

ÉXITO ACADÉMICO, INMIGRACIÓN Y CIUDADANÍA. CONDICIONES Y POSIBILIDADES ENTRE JÓVENES DE ORIGEN MARROQUÍ EN CATALUÑA

Jordi Pàmies Rovira

Grupo EMIGRA, Centre d'Estudis i Recerca en Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona

Las investigaciones muestran como en la mayoría de los países hay diferencias significativas en el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros y sus iguales nativos (US Census Bureau, 2004; PISA, 2006; TIMSS, 2007). Señalan que, a pesar de tener una actitud más positiva hacia la escuela y unas aspiraciones más elevadas los jóvenes extranjeros obtienen peores resultados y que contrariamente a algunas ideas extendidas, su rendimiento y aspiraciones disminuyen con un mayor tiempo de estancia (Portes y Rumbaut, 2001, Valenzuela, 2002; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008).

En Cataluña, el trabajo de Ferrer, Valiente y Castel (2008) pone de manifiesto cómo los estudiantes extranjeros obtienen también peores resultados que los nativos en las pruebas que valoran sus competencias (PISA, 2006). Y a falta de datos oficiales, las investigaciones apuntan cómo esta inequidad en los resultados es en especial relevante al contemplar ciertas nacionalidades. Este es el caso de los jóvenes marroquíes quienes tienen menores niveles de acreditación académica (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios, 2010), una menor continuidad postobligatoria (Carrasco y otros, 2004; Serra y Paludàries, 2008) y una inserción en el mercado laboral más precaria (Cachón, 2004; Solé, Pareja y Cavalcanti, 2008; Pajares, 2009). Unos datos que se completan con unos índices más elevados de paro para el conjunto del colectivo, especialmente en el momento de crisis actual, y una menor estabilidad contractual que los trabajadores nativos (Miret y Vidal, 2009).

Pero la literatura también ha puesto de manifiesto que no todos los jóvenes tienen las mismas oportunidades en la escuela y que tanto las políticas educativas como la estructura y cultura escolar adquieren formas y significaciones que explicitan las diversas posibilidades de los diversos grupos para poder construir trayectorias de éxito o convencionales. Para una buena parte de esta literatura, una proporción altamente significativa de los jóvenes extranjeros y de minorías, en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, se escolarizan en centros poco motivadores para el éxito académico (Suarez-Orozco, Suarez Orozco y Todorova, 2008), en escuelas de bajo prestigio, y en barrios escasamente favorecedores de la cohesión social. En estas escuelas, con escasas posibilidades de interactuar con los jóvenes de la mayoría, no están expuestos a inputs que les permitan mejorar su situación social, ni escolar y ven limitadas sus expectativas (Gándara y Contreras, 2010).

Todos estos datos empíricos ponen de relieve como se distribuyen las oportunidades entre los grupos y muestran el impacto de las desigualdades en las trayectorias y los resultados académicos de estos jóvenes. Pero, más allá de la escuela, apuntan las posibilidades a su alcance para incorporarse al mercado de trabajo, para configurar las relaciones interculturales y para acceder a una ciudadanía que resulta segmentada (Comas, Molina y Tolsanas, 2008). En esta situación, sucesos de los que se hacen eco de forma especial los medios de comunicación como los ocurridos recientemente en Salt (Girona) presentan a estos jóvenes como potencialmente problemáticos, asociándose a la rebeldía o a variadas formas de resistencia en el caso de los chicos o a la sumisión y a la inagencia - con el debate en torno al hijab o el matrimonio forzado - al referirse a las chicas. Pero a la vez que sus respuestas aparecen desligadas de las condiciones de integración existentes y de los procesos de minorización y exclusión social a los que están expuestos (Roy, 2003), las cifras globales invisibilizan las experiencias de una parte de los jóvenes que consiguen trazar trayectorias de éxito académico y social.

Esta comunicación aporta los resultados preliminares de una investigación en curso que pretende averiguar las condiciones que propician mayores niveles de continuidad educativa y de trayectorias académicas de éxito entre una parte de los hijos e hijas de familias marroquíes que viven en Cataluña. Pretende identificar el papel que juega el capital social que emana de la inmersión de la vida familiar en la vida cultural de la comunidad étnica y desde una perspectiva comparada considerar la presencia de estas condiciones para otros jóvenes y en el momento actual.

1. LAS APORTACIONES DE LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN

El marco teórico de la investigación se establece a partir de los ejes a los que se pretende dar respuesta: reconstruir los factores centrales que permiten el desarrollo de las trayectorias convencionales y de unas aspiraciones académicas de larga duración y explorar el papel que juega el capital social del intragrupo en la

participación social entre los jóvenes de origen marroquí en Cataluña. A tal efecto, se contemplan las aportaciones de Ogbu (1991) y las interrelaciones entre éxito educativo de la minoría y estructura de oportunidades con el fin de reconocer los mecanismos que pueden impulsar las trayectorias de estos jóvenes. La literatura de investigación (por ejemplo, Gibson y Ogbu, 1991; Olsen 1997; Gibson y Carrasco, 2009), muestra cómo el éxito de la integración se refleja en el éxito académico de los jóvenes, las orientaciones en favor de la escuela y las valoraciones positivas que hacen éstos de sus experiencias de escolarización. En particular, señalan la hipótesis de que la variabilidad en sus experiencias escolares viene condicionada por las políticas, estructuras de inserción y prácticas que promueven su transición en los nuevos contextos y las percepciones - objetivas y objetivables - que estos jóvenes y sus familias tienen de la estructura de oportunidades económicas y de la realidad social. Pero diversas etnografías escolares (Oakes, 1985; Valenzuela, 1999; Payet, 1997; Van Zanten 2001; Serra, 2001; Franzé, 2002; Pàmies, 2006) señalan que las condiciones a las que estos expuestos estos estudiantes los sitúan en desventaja frente a la mayoría mientras que las definiciones deficitarias desde las que son considerados determina el trato diferenciado que reciben en la escuela y de forma directa condiciona los resultados que obtienen y sus construcciones identitarias - académicas y sociales (Eckert, 1989; Flores González, 2002).

Al considerar las condiciones sociales en las que se desarrollan los procesos de integración de estos chicos y chicas, trabajos como los de Rumbaut (1994) señalaron cómo en estos procesos los jóvenes podían construir un amplio abanico de identidades en función de sus interacciones con el ambiente social. Y como hacían también Portes y Zhou (1993) desde la perspectiva de la asimilación segmentada, ponían de relieve el papel que juegan en estos procesos los factores contextuales. En *Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS), Portes, Fernández-Kelly y Haller (2005) y ahondando en esta cuestión, señalan cómo entre un buen número de jóvenes de segunda generación se reconocen procesos de asimilación ascendente mientras, de forma contraria, un notable grupo se encapsula en los estratos bajos de la sociedad. Y esta situación, lejos de distribuirse al azar, se corresponde estrechamente con el capital de las familias y los modelos de incorporación. Como hicieron Zhou y Bankston (1994), muestran también que el mantenimiento de ciertas prácticas valoradas en el intragrupo aporta recursos positivos a los jóvenes en estos procesos. Sin embargo estas prácticas y estrategias no son consideradas y valoradas por igual en la sociedad receptora para todos los grupos, antes al contrario. Y esta situación nos lleva a considerar, como lo han hecho notar trabajos como los de Zolberg y Litt (1999) y Alba (2005), que la valoración responde a las representaciones de la diversidad en la sociedad mayoritaria y su reconocimiento, que se problematiza en especial para ciertos grupos y sus emblemas.

En los procesos de aculturación y su interrelación con el logro escolar se han centrado investigaciones como las de Gibson (1988) y Carter (2003). Gibson (1988) desarrolló el conocido concepto de *aculturación aditiva* para referirse a las estrategias de adaptación que promueven el éxito académico y la inserción socioeconómica de la minoría sin renunciar a los referentes culturales valorados por la familia y la comunidad étnica. Su aportación, puso de manifiesto que el éxito y el fracaso entre los estudiantes no guardan relación con una mayor aculturación. A conclusiones similares llegó Carter (2005) al mostrar como aquellos hijos e hijas de inmigrantes que tienen más éxito en la escuela son los *cultural straddlers*, aquellos capaces de ser biculturales o multiculturales. Sin embargo las investigaciones ponen de manifiesto las condiciones que la escuela ofrece a estos jóvenes para poder desarrollar de forma exitosa esta biculturalidad.

En este marco teórico que contempla los factores centrales que permiten el desarrollo de las trayectorias convencionales y de unas aspiraciones académicas de larga duración resulta fundamental considerar las aportaciones de Abajo y Carrasco (2004). Su investigación, centrada en conocer las experiencias y los factores de éxito escolar de los jóvenes gitanos y gitanas en España, aporta datos empíricos que permiten entrever las condiciones en las que estas se desarrollan. Y al considerar la dimensión socioeconómica, la educativa y la afectivo-relacional, pone de relieve el cruce de las cuestiones socioculturales en el fracaso de las minorías en la escuela y de continuidad postobligatoria y su impacto en los procesos de integración social y de desarrollo de la ciudadanía. Un resultado en el que, como muestra el estudio exploratorio de Roca (2009) se interrelacionan de forma directa, sentimiento de pertenencia y posibilidades de integración social. Mientras aportaciones como la de Torradadella y Tejero (2005) muestran por su parte, la diversidad de trayectorias biográficas de los hijos e hijas de familias inmigradas en Cataluña y otras más recientes (Alarcón, 2010) nos ofrecen una aproximación sociológica a los jóvenes de origen inmigrante en la CCAA.

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida es de carácter cualitativo. Con una muestra de conveniencia de jóvenes de ambos sexos que cumplen los criterios de inclusión correspondiente, en la investigación se han establecido dos grupos de referencia:

Jóvenes entre 16 y 29 años. Análisis detallado de las trayectorias escolares y sociales de éxito de chicos y chicas marroquíes asentadas en Cataluña - y nacidos o no en la comunidad.

Para recoger evidencias respecto a los factores para el éxito, se contemplan las narrativas autobiográficas y se reconstruyen las historias individuales que permiten establecer los indicadores - y las condiciones - que lo han favorecido. Esto supone hacer visibles y comprender la diversidad y complejidad de situaciones y las estrategias que estos jóvenes han implementado en las situaciones familiares, comunitarias, económicas, políticas y sociales a las que han tenido que enfrentarse. En este sentido, la investigación pone su interés en la perspectiva biográfica, donde la subjetividad adquiere una dimensión diacrónica de los fenómenos sociales. Las raíces de este planteamiento hay que buscarlo en la perspectiva antropológica clásica de la agencia atribuida a los sujetos culturales. Esta perspectiva nos permitirá tanto contextualizar su experiencia narrativa en el ámbito de la educación formal, no formal e informal como en el de las transiciones en el mercado laboral y las relaciones inter e intraculturales. En todos estos ámbitos la incidencia de las políticas (educativas, laborales, sociales, etc) es un elemento clave en tanto que establece las condiciones para y de la integración (Carrasco, 2004). Valorar el significado objetivo y objetivable que estas políticas y dispositivos han tenido en sus procesos de integración social y en sus trayectorias vitales es un elemento clave que da sentido a los resultados que han obtenido y nos señala las posibilidades y también los límites existentes en la sociedad catalana.

Jóvenes entre 12 y 16 años. Análisis de las experiencias y trayectorias de los jóvenes marroquíes en Cataluña en el momento actual y en su etapa de escolarización secundaria obligatoria.

Se contemplan dos subgrupos, los chicos y chicas recién llegadas y aquellos que ya han realizado una parte o toda su escolarización en el sistema educativo de Cataluña. Se pretende realizar un acercamiento de carácter cualitativo en la escuela (aulas, biblioteca, patios escolares, salidas, actividades extraescolares) y en la comunidad (familias, asociaciones, espacios de culto, comercios étnicos, espacios urbanos, etc). Se llevarán a cabo entrevistas en profundidad y grupos de discusión entre los chicos y chicas, los agentes escolares (equipo directivo, profesorado - aulas de acogida, tutores/as - asesores LIC, EAP) y los servicios comunitarios del barrio. Esta observación se ampliará con entrevistas y grupos de discusión entre chicos y chicas de ascendencia marroquí que lleven más de 3 años en el sistema educativo catalán, con miembros de asociaciones marroquíes de diferente grado de implantación en Cataluña y con técnicos de inmigración del ámbito municipal y local, con especial incidencia en la gestión de las dinámicas, procesos de acogida e integración de la población de ascendencia marroquí. La comparación entre las experiencias de los jóvenes de ambos grupos nos permitirá identificar factores de éxito y proponer la articulación de políticas públicas y educativas favorecedoras de estas condiciones.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados preliminares vienen a completar los datos obtenidos en proyectos de investigación básica y aplicada anteriores y nos permiten apuntar algunos resultados en el ámbito escolar, familiar y comunitario. En este marco y siguiendo el esquema propuesto por Abajo y Carrasco (2004) consideramos la dimensión socioeconómica, la dimensión educativa y dimensión afectivo-relacional. Si bien en estas ocasiones y atendiendo al estado actual de la investigación aportaremos tan sólo algunos resultados preliminares relativos a las dos primeras dimensiones.

En el marco de la dimensión socioeconómica, los jóvenes entre 16 a 29 años entrevistados señalan como factores de éxito educativo y mayor continuidad, el apoyo y presión familiar y la existencia de modelos positivos. La existencia de estos factores resultó ser importante en los resultados que obtuvieron en la escuela y en especial sirvió para reconducir trayectorias de fracaso escolar en situaciones puntuales de crisis de algunos jóvenes. Sin embargo, la existencia de estos modelos positivos no resulta ser resultado tan sólo de la tenencia de mejores credenciales académicas por parte de familiares cercanos. También derivan del capital social intraétnico que se posee a través de la ocupación de alguno de los miembros de la familia de un espacio de reconocido prestigio en la jerarquía del colectivo. Y esta situación viene prescrita por diversos factores: haber sido un referente en el barrio para los nuevos marroquíes que se instalaban, ocupar un espacio social de prestigio en la mezquita o en una asociación o incluso ocupar una posición económica estable. Las familias que estaban en alguna de estas situaciones además de convertirse en modelo positivo para sus hijos e hijas, ejercían sobre éstos una mayor presión hacia el éxito. Mientras, los jóvenes a su vez se consideraban deudores de la continuidad del proyecto migratorio familiar y pasaban a interiorizar los discursos de confianza que recibían desde el núcleo familiar hacia las instituciones, aunque este sólo fuera de carácter instrumental. Las entrevistas ponen de relieve como esta confianza que las familias depositan en la escuela guarda una estrecha relación con los resultados obtenidos en el proyecto migratorio. Y en este sentido se evidencia la reconciliación entre la tensión intrafamiliar producida en el doble marco de referencia con la interiorización de la continuidad del proyecto migratorio familiar que se refleja a través de la continuidad educativa. Y estos procesos cobran sentido desde la consideración del capital social étnico específico y la escala de prestigio de la comunidad en los procesos de reconstitución comunitaria.

También las entrevistas apuntan a que las condiciones familiares en las que se produce la inserción en destino de los jóvenes, por nacimiento o por desplazamiento, resultan claves en sus trayectorias escolares y sociales.

Los jóvenes de aquellas familias que no han conseguido sobreponerse a las condiciones segregadas iniciales y que reflejaban un estatus social bajo y una posición étnica minorizada interpretan en clave de fracaso el proyecto migratorio. Perciben un estancamiento en las posibilidades de inserción social y en escasas ocasiones han podido construir unas trayectorias de éxito mientras se muestran críticos ante el significado de los discursos sobre integración y ciudadanía que reciben.

En contraposición, aquellos chicos y chicas que viven en un espacio no segregado, reciben un mensaje más optimista y a través de la escuela ven como se legitima el sentido del proyecto migratorio familiar. La posibilidad y la estrategia de alejamiento del espacio segregado abonan las trayectorias de éxito y a través de la escuela responden a las expectativas familiares. Son aquellas familias que viven en espacios más integrados las que ejercen además sobre sus hijos e hijas una mayor presión hacia el éxito académico. Estas familias, muestran sus precauciones ante los efectos asimiladores de la escuela y que pueden poner en riesgo la cultura expresiva comunitaria y debilitar la cohesión interna del grupo. Pero aunque exista incluso un extrañamiento del sistema educativo y puedan realizar un escaso seguimiento de las tareas escolares y de los procesos de aprendizaje de los hijos e hijas, implementan estrategias de adaptación, éxito académico e inserción sociocultural favorecedoras de una aculturación aditiva (Gibson, 1988). Estas estrategias en ocasiones, se ven reforzadas desde el asociacionismo intraétnico a partir de la valoración y la práctica de las pautas culturales de la comunidad y de un mayor control sobre los hijos e hijas. Esta apuesta, por los referentes del intragrupo, confiere a los jóvenes un espacio que les permite navegar con mayores probabilidades de éxito en la escuela. Mientras que, la propuesta asociativa refleja las reservas de estas familias ante aquellas prácticas de algunos jóvenes que consideran poco adecuados para sus hijos e hijas en los nuevos entornos. Pero a través de la propuesta asociativa también se articula la acumulación de capital social para muchos jóvenes con trayectorias de éxito más allá de la etapa de escolarización obligatoria y han seguido estudios universitarios. A través de estas asociaciones intraétnicas, algunos de cuyos miembros participan en la investigación, se generan redes de apoyo que ayudan a decodificar los significados en los nuevos entornos y se vinculan formas de capital social intraétnico con los de las nuevas realidades, como ya mostraron también Abajo y Carrasco (2004) y hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Carrasco, Pàmies y Beltrán, 2009), donde considerábamos el valor de las formas diferenciadas del capital social con relación a la etnicidad, la participación y el éxito escolar.

En el caso de las chicas, y como han mostrado también otras investigaciones (Raissiguier, 1994; Camilleri, 2002; Colectivo Ióé, 2004; Pàmies, 2006) la escuela se convierte en un medio de ascenso social. Aquellas jóvenes que fracasaron en la escuela señalan que ello no se debió a razones culturales si no a otros motivos que respondían a factores personales, familiares o de clase social y que se inscriben en el marco de las condiciones y las posibilidades de acceso a contextos normativizados y promotores de la igualdad de oportunidades y de éxito.

La investigación también apunta ciertos datos que deberán de ser confirmados. Muestra que aunque las trayectorias post-obligatorias vienen determinadas por la acreditación de la etapa de escolarización obligatoria, para una parte de los hijos e hijas de familias marroquíes existen, en ocasiones, dificultades derivadas de la situación administrativa y que les pueden impedir participar en programas de formación y dilatar su incorporación al mercado laboral. Como se deduce de las trayectorias post-obligatorias que siguieron algunos jóvenes, la realización de ciertas modalidades de formación - Plan de Garantía Social, Formación Ocupacional - no siempre supuso su posterior incorporación al mercado laboral y, en ocasiones cuando ésta se produjo fue en condiciones precarias. Si desde la perspectiva de la mayoría de las familias, la escuela se convierte en el único medio de inserción y promoción social, para aquellos jóvenes que fracasan, las opciones formativas que permiten la inserción laboral se convierten en una segunda oportunidad desvalorizada. Como señalan algunos profesionales en las entrevistas mantenidas, la inserción laboral de estos chicos y chicas resulta una tarea difícil. En ocasiones las dificultades derivan de las resistencias de los empresarios; en otras, de la escasa disponibilidad de los propios jóvenes por asumir el espacio laboral que se les reserva. Estos jóvenes pasan a incorporarse en un mercado secundario, marcado por la precarización y a partir de unos programas de formación que se convierten en la principal vía institucional de la externalización del fracaso escolar y que otorgan un valor estigmatizador a los jóvenes que participa en ellos (Casal & Alt, 2004). Una situación que se unirá al escaso prestigio que en la escala laboral ocupa, como señalaba Cachón (2004), el colectivo marroquí. Se trata de un proceso en el que se muestra la contradicción que genera el discurso de igualdad e integración que reciben estos jóvenes y las posibilidades reales a su alcance. En realidad, los jóvenes entrevistados señalan que en numerosas ocasiones el acceso al mercado de trabajo acaba por depender del capital social de sus familias. Así, se incorporan a empresas en las que trabaja algunos de sus familiares, parientes o vecinos, como también lo habían hecho sus padres y lo siguen haciendo los "nuevos" inmigrantes marroquíes.

Al abordar la dimensión educativa, la investigación cuestiona el discurso extendido y de sentido común según el cual "una mayor aculturación conlleva unas mayores posibilidades/más claras trayectorias de éxito". Los resultados obtenidos muestran también que aquellos jóvenes que se escolarizaron en centros de escaso pres-

tigio tuvieron que hacer frente a unos mayores dificultades, mientras que aquellos que su experiencia se desarrolló en escuelas de mayor consideración las dificultades disminuyeron. Ahora bien, en ambas situaciones los jóvenes que construyeron trayectorias convencionales y siguieron estudios postobligatorios no estuvieron incluidos en su mayoría en ninguna de las medidas que se han venido a llamar en la escuela de "atención a la diversidad" o en grupos de bajo nivel que reflejan la segregación escolar interna. Cuando lo estuvieron, y de forma paralela tuvieron que hacer frente a una presión mayor hacia el fracaso del grupo de iguales en su mayoría marroquíes, consiguieron construir una trayectoria de éxito al mostrarse identificados con los símbolos y prácticas que la comunidad intraétnica valoraba, en paralelo a lo expuesto por Moreras (1999) respecto a la reconstitución de estas y de las relaciones sociales intracomunitarias en los nuevos entornos.

Asimismo, y como también apuntaban investigaciones precedentes (Carrasco y Abajo, 2004) un sector notable de los entrevistados considera la figura del profesorado como un factor esencial de éxito y de influencia positiva en la experiencia escolar. El apoyo - concretado en las altas expectativas - que de forma explícita recibieron estos jóvenes de algún profesor y el trato cordial y exigente en la relación cotidiana convierte a este factor como clave en la construcción de sus trayectorias escolares y sociales. Otros aspectos, relativos a la estructura y cultura escolar, serán abordados a lo largo de la investigación.

4. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares expuestos permiten reconocer las experiencias de estos chicos y chicas desde la perspectiva de las dimensiones que consideramos. Este cruce nos debería permitir considerar la heterogeneidad de factores a los que se enfrentan estos jóvenes marroquíes y las estrategias que las familias impulsan en la sociedad multicultural desde los diversos espacios sociales y escolares que ocupan. Pero también, identificar cómo el capital social que emana de la inmersión de la vida familiar en la vida cultural de la comunidad étnica puede convertirse en un factor que favorece dinámicas de participación social y comunitaria y promueve el desarrollo de mayores niveles de continuidad educativa y de trayectorias académicas de éxito.

Desde esta perspectiva, la investigación pretenderá aportar datos empíricos en torno a las experiencias de estos jóvenes atendiendo a las posibilidades y límites de los recursos y dispositivos que se ponen en funcionamiento desde las políticas educativas y que conducen al éxito escolar y a la inclusión social de ellos y de sus familias en Cataluña, desde las diversas formas en las que se interpretan estos procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, A. (Dir.). (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya*. (Col·lecció Estudis, 27). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de la Joventut
- Alba, R. (2005). Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (1), 20-49.
- Aparicio, R y Tornos, A. (2001). *Estrategias y dificultades de la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. (Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales, 10). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Carrasco, S. (2006). Islam i educació a Catalunya. En M. Poblet y P. Casanovas. (Eds.). *Polítiques de l'Islam i models d'Europa*. Sabadell: Ed. Fundació Caixa Sabadell, Col·lecció Aula Ciència i Cultura, A3. Sabadell.
- Carrasco, S; Pàmies, J y Bertran, M (2009) Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*. Vol 20 Núm 1 pp 55 - 78
- Carrasco, S; Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2010). Fronteras visibles y barreras ocultas. Identidades atribuidas y experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Actas XII Congreso de Inmigración. Biculturalismo y segunda generación*. Almería.
- Carter, P. L. (2005). *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. New York: Oxford University Press.
- Eckert, P. (1989). *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Teacher College Press: New York.
- Erickson, F. (1987). Transformation and School Success. The politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 335-356.
- Ferrer, F. (Dir.), Castel, J.L. y Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col Polítiques, 68).
- Flores-González, N. (2002). *School kids/street kids: Identity development in Latino students*. New York: Teachers College Press
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. New York. Cornell University Press.
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. y Rios, A. (2011). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. En R. Alba & J. Holdaway. (Eds.). *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*. New York: Oxford University Press (en prensa).

- Gibson, M.; Gándara, P. y Peterson Koyama J. (2004). *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Moreras, J. (1999). *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A Review of evidence and Policy Options. *OCDE Education Working Paper*, 22
- Oakes, J. (1985 [2005]). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. EEUU: Yale University Press.
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M. Gibson & J. Ogbu. (Eds.). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. New York: Garland Publishing.
- Pàmies, J. (2008). *Identidad, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. (Colecció Aportacions, 32). Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya
- Payet, J. P. (1997). *Collègues de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. París: Armand Colin.
- 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, 74-96.
- Roca, N. (2009). *Construint identitats flexibles. Joves adults d'origen extracomunitari entre processos d'inclusió i exclusió social*. Tesis doctoral. Barcelona: Departament Antropologia Social i Cultural, UAB
- Rumbaut. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem and Segmented Assimilation among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 18 (4), 748 - 794.
- Suárez-Orozco, M; Suárez-Orozco, C & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Cambridge. Harvard University Press
- Torradabella, L. y Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.
- Zhou, M. & Bankston, C. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation. *International Migration Review*, 28(4), 821-845
- Zolberg, A.R. & Litt Woon, L. (1999). Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society*, 27 (1), 5-38.