	IN (UEC)	Si	Si	No	No
	Yasmine	Pública (6)		B	PA	NM	PA	1º	1 de 7	SF	SF	Si	Si	No	No
	Youssef	Pública (6)		B	PA	NM	NM	1º	4 de 9	IN	SF(UEC)	No	SI	No	No
	Yasin	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	1º	9 de) (ACI)	-	-	Si	Si	Si	No
	Ahmed	Pública (6)		B	PA	PA	PA	1º	1 de 9	SF	SF	No	No	No	No
	Jalila	3		H	-	NM	NM	2º	3 de 7	SF	SF	No	Si	No	No
	Salim	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	3º	-	-	-	Si	Si	Si	No
	Mouhsin	0	Pública urbana	Tánger	-	-	-	3º	-	-	SF	Si	No	Si	No
	Ouarda	0	Pública urbana	Marrakech	-	-	-	3º	-	-	SF	No	Si	Si	No
Raïssa	0	Pública urbana	Tánger	-	-	-	4º	-	-	SF	Si	No	Si	No	
2000/01	Samira	Pública (6)		B/H	PA	PA	NM	1º	7 de 9	IN	IN	No	Si	No	No
	Mounia	Pública (6)		B	NM	PA	NM	1º	4 de 9	IN	-	No	No	No	No
	Latifa	Pública (6)		B/H	NM	NM	NM	1º	1 de 9	SF	-	No	No	No	No
	Fatiha	Pública (6)		C/H	PA	PA	PA	1º	0 de 7	SF	IN	No	No	No	No
	Bachir	Pública (6)		I/H	PA	NM	NM	1º	4 de 7	IN	Cambio	No	No	No	No
	Issam	0	Pública rural	Talandoud	-	-	-	1º	-	IN	-	Si	Si	No	No
	Salma	0	Pública urbana	Marrakech	-	-	-	2º	-	IN	SF	Si	Si	No	No
2001/02	Hanan	Pública (6)		H	PA	PA	PA	1º	2 de 7	SF	SF	No	No	No	No
	Farid	Pública (6)		B	PA	PA	PA	1º	0 de 7	B	B	No	No	No	No
	Tarek	Pública (6)		J	PA	PA	PA	2ª	-	SF	SF	No	No	No	No
	Mukhtar	Pública (6)		C	PA	PA	PA	4º	-	SF	SF	No	No	No	No

Tabla 50. Trayectoria académica ESO y postacadémica obligatoria (2)

Promoción	Chicos/as	Comparecencias	Expedientes	Acaba ESO	Abandono		Repite	Acredita	Itinerario postobligatorio				Dedicación actual
					Antes 16 años	Al cumplir 16 años			Bach	CFGM	PGS	Inc.laboral	
1996/97	Abdelaziz	Si	Si	Si	-	-	No	No (UEE)				Almacén	
	Anouar	Si	Si	Si (UEE)	-	-	No	No			X		Cambio ciudad
	Fatima	No	No	Si	-	-	No	No					Ciclo reproductivo
1997/98	Amin	Si	Si	Cambio centro	-	-	Si	-	-	-	-	-	-
	Bilal	Si	Si	-	-	Si	Si	No			X		Construcción
	Aïcha	No	No	Si	-	-	No	Si		X			Administrativa
	Hakim	Si	Si	-	-	Si	No	No			X		Construcción
	Jamal	Si	Si	-	-	Si	Si	No			X		Construcción
	Badia	Si	No	Si	-	-	Si	Si		X			Comercio
	Hamza	Si	Si	-	-	Si	Si	No			X		Construcción
	Dalila	Si	Si	Si	-	-	No	Si	X				Ciclo reproductivo
	Ibrahim	No	No	Si	-	-	Si	Si		X			CFGS
	Idris	Si	Si	-	-	Si	No	No			X		Ascensorista
	Kâmal	No	No	-	-	Si	No	No			X		Construcción
1998/99	Karim	Si	Si	-	-	Si	No	No			X		Paro
	Majid	Si	Si	-	-	Si	No	No			X		Construcción
	Mouncef	Si	Si	-	-	Si	No	No			X		Construcción
	Houria	No	No	-	Si	-	No	No					Comercio
	Mounir	Si	No	-	-	Si	No	No			X		Construcción
	Rahma	Si	No	-	Si	-	No	No					Comercio
	Mustapha	Si	Si	-	-	Si	No	No			X		Paro
	Chakir	Si	No	Si	-	-	No	Si		X			Mecánica
	Abdelilah	Si	Si	Si (UEE)	-	-	No	No(UEE)			X		Almacén
	Omar	Si	No	Si	-	-	No	Si		X			Mecánica
	Rachid	No	No	-	-	Si	No	No			X		Construcción
	Safia	No	No	Si	-	-	No	Si		X			Comercio
Saïd	No	No	-	-	Si	No	No			X		Construcción	

Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona

1999/00	Nora	No	No	Cambio centro	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Samir	Si	Si	Si (UEE)	-	-	No	No (UEE)					Paro
	Yasmine	No	No	-	Si	-	No	No					Bachillerato
	Youssef	Si	Si	Si (UEE)	-	-	No	Si (UEE)			X		Almacén
	Yasin	Si	Si	-	-	Si	No	No			X	X	Construcción
	Ahmed	Si	No	Si	-	-	No	Si		X			Estudiante policía
	Jalila	No	No	Si	-	-	No	Si	X				Empresa portuaria
	Salim	No	No	-	-	Si	Si	No			X		Estudiando PGS
	Mouhsin	No	No	Si	-	-	No	Si	X				CFGM
	Ouarda	No	No	Si	-	-	No	Si	X				Retorno
Raïssa	No	No	Si	-	-	No	Si	X				CFGM	
2000/01	Samira	No	No	Si	-	-	No	Si	X				Trabajo doméstico
	Mounia	No	No	-	Si	-	No	No					Trabajo doméstico
	Latifa	No	No	Si	-	-	No	No					Trabajo doméstico
	Fatiha	No	No	Si	-	-	No	Si	X				2º Bachillerato
	Bachir	Si	Si	Cambio centro	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Issam	Si	Si	-	Si	-	No	No					Retorno
2001/02	Salma	No	No	Si	-	-	No	Si	X				2º Bachillerato
	Hanan	Si	Si	Si	-	-	No	Si	X				1º Bachillerato
	Farid	No	No	SI	-	-	No	Si	X				1º Bachillerato
	Tarek	Si	No	Si	-	-	No	Si	X				1º Bachillerato
	Mukhtar	No	No	Si	-	-	No	Si	X				1º Bachillerato