



Universitat de Girona

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA. LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ

Carles SERRA i SALAMÉ

ISBN: 978-84-690-9227-9
Dipòsit legal: GI-I381-2007

Carles Serra i Salamé

**IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA.
LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN
UN INSTITUT CATALÀ**

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Dolores Juliano Corregido

Tutor Dr. Jordi Feu i Gelis

Universitat de Girona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia

Dra. Dolores Juliano Corregido
Universitat de Barcelona

Dr. Jordi Feu i Gelis
Universitat de Girona

La realització d'aquesta tesi ha comptat amb una beca de la Fundació J. Bofill, a la qual l'autor vol expressar el seu agraïment.

Girona, maig de 2001

Jo he vist a Venècia un senador enamorat que va fer que la cara de la seva dona la pintessin els millors pintors del seu temps, perquè perdurés per sempre el record de la seva bellesa. Va fer venir al seu palau el diví Ticià, l'ardent Tintoretto, el fantasiós Veronès, el delicadíssim Gianbellino, l'hàbil Palma, el profund Bassano, i tots, en un breu espai de temps i sota il·luminacions ben semblants, van pintar fidelment les faccions del rostre bellíssim de la dona del senador. Tots els quadres eren diferents, tots reflectien una ànima diferent, que era la de l'artista més que la de la dona. I el senador va deixar d'estimar la seva dona, que era viva a casa seva, i va perdre la raó rere l'inabastable amor de la inexistent dona dels quadres, fins que va cremar totes les teles i es va consumir entre les cendres del seu palau.
(Fragment de *L'única mort*, d'A. Munné-Jordà)

La cultura és, amb molta freqüència, no el que la gent comparteix, sinó allò pel que escull de combatre.
(Eley & Suny 1996: 9)

Índex

1.	INTRODUCCIÓ	9
1.1	Presentació	9
1.2	La recerca etnogràfica en un institut d'educació secundària	12
1.3	Objectius de la recerca	15
1.4	Estructura de la tesi	19

PRIMERA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA COM A FENÒMENS SOCIALS

2.	TRANSFORMACIONS SOCIALS I FINAL DE LA MODERNITAT	26
2.1	Les teories de la societat i el final de la modernitat	27
2.2	La crisi de l'estat	35
2.3	Canvis en l'estructura social	44
2.4	Transformació dels sistemes d'identitat social	48
2.5	El subjecte com a nou actor social	51
2.6	Els mecanismes de representació	53
2.7	Nous moviments, cap discurs?	59
2.8	Relativisme i pèrdua de sentit	62
2.9	Desordre i desconvencionalització	66
3.	LA IDENTITAT EN LA SOCIETAT ACTUAL	73
3.1	Definició d'identitat	75
3.2	L'ascens de la identitat	81
3.3	La política i la identitat	91
3.3.1	El nacionalisme	93
3.3.2	L'etnicitat	96
3.3.3	El populisme	101

3.4	Els joves i la identitat	104
3.5	Fenòmens de grupalitat entre els joves	117
4.	EL RACISME EN LA SOCIETAT ACTUAL	126
4.1	Què és el racisme	129
4.2	El racisme d'avui	134
4.3	Nivells de racisme	151
4.4	Racisme i moviments socials	156
5.	LA VIOLÈNCIA EN LA SOCIETAT ACTUAL	165
5.1	Violència i comunitat	166
5.2	La violència: la seva definició	169
5.3	La violència com a fenomen sòcio-cultural	176
5.4	Entre la violència sagrada i l'anòmia	184
5.5	Increment de la violència i sensació d'inseguretat	200
5.6	Violència i incivilitats	206

SEGONA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA EN L'ÀMBIT ESCOLAR

6.	IDENTITAT I DIVERSITAT A L'ESCOLA	225
6.1	Models d'educació intercultural	229
6.1.1	El model assimilacionista	229
6.1.2	El model multicultural	233
6.1.3	El model intercultural	235
6.2	La diversitat en el currículum	239
6.3	Les etnografies dirigides	246
6.4	Organització escolar i educació intercultural	250
6.5	Interaccionisme simbòlic i educació intercultural	261
6.6	L'educació intercultural i les relacions interètniques	264
6.7	Cap a una teoria general de l'educació intercultural	273
7.	EL RACISME A L'ESCOLA	279
7.1	Desegregació escolar i manteniment del racisme	280
7.2	Relacions interètniques i grups d'iguals	283
7.3	Relacions interètniques i actuació del	

	professorat	291
7.4	Racisme a les aules: dos treballs etnogràfics	303
7.5	Etnografia, desenvolupament teòric i relacions de gènere, ètnia i classe social	320
8.	LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA	328
8.1	L'increment de la violència als centres escolars: del miratge a les dades	330
8.2	Les formes de la violència a l'escola	340
8.2.1	Actes disruptius	330
8.2.2	La violència pròpiament dita	342
8.2.3	Vandalisme i destrosses	343
8.2.4	Robatoris	344
8.2.5	Assistència a l'escola de joves aliens al centre	344
8.2.6	L'absentisme	345
8.2.7	Altres	345
8.3	La violència observada: perspectives d'anàlisi	346
8.3.1	La violència dels alumnes com a resposta a l'enfrontament cultural i la violència simbòlica exercida des dels centres	347
8.3.1.1	Paul Willis	348
8.3.1.2	John U. Ogbu	352
8.3.2	L'escola invadida per la ciutat	360
8.3.3	L'organització i el clima escola	363
8.3.4	Les transformacions del sistema escolar	369
8.3.5	Violència i interacció social	370

TERCERA PART

L'ANÀLISI ETNOGRÀFICA DE LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ

9.	HIPÒTESIS DE TREBALL I METODOLOGIA EMPRADA	373
9.1	Hipòtesis de treball	373
9.2	Metodologia emprada	378
9.2.1	Justificació del centre i la població estudiada	378
9.2.2	Abast de l'etnografia	380
9.2.3	La tècnica d'observació	382
9.2.4	Les entrevistes	384
9.2.5	Transcripció de les dades	386

10. EL VILAR. PERFIL DE LA POBLACIÓ	389
10.1 Descripció i breu història de la ciutat	389
10.2 La població del Vilar en l'actualitat	395
10.3 Teixit associatiu i activitats per als joves	400
10.4 Unes relacions interètniques deteriorades	407
11. GUILLEM D'EFAK: UN INSTITUT DEL VILAR	415
11.1 L'aspecte físic	416
11.2 Els alumnes	423
11.3 Grups de nivell	431
11.4 Els alumnes immigrants	438
11.5 Serveis d'atenció a la diversitat	440
11.5.1 L'EAP	440
11.5.2 L'UAC	443
11.5.3 NEE	449
11.5.4 EI SEDEC i el TAE	450
11.5.5 SEDEC: l'aula pont	456
11.5.6 Compensatòria	456
11.5.7 L'objector	458
11.5.8 Serveis externs	459
11.5.9 El Consell Escolar Municipal i el Consell Escolar del Guillem d'Efak	462
12. DISCURSOS D'ETNICITAT AL GUILLEM D'EFAK	465
12.1 L'IES Guillem d'Efak: una escola catalana, plural i intercultural	466
12.2 La difícil promoció de l'educació intercultural	471
12.3 Alumnes catalans, alumnes castellans: l'acceptació del paper de la llengua	479
12.4 Alumnes catalans, alumnes castellans: ús i valor simbòlic de la llengua	488
12.5 Una o dues comunitats? La indefinició dels límits	496
12.6 La llengua com a marcador d'identitat	501
12.7 Banderes i altres símbols nacionals	513
12.8 Victòries i derrotes: el futbol i la identitat	518
12.9 Majories i minories: les relacions de poder	526
12.10 Catalans, castellans i immigrants: del conflicte identitari a la confrontació de continguts	528
12.11 Marroquins, <i>moros</i> , <i>negres</i> i immigrants	535
12.12 Estereotips i imatges dels immigrants	542

12.13	L'estereotip de l'altre com a generador de discurs i font d'identitat	556
12.14	Discursos d'etnicitat entre els mateixos immigrants	558
13.	RELACIONS INTERÈTNIQUES ENTRE L'ALUMNAT	562
13.1	De colles i amics	563
13.2	El repartiment dels alumnes a l'aula	574
13.3	L'ocupació de l'espai fora de l'aula	587
13.4	Unes males relacions interètniques	594
13.5	És de racisme del que es tracta?	611
13.6	El nou racisme a les aules?	621
13.7	La diferència cultural	629
13.7.1	Lectura culturalista	630
13.7.2	Defensa de l'assimilacionisme	632
13.7.3	Relativisme cultural i mixofòbia	633
13.7.4	Llindar de tolerància i capacitat d'integració	635
13.8	La nacionalitat	637
13.9	L'eficàcia de l'acció escolar	642
13.9.1	El treball sobre el discurs racista	647
13.9.2	El treball sobre les actituds racistes	649
14.	LES MÚLTIPLES EXPRESSIONS DE LA VIOLÈNCIA	653
14.1	Una violència que desborda	655
14.2	Les múltiples formes de la violència al Guillem d'Efak	663
14.3	Resistència escolar, anòmia i incivilitats	672
14.4	Minories o exclusió social	683
14.5	Violència racista, violència i racisme	687
14.6	I l'escola què hi fa?	702

QUARTA PART

CONCLUSIONS

15.	CONCLUSIONS: IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA: LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ	710
------------	---	-----

16.	ANNEX	720
16.1	Redacció Relacions Humanes (selecció)	720
16.2	Projecte Educatiu de Centre del Guillem d'Efak	725
16.3	Jornada sobre Àfrica	729
16.4	Carta d'una mestra del Guillem d'Efak, adreçada al Parlament de Catalunya	731
17.	BIBLIOGRAFIA	734

1. Introducció

1. PRESENTACIÓ

L'educació intercultural, fa uns pocs anys, era un àmbit nou sobre el qual els diferents investigadors assajaven de definir quina havia de ser l'aportació de llurs disciplines. En l'actualitat, però, és un àmbit relativament consolidat i fins i tot podem començar a parlar d'una certa tradició de recerca desenvolupada des de Catalunya. Psicòlegs, sociòlegs, educadors i antropòlegs s'han abocat a la intervenció i l'anàlisi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació, amb la voluntat de millorar la feina dels mestres, els resultats escolars dels alumnes minoritaris, les relacions entre els diferents col·lectius i afavorir un diàleg que alguns volem que sigui intercultural.

El balanç de totes aquestes recerques, però, és desigual. Sovint s'ha acusat els teòrics de la interculturalitat, de ser només els propagandistes d'una utopia, i de ser incapaços de dissenyar estratègies i traçar camins practicables per poder-hi arribar. Massa vegades hem sentit com aquests teòrics ("els de la Universitat", tal com els anomenen els mestres i els qui treballen en les associacions) desenvolupen discursos perfectament coherents, de vegades molt complexos i a voltes molt i molt allunyats de la realitat.

Tant sovint com hem sentit lamentar-se mestres i educadors amb un “tot això està molt bé, però... ¿i jo què en faig amb tot plegat?”. Durant força temps s’ha acceptat la premisa que una cosa és la teoria i una altra és la pràctica, que una cosa són les reflexions generals i una altra cosa les orientacions per a la intervenció. Certament podem acceptar que es tracta de dues qüestions diferenciades, que teoria i pràctica (reflexió teòrica i contacte i transformació de la realitat) són dos exercicis que podem discriminar. Hem de ser crítics, però, quan aquesta diferència serveix per justificar l’elaboració de teories perfectament impracticables, o l’abandonament d’aquells que s’han d’enfrontar al dia a dia, a una pràctica poc reflexionada o a la més pura improvisació. Que la realitat sigui molt complexa, no justifica que les elaboracions teòriques no responguin a aquesta realitat.

En referir-me a l’allunyament de la realitat, no voldria donar a entendre que la reflexió teòrica que s’ha generat sigui falsa o estigui equivocada. Es tracta de quelcom més simple: per comprendre la realitat sovint és més útil recórrer a models que la simplifiquen, però en ocasions la simplificació pot ser tan gran que acaba per distorsionar-la. Això es pot estar produint en el camp de les relacions interètniques o de l’educació intercultural, i el fet que es tracti d’un àmbit relativament nou en el que els investigadors no hi estaven avessats ho facilita. Per introduir-se en el camp, els diferents teòrics i promotors de la interculturalitat han establert tipologies (assimilacionisme, multiculturalitat i interculturalitat; educació racista, no-racista i anti-racista; etc.), han desenvolupat els trets bàsics del projecte intercultural (sovint com si es tractés d’una recepta o d’un seguit d’estratègies universalment aplicables, útils, justes i practicables en tots els contextos i en totes les situacions), i l’han aïllat d’altres problemàtiques que potser són conceptualment

discriminables, però que estan en constant interacció amb la problemàtica de la interculturalitat (hi ha pocs treballs que es plantegin de manera seriosa la tensió entre nacionalisme i interculturalitat, per exemple, sovint resulta més útil ignorar la qüestió o mostrar-los com a conceptes radicalment contraposats). Resulta més còmode deixar la interculturalitat en el pla dels principis, o abordar-la des d'idees inspirades en llibres o elaborades en un despatx, que no pas arriscar-se al desgast i la brutícia de les complexitats i les contradiccions quotidianes. Fins avui els treballs de camp, i més clarament les recerques etnogràfiques, al nostre país han estat escassos, i això també ha facilitat el distanciament dels teòrics de la interculturalitat d'aquells que la treballen, que hi aspiren o la pateixen.

Dins de l'àmbit de l'educació intercultural, un subàmbit en el que considero que aquest allunyament dels debats quotidians és més notable, és el de l'anàlisi del racisme o de les relacions interètniques en general. Cap a finals dels 80 Taguieff (1987, 1991) va llençar un clar senyal d'alerta sobre alguns dels problemes del discurs antiracista. El toc d'alerta de Taguieff (i d'altres autors) ha estat molt útil a l'hora de retornar a la realitat uns teòrics de l'antiracisme que s'havien acomodats excessivament en la coherència d'uns plantejaments que ja no discutia ningú (tampoc els autors racistes) i que, per tant, tampoc no qüestionaven ningú. Les crítiques de Taguieff, però, han estat assumides només parcialment, fins i tot diria que només en els seus aspectes més superficials. Si bé hom ha sabut transformar el discurs de l'anti-racisme, hom no ha deixat d'enfrontar-se al racisme exclusivament al nivell del discurs.

Les actituds racistes segueixen essent les grans absents dels plantejaments anti-racistes en l'àmbit escolar. No fa gaire, San

Román (1996) ha manifestat la seva “enyorança pels fets”: la reducció del debat als grans principis (igualtat, diferència, diversitat), la preferència pels conceptes abstractes (l’altre, els respecte a l’alteritat) i l’exclusivitat de l’anàlisi del discurs (més simple i còmode que l’anàlisi d’actituds, accions i problemes socials), ha fet de l’anti-racisme un anti-racisme de manual. Un manual, però, molt difícil de seguir i d’aplicar. D’aquí les queixes cap als teòrics i “la gent de la Universitat” que al principi he esmentat.

1.2 LA RECERCA ETNOGRÀFICA EN UN INSTITUT D’EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

El treball que em proposo desenvolupar, vol subratllar aquesta mancança, alhora que vol mostrar la complexitat d’unes situacions que hem simplificat en excés. Amb la utilització de l’etnografia com a principal instrument de recerca, intentaré explicar com s’estructuren les relacions entre els diferents col·lectius presents en un centre educatiu i quines són les variables que cal tenir en compte quan ens proposem entendre el sentit d’aquests relacions.

En apropar-me a un institut de secundària amb presència creixent d’alumnat estranger, vaig accedir-hi amb l’esperança que el bagatge teòric que havia adquirit amb la realització de la tesina de doctorat (Serra 1998) i amb diversos anys de recerca en l’àmbit de l’educació intercultural, seria suficient per entendre alguns dels problemes que previsiblement havien de fer front mestres i alumnes de l’esmentat institut. El propòsit inicial era el d’analitzar com s’estructuraven les relacions interètniques entre l’alumnat i com l’escola responia a aquestes situacions (bàsicament, com treballava el tema del racisme, quins passos havien emprès cap al que anomenem

educació intercultural i quins obstacles havien de superar per avançar en aquesta direcció). També hi havia la voluntat que la recerca etnogràfica que anava a emprendre em servís per posar de relleu les mancances del discurs intercultural i per posar a prova el conjunt de discursos en els que m'havia anat formant. La realitat amb que vaig trobar-me a l'institut va ser, en aquest sentit, molt eficaç.

Com he explicat, tant la formació com l'interès principal giraven a l'entorn de l'educació intercultural, i les primeres sessions d'observació a les aules i les entrevistes amb mestres i la direcció del centre van ser suficients per subratllar les limitacions del discurs anti-racista i intercultural. Les relacions entre els diferents col·lectius d'alumnes no eren bones, però el tema del racisme (que se'l reconeixia i era present al centre) quedava en segon terme davant d'un problema superior: la indisciplina, la violència i l'agressivitat d'alguns alumnes. Hi havia racisme, però de la mateixa manera que hi havia sexisme, els alumnes es barallaven entre ells, els professors eren insultats, l'absentisme era elevat i en ocasions era pràcticament impossible treballar a les aules. Des del primer moment els dubtes van començar a acumular-se: ¿És possible parlar d'interculturalitat, de tolerància i d'anti-racisme quan la indisciplina i l'agressivitat s'ensenyoreixen de l'aula? ¿És correcte parlar del racisme quan aquest pot ser (només) l'expressió d'un problema més greu la solució del qual és prèvia a qualsevol altra iniciativa? ¿És eficaç el discurs anti-racista que pretén fer reflexionar sobre el dret a la diferència, a la igualtat, al respecte entre gent diversa, quan les amenaces, els insults i les agressions són habituals entre **tots** els alumnes sigui quin sigui els seu origen, llengua, raça o religió? I tanmateix el racisme és present, no és un problema menor. ¿És eficaç plantejar la lluita contra el racisme

només a partir del discurs, quan aquest racisme no neix de la reflexió ni es suporta en una ideologia ben fonamentada? Més enllà: ¿Quin és el lligam que s'estableix entre la ideologia i els comportaments en allò que qualifiquem de “violència racista”?

Tractant-se d'una altra mena de treball hauria estat possible dir que les meves reflexions sobre el racisme per força havien de ser generals i que la feina d'aplicar-les a aquella situació (que hauria pogut dir que era concreta, especial -tot i que cada vegada estic més convençut que n'és gens, d'especial-) corria a compte d'altres. Però si de debò volem abordar la problemàtica de la violència i el racisme és precís que comencem a entendre de quina manera es presenten a les nostres escoles, a quins mecanismes obeeixen, com s'articulen i quines són les estratègies més eficaces per combatre'l.

La qüestió encara és més complexa: cal fins i tot que ens plantejem si el mateix concepte de racisme és sempre útil per explicar el desenvolupament de les relacions interètniques entre els diferents col·lectius. Quan parlem de racisme i de relacions interculturals tenim tendència a pensar en termes de minories ètniques i oblidem que el nostre país ha estat receptor d'emigrants de la resta de l'estat durant molts i molts anys. Quan xerrant amb una alumna en el pati de l'escola sentim un reneig en castellà i l'alumna t'explica “Veus? Ells són així... nosaltres som diferents”; quan una mestra d'educació física ve a dir-te que ha sentit una alumna que li deia “*¡No señorita! ¡Yo con las catalanas no!*”, és possible començar a pensar que tot això pot tenir alguna cosa a veure amb el racisme... o amb la manera com els diferents grups d'alumnes estructuren les relacions entre ells. Possiblement no sigui útil referir-nos-hi sempre amb el concepte “racisme” (massa fort, massa total com per que ens permeti raonar), però caldrà que entenguem com s'estructuren les

relacions entre **tots** els col·lectius d'alumnes, com construeixen la seva identitat i quines són les dinàmiques d'integració i de rebuig que estableixen.

1.3 OBJECTIUS DE LA RECERCA

L'interès inicial, doncs, ben aviat va adaptar-se a la realitat de l'institut i a tot el seguit de qüestionaments que aquesta realitat (per a mi força xocant¹) va plantejar-me. D'aquesta manera els objectius de la recerca van quedar definits de la següent manera:

1. Identificar els discursos d'ètnicitat presents entre els alumnes. I, en aquest sentit, determinar:

- 1.1 Quins col·lectius identifiquen els alumnes (ètnics, nacionals, però també altres).
- 1.2 Quins límits estableixen per a cada col·lectiu i com s'estableixen aquests límits (importància d'elements com ara la llengua, l'origen nacional i altres).
- 1.3 Quins atributs els hi associen (característiques reals o imaginàries atribuïdes a cada col·lectiu, prejudicis,

¹ Recordo cada vegada amb més extranyesa les cites de Lacey i Spindler que vaig transcriure per a la meva tesina. Deia el primer: "Les classes poden ser indrets extremament enutjosos, molt extranyament s'hi observa res de dramàtic, poques vegades s'hi produeix res d'un interès excepcional" (Lacey 1970). I el segon: "Jo m'asseia en les classes durant dies i em demanava què hi havia per observar. Els mestres ensenyaven, reprimien, recompensaven, mentres els alumnes, asseguts als seus bancs es bellugaven, xerraven, escrivien, llegien, feien entremaliadures, com en la meva pròpia experiència d'alumne, com en la meva pràctica d'ensenyant. Què podia escriure en el meu quadern de camp buit?" (Spindler 1982c: 24). ¡Què diferent de la meva experiència on, des d'un principi vaig sentir-me en un entorn extrany, absolutament diferent al que jo recordava de la meva experiència escolar! ¡Jo i els meus companys ens bellugàvem, cridàvem, escrivíem, feïem entremaliadures... però no pas com els alumnes de l'institut del Vilar!

estereotips, trets més coneguts o als quals es dóna més importància ...).

- 1.4 De quina manera expressen la seva pròpia identitat (com s'autodefineixen, però també en quines circumstàncies actualitzen els discursos d'identitat i de quina manera o utilitzant quins elements).
- 1.5 Quina és la importància que aquests joves atribueixen a la identitat ètnica o nacional
- 1.6 Com estableixen les relacions entre els diferents col·lectius (establiment de jerarquies, de drets diferents per a cada col·lectiu, ...) i en base a quins discursos (diferències o desigualtats físiques, polítiques, culturals, socials, ...).
- 1.7 Quina és la influència (i l'eficàcia) de l'acció escolar sobre aquests discursos.

2. Analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells.

I en aquest sentit, analitzar:

- 2.1 De quina manera s'agrupen els alumnes o si mantenen uns patrons de relació relativament estables (si no hi ha "bandes" o grups clarament definits, veure si hi ha tendències a relacionar-se més entre alumnes d'un mateix gènere, d'una mateixa població, d'un mateix origen, ...).
- 2.2 Quines relacions s'estableixen entre els diferents grups: si són positives (de cooperació, respecte mutu, ...) o negatives (de competència, d'agressió, si s'eviten, ...).
- 2.3 Quina és la influència que els discursos d'identitat exerceixen sobre les relacions que els alumnes

estableixen entre ells (analitzar si s'utilitzen per justificar determinades relacions, si aquesta justificació -en el cas que es produeixi- és explícita o implícita; si s'utilitzen referents ètnics per denominar a alumnes o grups; si tots els discursos d'etnicitat exerceixen el mateix tipus d'influència; ...).

- 2.4 Quina és la influència (i l'eficàcia) de l'acció escolar sobre aquest tipus de relacions.

3. Analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen entre els alumnes.

I en aquest sentit, analitzar:

- 3.1 Quines són les conductes violentes que es desenvolupen entre els alumnes.
- 3.2 Quina és la causa/es de la presència d'aquestes conductes a l'escola.
- 3.3 Si hi ha algun lligam entre l'origen ètnic/nacional dels alumnes i les conductes violentes que poden desenvolupar o de les que poden ser víctimes.
- 3.4 Quina relació podem establir entre els discursos d'identitat i les formes de violència projectades sobre determinats col·lectius.
- 3.5 Quina és la influència (i l'eficàcia) de l'acció escolar en relació a les conductes violentes.

Finalment, tenia interès, també, a no limitar-me a la simple especulació a partir del treball de camp. Per això, vaig donar continuïtat al treball de recerca bibliogràfica i contextualització teòrica que ja havia iniciat amb la realització de la tesina (Serra 1998). L'objectiu de la tesina era, entre altres, analitzar l'ús que

antropològics i sociològics de l'educació, però també psicològics i pedagògics, havien fet de l'etnografia a l'hora d'aplicar-la a l'anàlisi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació. Aquest treball em va permetre de conèixer a fons les principals orientacions teòriques, línies de recerca i l'estat dels principals debats al voltant de temes com ara l'anàlisi de l'èxit i el fracàs escolar entre els alumnes membres de minories ètniques, l'anàlisi del racisme en l'àmbit de l'educació o l'anàlisi dels programes d'educació intercultural. Els capítols 6 i 7 d'aquesta tesi recullen part dels capítols de la tesina dedicats a l'anàlisi dels programes d'educació intercultural i del racisme en l'àmbit de l'educació. El capítol 8, sobre la violència a les escoles, no formava part de la tesina, però ha estat elaborat seguint els mateixos criteris d'aquesta: elaboració d'un estat de la qüestió amb especial atenció a les aportacions que els etnògrafs (fonamentalment els de formació antropològica o sociològica) han realitzat a l'anàlisi d'aquesta problemàtica.

Em mancava, però l'elaboració d'un marc socio-antropològic més ampli, no centrat exclusivament en les anàlisis etnogràfiques d'aquests problemes en l'àmbit educatiu. Per parlar d'identitat i de discursos d'etnicitat a les escoles és necessari parlar d'identitat i d'etnicitat al marge de l'àmbit escolar; no és possible estructurar coherentment un discurs sobre el racisme a les escoles sense partir d'una bona anàlisi del racisme en la nostra societat; i el mateix passa amb la violència. I com que un dels interessos era analitzar els vincles que es poden establir entre identitat, racisme i violència, així com explicar per què les tres qüestions sembla que en aquest moment en la nostra societat prenen una rellevància especial, m'ha semblat convenient (si més no, enriquidor) plantejar quins són els processos, els canvis, que s'estan produint en la nostra societat i que expliquen, entre altres coses, la rellevància que pren la identitat,

l'ascens del racisme i l'extensió de la violència en la nostra societat. També en una població com El Vilar, i en un institut com el que he estudiat, el Guillem d'Efak.

Tot i que he limitat la recerca etnogràfica a una població concreta i, dins d'aquesta, a un determinat institut, crec que l'esforç de contextualització realitzat a través de la recerca bibliogràfica ha estat molt útil tant a l'hora de formular les hipòtesis de treball, com a l'hora d'evitar els enfocaments excessivament limitats i simplificadors que pateixen algunes recerques que es qualifiquen d'etnogràfiques².

3. ESTRUCTURA DE LA TESI

Tota la primera part de la tesi respon a aquesta voluntat de contextualitzar teòricament la recerca etnogràfica i de situar les observacions d'aula en un marc social molt més ampli.

El capítol 2 pretén oferir una visió el màxim de global que ajudi a situar als diferents fenòmens que són objecte d'anàlisi d'aquesta tesi. A partir de la revisió bibliogràfica de les aportacions de diferents autors, pretenc oferir un esbós de les transformacions, processos i esdeveniments que considero que poden ajudar-nos a entendre el per què de l'ascens i la importància de la identitat, el racisme i la

² A Serra (1998) faig una crítica detallada a la tendència a la micro-etnografia i a les observacions de camp que s'autoqualifiquen d'etnogràfiques tot i que prescindeixen de la interpretació cultural i de la contextualització del que s'observa en un marc social i cultural més ampli.

violència en la nostra societat contemporània³. Aquests tres fenòmens són analitzats amb més deteniment als capítols següents.

Al capítol 3 proposo una definició d'identitat, de la identitat en sentit ampli, no només de les identitats ètniques o nacionals. Precisament un altre dels objectius d'aquesta primera part és mostrar la complexitat d'aquests fenòmens i evitar el reduccionisme que implica la seva anàlisi aïllada. En segon lloc presento els arguments aportats per diferents autors, que ens ajuden a entendre la importància de la identitat en el conjunt de la societat actual, i especialment en determinats sectors que es veuen sotmesos a unes circumstàncies determinades. Finalment, plantejo quina mena de moviments o de fenòmens socials sorgeixen a partir de l'ascens de la identitat: el nacionalisme, les reivindicacions ètniques, però també el populisme i, fora de l'àmbit polític, diferents formes de grupalitat entre els joves.

Al capítol 4 proposo una definició de racisme que en marqui els límits (que sovint s'extenen per titllar de racista a qualsevol moviment nacionalista o identitari; o es contrauen per alliberar les noves retòriques d'exclusió d'una etiqueta massa negativa). Però una definició, també, que permeti copsar-ne la unitat tot i la multiplicitat de formes que adopta el fenomen. Aquesta heterogeneïtat serà objecte de reflexió: el racisme com a ideologia, actituds i comportaments; les transformacions del discurs racista; les diferències d'intensitat i d'estructuració amb què es presenta. També

³ De fet, faig referència a processos que són globals (crisi dels estats, crisi del socialisme) i a altres que són exclusivament europeus o occidentals (canvis en l'estructura de classes, desconvencionalització). No entro, doncs, a establir quins són els límits d'això que he anomenat "la nostra" societat contemporània: tota la descripció és aplicable a la nostra societat (la catalana, també al conjunt de l'Unió Europea i diria que a "Occident" si no fos que desconec l'abast exacte d'aquest

plantejaré algunes de les dificultats que provoca aquesta heterogeneïtat: dificultats de tipus general (i que ja han estat assenyalades per altres autors), però també d'específiques que sorgeixen a l'hora d'analitzar qüestions com ara la violència racista o a l'hora d'establir un debat sobre el racisme entre els joves (reflexions pròpies i sorgides de l'experiència del treball de camp). Si bé no presentaré les diferents teories que s'han proposat per explicar el fenomen, sí que plantejaré algunes propostes que em semblen especialment adequades i interessants per entendre la difusió de la ideologia i de moviments racistes en la nostra societat.

Finalment, per tancar aquesta primera part, al capítol 5 plantejaré també les dificultats de definició de la violència i, com al capítol anterior, proposaré una definició que permeti copsar la unitat d'un conjunt de fenòmens que aparenten ser excessivament heterogenis. Plantejaré també la perspectiva des de la qual considero adequat d'analitzar la violència, així com una explicació que ens permeti entendre per què (segons alguns) la violència es fa més present en la nostra societat. Els joves, un segment de la societat al qual tradicionalment se li atribueixen conductes violentes, seran objecte d'anàlisi al final del capítol.

Com he dit, l'objectiu d'aquesta primera part és el de definir uns fenòmens que no són exclusivament escolars, però també el de contextualitzar-los per tal de poder entendre millor el que, amb posterioritat analitzaré a partir de les observacions fetes en un institut del Vilar. Evidentment que a l'etnografia no contrastaré totes les teories, hipòtesis i interpretacions que es van desgranant en aquests primers quatre capítols, però aquesta feina de clarificació i

concepte) i segur que hi ha trets que no són en absolut extrapolables al conjunt de societats contemporànies.

de contextualització em semblava necessària per tal de poder orientar correctament les anàlisis i les observacions durant el treball de camp. La primera part, doncs, eminentment bibliogràfica, no té per objectiu l'establiment d'hipòtesis, ni l'anàlisi de la realitat social del Vilar, sinó l'establiment d'un marc teòric general en el que les observacions realitzades prenen sentit i les reflexions posteriors guanyen en coherència.

Un cop establert un marc teòric i d'anàlisi general, a la segona part presento quines són les aportacions que han realitzat els sociòlegs i antropòlegs de l'educació a l'anàlisi del tractament de la diversitat (exclusivament ètnica, ara sí), del racisme i de la violència en l'àmbit escolar. Quina mena de treballs han realitzat i quines són les perspectives adoptades. Dóno especial prioritat als treballs de tipus etnogràfic tot i que també hi ha referències a investigacions realitzades amb tècniques i plantejaments diferents. El plantejament és similar al que vaig seguir per a la realització de la tesina i que seguia un consell de Wolcott, un dels més importants etnògrafs i antropòlegs de l'educació nord-americans: "Si vols dedicar-te a aquesta mena de treball hauries d'invertir més temps mirant el que altres han fet, que escoltant el que et diuen que hauries de fer" (Wolcott 1994: 3).

Tal com passava amb la primera part de la tesi, l'objectiu d'aquesta segona part no és el d'establir les hipòtesis que he contrastat amb la recerca etnogràfica, sinó realitzar una mena d'estat de la qüestió que em permeti saber quines han estat les principals aproximacions als fenòmens que vull estudiar, l'ús que s'ha fet de l'etnografia, els debats més importants que s'han generat i conèixer les conclusions a partir de les quals és possible seguir treballant.

Si la primera i segona part són relativament extenses, és perquè si bé coincideixo amb aquells que subratllen la necessitat d'accedir "al camp" lliures de prejudicis i amb la ment oberta, també considero imprescindible acudir-hi amb el bagatge teòric, la informació i els coneixements suficients com per ser capaç de veure i interpretar la realitat. Quant més sap l'etnògraf en el moment d'entrar en el camp, hi ha més probabilitats que el resultat de l'etnografia sigui millor. Evidentment, aquesta no és l'única condició, però és una de les condicions que cal subratllar perquè moltes vegades s'oblida en detriment de característiques personals que sovint són més difícils de controlar. La necessària apertura de l'etnografia, la permanent disposició a l'autocorrecció durant el procés mateix de la investigació no implica que haguem de plantejar-nos l'etnografia des del buit. Ni és necessari, ni és convenient ser ingenu o ignorant a l'hora d'iniciar un treball etnogràfic.

Finalment, a la tercera part, desenvolupo el treball de recerca etnogràfica centrat en l'anàlisi de les relacions interètniques de l'alumnat d'un institut d'educació secundària. L'institut és l'IES Guillem d'Efak i està situat al Vilar, una població mitjana de Catalunya.

A l'inici d'aquesta tercera part, al capítol 9, detallo quines han estat les hipòtesis de treball i la metodologia emprada. Tot seguit, descriu les característiques del Vilar (capítol 10) i faig una presentació general de l'institut (capítol 11), intentant sempre que aquesta contextualització de la població i l'institut es centri en els aspectes més rellevants per a les problemàtiques que he decidit analitzar: es tracta d'oferir els elements suficients com perquè puguin entendre's

millor els discursos, actituds i comportaments que analitzo amb més detall als capítols següents⁴.

Al capítol 12 s'aborda l'anàlisi dels discursos d'etnicitat dels alumnes (objectius 1.1 a 1.7), al capítol 13 les relacions que els alumnes estableixen entre ells (objectius 2.1 a 2.4), amb especial atenció a les relacions interètniques i les actituds i comportaments racistes. Finalment, al capítol 14, abordo la qüestió de la violència. L'objectiu principal d'aquest capítol és el d'analitzar la relació que podem establir entre els discursos d'etnicitat, el racisme i les agressions contra els alumnes fills de treballadors emigrats del Tercer Món. Però per contextualitzar i entendre millor aquests comportaments violents, plantejo primer quines són les formes de violència que podem observar al Guillem d'Efak i plantejo si és possible oferir una explicació conjunta a totes aquestes conductes (objectius 3.1 a 3.5).

Al capítol de les conclusions intento presentar sintèticament els resultats de tot el treball. Faig un balanç d'allò que a la tercera part he presentat amb el màxim de detalls i amb exemples abundants. Miro d'establir les hipòtesis que considero que han quedat suficientment contrastades i els objectius assolits al llarg del treball, alhora que miro d'establir altra vegada un nexa entre els resultats

⁴ Alguns treballs etnogràfics introdueixen en la recerca una visió panoràmica sobre l'entorn (social, geogràfic, cultural), però sovint aquesta introducció posteriorment resta del tot deslligada del cos de l'anàlisi. Tal com defensava a Serra (1998), no es tracta de fer la descripció d'un context més o menys ampli: quan el context deixa de ser rellevant, deixa de ser context per passar a ser una simple introducció retòrica a una anàlisi més o menys descontextualitzada. Aquesta qüestió està excel·lentment desenvolupada al llibre recent d'Honorio M. Velasco Maíllo i Ángel Díaz de Rada (1997): "Subministrar context és anar mostrant les regles que segueixen els agents d'un modus de vida particular. (...) També és donar l'oportunitat al lector de l'etnografia de *posar-se en el lloc* d'aquells que viuen una forma estranya d'experiència, oferint-li, d'una manera ordenada, la més gran quantitat possible de claus significatives sobre la seva realitat concreta" (1997: 236-237). En etnografia, afirmen, el context ha de ser significatiu (1997: 241).

del treball de camp i les reflexions desenvolupades tot al llarg de la primera part.

PRIMERA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA COM A FENÒMENS SOCIALS

2. Transformacions socials i final de la modernitat

La idea de modernitat només ha dominat el pensament abans de la societat industrial. La lluita contra el pasat, l'Antic Règim i les creences religioses, la confiança absoluta en la raó donaven a la imatge de la societat moderna una força i una coherència que no van tardar a desaparèixer quan l'experiència va substituir l'esperança. La història de la modernitat és la de l'emergència d'actors socials i culturals que es desenganxen cada vegada més de la fe en la modernitat com a definició concreta del bé.
(Touraine 1993: 229)

Comencem, doncs, amb una visió de conjunt de les transformacions que ha sofert la nostra societat i que, segons molts autors, marquen l'orientació i els canvis de la majoria de moviments i fenòmens socials contemporanis. És l'anàlisi del que alguns (probablement amb massa solemnitat) han qualificat de final de la modernitat, un final que és alhora el principi d'una època amb característiques i patrons de funcionament prou diferents dels que els sociòlegs clàssics havien identificat i analitzat. Considero fonamental entendre tots aquests canvis, si bé crec que aquest interès per parlar de "principis" i "finals" (el de la història, per exemple) és interessat: no només s'utilitza per entendre millor la societat contemporània i adaptar els discursos polítics i socials a aquests canvis, sinó també per llençar per la borda el bagatge teòric que durant anys ens va permetre elaborar discursos crítics amb un model de societat que resultava, en molts aspectes, problemàtic (com el d'ara). Per la meua part, considero que els canvis s'estan produint, i cal que siguem

capaços de desenvolupar la capacitat d'autocrítica i de revisió (sense excessos gratuït) ni que sigui per garantir la vigència i l'adequació dels nostres discursos.

Les transformacions a les que faré referència són múltiples: el paper de l'estat, les transformacions de l'estructura social, els nous moviments socials, el trasbals que aquests canvis exerceixen sobre els mecanismes de representació i sobre els discursos que els acompanyen, seran l'objecte de la meva anàlisi en aquest capítol. Com he dit a la introducció, l'objectiu és donar les claus per entendre quins són els mecanismes que fan possible que els fenòmens dels que m'ocuparé en la resta de la tesi (identitat, racisme i violència) prenguin la rellevància que estan prenent en la nostra societat.

2.1 LES TEORIES DE LA SOCIETAT I EL FINAL DE LA MODERNITAT

La modernitat va ser entesa com el triomf de la raó sobre la tradició, la imposició de la racionalitat al despotisme i l'arbitrarietat. Però l'esperit de les Llums no només volia destruir el despotisme, l'arbitrarietat, sinó que també va proposar-se la construcció d'una societat ordenada i eficient: tant els ideals que l'havien d'orientar (la igualtat, la llibertat, la fraternitat) com els mecanismes que l'havien de fer funcionar, havien d'estar regits només per la raó.

Per això el discurs sobre la modernitat ha estat un discurs de l'ordre: els sociòlegs han reflexionat durant anys i han elaborat teories per explicar de quina manera s'organitza (i de quina manera s'ha d'organitzar) la vida en societat, com es determinen els objectius

principals dels col·lectius humans, com s'estableix l'ordre o, fins i tot, quins límits s'estableixen i quin contingut es dona a la idea mateixa de col·lectiu i de societat. D'aquesta manera els grans sociòlegs (Marx, Durkheim i Weber) han elaborat idees precises sobre què vol dir viure en societat, com s'estructura el poder i quines són les relacions que s'estableixen entre els diferents col·lectius.

En el període de vigència de la modernitat organitzada⁵ les pràctiques de domini tenien per objectiu establir límits a l'ideal liberal en virtut de les exigències de l'ordre i de l'exercici i les formes d'intervenció política. En virtut d'aquest procés es va determinar que les fronteres de l'ordre polític haurien de coincidir amb les del territori nacional, que la representació política hauria de ser exercida a través dels partits que competissin entre si, que les decisions polítiques haurien d'adoptar-se mitjançant acords i negociacions entre els dirigents de les organitzacions i que les activitats legítimes de l'estat, a més d'assegurar el dret i l'ordre, també haurien d'incloure la garantia d'una vida normal i ordenada per a tots i cadascun dels membres de la societat.

La teoria modernista de la societat va adoptar com un dels temes principals d'investigació el progressiu distanciament entre el món de les relacions interpersonals directes i el de l'organització col·lectiva de les relacions, l'establiment de sistemes de poder i representació comuns. Per a l'ordenació de "lo social" es van crear (en el debat teòric i en la pràctica) comunitats com ara la nació o les classes, i els teòrics modernistes van interpretar que es tractava de maneres eficaces d'instal·lar les persones en una societat moderna. D'aquesta manera, la teòricament il·limitada diversitat de persones que vivien

⁵ El concepte és de Wagner (1997).

en un territori, quedava ordenada en un conjunt relativament coherent de convencions.

L'ordre imposat en la societat servia fins i tot per canalitzar les discrepàncies i (algunes) propostes de trencament amb el sistema vigent. El sistema de partits o l'acció sindical s'acceptaven (si més no per la majoria de la població) com a canals legítims i eficaços per representar les veus discrepants i canalitzar les tensions que el mateix sistema generava.

De fet, va ser a través d'aquestes agrupacions que moltes persones que haurien pogut quedar desarrelades a causa de les grans transformacions que va patir la seva societat amb la constitució de la modernitat, van aconseguir dotar-se d'una identitat positiva i d'un cert arrelament social. Les institucions polítiques modernes (els partits, els sindicats, l'estat, el sistema democràtic...) i les idees que les acompanyaven van demostrar, doncs, una certa eficàcia a l'hora d'estructurar les demandes socials, d'establir els mecanismes de representació i dotar d'una certa legitimitat al sistema. Mitjançant la utilització dels recursos institucionals i culturals que hi havia en el segle XX, es va aconseguir acoplar l'estructura i l'ampliació de les pràctiques socials (la "societat") amb les regles de consulta col·lectiva (l'ordre polític) i els sistemes hegemònics d'orientació personal (les identitats socials). Molts dels fenòmens que s'han pogut observar en el darrer quart de segle poden interpretar-se com l'esfondrament d'aquesta triple coherència.

Després d'un període d'implantació i desenvolupament del que Wagner (1997) anomena la modernitat organitzada, després d'un període de constitució dels estats-nació i d'estructuració dels debats polític, econòmic, social i cultural a partir d'uns eixos clars, s'ha

arribat a una situació en que la coherència de les institucions heretades s'ha trencat. En el mateix moment que s'assolia una cert èxit en el funcionament dels mecanismes establerts i en la realització d'aquests propòsits, el projecte modern de la societat ha entrat en crisi (una crisi que segons alguns autors era inevitable perquè, com veurem, la consideren la conseqüència lògica de les contradiccions inherents al sistema)⁶.

Enfront del suposat ordre i coherència de la societat i dels principis que la regien, en l'actualitat la idea de crisi està cada vegada més difosa. Una idea de crisi que es contraposa a la idea d'ordre, d'estabilitat, coherència orgànica que molts autors han emprat per descriure el que suposaven que era la dinàmica pròpia d'una societat *sana*, d'una societat que *funcionava correctament*. Cal advertir que aquesta contraposició és enganyosa. Difícilment podem traslladar a les pràctiques socials les condicions de coherència que es donen en els organismes vius o en els mecanismes tècnics dissenyats amb un objectiu específic. La tradició il·lustrada és en bona part responsable d'aquesta imatge. Els il·lustrats entenien que la integració i la coherència eren el resultat inevitable de l'ús de la raó, una raó aplicable també a la gestió dels afers socials, a la política, al dret, a l'economia⁷. Un segle més tard, en el període clàssic del pensament sociològic aquesta idea de coherència es va reprendre i es va

⁶ En el desenvolupament de la modernitat Touraine identifica dues corrents de pensament i d'organització social oposades: d'una banda el capitalisme en si, i de l'altra al que anomena "esperit burgès". La distància que les separa és molt curta, assegura, una no podria existir sense l'altra, però malgrat això miren en direccions oposades: "La primera construeix una societat de producció, de treball, d'estalvi i de sacrificis; la segona cerca la felicitat i privilegia la vida privada. Vida pública i vida privada comencen a separar-se i no deixaran de distanciar-se l'una de l'altra" (1993:83).

⁷ L'excel·lent treball de Tzvetan Todorov (1991) ofereix una il·lustració acurada del que va suposar el projecte universalista, il·lustrat, com a projecte de construcció social, i la seva influència en la teoria política occidental. Alhora que també mostra els efectes del particularisme, del relativisme que ens envaeix i del que n'ignorem els efectes perversos que tants autors han denunciat.

suposar que amb els estats nacionals es donaven empíricament i en espais ben definits, les pràctiques socials ordenades que van imaginar els il·lustrats. Aquests plantejaments també van penetrar en l'antropologia, i avui tots coneixem les nefastes conseqüències que aquesta imatge de la societat ha tingut i les dificultats amb que avui topen molts antropòlegs per desfer els equívocs que va comportar el discurs de la unitat, homogeneïtat, estatisme i coherència de les cultures que la mateixa antropologia va desenvolupar, sobretot dins del corrent funcionalista⁸.

La coherència de les pràctiques socials no és quelcom que puguem donar per suposat, sinó una hipòtesi que cal contrastar. I afortunadament avui sabem que la coherència, l'estabilitat o l'homogeneïtat són més aviat excepcionals, i sabem que en general les societats són heterogènies, dinàmiques i constantment s'enfronten a tensions i situacions de canvi. Amb tot, també sabem que aquest canvi no és constant, que hi ha moments en que s'aguditzen les tensions, els canvis s'accel·leren, determinades pràctiques deixen de tenir sentit, es qüestionen algunes institucions i n'apareixen de noves. Són les situacions de crisi.

Peter Wagner identifica dos períodes de crisi profunda pels quals han passat les societats occidentals des de la constitució de la modernitat.⁹ Deixant de banda el primer moment de reacció a la revolució francesa, Wagner situa aquestes crisis a finals del segle XIX i inicis del XX, la primera, i a finals dels seixanta la segona. Durant el primer període va haver-hi nombrosos intents per

⁸ Per desenvolupar aquest aspecte, resulta molt interessant el llibre de Teresa San Román (1996) i l'article de Dolores Juliano (1997).

⁹ Touraine (1993) treballa amb una periodificació de la modernitat que admet una primera transició cap a 1790 i una segona cap a 1960. Però el mateix Touraine proporciona elements per pensar en un període de crisi de les idees i les regles de les pràctiques socials, cap a la segona meitat del segle XIX.

reestructurar el nou ordre social, que van fer que la modernitat s'orientés en un sentit i amb unes formes determinades; la segona crisi la situa cap a finals dels seixanta, quan es multipliquen els dubtes sobre si la forma d'organització social vigent és la més adequada i desitjable, sobre si l'estructura i els discursos polítics i socials heretats mantenen la seva vigència en una societat que ha sofert transformacions importants. Aquest segon període de crisi és el que alguns han considerat que suposava l'entrada en la postmodernitat, la superació d'un model de societat per ingressar-ne en un altre, en bona part encara desconegut.

Les investigacions actuals al voltant de l'organització de pràctiques socials destaquen gairebé unànimement el clivellament de les regulacions establertes. Si considerem les societats com configuracions d'institucions i aquestes com organitzacions de convencions socials relativament permanents, les crisi serien períodes durant els quals els individus i els grups modifiquen les seves pràctiques socials fins a tal punt que les grans institucions es veuen sotmeses a processos de transformació importants (Wagner 1997: 75). Sovint aquestes crisis comporten un sentiment de ruptura, de dissolució de l'ordre establert, de caos, d'instabilitat, d'indefinició, de desordre.

Com que aquests processos s'estan enregistrant en tots els camps de praxis importants, podem parlar d'una crisi de formació de la societat contemporània, de la segona gran crisi de la modernitat. La crisi és general, el que canvia d'un país a l'altre no són els termes del debat (que sempre giren al voltant del canvi social, de la crisi institucional i política i de la cultura) sinó les formes que adopta, les

respostes que es proposen i la cultura política i intel·lectual a l'interior del qual es desenvolupa¹⁰.

Ningú en aquest moment pot raonablement pretendre que coneix de manera certa quins són els actuals canvis socials, ni cap a on ens condueixen. En l'actualitat són més els dubtes que es plantegen, que no pas les respostes. S'és conscient d'alguns dels problemes que hi ha plantejats però la incertesa sobre els processos que s'estan vivint és força general. El nombre d'autors abocats a la reflexió sobre aquests processos va en augment, i també el nombre de taumaturgs i de demagogs, tot i que de moment resulta difícil fer pronòstics de futur. La desorientació i les dificultats no només afecten els que reflexionen sobre la cultura i la societat, sinó també els diferents actors i moviments socials, aquells que volen actuar sobre la societat, ja siga per dirigir-la, ordenar-la o transformar-la. Tant el discurs com les pràctiques socials es troben afectades per aquesta situació de relatiu desconcert.

Ja he indicat que aquesta crisi de la modernitat va començar a forjar-se cap a la segona meitat dels anys seixanta¹¹. Va ser aleshores quan va començar a estendre's la consciència (més o menys difusa) que s'estava assistint a la última fase d'una era econòmica. A partir d'aquell moment es van trencar les convencions sobre la regulació de les relacions industrials dins d'un espai nacional; es va erosionar el consens *keynesià* de desenvolupar una economia nacional recolzada en el consum; es van modificar les normes organitzatives que definien i asseguraven el lloc i la funció de cadascun dels

¹⁰ Per entendre la globalitat de la crisi que es planteja, els tres volums de l'obra de Castells, *La era de la informació* (1997), són extremadament il·lustratius i suggeridors.

¹¹ Són molts els autors (Wagner, Touraine, Wieviorka, Dubet...) que adopten la data del 1968 com a emblema, com a data que marca un punt d'inflexió, inauguració o entrada a un nou període plagat de canvis.

agents; i no es van paralitzar les innovacions tècniques l'aplicació de les quals posava en perill els acords existents. Per poder abarcar el conjunt de les modificacions esdevingudes alguns autors (per exemple, Boyer 1986) han proposat el concepte de "capitalisme desorganitzat". Aquesta desorganització implicaria la desaparició de les regularitats socioeconòmiques; el qüestionament de la majoria de les formes d'organització de la postguerra; l'esfondrament de les representacions i de les expectatives que promovien una certa seguretat respecte el futur; la ruptura de les solidaritats; l'esclat dels interessos constituïts (Boyer 1986). A la vegada, aquesta desorganització (d'altra banda més accentuada en la mirada de qui observa i no ha descobert encara l'ordre i el sentit d'allò que està observant) està acompanyada de resistències, d'esforços de "reorganització" i d'elements propis del naixement d'un nou ordre. Per això, ara per ara al sistema li manquen els mínims de coherència que tenia l'anterior i (encara) no ha creat el nivell de seguretat que l'anterior havia assolit.

En tot cas, el parer de molts autors (filòsofs, politòlegs, antropòlegs i sociòlegs) és que les transformacions han estat molt profundes i han afectat diferents àmbits de la vida política, econòmica social i cultural¹². En aquest capítol mirarem d'explicar algunes de les transformacions socials més importants que s'han produït i que la majoria d'autors consideren essencials per explicar el trencament amb el model polític i social anterior, i assajar d'entendre les noves situacions, reptes i conflictes que es plantegen en l'actualitat. Per a fer-ho, abordaré les transformacions esdevingudes al voltant de les temàtiques següents: els importants canvis esdevinguts al voltant de l'estat, pel que fa a la redefinició de les seves funcions i a la seva

¹² Alguns autors parlen precisament de la desestructuració dels tres sistemes (social, polític i cultural) que Daniel Bell (1978) considera constitutius de la modernitat.

capacitat d'intervenció i regulació de la vida política, econòmica, social i cultural; les transformacions en l'estructura social i la manera com els ciutadans s'ubiquen en ella; la crisi dels mecanismes de representació en les societats democràtiques contemporànies; el desconcert que tots aquests canvis han generat i com això ha influït en els discursos i reflexions sobre la nostra societat.

2.2 LA CRISI DE L'ESTAT

La identificació de cada individu amb la classe o amb la nació va proporcionar la base sobre la que es recolzà la construcció de la modernitat. Però amb el pas del temps aquestes identificacions s'han vist violentades. S'han esgotat els recursos cognitius que les sustentaven i ja no es disposa del material que les van constituir. Un cop aconseguida la plena inclusió de la majoria dels membres de la societat en la modernitat i una vegada aquesta ha quedat sòlidament establerta gràcies a les seves conquestes materials aquestes identificacions poden semblar menys importants. Paradoxalment, però, la qüestió de les fronteres i de les identitats ha recobrat importància, precisament ara que s'han fet necessàries noves orientacions col·lectives.

Fins a finals dels anys seixanta es considerava que l'estat era sòlid i la manera com es plantejava el seu funcionament, coherent. Hi havia una confiança força generalitzada en la seva capacitat d'intervenir en la regularització i harmonització de la societat. S'entenia que aquestes intervencions podien ser de gran abast i que anirien augmentant de forma ininterrompuda. Cap als anys noranta aquesta imatge de l'estat es troba ja profundament trasbalsada. El control de

l'estat sobre el que s'esdevé es veu superat cada vegada més pels fluxos globals de capital, béns, serveis, tecnologia, comunicació i poder. Les fronteres establertes han perdut vigència, les pràctiques polítiques i, sobretot, econòmiques han desbordat les fronteres controlades pels estats. La internacionalització de les economies nacionals, la interdependència dels mercats financers i les divises i la superació de l'estat provoquen cada vegada més dificultats als governs a l'hora de controlar llurs economies i limita la seva capacitat d'assegurar la base productiva per generar ingressos en llurs territoris. El seu poder ha esdevingut cada vegada més limitat i, a la vegada, la seva legitimitat ha resultat ser cada vegada més qüestionada.

Diferents processos han fet minvar la capacitat de l'estat per respondre a les demandes socials i, com a conseqüència d'això, la seva legitimitat. En molts països, per exemple, l'impacte de la globalització i la restructuració capitalista s'ha fet sentir a través del desmantellament parcial dels serveis que oferia als ciutadans, la disolució de les estructures productives tradicionals, el creixement de l'instabilitat laboral, l'accentuació de les desigualtats socials i la vinculació de segments de l'economia i la societat a les xarxes globals a l'hora que amples capes de la població i del territori n'han quedat desconectades. En la majoria d'aquests països les crisis estructurals han erosionat la legitimitat de l'estat, que s'ha declarat incapaç de controlar aquests processos i de paliar els seus efectes negatius (en part perquè els processos mateixos depassen el marc polític sobre el que l'estat pot actuar, i en part per l'aposta més o menys gratuïta i més o menys decidida pel liberalisme econòmic).

Un dels factors determinants en aquesta crisi han estat els mals auguris i les retallades efectuades a l'estat del benestar. Les

amenaces que planen sobre ell són diverses. D'una banda hi ha la dificultat de les empreses per ser competitives en un mercat global a la vegada que els costos diferencials en prestacions socials i regulació del treball són molt diferents entre els països. Com en altres ocasions, el problema no és nou, però en l'actualitat la tendència a l'abolició de les mesures proteccionistes i la possibilitat d'ubicar les empreses en pràcticament qualsevol lloc sense que la qualitat de la producció es vegi afectada i sense córrer el risc de quedar al marge dels mercats i dels fluxes d'informació facilita arreu el descens dels costos socials. En una economia de mercats cada vegada més integrats hi ha poques possibilitats per mantenir estats de benestar gaire diferents si no es produeix quelcom semblant a un pacte econòmic i social global (Castells 1996, 1997). Per paliar els desajustaments entre les estructures d'intercanvi i l'estat sempre seguirà existint la possibilitat que l'estat limiti la internacionalització econòmica, informativa... però l'exercici d'aquesta facultat es veu dificultat tant per raons tècniques com per raons de legitimitat.

D'aquesta manera, ja sigui més o menys forçats per la nova situació, ja sigui per la renovada fe en el liberalisme rampant, el cert és que s'ha renunciat als objectius i responsabilitats bàsiques de l'estat *keynesià*, probablement l'obra més important dels estats en aquests darrers cinquanta anys. Així, l'estat modern, d'acord amb el discurs *keynesià* sobre l'estat del benestar, va assumir la responsabilitat de mantenir l'ordre de les pràctiques socials, però des de mitjans dels anys setanta va esdevenir incapaç de complir aquesta promesa. D'aquí que diferents autors comencessin a parlar d'una crisi de legitimitat de l'estat¹³. I la crisi s'ha produït, però en un sentit diferent

¹³ Dos dels arguments esgrimits per explicar el descens de la confiança dels ciutadans en l'estat i la seva eficacàcia a l'hora de gestionar les seves vides i donar-los seguretat són la teoria de la sobrecàrrega de l'estat (Brittan 1975;

al que van preveure aquests autors. En lloc d'adaptar les pràctiques de domini a les necessitats creixents, la reacció que ha anat imposant-se va consistir en refusar aquestes exigències com irrealitzables (o fins i tot com il·legítimes o perjudicials), una reacció que s'ha anat extenent tot recolzant-se en la renovada fe en els fonaments liberals de l'ordre econòmic i social. Tot i això, l'arrelament d'aquest discurs neoliberal ha impedit que esclati plenament la crisi de legitimitat tal com havia estat pronosticada, però probablement provocarà altres efectes negatius dels quals possiblement només n'observem els primers indicis. Alguns d'aquests efectes, segons Wagner (1997), passarien per la relaxació de la relació entre l'individu i l'ordre polític.

Al marge dels efectes directes d'aquesta inhibició de l'estat en el camp econòmic i sòcio-laboral, la desaparició del model d'estat intervencionista o regulador ha comportat altres transformacions. D'entrada la indefinició de les fronteres entre les esferes de la regulació privada i la pública, de manera que en l'actualitat es fa cada vegada més problemàtica la ubicació d'una decisió en una o altra de les dues esferes. La definició d'aquests límits sempre ha estat problemàtica i ha suscitat resistències entre alguns col·lectius (les elits que podien veure coartada la seva llibertat d'actuació), però avui en dia s'han generalitzat i s'ha presentat la restricció de l'àmbit públic com la solució als problemes de gestió i governabilitat (Maier 1987). En tot cas, és evident que la difuminació d'aquestes fronteres i la implantació d'aquests nous discursos, generen problemes de legitimitat i de sobirania¹⁴.

Nordhaus 1975) i la teoria de la crisi de legitimitat (Habermas 1973; Offe 1984, 1985; Wolfe 1977).

¹⁴ Sobre aquesta qüestió, Touraine planteja que la separació completa de la vida pública i la vida privada comportaria el triomf dels poders, que només es definirien ja en termes de gestió i estratègia, i davant dels quals la majoria es replegaria a un espai privat: "¿Com no veure en una situació semblant una regressió cap a les

La limitació de la capacitat de l'estat per intervenir en qüestions socialment rellevants va paral·lela a un altre procés. El poder creixent dels mitjans de comunicació ha fet que la informació a la que tenim accés els ciutadans sigui cada vegada més gran i que fenòmens que s'esdevenen arreu del món puguin ser seguits amb una immediatesa que fa uns anys era inimaginable. Mentre els límits dels estats segueixen essent els mateixos de fa uns anys, els ciutadans són informats diàriament del que s'esdevé arreu. Si fa uns anys la cultura nacional era la cultura de referència i les preocupacions dels ciutadans estaven més o menys geogràficament localitzades, en l'actualitat les matances d'arreu, els desastres ecològics, les violacions dels drets humans, les catàstrofes naturals, les revoltes i les guerres ens són servides en qüestió de segons. Fenòmens que interpel·len i preocupen diàriament els ciutadans i sobre els quals la capacitat de reacció dels estats ha demostrat ser limitada. I més un cop superada la guerra freda, que ha deixat un mapa fragmentat i condicionat per múltiples aliances i interessos entrecreuat que limiten la capacitat dels estats per actuar de manera autònoma fins i tot en situacions en que hi ha un cert acord entre l'opinió pública. I de moment, a Europa, la voluntat de crear una política exterior i de defensa comuna, lluny d'enfortir un discurs comú (inexistent), posa en evidència les dificultats a l'hora d'intervenir i pronunciar-se davant conflictes punyents. Castells (1997: 297) resumeix així la situació actual:

En suma, el que estem presenciant és, al mateix temps, la sobirania compartida en la gestió dels principals temes econòmics, mediambientals i de seguretat, i, d'una altra banda, l'atrinxerament

societats en que els poderosos i el poble vivien en universos separats, el dels guerrers conquistadors d'una banda, i el de la gent ordinària tancada en una societat local d'una altra? I sobretot, ¿com no veure que el món està més profundament dividit que mai entre el Nord, on regnen l'instrumentalisme i el poder, i el Sud, que es tanca en l'angoixa de la seva identitat perduda?" (1993: 18).

dels estats-nació com a components bàsics d'aquesta embolicada xarxa d'institucions polítiques. Amb tot, el resultat d'aquest procés no és el reforçament dels estats-nació, sinó l'erosió sistèmica del seu poder a canvi de la seva perduració. Això és degut, sobretot, a que els processos de conflicte, aliança i negociació constants fan les institucions internacionals poc efectives, de tal manera que la major part de la seva energia política es gasta en el procés i no en el producte, la qual cosa ralenteix seriosament la capacitat d'intervenció dels estats, incapaços d'actuar per ells mateixos, però paralizats quan tracten de fer-ho col·lectivament.

La dificultat dels estats per tractar els problemes globals que tenen repercussió en l'opinió pública (des de l'ecologia, al deute extern o el respecte als drets humans) fa que sigui la societat civil (a través de les ONGs) la que vagi assumint cada vegada més responsabilitats amb més eficàcia que molts estats (tot i que aquesta eficàcia, així com l'ètica, l'altruïsm i la suposada imparcialitat d'aquestes organitzacions també és relativa). Segons alguns autors¹⁵, aquesta privatització de l'humanitarisme també pren un altre dels arguments que justifiquen l'existència de l'estat. En tot cas suposen una alternativa (o una superació) als estats i la política de partits característica de la modernitat.

Una manera de recuperar el control sobre aquests processos globals que els depassen és la construcció d'estructures de poder supranacionals¹⁶. L'estat sempre ha compartit la seva sobirania amb altres instàncies de poder, però en l'actualitat s'està produint una pèrdua de pes relatiu de l'estat respecte a aquestes altres instàncies. I en relació a les aliances i centres de poder internacional, els estats deixaran de ser els centres de poder per excel·lència, per passar a ser els components d'un sistema o d'una xarxa de poder més àmplia

¹⁵ Rubert de Ventós (1994), citat a Castells (1997).

¹⁶ Castells (1997) assenyala com els intents per recuperar el control en un món globalitzat han anat en dues direccions: el desenvolupament d'institucions supranacionals i la descentralització regional i local. Ambdues tendències, però, també han contribuït al qüestionament de l'estat, de la seva capacitat i de la seva legitimitat.

a la qual, en tot cas, procuraran proporcionar-li una certa legitimitat. Els estats continuaran existint i seguiran mantenint una certa autonomia els uns respecte els altres i, tot i que les seves capacitats quedaran progressivament minvades, seguiran essent instruments d'iniciativa política i fonts d'autoritat¹⁷.

Del miratge de l'estat regit per la raó i a la recerca del bé comú, comandat per líders legítims pel suport o la representació popular, amb capacitat de racionalitzar i imposar l'ordre en la societat i els mercats, hem passat a una imatge força més decebedora: uns líders amb un poder limitat, que responen com poden a les exigències del mercat i les pressions de l'entorn (d'altres organismes i altres estats) i que estan qüestionats o mancats de legitimitat. I quan l'estat ha perdut capacitat d'acció i de control sobre alguns sectors i processos fonamentals, sembla lògic que ens puguem replantejar el sentit d'aquesta institució.

L'autoritat de l'estat, la seva forma i el paper que se li va adjudicar, es basaven en la hipòtesi de la seva capacitat per ordenar la vida social i defensar els interessos de tots aquells que l'integraven (un col·lectiu nacional amb interessos comuns). La primera hipòtesi es troba avui seriosament qüestionada, la segona també. El treball crític desenvolupat des de finals del XIX fins avui, ha demostrat com en comptades ocasions podem acceptar aquesta imatge d'un estat que assegura un tracte igualitari al marge d'interessos personals o col·lectius. Des dels interessos corporatius fins a la pressió exercida des dels estats contra les diferents comunitats que els integraven

¹⁷ I sobre aquest punt, l'actual desenvolupament d'estructures d'autoritat plurals, és interessant el toc d'atenció de planteja David Held: "Les objeccions a aquest sistema híbrid són rigoroses. Queda la incògnita de si ofereix solucions als problemes fonamentals del pensament polític modern, que s'ha anat preocupant, entre altres coses, de les raons i la base de l'ordre i la tolerància, de la democràcia i la responsabilitat, i del govern legítim (1991: 161, citat a Castells 1997: 333).

(des de les minories ètniques i nacionals, fins als col·lectius caracteritzats per opcions sexuals determinades) trenquen la imatge d'un estat benefactor que vetlla pel bé de tota la col·lectivitat. Per això els estats també estan essent atacats des del seu interior. A les fonts d'erosió externes cal afegir-hi les forces que des del seu interior treballen per al seu desmembrament¹⁸. La majoria dels estats moderns s'han construït sobre la negació de les identitats culturals que contenien, en benefici d'una única cultura elevada a la categoria de nacional. En resposta a la creixent globalització cultural i a la creixent diversificació i fragmentació dels interessos socials en la societat actual, s'ha produït una notable revigorització de les identitats. Així, una pluralitat d'identitats transmeten a l'estat les aspiracions, demandes i objeccions de la societat civil o dels sectors de la societat que no es senten prou ben representats. La incapacitat creixent de l'estat per respondre simultàniament a l'heterogeni conjunt de demandes que se li plantegen, és un altre element que contribueix a la seva crisi de legitimitat

Per superar aquesta crisi alguns estats (entre ells l'espanyol, tot i que també per altres motius) han tendit a descentralitzar el seu poder traspasant competències a les institucions locals i regionals. Però un cop la descentralització s'ha produït, els governs locals i regionals poden acabar entrant en competència amb el poder central, de manera que la crisi, lluny de superar-se, fins i tot es pot accentuar. L'assetjament de l'estat i l'erosió de la seva confiança es produeix tant des de l'exterior com des de l'interior. Els governs nacionals han esdevingut massa petits per fer front als reptes de la globalització i

¹⁸ El desenvolupament dels moviments nacionalistes en molts casos el reclamen explícitament. Altres moviments (el feminista, els moviments gais...) treballen en un altre sentit: si bé l'objectiu no és superar l'estat, abolir-lo per construir-ne un altre, les seves reivindicacions i estratègies de lluita (en bona mesura basades en la reivindicació de la identitat) poden erosionar els sistemes de representació política

massa grans per atendre les demandes de les persones. D'aquí les propostes de desenvolupament dels governs locals i la defensa de la seva eficàcia a l'hora d'integrar (i representar) la societat civil i gestionar les vides de les persones.

Crisi de l'estat, doncs, i de tot el que comporta. Diferents autors, quan analitzen el problema entenen que el culte renovat als símbols de la nació (la bandera) paral·lel a una desobediència cada vegada més gran a les institucions de l'estat que es desenvolupa en països com els EUA són característics d'aquesta crisi de legitimitat¹⁹. També en són símptomes el desenvolupament de noves formes de populisme, el refús cap al que es consideren interferències del govern en la vida privada, la família o les comunitats locals i la desconfiança creixent cap als polítics i els partits majoritaris que s'impliquen en tasques de govern. Però abans de passar a l'anàlisi d'aquestes qüestions (molt més estretament relacionades amb l'augment de les reivindicacions identitàries, l'ascens del racisme, el qüestionament de l'ordre establert i el sorgiment de grups violents), analitzaré altres processos que s'han desenvolupat al si de la nostra societat i que també incidència en les problemàtiques objecte d'aquesta tesi.

2.3 CANVIS EN L'ESTRUCTURA SOCIAL

vigents introduint temàtiques i formes d'acció alienes a la tradició política de la modernitat.

¹⁹ Als EUA, la crítica a les lleis i les institucions federals es torna més virulenta quan es vincula amb l'hostilitat classista i racial cap als pobres i les minories. Aquesta pot ser una tendència característica de moltes de les societats occidentals contemporànies.

Un dels trets comuns de les economies occidentals de la postguerra va ser la tendència a la disminució de l'atur, a l'augment dels salaris i a l'establiment de tot un seguit de garanties econòmiques i socials per al conjunt dels treballadors. En l'actualitat, en canvi la situació és força diferent. En virtut de les modificacions del dret laboral, de les migracions (regulars o irregulars) i de l'augment de l'atur de llarga durada, les reivindicacions salarials i les garanties laborals adquirides pels treballadors han deixat de ser d'utilitat per a una part important de la població (fins i tot per a una part important de la població activa). Hem assistit al naixement del que alguns autors han anomenat un "mercat laboral dual", a l'afloració d'una zona marginal de treballadors que es mouen fora de la xarxa de seguretat central, que amenaça el caràcter general del sistema, que havia estat un dels trets característics del moment de màxima implantació de la modernitat.

La millora de les condicions de treball de la majoria dels treballadors (en termes de salaris, estabilitat laboral, horaris...), juntament amb la flexibilització del mercat laboral que s'ha anat desenvolupant al llarg de les darreres dècades, ha propiciat l'escisió del que abans s'entenia que era un únic grup social (els treballadors, la classe obrera, els assalariats) en com a mínim dos grans grups amb interessos divergents i fins i tot contraposats. Els que gaudeixen de treballs estables i relativament ben remunerats, d'una banda; i els treballadors en precari, sovint poc qualificats i els ingressos dels quals oscil·len constantment entre les rendes del treball i els subsidis que els assegura (no en tots els casos) l'estat.

L'interès dels primers passa per la progressiva millora de les condicions laborals (sobretot del salaris, però també de millores qualitatives com ara la seguretat, els horaris, els permisos...) i

l'estabilitat dels llocs que ocupen (aspectes sobre els que tradicionalment han basat la seva actuació els sindicats). A més, per a aquests treballadors l'acció negociadora dels sindicats és possible i eficaç: les garanties que gaudeixen els permeten participar en mobilitzacions i forçar acords sense que els riscos que puguin córrer siguin excessius. Per als segons la situació és diferent. La precarietat (flexibilitat) laboral els limita a l'hora de mobilitzar-se per la defensa dels seus drets, i en molts casos la prioritat no és tant l'estabilitat en el treball, com la possibilitat mateixa de treballar. En aquest darrer cas, quan l'objectiu ja no és la millora de les condicions del treball, sinó l'accés al món del treball, les possibilitats de reivindicació i defensa dels propis drets es redueixen més encara. D'altra banda, entre aquest col·lectiu les taxes de sindicació són molt més reduïdes. Tot i que podríem incloure ambdós col·lectius en el que tradicionalment hem qualificat com a "classe obrera", resulta evident que les aspiracions, objectius, possibilitats de lluita i negociació, formes de vida, pautes de consum i identitat de cadascun d'ells resulten ser molt diferents.

Això té altres conseqüències importants. La defensa dels treballadors ha estat assumida pels sindicats i (de forma diferent) pels partits i moviments "d'esquerres". Quan aquests treballadors resulten ser tant diferents entre ells, que alguns ja no s'identifiquen com a tals (pensem, per exemple en els controladors aeris, els metges o els advocats) i altres no ho són tot i que se'n consideren (els aturats, per exemple) la defensa del que abans s'entenia que eren uns drets *comuns* acaba essent difícil o, si més no, subjecta a nombroses contradiccions²⁰.

²⁰ Els articles de Recio (1986, 1989) són molt il·lustratius de les dificultats de l'acció sindical en les societats occidentals contemporànies. Un tercer article (Recio 1995) i Schmitthenner (1999) completen aquesta visió mostrant les dificultats d'articular

El sistema d'exploació de la força de treball que s'establia a través de les relacions laborals generaven unes situacions i uns problemes diferents dels que genera la precarietat laboral, l'atur i l'exclusió²¹. Ja ho he dit, es parla de dualització, de societat a dues velocitats, de fractura social. Uns recorren al concepte d'exclusió, a la vegada que altres denuncien la simplificació de la realitat que comporta el concepte i prefereixen parlar de desqualificació (Paugam 1991) o de desafiliació (Castel 1991, 1995). El concepte exclusió barreja realitats diverses, situacions i processos molt diferents i no contribueix a desvetllar la identitat dels responsables dels problemes que pretén descriure. Sovint el concepte confón el procés amb la situació (Wieviorka 1997: 13), però, a manca de visions i teories més acurades del fenomen, és força il·lustratiu d'aquesta (nova) realitat²².

Fins ara m'he referit a l'escisió de la classe treballadora, el fenomen és més complexe, però. No només els treballadors qualificats, estables i ben pagats han arribat a ser radicalment diferents dels treballadors en precari, sinó que en molts aspectes poden arribar a identificar-se més amb els hàbits i els interessos de la burgesia (capitalistes, empresariat...) que no pas amb els dels primers. És a dir, no només la classe obrera ha arribat a ser molt i molt heterogènia, sinó que una bona part d'aquesta pot arribar a tenir

una acció sindical tradicionalment lligada al territori, davant d'un capitalisme cada vegada més internacionalitzat.

²¹ No és qüestió de desenvolupar-ho en aquest context, però per a una clarificació dels conceptes de precarització, exclusió i marginació en el context de les societats occidentals contemporànies, és clarificadora la lectura de l'article de Gaviria et al. (1995), "Aproximación teórica al concepto de exclusión", així com el conjunt del llibre on ha estat publicat.

²² Es tracta d'una novetat relativa, d'exclusió sempre n'hi ha hagut (sota el nom de marginació, per exemple, i els sindicats i les esquerres tradicionals no han demostrat ser excessivament eficaços en la lluita contra aquesta, si és que l'han plantejada), la novetat del fenomen rau més en la seva agudització.

moltes més coses en comú amb altres classes socials que no pas amb membres de la seva pròpia classe²³.

Però al marge del clivellament al si de les classes socials, s'han produït altres canvis que estan provocant la transformació radical de les nostres societats. Les nostres societats, per exemple, ja no són industrials ni s'organitzen a través d'un conflicte de classes. Les relacions socials a les que s'oposava el moviment obrer han perdut la seva centralitat a mesura que s'ha anat imposant altres realitats i altres representacions de la qüestió social. Alguns sociòlegs, com André Gorz han anunciat el final del proletariat²⁴. Cal ser prudents i no entendre (com maliciosament difonen alguns) que les formes d'explotació o les classes mateixes hagin desaparegut, sinó que la manera com s'estructuren ha resultat profundament transformada.

Alguns autors, per exemple, consideren que hem passat d'una societat de la producció, basada en el racionalisme, l'ascetisme i la creença en el progrés, a una societat del consum en que la persona participa en el funcionament del sistema no només a través del seu treball i el seu pensament, sinó (també) mitjançant els desigs i necessitats que orienten el seu consum, i que no depenen únicament del lloc que ocupen en relació al sistema de producció (Touraine 1993: 248). D'aquesta manera la identitat dels actors, les seves orientacions personals i la seva capacitat de mobilització no estaria (tant) lligada al lloc que ocupen en relació als mitjans de producció (per utilitzar una fórmula marxista simplificada) sinó a altres

²³ Evidentment la diversitat dins de les classes socials ha estat reconeguda ja en èpoques passades i diferents autors han desenvolupat models per entendre els actors que poden trobar-se en cadascuna de les situacions possibles: Wright (1978, 1983) ha reflexionat sobre el que anomena "situacions contradictòries de classe", Parkin (1971, 1979) sobre les situacions de "tancament social",... El llibre de Crompton (1994) és una eina útil per a introduir-nos en el concepte de classe social, les diferents perspectives des de les que ha estat estudiat i els problemes que ha de fer front.

elements, com ara la seva capacitat de consum, hàbits culturals, formes d'oci, etc.

2.4 TRANSFORMACIÓ DELS SISTEMES D'IDENTITAT SOCIAL

La majoria dels treballadors contemporanis gaudeixen d'unes condicions de vida molt diferents de les que patien els treballadors de finals del XIX o principis del XX. La millora de les condicions de treball, l'augment dels salaris i, sobretot, l'expansió del mercat i el consum de masses, en el primer món, han desplaçat el treball com a font bàsica de reconeixement i identitat social. Aquest paper el poden estar jugant ara els estils de vida, les formes d'oci, els hàbits de lleure i culturals, sobretot en una societat com la nostra en que, més que l'ètica de l'estalvi, de l'esforç i del treball pròpia dels primers moments del capitalisme, es difon una ètica del plaer, de la recerca constant de la felicitat, de l'oci, de les modes i els estils com a fonts d'identitat. Així, segons Keller (1991), mentre que la identitat moderna girava a l'entorn de la professió o la funció de cara al públic (o a la família), la identitat postmoderna gira entorn a la llibertat i es refereix a aparences, imatges i consum. La identitat moderna era un afer seriós, amb eleccions i decisions radicals que determinaven el que era cadascú (per exemple en la feina, la família o les identifications polítiques), mentre que la identitat postmoderna es una funció de l'oci i es basa en actituds enteses com un joc.

El "jo modernista" i el "jo postmodernista" es construeixen a partir de bases diferents. El primer accentua la capacitat de previsió i de

²⁴ Gorz A. (1980), *Adieux au prolétariat*, Galilée, París.

serietat, creu en els sistemes de formació, en la vida familiar estable i en l'educació moral, entre altres qüestions. El segon és diferent. En la postmodernitat les persones viuen en un estat de creació i recreació constant, es valora l'espontaneïtat, el relativisme, l'adaptabilitat (Gergen 1991). Diversos estudis empírics recents sobre les pràctiques i els processos socials de construcció identitària confirmen les línies principals d'aquesta argumentació (per exemple el treball de Judith Stacey (1990) sobre famílies californianes; i el de Wexler (1992) sobre joves).

Altres autors s'inspiren i recuperen els treballs de David Riesman (1981) per distingir les noves formes de relació entre les concepcions de la identitat i les configuracions socials. L'estil de vida que el segle XIX, diuen, considerava exemplar es guiava des de l'interior, apreciava la fortlesa de caràcter i s'expressava en la capacitat creadora. Els membres de la "massa solitària" de Riesman dels tres primers quarts del segle XX es guiaven des de l'exterior, apreciaven la personalitat i s'expressaven en un caràcter sociable. Els "nous individualistes" que estan sorgint s'expressen en la creativitat, aprecien el jo i se'ls pot definir com guiats pel subjecte.

Marlis Buchmann (1989) ha intentat establir una connexió entre l'esquerdament de les pràctiques estandaritzades i la formació d'identitats socials. Segons ella, la societat moderna es caracteritzava per una alta estandarització o fins i tot per una institucionalització d'amplis àmbits de la vida quotidiana. Però aquest ordre en els darrers anys s'ha trencat amb la desaparició de l'estandarització de determinats sectors de la vida. En comparar les experiències dels alumnes de l'ensenyament secundari dels anys seixanta amb els dels anys vuitanta, Buchmann arriba a la conclusió que les orientacions biogràfiques i el comportament dels alumnes

dels anys seixanta estan determinats, a grans trets, pels límits socials de l'estatus, mentre que les orientacions i les accions de la cohort dels anys vuitanta indiquen una més gran estratificació individual. Buchmann estableix una connexió entre la transformació parcial del règim de conducta i el renaixement d'una identitat sumament individualista, fugitiva i fluctuant. Aquestes dades en el seu conjunt assenyalen que en el transcurs dels tres o quatre darrers decennis s'han produït considerables modificacions en les condicions de la formació de la identitat. En l'etapa de la modernitat organitzada les identitats socials van ser comparativament estables i la seva estabilitat es basava en la inserció en pràctiques coherents i integradores. La relativa disolució d'aquestes pràctiques ha creat un marge més ample per a la construcció d'identitats. En aquestes condicions, doncs, les persones que tenen accés al món del consum i que tenen possibilitats, combinen lliurement les identitats i les intercanvien gairebé a caprici. Els que no poden, en canvi, poden estar subjectes als més durs temors i a una situació de desorientació, i poden buscar refugi en identitats fortes, siguin aquestes religioses, siguin nacionals.

Segons diferents autors, els exclosos també poden orientar les seves aspiracions i la seva identitat en un sentit diferents a com es feia en les societats industrials modernes. Així Touraine considera que els que estan exclosos del moviment imparable de les innovacions i del canvi ja no es recolzen en una cultura de classe, en un medi obrer o popular, ja no es defineixen pel que fan, sinó pel que no fan: per l'atur i la marginalitat. I qui ja no es defineix per la seva activitat es construeix o es reconstrueix una identitat a partir dels seus orígens. Quan l'actor és només l'aturat, l'emigrant o l'estudiant inquiet pel seu futur, es corre el perill que el sistema i els actors es dissociïn del tot. L'objectivitat del mercat i la recerca subjectiva d'una identitat que ja

no pot ser socioprofessional ja no es troben. Si això és així, ens trobem davant d'una dualització molt més profunda que l'estrictament econòmica. Des de fa temps als EUA, i cada vegada més també a Europa, l'exclusió del món de la producció i del consum afavoreix l'etnicitat, la consciència d'identitat ètnica. Els que ja no poden ser definits pel treball es defineixen pel que són, i això molts ho fan a través de l'adscripció ètnica. Entre els exclosos l'alternativa és l'anòmia o la integració en comunitats veïnals o ètniques, d'aquí el sorgiment de microcultures que s'encarnen en bandes (però també en expressions musicals amb fortes referències ètniques, per exemple) i que es converteixen en punts de suport d'una població marginada però que conserva el desig d'incorporar-se al món dels que l'han refusada (Touraine 1993: 237-238). Sens dubte, processos que es desenvolupen en altres societats, no occidentals, obeeixen a aquesta mateixa lògica: l'extensió de l'islamisme radical, per exemple.

2.5 EL SUBJECTE COM A NOU ACTOR SOCIAL

Al marge dels processos de construcció identitària, sembla evident que la lògica d'una societat i d'uns ciutadans orientats pel consum ha de tenir poc a veure amb la lògica, les aspiracions i els valors d'una societat i uns ciutadans orientats pel treball. La lògica del mercat no és la lògica de la producció, i cal esperar que les actituds i valors que promouen una i altra siguin també diferents. Quan més endavant recuperem aquesta qüestió i advertim del perill de caure en un discurs dels valors com a entitats autònomes (crisi de la família, crisi de valors, pèrdua de referents morals...) pot resultar útil tenir present

que la difusió d'aquests valors no depèn exclusivament de la voluntat de les famílies i les persones que en són portadors, sinó que en bona part són dependents de les regles del joc que imposa i de les actituds que promou (o requereix) el sistema social en que ens movem. Més enllà d'un discurs moralitzant, convé una profunda reflexió al voltant del model econòmic i social que ens hem o ens han imposat²⁵.

Com he dit, Touraine parla de divorci entre el sistema i els actors. Un sistema ordenat gairebé únicament per les exigències del mercat, enfront d'uns actors que, més enllà del càlcul estrictament econòmic, apel·len a la seva subjectivitat, a la necessitat d'un reconeixement més complet, que ja no es defineixen només com a treballadors sinó que aspiren a un reconeixement (i a una realització) com a subjectes posseïdors d'emocions, sentiments, aspiracions, hàbits i atributs culturals que depassen l'excessivament estricta definició per la posició que ocupen en el mercat. Per descriure aquest nou actor (que ni la sociologia moderna ni la política no han arribat mai a tenir en compte), Touraine introdueix un nou concepte: el subjecte.

Denomino subjecte al desig de ser un individu, de crear una història personal, d'otorgar sentit a tot l'àmbit de les experiències de la vida individual (...) La transformació dels individus en subjectes és el resultat de la combinació necessària de dues afirmacions: la dels individus contra les comunitats i la dels individus contra el mercat. (Touraine 1995: 29-30)

El subjecte és la voluntat d'una persona d'actuar i ser reconegut com a actor. S'oposa a la idea de massa, que el dilueix en un grup, i s'oposa també a l'individualisme, que pressuposa un actor sotmès a la lògica del sistema i sempre a la recerca racional del seu interès. El

²⁵ La bibliografia que aborda la relació entre el sistema sociocultural i els valors i trets de personalitat dels individus és extensa: abarca des de les obres clàssiques dels l'escola de cultura i personalitat, fins als treballs de sociòlegs, antropòlegs i pedagogs que han desenvolupat el que es va conèixer com a "teoria de la

subjecte implica la recuperació de la plenitud de la persona, de la seva multidimensionalitat; la recuperació d'un actor alhora racional i emotiu, amb una identitat, amb valors universals i alhora integrat en una comunitat concreta i amb unes preocupacions que van més enllà de la qüestió econòmica o de les disputes socials. Es tracta de recuperar la persona en tota la seva complexitat, lluny de les simplificacions a que l'han sotmesos els més diversos discursos polítics i socials. Aquest canvi, que alguns consideren necessari, no és fàcil, però. La integració de les dimensions del subjecte i de les seves aspiracions en un simple eix de dretes i esquerres, en un debat ordenat per les tensions exclusivament socials, tal com ha succeït al llarg de la modernitat, deixa de ser suficient, i d'aquí que sorgeixin moviments alternatius, nous moviments socials, que volen recuperar tot el que el discurs i els debats de la modernitat han deixat de banda.

2.6 ELS MECANISMES DE REPRESENTACIÓ

Possiblement, qui més està patint les conseqüències de totes aquestes transformacions, són els partits d'esquerres, aquells partits i moviments amb voluntat de transformar la societat. Els canvis esdevinguts han deixat aquests partits i moviments en una situació incòmoda. Abans he fet referència dos elements fonamentals: d'una banda als canvis de mentalitat, o la pèrdua (o transformació) de les consciències de classe; i d'una altra als canvis en l'estructura de les societats occidentals (com i entre qui s'estableixen les línies de desigualtat). Ambdues transformacions poden haver provocat que el

correspondència". Per a una visió de conjunt pròxima al tema de l'educació, Serra (1998).

sector de població que constituïa el principal suport d'aquests partits i moviments hagi estat substituït per un altre (en el millor dels casos) o s'hagi dissolt (en el cas pitjor). De ser moviments pretesament de masses amb un missatge que s'adreçava al gruix de la població (la classe social més àmplia, que era també la més explotada), han passat a ser moviments en defensa dels drets de les minories (els més explotats, ara), i aquesta oposició de les minories (dels exclosos) i la majoria (arrossegada per la producció, el consum i la comunicació) dóna un sentit nou al vell debat entre les dretes i les esquerres. La dreta ja no defensa els "de dalt", sinó als "de davant", els que poden seguir al ritme trepidant dels canvis i les exigències del mercat. Igualment, l'esquerra es troba en una situació en que ha de defensar més als exclosos que no pas als "de baix". L'esquerra ha esdevingut sensible als estralls del sistema i per això està més atenta a les desigualtats creixents entre el Nord i el Sud, a les agressions al medi ambient i a l'exclusió de múltiples minories. Per això ja no parla en nom d'una majoria oprimida, sinó en nom de minories (o d'una majoria aliena o absent, en el cas del Tercer Món) i per això ha d'incorporar en el seu discurs el tema de la diferència a més del de la desigualtat.

Aquests canvis són profunds perquè no només comporten un canvi de sensibilitat i una transformació de la població que pot sentir-se directament interpel·lada, sinó també un canvi en el discurs. Passar a parlar de minories quan es parlava de majories, de diferències a més de desigualtats, de classes socials quan els obrers es consideren de classe mitja, de lluita quan la majoria s'acomoda en el consum, no és fàcil. Com tampoc no és fàcil proposar un discurs de crítica i transformació d'una societat de la qual no hem arribat encara a entendre els canvis ni sabem cap on ens estan abocant.

La temàtica de la pèrdua d'un llenguatge polític i de la pèrdua de la connexió entre la capacitat d'acció política i els mecanismes i institucions per al seu exercici ha estat analitzada per filòsofs, politòlegs i sociòlegs com ara Jean-François Lyotard (1979), Claude Leford (1986), Marc Guillaume (1985), Claude Gilbert (1985) i Jean-Luc Nancy (1983). Alguns d'aquests autors, més enllà de l'atzucac en que es troba el pensament polític al canviant de segle, reflexionen sobre la crisi de confiança en la política mateixa (lògica si els que l'han de promoure topen amb dificultats), la crisi de les democràcies i el sorgiment de nous moviments que propugnen formes d'acció i participació política alternatives.

En aquest sentit, molts d'aquests autors consideren que els fets del mes de maig de 1968 són en certa manera un anunci de les tendències que s'imposaran al llarg dels anys setanta, vuitanta i noranta. Amb la revolta del maig del 68, es demostrava que els potencials membres de les futures elits (els estudiants universitaris) estaven disposats a trencar amb les regles establertes, i d'altra banda es trencava la imatge de la societat com un sistema de regles estable i coherent.

Cap aquella època s'havia arribat a un consens sobre les formes regulars de la participació política (la participació a través de les eleccions i la possibilitat d'implicar-se en el sistema de partits). La determinació de no romandre dintre de l'espai definit mitjançant aquestes convencions, més enllà de ser una expressió de discrepància, qüestionava la idoneïtat i la legitimitat d'aquestes convencions. Des d'aleshores el nombre de moviments i d'actuacions d'intervenció ciutadana ha augmentat de manera considerable en els més diversos àmbits (des de l'antinuclear al del feminisme) i en tots els nivells (des del més local fins al més global). Algunes d'aquestes

activitats i moviments (l'ecologista, per exemple) poden interpretar-se com intents per reestructurar les institucions polítiques de manera que reflecteixin millor els desigs de la població i reaccionin a ells de forma més adequada, però altres (el moviment *okupa*, els nous partits d'ultradreta) han de ser entesos com un allunyament i una crítica als sistemes de participació política tal com estan establerts. Sovint aquests moviments han actuat al marge de les convencions de la democràcia organitzada. De fet, el qüestionament de les fronteres de la democràcia ha adoptat dues formes: la protesta extrainstitucional i l'erosió de les institucions electorals i el cert és que en l'actualitat, la creixent activitat no convencional dels ciutadans va associada a una decreixent participació en les formes de participació convencionals, fins al punt que la desestructuració del sistema institucional s'ha convertit en la hipòtesi de treball dominant en la recerca sobre els processos electorals i el sistema de partits.

De fet, però, tots aquests moviments es nodreixen d'arguments que es reforcen mútuament. D'una banda l'allunyament de la política, dels polítics, de tot allò que sembla rellevant, bé perquè el discurs polític treballa a partir d'uns eixos i unes idees i atén uns problemes que no es corresponen amb les variadíssimes preocupacions dels homes i dones actuals (d'aquí la reivindicació del subjecte i d'una acció política basada en ell, que planteja Touraine); bé per les dificultats de gestió que abans he esboçat (i en relació a aquesta qüestió, la descomposició de l'estat del benestar i els reptes que han d'afrontar els estats a nivell internacional hi tenen també una influència remarcable). D'una altra banda, la reducció de la política a uns processos electorals-espectacle on tot s'hi val, on el ciutadà participa només puntualment en un joc polític organitzat en base a una rivalitat de partits entre els que les diferències ideològiques han esdevingut tènues, les confrontacions i les aliances tenen més a

veure amb la pugna pel poder que amb la coherència política, i el debat ha esdevingut una exhibició de llocs comuns, demagògia, sofismes, falàcies i manca d'honestedat. La política com un fi en ella mateixa ha obert la porta al cinisme i la incredulitat.

Així, la dèbil teoria de l'afiliació política que va predominar durant la modernitat organitzada ha reduït la participació política al procés d'elecció de les elits, ha privat de substància la comunicació política i ha fet creure que la política només és la simple administració de la societat. Però com que han sorgit protestes en contra o han reaparegut temes que no es poden gestionar d'aquesta manera, avui en dia no es poden mantenir aquestes pràctiques tal com estaven, amb l'esperança que seguïxin funcionant com es desitjava en el passat. D'aquesta manera s'ha arribat a una situació delicada: s'han reobert temàtiques polítiques al mateix temps que s'han retallat els recursos (pràctics i conceptuals: la fe en l'eficàcia de l'estat, l'àmbit d'acció de l'economia, els límits entre el públic i el privat...) disponibles per abordar els problemes polítics, i d'altra banda sorgeixen moviments inèdits, la majoria de component jove, que animen el debat polític de forma diferent: al marge de les organitzacions establertes, en funció de les seves preocupacions concretes i específiques: no polítiques (tal com es definia la política en la modernitat). Aquests moviments formulen crítiques que depassen el replegament de la indiferència i de vegades el refús total del sistema, i que esdevenen una crida perquè s'atenguin els "problemes reals" (els immediats?).

D'aquesta manera va extenent-se el sentiment que els polítics ja no representen ningú que no siguin ells mateixos i els representats ja no se'n senten. A la crisi del poder institucional, de l'estat, cal afegir-hi la crisi del sistema de representació, i amb totes elles una crisi de

legitimitat que contribueix a la difusió de l'escepticisme i la desconfiança. Arribats a aquest punt, els ciutadans-electors ja no participaran en la política per adhesió, sinó per una emoció i unes creences sinuoses sotmeses als efectes especials produïts pels mitjans de comunicació (Balandier 1993: 199) i la racionalitat del debat es veurà desplaçada per l'excitació emocional, amb tot el que això comporta.

Davant d'aquesta situació diferents autors reaccionen amb postures diverses, que van des del catastrofisme, l'escepticisme i la desilusió, a l'optimisme més radical davant un futur, més que incert, obert i ple de possibilitats. Els primers veuran la situació plantejada com una situació de crisi i d'incertesa, de replegament de la política i la societat, de caos davant l'esfondrament d'un ordre sense que sigui possible entreveure l'ordre en el futur. Els segons consideraran la desconvencionalització de les pràctiques organitzades com la millor ocasió per una nova apropiació de la política, de la democràcia, com el final d'una hegemonia amb tantes o més ombres que llums. Possiblement, l'optimisme o el pessimisme amb que observem aquest procés dependrà tant de l'adhesió i confiança que hàgim dipositat en el sistema que s'esfondra, com de la convicció o la fe que tinguem en la capacitat de la nostra societat a l'hora de crear mecanismes i institucions de representació i gestió política i social més justos.

2.7 NOUS MOVIMENTS, CAP DISCURS?

Ens trobem amb un món que es caracteritza per l'aturada dels grans actors col·lectius, pel refluxe dels moviments socials centrals i per la

irrupció dels antimoviments socials, fusionals i totalitzadors, de tancament identitari²⁶. Per evitar el triomf dels segons, caldrà establir ponts entre el mercat (l'economia), la lluita contra les desigualtats (la societat), la identitat (la cultura) i la democràcia (la política), que permetin d'escapar de les utopies comunitàries i de la desintegració generalitzada, que pot conduir cap a una guerra de tots contra tots. Això no és fàcil, però. I mentre tot aquest espai es reorganitza, van sorgint noves propostes d'acció algunes de les quals s'estructuren a l'entorn del que alguns han qualificat com a nous moviments socials²⁷. Es tracta d'un conglomerat més aviat heterogeni que tracta de fer propostes i d'organitzar l'acció col·lectiva enfront d'un sistema i d'uns discursos aparentment esgotats. La capacitat de mobilització d'aquests nous moviments socials és diversa, però en cap cas han aconseguit desenvolupar les seves propostes per dotar-les de la força i globalitat que van tenir, per exemple, les propostes sorgides del moviment obrer. I és que, més enllà de la capacitat de mobilització, la majoria d'aquests moviments topen amb la dificultat d'articular un discurs global i coherent sobre la nostra societat. Més enllà de les crítiques o de la identificació dels efectes negatius, la majoria d'aquests moviments fan front a la dificultat real d'identificar l'arrel dels problemes i de fer propostes per superar-los. Als dos propers capítols plantejaré alguna hipòtesi explicativa del paper que juga la component identitària en aquests moviments, les dificultats que hi ha perquè siguin realment socials i els riscos que hi ha de que esdevinguin només moviments de defensa comunitària o antimoviments socials.

²⁶ Als dos propers capítols desenvoluparé aquesta qüestió. A les pàgines 155 a 160 desenvolupo el concepte "antimoviment social" tal com l'utilitza i el defineix Michel Wieviorka (1992)

²⁷ Castells els defineix com aquelles "accions col·lectives conscients l'impacte de les quals, tant en cas de victòria com de derrota, transforma els valors i les institucions de la societat" (1997: 25).

Com veurem, Touraine i Maffesoli són alguns dels autors que han estudiat el desenvolupament de noves formes d'agregació social i la creació de comunitats amb noves identitats i noves fronteres. Entre aquestes comunitats hi trobem les que es fonamenten en diverses formes de declaració de pertinença (nacionalismes, regionalismes...), les basades en unes pràctiques sexuals similars, les diferents cultures juvenils i tot el conjunt de moviments socials i comunitaris orientats a l'assoliment de determinats objectius. Les perspectives d'ambdós autors són, però, radicalment diferents. Maffesoli parla de tribalització²⁸ i destaca la pluralitat i la diversitat d'aquestes noves formes de socialitat, considera que no s'adhereixen a cap entitat superior ni tenen interès a fer-ho, es tracta de formes d'agrupació alienes a qualsevol interès i discurs polític (1990:89-92)²⁹. En canvi Touraine veu en els moviments socials la font potencial i el nucli d'una renovació col·lectiva de la política i la societat. Des de la seva perspectiva es tracta de moviments que desenvolupen el concepte de l'acció política a través de formes d'acció i camps d'intervenció més amplis dels tradicionals; contribueixen a crear identitat allà on actualment no n'hi ha i formen part d'un procés que promou la capacitat d'acció col·lectiva (Touraine 1984, 1986, 1992). En tot cas, allà on la discussió sobre les noves formes de "societat" compta amb base empírica, mostra concepcions molt divergents sobre les orientacions dels individus i els grups, així com de les possibilitats d'establir un debat col·lectiu per als afers que són comuns a tots els grups. D'aquesta manera, atenent els nous tipus d'identitat que es formen en les "tribus" i els nous moviments socials o comunitaris caldria una redefinició del que entenem per política, per debat polític,

²⁸ Un concepte que té cura de definir per evitar males interpretacions, però que malgrat tot, des d'una perspectiva antropològica crec que hauríem de considerar del tot inadequat i que crea confusions innecessàries perquè recorre a una arrel que ha adquirit un significat del tot diferent al que se li vol donar en el context de la seva obra.

²⁹ Melucci, A. (1988) segueix una perspectiva similar.

car la nova realitat social (o la realitat social que s'apunta) no s'adapta a la concepció modernista de la política.

Wagner (1997) considera incorrecte parlar del final de la modernitat si amb aquesta expressió volem indicar que en la nova societat no hi hauran noves formes de designació de significat de l'autonomia individual i del domini racional. No obstant, l'expressió té una certa validesa si amb ella volen declarar que s'han esgotat els discursos intel·lectuals i socials que van ser part constitutiva del projecte modern. Les interpretacions orientades pel marxisme en el transcurs de les darreres dècades, per exemple, resisteixen malament les proves imposades per la modernitat. Però aquestes no són les úniques interpretacions que es troben en un atzucac. No són només unes determinades ideologies les que fan front a dificultats, sinó que segons diversos autors és la mateixa possibilitat d'articular discursos creïbles sobre la societat (perquè és aquesta la que ara m'ocupa) la que ha resultat qüestionada³⁰.

2.8 RELATIVISME I PÈRDUA DE SENTIT

Igual que en l'anterior crisi de la modernitat, la crisi actual també es caracteritza per l'acció combinada de dos tipus de dubtes: la consciència que el món social és una realitat construïda (i construïble) va incrementar les incerteses sobre la possibilitat d'arribar a assolir coneixements naturals vàlids; i la consciència de la

³⁰ Cal assenyalar (ni que sigui per exhibir una falsa i impossible equidistància ideològica) que el mateix neoliberalisme es fonamenta en la impossibilitat de predir i ordenar les pràctiques econòmiques i socials. No ens trobem doncs amb una ideologia triomfant (per damunt d'altres ideologies derrotades), sinó amb uns grups afavorits pels nous escenaris i que fan del deixar-se arrossegar per les noves

pluralitat i la diversitat de les pràctiques socials va dificultar la tasca d'imaginar-se un actor col·lectiu capaç d'intervenir en nom i a favor d'idees universalistes. Tots aquests dubtes es van reforçar mútuament, va prosperar la filosofia de la contingència i es va veure com eren de fràgils els ciments sobre els que s'havien bastit les pràctiques i les creences de la modernitat organitzada.

Per això el post-modernisme és la ideologia que culmina l'actual crisi del projecte modernista: sobretot la versió relativista del post-modernisme, que no admet l'existència de valors universals i que exalta la diferència i la multiplicitat; la versió del post-modernisme que entén tota pretensió d'universalitat i de consens com l'expressió dels interessos de determinades persones o col·lectius; el post-modernisme que a voltes també és la negació de la capacitat de comprendre, de la possibilitat del diàleg, de la capacitat de conviure i que és, al cap i a la fi, el reflex d'una societat fragmentada (o de la impossibilitat de pensar la societat com a tal). De fet, els autors crítics amb aquests plantejaments han assenyalat com un dels seus punts més dèbils el fet que ignora les qüestions referents a l'enteniment polític i de la recerca de decisions per als afers comuns. Extreu la seva força i la seva capacitat d'atracció de les actituds anticonformistes i favorables a la diversitat, però no és capaç de desenvolupar arguments a favor de pràctiques polítiques en un ordre que impliqui diverses "cultures diferents". I si la societat que podem considerar com l'encarnació de la modernitat liberal només pot contenir pràctiques socials coherents en espais molt reduïts, caldrà redefinir el concepte mateix de societat, i si els deures i les responsabilitats de les persones es refereixen a només un ordre polític delimitat, la possibilitat mateixa de la política resultarà

formes d'intercanvi, producció i enriquiment llur estandard. El seu fonament és l'èxit, no la raó.

profundament qüestionada. I amb “lo polític” qüestionat, del que en dèiem societat en restarà ben poc.

Ja he assenyalat a l'inici del capítol que les crisis de la modernitat es caracteritzen precisament per dubtes profunds sobre la possibilitat de comprensió i de modelació. El que entra en crisi no és només una institució, una ideologia, un sistema determinat, sinó la confiança que a través de la raó (la “raó legisladora”) és possible entendre les pràctiques socials i millorar-les. En aquest sentit, ambdues crisis (la que qüestiona la capacitat d'ordenar, de millorar i la que qüestiona la capacitat d'entendre) estan íntimament relacionades: al qüestionament de l'ordre de les pràctiques s'hi va sumar el qüestionament de l'ordre de la representació, i finalment la possibilitat mateixa de la representació. Balandier ho sintetitza afirmant que:

La crisi no es percep només a partir de la disfunció, també es reconeix com a prova que afecta la capacitat del sistema i els actors per definir-se, organitzar-se d'alguna manera per autoconeixement. Fa més incertes i menys funcionals les cosmologies socials, i aquesta mínima acció contribueix a la vegada a una mala interpretació i a un mal ús que li mantenen o li accentuen l'agudesia. Evidentment, la consciència de la crisi no la fa aparèixer, però introdueix un efecte de reforç. Les incerteses i les complexitats noves que en resulten duen progressivament al descobriment d'un món en que l'ordre es torna cada vegada menys pensable en les formes inadequades que han estat heretades; la consciència de desordre s'intensifica i fa veure totes les coses sota els aspectes de la dispersió, de l'aleatori i del poc control. El desordre contemporani està *en els caps* i no només en les situacions amb les quals cadascú s'enfronta. (Balandier 1993: 148)

Un dels grans assoliments de la modernitat va ser el d'aconseguir que les pràctiques fossin fins a cert punt coherents, i un altre va ser aconseguir que els acords assolits semblessin gairebé naturals. Si s'establí que l'ordre social era natural, es tancava la porta a les preguntes fonamentals i s'impedia que es plantegessin dubtes sobre

la seva solidesa i sobre la possibilitat d'alternatives. Però amb la capacitat de pensar ordenadament els afers socials cada vegada més reduïda, es van començar a posar en dubte certes que fins aleshores havien estat inqüestionades, en especial aquelles que feien referència a la possibilitat de la representació objectivista de la societat com a unitat amb estructures i funcions bàsiques fixes. En l'actualitat, la relaxació efectiva de la coherència de les pràctiques socials organitzades coincideix amb la renúncia a la idea de la possibilitat d'entendre i controlar les pràctiques socials en aquest àmbit global en el que precisament ara serien necessàries.

Per això Balandier qualifica aquesta època com el "temps del pensament desarmat, desfet, impotent", incapaç de fer intel·ligible un món on l'única certesa és la del moviment. Tot ordre sembla que es disol en una successió de canvis, la realitat sembla que s'oculta en transformacions o simulacions múltiples i que escapa a tota temptativa d'investigació (Balandier 1993: 146). La successió de formes culturals ha estat substituïda per la seva simultaneïtat i s'imposa el pluralisme cultural (i amb ell el mestissatge, però també les actituds de tancament). Jean Braudillard també veu aquesta època com l'època de la simulació, dels simulacres, d'una hiperproducció en la qual tot s'anul·la. Considera que hi ha un esfondrament de l'ordre simbòlic (d'on la societat de la tradició obté la seva relativa cohesió), una proliferació de les informacions, una anul·lació dels continguts reemplaçats per pures imatges: així es crea una pseudo-realitat d'aparença molt real³¹. Es tracta d'una modernitat superactivada que constantment genera i ens aboca al desconegut, que fa que l'home es senti aliè a l'univers social i cultural que ha creat i que es constitueix i es mou per efecte de les seves accions. Es veu disminuïda la capacitat de l'home ordinari però també la del

³¹ D'aquí (també) la importància de la identitat (i de la seva ficció).

polític. El segon perd el que constituïa la seva força en les societats tradicionals: ser el guardià del sentit, en estar lligat a un ordre simbòlic relativament estable que sustenta la societat, ser l'agent pel qual la tradició dóna el seu sentit i la seva direcció als projectes col·lectius i produir el consentiment més gran possible al seu voltant (Balandier 1993: 155)³². També la capacitat dels experts (dels científics socials, pel cas que ens ocupa) sofreix la mateixa prova. Davant d'aquesta situació alguns autors parlen només d'una nova forma de modernitat, de la modernitat reflexiva (Beck, Giddens i Lash 1994), de consciència de les dificultats de tot tipus que cal fer front; altres es refereixen (uns per fer-ne la lloança, altres per cercar-ne la sortida) de l'ingrés en una "era del buit" (Lipovetsky 1983) d'un buit intel·lectual, d'un buit moral, d'una manca absoluta de criteris i guies per a l'acció; i finalment altres parlen d'una època en que el pensament ha estat derrotat (Finkelkraut 1994).

Aquest marc que he anat esboçant i que descriuen els diferents autors que fins aquí he anat citant, ofereix les condicions necessàries perquè a les societats occidentals es difongui la sensació de desordre i s'endagui un procés cap a la desconvencionalització de les pràctiques socials (des de les pràctiques polítiques, fins a les formes més bàsiques de comportament i d'interacció). La pèrdua del sentit (efecte de l'esfondrament dels grans sistemes simbòlics i explicatius i de l'expansió d'una mena d'agnosticisme general) també implica la pèrdua de les orientacions que guien l'individu. La negociació de les relacions imposades per la vida quotidiana i, encara més, l'avenç durant el recorregut de la vida, es veuen afectats pel dubte i subjectes a reajustaments freqüents. Un empirisme inestable redueix el camp de les ritualitzacions, les rutines, els hàbits

³² Veiem que aquestes consideracions també es poden aplicar amb facilitat a les institucions educatives.

i les certeses. D'aquí l'exaltació de la capacitat d'invenió en la vida quotidiana o la valoració de l'ordre espontani en detriment de l'ordre instituït (Balandier 1993: 150-155). La societat que no defineix ni els fins col·lectius ni l'ordre, que ja no pot o no sap definir-los, s'entrega a una mena d'espontaneisme o de *bricolage* permanent³³.

2.9 DESORDRE I DESCONVENCIONALITZACIÓ

¡Què irrisòries semblen les apelacions a la integració i a la solidaritat mentre per totes bandes avança, amb passos de gegant, la descomposició de la vida social que condueix al caos i a la violència en les regions més pobres o més fràgils, però que és viscuda pel contrari com la dolçor de l'Arcàdia, com un debilitament de les pressions i les regles en les societats més riques! (Touraine 1993: 244)

Segons Wagner (1997) el discurs i la tendència cap a la desconvencionalització s'ha d'interpretar com una aposta per la desregularització econòmica, però no només de l'econòmica. El discurs de la modernitat es recolzava en la idea de llibertat i d'autonomia. Wagner parla d'un discurs de l'alliberament, d'alliberament de les arbitrietats que cohartaven els individus a l'antic règim, d'abolició de les discriminacions i d'augment de les possibilitats de mobilitat dels individus. A remolc d'aquest discurs, al llarg de les darreres dècades els ciutadans han anat criticant la imposició d'obligacions de tota mena. En molts casos aquestes reclamacions s'han formulat en nom del pluralisme i de la diversitat i tenen poc a veure amb càlculs comercials. Altres vegades els interessos empresarials són evidents. En qualsevol cas, continua

³³ Aquesta aposta per l'espontaneïtat i la "naturalitat" és denunciada per diferents sociòlegs, que consideren que ha penetrat en el sistema educatiu fins abocar-lo a

Wagner, amb aquestes demandes aflora una reactivació de la idea liberal de limitar les injerències de l'estat i una renovada insistència en la capacitat d'autorregulació de la societat³⁴. Però el discurs a favor de la “desregularització” no pot considerar-se un discurs “de les dretes”, un plantejament exclusivament liberal. El discurs s'ha extès considerablement (i no només a partir de l'esfondrament del socialisme real), fins al punt que ha arribat a impregnar amplis sectors de l'esquerra tradicional, que per a certs aspectes també l'han fet bandera³⁵.

En diverses ocasions al llarg d'aquest capítol m'he referit al 1968 com una data mítica, com un punt d'inflexió o un moment a partir del qual irrompen nous actors, noves pràctiques, nous discursos. Per explicar la tendència a la desconvencionalització que s'ha desenvolupat en la nostra societat, he de tornar a referir-m'hi. De la revolta del seixanta-vuit n'ha perdurat la seva imatge mítica, una imatge que periòdicament és reproduïda amb entusiasme per aquells que en varen ser protagonistes (autèntics o no: alguns varen ser-ne simplement espectadors). La seva exhibició ve a ser una mena de garantia de progressisme fins i tot per aquells que han acabat escorant-se cap a la dreta fins embarrancar en el liberalisme més radical. En contrast amb això, les causes, els objectius i els efectes d'aquella revolta segueixen essent (¿com aleshores?) poc clars. Això fa que a l'hora de fer-ne el balanç, la situació sigui contradictòria. És

l'absurd (Cardús 2000, entre altres).

³⁴ En aquest context, l'obligatorietat de l'ensenyament secundari, al que sotmetem milers de joves, no deixa de ser un vestigi del passat, un element que no encaixa en absolut amb aquesta nova tendència que s'imposa en la nostra societat (s'imposa entre els empresaris, els *okupes*, els antimilitaristes...).

³⁵ Sobretot davant de qüestions alienes al discurs de l'estat del benestar, en tot allò que impliqués la submissió de l'individu a l'estat, a la tradició, a les convencions socials... Seria interessant veure quins equilibris s'han anat establint en el discurs de les esquerres entre la idea d'igualtat (d'entrada, el principi fonamental d'aquestes ideologies) i la de llibertat (fonament del liberalisme), i fins a quin punt la segona en molts moments no ha tingut més pes o més acceptació (si es vol, en els discursos populars) que la primera.

impossible d'establir una relació directa entre la revolta del seixanta-vuit i cap modificació en les institucions socials, però en canvi és possible afirmar que aquells esdeveniments estan relacionats amb l'eclosió d'un nou ordre social: en varen ser l'anunci, la punta de l'*iceberg*. Les revoltes de maig van significar una profunda perturbació de les pràctiques socials establertes i van qüestionar radicalment la racionalitat d'algunes d'aquelles pràctiques.

Edgar Morin (– i altres 1968), a propòsit dels esdeveniments del maig del 1968, parlen d'una "bretxa cultural". També Wieviorka, considera que la revolta del 1968 era més una revolta cultural i política que social³⁶. És més, l'objectiu de la revolta i dels moviments a que va donar lloc era l'estat: no una forma concreta d'organitzar-lo, no específicament la ideologia ni el model de societat que recolzava, sinó l'estat mateix, el poder polític centralitzat, el principi d'autoritat. Per això són molts els autors que consideren que la revolució cultural endegada el seixanta-vuit va impulsar la societat cap a la desconvencionalització i el retabliment de l'ambivalència en un ordre social que havia estat conceptualitzat com supraconvencional i refusava tota llibertat d'acció exercida al marge dels límits previstos.

La protesta es composava de dos elements en cert sentit contradictoris. En primer lloc incloïa el projecte de creació d'un subjecte col·lectiu, d'un alliberament a partir d'un nou subjecte històric. En segon lloc, es tractava d'una protesta contra la "societat organitzada", en cert sentit reclamava el trencament de les pràctiques socials establertes (Wagner 1997: 249). Dels dos

³⁶ I darrera d'ella, la resta de moviments que es van desencadenar: "Més o menys conflictualitzada, sovint polititzada per una perspectiva d'esquerres, l'acció dels anys setanta s'esforça a mobilitzar uns recursos culturals, una tradició, una memòria, una identitat, unes arrels malmenades o fins i tot una contra-cultura eventualment referida al l'Extrem Orient, amb el projecte d'afeblir una dominació o una opressió llargament imputada a l'Estat" (Wieviorka 1997: 15). A l'estat!

elements el segon era el més fort. La insistència en el pluralisme i la diversitat va ser molt més important i persistent que la idea de renovació col·lectiva (o en tot cas, aquesta segona idea -que com ja he dit, fins cert punt es contradiu amb l'altra- es considerava dependent del triomf de la primera). Si el seixanta-vuit va ser una revolució cultural, aquesta revolució es va fer en nom de la individualitat, de la modernitat liberal i en contra de la imposició de qualsevol ordre prèviament establert. En la seva versió radical es plantejava l'exigència d'autonomia en el sentit que cada persona de cada nova generació pogués considerar qualsevol forma d'ordre rebuda (des de les formes de poder i govern, fins a les convencions socials establertes per la generació anterior) com una imposició heterònoma i una limitació de les possibilitats d'escollir el seu propi camí en aquest món. En aquest sentit, les idees-força del maig del seixanta-vuit preparaven el camí per als anys vuitanta, que s'han descrit a partir de les nocions d'individualisme, hedonisme, narcisisme, espontaneïtat, etc.

A partir de finals dels seixanta va començar a modificar-se l'orientació de la crítica social en les societats occidentals. Per implantar els mecanismes i institucions modernes, es van establir diversos límits i convencions. Des dels anys seixanta ençà l'eina crítica fonamental ha estat advertir que aquestes convencions no són sinó això, convencions, i que com a tals estan construïdes socialment i poden obeir (únicament o en part) a l'interès de determinats grups de la nostra societat. La crítica fa evident, doncs, que per sota de les normes i de les convencions no hi ha cap fonament sòlid que les justifiqui, tot i que s'han imposat de forma generalitzada (Foucault 1992). D'aquí l'exigència política del dret a la diferència, a ser diferent i a ser tractat com a tal. Com veurem més endavant, aquesta exigència està present en els més diversos moviments socials

contemporanis, des dels feministes fins als nacionalistes, els de reivindicació ètnica i els xenòfobs i racistes actuals (val a dir que l'exigència del dret a la diferència es complementa, tot i que de manera irregular³⁷, amb l'exigència del dret a la igualtat).

Així, a mesura que el moviment de la modernitat progressa en extensió i durada, s'exten la sensació d'un ordre que es desfà, de formes en continua inestabilitat. Els anunciadors del final de la modernitat entren en el "clar anarquista de la postmodernitat" (en paraules de Jurgen Habermas): allà on tot es desafia i on es refusen les representacions unívokes del món, les visions totalitzadores, els dogmes i les imputacions de sentit. Es desarma la jerarquia dels coneixements i dels valors, els sistemes de significació, els paradigmes i els models. La crisi deixa de semblar un fenòmen conjuntural i la societat comença a ser qualificada de "tova, borrosa, fluïda"³⁸. El mateix autor (1993: 151) repassa algunes de les expressions que tracten de designar aquest temps i les noves formes de societat: unes remetent a morfogènesis totals o brutals (mutacions), a desaparicions i deconstruccions (esclat, dispersió), a desregulacions (ni senyals ni valors clars), a la quasipatologia (aïllament, narcisisme, soledat), a la regressió (barbàrie). Les qualificacions, a més poden ser positives (tot comença a ser possible) o negatives (no hi ha futur). ¿Com identificar l'ordre (o com establir-lo) quan tot se'ns mostra en la inestabilitat i l'aparença

³⁷ Vegin-se, si més no, les crítiques de Taguieff (1987, 1991), Delgado (1998, 2001) o San Román (1995), a determinats discursos antiracistes

³⁸ Aquestes imatges es tradueixen en diverses figures. Balandier en desenvolupa dues, la tecnològica i la representació de l'ordre social: pel que fa a la tecnologia, assenyalava que apareix com a productora d'un ordre cada vegada més complex i a la vegada d'un desordre catastròfic o pervers: indústries nuclears, químiques i biològiques; respecte a l'ordre social, assenyalava com els canvis en els sistemes de producció, serveis i consum, l'efecte dels mitjans de comunicació i dels nous gèneres de vida, etc. han erosionat la coherència de les classes socials i la sensació de desordre ha acabat imposant-se (Balandier 1993: 143-225).

enganyosa? A tot el món les persones pateixen una pèrdua de control sobre les seves vides, el seu entorn, els seus llocs de treball, la seva economia, els seus governs. L'accel·leració del temps històrics (la successió de canvis en que s'ha convertit el que potser va ser un plàcid fluir del temps) i la cada vegada més gran abstracció del poder, estan desintegrant els mecanismes de control social i de representació política.

D'aquesta manera el desordre entra en escena. També la incertesa, que expressa la irrupció de l'inèdit sota els impulsos de la modernitat, i del risc que l'home es trobi exiliat, estranger, bàrbar en la seva pròpia societat, on només pugui identificar el caos i la manca de sentit de la seva pròpia societat. La consciència de desordre en resulta avivada, l'home es descobreix en part desterrat en un món l'ordre, unitat i sentit del qual se li apareixen enfosquits. Davant d'aquest món fluctuant i fragmentari s'interroga sobre la seva pròpia identitat. Per això Balandier (1993: 164-165) qualifica l'home contemporani com:

Un ser històric mal identificat, sense definició mítica, metafísica, positiva i cultural d'àmplia acceptació. La indiferència, el menyspreu, la violència, poden atacar-lo a costos més reduïts, la inquietud i la por el confinen en la passivitat, el poder tècnic el fa moldejable. L'apatia acabarà per fer-lo espectador desvinculat de tot i d'ell mateix.

Davant d'aquesta situació és gran la temptació d'abandonar d'alguna manera la societat a ella mateixa i apostar-ho tot pel retorn de l'individu o de l'actor, a la virtut de la iniciativa o l'espontaneïtat; o tornar al grup, la identitat, la comunitat.

Com ja assenyalat a l'inici del capítol, és precisament aquest retorn el que em proposo d'analitzar, el del desordre, la violència, la comunitat, la identitat i els discursos que els acompanyen

(nacionalisme, populisme, racisme, ...). L'anàlisi la faré a partir dels discursos, actituds i comportaments dels alumnes de l'IES Guillem d'Efak del Vilar. Abans, però, aprofundiré més en l'anàlisi de la identitat, el racisme i la violència en la societat contemporània.

3. La identitat en la societat actual

El liberalisme només correspon a una cara de la modernitat esclatada, la de l'acció i el canvi, separada de l'altra, la de la identitat al marge de tota acció social, de la subjectivitat de les nacionalitats, dels ghettos, de les bandes agressives, dels gestos que inscriuen damunt les parets o els vagons del metro una identitat indesxifrable i realment anònima.
(Touraine 1993: 237-238)

Segons Tabboni (1997: 236), la comunicació entre identitats diverses és un dels problemes centrals que els membres de tota societat històrica han d'afrontar. Així com cada societat crea una divisió del treball, unes institucions econòmiques, un sistema familiar, educatiu, cada societat crea unes normes que regulen la trobada amb l'estranger, l'estatut que hi ha de tenir. Amb tot, al llarg de l'era industrial, en els països occidentals, l'estructuració cultural de les relacions socials era secundària o estava subordinada a l'estructuració de les relacions de producció. La referència a la identitat cultural remetia sobretot a la temàtica de la unitat del cos social i hi aportava un principi d'integració (bàsicament a partir del concepte de nació). Quan ambdues temàtiques coincidien, la divisió del cos social procedia del treball i de la producció capitalista, amb les desigualtats que comportava i amb les seves formes de mobilitat.

Aquest estat de coses es veu transformat en la societat postindustrial, quan la cultura es situa en el cor de les demandes i quan aquestes reivindicacions acaparen un pes polític més important que el que havien tingut. Aleshores la cultura deixa de ser

el quadre al si del qual s'emmarquen els debats, per passar a ser viscuda com un principi de divisió i de conflictualitat dins del mateix cos social. La qüestió de les identitats, el comunitarisme, el nacionalisme, el racisme, l'apassionament amb que s'aborda la qüestió de la diferència cultural, del multiculturalisme, de les minories, no són en absolut noves, però han passat a ocupar un lloc central que abans no tenien. La nova intensitat amb que s'aborden aquests fenòmens és indissociable d'un canvi històric amb el que ha passat a qüestionar-se simultàniament la unitat i la divisió del cos social (Wieviorka 1997b: 13).

Essent la identitat una qüestió emergent en les nostres societats, en aquest capítol faré una aproximació al concepte, per apuntar tot seguit quins són alguns dels elements que expliquen l'emergència de les qüestions identitàries. Finalment exposaré algunes de les formes que adopten els discursos i els moviments que es generen al voltant d'aquesta qüestió. Només deixaré de banda els discursos i moviments racistes, que centraran la nostra atenció al capítol següent. Aquesta anàlisi, sens dubte servirà per entendre millor la importància de la identitat entre els joves de l'IES del Vilar, la presència de discursos d'etnicitat i la forma que aquests adopten. servirà, per exemple, per entendre el tractament que aquests joves fan de les idees de tipus nacionalista, però també per entendre la importància que aquests joves confereixen a la moda, al grup, a l'estil, ... i per entendre com totes aquestes qüestions s'entrecreen i s'influeixen.

3.1 DEFINICIÓ D'IDENTITAT

La identitat ha estat abordada des de disciplines i perspectives molt diferents (sobretot la psicologia, però també la sociologia, la filosofia i, és clar, l'antropologia). En la perspectiva antropològica s'ha emprès l'estudi de la identitat en relació a la cultura, és a dir, analitzant la influència que aquesta exerceix sobre els processos de construcció identitària, ja es tracti d'identitats ètniques o de qualsevol altre tipus.

Totes les cultures i totes les persones reconeixen alguna forma d'identitat i treballen amb ella. Tothom i a tot arreu desenvolupa la consciència de ser semblant a altres persones i alhora singular, diferent en un mateix. Quan parlem d'identitat el que fem és recórrer a un principi de classificació, i hem d'acceptar que l'ésser humà és, per antonomàssia, un animal de rutines classificatòries. Sense aquestes rutines la cultura no seria possible i sense la cultura la humanitat no hauria evolucionat (i segurament, ni tant sols hauria pogut sobreviure). Hem de concloure, doncs, que la identitat és un fenomen humà per excel·lència (Esteva Fabregat 1988).

La identitat fa referència al que hom pensa i diu d'un mateix. Inclou l'autoclassificació, l'autoavaluació, l'autodescripció, l'autocensura i tot allò que el grup entén que ha de fer¹. Aquest darrer aspecte (el nivell normatiu de la identitat) és el que ofereix regles, orientacions, que serveixen per ordenar el comportament², són els elements que

¹ D'Andrade 1973: 441, citat a Esteva i Fabregat 1988: 110.

² Possiblement aquest aspecte resulti obscur si el pensem en termes d'identitat ètnica. La noció és bàsica, però. Pensem, per exemple, en la identitat sexual i la importància que té a l'hora d'ordenar comportaments, provocar-ne uns i censurar-ne uns altres. Precisament, les dificultats que en l'actualitat tenen molts homes occidentals (joves i adults) a l'hora de definir la seva masculinitat (perque el model tradicional ha perdut vigència i no s'ha generat un model alternatiu prou clar) és

donen significació a la posició de l'actor al sí de la comunitat. Així doncs, per extensió, una identitat representa tenir una fixació social, una permanència i una estabilitat reconegudes per un mateix i pels altres.

La identitat no només situa la persona en relació a les altres, sinó que fins a cert punt la identitat comporta una assignació de sentit realitzada per un mateix o pels altres. En aquesta línia, Castells proposa que definim la identitat com:

El procés de construcció del sentit atenent a un atribut cultural, o un conjunt relacionat d'atributs culturals, al que es dóna prioritat sobre la resta de fonts de sentit. (1997: 28)

A partir d'aquesta definició, podem acceptar que una persona o un grup social puguin tenir diverses identitats. Aquesta pluralitat, però, pot ser font de tensió i de contradicció tant en la representació d'un mateix com en l'acció social. Tot i que es refereix a atributs culturals, no hem de concloure de la definició de Castells que la identitat es construeixi només a partir d'atributs ètnics o nacionals. Els atributs culturals amb que es treballa poden contribuir a formar una determinada concepció de la joventut, de la vellesa, de la masculinitat; poden crear una determinada identitat de classe (noblesa, obrerisme...), religiosa; o poden donar a lloc a la creació d'una identitat específica dins del ventall que ofereixen les diferents subcultures juvenils (les mal anomenades "tribus urbanes"...), o fins i tot fomentar l'individualisme (no la identitat individual) com a forma d'identitat col·lectiva (tal com ho planteja Lasch (1980) en la seva anàlisi de la "cultura del narcisisme"). Les identitats, doncs, poden ser diverses i referir-se a diferents aspectes de l'individu i la societat.

una de les hipòtesis que, segons diversos autors, explicaria determinades formes de violència que s'estan desenvolupant entre els joves (la violència seria un recurs

Amb tot, quan fem referència a la identitat convé pensar en l'existència de dos nivells: un nivell social, relatiu al paper de l'individu definit en forma de professió, sexe, edat, parentiu...; i un nivell psicològic, que dóna lloc a la personalitat, al caràcter o al temperament, que es manifesten a l'entorn de la persona i que permeten caracteritzar-la com a tímida, agressiva, introvertida... En qualsevol cas, però, no podem tractar cap dels dos nivells com si fossin entitats independents (Caughey 1980: 174).

A mesura que les persones progressen en direcció a la maduresa, se li van reconeixent diferents identitats (a més de la sexual o de l'edat, se li reconeix una identitat ètnica o nacional, una identitat política, una identitat religiosa, etc.). Aquest reconeixement el realitza un mateix (hom s'identifica, va dotant-se d'una identitat) però també és otorgat pels altres: la identitat obté el seu reconeixement dintre del context d'un sistema cultural i de les funcions socials en que es distribueix la totalitat d'una cultura. Tota identitat, doncs, és significada culturalment, tot i que això no vol dir que la identitat que s'atribueix un mateix pugui no ser reconeguda o pugui no correspondre's amb la que li atribueixen els altres (una situació de conflicte en absolut estranya).

En relació a la cultura, convé recordar la distinció proposada per Barth (1976) i que revisa San Roman (1986) entre els continguts culturals i la identitat cultural. Si bé la diferència pot considerar-se la qualitat pròpia de la identitat (Benoist 1981: 19), cal tenir en compte que no es dota del mateix valor tots els elements ni totes les diferències culturals per tal de ser marcadors d'identitat. Tant la selecció d'uns o altres elements culturals, com el lloc on s'estableixen els límits dels col·lectius identificats amb aquests

per afirmar la pròpia masculinitat, la pròpia identitat com a homes).

marcadors varia en funció de diferents circumstàncies. La identitat treballa amb els atributs culturals, però aquests no són els únics que expliquen els processos de construcció identitària. La literatura antropològica sobre els processos d'etnogènesi i de construcció identitària és abundant³. Des d'aquesta perspectiva cal pensar la identitat com a un fenomen dinàmic i sotmès a processos de redefinició subjectes a influències locals i globals.

Que un mateix es defineixi com a "català" o com a "espanyol", com a "occidental", "cristià", "blanc" o "europeu", vol dir quelcom fonamental sobre la identitat que s'atribueix un mateix (qui es considera que és). Però el significat de "català" o "espanyol" és un producte social que no pot ser reduït a un únic significat, sinó que admet variants a nivell personal, local, regional, nacional. Les connotacions de cadascuna de les etiquetes són múltiples. És més, algú pot identificar-se com a "blanc" o com a "europeu" i pot articular aquesta identitat amb un discurs nacionalista o amb un discurs obertament racista. En canvi, una altra persona pot acceptar la seva condició de "blanc" i utilitzar-la com a descriptor de la seva identitat, tot i refusar qualsevol plantejament i discurs racistes. Les etiquetes emprades per a definir la pròpia identitat poden ocultar significats divergents i complexos, i per descobrir-los cal situar els diferents conceptes en el context on prenen significat. A nivell macrosocial, els discursos sobre les races o la nació poden servir per dotar de significat aquestes manifestacions d'identitat, però cal tenir en compte que els contactes, les relacions, les amistats, els conflictes, les vivències que es desenvolupen a nivell microsocial poden provocar

³ El llibre de Pujadas, *Etnicidad. La identidad cultural de los pueblos* (1993), ofereix una introducció breu, senzilla i il·lustrativa.

modificacions importants, no només en l'ús d'aquestes etiquetes, sinó també en el sentit que se'ls dona⁴.

Aquesta perspectiva⁵ s'allunya, doncs, de qualsevol recerca de cap mena d'identitat essencial (immutable, inalterable, eterna) i opta per analitzar la identitat com un fenomen multidimensional, mutable en el temps i l'espai i subjecte a múltiples influències. Tot i reconèixer els excessos d'autors com Anderson (1983) o Gellner (1983) quan, al meu entendre, sobredimensionen l'artificiositat de moviments identitaris com els nacionalismes i infravaloren l'existència de trets culturals efectivament compartits⁶, quan en aquest treball utilitzem el concepte "comunitat" ho farem en relació a la manera com la població objecte d'estudi en parla. Precisament un dels centres d'interès de la recerca consisteix a descobrir la manera com el discurs identitari s'actualitza, quines són les comunitats a que es fa referència, quins són els límits que s'estableixen i en base a quins criteris, i quin és el sentit i continguts que s'otorguen a aquestes comunitats. L'interès rau més en la manera com es pensen les comunitats i la manera com s'actualitza el discurs identitari, que no pas les característiques, semblances i diferències efectivament existents entre els diferents col·lectius (si bé aquesta qüestió s'introduirà per tal de poder situar els discursos en el context social i cultural en què es desenvolupen).

⁴ Precisament un dels objectius de la recerca a l'institut del Vilar és veure el sentit i el valor que els joves d'aquest institut atribueixen a aquestes etiquetes i a aquests discursos.

⁵ Que defensen Benson (1981) i Breakwell (1986) i que utilitza Back (1996) en el seu estudi sobre la reformulació de les identitats i l'ordenació de les relacions interètniques en una ciutat de la Gran Bretanya i que en bona mesura comparteix els interessos i els posicionaments teòrics d'aquest estudi.

⁶ El primer declara les nacions "comunitats imaginades" i el segon parla igualment d'"invencions històriques arbitràries" i considera que són les elits les que inventen identitats nacionals i difonen la idea entre la població per mobilitzar-la i sotmetre-la

D'altra banda, quan en el treball parlo de discursos, em refereixo a les construccions de la realitat social tal com les formula la població estudiada. Els discursos contenen presentacions ordenades de temes amb un significat i consistència variables i relatius. És per això que prefereixo el concepte discurs al d'ideologia, perquè els discursos són, per la seva naturalesa, menys estables en termes de consistència semàntica i no acostumen a estar tan formalitzats com ho poden estar algunes ideologies. Alhora, entenc que els discursos poden participar de sistemes de significat més complexos, dels quals en poden prendre els principis i els temes més importants, i a partir dels quals introdueixen variacions i matisos de major o menor importància. Així, el discurs sobre les comunitats i les identitats que desenvoluparan les comunitats estudiades⁷ es recolzarà en uns discursos i uns conceptes més generals sobre el que vol dir i el que implica la nació, l'estrangeria, la nacionalitat, la llengua i, fins i tot, la "raça", les diferències fenotípiques, la religió, Àfrica, l'Islam, etc. I tal com planteja Back (1996) consideraré que aquests discursos o "estils locals" són el producte de definicions socials rivals que no són homogènies i que alhora es componen de discursos diversos que en determinats contextos i en determinades circumstàncies predominaran però no així en altres. D'aquesta manera, si bé podem considerar que alguns discursos són predominants, cal remarcar la importància de tots els discursos actualitzats i entendre en quines circumstàncies i per quins motius se n'actualitzen uns i no uns altres⁸. Més enllà de les anàlisis de l'etnicitat en la línia endegada per Barth (anàlisis situacionals i processuals de caràcter

als seus interessos (hipòtesi difícil de mantenir en l'anàlisi dels moviments nacionalistes que sorgeixen en l'actualitat, tal com denuncia Castells (1997:53)).

⁷ Que Wallman (1986) qualificaria de "local styles", variacions locals d'un model discursiu més ampli.

⁸ Precisament l'interessantíssim treball de Les Back (1996) té per objectiu explorar la funció dels discursos i sistemes semàntics que s'actualitzen en una comunitat

macrosocial) en aquest treball s'abordarà una anàlisi de les construccions identitàries més atenta als canvis i les pressions de tipus microsocial.

3.2 L'ASCENS DE LA IDENTITAT

A l'inici del capítol dèiem que, més enllà de la definició del fenomen, era igualment important apuntar en aquestes línies una primera explicació que ens ajudés a entendre per què en l'actualitat la qüestió de la identitat ha passat a tenir una importància que no tenia en altres moments en la nostra societat. Si, com hem dit, la identitat és un fenomen humà universal, també hem de reconèixer que no sempre, ni a tot arreu, aquest fenomen serveix per mobilitzar les persones, ni suscita passions, ni anima la vida política, de la mateixa manera. Alguns autors han caracteritzat els darrers decennis com els del retorn de la identitat, dels nacionalismes, dels particularismes, de les tradicions, del racisme i de la xenofòbia.

L'impuls d'expressar la identitat pròpia i de fer-la reconèixer tangiblement pels altres cada vegada és més encomanadís i s'ha de reconèixer com una força elemental fins en el món encongit de l'alta tecnologia, aparentment homogeneïtzant, de finals del segle XX. (Hooson 1994: 202, citat a Castells 1997)

Alguns dels fenòmens que apuntàvem en el capítol anterior poden ajudar-nos a esbrinar-ne les causes. Castells, a *La ciutat i les masses* (1987) parla de fracàs dels moviments polítics (del moviment obrer, dels partits polítics) en la tasca de contrarestar l'explotació econòmica, la dominació cultural i l'opressió política, i

multiètnica de la Gran Bretanya en relació al manteniment de les relacions interètniques i el rebuig del racisme.

observa com això deixa la població davant l'alternativa de rendir-se o reaccionar a partir de la font més immediata d'autorreconeixement i organització autònoma: la seva localitat. Diu que d'aquí neix la paradoxa d'una política cada vegada més local en un món cada vegada més globalitzat⁹:

Havia producció de sentit i identitat: el meu barri, la meua comunitat, la meua ciutat, la meua escola, el meu arbre, el meu riu, la meua platja, la meua capella, la meua pau, el meu entorn. Però era una identitat defensiva, una identitat d'atrinxerament del conegut contra el caràcter imprevisible del desconegut i incontrolable. De sobte indefensa davant un remolí global, la gent es va tancar en ella mateixa; el que tinguessin o el que fossin es va convertir en la seva identitat. (Castells 1987: 84)

Un altre autor, Maffesoli detecta aquesta mateixa tendència de replegament en el que es sent com a pròxim, en el més immediat¹⁰, si bé entén que el que és proper, el territori, no necessàriament cal entendre-ho en un sentit exclusivament físic (tot i que en els seus treballs dóna moltíssima importància a la fisicitat, a la calor del contacte real):

Si es torna el seu sentit al barri, a les pràctiques veïnals i a l'afectual (...) és abans que res perquè això permet xarxes de relacions. La proxèmia remet essencialment a la fundació d'una successió de "nosaltres", que constitueixen la substància mateixa

⁹ Síntomes de les nostres pròpies contradiccions, aquests moviments fan front als problemes reals que avui s'ens plantegen, però sovint no en l'escala ni en els termes més adequats. En aquesta defensa de l'immediat podem reconèixer molts moviments, grups i grupúsculs ecologistes (que fan de la reflexió global i l'acció local, no una contradicció a superar sinó, en molts casos, el seu principal capital); reaccions com la del "negre de Banyoles" (¡Sentiments i identitats s'adhereixen als racons més insospitats!); mobilitzacions perquè determinat immigrant, indocumentat però afectivament acollit pel poble no sigui expulsat; queixes d'equips de futbol perquè no poden alinear ni federar un company de nacionalitat estrangera... Aquesta lògica, però, també fa més fàcil la resposta a suposades "agresions" immediates (la transformació del barri per la presència d'immigrants, l'edificació d'una mesquita...) encara que no siguin, en absolut les més importants.

¹⁰ "L'accentuació del que és quotidià no era un encongiment narcíssista ni un raquitisme individualista, sinó més aviat un recentrar-se en quelcom pròxim, una manera de viure en el present, i col·lectivament, l'angoixa dels temps que transcorre" (Maffesoli 1990: 24).

de tota socialitat. En la línia del que he dit anteriorment, m'agradaria destacar que la constitució dels microgrups o de les tribus que puntuen l'espacialitat, es fa a partir del sentiment de *pertinença*. (...) {Ara bé} el que delimita pot ser perfectament un espai concret, però també pot ser una *cosa mentale*: pot ser un territori simbòlic. (Maffessoli 1990: 241)

En un sentit similar, al capítol anterior també assenyalàvem com un efecte de la desestructuració de les pràctiques, discursos i moviments socials que ordenaven les relacions entre els diferents grups socials i que servien, també, per dotar d'una certa identitat social als individus que formaven part d'aquests grups (els obrers, els capitalistes, els empresaris...), és que s'obre la porta a que les persones cerquin la seva identitat en característiques definides com a no socials. Aquells que ja no es defineixen pel que fan (pel seu treball), pel lloc que ocupen en la societat, dèiem, es defineixen pel que són, i per a aquesta definició els materials ètnics, nacionals, esdevenen un recurs a l'abast. Igualment, la crisi de l'estat-nació també obre la porta a diferents formes de fragmentació cultural, a diferents moviments identitaris que reclamen, bé un reconeixement que els ha estat negat, bé el reforçament d'una identitat nacional que pot estar (o es pot sentir) en perill. Quan la societat s'assembla cada vegada més a un mercat, quan les controvèrsies ideològiques i polítiques s'han esmorteït, només sobreviu la lluita pels diners i la recerca de la identitat (o el seu manteniment en un món globalitzador que l'amenaça). Els problemes socials es veuen substituïts per problemes no socials, per problemes de la persona, del planeta, per problemes que depassen el camp polític definit per la modernitat i sembla que el buiden de contingut.

El treball que els diferents grups socials han realitzat sobre ells mateixos també és en bona part responsable d'aquesta entrada en escena de la identitat. La modernitat va construir-se traçant una línia

divisòria entre l'espai públic i l'espai privat. Encara avui molts veuen en aquesta distinció inseparable de la modernitat la única possibilitat realista d'associar l'universalisme del dret i de la raó i el diferencialisme de les identitats particulars¹¹, amb la idea que l'existència d'una esfera privada aporta a cadascú la garantia d'una possibilitat de viure segons la seva pròpia cultura mentre respecti les normes i els valors universals. La distinció es fonamenta en el principi que l'estat regula tots aquells aspectes de la vida dels ciutadans que poden afectar la convivència (deixa de banda, doncs, aquells que afecten només la seva privacitat), i que aquesta regulació es fonamenta només en principis de valor universal: és en nom de la modernitat que actua l'estat, en nom de la raó, doncs, i aquesta és aliena als particularismes i les tradicions. Per això l'acció de l'estat es considera socialment i culturalment neutra: és l'estat de tots, sigui quin sigui el sexe, la religió, la classe social o la cultura dels ciutadans. El tracte just, equitatiu, és del tot independent de les característiques d'aquests col·lectius i el seu reconeixement (el reconeixement de les seves pràctiques, les seves creences, la seva identitat) s'entén que no influeix en unes mesures adoptades només en nom de la justícia i la raó (...universals)¹². La identitat (social, sexual, ètnica, nacional...) de cadascú correspon a l'àmbit privat, justament l'àmbit que l'estat respecta i cedeix (amb límits) a la gestió dels mateixos ciutadans (les "comunitats").

Aquests principis han estat profundament qüestionats pels diferents moviments i actors socials que s'han anat desenvolupant els darrers decennis en les nostres societats. És sobretot a partir dels anys

¹¹ Vegi's Carabaña (1993) com a exemple de la defensa d'aquesta distinció a partir de posicions liberals, i l'atac que comporta a la majoria de propostes llançades des del multiculturalisme.

¹² Un "universalisme" que es desplega i que troba els seus límits en les fronteres dels estats-nació, d'altra banda.

setanta que es produeix un canvi important en la distinció dels dos àmbits sense que això vulgui dir que es confonguin o es barregin. La separació dels dos àmbits no és abolida sinó posada en qüestió apelant a la seva redefinició. Diversos filòsofs i sociòlegs de la postmodernitat (Touraine, Lipovietsky, Finkelkraut, Braudillard...) parlen de la disolució de l'espai públic i l'espai privat. Els actors, asseguren, deixen de ser socials i es tanquen en ells mateixos, cap a la recerca narcisista de la identitat, sobretot quan no estan integrats en la classe mitja, que es pot definir més fàcilment per la professió i el consum que per normes de conducta social. Touraine parla de "disolució de la societat", d'una nova situació, que qualifica de "postsocial", i que és el producte de la completa separació entre la instrumentalitat i el sentit: la primera està gestionada per les empreses, que competeixen entre elles en els mercats; en canvi el segon ha esdevingut purament privat, subjectiu.

Amb tot, la lectura que fem de la crisi d'aquesta distinció (d'allà on es situa, més que de la distinció en si) no té per què ser negativa. Com veurem, alguns autors interpreten que aquesta crisi pot ser el primer pas d'un procés d'alliberament i crítica social que res no té de narcisista. La crítica feminista a les relacions de gènere, per exemple, està al cor de les transformacions per les qual ha esdevingut problemàtica la distinció entre el que és públic i el que és privat. Aquesta crítica va denunciar l'establiment d'una correspondència entre l'esfera privada i les dones i l'esfera pública i els homes. Va denunciar també que la justícia (l'estat), en distingir entre l'espai públic i el privat, només se'n sortia a l'hora de regular el primer i abandonava el segon a l'arbitrarietat i la violència dels dominants. Des del feminisme, doncs, es va plantejar la superació d'aquesta divisió com un pas necessari per a la superació de les desigualtats de gènere. Així, el pas de l'àmbit privat a l'àmbit públic

esdevé indispensable per a l'afirmació d'una identitat col·lectiva: constituir-se públicament vol dir donar-se a conèixer, palesar la pròpia existència com a primer pas d'un procés l'objectiu darrer del qual és aconseguir que les pròpies aspiracions puguin ser ateses. Wieviorka planteja que la crisi de la distinció entre el que és públic i el que és privat, en realitat pot correspondre al moment en que s'afirmen o es reafirmen nous actors socials (ja siguin moviments de gais i lesbianes, malalts del ronyó, immigrants pakistanesos, dones, joves o pares divorciats):

El pas del privat al públic es revela així indisociable de l'afirmació d'una identitat col·lectiva: construir-se públicament, en efecte, és constatar que hom no està pas aïllat, que hom forma part d'un conjunt que disposa d'una certa capacitat d'imposar la seva existència, ja sigui en termes culturals, per exemple sota la forma de comunitats concretes, en termes econòmics, sota la forma de comerços especialitzats, o en termes polítics, per exemple sota la forma d'un *lobby*. (Wieviorka 1997: 24)

D'aquesta manera, l'enfortiment dels discursos identitaris podria ser el primer pas d'un procés d'acció social més ampli. Amb tot, el mateix autor reconeix que això no deixa de ser una possibilitat la realització de la qual resta subjecta a diferents circumstàncies¹³.

Castells comparteix aquesta mateixa perspectiva alhora que observa les dificultats que cal fer front per tal d'aconseguir que de l'impuls identitari en sorgeixin moviments que vagin més enllà de l'estricta atrinxerament en la pròpia identitat. Més enllà de la dimensió identitària de moviments com el fonamentalisme religiós o el

¹³ De fet, en altres casos, el discurs identitari no és el gèrmèn d'un discurs social alliberador, sinó el que queda del fracàs d'aquest darrer: als EUA el moviment identitari i diferencialista neix cap a finals dels anys seixanta de la crisi del moviment dels drets cívics, passa per una fase revolucionària anti-imperialista (Black Power...) i desemboca en un multiculturalisme radical que combina relativisme cultural i essencialisme de les cultures, exaltació dels orígens, del que és "primordial", de "l'autèntic".

nacionalisme, Castells hi veu en ells una actitud clarament defensiva. Per a entendre millor aquest caràcter de defensa enfront de les amenaces i les transformacions que resten sentit al món en que ens movem i que qüestionen la identitat dels actors, Castells (1997:28-34) proposa que distingim entre la identitat legitimadora, la identitat resistència i la identitat projecte:

1. La identitat legitimadora és la introduïda per les institucions dominants de la societat per estendre i racionalitzar la seva dominació davant dels actors socials.

Aquesta forma d'identitat genera una societat civil, un conjunt d'institucions, d'organitzacions i d'actors socials estructurats que reproduïxen (encara que de vegades de manera conflictiva) la identitat que racionalitza les fonts de dominació.

Els discursos nacionalistes generats des dels estats, el republicanisme francès o l'Amèrica com a terra promesa i paradís de la llibertat, són clars exemples d'aquesta forma d'identitat.

2. La identitat de resistència és la generada pels actors que es troben en posicions devaluades o estigmatitzades per la lògica de la dominació, que construeixen trinxeres de resistència basant-se en principis diferents o oposats als que impregnen les institucions de la societat.

La identitat de resistència condueix a la formació de comunes o comunitats (que poden arribar a posar en qüestió el concepte mateix de societat). Tal com hem argumentat, aquesta és la forma d'identitat més important en l'actualitat. Construeix formes

de resistència col·lectiva contra l'opressió atenent a identitats que aparentment van estar ben definides en la història, la geografia o la biologia, permetent que s'expressin com essència de les fronteres de la resistència.

Aquests moviments identitaris adopten la forma de fonamentalismes religiosos, comunitats territorials, reivindicacions de tipus ètnic o nacionalista enfront els poders (o els estats) establerts, etc.

3. Identitat projecte: és la que elaboren els actors socials a partir dels materials culturals que tenen a l'abast, per redefinir la seva posició en la societat i, en fer-ho, busquen la transformació de l'estructura social.

Aquest tercer procés de construcció d'identitat produeix subjectes¹⁴, és el projecte d'una vida diferent, pretén la transformació de la societat com a prolongació d'aquest projecte d'identitat.

El moviment feminista n'és l'exemple paradigmàtic: un cop es supera un primer moment de resistència identitària i de defensa dels drets de les dones, el moviment s'expandeix i passa a desafiar el patriarcat i tots aquells discursos i estructures que contribueixen a perpetuar-lo. Igualment, el moviment obrer en un determinat moment, més enllà de la defensa dels treballadors es

¹⁴ He explicat el concepte a la p. 55 a partir de la definició de Touraine (1995).

planteja la transformació de la societat i dels mecanismes que provoquen la seva explotació¹⁵.

De quina manera es construeixen els diferents tipus d'identitat depèn del context social i de la manera com s'hi situen. En aquest sentit, Wieviorka adverteix que en un passat encara recent la nació podia ser percebuda o volguda com un instrument funcional (per a la promoció de la modernitat: la industrialització, l'educació, les comunicacions...) però en l'actualitat està deixant de ser-ho, per això el nacionalisme que subsisteix és reactiu, resistent, defensiu... pretén retenir una funcionalitat que desapareix. Per això pot anar acompanyat d'un discurs nostàlgic i conduir a posicions de replegament, de refús diferencialista o de rebuig als immigrants:

Avui el nacionalisme, i ben especialment a Europa, s'ha instal·lat, en conjunt, en el costat de la vessant antimoderna, la més ràpidament oberta al racisme i la xenofòbia. I és versemblant que com més s'aprofundeixin els fenòmens socials que l'alimenten (exclusió, dualització socio-econòmica), més es globalitzarà l'economia, més es desestructuraran les societats nacionals i més s'afirmarà el seu diferencialisme inquietant; ja sigui sota formes polítiques, com és el cas de França amb el Front nacional, o sota formes infrapolítiques més difuses i sovint violentes, com a la Gran Bretanya, o encara combinant les unes amb les altres, com s'observa a Alemanya. (Wieviorka 1993: 63)

Igualment, Castells considera que el distanciament cada vegada més accentuat dels fenòmens locals i els globals, i entre els àmbits de poder i l'experiència dels individus fa que la majoria de l'acció

¹⁵ Quan el mateix autor analitza la importància creixent de la identitat davant l'esfondrament dels projectes alternatius (Castells 1997: 129), adverteix com moviments socials molt heterogenis (entre ells el mateix moviment zapatista, un dels moviments actuals susceptibles de generar una identitat-projecte) tenen en comú uns objectius socials dèbils i que les seva capacitat de mobilització es basa sobretot en una identitat de reacció a un adversari clarament identificat. Encara que alguns d'aquests moviments proposin visions alternatives de la societat, es tracta de moviments reactius i defensius més que de propostes d'un nou projecte social.

social s'organitzi en l'oposició que existeix entre els fluxes no identificats i les identitats aïllades.

En aquestes noves condicions, les societats civils es redueixen i desarticulen perquè ja no hi ha continuïtat entre la lògica de la creació de poder en la xarxa global i la lògica de l'associació i la representació en les societats i cultures específiques. Així que la recerca de sentit es produeix en la reconstrucció d'identitats defensives al voltant dels principis comunals. La majoria de l'acció social s'organitza en l'oposició que existeix entre els fluxes no identificats i les identitats aïllades. (Castells 1997:33)

La pròpia comunitat esdevé un dels pocs punts de referència que resten als actors socials, un punt de referència, però, que també està amenaçat. És per això que parla de la construcció d'identitats defensives, de resistència, de reacció:

Reacció contra la globalització, que disol l'autonomia de les institucions, les organitzacions i els sistemes de comunicació on viu la gent. Reacció contra la interconnexió i la flexibilitat, que difumina els límits de la pertinença i la participació, individualitza les relacions socials de producció i provoca la inestabilitat estructural del treball, l'espai i el temps. Reacció contra la crisi de la família patriarcal, arrel de la transformació dels mecanismes de construcció de la seguretat, la socialització, la sexualitat i, per tant, dels sistemes de la personalitat. Quan el món es torna massa gran per poder-lo controlar, els actors socials pretenen reduir-lo altra vegada al seu tamany i abast. Quan les xarxes disolen el temps i l'espai, la gent s'ancora en els llocs i recorda la seva memòria històrica. Quan el sustent patriarcal de la personalitat es trenca, la gent afirma el valor transcendent de la família i la comunitat, com voluntat de Déu. Aquestes reaccions defensives es converteixen en fonts de sentit i identitat. (Castells 1997: 89)

Així, Castells considera que la *identitat legitimadora* ha entrat en una crisi profunda a causa de la ràpida desintegració de la societat civil i el declivi de l'estat. Aquesta negació de les societats civils i les institucions polítiques duu al tancament de les comunes culturals. En contrast amb les comunitats civils diferenciades i pluralistes, les comunes culturals exhibeixen una escassa diferenciació interna i la

seva força i capacitat per proporcionar certes i protecció ve precisament del seu caràcter comunal que dilueix els projectes individuals. D'aquí la força de moviments totalitzadors, dels populismes, dels nacionalismes, moviments a partir dels quals s'estructura la lectura política de la identitat.

3.3 LA POLÍTICA I LA IDENTITAT

Abans hem definit la identitat com un fenomen humà per excel·lència, en totes les societats dèiem, s'han desenvolupat idees, projectes, més o menys clars, més o menys estructurats al voltant de la identitat. En l'actualitat, hem afegit, la identitat ha adquirit una importància que fa uns anys no tenia i ha irromput en el camp polític, en els debats socials. Finalment també he assenyalat que els moviments que en l'actualitat es recolzen en discursos identitaris ho fan amb una actitud o amb una voluntat (més o menys explícita, més o menys conscient) defensiva o de resistència. Cal que veiem ara, més concretament, en quina mena de discursos i moviments es concreta el recurs a la identitat, quan aquesta irromp en l'arena política quines són les formes que adopta.

En aquest punt seguiré l'interessant treball de Wieviorka, *La démocratie a l'épreuve* (1993) en què l'autor analitza el que considera que són tres respostes diferents que les nostres societats estan donant als canvis profunds que les trasbalsen. L'autor aborda l'anàlisi del nacionalisme, l'etnicitat i el populisme amb la voluntat de copsar allò que tenen de comú, així com aquells trets específics, els components fonamentals de cadascun d'ells, que sovint negligim per acontentar-nos amb llocs comuns i generalitats. En concret l'autor

aborda la vinculació que en cadascun d'aquests discursos (el nacionalista, l'ètnic i el populista) s'estableix entre les relacions socials, el sistema polític (i l'estat) i la cultura (la religió, la història nacional...).

És habitual que en parlar d'ascens dels moviments identitaris en el món contemporani, es relacionin aquests moviments amb els moviments de tipus nacionalista i amb l'ascens dels racismes arreu. De la mateixa manera, es tendeix a establir paral·lelismes i fins i tot a equiparar aquests moviments, destacant exclusivament allò que tenen de comú. Wieviorka n'assenyala també les diferències, no tant amb la voluntat de prestigiar-ne un o altre (de prestigiar el nacionalisme o els moviments de reivindicació ètnica), sinó amb la intenció de captar els matisos que els diferencien i d'advertir (això sí) els elements positius que alguns d'aquests moviments poden tenir. A més del nacionalisme i l'etnicitat, Wieviorka fa referència a un tercer plantejament que sovint es negligeix: el populista. Crec que és en aquest punt que les seves aportacions esdevenen encara més interessants, perquè descriu les característiques de moviments i discursos en què la qüestió identitària hi és present tot i que articulada de manera diferent a com s'articula en el nacionalisme; i perquè es tracta de discursos i moviments que, com defensaré més endavant, podem identificar en les societats occidentals actuals, entre els joves i, encara més concretament, en algunes "tribus urbanes", o en el desenvolupament de la violència dins i fora de les escoles.

Tal com he anat exposant, Wieviorka també entén que un dels problemes majors a què s'enfronten les nostres societats és la dissociació de les identitats i les cultures (en concret les nacionals) d'un banda, i la modernització i la raó (definides per la generalització

i la globalització) d'una altra. Davant d'aquesta dissociació els actors socials poden optar per aprofundir-la i instal·lar-se no pas en el registre identitari, sinó en el de la modernització i el mercat. Com he assenyalat al capítol anterior aquesta opció és practicable sobretot per aquells que més beneficis poden obtenir del mercat, la liberalització, l'abolició de fronteres i la construcció d'una economia-món, de xarxes de consum i intercanvi mundials i una cultura absolutament globalitzada. Aquesta possibilitat, però, no és òptima per a tothom, d'aquí que alguns actors socials s'orientin cap a altres respostes més complexes i intentin resistir la dissociació que caracteritza la modernitat, pretenguin reintegrar allò que es desintegra i treballin per reconciliar la cultura i les identitats amb el desenvolupament econòmic i la modernitat¹⁶.

3.3.1 El nacionalisme

Una d'aquestes opcions és el nacionalisme. Molts autors han interpretat el nacionalisme com un element central de la modernitat¹⁷, a través del nacionalisme s'ha assajat d'integrar la cultura i l'economia en un espai nacional i s'ha provat d'introduir la "nació" en la modernitat, de fer avançar el col·lectiu nacional cap al progrés i la prosperitat. Sovint aquest nacionalisme ha relegat a un

¹⁶ És en aquest sentit, si més no, com crec que cal interpretar la majoria de moviments que reivindiquen la cultura i s'aferren a la identitat. Ben pocs d'ells fan l'opció de la primera per tancar-se a la modernitat. En general el món actual accepta la idea de modernitat i només unes minories apelen a la idea de la comunitat tancada en la seva tradició. L'elogi de la puresa i de l'autenticitat és cada vegada més artificial. D'altra banda, no és veritat que cada nació hagi d'escollir entre la modernitat universalista i destructora i la preservació de llur diferència cultural absoluta

¹⁷ I no es tracta necessàriament d'autors favorables a aquest tipus de moviments: Gellner (1983, 1989) o Hobsbawm (1988), per exemple, tot i ser crítics amb els nacionalismes i advertir els excessos i les falsetats a què han donat lloc, també assenyalen el paper que han jugat en els processos de modernització que les elits volien promoure.

segon pla les veleïtats particularistes i ha esgrimit un discurs en que prevalien els valors universals¹⁸.

En altres ocasions, però, el nacionalisme s'ha desenvolupat clarament com un moviment antimodern, com un intent de retornar a les tradicions i revitalitzar una cultura amenaçada per la modernitat. També hi ha, doncs, nacionalismes que refusen o es resisteixen a la modernització, que en són hostils (Wieviorka considera que són els que s'han deixat portar pel que qualifica de "cara fosca" del nacionalisme), es tracta dels moviments promoguts per aquelles capes de la població que es senten amenaçades per la modernitat (pel sorgiment del moviment obrer, per exemple, o pels requeriments del mercat) i que apel·len a la unitat ètnica o lingüística de la nació per a fer front a unes amenaces que poden interpretar-se com a exteriors (aleshores fàcilment aquests nacionalismes poden derivar cap a la xenofòbia o el racisme). Sovint aquests moviments hostils a la modernitat apel·len a una certa nostàlgia del passat, a un cert romanticisme que mitifica una època daurada en què la vida rural, o l'homogeneïtat cultural, o la unitat de la "pàtria", feien la vida més fàcil, més pròspera o més feliç. Aquest nacionalisme sovint defensa l'homogeneïtat interna de la "nació", el tancament sobre ella mateixa i la defensa exclusiva o prioritària dels seus interessos o de les seves necessitats. Com veurem, tots aquests arguments poden fàcilment desenvolupar-se en les nostres societats com a resposta a uns estats que es disolen (qui ens defensarà? qui vetllarà pels

¹⁸ Val a dir que es tracta d'un "universalisme relatiu", d'un discurs universalista acotat per la preferència o per un marc d'acció estrictament nacional. Això ha fet que aquest nacionalisme modern no s'hagi vist del tot alliberat del risc de derivar cap a excessos clarament racistes (imposant-se a pobles i nacions amb l'argument que oposen particularismes antimoderns a l'universalisme que ell defensa, o desqualificant amb el mateix argument quasevol particularitat cultural interna que discrepés de la majoritària). Todorov (1991) ofereix bons exemples de derives racistes i xenòfobes a partir de discursos universalistes i de nacionalismes aparentment moderns.

nostres interessos?), unes cultures que es transformen (en què ens estem convertint? estem deixant de ser nosaltres mateixos?) i unes societats cada vegada més heterogènies (i si l'enemic no és només exterior? i si l'homogeneïtat és necessària per poder assegurar uns mínims de benestar i de seguretat?). Com veurem més endavant, si no s'ofereixen respostes a aquestes qüestions (en el sentit que sigui), es facilitarà el sorgiment de conductes, grups o moviments rupturistes o violents (ja ho hem dit: si el sistema falla -l'estat, els partits, els sindicats-, si l'autoritat es qüestiona -no s'hi creu, ni en la estatal, ni en la municipal, ni en la família, ni en els adults-, si no es generen idees que ens permetin integrar aquesta nova realitat- discursos polítics, socials, morals-, la possibilitat de trobar respostes en el marc de les normes de participació política i ciutadana i en el marc de les normes de convivència comunament acceptades, es reduirà dràsticament). Aquest nacionalisme (diferencialista, tancat, homogeneïtzador i xenòfob) fàcilment pot esdevenir una simple variant del racisme¹⁹, si bé simplificaríem excessivament la qüestió si pretenguéssim vincular ineluctablement un i altre. La relació d'ambdós és virtual i la manera com s'articulen és variable. El que convé, aleshores, és establir en quines condicions i de quina manera poden vincular-se, qüestió que apuntaré en el capítol següent²⁰. Val

¹⁹ Autors com Balibar (1990) consideren que el racisme pot ser un suplement inclòs en tot nacionalisme, sempre susceptible d'aparèixer-hi i prolongar-lo, excedir-lo i transformar-lo.

²⁰ Avanço aquí una consideració que Wieviorka introdueix en el seu treball (1993: 62-63) i que l'aboca a referir-se al cas de Catalunya en un sentit que per a molts seria més que discutible: "Els nacionalisme {diu} escapa, o pot escapar a aquesta lògica quan es desenvolupa en una situació de subordinació política a un centre i enmig d'una relativa vitalitat econòmica, com és el cas d'Escòcia i, més encara, a Catalunya, sovint presentada com un model que podria 'orientar la recerca de solucions als problemes que sorgeixen al si de l'Europa actual' (Roque & Gallardo 1993: 87). Però en el seu conjunt, aquestes situacions són rares i precàries". Com deia, molts en discutirien l'exemple o en subratllarien la precarietat. Aquest darrer serà el meu cas que, com veurem, tot i compartir la visió general, subratllaré que malgrat tot en múltiples espais a partir d'un discurs nacionalista general més o menys ambigüament orientat cap a la tolerància i la defensa de valors universals,

a dir, però, que si és encertada l'anàlisi de Castells al voltant de les diferents formes d'identitat, i efectivament la capacitat d'articular "projectes" ja no reposa en primer lloc en els estats, haurem de suposar que el nacionalisme contemporani serà més reactiu que proactiu, tendirà a ser més cultural que polític, i per això s'orientarà més cap a la defensa d'una cultura que cap a la construcció o defensa d'un projecte²¹. Finalment, convé advertir que totes dues formes de nacionalisme, analíticament diferenciades en aquesta exposició, poden articular-se mútuament (i de fet aquesta articulació ha estat comuna en la història europea recent). Tot i que en principi la seva orientació és oposada (un es reclama modern i universalista, l'altre és particularista i es defensa de la modernitat), el recurs a uns mateixos conceptes (bàsicament la nació com a agent històric, com a espai de memòria i cultura compartides i com a entitat a qui es deu fidelitat) en facilita el pas de l'una a l'altra forma sense que les contradiccions esdevinguin un obstacle excessivament important.

3.3.2 L'etnicitat

El concepte d'etnicitat és en molts aspectes proper al de nacionalisme. Com aquest, l'etnicitat treballa a partir d'una referència directa a la identitat, una identitat que molt sovint se'ns presenta com a intemporal, com si respongués a un substrat tradicional esdevingut permanent, o com si respongués a una essència preservada de qualsevol forma de canvi social o cultural (Balandier 1984). Com en el cas de la nació, molts antropòlegs han desmentit aquesta perspectiva assenyalant que no només els discursos ètnics han estat produïts (inventats) per aquells col·lectius que necessitaven o els convenia generar un sentiment d'identitat per

es desenvolupen interpretacions força més tancades i fins i tot xenòfobes, que subratllen la precarietat o la inestabilitat de la interpretació més general.

²¹ Si no és que entenem per "projecte" la defensa d'interessos econòmics, que en aquest sentit el nacionalisme pot seguir mostrant-se eficaç.

tal de poder defensar determinats interessos, sinó que fins i tot han subratllat el paper que han jugat els mateixos antropòlegs i les autoritats colonials a l'hora de definir ètnies i establir límits que els subjectes etnicitzats no reconeixien²². Convé ser prudents, doncs, davant la imatge quasi-natural que projecten les ètnies i tenir present que fins i tot a l'Europa contemporània els moviments de reivindicació ètnica que sorgeixen de la immigració, poden no obeir tant a una identitat que reposa en vincles tradicionals o lligams antics d'aquests mateixos col·lectius, com a processos de definició i redefinició constants que obeeixen a instàncies diverses²³ i que treballen a partir d'un cert *bricolage* sobre materials culturals de tot tipus i origen²⁴.

L'ús que s'ha fet del concepte "ètnia" o "etnicitat" ha estat molt més divers que el de nació o nacionalisme. Amb aquests conceptes s'ha fet referència a grups amb trajectòries molt diverses: pobles autòctons anteriors a la instal·lació del grup social majoritari; grups immigrants que han aportat i han reproduït les seves pròpies característiques culturals en el marc de la societat on s'han instal·lat; la mateixa societat majoritària que ha fet un treball de redefinició d'ella mateixa amb el desig de dotar-se d'arrels, de memòria, d'una vida comunitària que permeti resistir a l'universalisme d'una cultura dominant arrogant i al mercat... Malgrat aquesta aparent manca d'unitat, en aquest treball parlaré d'etnicitat per referir-me a aquells moviments polítics i socials que, a diferència dels nacionalistes, argumenten l'existència d'una identitat ètnica (o cultural) que cal

²² La literalura és abundant. És especialment interessant el treball de Jean-Loup Amselle (1990).

²³ Stolke (s/d), per exemple, explica que és el mateix estat qui amb la seva acció converteix alguns dels col·lectius en minories, i és com a resposta a aquesta minorització que tindrà sentit que es recorri a l'etnicitat.

protegir o reforçar, però que per a la seva defensa no es contempla la creació d'una nació o d'un estat. La nació, el nacionalisme, són conceptes que remetent gairebé de forma directa a un projecte polític, en particular a la creació d'un estat²⁵ com a marc on s'ha d'enquadrar la vida col·lectiva; en canvi l'ètnicitat no dirigeix aquesta voluntat o aquesta capacitat política en la mateixa direcció²⁶. L'ètnicitat es refereix a grups no constituïts en el quadre polític, institucional i estatal que ofereixen les nacions, això no impedeix, però, que pugui establir-se una certa continuïtat entre els moviments ètnics i els nacionalistes, o la mutació de comunitats ètniques a comunitats nacionals.

Malgrat que els moviments de reivindicació ètnica sovint treballin amb materials exclusivament culturals, en ocasions cal veure en ells la plataforma per a qüestions que depassen la defensa o la reivindicació de la cultura o la identitat. Així, els moviments de reivindicació ètnica sorgits a finals dels anys seixanta van desenvolupar una temàtica eminentment cultural, es tractava de moviments que qüestionaven la dinàmica assimilacionista dels estats o l'estructura centralista dels mateixos. En canvi altres processos d'ètnicització més recents, són en primer lloc una resposta a les dinàmiques d'exclusió social que generen les societats occidentals al tombant de segle. L'atur, l'exclusió, la discriminació i la segregació racista s'ha dirigit especialment contra

²⁴ Els llibres i articles d'Ogbu (1982, 1986, 1989 i 1992) ofereixen una interpretació força interessant del procés de construcció del que ell qualifica de "diferències culturals secundàries".

²⁵ O de quelcom semblant a un estat (un territori federat a un estat, una autonomia...), en tot cas, el projecte polític es tradueix en l'existència d'una certa unitat cultural que comporta la demanda d'un territori sobre el qual aquest cos cultural projecta el seu poder polític.

²⁶ Si més no en la definició que proposem (i que com a tal no deixa de ser més o menys arbitrària): l'ús que s'ha fet del concepte sí que ha inclòs moviments que reivindiquen un territori, com és el cas dels que es s'enfronten als Balcans (i que aquí hauríem de qualificar de moviments nacionalistes).

els immigrants i els seus fills, contra unes poblacions que tot i ser rebutjades per Occident, no tenen en el retorn als seus països d'origen una solució adequada als seus problemes. Aquestes poblacions poden veure's temptades de donar un sentit eminentment cultural a la seva existència (i més si els vincles socials s'afebleixen o han desaparegut) i això es pot veure potenciat per la definició ètnica que la majoria fa d'aquests col·lectius²⁷, així com per determinades condicions de funcionament del sistema polític (que pot oferir un marge d'actuació ample als *lobbies* ètnics²⁸). En aquests casos, l'etnicització no resulta tant de l'autoafirmació cultural dels mateixos grups, com és el producte de l'exclusió social o de les condicions sociopolítiques en les quals s'emmarca la seva existència. Encara en casos diferents l'etnicització pot ser més fruit de la dinàmica que s'estableixi entre la majoria i les minories (com podria ser, en part, el cas de Catalunya?) en que la voluntat d'afirmació identitària d'una o les altres pot generar recels, percepcions exagerades i respostes en el sentit de reforçar la identitat del propi grup, generant d'aquesta manera una espiral difícil d'aturar. En aquest sentit, val a dir que en ocasions la puixança de l'etnicitat també pot ser un producte imaginari, més deutor de periodistes i intel·lectuals, que de l'acció de les poblacions efectivament implicades. Wieviorka (1993: 117), per exemple, assenyala que al contrari del que habitualment es pensa:

²⁷ Que deixen de ser treballadors estranges per passar a ser considerats en primer lloc com a immigrants, minories culturals instal·lades al nostre país.

²⁸ Durant unes Jornades sobre la Integració realitzades a la població on vaig desenvolupar l'etnografia, molt hàbilment el representant d'una entitat gitana se'm va presentar com a representant d'un col·lectiu "que també eren immigrants" (des de fa 500 anys), "que venia de la Índia" ("per això tenim la pell morena, som com els pakistanesos") i "que conserva un idioma diferent". Era evident que tot i parlar d'integració les jornades estaven pensades per abordar la problemàtica dels immigrants. És intel·ligent aleshores saber-se adaptar a la lògica del poder i saber dir allò que el poder vol o sap atendre i escoltar.

Les poblacions sortides de la immigració difícilment es poden considerar com comunitats o minories, o sota l'angle de llur capacitat o voluntat d'afirmació cultural, i han de ser definides abans que res per les seves condicions d'existència.

Una altre sociòleg, Tribalat (1995), insisteix en la mateixa qüestió quan adverteix que en alguns casos s'imputa a una determinada població una diferència i un sentit d'identitat cultural que no és especialment sentida per la població a qui li és imputada. Tribalat posa com a exemple el cas dels immigrants d'origen magrebí a França, que són percebuts per part de la majoria com un col·lectiu especialment tancat i culturalment molt diferent. Els treballs de Tribalat demostren que aquests immigrants han realitzat un esforç d'integració molt important al llarg de les darreres dècades, tot i això l'exclusió social associada a la discriminació racista a la que són sotmesos és transmutada en diferència cultural, religiosa i racial en la percepció de la majoria.

Ni els treballadors estrangers de fa uns anys eren només treballadors, ni els treballadors estrangers d'ara són només estrangers²⁹. D'una banda, cal anar amb compte de no exagerar la dimensió ètnica dels processos d'immigració; i de l'altra cal saber veure en les reivindicacions d'aquests col·lectius tant les crides al respecte i al reconeixement de la diferència, com les demandes en el sentit que s'els apliquin, a ells també, els principis i valors universals. En molts dels moviments de reivindicació ètnica s'hi barreja l'afirmació identitària i la lluita contra l'exclusió social o el racisme.

²⁹ Santamaría (1998) explora la manera com s'ha conceptualitzat en el discurs sociològic la figura de l'estranger, així com les mutacions del discurs polític, científic i periodístic al voltant de la "immigració no comunitària".

3.3.3 El populisme

El populisme és una altra de les respostes possibles a la dissociació entre les cultures locals i els processos de globalització, una resposta a la impotència dels estats davant d'unes forces que els superen, i una possible solució als efectes negatius que aquests processos provoquen en àmplies capes de la societat. A la inversa del que passa amb el nacionalisme, sobre el que diferents autors han proposat interpretacions ben diverses, en el cas del populisme ben pocs s'han arriscat a formular-ne la definició³⁰. Wieviorka considera que el tret més característic del populisme és el sentiment (basat o no en la realitat) que existeix una distància considerable entre el "poble" i el poder polític i econòmic al qual eventualment s'hi associen les elits intel·lectuals (1993: 74). Precisament, el populisme representa un esforç per abolir aquesta distància, per restablir la unitat entre el poder, els actors de la modernització d'una banda; i els desposseïts, els descamisats, els "petits", els "de baix", el "poble", d'una altra. Per abolir aquesta distància el populisme intenta conciliar amb el seu discurs el que a través de la pràctica és irreconciliable, per això el populisme és abans que res un discurs, un discurs difícil de traduir en accions lògicament ordenades, clarament orientades a l'objectiu que ha definit.

El discurs populista es caracteritza per dues constants. En primer lloc parla en nom del "poble", un poble definit com una comunitat socialment homogènia³¹ que comparteix una cultura, un mode de vida, tradicions, la identitat. D'aquí que el discurs populista sempre

³⁰ Wieviorka ens remet a l'obra editada per Ionescu & Gellner (1972) i al treball de Pécaut (1987) per palesar les dificultats a l'hora de captar l'unitat d'un fenomen aparentment dispers.

contingui una certa referència al passat, a la tradició, a la identitat nacional. Però el populisme no s'esgota en aquesta referència al passat més característica del nacionalisme antimodern, sinó que s'orienta (i aquesta és la segona constant) cap al futur, cap a projectes de participació política i econòmica. Aleshores demana que el poble no sigui exclòs del progrés i del canvi. Així, els populismes de l'Amèrica llatina dels anys trenta a seixanta, no rebutgen la modernització, sinó que pretenen que aquesta no esdevingui un factor de desintegració de la nació i de dualització de la societat. Són favorables a les transformacions econòmiques sempre que no posin en perill les identitats col·lectives i que siguin comandades des de baix i no pels centres de decisió estrangers o subordinats a l'estranger. D'aquesta manera el populisme pretén conciliar el passat i l'avenir, la identitat i el canvi; d'aquí les seves contradiccions i les dificultats que es tradueixi en programes d'actuació practicables. És per superar les contradiccions que, segons Wieviorka (1993: 79) el populisme adopta un caràcter mític i és aquest mateix caràcter mític el que fa que es pugui reconèixer en líders carismàtics, en personatges capaços d'encarnar en l'espai públic la síntesi entre el canvi i la identitat, del passat i del futur, sense engavanyar-se amb les contradiccions del seu discurs. El populisme exclou la pura i simple referència a la identitat i la tradició, o la referència exclussiva a la modernització, fa de la referència simultània a ambdues una de les seves característiques fonamentals

Com en el cas del nacionalisme, també en el populisme el racisme pot ser un perill difícil d'evitar. Com que alhora és una crida a la participació per al canvi i la modernització i una crida a la tradició i a la identitat contra la modernitat, l'eventualitat del racisme sempre hi

³¹ L'oposició no és entre classes sinó entre petits i grans, entre els que tenen i els que no, els que són "el poble" i els que se n'han separat.

és present³². En ocasions, però, el populisme pot esdevenir una barrera a l'ascens del racisme: la tendència al racisme que pot vehicular la seva dimensió identitària i diferencialista, pot oposar-se a l'aspiració a una certa justícia social, al desig de participació popular, a l'aspiració de representar les masses de "petits" contra els "grans"... i entre aquests "petits" pot haver-hi individus de diferent origen ètnic i amb diferents característiques culturals. Amb tot, les referències a la identitat, al passat, a una cultura, una nació o una tradició, sovint impliquen una feble diferenciació interna del "poble" a qui s'aspira representar i la virtualitat del racisme fàcilment es pot actualitzar: la preservació de la integritat del poble, de la seva identitat, pot fer que es lluiti contra tot allò que s'entengui que l'amenaça; igualment, en la mesura que el populisme denuncia l'acció de poders aliens al poble, llunyans o sotmesos a potències estrangeres, o de les forces que encarnen els diners, el cosmopolitisme o la destrucció de la pròpia identitat, pot construir imatges racistes d'aquestes forces. Aquest populisme i les seves possibles derives cap al racisme són, a l'Europa contemporània, una de les reaccions possibles als processos de desestructuració descrits al capítol precedent. Més concretament, Wieviorka descriu alguns fenòmens desenvolupats aquests darrers anys, com a nacional-populistes, fenòmens no reductibles només al nacionalisme, però que l'inclouen:

Aquest proposa en efecte una recomposició del que es disol, una reintegració del social, del polític i del cultural. Més precisament, amalgama les pors i el ressentiment d'aquells qui viuen processos de fracàs o d'exclusió social, o que en tenen l'obsessió, el

³² A partir de l'oposició a la modernitat en nom de la tradició (tal com ha succeït en alguns casos d'antisemitisme); a partir de l'oposició identitària a altres identitats; a partir del desig de participar en la modernitat per part d'un actor esdevingut exclòs però que conserva la imatge positiva (el racisme dels "pobres blancs"); a partir de l'universalisme modern que combat els particularismes que considera que són un obstacle a la modernització (Wieviorka 1993: 80).

sentiment d'incapacitat creixent del sistema polític i de l'estat d'assegurar el tractament polític de les demandes socials, i la convicció, polaritzada sovint sobre la immigració, que la identitat tradicional, la nació, la ciutat, la regió, la religió estan amenaçades. La modernització, el canvi, el desenvolupament econòmic es transformen en populisme ja sigui entre els que aquests mateixos processos han exclòs, ja sigui entre aquells que hi veuen fenòmens que desestructuren la vida social, les antigues xarxes de solidaritat, la cultura. El populisme, aquí, està carregat de demandes socials no resoltes, que s'aboleixen, però sense disoldre's-hi completament, en la crida a una identitat nacional sobrecarregada de temes socials, així com en les crides a l'ordre que també són una crítica de l'estat, del sistema polític i dels intel·lectuals. (1993: 87)

El nacionalisme no és l'única forma d'expressió política que apel·la a la identitat, doncs. El populisme també ho fa, si bé de manera diferent i incorporant al seu discurs noves qüestions que el nacionalisme deixa de banda. I es tracta precisament de qüestions ben pertinents i del tot rellevants davant la situació de crisi econòmica, política i social que he esbossat al capítol precedent. Caldrà veure, doncs, quelcom més que l'argument del nacionalisme en alguns dels moviments que es generen en les societats contemporànies. La qüestió a respondre ara, però, és si entre els moviments que es generen entre els joves s'hi troben traces d'aquest nacionalisme o d'aquest populisme que hem caracteritzat com dues de les respostes possibles a l'actual situació de dissociació entre els sistemes i els actors i les seves identitats.

3.4 ELS JOVES I LA IDENTITAT

A l'inici del capítol deiem que no és possible restringir el concepte d'identitat únicament a les referències ètniques. Considero que aquesta és una qüestió essencial per evitar malentesos i

exageracions i més si hem d'abordar, com farem en aquest treball, fenòmens com el de la violència entre la joventut, les relacions interètniques entre els joves, les bandes i les subcultures juvenils, fenòmens en els que la passió identitària pot treballar amb elements d'etnicitat barrejats amb molts altres³³. A *Jóvenes violentos* (1998), un treball sobre grups de joves violents i inclinats cap a la xenofòbia i el racisme, l'equip dirigit per Fernández Villanueva adverteix que, tal com hem defensat al llarg d'aquestes pàgines, la necessitat d'afirmar la pròpia identitat es fa més aguda en els moments de crisi. Els autors del treball, però, aclareixen que per moments de crisi cal entendre tant les etapes de crisi social que poden afectar de manera desigual els diferents col·lectius que componen la societat, com determinades etapes del creixement de les persones. Les crisis poden ser tant socials com individuals i en tots dos casos es pot generar una necessitat d'autoafirmació. Fins ara ens hem referit al context social general, l'equip de Fernandez Villanueva, en canvi, explora la joventut com a etapa en que la qüestió de la identitat pren una rellevància especial:

Una de les tasques més importants dels joves, que es correspon amb la seva problemàtica evolutiva psicosocial és construir o resignificar una identitat personal, una resposta a la pregunta ¿qui sóc jo? Aquesta resposta és demanada, exigida per la societat i també pel propi subjecte. La peculiaritat d'aquest període és que els significants amb els que es pot construir aquesta resposta ja no resideixen en el nucli familiar. Les alternatives consisteixen a realitzar-lo l'individu sol o fer-ho en grup. (Fernández Villanueva 1998: 349)

Al llarg de l'adolescència i la joventut l'afirmació de la identitat és quelcom necessari per poder-se ubicar un mateix en el món i definir-se en totes les dimensions: com a jove enfront dels adults, com a

³³ Feixa (1998: 84-105) considera que les cultures juvenils es construeixen amb materials provinents de les identitats generacionals, de gènere, classe, ètnia i territori.

membre d'una comunitat enfront d'altres, com a posseïdor d'un estil (un *look*) diferent... Per assolir amb èxit aquest procés d'autoafirmació personal cal realitzar un esforç molt gran i difícilment es pot realitzar individualment, per això l'alternativa més viable consisteix a cercar un cert recolzament en un grup. D'aquí fenòmens com les bandes juvenils, la importància dels estils, les "tribus" urbanes o la tendència a la grupalitat en general i la importància que els mateixos joves atribueixen a aquests fenòmens. És a través d'aquesta activitat grupal que els joves assoleixen una certa autonomia i poden parlar i utilitzar significants censurats en el context familiar i poden canviar les definicions i les interpretacions de la realitat i transformar les identitats prèvies producte de la socialització familiar. La integració en grups més o menys cohesionats és un element que pot contribuir d'una manera molt important en la construcció de la identitat dels joves. En un moment de difícil definició subjectiva com és l'adolescència i la joventut, el grup insereix l'individu en la societat, li ofereix un espai en l'ordre simbòlic de diversos nivells. En primer lloc dins del propi grup i finalment dins la societat i la cultura a nivell internacional (Fernández Villanueva 1998: 348). En el grup d'iguals es desenvolupen formes d'autosocialització en un moment fonamental del desenvolupament psicològic, es redefeixen i es recomposen els significats de les institucions, les instàncies socials, la política, la joventut, la sexualitat, etc.

Aquesta afirmació, si bé podria tenir caràcter universal, pot tenir una rellevància especial en determinats contextos. És per això que cal tenir present la manera com es viu la joventut en les nostres societats³⁴. Feixa (1998: 15-46) relata el procés pel qual s'ha anat

³⁴ Aquest esforç de contextualització és imprescindible per evitar la naturalització o la psicologització excessiva d'alguns fenòmens (naturalització que, com veurem,

creant la idea de joventut vigent en l'actualitat i que considera un objecte relativament recent. En concret situa la seva irrupció al llarg de la segona meitat del segle XX i l'atribueix a cinc factors fonamentals:

1. L'emergència de l'Estat del Benestar i el fet que els joves siguin un dels sectors de la societat que més se'n beneficien (a través de l'extensió de l'educació i l'oci, la seguretat social, l'ampliació dels serveis a la joventut o la transferència de recursos dels pares als fills).
2. La crisi de l'autoritat patriarcal, que va ampliar notablement el marge de llibertat dels joves.
3. El naixement del *teenage market*, que va crear un espai de consum específic per als joves a través del qual van poder reforçar la seva identitat diferenciada.
4. L'emergència dels medis de comunicació de masses, que va crear una vertadera cultura juvenil internacional i que farà que els joves puguin identificar-se més amb les seues coetanis que amb els membres de la seva classe o ètnia.
5. El procés de modernització dels usos i costums, que va suposar l'erosió de la moral puritana dominant des dels orígens del capitalisme, i la seva substitució per una moral del consum més laxa i menys monolítica.

Fruit de tots aquests canvis al llarg dels anys seixanta els joves comencen a aparèixer com una figura socialment nova, amb un

es produeix al centre on he desenvolupat l'etnografia). Com a introducció al tema, són molt interessants les aportacions de Feixa (1993, 1998) per a l'aproximació al concepte de joventut i de "cultures juvenils"; Postman (1990) per al tema de la infantesa abordat des de l'educació; o el darrer capítol d'Everhart (1983) sobre l'origen de l'adolescència, els factors socials i culturals que han intervingut en la seva configuració, la manera com s'entén a l'escola i com l'entenen i viuen els joves d'avui. Mead (1928,1930, 1968) han esdevingut clàssics de l'escola de cultura i personalitat la lectura dels qual segueix essent molt suggerent a l'hora d'abordar aquestes qüestions.

perfil característic, i els teòrics de la contracultura passen a considerar-los com un nou grup social i fins i tot com una mena de vanguardia de la societat futura. Amb tot, Feixa (1998: 45) indica com les esperances que molts varen dipositar en aquest nou actor ben aviat van veure's frustrades:

Ben aviat es va fer evident que les proclames optimistes dels romàntics a la Mead i dels teòrics de la contracultura estaven infundades: l'aparent alliberament dels joves es va capgirar en noves dependències econòmiques, familiars i escolars, que es posarien cruament de manifest amb el procés de reestructuració socio-econòmica iniciat en les societats occidentals a partir de mitjans dels setanta.

La imatge de llibertat, independència i capacitat de consum amb que es caracteritzaria joves, passaria a contraposar-se a la realitat de l'atur i la demora en la seva inserció social. D'aquí les contradiccions que han de fer front els joves: d'una banda se'ls presenta com a promesa de futur, i de l'altra són vistos com una amenaça en la mesura que traïcionen els valors dels seus pares (Costa et al. 1996); d'una banda s'idolatra la joventut com a millor etapa de la vida, i de l'altra s'exclou els joves i s'impedeix que participin en la presa de decisions sobre qüestions que afecten directament les seves vides. Al llarg dels anys vuitanta es desenvolupa una tendència que consolida la prolongació de la joventut i els obstacles a l'entrada dels joves en la vida adulta: s'allarga la dependència familiar, s'amplien les formes de cohabitació prèvies al matrimoni, la inserció laboral esdevé un procés llarg i discontinu, la paternitat s'endarrereix, es perllonga l'orientació cap a l'oci fins a edats madures, etc. (Feixa 1998: 45). Ser jove, doncs, ho és tot, és en els joves on s'emmirallen els adults, tots voldrien ser-ho per sempre, tots voldrien restar en la millor de les edats possibles. Però ser jove també és no ser res, és no acabar de ser adult, autònom, amb capacitat de decidir i de

participar³⁵. D'aquí que en l'actualitat l'adolescència i la joventut puguin ser viscudes com etapes especialment problemàtiques i que, més enllà de la qüestió ètnica, la identitat esdevingui una problemàtica fonamental en aquestes edats. La identitat apareix com una problemàtica de primer ordre en la societat contemporània, i esdevé encara més important per a determinades edats i per a determinats col·lectius. En aquest sentit l'equip de Fernández Villanueva assenyala que si l'adolescència o la joventut tal com es viuen en la nostra societat generen un dèficit d'identitat, aquest dèficit pot ser sentit amb una especial agudesesa en alguns casos especials:

Les persones joves, especialment les que formen part dels grups analitzats, posseeixen una definició social bastant difusa i escassament valorada, si no és que els manca, ja que molts d'ells han abandonat aquelles activitats que confereixen identitat, com és el treball, o els estudis, i altres no es senten en absolut identificats amb el que fan. Per això l'adopció d'un símbol o una imatge els pot conferir una identitat molt primària, inconcreta però almenys visible i important donada l'atenció social que provoca. (1998: 172-173)

El context social, doncs, incideix profundament en el procés d'autoafirmació personal. En dos sentits: accentuant-ne l'agudesesa, facilitant-lo o fent-lo més traumàtic; aportant els elements, les temàtiques, a partir dels quals serà possible d'acompletar-lo³⁶. Hem

³⁵ Veiem la contradicció i el conflicte que es crea quan en la mateixa societat s'ha generat un discurs que qüestiona el paper dels adults com a font de coneixements i com a font d'autoritat. Sens dubte aquest és un element que cal tenir en compte per entendre el relatiu "fracàs" de l'escola o la família i per avaluar fins a quin punt reposa en aquesta desqualificació dels adults (¿i dels intel·lectuals, com en els discursos populistes?).

³⁶ A propòsit d'això, crec que és precís comentar una interpretació habitual d'alguns fenòmens de grupalitat entre els joves (així com de la violència "juvenil"). Sovint s'entén que aquests fenòmens són l'expressió d'una suposada "patologia social" (o són la "patologia" mateixa). Crec del tot convenient desterrar aquests fenòmens d'aquest context patològic i considerar, en tot cas, que la suposada "patologia" rauria en la societat en el seu conjunt (d'aquí la contextualització el més àmplia possible que he assajat de fer en aquests primers capítols), una "patologia" que crea les condicions per a l'extensió de fenòmens de grupalitat i violència, i els

explicat com entre la joventut la necessitat de definició identitària sol resoldre's cercant recolzaments en grups d'iguals. L'anàlisi d'aquesta tendència a la grupalitat ha estat analitzada per diferents autors, en aquest treball destacarem d'una banda les aportacions fetes per Maffesoli (1990) a l'anàlisi del que el qualifica de "tribalisme", i de l'altra les aportacions que diferents sociòlegs i antropòlegs han fet a l'estudi de les bandes juvenils i les tribus³⁷ urbanes.

Les aportacions de Maffesoli van més enllà de l'estudi de les bandes i dels fenòmens de grupalitat entre els joves. A *El tiempo de las tribus* (1990) Maffesoli analitza el que ell qualifica de "socialitat", la solidaritat que sorgeix del sentiment compartit, la inclinació de les persones a agrupar-se sense cap altra finalitat que la creació de grups, d'estar junts, de sentir la calor, l'emoció dels altres propers. Al seu treball Maffesoli deixa molt clar que no hi ha cap finalitat abstracta rera aquests fenòmens, que només és l'emoció, la correspondència o la participació en un sentiment o un *ethos* comú el que els impulsa³⁸. A partir d'una tipologia establerta per Troeltsh (a Seguy 1980), Maffesoli caracteritza aquests grups com a "tipus secta":

Això que hem anomenat "tipus secta" es pot entendre com una alternativa a la pura gestió racional de la institució. Aquesta alternativa, que torna a cobrar importància de manera regular, accentua el paper del sentiment en la vida social, el qual afavoreix

discursos els diferents actors socials poden recollir, manipular i desenvolupar de manera més o menys autònoma.

³⁷ Ja he assenyalat en un altre lloc els problemes que comporta l'ús d'aquests conceptes (tribalisme, tribus) en aplicar-los a l'anàlisi de les societats occidentals, malgrat tot, el seu ús ha acabat per imposar-se.

³⁸ "Per formular una 'lei' sociològica, considero com un *leitmotiv* que el que està privilegiat és menys això al que cadascú *s'hi adhereix voluntàriament* (perspectiva contractual i mecànica) que això que és *emocionalment comú a tots* (perspectiva sensible i orgànica)" (Maffesoli 1990: 49).

el joc de proximitat i l'aspecte càlid del que es troba en estat naixent. (1990: 157)

Aquest “tipus secta” implica que es privilegia l'estar-junts (enlloc de la institucionalització), el present (enlloc dels projectes de futur), la proximitat (enlloc de la distància i l'abstracció), la participació (enlloc de la representació i la delegació), el sentiment (enlloc de la raó), la responsabilitat directa (enlloc de la formal)³⁹.

A diferència del proletariat o d'altres classes o subjectes històrics, Maffesoli considera que la “massa”, el “poble”, no té cap objectiu precís ni és el subjecte de cap història en marxa, no el mouen els ideals llunyans, els discursos polítics, la identitat ni les idees abstractes (per això mateix les tribus no són estables i les persones que les componen poden moure's de l'una a l'altra)⁴⁰.

Quan les persones s'alliberen d'aquests discursos, de manera espontània tendeixen a agrupar-se, a constituir comunitats en les que es fa possible la convivència, el sentiment, la calor del contacte⁴¹. En aquest sentit Maffesoli assenyala com l'ideal comunitari de barri o de poble actua més per contaminació sobre

³⁹ Podem apuntar que són elements que l'escola reprimeix encara que el seu discurs digui el contrari: estar-junts? (cadascú per a ell i no parlem!); present? (¿de llàgrimes per un futur -laboral- millor?); proximitat? (freda, malgrat tot); participació? (callant el 90% del temps); sentiment? (quin, al marge de l'estudi i la reflexió?); responsabilitat? (a l'hora de decidir què?). Si els grups són “tipus secta”, l'escola és un clar exponent del “tipus església” segons la distinció de Trositsch que Maffesoli aprofita.

⁴⁰ “Jo posaria com a postulat que el dinamisme ‘societal’ que, de manera més o menys subterrània, recorre el cos social ha de posar-se en relació amb la capacitat que tenen els microgrups per a crear-se. Tal vegada es tracti de la *creació* per excel·lència, de la creació pura. És a dir, que les ‘tribus’ que ens ocupen poden tenir un objectiu o una finalitat, però que no és això l'essencial; l'important és l'energia gastada en la constitució del grup *com a tal*” (Maffesoli 1990: 175).

⁴¹ Val a dir que Maffesoli parla de comunitats ben diverses, d'altra banda: “Les platges superpoblades de les “pagues extraordinàries”, pels grans magatzems agitats per la fúria consumidora, per les grans convocatòries esportives dominades per inquietants frenesís, o per les gernacions anodines que vagaregen sense cap finalitat concreta” (1990: 66-67).

l'imaginari col·lectiu que per persuasió al voltant d'una raó social; o que la justícia queda subordinada a l'experiència pròxima i la justícia abstracta i eterna queda relativitzada pel sentiment (sigui d'amor o sigui d'odi) viscut en un territori:

Són nombrosos els esdeveniments, ja parlin de carnisseries o de generositats, que il·lustren àmpliament aquesta temàtica general. El botiguer doctrinalment racista protegirà al moro de la cantonada, mentre determinat petit burgès obsessionat per la seguretat ciutadana no denunciarà el petit lladregot del barri, i així successivament. (1990: 48)

Maffesoli analitza el sentiment de comunitat i els lligams forts que es generen pel simple fet d'"estar-junts", la força de la gregarietat, que genera l'hàbit, el costum, el secret compartit, i que ell agrupa sota el concepte de "centralitat subterrènia" o de "potència" (en oposició al poder). I per referir-se a aquest conjunt heterogeni d'agrupacions utilitza els termes "tribu" i "tribalisme". Amb ells vol insistir en el caràcter cohesiu del comportament sentimental de valors, llocs o ideals; en la força de la pulsio per estar junts; en la sensibilitat comuna que es genera i que afavoreix un *ethos* centrat en la proximitat i la promiscuïtat (i per caracteritzar el "tribalisme" l'autor parla de comunitat emocional⁴², de vitalisme, de participació estètica⁴³, de tendència "orgiàstica-extàtica"⁴⁴, de forma "dionisiaca" o de ludisme⁴⁵).

⁴² Seguint a Weber (1971). En altres moments Maffesoli s'inspira en Simmel i la seva anàlisi de la religió i les societats secretes (1974, 1977).

⁴³ D'altra banda també assenyalada per Morin (1984). "Com a resposta al descompromís i a la marxa enrera, es té cura de la imatge. Hi ha més tendència a dirigir-se a la passió que a la raó, i, amb ocasió de les grans convocatòries, l'espectacle de varietats o *show* és més important que el discurs de la personalitat política, la qual sovint ha de conformar-se amb jugar un paper d'estrella americana" (Maffesoli 1990: 99).

⁴⁴ Mannheim (196), Durkheim (1968).

⁴⁵ "La burla posa de manifest que, fins i tot en les condicions més difícils, un pot, en contra o al costat del qui són els responsables d'això, apropiat-se de la seva existència, i tractar, d'una manera relativa, de gaudir d'ella" (Maffesoli 1990: 104)

Maffesoli considera que estem assistint a la progressiva substitució del “social racionalitzat” per la “socialitat empàtica” i defensa que després d’una etapa caracteritzada pel “desencantament del món” (la modernitat), en l’actualitat estem assistint a un autèntic procés de “reencantament” (la post-modernitat)⁴⁶. En un altre moment indica que la “potència” no deixa d’estar mai present, si bé la seva acció pot ser més o menys notòria en cada situació. No ofereix una explicació clara de quins són els elements que la modulen, però en tot cas apunta que l’ascens de la potència, del vitalisme està relacionat amb els moments de canvi, de crisi de valors, dels estats, els sistemes de representació i de les ideologies polítiques que hem descrit al capítol anterior⁴⁷, així com amb un cert cansament o sobresaturació de política, d’individualisme, de mercat, d’aïllament i pèrdua de sentit en una societat cada vegada més anònima⁴⁸. De

⁴⁶ Si la modernitat es caracteritza per l’individualisme, la racionalitat, el poder i la socialitat mecànica, en l’anàlisi de Maffesoli la post-modernitat passaria a caracteritzar-se per la preeminència del tribalisme, l’emoció, la potència i la socialitat empàtica: “Després d’un període en el que va prevaldre la perspectiva o “període òptic”, que també es podria anomenar, fent referència a la seva etimologia, amb el nom de període *teòric (theorein)*, estem a punt d’entrar en una època “tàctil”, en la que només importa la proxèmia. En termes més sociològics, es pot dir que aquí descobrim un desplaçament del que és global al que és local, o un pas del proletariat, subjecte històric actiu, al poble, de cap manera responsable de l’avenir; el que ens obliga a contemplar la saturació de la qüestió del poder (és a dir, del polític) en la seva funció projectiva, així com l’emergència de la qüestió de la *potència*. (...) És en aquesta perspectiva que convé apreciar la readopció del vitalisme; a saber, el fet que hi hagi vida enlloc de res. Farts ja de tanta “separació”, de tanta alienació, i de tanta actitud crítica que li serveix d’expressió, és ara important analitzar “l’afirmació” de la vida, el voler viure en societat, que, encara que sigui d’una manera relativista, serveix de suport a la vida quotidiana “vista de prop”. (1990: 70-71)

⁴⁷ “Precisant una mica més, diguem que, si existeix declivi de les grans estructures institucionals y activistes -des dels partits polítics, com a mediació necessària, fins el proletariat en quant a subjecte històric-, existeix, en canvi, desenvolupament del que podem anomenar d’una manera molt general amb el nom de comunitats de base; ara bé, aquestes descansen essencialment en una realitat proxèmica” (Maffesoli 1990: 77).

⁴⁸ “És perquè existeix saturació dels fenòmens d’abstracció, dels valors imposats des de dalt, de les grans maquinàries econòmiques o ideològiques pel que es pot observar, sense que aquests es posin en dubte (que equivaldria a atribuir-los massa importància), un recentrar-se en objectius a l’abast de la mà, en sentiments realment compartits, coses totes que constitueixen un món (fet de costums, de rituals) *acceptat com a tal (taken for granted)*” (1990: 87). O més endavant: “La

fet, l'autor considera que el tribalisme neix com a alternativa a l'individualisme, que l'individualisme no és l'aposta dels desencisats de la política, de la raó, sinó tot el contrari. Si la modernitat es caracteritza pels grans projectes que tenen l'individu com a principal agent, la post-modernitat de Maffesoli es caracteritza pel retorn al grup, per l'esgotament dels projectes i de l'individu mateix, pel cansament de la soledat, de l'aïllament, per la necessitat de *sentir* el grup, la seva calor, i de *sentir* amb ell (o a través d'ell) experiències i emocions que facin *sentir-nos* vius.

Però l'aportació que ens interessa de Maffesoli no és la seva anàlisi dels canvis socials i els seus efectes sobre les formes de relació social, sinó el fet mateix que cridi l'atenció sobre unes solidaritats que sovint han estat deixades de banda per l'anàlisi sociològica i antropològica. Per a aquesta tesi considero del tot prescindible (i discutible) la suposició que els canvis esmentats estan comportant un ascens de les formes de socialitat mogudes per la "potència"⁴⁹, en canvi les aportacions de Maffesoli a l'hora d'analitzar aquestes formes de socialitat resulten del tot interessants. Val a dir, però, que l'autor no només descriu i reflexiona sobre aquestes formes sinó que, a partir d'un anarquisme més o menys explícit⁵⁰, passa a

'majoria silenciosa' (...) no pot seguir definint-se mitjançant els reptes comuns abstractes i decidits fora d'ella. No pot seguir caracteritzant-se a partir d'un objectiu a realitzar; és a dir, ser el proletariat, agent d'una societat venidora... (...) Així, prosseguint amb la hipòtesi de la saturació de l'ordre polític, es pot explicar l'actitud de la massa (...) pel fet que, de manera latent, es dona una certa reticència antropològica cap a tots els poders, que no deixa d'expressar-se puntualment amb major o menor eficàcia, segons el temps i el lloc".

⁴⁹ Veig més acurades les anàlisis de Castells, de Wieviorka o de Toruraine, mentre que les de Maffesoli (encertades o no) es veuen limitades per la gran subjectivitat dels seus escrits i la no aportació d'elements que ens ajudin a contrastar les seves hipòtesis.

⁵⁰ El mateix autor assenyala que l'ideal comunitari que ell descriu també el trobem en la ideologia populista i, més tard, en l'anarquista (1990: 45) i així queda il·lustrat en múltiples paràgrafs del llibre: "La confiança que s'estableix entre els membres del grup s'expressa mitjançant rituals i signes de reconeixement específics que no tenen cap altre objectiu que el de fortificar el grup petit contra el gran" (1990: 170)

valorar molt positivament l'alliberament de la "potència" i les diverses expressions de "tribalisme" que es produeixen en la societat, sobretot en la mesura que impliquen un alliberament de qualsevol estructura de poder aliena a la persona mateixa, i un alliberament de qualsevol discurs polític econòmic que pugui coartar o condicionar l'acció humana⁵¹:

Amb gran confiança en ells mateixos i una bona dosi de tossuderia, d'una manera tal vegada una mica animal -és a dir, expressant més un instint vital que una facultat crítica-, els grups, les petites comunitats i les xarxes d'afinitat o de veïnatge es preocupen de les relacions socials properes, i el mateix passa respecte l'entorn natural. *Així, encara que es pugui semblar alienat pel llunyà ordre econòmic-polític, es garanteix la pròpia sobirania sobre l'existència pròxima.* (1990: 92)

És en aquest punt on considero que l'anàlisi de Maffesoli es fa més difícil de sostenir. Fins aquí ha subratllat la importància de la proximitat, del coneixement proper, del calor del contacte humà, a l'hora de crear socialitat, de crear lligams entre les persones, fins al punt que els lligams que es creen poden entrar en contradicció amb els principis que aquestes persones poden defensar i racionalitzar (les seves conviccions religioses i polítiques, els seus interessos econòmics, etc.). Maffesoli ha advertit que la constitució de grups no ha d'obeir a cap objectiu específic, que l'objectiu a assolir és el grup mateix, el fet d'estar junts. Ara bé, al seu llibre Maffesoli va més enllà i s'afanya a afirmar que la "potència", el "tribalisme", la "socialitat", no saben res d'ideologies, que pertanyen a mons diferents. El neotribalisme es nega a reconèixer-se en qualsevol

⁵¹ En certa manera com si fes equivalent la llibertat i l'espontaneïtat, una equivalència molt de la nostra època. Val a dir que, si bé ho indica, deixa força de banda que la "potència descansa precisament en el fet que cadascun dels seus actes són a la vegada l'expressió de certa alienació i de certa resistència" (1990: 105)

projecte polític, no s'inscriu en cap finalitat i té com a única raó de ser la preocupació per un present viscut col·lectivament:

La massa (...) no es projecta, no es finalitza, no es "polititza", sinó que viu el vendaval dels seus afectes i de les seves múltiples experiències. (...) En aquests moments es crea una "ànima col·lectiva" en la que s'esborren les aptituds, les identitats i les individualitats. (...) Cadascú participa del "nosaltres" global. En contra del polític, que, paradoxalment, descansa en el "jo" i en el que és llunyà, la massa, de la seva banda, està feta de "nosaltres" i de proximitat. (1990: 124)

La seva anàlisi es fa propera a la dels psicòlegs socials quan analitzen la dissolució i les transformacions de l'individu al si dels grups, però possiblement, així com aquests s'afanyen a descriure el comportament dels grups i el seu efecte sobre les persones que els integren, Maffesoli posa més l'accent, no en la descripció dels grups mateixos (en l'anàlisi de les "tribus"), sinó en la descripció de la força que les genera (en l'anàlisi -i l'exaltació- de la "potència", del vitalisme, de la socialitat). D'aquí el que considero que pot ser entès com un excés: Maffesoli ens parla d'un element sovint negligit⁵² i en deixa de banda altres. Així quan adverteix que la "potència" no obeeix ideologies ni reconeix projectes polítics, cal entendre estrictament això: que és el que ell qualifica de "potència" el que no obeeix a la ideologia ni al poder, no pas els grups que es formen gràcies a ella (només gràcies a ella, o en part). Podem acceptar una divisió conceptual, teòrica entre "potència" i poder, entre emoció i raó, entre grup i individu; no podem acceptar que uns elements i altres desenvolupin àmbits (i formes d'agrupament) totalment sotmesos al control dels uns o dels altres. És en aquest punt on el treball de Maffesoli resulta excessiu i indueix a l'error: la "potència"

⁵² Pels sociòlegs i els antropòlegs, no pas pels psicòlegs socials, per exemple. I encara precisaria més, ha estat negligit en la majoria dels desenvolupaments teòrics i discursos acadèmics dels primers, tot i que sovint l'han percebut ben clarament.

actua al marge de la ideologia, els grups no. Perque els grups no estan únicament sotmesos a l'impuls de la potència. Si atenem aquells que han analitzat els fenòmens de grupalitat entre els joves, els que s'han centrat en les bandes juvenils o en les anomenades "tribus urbanes", veurem com en la majoria dels casos s'adverteix de la importància de la ideologia o dels discursos polítics en alguns d'aquests grups.

3.5 FENÒMENS DE GRUPALITAT ENTRE ELS JOVES

Abans d'entrar en aquesta qüestió he d'aclarir alguns dels conceptes relacionats amb la tendència dels joves a agrupar-se i a desenvolupar formes culturals pròpies. Com veurem, el treball etnogràfic abordarà les relacions interètniques entre els joves d'un institut català, el fenòmen del racisme entre aquests joves, les imatges de les diferents comunitats amb que es treballa i el recurs a la violència en les relacions d'aquests joves entre ells mateixos i entre ells i els adults. No s'abordarà de forma directa el fenòmen de les "bandes" o de les "tribus urbanes", si bé aquesta qüestió no deixa de ser un tema de fons present al llarg de tot el treball (perque és present en el discurs dels joves i en el dels mitjans de comunicació nacionals i locals⁵³).

Al treball, però, analitzaré els discursos i les actituds dels joves de l'institut com un element més de les seves cultures juvenils. Com a tals entenc:

⁵³ Possiblement més com a temor que no pas com a realitat social efectivament desenvolupada.

La manera en que les experiències socials dels joves són expressades col·lectivament mitjançant la construcció d'estils de vida distintius, localitzats fonamentalment en el temps lliure, o en espais intersticials de la vida institucional. En un sentit més restringit, defineixen l'aparició de "microsocietats juvenils", amb graus significatius d'autonomia respecte les "institucions adultes", que es doten d'espais i temps específics. (Feixa 1998: 84)

Igualment, entendré les cultures juvenils com a cultures subalternes o subcultures (Juliano 1985,1986) que mantenen una relació contradictòria d'integració i conflicte amb la cultura hegemònica. A l'anterior definició es parla de "microsocietats juvenils", cal no reduir tots els fenòmens de grupalitat entre els joves a les "bandes". Una "banda" entendré que és:

Una forma de microcultura emergent en sectors urbano-populars. Evitant l'us tradicional, associat a determinades activitats marginals, el concepte faria referència als grups informals localitzats de joves de les classes subalternes, que utilitzen l'espai urbà per construir la seva identitat social, i que es corresponen a agrupacions emergents en altres sectors socials (colles de classe mitja, fraternitats estudiantils, etc.). Cada banda pot caracteritzar-se per un determinat estil, encara que també pot ser producte de la barreja sincrètica de diversos estils existents en el seu medi social. (Feixa 1998: 87)

Com veurem a l'institut on he desenvolupat el treball no s'hi troben "bandes", si bé molts dels joves sí que consideren que aquestes són presents al municipi (bandes de joves immigrants i bandes de joves *skinheads*⁵⁴) i molts prenen l'estètica, les pràctiques i la ideologia d'algunes d'aquestes tribus com a referent, com a model en el qual s'emmirallen. És per això que és de molt interès l'anàlisi de l'estètica *skinhead* realitzada al llibre de Costa et al. (1996) i l'anàlisi de la

⁵⁴ Sobre bandes juvenils i etnicitat es pot consultar: Amit Talai & Wulff (1995), Back (1996), Hall & Jefferson (1983), Hebdige (1979), Palmgren (et al.), Vigil (1988), Wulff (1988) i el ja clàssic Whyte (1943). I sobre *skinheads*: Anti-Defamation League (1995), Bennet (1991), Costa et al. (1996), Grünberg & Schweizer (1999), Hubert & Claudé (1991), Knight (1982) i Tropea (1993).

relació entre el discurs ideològic i les actituds violentes de cinc grups de joves, realitzat per l'equip de Fernández Villanueva (1998). Farem esment més àmpliament d'aquests treball en abordar els fenòmens de violència entre els joves (capítols 5 i 8). En aquest moment m'interessa subratllar el paper que la ideologia juga en els grups xenòfobs i violents estudiats per Fernández Villanueva (que com veurem planteja una relació diferent a proposada per Maffesoli⁵⁵).

L'equip de Fernández Villanueva (1998) segueix alguns plantejaments de Maffesoli a l'hora d'explicar la tendència dels joves a constituir grups. Des de la psicologia social, l'equip explica com la majoria de joves formen grups l'interès fonamental dels quals és relacionar-se entre ells, viure la seva estètica i disfrutar dels seus grups musicals o de les seves activitats d'oci; crear i sentir la sensació d'unitat, una sensació narcisista, que confereix tranquil·litat perquè crea una organització i s'oposa a l'esfondrament, a la incoherència i la incompletud (Anzieu 1986). Tal com he indicat fins ara, el viure-junts i la definició de la pròpia identitat apareixen com a principals elements impulsors d'aquesta tendència a la grupalitat. Ara bé, en analitzar com construeixen la seva identitat cinc grups de joves xenòfobs i violents, l'equip de Fernández Villanueva subratlla l'important paper que hi juga la ideologia. A partir de la definició d'ideologia de Billig (1991)⁵⁶ l'equip entén que aquesta proporciona als subjectes uns paràmetres de referència, la possibilitat de

⁵⁵ Val a dir que en ambdós treballs (Costa et al. 1996 i Fernández Villanueva 1998) es fa força ús de la perspectiva proposada per Maffesoli (valoració de la potència, del vitalisme, etc.), discrepant-ne només en aspectes concrets com aquest.

⁵⁶ Que a la vegada reprèn la idea de Gramsci, que la ideologia no és tant un conjunt de reflexions de la vanguardia intel·lectual assumit acríticament per la "massa", sinó una recepció d'aquestes reflexions per part de la "massa" de tal manera que en actualitzar-les proporcionen punts de referència respecte els quals desenvolupar una reflexió pròpia que s'incorpora a la seva quotidianitat viscuda i es sedimenta en el seu "sentit comú" (Fernández Villanueva 1998: 228). Val a dir que si bé aquesta definició d'ideologia divergeix del que en un punt anterior he qualificat

construir les seves definicions i valors i justificar les seves accions en la societat. Per això, diuen, la ideologia està molt propera a la identitat psicosocial de les persones o els grups que les defensen: la ideologia compleix una clara funció de cohesió del grup i de delimitador de la identitat entre grups.

La identitat com a construcció narrativa diferenciadora entre individus o entre grups utilitza la ideologia com a recurs per a desplegar-se. Però en ocasions va més enllà de ser un simple recurs, i es converteix en el mateix contingut de la identitat. Això passa quan els primers significants de la identitat són significants ideològics.

Des de la definició que proposem, la ideologia és bàsicament un suport retòric d'idees sobre la societat i sobre la identitat dels individus, que serveix de referència en la construcció de la identitat subjectiva i de la identitat dels grups i proporciona una base en la que reposa la pròpia percepció i interpretació de la realitat viscuda quotidianament. Una de les seves funcions és la justificació de l'acció social quotidiana, però el seu principal efecte no és proporcionar instruments cognitius per distorsionar la realitat, sinó més aviat, per fonamentar el seu coneixement i orientar-se en l'acció (Fernández Villanueva 1998: 234-235)

La ideologia seria, doncs, un recurs per a l'explicitació de la identitat. Així, quan a través de l'anàlisi de la ideologia despleguem els significants de ser, per exemple, un *skin* estem responent a la pregunta que els propis protagonistes s'han fet sobre la identitat: ¿Qui sóc jo? ¿Qui són ells? És per això que Fernández Villanueva considera que podem entendre la ideologia com una narrativa d'identitat més⁵⁷. La relació entre ambdues l'estableix en els següents punts:

de "discursos", ambdues definicions no són en absolut contradictòries, sinó que es refereixen a diferents dimensions del concepte i resulten complementàries.

⁵⁷ Ja veurem com també pot ser-ho la violència. La violència també està al servei de la identitat, pot ser una estratègia o un mètode per accentuar, reforçar o definir la identitat. En adscriure's a les categories de *skins*, ultres o feixistes els joves violents poden impressionar, sentir poder, defensar espais simbòlics o reals, presentar-se, definir-se, identificar-se. Igualment la violència els obre camins de reconeixement social i de poder, de capacitat d'influència en el seu entorn immediat. De fet la mateixa Fernández Villanueva vincula violència i identitat en

1. La ideologia fonamenta la identitat (pot tenir un valor de fonament quan si es planteja la possibilitat d'una identitat buida, que sigui pura representació i no tingui res darrera, es considera que com a mínim ha de tenir ideologia).
2. La ideologia organitza i jerarquitzza els diferents components de la identitat i els dóna sentit.
3. La ideologia (dels grups xenòfobs i violents) és un delimitador intergrup (acosta o allunya les persones i els grups d'altres persones i grups) i actua com a element cohesionador del grup (li confereix uniformitat o alimenta la idea d'un *nosaltres*).
4. La ideologia avalua i justifica l'acció dels grups i les persones.
5. La ideologia proposa i assenyala determinades formes d'acció
6. La ideologia proporciona poder (a través de la racionalització i la justificació de l'acció els individus esdevenen actors socials amb capacitat d'influir sobre les seves vides).

En resum, la ideologia està estretament lligada a la identitat perquè assenyala al subjecte el que és, el que són els altres grups i persones, la valoració d'aquests i el que ell com a subjecte pot fer en contra o a favor d'aquests grups i persones (Fernández Villanueva 1998: 237-240)⁵⁸.

afirmar: "Els possibles beneficis que obtenen els joves que s'embranquen en accions violentes no són merament materials, ans al contrari. La posició que manté el llibre és que la violència compleix una funció fonamentalment simbòlica per als integrants dels grups de joves, des de la pròpia participació en un grup d'iguals, fins l'aportació de significants i significats a la identitat d'aquestes persones" (1998: 15).

⁵⁸ L'estreta relació entre ideologia i identitat pot quedar il·lustrada amb aquest fragment d'una entrevista realitzada a un dels alumnes de l'institut on etnografiat: "**¿Y con este la relación era mejor?** Si, hombre estabamos siempre juntos, y

Amb tot, cal aclarir que aquesta ideologia a la que ens estem referint està lluny de ser un discurs teòric lògic i ben estructurat, si més no, es presenta (es desplega) sota la forma de discurs o narracions que poden contenir contradiccions lògiques, perquè no es tracta de produccions argumentatives que persegueixen l'estructuració lògica d'un discurs i la demostració a través de la racionalització, sinó que es tracta de produccions lingüístiques de caràcter estratègic dirigides a convèncer (i convèncer-se) i que persegueixen l'adhesió i el convenciment⁵⁹. És per això, també, que aquestes narracions s'organitzen amb un propòsit conjuntural, derivat de les pretensions i expectatives del moment i que preparen o justifiquen l'acció (Fernández Villanueva 1998: 229-230)

Ideologia, doncs, al servei de la identitat (ja no és precís el rigor en el discurs, sinó simplement un discurs que actuï com una marca, com un altre element que creï comunitat)⁶⁰. Per això defensaré el

todos pensabamos más o menos igual, nos llebabamos bien, y estabamos juntos desde primero. **¿Y pensabais más o menos igual en que, sobre el instituto, sobre otras cosas, sobre que?** Sobre todo, sobre todo más o menos, nos llebabamos bien, y siempre ibamos juntos cuando saliamos del instituto también ibamos juntos. (Roberto, entrevista)

⁵⁹ Com veiem, el sentit de "discurs" és molt proper al que he establert a l'inici del capítol. Seguint a Shotter (1989), els autors assenyalen com alguns elements del seu discurs confonen el que serien arguments, opinions, amb coses; esdevenen imatges (enlloc d'idees) i com a tals resisteixen a les argumentacions en contra. Encara més, algunes de les imatges i de les idees del seu discurs són dipositàries d'una afectivitat que les fa susceptibles de desencadenar l'acció sense la mediació del raonament: "És precisament en aquests arguments que resisteixen la discussió i que es mantenen com evidents on resideix la força i la justificació de l'acció, de vegades violenta, dels qui ho creuen" (1998: 234). Quan abordem l'etnografia recuperarem aquestes idees i les desenvoluparem per veure fins a quin punt l'escola és capaç de fer front de manera eficaç a aquestes imatges carregades d'emotivitat (o si, ben al contrari, desplega només discursos racionals poc eficaços).

⁶⁰ De fet Maffesoli, en un moment donat també ho adverteix: "El fet de compartir un costum, una ideologia o un ideal determina l'estar-junts i permet que això sigui una protecció contra la imposició, vingui aquesta d'on vingui" (1990: 169). Ideologia com a argamassa del grup, no com a projecte al que hom s'adhereix racionalment, però

caràcter secundari del debat ideològic (secundari en el sentit que la ideologia és un instrument al servei de la identitat, del seu reforçament, en absolut una qüestió sobre la que els individus puguin autoexigir-se coherència i reflexió). I veurem com, malgrat això, és aquesta ideologia la que decideix treballar (combatre) l'escola (de manera totalment coherent amb la prioritització que aquesta institució fa dels elements racionals en detriment dels emocionals).

D'aquesta manera, si és necessari un estil, un discurs, una música... Però no cap estil en concret, ni cap discurs, ni cap música específica, serà possible pensar en una certa mobilitat d'un estil a un altre, serà possible pensar en l'adaptació del discurs a la necessitat de cada moment⁶¹, en estils canviants o en identitats que es desplacen. El mateix Maffesoli ho adverteix:

En efecte, a diferència del que ha prevalgut en els anys setanta - amb aquests punts forts que van ser la contracultura californiana i les comunes estudiantils europees-, es tracta menys d'agregar-se a una banda, a una família o a una comunitat que de revoletejar d'un grup a una altre. Això pot donar la impressió d'una atomització i també pot fer parlar, sense raó, de narcissisme. En efecte, en contra de l'estabilitat induïda pel tribalisme clàssic, el neotribalisme es caracteritza per la fluïdesa, les convocatòries puntuals i la dispersió. (1990: 140)

Així com en la modernitat l'individu té una *funció* en la societat, en la postmodernitat la persona només desenvolupa papers en una mena de representació teatral (o en representacions teatrals múltiples i paral·leles). Per això Maffesoli subratlla la superficialitat de la socialitat, la importància de l'aparença, de l'estil, de l'estètica:

en el conjunt del seu treball tendeix a l'excés de negar la importància (i la presència) de la ideologia en tots els seus sentits.

⁶¹ Una mica en el sentit que ho va plantejar Riesman (1981).

l'estètica és un mitjà d'experimentar i de sentir en comú, alhora que és un mitjà per reconèixer-se.

En aquest context s'entendrà que la coherència ideològica, en els estils, en els canvis de grup, en les pràctiques culturals, serà mínima. Maffesoli també ho adverteix en relació a la barreja cultural pròpia del tribalisme contemporani. Maffesoli considera que la cultura que es formi en aquesta societat tribal, serà estructuralment plural i contradictòria. Crec que aquest és un element a retenir car fins i tot aquells que defensin des del nacionalisme més radical o des del racisme la idea d'una cultura o d'una nació (i no és el mateix un discurs cultural i un discurs cívic o polític) ho faran des d'una pràctica profundament mestissa, profundament multicultural, com no pot ser d'altra manera en el món que vivim⁶². Si, com defensaré, el racisme o el nacionalisme de molts joves neix més de la necessitat de justificar unes actituds que no pas de la reflexió i el compromís profund amb aquestes idees, sembla lògic que la "puresa cultural" que es manifesta en el discurs no es correspongui amb la realitat quotidiana de molts d'aquests joves. Val a dir, però, que altra vegada Maffesoli introdueix una certa confusió a la qüestió perquè, com he indicat abans, parla més de la "potència" com a força abstracta que no pas de les "tribus" tal com realment se'ns presenten (condicionades per interessos, per discursos que neixen més enllà de la "potència"...). Així és confús quan caracteritza el tribalisme com a essencialment pluricultural: "Recolzant-nos en la clàssica dicotomia entre cultura i civilització, es pot assenyalar que la primera, donat el seu dinamisme fundador, no té cap por a

⁶² Al reportatge *Skin or die* (Grünberg & Schweizer 1999) alguns del *hammer-skin* que hi apareixen tenen esplèndides catifes perses als terres de les seves habitacions. També podríem recordar (com ho fan molts *red-skins*) que el cap pelat que llueixen és propi dels immigrants antillans, es tractaria en certa manera d'un estil ètnic aparentment difícil de relacionar amb l'ultranacionalisme de molts d'ells ("en absolut", diria Maffesoli).

l'Estranger. Ans al contrari, sap fer bon caldo de tot el que li arriba de l'exterior, i això sense deixar de ser ella mateixa" (1990: 188). Més endavant, continua: "Abans de ser el racista, el nacionalista o, de manera més trivial, el famós "tanoca", el poble "sap", amb saber incorporat, que, més ençà (o més enllà) dels grans ideals llunyans i més o menys imposats, la seva vida quotidiana està constituïda per la barreja, la diferència i l'ajustament amb l'altre, encara que aquest "altre" sigui l'estranger o l'anòmic de costums estranyes" (1990: 189). En fragments com aquests sembla que la "potència anarquista" de l'autor s'imposa a l'esforç de rigor i racionalitat que caldria exigir-li (es tracta, d'altra banda, d'un imposar-se molt coherent amb el que l'autor planteja i defensa al seu llibre). Així la seva visió arriba a esdevenir en excés esviaixada quan afirma que: "Veiem sorgir una efervescència "societal", que afavoreix la fusió, la miscibilitat i la mescladissa entre Occident i Orient; en una paraula, el politeisme dels valors" (1990: 194). I pràcticament no fa referència als conflictes i al rebuig que es genera també a partir de l'impuls "societal". Només cap al final del seu llibre introdueix aquesta consideració (que no deixa de ser ambígua): "És menester, amb tot, assenyalar que, en el mateix moment que afavoreix l'atracció, per plural que aquesta sigui, el sentiment de pertinença procedeix, ja que no per exclusió, sí almenys per exclusiva. En efecte, es propi de la tribu el fet que, en accentuar el que està proper (persones i llocs), tendeixi a tancar-se sobre ella mateixa" (1990: 244).

4.

El racisme en la societat actual

¿Què és un actor definit al marge de tota referència a l'acció racional? Està obsessionat per la seva identitat i només veu en els altres el que els diferencia d'ell. Al mateix temps, en una societat que només és un mercat, cadascú tracta d'evitar als altres o es limita amb ells a transaccions mercantils; l'altre apareix fàcilment com una amenaça absoluta: o ell o jo; invadeix la meua terra, destrueix la meua cultura, m'imposa els seus interessos i les seves costums, que són estranyes a les meves i les amenaça. Aquest diferencialisme absolut, aquest multiculturalisme sense límits, tal com es veu en àmplies parts del món i que de vegades adopta, en les millors universitats americanes, la forma d'una pressió ideològica que proclama i imposa aquest multiculturalisme absolut, duu en sí el racisme i la guerra religiosa. La societat és substituïda per un camp de batalla entre cultures completament estranyes les unes a les altres, o blancs o negres, homes i dones, adeptes a una religió o una altra o laics, ja no són més que enemics els uns per als altres. Els conflictes socials dels segles passats, que sempre eren limitats perquè les classes socials en presència acceptaven els mateixos valors i lluitaven per la seva materialització social, són reemplaçats per guerres culturals. (Touraine 1993: 249)

Diversos autors consideren que, juntament amb la de les identitats, la problemàtica del racisme és una qüestió emergent a les societats europees del tombant de segle. El tema, però, no podem considerar-lo en absolut nou: la nostra història està plagada d'episodis en que la "qüestió racial" ha jugat un paper fonamental, i al llarg de la segona meitat del segle XX un nombre força important de científics socials s'han abocat al seu estudi. Tot i això, l'anàlisi del racisme encara avui topa amb punyents controvèrsies que afecten fins i tot la mateixa definició del fenomen. Per això en aquest capítol el primer que abordarem serà precisament aquesta qüestió: la definició del

racisme i l'establiment de la seva unitat per damunt de les formes múltiples a través de les que se'ns mostra. En segon lloc exposaré les característiques fonamentals del racisme que es desenvolupa a l'Europa contemporània. En tercer lloc faré referència als diferents graus d'intensitat i d'articulació amb què es presenta. Finalment, plantejaré la relació que diversos autors han establert entre l'aparició del racisme i la situació dels actors socials, que ens permetrà planejar una hipòtesi per tal d'explicar el que molts polítics i científics socials han denunciat: l'ascens del racisme en les nostres societats.

Aquesta visió em permetrà identificar com a racistes, si és el cas, alguns dels discursos dels alumnes amb qui he treballat al Guillem d'Efak, l'institut del Vilar. Em permetrà, també, analitzar millor les característiques i els elements d'aquests discursos, i entendre les actituds i comportaments que se'n deriven. Aquesta anàlisi general em permetrà, d'altra banda, entendre l'origen o les causes de l'expansió d'aquest racisme entre els joves, possiblement també entre els del Vilar, i entendre millor, per tant allò que a les aules o als carrers se'ns presenta de forma brusca, sovint fragmentària i aparentment mancada de lògica i raó.

4.1 QUÈ ÉS EL RACISME

Un dels primers obstacles que cal fer front a l'hora de començar a parlar del racisme, és la seva definició. El concepte "racisme" és un concepte complexe i d'una gran ambigüitat. Molts autors han anat proposant i proposen definicions ben diverses, de vegades mútuament excloents i que restringeixen o expandeixen el concepte de manera que les idees, actituds o accions que uns qualifiquen de

racistes, per a altres no ho són⁶³. És difícil establir una definició precisa del racisme donada l'heterogeneïtat del fenomen i del fet que poques vegades aquelles persones susceptibles de ser identificades com a racistes s'autodefineixen com a tals (entre altres coses perquè en l'actualitat la majoria refusa aquesta ideologia i això fa que els que la comparteixen procurin negar conscientment o inconscient la seva condició de racistes). Davant d'aquesta dificultat, un recurs és el d'analitzar quins són els models ideals de racisme amb que treballen els autors que han dedicat els seus esforços a l'anàlisi d'aquest fenomen⁶⁴. Dos d'aquests autors són Balibar i Benoist

Balibar (1991a) analitza el racisme des d'una perspectiva diacrònica, centrant-se en els models de referència que serveixen de base a la idea que en l'actualitat tenim sobre el racisme: l'anti-semitisme nazi, (que va cristalitzar tota la corrent històrica de l'antijudaisme i l'anti-semitisme medieval i modern), el segregacionisme nordamericà (vinculat al model esclavista que el va precedir i que té variants com l'Apartheid sudafricà) i finalment el model colonial (que recull l'herència de l'evolucionisme i de la idea de progrés sobre les que s'ha fonamentat la major part del discurs colonial i neocolonial actual). Prenent com a referència aquests models, Balibar distingeix entre diferents tipus de racisme (1991a: 64-67)⁶⁵:

⁶³ A Alegret (1993) podem trobar un recull de 35 definicions proposades per diferents especialistes en la qüestió (la majoria són definicions actuals, han estat formulades al llarg dels darrers vint anys) i 22 definicions extretes de diccionaris escolars.

⁶⁴ Tal com ha fet Alegret (1993) de manera molt més extensa i detallada (Alegret analitza les tipologies proposades per Taguieff, i les de Benoist i Balibar que jo presento de manera molt abreujada).

⁶⁵ Balibar adverteix que les distincions que proposa no són excloents i que és precís estudiar tota forma de racisme analitzant quin és el grau de desenvolupament de cadascun dels trets que descriu en cada cas i situació.

1. Des d'una perspectiva estrictament intel·lectual es pot distingir entre un racisme teòric o doctrinal (racisme com a ideologia) i un racisme espontani (racisme com a prejudici).
2. Des d'una perspectiva històrica distingeix un racisme interior (dirigit contra una població minoritària a l'espai nacional), d'un racisme exterior (considerat com la forma extrema de la xenofòbia).
3. Des d'una perspectiva fenomenològica, es pot distingir entre un racisme auto-referencial (el desenvolupat pels portadors del prejudici i que es consideren representants d'una raça superior) i un racisme hetero-referencial (que assimila les víctimes del racisme a una raça inferior o malèfica)⁶⁶.
4. Des d'una perspectiva política es pot distingir entre un racisme institucional i un racisme sociològic.
5. I finalment es pot distingir entre un racisme d'eliminació (excloent i autoprotector), i un racisme d'explotació (inclusiu o assimilador encara que jerarquitzador).

Veiem, doncs, com Balibar proposa una imatge del racisme profundament heterogènia, que abasta des de l'explotació fins a l'exclusió, des dels prejudicis personals fins a les polítiques d'estat.

Un altre dels investigadors que ha assajat de definir un model idel de racismes ha estat Benoist (1986). Després d'analitzar les definicions de racisme amb què han treballat els científics socials, Benoist conclou que dels discursos racistes només podem extreure'n una constant: la creença en la desigualtat de les "races humanes" (i el seu corol·lari: la creença en la desigualtat entre les "cultures" i

“civilitzacions”⁶⁷). A partir d'aquesta constatació, el mateix Benoist (1986: 226) planteja que la ideologia racista té cinc dobles alternatives:

1. Pot o no buscar en la biologia l'explicació de la desigualtat.
2. Pot adherir-se o no a la interpretació racial de la història (a la teoria que afirma que la raça és la variable principal que ens permet interpretar la història).
3. Pot funcionar o no com a legitimadora de la dominació o l'exclusió.
4. Pot implicar o no el refús a la barreja interracial.
5. Pot afirmar o no que la desigualtat que defensa és definitiva.

Tal com passava amb la proposta de Balibar, les cinc dobles alternatives que, ens remeten a una imatge força heterogènia dels discursos que han estat identificats com a racistes: el racisme pot ser biològic o no; pot estar institucionalitzat o correspondre's només a les actituds i els prejudicis personals; pot servir per excloure o per explotar; pot establir grups profundament desiguals o subratllar-ne només les diferències; pot defensar l'eliminació de tot un poble o (només) la discriminació de determinats individus; pot erigir-se com una teoria de la història o pot limitar-se a regular les relacions interpersonals, etc.

⁶⁶ Taguieff (1987: 152-189) recupera aquesta distinció per vincular l'autoració amb la lògica de l'exclusió i l'extermini; i l'heteroració amb la lògica de la dominació i l'explotació.

⁶⁷ Per una simple qüestió de comoditat i agilitat en la lectura, posaré aquests conceptes (races, cultures, civilitzacions), i altres (poble, nació, ètnia), entre cometes o sense elles només en funció del context i quan ho consideri convenient per qüestions de precisió. En tot cas, el no utilitzar les cometes no vol dir que suposi que aquests conceptes es corresponen a cap entitat natural ben definida. Amb cometes o sense, entenc que els conceptes esmentats fan referència a realitats els continguts i límits de les quals només tenen sentit en el context i en el discurs de qui les utilitza.

Sembla, doncs, que l'alternativa és clara: a l'hora de definir el racisme podem optar entre una definició precisa i de límits estrictes (que per força exclourà discursos, actituds o accions habitualment qualificades de racistes) o una definició molt més vaga i de límits imprecisos (molt més inclusiva, si bé agrupant les diferents formes de racisme com un conjunt amb "semblances de família"⁶⁸). Un dels autors que s'ha desidit per la primera opció és Lévi-Strauss:

Doctrina que pretén veure en els caràcters intel·lectuals i morals atribuïts a un conjunt d'individus, sigui com sigui com hom els defineixi, l'efecte necessari d'un patrimoni genètic comú. (Levi-Strauss 1983: 15)

Memmi, en canvi, en canvi, va decidir-se per la segona opció i proposà una definició que podem considerar excessivament laxa:

El racisme és la valorització generalitzada i definitiva de diferències, reals o imaginàries, en profit de l'acusador i en detriment de la seva víctima, amb el fi de justificar una agressió o un privilegi. (Memmi 1982: 98)

En aquest treball seguiré la definició proposada per Alegret (1993), que alhora s'inspira en la distinció proposada per Taguieff (1987)⁶⁹ i en la definició de Stolcke (1992)⁷⁰, i que considero que és prou àmplia i precisa a la vegada:

El racisme és la ideologia que, present en els actes o incorporada en les conductes, implícita en els prejudicis o explícita en els discursos, manipula determinats aspectes de la diversitat humana amb la finalitat d'establir sobre ella una sèrie de diferències a les que denomina diferències racials i que són utilitzades per justificar determinades desigualtats socials (Alegret 1993: 72-73)

⁶⁸ Concepte proposat per Wittgenstein i que recull Valdés (1988) per aplicar-lo a la construcció teòrica i conceptual en l'antropologia.

⁶⁹ Segons Taguieff el racisme és a la vegada una ideologia, un prejudici i una discriminació (1987: 227 i ss.).

⁷⁰ Stolcke proposa que definim el racisme com una construcció ideològica de les desigualtats socials en termes de "raça" (1992: 17).

Considero que amb aquesta definició poden incloure's la majoria de manifestacions històricament qualificades de racistes, fins i tot el nou racisme (Barker 1981; Taguieff 1987) o fonamentalisme cultural (Stolcke 1993), i a la vegada és prou precisa per no disoldre la idea de racisme i equiparar-la a qualsevol forma d'exclusió, explotació o discriminació. La definició esmentada parla d'ideologia racista i d'ideologia incorporada a conductes. La primera, la ideologia racista, és la base del racisme. La denominaré racialisme, tal com proposa Alegret⁷¹, que el defineix com:

Una forma de manipulació ideològica d'alguns aspectes de la diversitat humana que es duu a terme a través de la creació, la naturalització i l'absolutització de determinades diferències, a les que es denomina diferències racials, i que s'utilitzen per justificar algunes desigualtats socials, donant lloc al racisme pròpiament dit. (Alegret 1993: 72)

El mateix Taguieff (1986: 256-265; 1987: 314-323) en analitzar el racialisme, entén que aquest pot descomposar-se en un procés en el que:

1. Es trenca la unitat de l'espècie humana (es refusa la idea d'una comunitat humana per damunt de les diferències col·lectives).

⁷¹ En un sentit similar Guillaumin (1972, 1980) parla de "raciació": procés a través del qual un grup fa d'un altre una "raça" en el context d'una ideologia i d'unes pràctiques de la diferència i la jerarquia. O San Román (1995: 135): "Procés pel qual es *classifiquen* els éssers humans en diversos conjunts en virtut de *marcadors* físics, culturals o d'origen, de tal manera que aquests conjunts, inclòs aquell al que pertany el subjecte racialitzador, reben *atribucions estereotipades* respecte a les seves característiques i capacitats intel·lectuals, culturals i físiques, que es pensen inalterables amb major o menor rigidesa i *transmeses intergeneracionalment*, que són *estigmatitzants o no*, que orienten comportaments o actituds cap a ells convertits en grups pel mateix procés de raciació, ho siguin o no per altres criteris i que suposa l'establiment d'una *valoració desigual* de cadascun d'ells i presuposa *relacions desiguals* cap a ells, en funció d'exigències del mateix subjecte racialitzador i del racialitzat, en un context històric i sòcio-cultural específic".

2. Categorització fixa dels individus i dissolució al si de categories col·lectives que esdevenen permanents.
3. Absolutització de les diferències col·lectives, que esdevenen profundes i permanents.
4. Naturalització de les diferències (possible tant a través de la biologització científista com de l'etnicització culturalista) que d'aquesta manera esdevenen fronteres insuperables.
5. Reinterpretació no igualitària d'aquestes diferències (argument que, si es desenvolupa, introdueix un cert universalisme en el diferencialisme radical dels quatre arguments anteriors).

La distinció entre racialisme i racisme⁷² ha estat defensada per diferents autors. En ocasions per subratllar-ne la independència d'un i altre, com és el cas de Todorov (1989)⁷³, en altres casos per assenyalar la mútua interdependència (Alegret 1993)⁷⁴. En aquest treball consideraré analíticament útil mantenir la distinció entre racisme i racialisme amb la finalitat de poder parlar d'ideologia racista i d'actituds i conductes racistes, però no considero possible tractar les diferents instàncies de forma independent, perquè estan constantment retroalimentant-se entre elles:

⁷² Respectivament, la ideologia racista i les actituds i les accions que incorporen o es desprenen d'aquesta ideologia.

⁷³ Aquest adverteix que "El racista ordinari no és un teòric, no és capaç de justificar el seu comportament amb arguments 'científics'; i recíprocament, l'ideòleg de les races no és pas necessàriament un 'racista', en el sentit corrent de la paraula, la seva perspectiva teòrica pot no tenir la més mínima influència sobre els seus actes" (Todorov 1989: 113).

⁷⁴ Que consiera que "no és possible separar teoria i pràctica racistes, així com tampoc és possible considerar separatament la percepció d'unes diferències de la valoració que d'elles es fa. Un racista ordinari pot ser que no sigui un teòric del racisme, però té 'la seva' teoria des de la que explica les diferències que ell percep, o creu percebre. (...) Al racista, aquesta teoria, si bé no li servirà per explicar científicament la seva conducta, sí que li servirà per justificar-la" (Alegret 1993: 88-89).

El racialisme crea les diferències i les posa al servei del racisme, que les utilitza per justificar determinades desigualtats. (Alegret 1993: 90)

Si bé resulta evident que no hi ha una coherència perfecta entre la ideologia i les actituds i comportaments racistes, seria absurd defensar la total independència d'una i els altres quan la primera ofereix els arguments per justificar-los.

4.2 EL RACISME D'AVUI

A l'inici del capítol he indicat que les dificultats a l'hora d'establir una definició de consens sobre el racisme neixen de l'heterogeneïtat del fenomen. El que diferents autors identifiquen com a racisme, és una ideologia que ha anat transformant-se al llarg dels segles o dels anys, i que en cada època i en cada situació ha anat adaptant els seus arguments per tal de fer-los defensables i útils per a la defensa dels interessos d'aquells que els han esgrimit. Possiblement ha estat Taguieff l'autor que ha sabut posar de relleu de manera més eficaç aquesta capacitat de transformació, i ha sabut advertir els problemes que això ha creat als crítics amb el racisme. És per això que el seu treball ha resultat ser fonamental a l'hora de revisar el discurs anti-racista, advertir els seus prejudicis i crear les bases per corregir els seus errors.

Taguieff (1987) parla de capacitat de "retorsió", una estratègia que consisteix a prendre els arguments dels adversaris, dotant-los de continguts que els duen fins a les darreres conseqüències, i retornar-los en benefici dels interessos propis i contra els arguments dels adversaris. Segons Taguieff aquesta capacitat de retorsió ha

estat fonamental a l'Europa posterior a la II Guerra Mundial, en què la crítica als plantejaments racistes "tradicionals" ha estat molt profunda. Diversos autors assenyalen com el racisme contemporani té poc a veure amb el racisme basat en les races humanes i la seva desigualtat natural. El "nou racisme" caracteritzat per Barker (1981), "racisme diferencialista" de Taguieff (1987), "racisme sense raça" de Balibar (1991b) o "fonamentalisme cultural" de Stolcke (1993)⁷⁵ treballa amb uns arguments i amb una lògica notablement diferent dels utilitzats pel racisme biologicista de les races humanes.

El racisme contemporani és un racisme eminentment orientat en contra dels immigrants⁷⁶ i basat en la defensa de les nacions i les seves cultures. Els arguments no es basen en l'existència de races humanes, ni en la defensa de la seva desigualtat, sinó que es parla de cultures i de dret a la diferència. L'exclusió dels estrangers es fonamenta en el suposat perill que comporta la presència d'immigrants per a les cultures europees: aquests destruirien l'homogeneïtat de la nació. S'entén que el contacte intercultural bé perjudica les cultures nacionals que acullen els immigrants, bé desencadena conflictes socials i fa entrar en crisi els valors de la societat. I en la seva versió més política (i menys culturalista), simplement suposa la cessió de drets (o, millor, de determinats drets) a aquells que per la seva condició d'estrangers no haurien de poder-ne disposar (com a persones que són en poden disposar d'alguns, però la seva condició d'estrangers en limita l'exercici

⁷⁵ Verena Stolcke proposa el concepte com a alternativa a la idea molt difosa que la retòrica i la violència contra els immigrants que en l'actualitat s'han desenvolupat considerablement a Europa és "com un racisme disfressat". Segons Stolcke (1993) el fonamentalisme cultural constitueix un retòrica d'exclusió nova i diferent de la racista tant a nivell polític com conceptual i resulta confús qualificar ambdues amb el mateix concepte. Val a dir que comparteixo en part l'argument de Stolcke tal com explicaré al següent subapartat.

d'altres): aleshores s'esgrimeix l'argument de la "preferència nacional", de la "territorialitat", etc.

Barker i Beezer (1983)⁷⁷ caracteritzen així la principal línia argumental del "nou racisme":

Els immigrants amenacen amb "escombrar-nos" amb les seves cultures estrangeres i si se'ls deixa entrar en una quantitat gran destruiran l'"homogeneïtat de la nació". En aquest "nou racisme" les nocions de cultura i de tradició són centrals. Una comunitat **és** la seva cultura, la seva forma de vida i les seves tradicions, i acabar amb elles significa fer a miques la comunitat. Es tracta de sentiments no racionals (que passen a ser instintius en la seva versió més genuïna) construïts al voltant de sentiments de lleialtat i pertinença. (1983: 125)

No és infreqüent llegir a la premsa o sentir a les tertúlies de la ràdio o a les converses del carrer afirmacions com aquestes. El mateix dia que escrivia aquestes línies a *El país* van aparèixer publicades les declaracions d'un diputat de Coalición Canaria, Luís Mardones, que semblen pronunciades expressament per il·lustrar els principis que fins ara he assenyalat:

Si hem d'acollir 5000 no nacionals ni europeus, prefereixo acollir aquesta quantitat de veneçolans, argentins, cubans, mexicans, xilens, perquè no creen problemes de tipus cultural o sociològic i molts serien fills o néts de canaris. S'ha d'evitar que la immigració del continent africà desvirtui el nostre model socioeconòmic, cultural i inclús religiós, a més de crear problemes de xenofòbia. (El país, 25 d'abril de 2000)⁷⁸

⁷⁶ No tot, però: és precís recordar el cas dels gitanos, que encara apareix en les enquestes sobre el racisme i la xenofòbia a Espanya, com un dels grups sobre els que es projecta una hostilitat i un refús més profund (San Román 1995: 8).

⁷⁷ Citats a Stolcke 1993: 77.

⁷⁸ En un sentit similar, amb motiu de la presentació del simposi "Moviments humans a la Mediterrània occidental", La Vanguardia publicava unes declaracions del president de la Generalitat, Jordi Pujol, segons les quals "a Catalunya o en un país europeu és fàcil integrar polacs, italians o alemanys, però no així un àrab que tingui una forta vivència musulmana, sense necessitat que sigui un fonamentalista". Si, com en el cas anterior, aquest discurs sobre les diferències serveix per justificar determinades desigualtats socials (un tracte discriminatori en

Taguieff qualifica aquest racisme com a “racisme de la diferència” perquè a diferència del “racisme de la desigualtat”, que utilitzava l'argument de la desigualtat racial, el racisme contemporani tendeix a exaltar la diferència cultural i a presentar-la com a essencial i irreductible, es proposa la defensa d'una identitat col·lectiva definida en termes d'ètnicitat, cultura, herència, tradició, memòria i diferència. Per això mateix rebutja el mestissatge cultural. Un concepte clau d'aquesta nova doctrina és la noció d'arrelament: tan per preservar la identitat de les cultures europees com de les dels immigrants, el millor és que aquests es quedin als seus països d'origen o hi retornin.

Amb tot, cal ser prudent i no cometre excessos amb aquesta conceptualització del racisme contemporani. Com encertadament assenyala San Román (1995: 136), és evident que no es refusa qualsevol diferència. Ni existeix un “altre” absolut, ni els prejudicis i estereotips que es projecten sobre els múltiples i diversos “altres” són iguals. L'existència del fonamentalisme cultural no implica que hi hagi una aversió contra tot “altre”, sinó que pot ser (per exemple) contra “l'altre que està entre nosaltres” (aversió al mestissatge), o contra ells però no contra la seva cultura (veurem com pot haver-hi interès per elements de la cultura dels immigrants al mateix temps que se'ls rebutja), o contra alguns “altres” però no contra tots (hi ha més rebuig envers els marroquins que envers els gambians, i més envers tots ells que envers els asiàtics⁷⁹). D'aquí que l'esmentada

matèria d'estrangeria, per exemple) declaracions com aquestes s'adequarien al que hem definit com a racisme.

⁷⁹ No necessàriament perquè aquests siguin rics: poden ser els fills dels qui treballen als restaurants xinesos, per exemple. Al capítol anterior hem fet referència al treball de Tribalat (1995), que constata la diferent valoració que reben les comunitats immigrants a França i l'arbitrarietat amb que se'ls adjudica una actitud d'obertura o tancament respecte la resta de la societat.

autora proposi l'anàlisi de les imatges preexistents a les que es recorre per atribuir-les als diferents col·lectius; de l'anterior experiència històrica i personal de raciacions anteriors en contextos relacionals específics; i de les diferències existents en el procés de racialització per part dels diferents grups socials que racialitzen⁸⁰ (San Román 1995: 136-137).

En una línia similar, el sociòleg català Jordi Pascual (1997: 167-180) proposa que distingim el que ell qualifica de discursos de l'alteritat, del discurs de la nacionalitat⁸¹. Segons Pascual, en el cas de Catalunya els discursos de la nacionalitat a es basen en la dicotomia catalanoparlant / castellanoparlant i es tradueixen en discursos de la catalanitat i de la castellanitat (o espanyolitat). Pascual considera que quan aquest discurs es desenvolupa des d'instàncies oficials (el govern de la Generalitat de Catalunya, Ajuntaments, els mateixos centres escolars, serveis educatius com el SEDEC, ...) es considera que ambdues categories són permeables entre si i l'orientació discursiva apunta a la "integració" dels segons en els primers, de manera que els segons poden considerar-se "catalans potencials"⁸².

⁸⁰ En la línia de l'anàlisi dels "discursos", "estils locals" o variacions "microsocials" que he plantejat al capítol anterior.

⁸¹ Pascual també parla d'un "discurs de la transnacionalitat". Aquest proporcionaria elements simbòlics i normatius per constituir els "camps d'elit", es tractaria de marcadors d'etnicitat que s'identificarien amb una certa elit social i cultural i que constituirien un mitjà de generar consens social gràcies al contingut simbòlic d'aquest discurs: una escola britànica o un liceu francès a Catalunya seran escoles atractives també per als alumnes catalans en la mesura que els faciliten l'accés a uns continguts simbòlics i culturals altament valorats; de la mateixa manera una presència elevada d'alumnes japonesos o alemanys en un centre determinat pot ser també un element atractiu o de prestigi.

⁸² Amb aquest concepte es refereixen a l'assimilació o la catalanització de la població immigrant, tot i que des de finals dels anys setanta, el govern de la Generalitat i els intel·lectuals propers ideològicament a aquest govern (Pujol 1976; Vallverdú 1979; és interessant consultar també Puigjaner 1980, que recull les visions i els discursos dels diferents partits parlamentaris) parlen d'integració i reconeixement de les cultures dels immigrants i de llur aportació al projecte nacional català. Aquest discurs de la catalanitat apareix com a resposta o contenció del discurs de la castellanitat (o espanyolitat), que Pascual no desenvolupa (bàsicament perquè Pascual analitza els discursos d'etnicitat que

Els discursos de l'alteritat, en canvi, perjudiquen, discriminen, estigmatitzen i contribueixen a segregar els subjectes socials sobre qui es projecten (els gitanos, els àrabs, ...). Aquests discursos, diu, incorporen elements discursius de normalització social (Pascual parla d'afinitat discursiva entre ambdós): l'altre no és només culturalment diferent sinó que a més es situa en un pla social d'inferioritat i la seva integració en la societat comporta problemes. Així com el discurs de la nacionalitat defensava la permeabilitat entre catalanoparlants i castellanoparlants, els discursos de l'alteritat es caracteritzen per considerar els subjectes ètnics sobre qui es projecten com externs, diferents, difícils d'integrar escolarment i socialment. Si "l'altre nacional" és proper i fàcilment convertible, "l'altre ètnic" és llunyà, diferent i difícilment assimilable. El discurs de l'alteritat esdevé, doncs, fonamental en el procés de raciació de determinats col·lectius⁸³.

Molt encertadament, Taguieff (1987, 1991) i després d'ell molts altres autors, va observar com des de l'anti-racisme no s'havia reflexionat prou sobre la importància dels canvis del discurs racista i d'aquesta manera les crítiques al racisme seguien adreçant-se a un racisme biologicista i basat en la desigualtat, i deixaven lliure de crítica el nou racisme. Taguieff va més enllà i critica l'arrogància d'un

proposen els mateixos centres i la manera com això condiona l'elecció de centre d'unes i altres famílies. No analitza els discursos d'etnicitat entre l'alumnat o en el conjunt de la societat. Com veurem el discurs de l'espanyolitat no és només un discurs de resistència a l'assimilació catalanista sinó que en ocasions defensa una certa impermeabilitat a tota forma (simbòlica, real) de catalanisme: s'inspira més en la realitat política i cultural predemocràtica que no pas en la defensa d'una integració respectuosa amb totes les formes de diversitat cultural presents a Catalunya).

⁸³ Al capítol 12, veurem com, a partir de l'anàlisi d'en Jordi Pascual, intentaré identificar diferències entre els discursos d'etnicitat que elaboren els alumnes de l'IES del Vilar i que projecten sobre llurs companys catalans, castellans, àrabs i d'altres orígens.

anti-racisme que, segur de la seva veritat, no té prou cura a l'hora d'escoltar els arguments dels autors racistes i sovint acaba responent amb tòpics que no sempre són adequats a les qüestions que es plantegen. Segons Taguieff aquesta complaença arriba al punt culminant quan, en no escoltar el discurs del nou racisme, des de l'anti-racisme s'acaben oferint arguments que el reforcen. Un d'aquests arguments és el del relativisme cultural, i l'antropologia té molt a veure amb la seva formulació i en la seva construcció a partir d'un concepte de cultura (estàtica, homogènia, orgànica, funcional...) alimentat des de la nostra disciplina i posteriorment també revisat i criticat, tot i que, sembla ser, amb molt menys èxit o ressò (San Román 1995; Juliano 1998).

Les diferències entre el nou i el vell racisme són profundes. Tan que Stolcke (1993) considera que es tracta de dues ideologies diferents tan a nivell polític com conceptual:

Allò que distingeix el racisme d'aquesta nova forma de fonamentalisme cultural de dretes és la manera com són concebuts els subjectes que suposadament causen els conflictes sòcio-polítics que tracten aquestes doctrines. El fonamentalisme cultural justifica l'exclusió dels *estrangers* o *estranys* perquè creu que són una amenaça per a la unitat i la identitat cultural i/o nacional, mentre que el racisme ha servit generalment per legitimar la inferioritat sòcio-econòmica dels *desfavorits* per desarmar-los políticament.

Per la meua part, considero importantíssim discriminar amb prou cura les diferents idees i arguments sobre les que es recolza el racisme, però veig excessiu el fet de considerar el fonamentalisme cultural com un fenomen diferent del racisme. Per diferents motius. En primer lloc perquè, tal com han assenyalat altres autors, el fet d'advertir i subratllar la independència conceptual d'ambdues

lògiques, la de la diferenciació i la de la desigualtat⁸⁴, no significa que necessàriament funcionin per separat en la pràctica històrica. El fet és que ambdues lògiques, sovint es presenten simultàniament o es succeeixen l'una a l'altra. Wieviorka (1992: 108-113), per exemple, adverteix que el mateix *Apartheid* sudafricà va tractar d'integrar ambdues lògiques fins el moment mateix de la seva desaparició. Sense anar tan lluny, el racisme envers la comunitat gitana ha provocat formes d'explotació i de marginació, de discriminació i d'exclusió sense solució de continuïtat i de tal manera que difícilment pot parlar-se de moments de racisme que deixen pas a res clarament diferent. Amb Wieviorka, considero que

Si en la majoria dels casos el racisme combina inferiorització i diferenciació, això és degut a que els mecanismes de la seva producció comporten, de forma més o menys necessària, una i altra. Una lògica d'inferiorització, duta fins a l'extrem, implica també processos de rebuig i de segregació; i simètricament, una lògica de diferenciació només pren un gir racista si el seu objectiu no és completament exterior a la cultura o a la comunitat en qüestió, sinó que pot veure's implicat en relacions socials, per mítiques que aquestes siguin. Diguem-ho d'una altra manera: per ser eficaç, una lògica d'inferiorització pura necessita recolzar-se en una lògica de diferenciació; i una lògica de diferenciació pura, si no es salda amb una certa inferiorització de la seva víctima, desemboca, o bé en quelcom diferent del racisme -en la guerra, per exemple-, o bé en la destrucció física del grup racialitzat. (Wieviorka 1995: 112)

San Román també considera inadequat qualificar de racistes les formes de xenofòbia no justificades en base a criteris biològics i d'herència genètica, i defensa que al nou racisme se li apliqui el concepte proposat per Stolcke (fonamentalisme cultural)⁸⁵.

⁸⁴ O d'un enfocament universalista i un altre de particularista.

⁸⁵ San Román proposa, de fet, una reordenació conceptual de tot l'àmbit: proposa que amb el concepte "xenofòbia" ens referim a les actituds i les conductes orientades contra els estrangers, grups ètnics i col·lectius culturalment diferents; i que utilitzem el concepte "racisme" quan els recursos ideològics emprats per justificar la xenofòbia es refereixin a criteris biològics i d'herència genètica; i "fonamentalisme" per a qualsevol mena d'afirmació irreductible de la diferència en termes culturals. Segons la seva proposta, aquest "fonamentalisme" pot ser

La mateixa San Román (1995) també adverteix que la xenofòbia actual pot ser simultàniament o alternativament culturalista i biologicista. És més, adverteix com el gir actual cap a un racisme diferencialista va ser tan àgil que no va exigir als racistes un canvi substancial de perspectiva ni d'implicacions pràctiques. I afegeix:

Crec que el racisme, *strictu senso*, ja era un tipus de fonamentalisme cultural embrionari, en la mesura que si per alguna cosa es definia era per fer de la “raça” biogenètica un grup humà que no només reproduïa característiques físiques sinó culturals i intel·lectuals. (San Román 1995: 151)

D'aquesta manera, crec que podem considerar el fonamentalisme cultural com una forma més de racisme perquè totes dues doctrines (el vell racisme i el nou racisme o fonamentalisme cultural) estan formades per elements ideològics que “naturalitzen” diferències i desigualtats socials. Això és evident en el discurs racista clàssic, i es produeix també en el nou racisme: en aquest racisme l'element “naturalitzador” és la xenofòbia. Els partidaris d'aturar la immigració consideren “natural” que els pobles de cultures estrangeres que es troben entre nosaltres provoquin hostilitat, rebuig. Normalment no s'especifica l'origen d'aquesta actitud o bé es dona per fet que és una actitud “natural”. Fins i tot els autors crítics amb el racisme accepten

“cultural” quan es refereixi a l'etnicitat o a la identitat d'un poble; “religiós” quan es refereixi a diferències en matèria de religió; “polític”, etc. La proposta *ex novo* seria clarificadora, però a aquestes alçades i amb un debat ja en marxa no sé fins a quin punt la generació de nous conceptes podria crear més confusió encara (caldría plantejar, d'altra banda com en diríem de l'anti-racisme...). D'altra banda, no sé fins a quin punt la claredat aportada s'esvairia quan haguéssim de qualificar les actituds envers una determinada comunitat de simultàniament o successivament racistes i basades en el fonamentalisme cultural, polític i religiós. Finalment la mateixa autora, en haver de referir-se constantment a les aportacions d'altres antropòlegs i sociòlegs, en moltes ocasions acaba utilitzant el terme “racisme” amb un contingut més proper a la manera com l'hem definit nosaltres. El mateix passa amb Wieviorka, autor de *L'espace du racisme* (1992), on utilitza el concepte de forma molt laxa i que en un altre llibre (1997: 31-32) afirma que és millor no parlar de racisme si no es fa referència als gens, al fenotipus, a la sang.

la xenofòbia com quelcom natural i diferent del racisme (tot i que la primera pot ser el fonament del segon)⁸⁶. La mateixa Stolcke ho adverteix:

Les al·lusions a la xenofòbia -entesa aquesta com consubstancial a la humanitat- s'estan convertint ràpidament en un recolzament ideològic d'aquest nou fonamentalisme cultural. El fonamentalisme cultural contemporani es basa en dos supòsits: que les diferents cultures són incommensurables i que, donat l'etnocentrisme inherent dels éssers humans, les relacions entre cultures són inevitablement hostils. En aquest sentit, la idea de xenofòbia és al fonamentalisme cultural el mateix que el concepte bio-social de "raça" és al racisme, a saber, la constant naturalista que dota de veracitat ambdues ideologies, alhora que les legitima. (1993: 81)⁸⁷

D'altra banda, si recordem quins són els components del procés de racialització tal com els ha establert Taguieff (i que han estat exposats al punt anterior), veurem fins a quin punt el fonament cultural ofereix arguments per a la racialització. Igual que la ideologia de les races també el fonamentalisme cultural aporta els components necessaris per al procés de racialització:

1. El seu profund particularisme subratlla les diferències al si de la humanitat en detriment de la idea de comunitat humana, que en resulta devaluada.
2. Les persones també són adscrites a les seves cultures i nacions i s'hi dilueixen al seu si, i les cultures i nacions passen a ser trascendents a les mateixes persones⁸⁸.

⁸⁶ Com aquells que en el passat defensaven l'existència de races humanes tot i que podien qüestionar-ne la seva desigualtat. Per a una crítica a l'acceptació de la xenofòbia (i de l'etnocentrisme) com a fenomen humà universal: San Román (1995).

⁸⁷ L'autora recull diverses manifestacions de polítics europeus que defensen l'etnocentrisme o la xenofòbia com a manifestacions humanes naturals i universals enfront els estrangers. Totes elles són molt interessants, especialment les de líders de l'esquerra, progressistes i antiracistes. De forma similar, Alegret (1993) també advertia de l'us de conceptes racials per part d'autors antiracistes.

⁸⁸ En paraules de Dumont (1987: 119): "les cultures són vistes com individus (...), les cultures són individus col·lectius".

3. L'absolutització de les diferències també es pot produir a través del particularisme extrem del fonamentalisme cultural. La utilització de l'etnocentrisme, la xenofòbia o el relativisme cultural com a arguments al servei d'aquesta ideologia n'és un exemple.
4. La naturalització de les diferències també es produeix a través del procés de fetitxització de les identitats culturals segons el qual les categories mentals, els mites, les creences, les pràctiques i els valors morals poden arribar a ser sacralitzats i inscrits en una mena de "naturalesa cultural" de les persones.
5. Del diferencialisme absolut es pot passar a l'establiment de jerarquies o desigualtats culturals (en base a la idea de progrés, per exemple).

El fonamentalisme cultural produeix racialització (i no hem d'oblidar que aquest fonamentalisme no necessàriament es presenta en "estat pur", ans al contrari pot reforçar-se amb arguments que més o menys explícitament es recolzin en suposades diferències i desigualtats biològiques). Tal com passava amb les referències a la diferència i la desigualtat, les referències a la "raça" (o a la biologia en general) i a la cultura tendeixen a presentar-se barrejades o confoses l'una amb l'altra. En "el temps de les races" es reclamava l'expulsió dels gitanos d'un barri, s'estereotipava aquesta comunitat i se li atribuïen tots els prejudicis imaginables, de la mateixa manera com es fa avui amb els mateixos gitanos i amb els immigrants (alguns) i com es va fer amb jueus i musulmans el segle XV (i aleshores l'argument era la religió). En cadascun d'aquests casos es tracta d'una mateixa actitud i la ideologia sobre la que es fonamenta pot estar poc o gens explicitada, però la cultura apareix en tots ells (sola o reforçant altres elements, però sempre essencialitzada). És

per tot això que considero preferible, doncs, seguir qualificant el fonamentalisme cultural com una forma més de racisme.

Finalment, a propòsit de l'eventual articulació entre els arguments biològics i els culturalistes, caldria fer una darrera precisió. A l'inici he caracteritzat el racisme contemporani europeu com un racisme culturalista i basat en el concepte de la diferència. Convindria matisar aquesta qüestió i ser prudents a l'hora d'atribuir al conjunt de la població el que pot ser un discurs només dominant entre determinades elits polítiques i culturals. La descripció del nou racisme tal com ha estat feta per Barker, Stolcke, Taguieff, Balibar i altres és molt útil per copsar canvis d'orientació i evitar inèrcies autocomplaents. Ara bé, convé no generalitzar, estar atents als discursos múltiples que es generen al voltant de la qüestió ètnica i "racial" en les més diverses capes de la societat, i evitar noves inèrcies al voltant d'aquesta qüestió.

Al capítol anterior parlava de discursos enfront d'una macroideologia, de la manera com la ideologia s'actualitza en els discursos i les accions dels diferents actors socials, i del fet que aquestes actualitzacions són heterogènies, molt diverses i fins i tot contradictòries entre elles. Aquest és un element que sovint es negligeix (no sé si especialment en el camp de l'educació intercultural). En aquest sentit, l'equip d'Alegret (- et al. 1991), en la seva anàlisi de la presentació de la diversitat humana en els llibres de text més usats a Catalunya durant la dècada dels vuitanta, ha advertit la més que notable presència de conceptes relatius a les "races humanes" barrejats amb conceptes relatius a la cultura i les ètnies, de manera que uns i altres es reforcen i confonen, enlloc de produir-se un clar relleu o substitució dels primers pels segons. En un sentit similar, San Román (1995: 17) adverteix que la inclinació

biologista no ha desaparegut del tot (si més no entre la població espanyola), de manera que el suposat culturalisme del racisme actual seria només una hipòtesi, la vàlida i l'extensió de la qual caldria contrastar. Més lluny de nosaltres, McCarthy (1994) fins i tot afirma que en els darrers anys s'ha produït un resorgiment del determinisme biològic que pot ser utilitzat amb finalitats racistes. Si aquests autors tenen raó, caldrà acceptar l'existència de discursos diversos i de canvis i fluctuacions constants en la importància i la utilització d'aquests discursos.

Igualment, a l'inici advertíem que el nou racisme incorpora una doble dimensió cultural i nacional que no sempre és prou subratllada. En aquest sentit, Stolcke crida l'atenció sobre la dimensió més política i menys culturalista del racisme actual quan adverteix que la ciutadania, la nacionalitat i la comunitat cultural es combinen de manera ideològica. Allò que dota de significat polític i simbòlic a la diferència cultural dels immigrants és la superposició de la nació, la cultura i l'estat i no la seva presència ni la seva disparitat cultural *per se* (Stolcke 1993: 86). Cal anar amb compte que el pretès culturalisme del racisme contemporani no impedeixi veure aquesta dimensió més purament política, que no requereix cap justificació en termes de comunitat cultural, sinó que simplement s'articula a partir del concepte nació i territori (és una forma de nacionalisme, tot i que no necessàriament ha de respondre al nacionalisme que exigeix una correspondència entre la cultura i el territori nacional). El racisme culturalista és present en la nostra societat, hi és en la forma extrema que defensa la incompatibilitat entre cultures; però també existeix sota la forma de simple defensa dels drets de nacionalitat: mentre realitzava l'etnografia, el meu germà de 15 anys, sahrauí nascut als camps de refugiats algerians i acollit (per motius de salut) per la meua família a Barcelona (sembla, doncs, que hauria de ser

poc procliu als arguments que defensen el tancament de fronteres o la prioritat nacional enfront de drets més universals), justificava l'actitud hostil dels seus companys de classe contra els immigrants (a ell no l'hi consideren) amb l'argument que "tenen raó perquè ells han nascut aquí i aquest és el seu país. No pot ser que tothom vingui aquí, primer han de ser els del país, no?" (¿No és d'altra banda el discurs del 90% dels nostres polítics i el que pocs anti-racistes gosen qüestionar?⁸⁹).

Al contrari de la proposta de Stolcke, he defensat que es considerés el fonamentalisme cultural com una forma més de racisme. Abans, però he indicat que compartia en part la seva opció. Aquest "en part" respon precisament a la necessitat de distingir els diferents discursos i realitats populars dels discursos acadèmics i especialitzats. Fins aquí he volgut destacar, d'una banda les dificultats existents a l'hora de definir el concepte racisme; i d'altra el que jo considero que és la unitat del fenomen, per damunt de la seva heterogeneïtat. Ara bé, una altra qüestió és plantejar quina és la millor manera d'abordar el debat sobre el racisme amb els mateixos actors implicats. Més concretament amb joves i a les escoles. En aquest context al problema de l'ambigüitat del concepte (les seves múltiples dimensions) se n'hi afegeix un altre: en el discurs popular (i possiblement en el científic⁹⁰) el concepte s'utilitza

⁸⁹ No és el lloc adequat per estendre'm en aquestes consideracions. En tot cas, per a una revisió crítica dels posicionaments antiracistes, les seves contradiccions i les limitacions del seu discurs: Taguieff (1987), San Román (1995).

⁹⁰ Quan es caracteritza el racisme com un "mite", una "ideologia" (en el sentit marxista d'emascarar) o, tal com ho va plantejar la UNESCO "creences i actes antisocials basats en la falàcia que les relacions discriminatòries entre grups poden justificar-se per motius biològics" (UNESCO 1969) ¿no s'equipara el racisme amb l'error, amb la falsedat, amb la mentida, amb l'engany? És interessant l'aportació de Taguieff (1987) i San Román (1995) per resituar el debat en el pla moral, de les opcions ètiques personals, que només tenen a veure de lluny amb els fets i la realitat biològica o cultural davant la qual hem de posicionar-nos: el racisme rau en el fet d'utilitzar unes diferències fictícies o reals per *justificar* una opció moral que, com a tal, no es justifica pels fets, sinó per la posició que adoptem davant d'ells

tant per descriure tot un conjunt d'idees, actituds i accions més o menys ben definides, com per desqualificar aquells que difonen i mantenen aquestes mateixes idees, accions i actituds. És una categoria descriptiva i alhora valorativa, com ho són altres conceptes emprats en les ciències socials. Amb un problema, però: com a categoria descriptiva presenta una ambigüitat considerable i com a categoria valorativa, en canvi, se li atribueix un valor negatiu absolut. La conjunció d'ambdós factors impedeix que pugui treballar-se de manera còmoda amb aquest concepte i fa que el diàleg (a nivell científic, però sobretot a nivell popular) estigui plagat de malentesos i confusions innecessàries.

El qualificatiu “racista”, o el concepte “racisme” sovint s’usen més per desqualificar que per descriure. Després de la II Guerra Mundial, institucions com la UNESCO van endagar un treball intens amb la finalitat de combatre el racisme i evitar que aquesta ideologia tornés a provocar estralls com els ocasionats pel nazisme⁹¹. Sens dubte l’empresa era necessària i cal valorar si els resultats han estat globalment positius⁹². Amb tot, un dels resultats d’aquestes campanyes ha estat que en l’actualitat ben poques persones accepten ser qualificades de racistes. El racisme gairebé podríem dir que s’ha presentat com el mal en termes absoluts: ser racista vol dir ser alguna cosa dolenta sense cap mena de justificació. Però ben poques persones poden acceptar ser qualificades d’aquesta manera. Ben pocs racistes accepten ser-ho perquè sí i, al contrari, consideren que si hi ha motius per explicar i justificar raonadament les seves postures, aleshores aquestes no poden ser qualificades de

(d’aquí que perfectes teòrics del racialisme optessin per actuar “caritativament” o en el sentit de compensar determinades desigualtats, enlloc d’optar per treure profit de les mateixes).

⁹¹ (UNESCO 1969, 1979, 1984).

⁹² Resulta evident que el racisme persisteix (creix) i diversos autors han denunciat els excessos i errors de l’anti-racisme.

racistes. Probablement d'aquí ve el tòpic recollit en nombroses enquestes sociològiques del nostre país, en què la població consultada declara sobre la seva posició davant del racisme: “Jo no sóc racista, però...”. Si tal com s'ha argumentat des d'un cert anti-racisme el racisme és fruit de la ignorància i és pura irracionalitat, és difícil d'acceptar que postures defensables racionalment puguin ser considerades com a racistes.

La majoria d'estudiosos del racisme en l'actualitat ja no accepten aquesta equiparació entre ignorància i racisme, però segueixen mantenint la desqualificació del racisme com a mal absolut, i això segueix essent un escull important. En l'actualitat acceptem que en la nostra societat segueix havent-hi discriminació (i fins i tot acceptem que hi ha formes de discriminació que són positives!), explotació (tot i que lluitem perquè ens sigui salarialment ben recompensada, podem seguir reconeixent-la com a tal), segregació, marginació i exclusió; podem reconèixer prejudicis i estereotips (veurem com els mateixos alumnes que tenen prejudicis i estereotipen són uns experts a l'hora d'identificar els prejudicis i estereotips que es projecten sobre ells⁹³); però ens resulta molt més difícil reconèixer i identificar el racisme. Podem reconèixer que la llei d'estrangeria discrimina, però si entenem que és precís que ho faci (que discrimini nacionals i estrangers, i entre uns estrangers i uns altres) no acceptarem que sigui qualificada de racista. Podem acceptar que les diferents formes de “preferència nacional” (un dels principals arguments del racisme europeu contemporani) són, de fet, formes de discriminació, però si les considerem justificades no les qualificarem de racistes. S'ha donat a entendre que el racisme

⁹³ Sens dubte caldria tenir-ho en compte a l'hora d'abordar aquestes qüestions (si no es fa, podem acabar projectant la imatge que és la nostra acció la que resta subjecta a la ingenuïtat i el prejudici, tal com ha advertit Taguieff en analitzar la visió que els racistes tenen de l'antiracisme).

existeix només si la ideologia implícita en els més diversos actes és falsa, si està fonamentada en la mentida i l'error⁹⁴. S'equipara amb allò injustificable, i si pot justificar-se deixa de ser racisme⁹⁵. Si acceptem que poques persones fan res sense cap mena de justificació, entendrem per què emprendre la tasca de revisar el racisme subjacent a les pròpies idees i actituds, serà una tasca força difícil. Ja s'ha dit: "Jo no sóc racista, però..." o "els racistes són els altres" (com planteja Calvo Buezas (1989)), aquells que discriminen sense motiu, exclouen perquè sí, exploten i marginen sense justificació aparent. D'aquí que possiblement fóra millor plantejar el debat no tant en termes de quina és l'etiqueta que cal posar a determinades actituds o comportaments (caldria entrar en complexes discussions sobre què és i què no és racista), sinó en la discussió dels efectes socials d'aquestes idees, actituds i comportaments, i en els elements de discriminació, segregació, exclusió i explotació que poden contenir o propiciar. Possiblement aquesta manera d'abordar la temàtica ens alliberaria del debat terminològic i de les dificultats de definició del racisme, del problema

⁹⁴ Un altre problema que es planteja en els debats "populars" sobre el racisme és que poques vegades queda clar entre els que s'enfronten si el racisme radica (¿més?) en la postura que es defensa (envers un determinat col·lectiu) o en els arguments que s'utilitzen per defensar-la. Si fos la primera opció, podria arribar a resultar que tota crítica a una comunitat diferent a la pròpia podria ser titllada de racista (perquè comportaria una generalització, per exemple -però també generalitzem en parlar dels joves, els socialistes o els obrers-), i aquesta lògica ens hauria de dur a abolir tota crítica als immigrants, els estrangers (i crearíem la base perquè es desenvolupés la crítica racista que l'anti-racisme és un prejudici, tal com ha assenyalat Taguieff); la segona opció ens hauria de fer reflexionar sobre el que passaria si els arguments emprats per justificar les nostres postures estiguessin (en part) ajustats a la realitat ("en part" perquè, com veurem l'opció final que cal fer és una opció ètica i aquest tipus d'opcions, si bé poden estar condicionades pels fets, aquests no les determinen).

⁹⁵ La justificació pot ser peregrina. Fent cua a la secretaria de la Facultat de Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, una alumna comentava al seu company que ella no era en absolut racista, sinó que senzillament els àrabs li produïen un fàstig increïble i no els podia suportar. Altra vegada: ¿si això fos cert hauríem de titllar-la de racista? (Evidentment que sí: en virtut d'un procés de naturalització de les diferències -fàstig instintiu envers un grup humà- es justifiquen desigualtats -rebuig o evitació de l'esmentat grup-, tot i que certament n'hi ha que no podem sofrir el color rosa, els *snoobs*, les veus aflautades, els adolescents o els militars).

d'haver-nos d'enfrontar de bones a primeres a un qualificatiu tan profundament connotat, i ens permetria entrar en els efectes dels comportaments en qüestió i passar, d'aquí, al terreny dels principis i valors morals, que és, de fet, el terreny propi del debat entre el racisme i l'antirracisme (Taguieff 1987; San Román 1995). Només allunyant-nos de conceptes (¿excessivament?) estigmatitzats podem emprendre aquest debat i fonamentar-lo en la reflexió sobre els efectes socials que poden tenir determinades opcions (més que no en la por a ser qualificat amb etiquetes que hom rebutja)⁹⁶.

4.3 NIVELLS DE RACISME

Una altra qüestió que enterboleix el debat al voltant de què és realment racisme i què no ho és, és el diferent grau de desenvolupament que presenta en cada context. Calvo Buezas (1989) va assenyalar que quan en els llibres escolars es pren el racisme nord-americà contra la població negra, l'esclavisme o l'*Apartheid* com a models del racisme, es pot estar impeding que els joves puguin identificar el racisme tal com es fa present a la seva societat. Del racisme institucionalitzat de l'*Apartheid* a les actituds racistes de molts joves catalans hi ha un salt massa gran. Wieviorka (1995: 101-108) proposa que distingim entre quatre plans o nivells per tal de poder poder reconèixer el racisme de la més diversa

⁹⁶ San Román, al seu llibre sobre la xenofòbia i l'anti-racisme, ben a l'inrevés del que acabo d'assenyalar, considera que "l'única raó per mantenir la incongruència que suposa un `racisme-culturalista', és aprofitar el desprestigi aconseguit fa cinquanta anys per la paraula 'racista'" (1995: 152). No crec, però, que es tracti d'una discrepància de fons: tots dos reconeixem la utilitat i la capacitat mobilitzadora del concepte-bandera (malgrat les ambigüitats i contradiccions dels que diuen que la segueixen i que ha denunciat Taguieff); i alhora la necessitat d'establir un debat en el que en primer lloc el que cal és que la gent s'entengui i sàpiga de què està parlant.

intensitat, presència i integració, i en poguem reconèixer, igualment, la unitat del fenomen. Els nivells proposats per Wieviorka són els següents:

1. Infra-racisme. Es tracta d'un racisme menor i aparentment desarticulat. Pot observar-se la presència de doctrines, la difusió de prejudicis i opinions contràries als membres de determinada minoria o envers els immigrants⁹⁷. La violència pot ser difusa o molt localitzada. També la discriminació, que tot i així no està clarament estigmatitzada. La segregació pot tenir un caràcter més social que "racial" (concentració de la pobresa, *ghettos*). Tots aquest fenòmens semblen completament desarticulats: aparentment les doctrines no influeixen en els actes violència més o menys esporàdics.
2. Racisme fragmentat. Es tracta d'un racisme més precís o afirmat, apareix en els sondejos d'opinió i les doctrines que li donen suport estan socialment esteses. Aquestes doctrines animen publicacions, articles i grups influents. La violència esdevé més freqüent, reiterativa, ja no és una qüestió secundària, ni obra de grups extremistes, ni efecte de situacions molt específiques. La segregació o la discriminació esdevenen més evidents i s'extenen a àmbits diversos de la vida social. Es tracta encara d'una manifestació difusa, fragmentària, no hi ha un discurs ni un moviment que aglutini les diferents manifestacions, però aquestes es fan paleses en els més diversos àmbits.
3. Racisme polític. Quan el racisme es converteix en el principi d'acció d'una força política o parapolítica el racisme mateix irromp en la política, comença a animar debats i a

exercir pressions, i pot mobilitzar amples sectors de la població. D'aquesta manera pot crear un clima favorable a la violència o fins i tot pot utilitzar aquesta violència com un instrument per a la presa del poder. El moviment polític capitalitza les opinions i els prejudicis i alhora pot orientar-los i desenvolupar-los. Igualment pot establir una certa doctrina que doni cos al que abans eren opinions i prejudicis dispersos i sense connexió aparent: pot inscriure'ls en una tradició ideològica (o fundar-ne una de nova) i pot cercar el suport en intel·lectuals orgànics. D'aquesta manera, pot reclamar mesures discriminatòries concretes o pot plantejar un projecte global de discriminació racial.

4. Racisme total. Quan l'estat mateix s'organitza d'acord amb les orientacions racistes i desenvolupa polítiques i programes de discriminació, de segregació, d'exclusió o d'eliminació, i exigeix als intel·lectuals i a la resta de la població que contribueixin a aquest projecte. El sistema legal i les institucions de l'estat s'organitzen d'acord amb les categories racials. El racisme es fa total si els que dirigeixen l'estat aconseguixen subordinar-ho tot a aquesta idea fins al punt que informi tots els àmbits de la vida política, econòmica i social sense debat ni contestació possibles. El racisme total només es pot considerar completament realitzat quan aconseguix encarnar-se en un estat, però poden trobar-se grups que actuïn d'acord amb aquest model (que el reproduïxin a escala reduïda). El racisme total *fusiona* en una única dinàmica totes les diversitats, tot és interpretat en clau racista.

⁹⁷ Wieviorka diu que aquestes doctrines, prejudicis i opinions són més pròpiament xenòfobes que racistes i estan vinculades a identitats comunitàries més que

Segons Wieviorka (1995: 104), el canvi més profund es produeix quan el racisme esdevé un fenomen polític. La dimensió política no modifica fonamentalment el contingut del racisme, però unifica determinades pràctiques, discursos i efectes que, sense ell no podrien reagrupar-se:

Fragmentat, el racisme pot penetrar en les institucions, originar violència, alimentar propostes doctrinàries o certes corrents ideològiques; concretament en forma de prejudicis, pot assolir una àmplia difusió. Pot determinar comportaments massius -en el tema del mercat de la vivenda, per exemple- i saldar-se amb una segregació de fet. En les seves expressions més intenses, pot arribar a inocular-se en l'estructura social, constituir un principi central d'estratificació, fer-se indissociable de les relacions de domini. Però mentre no aconsegueixi assolir el nivell pròpiament polític, mentre xoqui contra ell sense trobar sortides, mentre no trobi agents per a la seva institucionalització activa -intel·lectuals, líders religiosos i, sobretot, moviments polítics-, el racisme no aconseguirà convertir-se en una força mobilitzadora. (Wieviorka 1995: 104-105)

El racisme polític elimina la distància que separa el pensament i els actes, la consciència i l'acció, la idea i la seva realització. El que en l'infra-racisme o en el racisme fragmentari eren idees, actituds i comportaments dispersos o mancats de coherència, amb el racisme polític s'organitzen com a sistema. Per això el mateix Wieviorka considera que és més perillosa l'existència de moviments que tot i no ser racistes puguin derivar-hi (fa esment dels moviments populistes) que no pas l'existència de prejudicis o formes de discriminació més o menys difuses.

Tot i considerar molt útil la tipologia proposada per Wieviorka, crec que val la pena assenyalar una altra qüestió. Al marge del nivell global de desenvolupament del racisme, la tipologia presentada pot

racials. Tal com he definit aquí el racisme, però, aquesta distinció no tindria sentit.

induir a pensar que a cada nivell la ideologia, actituds i conductes racistes estan repartides homogèniament. En canvi, excepte al darrer nivell (que pressuposa la implantació del racisme a tots els àmbits de la vida social), el discurs, els comportaments i les actituds racistes s'adapten conjunturalment a cada context. San Román, a partir d'idees que Esteban Krotz aplica a l'anàlisi d'una altra qüestió (Krotz 1988), adverteix aquest fet quan assenyala que en cada persona i en cada situació hi conflueixen simultàniament forces anti-racistes i forces racistes que són el resultat del contexte social ampli en que es desenvolupa la seva vida:

En ell es barregen constantment xarxes, grups de cohesió, institucions... En l'escenari de cada situació concreta es crearia aquesta tensió contradictòria que no sempre tindria els mateixos resultats als que arriba en un altre escenari diferent. Les relacions múltiples i complexes, no necessàriament armòniques, i els discursos, usos i històries específics en elles, freqüentment contradictoris, incoherents i inclús de vegades antagònics, proporcionarien "tensions resultants de la seva simultaneïtat, que han de ser resoltes de situació en situació", en certa mesura, per tant, conjunturalment. Cada situació genera una tensió en la que cada força emanant de cada tipus de relació és específica, de manera que la resolució discurs-ideologia / comportament és, també en aquest aspecte, específica, conjuntural. (San Román 1995: 146)⁹⁸

Aquesta qüestió serà molt important quan valorem l'estat de les relacions interètniques a l'institut objecte d'estudi. Com veurem, s'hi donaran situacions aparentment contradictòries en que l'interès per la diversitat i les proclames anti-racistes més habituals en un àmbit, contrastaran amb les conductes i les actituds clarament racistes que es desenvoluparan en altres. Sens dubte en aquest fenomen hi té molt a veure la manca d'acord sobre què vol dir racisme; les

⁹⁸ Posteriorment, la mateixa autora apel·la a un clàssic de l'antropologia que fa mig segle també va advertir que "els valors i els models normatius instal·lats a diferents nivells i utilitzats per diferents grups en un mateix contexte social ampli, poden resultar inclús contradictoris entre si" (San Roman 1995: 147, citant a Leach 1954).

estratègies anti-racistes fallides⁹⁹, que ens faran veure miratges; però també les pressions que cada context i cada *ethos* exerceix sobre els actors¹⁰⁰.

Però abans d'abordar l'efecte del context en el desenvolupament o l'expressió de la ideologia, conductes o actituds racistes, cal que plantegem quines són les condicions de caràcter macrosocial que expliquen la seva puixança en una societat i moment donats.

4.4 RACISME I MOVIMENTS SOCIALS

Per entendre la puixança del racisme (i dels moviments identitaris en general) a l'Europa contemporània ens servirem de les aportacions de dos autors: d'una banda Michel Wieviorka (per entendre el seu desenvolupament de forma global) i d'una altra San Román (per entendre per què aquest és més important en determinades capes de la societat).

Més enllà de les propostes que han intentat relacionar l'estratificació en classes socials o el capitalisme amb el racisme¹⁰¹, o entre aquest

⁹⁹ Que en la línia del que assenyala Taguieff (1987) van de l'antiracisme commemoratiu, fins al discurs generalista i declaracions de principis allunyades dels problemes reals de la població, etc.

¹⁰⁰ D'aquesta manera entenc que les aportacions de la micro-sociologia (la perspectiva dramàtica de Goffman (1970a,b), per exemple, o de treballs com el de McLaren (1995) que analitzen la influència dels rituals escolars en les interaccions, la transmissió del coneixement i l'experiència viscuda pels estudiants) poden ajudar-nos a entendre aquests posicionaments conjunturalment condicionats

¹⁰¹ El racisme com a fruit del capitalisme, el propaga la classe dominant per justificar i mantenir l'explotació dels treballadors (Cox 1948); el racisme com a resposta a les exigències d'explotació, expulsió o exclusió del capitalisme liberal (Fitzpatrick 1987; Stolcke 1992); el racisme com a legitimador de l'ordre de l'economia món i de la maximització de beneficis amb els mínims costos (Balibar &

i el nacionalisme¹⁰², Wieviorka es proposa analitzar els vincles entre el racisme i els moviments socials per tal de conèixer les condicions que afavoreixen o inhibeixen l'expressió del racisme en la societat. No tracta, doncs, de reduir ni de vincular la raça amb la classe o la identitat, sinó de considerar la producció del racisme a partir de la situació dels actors socials. Per això proposa que analitzem el racisme, d'una banda com a "antimoviment social", i d'una altra com a moviment comunitari.

Wieviorka parteix del principi que una societat, quan més depèn d'una divisió fonamental, més els problemes de l'estratificació, de la mobilitat, de la integració dels diversos grups comunitaris que la constitueixen o dels mercats sobre els que es troben els actors estan predeterminats per aquesta relació conflictiva:

Quant més s'organitza una societat a partir d'un conflicte pròpiament social -es digui relació de classe o moviment social-, més cèntric és el lloc que ocupa -alimentant la vida política i el funcionament de l'Estat, regulant els principals debats ideològics i el compromís dels intel·lectuals- i més restringit és l'espai del racisme. Al contrari, quan més dèbil és l'abast dels conflictes socials, menys sustenten aquests el sistema polític i l'Estat i més s'amplia l'espai del racisme. (1992: 183)

És per això que entén que la debilitat, descomposició o absència de moviments socials¹⁰³, influiran de manera molt important en el desenvolupament del racisme sobretot en els ambients populars. Sens dubte aquesta no pot ser la única hipòtesi vàlida per explicar el

Wallerstein 1990). A Rex i Mason (1986) s'hi reuneixen altres aportacions en aquest sentit, així com una completa bibliografia.

¹⁰² Balibar 1991a, per exemple.

¹⁰³ Que entén que són l'expressió més clara de l'existència d'un conflicte social. Els defineix com: "Una acció conflictiva inscrita en una relació estructural de dominació, duta a terme per un actor capaç de reconèixer-se en una identitat social i de reconèixer-li també una identitat al seu adversari, que a la vegada és capaç de situar-se sobre el mateix terreny que l'actor a qui s'oposa, i per tant d'actuar per al

racisme (caldría afegir-ne d'altres), però ofereix una línia d'anàlisi que pot contribuir a la nostra comprensió de determinades realitats històriques, entre elles l'actual rebuig a determinades comunitats immigrants (no és útil, en canvi, per explicar el racisme envers comunitats com la gitana que fins i tot en moments de puixança del moviment obrer ha estat víctima del racisme de la majoria)¹⁰⁴.

Wieviorka parla de debilitat, descomposició o absència de moviments socials perquè el racisme no necessàriament és l'alternativa al moviment social. Pocs moviments socials són tan poderosos i integrats com per impedir que puguin originar-se fractures, crear-se espais on l'antimoviment s'hi pugui desenvolupar. L'autor (1992: 192-202) entén que l'ascensió del racisme en el context de debilitat d'un moviment social es pot produir de dues maneres:

1. Davant la manca d'estructuració de l'actor i la seva incapacitat de construir una acció capaç de parlar en nom de tots els treballadors i d'interpel·lar-los en favor d'un projecte comú. L'evolució del sindicalisme americà, segons el mateix autor, en seria un exemple: els límits del moviment social s'han traduït en (o han reflectit) l'episòdic desenvolupament del racisme entre la classe treballadora.
2. Davant la pèrdua de sentit que queda anul·lada en l'odi dirigit a un boc expiatori que és totalment exterior a l'actor. La crisi o decadència d'un moviment social eclipsa tota interpretació social dels conflictes i deixar l'espai lliure per a

control de les mateixes apostes i recursos culturals" (Wieviorka 1992, a partir de la definició que Touraine proposa a *Production de la société* (1974)).

¹⁰⁴ Com veurem, aquest cas s'explica millor amb la proposta que San Román integra en un projecte més ampli centrat en els processos de marginació social. Sobre les relacions entre la comunitat gitana i la majoria: San Román 1976, 1986 i 1994.

l'ascens de discursos i conductes racistes, nacionalistes i/o populistes. L'exemple que posa és el del sindicat polonès *Solidarnosc*, que va saldar la seva crisi amb un ascens notable de l'antisemitisme (culpant els pocs jueus polonesos i el judaisme internacional dels mals del seu moviment i de Polònia en general).

El moviment social exerceix una forta capacitat de mobilització sobre els qui s'hi reconeixen i estructura una multiplicitat de conductes a les quals dota de sentit. En certa manera, ordena el conflicte, ofereix claus per intepretar-lo, dóna sentit a l'acció i l'orienta en un projecte de futur. Aleshores, Wieviorka (1992: 210) conclou:

Quan una figura tan central decau de manera que les seves referències esdevenen cada vegada més artificials o ideològiques, els actors a qui ha ofert un lloc de sentit es troben altra vegada orfes, perden capacitat d'inserir la seva pràctica específica en una lluita més general i, finalment, es veuen privats d'un operador polític que els ofereixi la possibilitat de sentir-se part activa de la relació estructuradora de tota la vida social.

Tal com he assenyalat al segon i tercer capítols, segons molts autors aquest procés és el que s'ha anat desenvolupant a les societats occidentals des dels anys seixanta fins a l'actualitat. A banda d'altres qüestions, les profundes transformacions econòmiques, polítiques i socials han provocat que l'estat d'una banda, i els projectes socials alternatius d'una altra, hagin entrat en crisi, de manera que resulta cada vegada més difícil interpretar els propis problemes en clau social i elaborar un projecte de futur comú que doni sentit a l'acció i que l'orienti. També hem assenyalat com diversos sociòlegs interpreten el tancament comunitari i el refugi en la pròpia identitat com a reacció a l'actual situació de crisi. El racisme seria una resposta extrema en el mateix sentit. Utilitzant els

conceptes que proposa Wieviorka¹⁰⁵, enfront la crisi dels moviments socials, el racisme esdevindria un antimoviment social, un moviment que retorna el sentit a l'acció dels actors tot i que d'una manera ben diferent a com ho feien els moviments socials en declivi:

Durant diverses dècades, el moviment social va ser capaç de mantenir viva l'esperança -i fins a cert punt la realitat- d'una integració socio-econòmica més forta que el racisme; amb el seu ocàs històric, el projecte d'integració social s'esvaeix, per a molts, davant d'una segregació total, racial i social. (Wieviorka 1992: 212)

Un antimoviment social comporta els mateixos elements que un moviment social tot i que desfigurats. En certa manera en són la negació. Segons Wieviorka (1992: 204-206) en l'antimoviment social la identitat social de l'actor es veu reemplaçada per la referència a un ésser, una essència, una naturalesa. En primer lloc, l'actor s'identifica amb una categoria cultural, moral o religiosa, o fins i tot amb una categoria social mítica (per exemple la classe obrera). En segon lloc, en aquests moviments, la imatge de l'adversari social (pròpia dels moviments socials) es transforma per donar pas a la imatge d'un enemic o d'un sistema abstracte (més o menys mític) contra el qual cal oposar-se. D'aquesta manera l'adversari pot deixar de ser un actor real, pot passar a ser naturalitzat i objectivat, o bé se'l pot identificar amb un principi metasocial (el mal, el diable, la decadència), de manera que es justifica la seva exclusió o que s'actui contra ell amb violència. L'altre esdevé una amenaça. I finalment, amb l'antimoviment social deixa d'existir el conflicte al voltant d'una aposta comuna de l'adversari i l'actor. L'actor es defineix per la ruptura, el distanciament i la reclusió sobre ell mateix, i no per la pertinença a un mateix camp que aquells a qui s'oposa.

¹⁰⁵ L'autor pren la noció d'antimoviment social de Touraine (1983). Ja l'havia pres i elaborat a *Sociétés et terrorisme* (1988).

Tancament dels actors, doncs, i reacció defensiva del propi col·lectiu enfront d'altres amb qui l'únic que els uneix és l'enfrontament i la competició per uns recursos limitats¹⁰⁶. Aquest fenomen es pot desenvolupar en diferents sectors de la societat: entre les classes mitges i entre els marginats. En diferents períodes històrics les classes mitges han participat en diferents moviments socials i s'han mostrat políticament i culturalment actives, i fins i tot en períodes amb immigració abundant, aquesta no ha estat en absolut la seva obsessió principal. En canvi en l'actualitat, a França, les classes mitges i les classes populars menys desprotegides semblen reaccionar davant de la immigració (que perceben cada vegada més com una amenaça ètnica i religiosa). Una part ha pogut desenvolupar estratègies individuals que desenvolupen en una segregació de fet (abandonament dels barris que acullen la immigració, abandonament de les escoles que acullen els fills d'immigrants¹⁰⁷, etc.). N'hi ha, però, que no han pogut perquè no disposen dels recursos. Tampoc no disposen dels instruments polítics i ideològics que els permeten orientar la seva acció a la recerca de respostes (crisi política: de les ideologies, del sistema de partits i de l'estat). Fàcilment, doncs, aquestes capes de la societat poden alimentar els diferents moviments de caràcter populista i de tancament comunitari que es desenvolupen en les seves societats¹⁰⁸. Aquest populisme tradueix la impossibilitat de frenar la pèrdua de les senyals de referència que aportava la societat industrial clàssica d'una altra manera que no sigui reconstituïnt noves senyals distintives sobre una base xenòfoba i racista (Wieviorka 1980).

¹⁰⁶ O, com hem dit al segon capítol, aposta per part d'aquells que poden, per la competició en un mercat (o societat-mercat) a través de la qual en poden extreure força guanys.

¹⁰⁷ Veurem com aquest procés es reproduïx al centre i la població estudiada.

¹⁰⁸ La Lliga del nord d'Itàlia, el Front Nacional francès, el Partit Nacional Liberal d'Àustria, el National Front britànic o grupúsculs com el GIL espanyol.

Però tradicionalment en la nostra societat no ha estat entre aquests sectors on s'ha desenvolupat el racisme. A Catalunya la immigració extracomunitària és relativament reduïda i recent (sobretot si la comparem amb l'evolució de la immigració a França, Alemanya o el Regne Unit). Possiblement per això entre nosaltres encara existeix el tòpic que el racisme es projecta només sobre els "pobres" i que es desenvolupa igualment només entre els sectors més desfavorits de la nostra societat. Per explicar el desenvolupament del racisme entre aquests sectors són d'interès les aportacions de San Román esboçades a *Entre la marginación y el racismo* (1986) i recuperades al seu treball sobre el racisme en general (1995). L'autora assenyala que quan la societat obre les portes a les minories marginades sol posar-les en competència amb les capes més pobres de la majoria. En períodes d'escassetat com l'actual, continua, són aquestes mateixes capes les que són empeses cap avall forçant-les a competir en el camp que havia ocupat la minoria (siguin aquesta els gitanos o els immigrants). És això el que explica que sigui en aquests sectors on amb més facilitat es desenvolupen els brots racistes i, fins i tot, s'arribi a crear la imatge que la resta de la societat és totalment aliena a aquesta ideologia i les seves manifestacions. San Román proposa la imatge de rescloses de marginació:

Es tracta d'una imatge que fa fluir la població pobre a través de dues rescloses. Una està constituïda pels recursos socials més deprimits, que van des de les pensions més baixes a les vivendes socials, i per llocs de treball contractuals i legalitzats d'escàs atractiu per la seva ridícula precarietat i pel seu desprestigi social. Una altra està constituïda per una àrea de recursos marginals que van de la mendicitat a la beneficència i la *chabola*, i per una sèrie d'activitats laborals no contemplades pel sistema de rols laborals ni integrades per contractes i estipulacions previstos per la llei, estratègies d'adquisició de recursos econòmics i ocupacions marginals (1995: 168)

Fins ara, la majoria obria les rescloses de la marginació quan en moments d'escassetat es feien necessaris els recursos socials integrats que havia cedit a les minories marginades. En l'actualitat els immigrants procedents del Tercer Món oscil·len entre la precarietat dels seus països d'origen, l'accés als recursos socials integrats del més baix nivell o l'ocupació d'espais marginals fins ara ocupats íntegrament per altres col·lectius. Segons el model proposat per San Román, en funció de la necessitat que la majoria tingui dels recursos socials als que hagin accedit els immigrants i la "càrrega" que aquests representin per a la nostra societat, s'obriran les rescloses per tal de desplaçar-los de nou cap a àmbits inferiors o fins i tot per assolir la seva definitiva exclusió (expulsió). En tot cas, sembla evident que d'entrada la competència generada per la immigració es centrarà en els estrats més baixos de la nostra societat i serà a aquest nivell on més es desenvoluparan les reaccions hostils als immigrants (potser amb el recolzament de les administracions públiques que, com la mateixa autora indica, "poden presentir que el refús dels immigrants i marginats potser serà entès com una defensa *de*ls seus ciutadans més desfavorits (1995: 168)¹⁰⁹; potser amb l'impuls de moviments de caràcter populista, tal com hem assenyalat més amunt). Caldrà veure què passarà quan amb la immigració arribin també tècnics informàtics¹¹⁰ o els fills d'immigrants deixin de ser només una molesta competència en els sectors laborals més desprestigiats.

En tot cas, sigui que es desenvolupi el racisme entre les classes mitges, sigui entre les capes més desfavorides de la població, la

¹⁰⁹ Afegiria: des de les administracions locals (ajuntaments que impulsen polítiques d'exclusió o encobreixen brots racistes) fins a les nacionals (¿no és l'establiment de quotes per regular l'entrada d'immigrants la resclosa més evident?).

seva orientació tindrà un doble sentit: d'una banda perseguirà l'exclusió dels immigrants (total o parcial: des de l'eliminació física o l'expulsió, a la segregació i la marginació¹¹¹), i d'altra els podrà titllar de perill o d'amenaça fins al punt que esdevinguin boc expiatori de mals que no hem sabut solucionar.

Serà als capítols 12 i 13, però, que veurem quines són les imatges que s'associen als immigrants i quines són les pràctiques que se'n deriven. De moment he definit el fenomen i he establert les característiques generals que segons diversos autors adopta a l'Europa contemporània. Aquest marc serà senzillament la base a partir de la qual podré aproximar-me i analitzar l'estat de les relacions interètniques a l'institut del Vilar, i que em permetrà entendre, si és el cas, les formes de racisme que s'hi puguin desenvolupar.

¹¹⁰ Com els 10.000 que proposa acollir el govern de Schroeder per fer competitiu aquest sector.

¹¹¹ Les formes de segregació permetrien, d'altra banda, l'explotació d'aquesta població quan fes falta (val a dir que en diferents ocasions s'ha posat de manifest la divergència d'interessos entre l'empresariat i sectors populars a l'hora de reclamar una regulació de l'entrada de mà d'obra estrangera que per a uns constitueix un factor d'abaratiment dels costos de treball i per a altres una competència deslleial).

5. La violència en la societat actual

Quan el projecte de constituir individus que participin plenament en la modernitat revela el seu absurd en l'experiència real de la vida quotidiana, la violència es converteix en l'única forma d'autoafirmació del nou subjecte. (Khosrokhavar 1995: 2249)

Com en els capítols anteriors, en aquest plantejaré una aproximació al tercer dels fenòmens objecte de l'estudi etnogràfic del Vilar. Ja he assenyalat a la introducció que al Guillem d'Efak m'interessarà sobretot per la relació que podem establir entre la violència i els discursos racistes o entre la violència i les relacions interètniques en general. En aquest capítol, però, i abans d'entrar en aquesta anàlisi, plantejaré la rellevància que estan prenent els conflictes violents en el món actual (la violència tant a dins de la comunitat com entre comunitats diferents) i la dimensió identitària que tenen (o tornen a tenir) molts d'ells; tot seguit proposaré una definició del concepte "violència" (que és més difícil i controvertit que els conceptes anteriors). Finalment, als següents apartats revisaré la manera com aquesta ha estat abordada per diferents autors i plantejaré com considero més adequat d'abordar-la i analitzar-la: primer a partir d'una visió general del fenomen (apartats 5.3 i 5.4) i en segon lloc en relació a les formes de violència que es desenvolupen en la nostra societat (apartats 5.5 i 5.6). No cal dir que considero que cadascuna d'aquestes qüestions és fonamental per a comprendre, després, les formes que adopta la violència en l'àmbit escolar.

5.1 VIOLÈNCIA I COMUNITAT

Més enllà del camp de les guerres entre estats, al llarg del segle XIX es va establir una relació privilegiada (potser fins i tot podríem dir que de causa-efecte) entre les “classes perilloses” i la violència política i social. Va ser la temàtica de les classes socials o de les formes de dominació política la que va orientar la major part dels conflictes violents que es van desenvolupar a l'interior dels estats. Però cap a finals del segle XX les formes de violència van prendre un altre signe i les qüestions culturals, ètniques i religioses lligades o no a altres qüestions socials van prendre una rellevància molt més gran¹⁰⁹. Tan és així, que en l'actualitat les reivindicacions socials o nacionals s'expressen més sovint en termes comunitaris. Tot i que això no vol dir en absolut que la dimensió social, política o econòmica hagi desaparegut, sí que és un indicador de la reculada d'aquests discursos, tal com apuntava en els capítols precedents.

D'ençà de la caiguda del comunisme real, els contenciosos ètnics, culturals, nacionals i religiosos han anat ocupant un lloc cada vegada més central, fins al punt que fenòmens que semblaven propis del Tercer Món es comencen a desenvolupar en el Primer. Aparentment s'ha establert una relació privilegiada entre conflictes violents i contenciosos identitaris. Amb tot, les relacions entre violència i identitat, o entre violència i fenòmens comunitaris, no són ni clares ni unívokes. D'una banda sembla clara la tendència a demonitzar l'altre, a identificar alteritat i violència, a considerar que les cultures diferents són intrínsecament violentes o que en tot cas són una amenaça per a Occident. Les relacions amb les poblacions immigrades són percebudes a través del fantasma de la irrupció del

¹⁰⁹ Si més no aquesta és la interpretació proposada per Le Bot (1997), Wieviorka (1988) i Castells (1997), entre altres.

terrorisme, el retorn d'un passat teocràtic premodern o la perturbació del nostre consum turístic de les societats "exòtiques". Alguns parlen de xoc de civilitzacions i auguren que si hi ha d'haver una nova guerra mundial aquesta serà una guerra entre civilitzacions (Huntington 1994)¹¹⁰. Altres autors discrepen, però, d'aquest tipus de valoracions. Le Bot (1997), per exemple, considera enganyosos els plantejaments com els de Huntington, que parlen de guerres entre civilitzacions. Segons Le Bot aquestes guerres, o el seu anunci, són projeccions de ruptures internes, ruptures produïdes al si de les mateixes comunitats, societats o cultures. És en aquest sentit, diu, que les guerres comunitàries són guerres civils.

Les guerres comunitàries reemplacen les nostàlgies i les frustracions que es deriven de la desintegració de la comunitat¹¹¹. Els processos de modernització, de mundialització dels intercanvis econòmics i culturals, i de dissociació entre l'economia i la cultura, provoquen frustracions en segments importants de la població. Són l'expressió d'un desig exacerbada, desesperat de sobreposar-se a l'esquerda de la identitat, afirmant a l'hora una modernitat que és a la base d'aquesta esquerra¹¹². Les guerres comunitàries són això: aquesta necessitat de restablir l'unanimitat perdut o de crear una homogeneïtat nova. A les guerres civils comunitàries de les societats

¹¹⁰ Huntington, S. (1994), *Commentaire*, n.66, citat per Le Bot (1997: 180)

¹¹¹ Cal advertir que aquesta lectura general per força simplifica conflictes cadascun dels quals és força complex: algunes guerres comunitàries poden emmarcar-se en processos de revolta i alliberament de poders imposats i poc respectuosos amb els drets (polítics, socials i culturals) de determinats col·lectius.

¹¹² En general es tracta de moviments que es desmarquen de la tradició, del conformisme, del conservadurisme i són l'expressió d'una fractura entre generacions. Le Bot (1997: 183) senyala com l'islamisme radical que es va desenvolupar a Bòsnia (i això és extrapolable a la pràctica totalitat dels moviments islamistes) és hostil a la religió tradicional i indueix entre els joves conductes poc respectuoses envers els adults i ancians de la seva comunitat (Serra 1993). A Ruanda, a Burundi, a Libèria, a Sierra Leona, a Mozambique, a Haití, etc. la violència pitjor i la imposició del terror sovint s'han realitzat per joves desarmats, arrencats de llurs comunitats.

postcolonials i postcomunistes sembla que els succeeix el que alguns qualifiquen de “guerra civil molecular”.

D'altra banda, la radical transformació de la política de blocs precipitada amb la caiguda del mur, i la crisi en que es troba el debat ideològic que al llarg del segle XX havia ordenat els conflictes a escala nacional i a escala planetària (i que feia possible confiar en projectes d'alliberament, superació de la pobresa i transformació de la societat), està comportant el desenvolupament de violències la direcció de les quals resulta cada vegada més arbitrària o difícil de predir. Fins al final de la guerra freda es tenia la certesa que la majoria dels conflictes interns dels països subdesenvolupats eren el resultat de les rivalitats polítiques de les dues superpotències i el planeta sencer s'assimilava a una immensa taula d'escacs amb dos únics jugadors que movien fitxa i ordenaven el joc. En canvi, amb el final de la guerra freda, no només els conflictes civils s'han incrementat notablement (Balencie & La Grange 1999), sinó que han esdevingut més imprevisibles.

Enfront de l'ordre imposat pel debat ideològic, polític i econòmic anterior, la situació actual és aparentment caòtica: desenvolupament de formes de terrorisme indiscriminat i desproporcionat, atacs exteriors però també interiors -amb gran sorpresa dels ciutadans nord-americans, per exemple-, conflictes entre poders alternatius al dels estats (màfies, bandes), arguments nacionals, de classe, religiosos, econòmics, ecològics o fins i tot una manca total d'arguments. L'aparent desordre desfermat fa que De Rivero (1999) qualifiqui alguns països subdesenvolupats d'Entitats Caòtiques Ingovernables (ECI), estats col·lapsats que aboquen els ciutadans a un “salvi's qui pugui”, expressió dramàtica d'una crisi de l'estat a la

que he fet referència al capítol 2 i que resulta molt menys traumàtica pels que gaudeixen dels beneficis del mercat.

Tot i que parlaré sobretot de les formes de violència interindividual que es desenvolupen dins mateix de la nostra societat, cal veure que alguns dels arguments emprats per entendre els conflictes d'escala internacional, són aplicables també a altres formes de violència força dissemblants: tots aquests fenòmens comporten formes de conflicte aparentment mancades de sentit, però tradueixen una crisi profunda no tant entre societats (pobles, cultures, comunitats) com a l'interior mateix de cadascuna d'aquestes societats, tradueixen crisis endògenes en impulsos xenòfobs i violències racistes, terrorisme sectari o sense causa, violències suïcides o nihilistes. L'odi a l'altre, exterior i interior, i l'odi a un mateix estan inextricablement barrejats. Abans d'aprofundir, però, en aquestes qüestions (la relació entre violència, discursos racistes, relacions interètniques, identitat, ...), caldrà proposar primer una definició del fenomen.

5.2 LA VIOLÈNCIA: LA SEVA DEFINICIÓ

Les definicions de violència que s'han proposat han estat diverses. Per a la seva anàlisi alguns autors han optat per delimitar-la de forma estricta. Un d'aquests autors és Chesnais que, a la seva *Histoire de la violence* proposa una definició rigorosa, poc susceptible de desviaments i conforme a la significació original de la noció. La paraula violència prové del llatí *vis*, que significa poder, força, vigor, per això Chesnais afirma que:

La violència en sentit estricte, l'única violència mesurable i incontestable és la violència física. És l'atac físic, corporal, contra les persones; aquesta està revestida d'un triple caràcter: brutal, exterior i dolorós. El que la defineix és l'ús material de la força, la rudesia produïda voluntàriament a expenses d'algú altre. (1981: 12)

Curiosament, en pretendre ser fidel també a l'arrel llatina de la paraula violència, Planella (1998: 93) proposa una definició que, a la inversa de la de Chesnais, no és gens estricta i que considero d'escassa utilitat donada la seva laxitud: segons aquest autor la violència seria simplement la "confrontació de dues o més forces o poders".

Des d'altres disciplines també s'ha optat per definicions estrictes a partir de la fisicitat de l'acte violent, si bé afegint-hi en ocasions la intenció de l'acte com a element que ha de permetre'ns que puguem qualificar-lo de violent. Aquest és el cas de la definició que proposa el psiquiatra Rojas Marcos:

Us intencionat de la força física en contra d'un semblant amb el propòsit de ferir, abusar, robar, humiliar, dominar, ultratjar, torturar, destruir o causar la mort. (1995: 11)

La intenció també és un element fonamental en la definició de Dufour-Gompers al seu *Dictionnaire de la violence et du crime* (1992: 407), que proposa que distingim la violència del constrenyiment i de la força que es poden exercir envers altres pel seu bé i sense perjudicar-los en una relació de respecte efectiu¹¹³.

Altres autors, però, consideren que aquestes definicions són excessivament estretes i exclouen actes que les persones

¹¹³ Matització que contrasta amb l'argument d'aquells que consideren que la sentència "és pel teu propi bé" és a les arrels de la violència que s'exerceix en l'educació infantil, entre altres (contrastada també amb plantejaments com el de Planella (1998) o el de Fullat (1987), que s'exposa en la nota següent).

identifiquen clarament com a violents, com poden ser les expressions de violència verbal, la violència material, violència psicològica i fins i tot la violència simbòlica. Al mateix temps, assenyalen que aquestes definicions objectives tenen el problema que identifiquen com a violentes algunes accions que poden no ser identificades com tals per les persones implicades. En l'àmbit escolar això és clar: empentes, baralles i fins i tot algunes formes d'agressió sexual, poden ser viscudes per les persones implicades (els suposats agressors, les suposades víctimes, els qui els envolten i tots plegats) com a formes de relacionar-se socialment acceptades, normals, diversions, expressions de complicitat, etc. És més, en una mateixa comunitat les definicions de violència poden variar de forma considerable: el que el mestre considera que és una forma de violència pot passar desapercbut als alumnes, que poden entendre que el mateix fet és només un joc; alhora aquests poden considerar-se l'objecte de violències que els mestres no identifiquen com a tals (evidentment aquestes apreciacions també poden variar d'un mestre a un altre i entre els i les alumnes mateixos)¹¹⁴.

¹¹⁴ Amb tot, al capítol vuitè, quan ens centrem en les formes de violència a les escoles, veurem que autors com Ballion (1997) creuen inadequat incloure les formes de violència simbòlica o institucional derivades del "normal" funcionament de la institució escolar. No és prudent, argumenta, augmentar la polisèmia d'un concepte que ja resulta prou ric i complex tant pels seus significats com per les formes concretes que adopta. Per això, quan vol referir-se a la violència de què són objecte els alumnes, considera que aquesta s'ha de limitar a les agressions físiques o verbals que pateixen per part dels adults. Possiblement sigui raonable treballar amb un concepte restringit de violència en funció del que pretenguem analitzar, amb tot, si el que pretenem aconseguir és una comprensió global del fenomen, aquest tipus de restriccions poden esdevenir un obstacle arbitrari. Si, per exemple, volem contrastar fins a quin punt la violència escolar sorgeix com una reacció a quelcom que els joves entenen que els agredeix, és del tot necessari examinar l'actualització del que alguns científics socials han qualificat de violència simbòlica. És cert, però, que fàcilment podem caure en excessos (algú els pot qualificar així) i acabar identificant tota activitat educativa com una forma més o menys encoberta de violència (tal com es planteja, per exemple a *La peregrinación del mal*, d'Octavi Fullat (1987), on es considera que "la violència no ha constituït un simple *positum* constant, sinó l'estructurador de l'educació" (1987: 239): "La violència educacional consisteix en que cadascun dels protagonistes es serveix de la força -sigui, aquesta, dialèctica o bé retòrica platòniques, o inclús sigui qüestió de dany físic- per constrènyer l'altre a fi de negar la seva autonomia o fins i tot la seva intocabilitat

Si ens traslладem a l'àmbit de les comparacions interculturals o entre diferents moments de la història d'una mateixa societat, també veurem que les discrepàncies en la definició de la violència poden ser molt grans. Per això antropòlegs com en Manuel Delgado (1999) arriben a afirmar que no és possible fer una "antropologia de la violència", perquè el mateix concepte de violència no suporta la comparació intercultural¹¹⁵. Històricament i culturalment, la violència és una noció relativa, és en funció dels codis socials, culturals, jurídics, polítics, de cada comunitat i de cada context històric, que aquesta noció pren un sentit o un altre. Amb tot, segons quins siguin els objectius de la recerca pot resultar apropiat treballar amb aquest tipus de definicions objectives: hom pot considerar violents determinats actes tot i que les persones implicades no els considerin com a tals (seria el cas, per exemple, d'una investigació que tingués per objecte la utilització de la violència física, o de l'insult, com a forma de relació socialment acceptada entre els joves).

Per superar el problema de la definició i aconseguir que aquesta s'aproximi més a la definició que en fan les persones o comunitats estudiades, altres autors han preferit treballar amb definicions subjectives de la violència. En aquesta línia, Debarbieux (1996: 38) assenyala que la violència

No és res en si mateix identificable i conceptualitzable. Per a nosaltres la violència no és forçosament una sèrie de fets objectivables, totalment localitzables i descriptibles per un

corporal. L'educació organitza sistemàticament l'esmentada violència -tecnologies pedagògiques- per facilitar el triomf de l'educador sobre l'educand" (1987: 237)).

¹¹⁵ Evidentment discrepo d'aquesta afirmació, que considero excessivament radical. És interessant per la reflexió que genera, però el mateix Delgado acaba treballant des de l'antropologia l'anàlisi dels fenòmens violents. A l'article citat (Delgado 1999) hi ha altres reflexions igualment interessants: per exemple la crida a la "ressocialització de la violència", a denunciar la irracionalitat dels discursos que parlen de "els violents", d'una "violència que es desboca", etc.

observador exterior segons una taxonomia establerta. Pot ser sentida com a tal només per la víctima, i no sempre hi ha un "culpable", ni intenció de violència. (...) La violència és allò que és identificat com a tal per la víctima, o per un observador que interpreta un fet.

Com hem apuntat abans, però, si bé la dimensió subjectiva és útil per identificar quines són les conductes que els diferents actors consideren violentes, topa amb la dificultat que les definicions d'uns i altres poden arribar a ser extremadament diverses. A més, si ens aturèssim aquí, aquest plantejament deixaria completament de banda el que aleshores seria la qüestió fonamental: què és el que provoca que una persona o un col·lectiu qualifiquin determinats fenòmens com a violents. Per això Carra i Sicot (1996), Michaud (1978, 1986), el mateix Debarbieux (1994, 1996) i altres han optat per matisar aquesta subjectivitat i fer-la una variable del marc socio-cultural. Segons aquests autors, si la violència s'aprecia o es defineix en relació a les normes socio-culturals vigents en cada context, i qualificar de violent un fet sol anar paral·lel a l'emissió d'un judici de valor sobre el mateix i aquest judici es realitza sobre la base d'unes normes socials determinades, les normes pròpies de la cultura vigent en una societat, o pròpies dels valors del grup particular al qual es pertany, el més apropiat serà que definim la violència en relació a aquestes normes i valors. Així, a partir de la proposta inicial de Michaud (1978)¹¹⁶, Debarbieux defineix la violència com la transgressió i desorganització de l'ordre, la introducció del caos, la pèrdua de sentit, de capacitat de comprensió, d'elements de referència; la violència és opacitat del

¹¹⁶ Que expandia el concepte per incloure-hi els perjudicis causats a la integritat física o moral d'una o més persones, les seves possessions o les seves participacions simbòliques i culturals (1978: 20).

món, desorganització de les creences que permeten dirigir la pròpia vida¹¹⁷:

La violència, doncs, per a nosaltres serà la desorganització brutal o continuada d'un sistema personal, col·lectiu o social que es tradueix en una pèrdua d'integritat que pot ser física, psíquica o material. Aquesta desorganització pot operar-se per agressió, ús de la força, conscientment o inconscientment, però pot haver-hi violència des del punt de vista de la víctima sense que hi hagi necessàriament agressor ni intenció de perjudicar. La violència depèn dels valors, dels codis socials i de les fragilitats personals de les víctimes. Pot actualitzar-se en el crim i els delictes (contra la humanitat, contra les persones, els béns o la col·lectivitat), en les incivilitats o en el sentiment de violència que aboleixen els límits protectors dels subjectes individuals i socials que la pateixen. (1996: 46)

Arendt (1987) proposa una definició similar en dir que la violència és la intrusió de l'inesperat sota la forma més radical, una intrusió que es produeix quan s'aboleixen els límits que ens protegeixen i esdevenim permeables a "l'altre" que ens violenta (un altre que fins i tot podem ser nosaltres mateixos, que podem transgredir també els límits que ens defineixen). Debarbieux (1996: 44) desenvolupa aquestes definicions per concloure que la violència només es pot definir negativament, com supressió, abolicció, destrucció del límit que assenyalava i dona sentit a l'ésser que és violentat i a aquell que violenta. Així, el que és relatiu en la violència no és pas la violència en ella mateixa, sinó el límit que ella suprimeix, el sentit que aboleix, l'ordre que desorganitza.

El límit abolit marca la integritat de la persona, una integritat que pot ser tant física com psíquica. De fet la violència psíquica i la violència simbòlica, les formes de violència que amenacen l'ordre i el sentit que donem (o imposem) al món, esdevenen formes de violència

¹¹⁷ En un apartat posterior veurem davant d'aquesta definició de violència, la importància que pren de la noció d'incivilitat (tipus ideal de violència pel sentiment de desorganització que comporta i per la pèrdua que implica).

radical. A partir d'aquesta definició, no serà necessari, tampoc, que hi hagi agressor:

Una desorganització brutal, intensa, no necessita pas que hi hagi un agressor. La rigidesa del món, la seva impermeabilitat als nostres projectes, poden ser violents. L'infant que no seu al seu lloc de classe, per distracció, fatiga, enuig, no és necessàriament un agressor. Però desorienta l'adult que ensenya, el precipita en el sense-sentit. Una definició de la violència ha de fer economia de la intenció de perjudicar, encara que la violència perjudiqui qui la pateix. (Debarbieux 1996: 45)

En aquest treball utilitzaré, doncs, aquesta definició que alhora que inclou totes les formes de violència física, em permetrà posar en relació aquesta temàtica amb el desenvolupament de les incivilitats (que considero fonamental per entendre les conductes violentes entre joves i adolescents dins i fora de les escoles) i amb els processos de desconvencionalització i desorganització que he descrit al capítol 2. D'aquesta manera, podré situar el que alguns consideren que és un clar increment dels índexos de violència en la nostra societat. Tot seguit podré centrar-me en algunes formes de violència entre els joves, especialment quan a aquesta se li sumen discursos racistes, i plantejar quina és la relació que s'estableix entre la violència de determinats grups i els discursos que esgrimeixen. Abans, però, exposaré la perspectiva des de la qual abordaré l'anàlisi d'aquest fenomen.

5.3 LA VIOLÈNCIA COM A FENOMEN SÒCIO-CULTURAL

Molts autors, des de les més diverses disciplines (des de la psicologia a l'antropologia, des de la sociologia a la bioquímica) han defensat i han intentat explicar l'existència d'una suposada inclinació natural que empeny els éssers humans cap a la violència. El psicòleg Sigmund Freud (1948) va classificar tots els instints en dues categories: l'instint de la vida i l'instint de la mort, i va defensar que aquest darrer empenyia l'home a aniquilar-se i a aniquilar els altres; un altre psicòleg William James (1918)¹¹⁸, afirmà que l'evolució ancestral ha fet de tots nosaltres uns lluitadors en potència; des d'un altre camp, Hobbes (1972) va imaginar un estat de guerra permanent si res no reprimia l'impuls humà de veure en els altres simples enemics; un dels pares de la sociologia, Simmel (1908), considerà que la ment humana estava dotada d'un instint de lluita i que les persones tenien la necessitat innata d'odiar i de lluitar; i més recentment Konrad Lorenz (1963), naturalista i etòleg austríac, a partir de l'estudi del comportament animal, va defensar que la violència en l'home, igual que entre els animals, era una energia instintiva, inexhaurible i preciosa per al manteniment de l'espècie.

Encara que aquestes teories basades en els instints poden ser atractives i gaudeixen d'una important acceptació popular, en l'actualitat la tesi de les arrels naturals i espontànies de la violència entre les persones no es pot considerar probada científicament (Rojas 1995: 25), entre altres coses perquè si bé l'ésser humà pot ser especialment cruel, només algunes persones ho són efectivament: tots naixem amb la capacitat de ser violents, però també naixem amb capacitat per a la compassió, la generositat,

l'altruisme i l'empatia. La creença en l'origen innat de la violència amb freqüència es transforma en ideologies que ajuden a racionalitzar el neguit, la confusió i la impotència que ens produeixen molts actes de violència, i sovint acaben per justificar aquests actes atribuint-los a un substrat natural del que és impossible que ens en puguem alliberar. En aquest treball defensarem que la violència s'aprèn i que són la cultura i la societat les que ens indiquen quines formes de violència podem emprar, en quines situacions és lícit d'utilitzar-les i enfront de qui.

La interpretació que proposo davant del fenomen de la violència és, doncs, de caràcter socio-cultural: tot i que la violència s'ha fet present en els més diversos contextos i episodis que ha atravesat la humanitat, és la cultura i el context social en què apareix, els que en regulen la forma, orientació i intensitat (i, de fet, és aquesta diversitat en les formes d'expressió de la violència i, per extensió, en les formes de regulació del conflicte el que ha atret l'atenció dels antropòlegs cap a aquest fenomen). La perspectiva que adoptaré serà l'emprada per Marc Howard Ross, que a *La cultura del conflicte. La diferències interculturals en la pràctica de la violència* (1995), planteja la conveniència de distingir entre els interessos i disposicions psico-culturals¹¹⁹ d'una banda, i l'estructura i relacions socials de l'altra:

Si es prenen en els seus termes més generals, són les disposicions psico-culturals arrelades en les primeres experiències de la socialització d'una societat les que conformen el nivell total de conflicte, mentre que és el patró específic de la seva organització

¹¹⁸ Citat per Rojas (1995: 21).

¹¹⁹ Ross s'inspira en la definició de l'àmbit psico-cultural que proposa Wildavski (1987) i en la importància que aquest otorga a les influències que provenen d'aquest àmbit a l'hora de definir interessos i avaluar la realitat socio-cultural (1989). El plantejament no és diferent del proposat per l'escola de cultura i personalitat primer, i l'antropologia psicològica i de l'educació després.

social el que determina si els objectius del conflicte i l'agressió estan localitzats dins d'una societat, fora d'ella o ambdues coses a la vegada. (...) Els temors i les amenaces identificats en l'explicació psico-cultural responen a la intensitat dels sentiments que intervenen, però és només l'explicació estructural la que ens diu per què es prenen les accions en una determinada direcció. (1995: 29-30)

Segons aquesta perspectiva, les pautes de socialització inicial d'una comunitat estan íntimament lligades als patrons de conflicte i violència que li són propis. Aquests patrons no poden reduir-se a condicions estructurals fonamentades en termes de simples interessos: els interessos compten, però les forces psico-culturals són crucials per establir la forma de definir aquests interessos i de senyalar els actors que han de defensar-los i la manera de fer-ho. Segons Ross:

El conflicte està compost per una conducta interpretativa i unes disposicions psico-culturals que actuen com un filtre a través del qual es comprenen les accions. Els patrons disposicionals són mètodes per tractar els demés que s'aprenen i accepten per via cultural. Encara que els contendents no tenen dificultat per citar les bases "objectives" del litigi -"ella o ell m'ha pres la meua joguina (terra, aigua, dones, vaquest, etc.)"-, el que de debò sorprèn un observador és el nombre de diferents patrons culturals de resposta que es poden donar a una suposadament mateixa acció provocadora. Aquesta reflexió ens diu que les situacions objectives, elles totes soles, no causen el conflicte, les *interpretacions* d'aitals situacions juguen també un paper transcendent. (1995: 31)

La perspectiva adoptada per Marc Howard Ross és coherent, per exemple amb la proposada per psicòlegs i psiquiatres, com ara Rojas Marcos que assenyala que l'experiència que més predisposa a recórrer a la violència per alleugerir les nostres frustracions és haver estat objecte o testimoni d'actes violents de forma continuada durant la infantesa (Rojas 1995: 26). Amb tot, que Ross posi l'accent en les disposicions culturals no significa que s'excloquin altres elements explicatius. El mateix autor explica que els grups socials

persegueixen i defensen interessos que les explicacions estructurals del conflicte infereixen de l'organització de la societat. Ross considera que hi ha dues fonts d'interessos que són rellevants per a la comprensió del comportament conflictiu:

1. La primera són la quantitat de persones i grups amb interessos comuns en camps diversos. Quan l'organització social reforça un únic sector dominant és fàcil que es produeixi una escalada de conflictes perquè l'escassa coincidència d'interessos no crea les condicions perquè els interessos siguin mutus. En canvi, quan els interessos són múltiples i s'entrecreuen i els vincles entre les parts són sòlids, aleshores és fàcil veure com un mateix incident que en les anteriors condicions havia tingut greus conseqüències, ara no té conseqüències tant importants. Quan en una societat els vincles i els interessos comuns que es forgen a través d'interaccions i d'intercanvis són forts, els conflictes tendeixen a suavitzar-se. El mateix Ross il·lustra aquest fet amb una descripció aportada per Yngvesson (1978) que és interessant de retenir per quan després abordem les relacions entre violència i racisme. Yngvesson descriu una comunitat pescadora atlàntica, aïllada i composta per moltes fraccions. En ella, l'acció comesa per un foraster de prendre alguna cosa pertanyent a una altra persona era qualificada de robatori i, en canvi, es qualificava d'adquisició en qualitat de préstec si l'acció la realitzava un membre de la comunitat¹²⁰.

¹²⁰ El mateix Ross fa referència als treballs de Koch (1974) i de Meggitt (1977) que, com molts altres etnògrafs han advertit de les diferències que a Nova Guinea tenen les respostes a les transgressions dins del clan, entre els membres dels clans d'una mateixa subdivisió tribal i entre subdivisions tribals. Enlloc de parlar d'una suposada xenofòbia o d'un etnocentrisme innat, és interessant advertir la importància de les interaccions socials i l'establiment d'interessos comuns a l'hora de regular les

2. El segon conjunt d'interessos està relacionat amb el nivell de complexitat socio-econòmica i política de cada societat. A partir de l'anàlisi intercultural, Ross afirma que la diferenciació política pot limitar els conflictes polítics mitjançant el control directe (funció pacificadora de l'estat), mentre que la complexitat socio-econòmica i l'acumulació progressiva de recursos i les desigualtats que sovint comporta, així com el potencial militar a què pot donar lloc, els incrementa. Això pel que fa als conflictes interns. Els conflictes externs s'incrementen amb la complexitat de la societat. Finalment, adverteix que s'aprecia l'existència d'una correlació positiva entre els conflictes interns i els externs, tot i que pel que fa a les causes els conflictes que es dirigeixen dins d'una societat i els que es dirigeixen amb grups externs considera que són psico-culturalment comuns i estructuralment diferents. Tant la conflictivitat interna com l'externa són més altes en aquelles societats on la socialització és relativament baixa en calor afectiu, més intransigent i amb una més gran dificultat perquè l'home aconsegueixi la identitat amb el seu gènere. Alhora, considera lògic que les societats que posseeixen un ferm entramat de vincles dirigeixin principalment les seves accions hostils cap objectius externs, mentre que si aquest entramat és dèbil també serà dèbil la distinció que fa entre conflictes interns i externs (Ross 1995: 33).

El plantejament proposat per Ross, que combina les influències psico-culturals i l'anàlisi estructural serà útil a l'hora d'analitzar la

formes de conflicte i l'ús de la violència (hauríem de rellegir *L'assaig sobre el do*, de Mauss, per exemple).

interacció de violència i racisme: d'una banda caldrà valorar quins són els elements que propicien un augment dels índexos de violència en la nostra societat (i entre els joves i a les escoles, si és el cas) i en segon lloc quines són les condicions que fan que en molts casos aquesta violència s'orienti contra els immigrants. En tot cas, seran els que ell anomena "factors psico-culturals" els que explicaran la inclinació cap a la violència, una inclinació que no necessàriament ha de tenir res a veure amb el rebuig als immigrants. Seran els factors estructurals els que explicaran que en molts casos, però no en tots, aquesta violència sigui de caràcter racista i tingui els immigrants com a principal objectiu. Aquest plantejament ens permet, fins i tot, pensar en les possibilitats d'articulació de les diverses variables: no necessàriament hem de buscar l'origen de la violència en el rebuig dels immigrants, sinó que la ideologia racista pot limitar-se a orientar la violència. L'origen de la violència estaria en algun altre lloc, no pas en la ideologia mateixa. Igualment, la violència, al marge de la ideologia que en ocasions l'orientaria, seria de caràcter més difús, generalitzat. El racisme, com el sexisme i altres, només imposaria un cert ordre a aquesta inclinació, l'orientarien de manera que fos més justificable i acceptable (i practicable) tant per part d'aquells que la desenvolupen, com per part dels que en són espectadors (que poden no ser especialment violents, però sí compartir una ideologia que justifica determinats conflictes i fa menys rebutjables alguns atacs).

Tot i això, succeirà com en alguns casos de racisme que he explicat al capítol anterior: alguns dels alumnes que tenen un discurs de rebuig als immigrants més ben articulat, poden ser contraris a la violència en general i a la violència de què són víctimes els immigrants, i fins i tot actuaran en defensa seva si són víctimes

d'atacs violents; en canvi, alumnes que practiquen amb assiduitat la violència, i que tenen en els immigrants algunes de les seves víctimes preferides, poden tenir un discurs contra els immigrants força dèbil i, tot i exhibir signes de caràcter racista (creus gamades, per exemple) i fer proclames en aquest sentit (insults racistes, pintades xenòfobes...), poden arribar a incloure alguns immigrants entre els seu grup d'amics: no és la coherència ideològica la que explica els seus comportaments i la que orienta les seves actuacions, sinó que la ideologia pot estar desenvolupant una altra funció (d'una banda, facilitar la pràctica (l'expressió) de la violència, i d'una altra, dotar-los d'una certa identitat¹²¹).

En tot cas: el racisme o l'actitud hostil davant dels immigrants, i el fet que aquests constitueixin un grup relativament aïllat instal·lat al si de la nostra societat (o en tot cas amb pocs vincles i interessos compartits amb la majoria de persones i col·lectius amb qui entren en contacte), fan que el conflicte contra aquests (com contra altres minories com ara els gitanos) pugui aparèixer amb relativa facilitat. Encara que del que es tracti no sigui de resoldre un conflicte sinó de justificar una agressió, aquesta serà més fàcilment justificable si s'orienta contra els immigrants. La matització no és gratuïta: és molt diferent suposar que existeix un conflicte i que aquest es resol de forma violenta (que existís un contenciós important amb els immigrants -real o imaginat: augment de la delinqüència perpetrada pels immigrants, competència pels llocs de treball, alteracions dels salaris en el mercat laboral...- i que aquest conflicte esclatés en ocasions de forma violenta); que suposar que existeix una necessitat o una inclinació cap a la violència i que es recorre al rebuig als immigrants per tal de poder-la justificar i fer-la relativament

¹²¹ Més endavant, en aquest mateix capítol desenvoluparem aquesta qüestió.

acceptable (si més no en part de la comunitat). Evidentment també poden coincidir ambdues motivacions al mateix temps.

Com dèiem la proposta de Ross incorpora elements de la teoria estructural i de la psico-cultural. De cadascun d'aquests plantejaments es deriven dues formes d'intervenció diferenciades (que si incorporem tots dos plantejaments, també haurem d'aplicar conjuntament). La teoria estructural concedeix un paper primordial a les estratègies que limitin els conflictes i que tinguin a veure amb incentius alteradors, resultats finals o, més fonamentalment, amb l'organització de la societat. Des d'aquesta perspectiva resulta difícil harmonitzar els interessos divergents i és per això pel que es presta especial atenció a l'acció unilateral o a la intervenció de terceres parts. D'altra banda, la teoria psico-cultural apunta la necessitat d'alterar les metàfores dominants al voltant d'una disputa o les interpretacions de les parts en lliça (Ross 1995: 33-34)¹²².

5.4 ENTRE LA VIOLÈNCIA SAGRADA I L'ANÒMIA

Interpretació sòcio-cultural de la violència, doncs. Això vol dir acceptar que la forma, la intensitat i la funció de la violència varia en

¹²² En exposar les observacions fetes a l'institut objecte d'estudi, veurem que en comptadíssimes ocasions es treballa cap d'aquests dos aspectes: en cap àmbit no s'incideix en les relacions socials dels alumnes ni s'introdueix cap element que pugui alterar els grups que aquests formen de manera espontània; tampoc no es treballa la qüestió de la violència (al marge d'alguna proclama puntual) i el racisme s'aborda només des de la perspectiva del discurs (una racionalització que està molt lluny de l'ús que molts dels alumnes fan d'aquesta ideologia). Només puntualment s'intenta generar una certa sensibilitat favorable envers els immigrants i les seves cultures, tot i que sovint es dóna prioritat a aquestes en detriment d'aquests, de tal manera que amb prou feines s'incideix en un rebuig molt centrat en els rumors i les experiències quotidianes enfront la immigració.

relació a cadascun dels contextos on es desenvolupa. El treball dels antropòlegs que s'ha centrat precisament en l'anàlisi de la violència al llarg de la història i en diferents societats n'és força il·lustratiu. Són múltiples els treballs que descriuen i analitzen el recurs a la violència¹²³. Molts d'aquests treballs mostren una violència sempre present i els esforços realitzats des de les més diverses societats per tal de domesticar-la, de posar-la al servei de la societat per tal que, lluny d'introduir el desordre i la descomposició social, treballi per a l'establiment de l'ordre¹²⁴. En no poder expulsar definitivament la violència de la societat, aquesta es proposa convertir-la en un instrument al seu servei. D'aquesta manera, enlloc de destruir les relacions socials (de fet és així com sovint se'ns la presenta, com el fenomen anti-social per excel·lència) se la fa treballar perquè en creï¹²⁵. Un dels antropòlegs que ha aconseguit més ressò a l'hora d'aprofundir en aquesta perspectiva ha estat René Girard (1972). Aquest autor de clara inspiració *durkheimiana*, a partir de dades aportades per historiadors i antropòlegs presenta el sacrifici com el principal instrument que ha permès controlar la violència. Segons Girard (1995) abans de l'establiment de les institucions que

¹²³ El ja citat de Ross (1995), Riches (1988), Héritier (1999), molts treballs que aborden la qüestió més o menys tangencialment, en analitzar el paper que juguen els conflictes bèl·lics en diferents tipus de societats (per exemple Bazin i Terray (1982), Clastres (1973, 1977a,b), clàssics com el de Gluckman (1947), fins i tot *The nuer*, d'Evans Pritchard (1940)), etc. L'article de Balandrier *La violence et la guerre: une anthropologie* (1986) és una bona síntesi de les aportacions de l'antropologia a l'anàlisi de la violència des de les més diverses perspectives.

¹²⁴ Les aportacions de l'antropologia estructural-funcionalista britànica van unànimement dirigides en aquest sentit.

¹²⁵ Tal com proposa Delgado (1999: 5), la violència serveix per posar en comunicació els éssers humans: Què hi ha que uneixi més que l'odi? Més endavant recuperaré aquesta idea per posar-la en relació amb el discurs de Maffesoli: si els grans projectes s'esgoten i les noves formes de socialitat persegueixen en primeríssim lloc la calor del contacte i el sentiment, ¿que hi ha que uneixi més, que propiciï més el contacte i que desencadeni amb més força les emocions i els sentiments, que l'odi? La guerra recrea una comunitat o la substitueix. Per paradoxal que pugui semblar, un psiquiatra d'una organització humanitària, observa que els infants que maten estan de dol per la guerra. Al cap i a la fi, hi han trobat una solidaritat, una confiança en ells mateixos, un reconeixement dels altres, un lloc en la societat (Hazan 1995), citat per Le Bot 1997: 183).

defineixen els drets fundant i legitimant els poders, l'objectiu de molts rituals, símbols i sacrificis és precisament aquest: la domesticació de la violència posant-la a treballar en la producció de vincles socials. Es tracta d'enganyar la violència, de fixar-la transfigurant-la, de donar-li una forma que la faci capaç de dominar les seves manifestacions. Així, el sacrifici és una violència, però exercida fora de la responsabilitat dels homes perquè es presenta com a resposta a un manament suprem. A través del sacrifici, la societat introdueix la violència en l'àmbit del que és sagrat, passa a ser una demanda dels déus, dels avantpassats. El sacrifici sagrat és una forma de violència, però una violència exercida al marge de la responsabilitat de les persones¹²⁶. Aquesta violència ja no pot ser un recurs arbitrari a l'abast de tothom, no és possible utilitzar-la per resoldre conflictes interns, ni cada persona pot considerar-se'n mestressa. D'aquesta manera, s'aconsegueix primer la seva regulació i, segon, que no provoqui l'enfrontament generalitzat i produeixi la desunió, sinó que uneixi en organitzar el consens al seu voltant. El boc expiatori carrega els mals i les culpes comuns, el seu sacrifici els elimina i, a través d'ell, el grup torna a fusionar-se i restaura la confiança en la seva unitat i permanència.

Segons Girard aquest paper fonamental del sacrifici (de la violència dels déus, si es vol) és el principal instrument que assegura la cohesió del grup, i l'eina principal per a la domesticació de la violència, que d'altra manera esdevindria destructora. Es tracta d'una violència que ja no desuneix a través de la incontinència dels

¹²⁶ Ens podríem preguntar què en queda, en l'actualitat, del sagrat. Maffesoli (1990: 82-93) assenyalava que si bé els mites (i les ideologies) han estat enderrocats, els ritus continuen, i identifica un cert retorn a la sacralitat en el que qualifica de "trascendència immanent", el voler viure junts que empeny l'individu a integrar-se en grups, tal com he explicat al capítol 3. D'aquí els rituals contemporanis (grans magatzems, espectacles de masses) que fan que les persones es sentin membres d'un grup més ampli.

desigs contraposats, ni per l'enfortament generalitzat, sinó que és una violència que uneix. És per això que els relats sobre l'origen del poder polític, els mites d'origen, les cerimònies destinades a reforçar la unitat social, introdueixen el sacrifici o narracions sobre la transgressió, la lluita per restablir l'ordre i la victòria final d'aquest ordre i, amb ell, de la societat. El boc expiatori, carrega amb el pes dels mals comuns, el seu sacrifici els elimina al preu de la seva pròpia vida, i a través d'aquest sacrifici el grup torna a unir-se i restaura la confiança en la seva perennitat. Tots els inicis del poder són relatats per la tradició en el llenguatge de l'epopeia violenta. Els mites d'origen descriuen els cicles de violència inicial en els quals s'enfronten a mort déus o herois fundadors. El triomf d'un d'ells trenca l'encadenament de violències, permet contenir la violència i fer-la constructiva enlloc de devastadora, civilitzar mitjançant la invenció de les tècniques, les normes i els rituals. En moltes societats africanes les situacions d'interregne, de buit de poder, obren pas a episodis de violència, tot l'ordre s'esfondra i la societat es submergeix en el caos, fins que amb l'aparició del nou sobirà es restableix l'ordre i s'imposa la llei (Balandier 1993: 188, 189).

En les societats tradicionals la violència no arriba a ser abolida, al contrari, pot estar sempre present, però es tracta d'una violència sacralitzada, domesticada i posada a treballar al servei de la societat. Clastres (1973, 1977a,b¹²⁷) també entén que la violència (aquesta vegada sota la forma de la guerra) és un dels principals instruments de les societats igualitàries per assegurar la seva unitat, per assegurar la cohesió que impedeixi el sorgiment de desigualtats i de fractures al si del grup, i per assegurar llur independència respecte qualsevol altra comunitat. Si la inspiració de Girard era

¹²⁷ Els articles estan recollits en castellà a Clastres (1981).

clarament *durkheimiana*, Clastres s'inspira en Hobbes¹²⁸ i el seu estat de guerra permanent. Segons Clastres la guerra és l'arma política per excel·lència i assegura el manteniment de la independència i la unitat del cos social. Des d'aquesta interpretació, l'oposició física (la violència, el prejudici, l'etnocentrisme) és el millor (si no l'únic) mètode que permet que la societat es pensi com un "nosaltres" independent:

La hipòtesi de l'amistat de tots amb tots entra en contradicció amb el desig profund, essencial de cada comunitat, de mantenir i desplegar el seu ser de totalitat una, o sigui, la seva diferència irreductible en relació a tots els altres grups, comprenent també a veïns amics i aliats. (Clastres 1981: 204)

Així, les societats primitives són societats per a la guerra. Però alhora societats contra els guerrers. Com en el cas anterior la violència ha de ser domesticada i cal impedir que hom recorri a la força en benefici propi i contra el grup. Segons Clastres la societat evita aquest risc generant una ideologia que alhora incita a la guerra i sotmet al guerrer: aquest només troba prestigi en la guerra mateixa i és induït, doncs, a desitjar-la. D'aquesta manera, com més gran sigui el desig de reconeixement, més gran serà el perill que hagi de córrer (Bouretz 1986: 149). Altra vegada, doncs, la violència domesticada i posada al servei de l'ordre i de la mateixa societat, estructurant-la.

Diversos autors fan referència a les estratègies que s'apliquen per controlar o limitar l'ús de la violència: a través de la regulació de la venjança (això vol dir, indicant quan aquesta està prescrita i quan està prohibida, i quan implica la pressió social o la recerca de

¹²⁸ Luque Baena (1984: 85) li retreu una "excessiva literalitat de la lectura *hobbesiana*". Clastres considera que els seu plantejament és el punt de trobada de Hobbes (que ha sabut veure la importància de la guerra en les societats primitives)

conciliació i quan requereix la guerra o l'assassinat); implicant a tercers (que bé acabaran fent de mediadors, bé acabaran essent un tercer en conflicte que acabarà unint els dos primers inicialment enfrontats); establint un sistema legal i judicial que sotmeti l'ús de la violència al monopoli del poder (i penalitzi l'expressió de la violència al marge d'aquest poder); introduint pràctiques i espais amb els que es puguin relaxar les tensions que puguin generar-se al si de la societat (les festes, per exemple, que permeten la transgressió, la inversió simbòlica o l'escenificació de crisis que en resoldre's acaben reforçant l'ordre social vigent¹²⁹).

En tot cas, els diferents treballs subratllen l'estreta relació existent entre control de la violència i ordre social. Si la institucionalització canalitza la violència, la manca d'institucions (o les institucions que funcionen ineficaçment o sense l'adhesió de les persones, tal i com hem explicat que passa al capítol 2) retornen la violència al seu estat difús:

i Lévi-Strauss (que ha descobert la importància de l'intercanvi en aquestes societats).

¹²⁹ Caldria plantejar-se què passa quan "viure" o "ser jove" s'identifica amb "estar de festa" (l'estudi, la quotidianeïtat o el treball són obstacles que s'interposen al "viure-lúdic" a què aspiren molts joves i al que els empenyen les cultures i el mercat juvenil); què passa quan la "festa" deixa de ser un breu espai d'inversió per introduir-se de ple en la quotidianeïtat (a través de les fantasies del cinema, la televisió, els caps de setmana...). Sobre la festa i la violència que en ella es desenvolupa Imbert (1992: 186-187) assenyala que el que a primera vista pot semblar una perversió (una forma degradada) de la festa, tradueix en realitat el seu sentit latent (arcaic i profund). Com a transgressió, la festa -que és abans que res una manifestació pagana, de desafiament als déus, és a dir a la llei, al sagrat diví- és un repte als límits, a la diferència, una temptativa d'esborrar les jerarquies, els compartiments estancs: en aquest sentit és violència pura. La violència en la festa no seria degenerativa sinó constitutiva. Per a Girard (1972) la festa recorda la preparació al sacrifici "que marca a la vegada el seu paroxisme i la seva resolució". El sacrifici (la violència) seria la culminació de la festa. I la joventut que "no sap comportar-se en públic", que "es passa", en realitat no fa més que vehicular el sentit fort -essencial- de la festa. Segons Maffesoli la festa també és una eufemització del sacrifici. La festa (però també la violència) com exaltació del present (i la negació del demà, de les conseqüències dels propis actes) és una manera de guanyar el temps (de matar-lo). Així, la violència comportamental pot ser interpretada com el revers d'un voler-viure intens,

Tota crisi greu de l'ordre sòcio-cultural apareix com una "crisi de les diferències"; els individus es troben en relació d'incertitud, les seves referències i els seus codis són desgavellats; els controls de la violència s'afebleixen. Aquesta reapareix, progressivament alliberada, amb la multiplicació dels estats de diferenciació imprecisa o fluctuant. (Balandier 1986: 535)

Aquesta interpretació permet reconèixer el paper de la violència en els períodes en que es produeixen canvis importants en l'ordre social, en els punts d'inflexió en l'evolució d'una societat, quan l'ordre pre-existent es desfà o un nou ordre pugna per imposar-se. Per això diferents autors consideren que una anàlisi de la violència en les nostres societats és indissociable de l'anàlisi de les transformacions que aquestes mateixes societats estan experimentant. La comprensió de la violència i de la seva eventual difusió, ha de passar per la comprensió de les transformacions de les societats emmarcades en el projecte de la modernitat i el seu pas cap a un tipus diferent de societat. Per això el capítol que introduïa aquesta primera part del treball: de violència sempre n'hi ha hagut i sempre ha afectat i s'ha expressat de manera diferent en els diferents sectors de la nostra societat (classes socials, homes i dones...), si volem entendre el seu actual desenvolupament, cal posar-la en relació amb les transformacions socials actuals, la política, les idees, els moviments socials, la tendència a la desregulació i l'erosió dels principis d'autoritat i l'absència de projectes alternatius sòlidament implantats. Evidentment, també caldrà analitzar de quina manera tots aquests processos afecten les institucions que tradicionalment s'han fet càrrec de la socialització i de la transmissió de les actituds (inclinacions psico-culturals): la família, l'escola, els grups d'iguals...

Però abans d'avançar en aquesta direcció, convé que cridi l'atenció sobre dos aspectes relacionats amb aquesta darrera anàlisi de la violència que proposen diversos autors: d'una banda la manca de contrastació i l'excessiva laxitud de la hipòtesi que es proposa; i de l'altra (estretament relacionada amb la primera), la facilitat amb que es passa per alt una qüestió que pot ser fonamental: si efectivament podem parlar d'un augment real de la violència (i aleshores cal definir quins són els criteris emprats per a mesurar-lo) o si es tracta d'un fenomen subjectiu, de sensació de violència o d'inseguretat. Pel que fa a la primera qüestió, val a dir que dels autors consultats no n'hi ha cap que estableixi de forma rigorosa la relació entre crisi (o transformacions socials?) i violència. La relació existent entre ambdós fenòmens sembla quelcom que es dóna per descomptat quan, de fet, hauria de ser un objectiu fonamental de la recerca)¹³⁰.

Això permet que no s'analitzi amb detall:

1. Quines formes de crisi comporten el desenvolupament de la violència en la societat. ¿Tot procés de transformació social o determinats processos que es desenvolupen d'una forma específica? (caldrà definir amb precisió el concepte crisi i, fins i tot establir-ne, si fos el cas, les seves tipologies). ¿Per vincular els processos de crisi amb l'extensió de la violència en la societat, cal que aquesta crisi afecti determinades àrees de la societat, determinats elements de la cultura? Quins?¹³¹
2. Si s'arriba a establir la relació entre les crisis i la violència, cal establir de quina manera afecta el que hem qualificat de

¹³⁰ O, al contrari, si identifiquem tant la violència com les crisis amb desorganització i abolició de l'ordre, la relació entre ambdues pot donar-se efectivament per descomptada (esdevindria una tautologia).

¹³¹ Val a dir que si bé he emprat abundantment el concepte "crisi" en el present treball no considero que sigui aquest el lloc i el moment d'abordar aquesta qüestió, que considero problemàtica vista la manera com l'utilitzen la majoria dels científics socials i el paper absolutament rellevant que juga en molts dels seus treballs.

factors psico-culturals i les relacions socials. Si ens atenem a l'anàlisi de Ross (1995), és possible descomposar la violència i aleshores cal analitzar com els diferents processos de crisi incideixen de forma diferent en cadascun d'aquests elements.

Un dels autors que treballa en aquesta direcció és George Balandier (1985, 1993), que recupera el discurs sobre l'anòmia de Durkheim. També Imbert (1992), Sebastian Roche (1996), les aportacions del qual han estat molt influents en l'anàlisi de la violència en l'àmbit escolar; i molts d'altres. Dahendorf, per exemple, assenyala que:

El fet que omís de les normes i valors de la societat oficial s'ha convertit en un hàbit molt extès. Aquest hàbit és presumiblement la característica més expressiva de les societats de l'OCDE en les darreres dècades del segle XX. Té un nom, el d'anòmia. (...) La gent no es troba lligada a la societat i, en conseqüència, no es sent limitada per les seves normes. Però aquesta és només una cara del quadre. L'altra és que la confiança de la societat en les seves regles s'ha debilitat; les regles no s'obliguen a complir. (...) Em pregunto si la forma més recent del conflicte social no és que el mateix contracte social està posat en qüestió.
(Dahendorf 1990: 192-194)

Si a l'inici de l'apartat fèiem referència als autors que advertien del caràcter sagrat de la violència (de la violència sacrificial, inicial o fundadora), en referir-se a l'anòmia Durkheim (1976, 1982) reflexionà sobre la violència que sorgeix de l'esfondrament de les normes que regulen les relacions entre les persones.

L'anòmia és literalment absència de regles, de normes, manca de llei, i apareix en períodes històrics i en contextos de crisi i es manifesta a través de situacions de desordre que reflecteixen una crisi de valors. És una reacció possible a situacions de ruptura, de canvi, que pot desembocar en pràctiques d'autoexclusió física o

simbòlica. L'anàlisi de l'anòmia que proposa Durkheim té dues vessants: d'una banda fa referència a la societat, de l'altra a l'individu. Pel que fa a la societat l'anòmia comporta una ruptura de la solidaritat, una crisi de les diferenciacions segons les quals es defineixen les normes, els valors i la regularitat de les relacions socials. És menys la transgressió d'una regla que un buit d'aquesta regla. Quan el sistema normatiu antic ha esdevingut caduc i la societat encara no ha assumit un nou sistema de valors, poden desenvolupar-se comportaments que qüestionin la legitimitat de les regles socials i poden traduir-se en manifestacions de violència i en una pèrdua d'identitat social. Davant d'aquesta situació la determinació individual dels fins i dels mitjans predomina sobre la determinació col·lectiva, l'harmonia social pot degradar-se i s'imposa la irregularitat. Pel que fa a l'individu, l'absència de normes, la incapacitat de la societat d'imposar el seu ordre simbòlic i d'exercir la seva funció moral, alliberen els desigs com a únics rectors de les persones. La llei no només fracassa a l'hora d'ordenar la solidaritat, la interacció, sinó també a l'hora de normalitzar el desig, que s'abandona a l'exaltació, a la desmesura. L'anòmia tradueix una desagregació que genera conductes egoistes.

Un altre autor que amb posterioritat ha abordat l'anàlisi de l'anòmia és Merton (1957), que la defineix com la no correspondència entre el que l'individu espera i el que la societat li ofereix; la incongruència entre els fins culturals reconeguts com a vàlids i els mitjans legítims a disposició de l'individu per assolir-los. L'anòmia segons Merton neix de la contradicció entre l'estructura social i la cultura, de la tensió que es genera entre la demanda (o mancança) individual i l'oferta (o exigència) social¹³². Aquesta manca de correspondència

¹³² A remolc d'aquesta definició Dahrendorf (1990: 189-195) assenyala: "L'anòmia sorgeix que es diu als joves que tinguin paciència i que treballin durament per fer

es pot accentuar en períodes de canvi ràpid o de decadència (real o simplement percebuda com a tal).

En una societat com la nostra, que constantment genera noves ofertes culturals, nous béns materials i imaginaris i que viu abocada al consum, resulta lògic pensar que produeixi frustració en aquells que no tenen mitjans objectius (econòmics), ni subjectius (simbòlics) per abastar aquests béns i una de les possibilitats és que aquesta frustració pugui generar respostes anòmiques (Imbert 1992: 35). Resulta igualment lògic pensar que aquesta reacció esdevingui més aguda entre aquells sectors que es veuen més afectats pels processos d'exclusió social. Amb tot, veurem com autors com Roche no accepten l'establiment d'una correlació entre sectors socials deprimits (classes perilloses) i violència (incivilitat, anòmia) ni un paral·lelisme fàcil i directe que relacioni la violència amb els períodes de crisi econòmica (al seu estudi demostra que en el cas francès no coincideixen en absolut les oscil·lacions de les crisi econòmiques i la intensitat de la violència). En aquest sentit, Guillaume (1985) fins i tot considera que l'anòmia ha arribat a ser un bé comú, una situació de fet en la majoria de les metròpolis que fins

carrera, mentres que el camí obvi per fer diners resulta ser el de l'especulació". Imbert, a propòsit d'aquesta definició de l'anòmia cita Alvira i Canteras (1986), que consideren que aquesta contradicció és a l'origen d'algunes formes de delinqüència: "A Espanya i a totes les societats conegudes, un objectiu/meta cultural bàsic és aconseguir un lloc de treball com a mitjà tant d'aconseguir els mitjans de subsistència econòmica, com d'integrar-se en la societat. Es dona per suposat que el treball és el mitjà/norma que permet assolir l'objectiu cultural de l'èxit o de l'obtenció de mitjans econòmics. D'aquí que la impossibilitat o improbabilitat d'aconseguir una feina produeixi un estat anòmic que condueix a la delinqüència". Val a dir que la cita pot ser útil com a punt de partida, però que, evidentment, deixa obertes moltes qüestions: en primer lloc perquè la universalitat del treball com a objectiu cultural bàsic ha estat desmentit per diferents autors (a propòsit de la relació entre educació i món del treball, Wolcott (1967) i Deyhle (1995), per exemple); en segon lloc, perquè caldria precisar en quines condicions l'atur esdevé font d'anòmia i no d'un conflicte en què es plantegin formes alternatives d'organitzar la societat o l'accés al treball, o motor d'un canvi de valors que, tot i poder ser conflictiu, no necessàriament hauríem de qualificar d'anòmic.

a cert punt, lluny de constituir un factor de desagregació funciona com un vincle negatiu amb els altres (una mica com ho planteja Maffesoli).

Un altre autor, Duvignaud (1986) considera la qüestió de l'anòmia d'una forma molt menys negativa que els altres autors fins aquí citats: la considera el resultat natural de les situacions de canvi social i cultural, quan es generen conductes desviades i de desordre que no encaixen ni es comprenen des del sistema cultural de la societat antiga, ni des del de la societat naixent. Es tracta de crisis i disfuncions en les que la coherència social es debilita, però que poden ser positives, creatives, generadores de subversió, heretgia o irrisió. Poden ser simples indicis de ruptura, anticipacions d'un canvi que encara no s'ha consolidat.

Segons aquestes interpretacions (i sobretot a partir de Duvignaud) en parlar de conductes anòmiques no ens hem de referir només a conductes mancades totalment de sentit. Fins i tot en les manifestacions aparentment més irracionals, gratuïtes, s'amaga un sentit profund, latent. El vandalisme més anòmic, per exemple, pot ser una manera perversa de qüestionar l'eficàcia del control social, de celebrar *a contrario* (mitjançant la seva consumició) la omnipresència del consum:

L'acte vandàlic sobre sistemes i objectes tècnics, lluny de ser purament gratuït ¿no tradueix una manera d'interpelar l'*ordre simbòlic*? (...) El vandalisme és el contrari que el mite, és un acte immediat que comporta la immolació de la funció de l'objecte o del que representa. (Ackermann, Dulong & Jeudy 1983, citats per Imbert 1992: 38)

Respecte aquesta qüestió, vegin-se les aportacions de Duvignaud (1986) a qui faig referència tot seguit.

Caldria fer com planteja Duvignaud, una revisió del concepte d'anòmia, entesa ja no com una conducta insensata de rebel·lia, sinó com una forma d'alliberament mitjançant l'evasió (el prescindir de l'entorn). O, a la manera del ludisme anglès del XIX, una reacció crítica mancada encara d'estructura, d'un pla que li doni coherència, d'un discurs que desvetlli i faci palès el seu sentit. Cal ser prudents, però, i no fer del violent un ideòleg o un militant polític¹³³. Fer-ho seria especialment perillós i errat en aquells casos que la violència i la ideologia racista treballen junts. A l'apartat final d'aquest capítol ens referirem a aquesta qüestió, alhora que faré una proposta d'articulació entre les actituds violentes i la ideologia racista que exhibeixen alguns grups de joves.

En tot cas, caldria tenir en compte que l'estructuració del conflicte i les claus del discurs subjacent poden organitzar-se de manera diferent de com s'organitzaven quan el projecte modern era vigent. El conflicte i el discurs que el justifica (o que l'orienta, en alguns casos) seran sensibles a les transformacions socials (de l'estructura mateixa de la societat i dels discursos que sobre ella es desenvolupen) que he esmentat al capítol 2. Així, quan Touraine analitza el malestar viscut entre els joves escolars francesos (que desencadenà un conflicte menys anòmic que els conflictes i brots de violència que es reproduïen de forma més habitual entre els joves i als centres escolars), assenyala la necessitat de tenir en compte aquestes transformacions per comprendre les arrels socials d'aquests esdeveniments:

¹³³ "L'atribució d'un caràcter contestatari a la delinqüència funciona a la vegada com un crèdit que permet desenvolupar una teoria crítica de l'ordre i del control i com una prova inferida de la naturalesa d'aquest ordre i d'aquesta llei" (Dubet 1987: 422)

S'ha passat dels conflictes socials a les esperances o les desesperances associades a mutacions cada vegada més ràpides, de problemes d'una estructura social als d'una manera de canvi. Els moviments de joves, com els que França va conèixer el 1990, són característics d'aquesta nova conjuntura social. Si els escolars dels liceus, sobretot els dels suburbis, es van manifestar va ser perquè, procedents amb freqüència d'un medi en que la generació anterior encara estava lluny d'arribar al mateix nivell d'estudis, sobretot entre els emigrants, tenen por a fracassar en el seu intent d'entrar en la immensa classe mitja dels consumidors urbans. Al seu costat, joves que viuen a barris nous de la perifèria de Lió o París han provocat incidents seriosos, saquejant centres comercials o cremant cotxes, de vegades amb motiu de la mort d'algun d'ells provocada per una intervenció policial brutal. Ja no tenen l'esperança d'integració social dels estudiants, però estan animats per una ràbia que tradueix aquesta integració amb més freqüència impossible que refusada (1993: 238).

Segons diferents autors, la situació actual (que consideren que és de crisi greu de l'ordre sòcio-cultural) és del tot favorable al desenvolupament de l'anòmia:

A partir del moment en que el poder ja no preveu la violència (no "purga" el sistema), la violència esdevé difusa, es desborda per arreu; el sacrifici ja no funciona com a vàlvula d'escapament. A una violència fundadora (basada en el restabliment de l'Ordre), ha succeït una *violència anòmica*, basada en conductes de desordre). La primera era d'índole simbòlica (era estructurant regida per una norma unificadora), la segona és desestructurant, es situa fora de la norma (l'anòmia és precisament absència de norma) ¿És l'anòmia el llenguatge de la modernitat en crisi, és a dir el reconeixement del fracàs d'un cert llenguatge (el de la racionalitat heretada de les llums)? (Imbert 1992: 33).

Ja he explicat l'estat de fallida en que estan els grans discursos de legitimació que sustentaven l'ordre social en les societats tradicionals: la moral, la ideologia, la idea de progrés (el sentit de la Història) com a superació del desordre. Si en les societats de la tradició els mites de creació deien l'ordre a través del ritus d'iniciació, funcionant com instrument de conservació religiós i social i assegurant la continuïtat de l'ordre; amb la modernitat (i més encara

amb la postmodernitat) el desordre s'ha trivialitzat, s'ha generat un sentiment d'inseguretat. Ja no hi ha objectius possibles (fi de la història), ja no hi ha violència orientada (fundadora), ni hi ha ideologies que orientin les conductes col·lectives, ni projecte històric que canalitzi les energies. La por ja no està localitzada, ja no té cap objecte determinat (real o simbòlic) en el que es pugui cristallitzar la violència com passava en les societats primitives o en les nostres fins no fa gaire (l'enemic exterior, el perill comunista, ...). Avui la por és difusa: és por davant l'imprevisible malgrat els progressos de les tècniques de previsió i simulació¹³⁴.

Aquesta por té el seu revers: passotisme, neoindividualisme, *iuppisme*, el refús dels grans projectes. Els individus es troben en una situació d'incertesa: no només la identitat es veu sotmesa a un fort trasbals, les seves senyals, els seus codis, els seus models estan barrejats i els controls de la violència es debiliten. Durant els períodes d'una gran transformació, els desequilibris es multipliquen. En l'etapa actual de la modernitat la relació d'incertesa contribueix a aquesta confusió. El jo es fa més imprecís, més sensible al joc de les circumstàncies i a les suggerències de la moda (Gergen 1991). Les identitats inestables fan que les persones mai no siguin totalment elles mateixes, fan que semblin acceptar una mena d'agnosticisme trivialitzat (res és veritat i totes aquestes coses...), i fan que s'abandonin a la versatilitat. La seva relació amb les institucions està afectada per això, les mateixes institucions que es troben sotmeses als embats del canvi, de manera que amb el desajustament creixent perden eficàcia (Balandier 1993: 198-199). Al capítol 3 he parlat del tribalisme descrit per Maffesoli. ¿No és aquest una forma de socialitat anòmica (sense projecte i que no

¹³⁴ Balandier (1993) desenvolupa amb escreix aquesta qüestió.

obeeix a cap altre impuls que no sigui el de constituir grups per que sí, celebrar la vida a través de la calor i el contacte humà¹³⁵)?

El descrèdit actual de les institucions és innegable, com també ho és l'escepticisme (i el cinisme que comporta)¹³⁶. S'ha difós una sospita generalitzada sobre "la classe política", ahora implicada en casos de clientelisme i corrupció que molts s'afanyen a ocultar, i en formes de terrorisme d'estat completament al marge de la llei que es demana que acatem. Sens dubte això incideix en una pèrdua de fe en l'imperi de la Llei (i a la fi, en les institucions públiques), amb la subsegüent generació d'actituds de disconformitat que, sense desembocar sempre en una violència física, tradueixen, tot i així, una violència simbòlica, una no acceptació de les regles del joc, dels límits imposats. En tot cas, un joc amb els límits? Aquest joc pot abarcar diferents camps:

Un qüestionament de la Llei com principi d'autoritat (principi sobre el que es fonamenten les categories morals); és una actitud d'"incivisme", és a dir el revers del civisme: si aquest és un adaptar-se, un con-formar-se amb la Llei, aquell és més aviat un adaptar la Llei a les seves necessitats. L'incivisme té un gran superior: el desafiament de la Llei, el rebuig de l'autoritat, els actes d'insubmissió que poden o no fonamentar-se en una defensa dels drets (...), es poden expressar mitjançant gestos de violència: des de tirar ous al cap de les autoritats (incloent-hi ministres) o als edificis públics, tan freqüent en les manifestacions de protesta, fins tallar el trànsit, incendiar cotxes privats, vagons o autobuss de transport públic, que pot expressar una exasperació social comprensible (i, fins a cert punt legítima) en el cas dels transports públics i tradueix una mena de *fuenteovejunismo* social, enfront del mal funcionament de les institucions o a l'incompliment de la llei. (Imbert 1992: 180-181)

¹³⁵ Segons el mateix Maffesoli "La comunitat emocional és inestable, oberta, fet que pot tornar-la en nombrosos punts anòmica respecte la moral establerta" (1990: 43).

¹³⁶ També d'això en trobarem algun exemple a l'etnografia (manca de confiança en el professorat, de la seva competència i honestetat, tant entre les famílies com entre els mateixos alumnes).

Les formes de picaresca (mil i una formes d'estar al marge de la llei sense situar-se del tot fora d'ella) responen a aquesta mateixa lògica de transgressió de l'ordre sense disposar de propostes alternatives, de respondre al descrèdit de l'ordre vigent i prioritzar el propi desig, el propi interès. Imbert en referir-se a la picaresca aporta exemples que, de fet, ens introdueixen en la temàtica de les incivilitats que desenvoluparé al punt següent (i que ell no les identifica com a tals i que no relaciona amb el discurs de Roché (1993, 1994, 1996) i Lagrange(1995)):

Conductes que volen invisibilitzar-se -passar desapercebudes- és a dir, passar al costat de la llei, col·locar-se al marge de l'obligació moral (la confiança) i social (el deure moral). El fet de "colar-se", de no respectar el torn (...) expressa paradigmàticament la no-acceptació del rol i de "l'emplaçament", del que he anomenat l'assignació de residència (el "lloc" que s'ocupa, físicament i simbòlicament en la societat). ¿Quina altra cosa expressa el "passar-se" -passar-se de la ratlla- sinó una violació dels límits, una conducta excessiva, que pot caure en el desafiament (desestabilització de la Llei), la burla (la seva degradació), sense incórrer en una infracció. (Imbert 1992: 182)

Com veurem, en l'àmbit escolar hi trobarem múltiples exemples que encaixaran a la perfecció amb aquestes reflexions d'Imbert, amb aquesta dificultat d'acceptar la llei o amb l'exploració més o menys lúdica dels seus límits. Podríem afegir-hi les reflexions de Maffesoli, quan es refereix a l'extensió del vitalisme en la nostra societat: acceptar la norma, no explorar-ne els límits, aturar-se abans d'hora, no córrer tant,... semblen actituds de renúncia... A canvi de res.

Roché incideix parcialment en aquesta qüestió. Els seus treballs, centrats en l'anàlisi de la inseguretats en les societats occidentals contemporànies (Roché 1993, 1994, 1996), aprofundeixen en la noció d'incivilitat, que l'autor considera generadora alhora de la sensació de violència, d'inseguretats, però també de violència real.

Tot i que ambdues qüestions mentenen una certa autonomia, una i altra estan estretament relacionades. Les incivilitats no només generarien sensació de violència, una violència fantasma, sinó que la desregulació de les pràctiques, formes i relacions socials que comporten (i que les generen), acaben creant les condicions perquè aquesta violència pugui desenvolupar-se (la dissolució de les normes, l'abolició d'un discurs regulador, la multiplicitat de regles i llur aparent arbitrietat, ho fan possible -veiem com la seva anàlisi no s'allunya tant del discurs *durkheimià* sobre l'anòmia-).

5.5 INCREMENT DE LA VIOLÈNCIA I SENSACIÓ D'INSEGURETAT

Pel que he anat dient, convindrem que resulta del tot complexa arribar a establir amb rigor quin és l'índex total de violència present en una societat. Cada societat fa servir uns paràmetres propis per identificar-la i avaluar la magnitud de la seva presència. No resulta fàcil (o no té sentit) comparar la quantitat total de violència d'una època a una altra, d'una societat a una altra. Els nombres ofereixen una imatge incompleta, la seva intensitat i els seus canvis són difícils d'apreciar¹³⁷.

Tot i això, sembla evident que el món actual està íntimament relacionat amb la violència: els poders polítics encarreguen comissions per investigar-ne les seves causes i la seva prevenció,

¹³⁷ Quan Imbert compara els índexos de criminalitat a Europa (unes dades que en principi semblen més precises que altres referents a les incivilitats, per exemple) adverteix que la disparitat de barems (a França s'hi computen infraccions que a Espanya es consideren civils) i els nivells de denúncia (22% a Espanya, 45% a Alemanya) són una distorsió massa gran.

uns altres organismes es preparen per a l'exercici ràpid de la funció repressiva i dissuasòria, per a la intervenció d'urgència. D'altra banda, hem traslladat la violència als escenaris i la seva difusió n'augmenta la visibilitat, la seva presència. La violència visible s'expandeix i podria esdevenir més encomanadissa. A través dels mitjans de comunicació, de les ficcions, dels informatius, envaeix les consciències i l'imaginari individual. La violència sembla estar arreu, assegura Imbert (1992: 12), se l'escenifica continuament, ocupa els proscenis de l'actualitat, de la producció mass mediàtica; proliferen tant les imatges violentes com els discursos de refús a la violència. La seva presentació espectacular estimula el desig de la seva representació. És més difícil provar, però, que contribueixi a la difusió de més conductes violentes.

Débarbieux (1996) es planteja si més que d'un augment, el que podria passar és que les societats occidentals no haurem esdevingut hipersensibles a la violència. L'autor recorda, per exemple, que en l'actualitat tenim tendència a reprovar-ne l'ús en l'àmbit de l'educació, que aparentment la lògica coercitiva ha entrat en decadència i la lògica de la negociació és ara la lògica dominant. De la brutalitat correctiva parental tradicional s'ha passat al que Lyotard qualifica de "totalitarisme dolç"¹³⁸:

La nostra relació amb la violència ens duu a pensar que allò que havia estat el "bé" en l'educació, a saber l'ús de la brutalitat correctora entre els infants, és intolerable, i que el "bé" rau en la protecció de l'infant de tota violència, la dels adults, la dels iguals. He us ací un "constrenyiment" que en nom del "respecte" de l'infant s'exerceix pel seu "bé"; no només aquest constrenyiment per a nosaltres no és violència, sinó que és prohibició de la violència. El

¹³⁸ Lyotard (1986: 47), citat per Debarbieux (1996: 36). Es tracta d'un canvi que autors com Foucault (1992) considerarien que és només formal (o, en tot cas, ens alertarien per les noves formes i possibilitats de control -o de penetració del poder a través dels sentiments- que altres tècniques més rudimentàries no aconseguien).

“bé” d’una època ha esdevingut “mal” d’una altra època.
(Debarbieux 1996: 37)

Altres autors parlen obertament d’un increment real de la violència. Un d’aquests és Rojas Marcos, que ho fa a partir del que ha observat arran del seu treball sobre la violència a la ciutat de Nova York. Tot i que no ofereix dades concretes (com molts altres autors, es limita a enumerar casos de violència extrema i aparentment del tot injustificada que han sotragat consciències arreu). Segons Rojas (1995: 18), malgrat que la violència sempre s’ha fet present en totes les societats humanes, en l’actualitat s’ha incrementat de forma preocupant. No es tracta d’un augment imaginat, de (simple) sensació de violència, sinó d’una escalada real. La delinqüència violenta i criminal, especialment per part de menors, ha esdevingut un inexplicable malson col·lectiu. Rojas afirma que l’època en que els joves es barallaven usant només els punys ha passat a la història i cada dia hi ha més gent jove que resol les seves diferències i conflictes trivials amb navalles o recorrent a les armes de foc i mantant-se els uns als altres. Sovint els agressors són massa joves per adonar-se que la mort no és reversible, no és un truc que es fa i es desfà en un obrir i tancar d’ulls¹³⁹. Segons Rojas l’increment de la violència urbana ha creat tal tensió en la vida quotidiana que l’aprehensió de ser víctima d’un atac brutal gratuït, sense motiu aparent, a mans d’un estrany, posseeix un ingredient terrorífic especial. L’espantós d’aquestes agressions malignes que s’esdevenen inesperadament, a l’atzar, és que trenquen els esquemes i les hipòtesis sobre el que ha de ser la convivència

¹³⁹ Dues coses: en primer lloc que els exemples que proposa indiquen més un canvi en les formes de la violència, que no pas la seva extensió; la segona, és la prudència amb que hauríem de prendre aquestes al·lusions que fàcilment ens poden remetre a tòpics com el de la “violència juvenil”, que expliquen poc (gens) i estigmatitzen innecessàriament (¿per què no parlem de “violència senil” quan són més grans de cinquanta anys els que cometen els actes violents?, demanà Delgado en unes jornades sobre la violència (1999)).

civilitzada. Quan un innocent cau víctima de la violència casual, totes les premises establertes sobre l'ordre social s'esfondren. La por que en qualsevol moment, en qualsevol lloc, sorgeixi algun boig i sense avís ni explicació ens abandoni a l'oblit, és particularment esgarrifosa.

Com deia, és precís avaluar fins a quin punt s'incrementa la violència, si simplement es fa més visible o si és que aquesta resulta més sorprenent. Quan abordem la qüestió de la violència en l'àmbit escolar m'endinsaré amb una mica més de detall en aquesta qüestió (en base a quins paràmetres s'ha avaluat i quins són els problemes de cadascuna de les medicions realitzades). Ara assenyalaré només que diferents autors subratllen la fascinació que la nostra cultura sent per la violència. Aquest és el cas del mateix Rojas Marcos (1995: 20), o el d'Imbert, que considera que:

Si els mitjans de comunicació "generen violència" -fins i tot hem parlat de violència del mitjà- també hi ha una "demanda" de violència, una tendència a encaminar-se cap a conductes de risc, evident en la societat espanyola, que poden desembocar en conductes paroxístiques. (Imbert 1992: 10)

És evident que en la nostra societat hi ha una certa "demanda social" de violència (també ens hem de plantejar si en totes les societats no han de tenir cabuda uns mínims de violència o de desordre que cal saber acceptar). Es tracta d'una violència que es genera al marge de qualsevol estructura, es desprèn de tot límit que pugui imposar la societat (els joves que sortien els caps de setmana a barallar-se i que van causar un mort en la Vila Olímpica de Barcelona, per exemple); en altres casos es tracta d'una violència més o menys regulada, institucionalitzada: la que es genera en l'esport, per exemple (no entre el públic sinó entre els mateixos jugadors); els campaments on es simulen accions bèl·liques amb

pistoles que ruixen pintura (i que de vegades es justifiquen al·legant que són un excel·lent entrenament i/o vàlvula d'escap per als nostres aguerrits executius) o l'oferta d'una agència de viatges italiana que proposa caps de setmana "amb mort" (fingit: es tracta d'un joc de suspens a través del qual s'ha de descobrir l'assassí): segons els promotors la gent d'avui, sobretot els joves, adoren l'horror, el macabre. Els túnels del terror han fet furor en els més diversos parcs d'atraccions. També criden l'atenció els ritus participatius destinats al públic infantil en els programes de televisió o circs on s'insta els nens a cridar cada vegada més fort fins assolir un veritable clímax proper al paroxisme. Els actes festius degeneren en actes anòmics i en actes en que el ludisme es transfigura en vandalisme (la violència en els camps de futbol, o els concerts de rock on el públic insulta o agredeix els músics que han anat a escoltar, en són un exemple). Segons Imbert (1992: 162-164), tot això revela una tendència agressiva en estat de pulsio pura. Però no només es tracta d'això: en aquesta societat i en llurs institucions, que es presenten com a radicalment oposades a qualsevol forma de violència, tot i que periòdicament procedeixen a la celebració ritual de la violència bèlica (una altra forma de violència fundadora) i l'exèrcit disfressat d'ONG pacifista desfila pels carrers armat fins a les dents, la violència finalment ja no es reconeix (no es veu allà on més es manifesta, ni se la identifica bé) perquè s'ha extès a tot el cos social en forma de cultura de la violència:

Violència integrada en els sistemes de representació, cultura assimilada, retorn a una mena de patrimoni de la modernitat, violència banalitzada, assumida com a panòplia i recuperada mitjançant el joc, el simulacre. (Imbert 1992: 200)

Balandier, en canvi, no qüestiona aquesta capacitat de reconeixement de la violència, ans al contrari:

Si bé és difícil afirmar que aquest temps és, més que altres, el de la violència, apareix amb claredat, en canvi, com el de la *consciència de la violència*. (1993: 191)

Un altre autor, Chesnais, subratlla l'actitud contradictòria amb que la nostra societat es relaciona amb la violència. Les nostres societats, diu,

Intenten excloure-la, erradicar-la dels comportaments humans; reforcen la seva negativitat present, a la vegada que celebren periòdicament la seva positivitat passada. ¿Què són aquestes grans commemoracions nacionals sinó el record de massacres, l'exaltació d'actes alliberadors? La violència és la gran comare de la història. (Chesnais 1981)

Després que Norbert Elias en els seus treballs defensés que les societats occidentals han acabat per entrar en el que ell anomena la "civilització dels costums" (1972), altres treballs han demostrat que el sentiment d'inseguretat es desenvolupa en la nostra societat al mateix temps que disminueix de manera sensible la violència civil i els crims i altres delictes sagnants esdevenen més escassos (Chesnais 1981).

El tema de la inseguretat es fa present una vegada i una altra en l'imaginari occidental. Una inseguretat que és més un índex dels temors i les incomprendiments que s'hi viuen, que no dels atemptats reals a la seguretat de les persones o els seus béns. La inseguretat

Expressa el dubte en la capacitat de comprendre aquest temps (crisi de la interpretació), de conduir el moviment reduint el cost de l'adaptació (crisi de la institució), de governar abordant els veritables problemes (crisi de poder). Agrega també les inquietuds individuals nascudes de les incerteses del transcurs de la vida, els temors provocats per les amenaces externes reals i suposades. (Balandier 1993: 191)

5.6 VIOLÈNCIA I INCIVILITATS

Seguint aquesta línia d'anàlisi dels problemes, entre els investigadors americans i, posteriorment, entre bon nombre d'investigadors francesos (sota l'impuls de Sébastien Roché (1993, 1994, 1996) i de Hugues Lagrange (1995)) s'ha difós la idea de les "incivilitats". De fet Roché recorre a l'argument de la crisi de l'estat, dels discursos i dels moviments socials només de forma tangencial. Roché proposa una interpretació de la violència que és més micro-sociològica que la que considera que ens manca un nou moviment social global o que cal esperar que la crisi s'acabi perquè les coses puguin començar a redreçar-se. Amb tot, els plantejaments són confluents, compatibles i es reforcen l'un a l'altre. De fet, el mateix Roché en ocasions recorre a aquest tipus d'arguments:

La dualització de la societat, la fragmentació de les capes socials, l'impossible mobilització dels suburbis al voltant dels problemes que els frapen, la persistència d'una població en una posició fora del mercat de treball, eventualment deixa pressagiar que els conflictes futurs no seran pas integradors, sinó que es centraran al voltant de la defensa de la llei i l'ordre enlloc de sobre la inserció dels exclosos. (1996: 46)

Els seus arguments s'ajusten perfectament al que s'ha esboçat anteriorment i, més encara, reforcen algun dels seus aspectes. És així quan Roché assenyala que les incivilitats són difícils de corregir perquè no sempre constitueixen infraccions de la llei, i fins tot en ocasions poden constituir conductes plenament acceptades en determinats àmbits (poden ser el fonament de diferents formes de socialitat, per exemple)¹⁴⁰. Per això les incivilitats plantegen la

¹⁴⁰ Claríssimament, és el cas de determinats usos de l'insult entre grups de joves: el que exteriorment és percebut com una incivilitat i una forma de desordre, al si del grup esdevé un signe d'identitat, la contrasenya, l'exhibició més clara del vincle que els uneix. Una altra incivilitat: el mercat negre en veïnats degradats ¿què cal privilegiar l'imperi universal de la llei, o determnades formes de comerç (per tant

qüestió de saber per què certes coses han de ser tolerades i d'altres no¹⁴¹. Els actes incívics plantegen una i altra vegada una qüestió que és central: quin és el preu a pagar per la profanació d'una regla menor. La vida en societat és impossible sense regles col·lectives respectades pel conjunt de la població. Però es tracta de regles impossibles de regular per l'estat, impossibles de legislar. Fins on ha d'arribar la toleràcia? Quan un afer (un soroll, una forma de parlar) deixa de ser privat? En principi tendim a pensar que només en situacions extremes podem intervenir en la vida dels altres. Això ha de ser així també a les escoles? Ja no es tracta d'afers com el del *foulard*, sinó de la necessitat de desar els abrics quan s'està a classe, parlar sense dir renecs, no vestir sempre roba esportiva... potser per això moltes incivilitats esclaten a l'escola: no està clar si se li encomana encara que corregeixi fets que fora d'ella són tolerats, no s'hi intervé o només són íntimament criticats alhora que es suporten en silenci.

Quan Roche i Lagrange parlen d'incivilitats, fan referència a fets que no són necessàriament punibles, però que, fins i tot sota les formes més anodines, s'erigeixen com amenaces a l'ordre establert, transgressions dels codis més elementals de la vida en societat, de les bones maneres, fets que resulten intolerables pel sentiment de manca de respecte que generen en qui les pateix¹⁴². (¿No és, d'altra banda, la civilitat el conjunt d'actituds que ajuden a prendre en

d'intercanvi i de relació) que són a la base de l'ordre social del barri que l'admet i se'n beneficia?

¹⁴¹ Posen de relleu, de fet, la fragilitat del discurs de la tolerància (que Taguieff ha denunciat en abordar el discurs anti-racista, i que a l'escola veu despulat el seu absurd).

¹⁴² Segons aquests autors, la gent ja no sap com comportar-se en públic (abans recordava Guillaume, que considera que l'anòmia s'ha extès per les grans ciutats, arribant a ser característica de la majoria de la societat). Imbert parla de crisi dels rituals socials, pròpia de les grans ciutats on la gent circula cada vegada més però s'hi troba cada vegada menys fins al punt que la simple coexistència esdevé problemàtica.

consideració a “l’altre”, la prova que s’ofereix per demostrar-li la seva “utilitat social”?). Segons aquests autors la incivilitat és la revelació d’un caos possible, la pèrdua de sentit i de confiança en un mateix i en els altres.

Havent disminuït la criminalitat, la incivilitat malda per obrir-se pas en la societat. Roché la defineix com una llarga gama de fets que van des de “la grolleria dels infants al vandalisme, passant per la presència de captaires, de grups de joves a les entrades dels edificis”. Són de l’ordre del soroll, la brutícia, la manca d’educació, de tot el que causa desordre. No necessàriament es tracta, doncs, de comportaments il·legals, sinó d’infraccions a l’ordre establert per a la vida quotidiana. Es tracta de formes de violència més difuses, menys visibles que la violència delictiva, la criminalitat, però alhora més visibles. Són més visibles que determinades il·legalitats, i més permanents: es reproduïxen quotidianament davant dels nostres ulls: constitueixen un veritable procés de violació de l’ordre en públic. Les incivilitats ens aboquen a una espiral de la que resulta difícil veure’n la sortida. Són viscudes per la població com una ruptura radical dels vincles socials. Perque ens puguem sentir segurs cal que puguem creure que les persones amb qui ens trobem tindran un comportament previsible, que respondran a les nostres expectatives. Les civilitats són la negació del procés de civilització dels costums (*moeurs*) descrit per Elias (1972). Es tracta d’una violència quotidiana: adhesius enganxats als cotxes que mostren personatges ensenyant el cul o fent gestos obscens; el brugit intens dels ciclomotors; crits sense sentit ni motiu aparent:

D’aquesta manera es desenvolupa un clima d’agressivitat que és específic de les grans urbs, però que delata més genèricament una crisi de la urbanitat, de la civilitat, no en el sentit de “bones costums”, sinó com una aptitud de compartir el mateix espai amb

l'altre i disfrutar-lo junts, com la condició del *viure junts, d'estar en societat*. (Imbert 1992: 169-170)

Les incivilitats afecten la manera com es relacionen les persones i produeixen un sentiment d'amenaça personal. Les incivilitats amenacen l'ordre en públic en tant que amenacen la persona a través del qüestionament dels rituals interpersonals que comunament s'utilitzen per assegurar l'innoquitat recíproca (rituals com els que analitza Goffman (1969)). En aquests rituals hom experimenta els drets d'una o altra persona a lliurar-se a determinades pràctiques. Així, és important el valor simbòlic de les incivilitats i el valor simbòlic de la civilitat que aquestes esfondren: demanar algú que sigui discret, equival a demanar-li que ocupi el lloc que li correspon, el que se li atribueix. Les marques de la incivilitat són el signe de la desfeta d'un cert ordre social del barri, del suburbi, de la societat.

No tothom percep de la mateixa manera les agressions i les incivilitats. Les incivilitats són a la vegada fets precisos, que hom pot denunciar i mostrar als altres, però també fets imprecisos que provoquen sensacions difícils de compartir, que hom pot interpretar de maneres diferents (ja he dit a l'inici del capítol que el reconeixement de la violència d'un fet no té res de natural). D'aquesta manera, els desordres provocats per les incivilitats poden semblar poca cosa, però la seva vivència transmet la sensació d'inseguretat, d'amenaça generalitzada. Roché els qualifica de signes concrets i durables de l'amenaça: les incivilitats encarnen el desordre proper, la possibilitat d'esdevenir víctima. És el caràcter gratuït de molts actes incívics (el vandalisme, per exemple) el que els torna incomprensibles i els fa insuportables (més que els simples robatoris als quals els pot correspondre la satisfacció d'una necessitat essencial. Precisament per això anteriorment he

recuperat les definicions de la violència que posen en relació aquest concepte amb la noció de desordre, de desestructuració).

Segons Roche són aquestes incivilitats les que expliquen el sentiment d'inseguretat que senten les persones, tota vegada que no són víctimes directes de delictes ni crims, però la seva vida quotidiana es degrada efectivament. La majoria de les incivilitats no provoca cap altre efecte immediat que el malestar o la inquietud personal, però en acumular-se determinen un context que fa que la situació degeneri. Tradueixen la fragmentació cultural de la societat i accentuen la seva fragmentació social: les conductes incíviques provoquen el replegament desmoralitzat de la població, les persones les interpreten com una mena de contaminació que entranya un sentiment de desposseïció, d'impotència i de ressentiment (alhora que fomenten el descrèdit i el cinisme).

La multiplicació dels desordres acaba generant un efecte d'invasió. És important subratllar, però, que en parlar d'incivilitats no ens referim "només" a simples impressions. L'argument de les incivilitats no s'ha d'utilitzar per restar importància al tema de la violència i la inseguretat. Al contrari, sovint no hi ha solució de continuïtat entre la incivilitat i les infraccions. Sovint és l'anunci d'infraccions més greus. Wilson i Kelling en l'article titulat *Broken Windows* (1982), un dels textos més coneguts d'entre els consagrats als problemes de seguretat urbana als EUA, s'afirma que la delinqüència greu prospera allà on s'evidencia la incapacitat per controlar els comportaments desviants. D'altra banda, el desenvolupament de les incivilitats implica una creixent incapacitat de fixar les conductes, d'imposar hàbits, de justificar comportaments, formes de fer.

La cada vegada més gran heterogeneïtat de la societat (des de l'antropologia, quan es parla de diversitat tendim a simplificar excessivament el concepte i, interessadament, el reduïm a la diversitat ètnica, quan la diversitat és cada vegada més gran a l'interior de cada comunitat) fa cada vegada més complexe el consens en l'àmbit públic, però també en l'àmbit privat: els mitjans de comunicació introdueixen discursos, hàbits, valors, ... en terrenys que abans eren estrictament privats; deixa d'haver-hi una hegemonia clara, l'esforç per imposar, per justificar cada vegada és més gran. La tradició, el costum, el "sempre s'ha fet així" perd força. Al capítol 2 he fet referència a aquesta qüestió: ens veiem abocats a la desregulació, el relativisme, ... A poc a poc, els problemes socials que es deriven de la cohabitació van prenent el relleu dels problemes de classe¹⁴³.

El sentiment d'inseguretat no és, doncs, un fantasma, no surt del no res. L'augment continu de la petita delinqüència, la degradació de les relacions socials és real. Roche (1996), a més, afirma que res permet d'afirmar que això es desenvolupa només en les zones deprimides i considera que es tracta d'un procés que afecta el conjunt de la societat, lligat a l'individualisme actual, a la

¹⁴³ Els manuals sobre resolució de conflictes i prevenció de la violència, enfront d'això proposen la negociació, el comú acord per a l'establiment de normes, de límits. Sempre m'ha semblat, però, que molts d'aquests manuals treballen a partir de principis excessivament fràgils, com si els alumnes amb qui cal tractar fossin alumnes no conflictius de classe mitja (els mateixos per als que Bowles i Gintis (1976) ja van observar la tendència a formes d'escolaritat negociada, contractual): alumnes amb qui es pot negociar perquè hi ha un principi d'acord, quelcom de comú sobre els objectius inherents a la seva estada a l'escola o l'institut (que no són conscients que hi van perquè hi estan obligats, per exemple), que els interessa estar-hi bé (enlloc de deixar d'estar-hi), ... La situació que ha de fer front l'escola (els mestres) resulta paradoxal: quan hi havia consens social suficient i la negociació era més que possible, l'escola recorria a un autoritarisme fora mida; ara que és més difícil el consens, la negociació i l'acord, l'escola veu erosionada la seva autoritat, es restringeix la seva capacitat d'imposar i de castigar i se l'obliga al diàleg (com si, d'altra banda, aquest fos una fórmula universal, sempre útil, apropiada i aplicable a tot context i amb qualsevol actor social).

desritualització. Si bé accepta que els col·lectius que pateixen unes condicions socials més dures poden ressentir-se més dels processos de descomposició social i la desregulació, considera que la crisi de les incivilitats i l'augment de la delinqüència respon a una tendència força més generalitzada, extesa al conjunt de la societat. És la societat que ha esdevingut incivil en el seu conjunt, diu. No creu que puguem lligar les incivilitats a la crisi econòmica, a l'atur, ... En tot cas aquests poden ser elements que faran més sensibles determinades capes de la població, determinats col·lectius. Roché considera que el desenvolupament de les incivilitats té unes arrels més generals, que és la conseqüència d'un sistema social en el qual el replegament sobre l'àmbit privat impedeix qualsevol intent de fer-se càrreg col·lectivament de la civilitat, en que apel·lar a l'estat o als poders públics resulta impossible¹⁴⁴.

Roché (1996: 43-44) considera precis que dissociem (en la nostra societat i a inicis del segle XXI) la qüestió de la injustícia social i la de la violència. En aquest sentit, diu que hem de deixar de considerar ambdues com diferents cares d'una mateixa moneda (el paradigma de les lluites obreres contra la burgesia no és aplicable als comportaments desviants en una societat individualista). Igualment, no hem de veure en la delinqüència una nova forma de resistència col·lectiva i fer del petit delinqüent un militant polític (això aplicat a l'anàlisi de la violència escolar és clar¹⁴⁵, si ens extenem a

¹⁴⁴ De la mateixa manera, considera que en aquesta societat una apel·lació col·lectiva a un canvi ètic també resulta inapropiada i inviable: què s'ha d'imposar (o negociar), com s'ha d'establir i qui té la capacitat per fer-ho són qüestions massa fonamentals.

¹⁴⁵ No sempre ho ha estat, però. Camilleri (1985: 63) assenyala que, com a resposta a les polítiques compensatòries, i en la línia de revalorització de les cultures antropològiques, diversos autors van tendir a subratllar els aspectes més positius de les subcultures populars i a legitimar i valorar els seus comportaments antiescolars: segons aquests autors, amb llurs conductes disruptives i a voltes violentes, els alumnes dels grups socials desfavorits donarien resposta a uns exercicis escolars artificiosos i estúpids que formarien part d'un univers gratuït que

formes de violència associades a moviments socials juvenils i alternatius -*okupes*, PUA i companyia, ...- pot ser més discutibles, però tot i això penso que partir d'aquest supòsit pot donar fruits interessants).

Altres autors, però, tot i partir de l'anàlisi global de les transformacions de les societats occidentals, consideren que les variables socio-econòmiques també són un element a tenir en compte. L'enquesta realitzada per Débarbieux i el seu equip (– et al. 1997), indica que aquestes variables són indicadors fiables del risc de desenvolupament de delictes i d'incivilitats en l'àmbit escolar: com més alumnes d'origen social desfavorable, i com més dolent és l'índex de clima escolar, més abundants són els delictes que es cometen en els centres. Incivilitat i inseguretat semblen determinats socialment, reveladors d'una ruptura profunda entre les classe mitjanes (representades en el seu treball pels mestres) i els alumnes d'origen popular. D'origen popular, afirma, i en particular d'origen estranger, tot i que aquesta dada no és convenient d'extrapolar-la a la realitat catalana: el treball de Debarbieux va ser desenvolupat a França on els alumnes minoritaris són les segones i terceres generacions de col·lectius instal·lats des de fa molts anys en barriades sotmeses a un fort procés de ghetització. Avui per avui les actituds dels fills d'immigrants nord-africans instal·lats a Catalunya tenen poc a veure amb les que es descriuen en molts treballs francesos, anglesos o americans (i aquest és un element a tenir en compte en fer-ne la lectura¹⁴⁶), tot i que la realitat que descriuen és

els alumnes de classe mitja no serien capaços de percebre (pel fet que ells en formarien part). Camilleri fa referència al col·loqui sobre els *handicaps* socioculturals, on es defensaren plantejaments en aquesta línia (ESF 1978).

¹⁴⁶ Els treballs d'Ogbu, Foley (1991) i Hayes (1992), entre altres, són un bon punt de partida per evitar conclusions precipitades i estereotipacions al voltant del que molt genèricament qualifiquem d'alumnes fills de treballadors estrangers o membres de minories ètniques (veure Serra 1998).

un futur més que probable si a Catalunya no milloren les relacions interètniques i els discursos i les polítiques d'integració.

Roché coincideix amb Maffesoli a l'hora d'analitzar el caràcter no orientat, gairebé anòmic, de les incivilitats que considero fonamental per entendre les conductes violentes en la nostra societat¹⁴⁷. Les incivilitats desvetllen conflictes socials atomitzats i minúsculs per als quals no s'ha descobert cap funció positiva (al contrari dels conflictes col·lectius de la modernitat). Per això no poden ser fàcilment integrats en l'anàlisi de les disfuncions dels suburbis. Cal plantejar-se, però, si aquesta manca d'orientació (i per tant de justificació ideològica) pot mantenir-se indefinidament i per a totes les formes de violència o d'incivilitat.

Caldria que ens preguntéssim si hom pot instal·lar-se indefinidament en l'anòmia, en la manca de sentit, de normes i de valors (segons la definició més *durkheimiana*) o en el territori de ningú, en principi provisional (com el que proposa Duvignaud). Si és possible la gratuïtat perpètua o si, des d'aquesta, cal cercar imatges, arguments que donin sentit als propis actes i a un mateix (que retornin a l'actor una certa identitat, una imatge de si mateix que el resitui en la societat)¹⁴⁸. Crec que és aquesta impossibilitat el que explica la necessitat d'orientar la violència, de justificar (mínimament) les

¹⁴⁷ Debarbieux també veu la qüestió d'una manera similar, tot i que matitza que la incivilitat, més que una forma d'anòmia (concepte l'ús vulgaritzat del qual remet a l'absència de normes), és l'efecte de la redefinició de les relacions socials en la interacció quotidiana (l'efecte, doncs, d'una mutació social que contraposa usos i normes que entren en contradicció): "A *fortiori*, no hi ha pas *una* incivilitat escolar, sinó un conflicte de civilitats que reinventa les relacions socials sobre un model conflictual." (Debarbieux et al. 1997)

¹⁴⁸ La gratuïtat absoluta és poc freqüent en la vida social. Fins i tot les conductes anòmiques (els actes vandàlics o els suïcidis) "volen dir" alguna cosa, expressen un sentiment (ni que sigui d'impotència) i remetent a un llenguatge (secret o inarticulat). Acceptar que la violència anòmica pot constituir un llenguatge, encara que sigui fallit, permet que ens plantejem aquesta violència com una forma de comunicació, com un discurs o una resposta a una situació donada

agressions, de construir un cert discurs que expliqui el que d'altra banda seria del tot inexplicable (i injustificable), que s'endevina entre els joves que desenvolupen conductes violentes. La justificació no explica l'acte (no és el racisme, ni el sexisme, ni l'ultranacionalisme, ni l'aversion a l'escola, ni l'aburriment, els que expliquen les conductes violentes, en bona part anòmiques). Aquests discursos, aquestst arguments, esdevenen necessaris, però per justificar la violència, més gratuïta i menys orientada del que aparentment pot semblar. Amb tot, l'èxit d'aquests discursos pot acabar influint en l'orientació de la violència: com més impunes o més justificats resultin els atacs contra les dones o contra els immigrants, més fàcil resultarà orientar contra aquests col·lectius uns atacs que poden no haver nascut en absolut de conflictes previs entre els grups dels agressors i el dels agredits¹⁴⁹.

De forma general, podem afirmar que els adolescents es veuen abocats a cometre un gran nombre d'incivilitats. De forma natural (?) jove explora el seu camp d'acció, el seu marge de maniobra, el seu lloc en el món, l'ordre d'aquest món; experimenta amb la seva llibertat, n'explora els límits; prova de descobrir el respecte que els altres li mereixen i el que els altres li deuen a ell; el que es considera el bé i el mal, normal i anormal... I tot això ho explora i descobreix a

¹⁴⁹ Segons Geertz (1987: 177) en l'anàlisi dels determinants socials de la ideologia es poden establir dues línies clarament diferenciades: la teoria de l'interès i la teoria de la tensió. La primera neix de la tradició marxista i conceptualitza la ideologia com una arma o una màscara. La teoria de la tensió neix dels plantejaments de Durkheim i Parsons, i considera la ideologia com un símptoma o un remei. Geertz mateix comparteix aquesta darrera perspectiva quan afirma que "la ideologia suministra una *sortida simbòlica* a les agitacions emocionals generades pel desequilibri social" (1987: 179). Aquesta darrer plantejament és el que proposo a l'hora d'analitzar la relació que s'estableix entre la violència que he observat a les escoles i els discursos que li serveixen de coartada. Ara bé, amb Geertz (1987: 180), cal reconèixer que la teoria de la tensió falla quan malgrat que possibilita una millor identificació dels orígens de les tensions, no ens ajuda a esclarir les seves conseqüències. Per abordar aquesta segona qüestió (necessària, per exemple, si volem descobrir l'ús i els efectes socials d'ideologies com el racisme), la teoria de l'interès resulta molt més eficaç.

través de les reaccions que provoca en el seu entorn. Segons la psicòloga Maryse Vaillant (1994, citad per Roché 1995: 60)) la majoria d'incivilitats anteriors als 13 anys són lúdiques. Un cop introduïts en l'adolescència, però, el caràcter lúdic es va perdent i aflora llur caràcter exploratori: deixen de ser un joc per esdevenir interrogacions sobre les regles del joc. En aquest moment de la vida les respostes que es dona als adolescents són molt importants, si els models estan en fallida o si són d'una complexitat massa gran, poden donar la impressió que es viu en un món sense normes socials.

Segons Roché el racisme i les incivilitats s'entrecreuen al voltant de la idea d'identitat social. En general, pertànyer a la mateixa societat vol dir compartir usos socials, hàbits... Quan les incivilitats es difonen entre els grups immigrants o les minories fàcilment es desenvolupa un discurs basat en estereotips ("ells són així") com en experiències reals ("mireu com es comporten, el soroll que fan", i coses com aquestes)¹⁵⁰. D'aquesta manera fàcilment es pot considerar que no formen part de la societat, que són exteriors a aquesta.

Cal prendre amb molt de compte, però, aquesta anàlisi. Anteriorment he assenyalat que molts treballs sobre la violència realitzats a França identifiquen els joves immigrants i les bandes que formen com a agents d'actes violents que el conjunt de la societat denuncia. Això pot ser més o menys encertat per al cas Francès, a Catalunya en canvi la realitat és força diferent i, ara per ara, difícilment podríem qualificar els joves immigrants com a focus important de violència i incivilitat (si més no, aquest no és el cas de

l'institut que he observat)¹⁵¹. Si haguéssim d'identificar els joves violents amb algun col·lectiu, aquest més aviat seria el dels joves de classe obrera fills d'immigrants espanyols que viuen a les ciutats dormitori de Catalunya (i encara aquesta afirmació hauria de ser profundament discutida i relativitzada, si més no davant la manca d'estudis feafaents que relacionin de forma clara les diferents variables). Ja he indicat, d'altra banda, que tant Debarbieux com Roché consideren que el fenomen de les incivilitats és "transversal" i afecta els més diversos segments de la nostra societat. Els joves "immigrants" franco-magrebins són fills o néts d'immigrants, els joves immigrants d'origen magrebí a Catalunya són en la seva majoria immigrants de primera generació. Pot ser que aquest fet expliqui bona part de les diferències d'ambdós col·lectius (els primers respondrien al perfil de les minories involuntàries descrites per Ogbu, mentre que els segons serien membres d'una minoria voluntària o immigrant¹⁵² (caldría avaluar la conveniència de considerar o no les segones i terceres generacions d'immigrants espanyols a Catalunya com a

¹⁵⁰ Val a dir que la joventut i els moviments juvenils també han esdevingut sovint metàfores del desordre. Possiblement per això, com veurem, els joves saben ben bé què signifiquen els prejudicis i la discriminació

¹⁵¹ Davant de l'afirmació típicament racista que els àrabs són més incívics, agressius i desordenats en els seus comportaments, l'autor d'aquest treball podria alegar que l'únic país on l'autor ha estat renyat per un vianant pel que aquest considerava un comportament incívic en la via pública (fer pessigolles a una noia - coneguda i amiga, per descomptat-) ha estat un país àrab: em temo que el discurs de les incivilitats proposat per Roché no es pot extrapolar indiscriminadament a les societats no europees (i caldría veure fins a quin punt als fills d'immigrants, que poden ser membres de comunitats on la incivilitat no aflora com a problema, però s'han d'integrar a una societat que els és aliena i on la incivilitat sí que és un problema important: màxima dificultat, doncs, per a percebre i assumir els límits, les formes i els comportaments).

¹⁵² Recordo que Ogbu adverteix que els immigrants provinents de les antigues colònies poden ser considerats com membres d'una minoria involuntària (Eldering (1997), però, adverteix que el comportament dels immigrants d'origen magrebí no es correspon exactament amb els que Ogbu atribueix a aquest tipus de minories); i que Suárez-Orozco (1992) en analitzar el paper del "doble quadre de referència" com a element positiu de les minories immigrades, adverteix que aquest resulta molt difícil de mantenir més enllà d'una generació. A Serra (1998) s'entra en detall en el debat sobre els diferents tipus de minories i els problemes de la tipologia proposada per Ogbu amb que habitualment es treballa.

membres d'una minoria i com caldria considerar aquesta)¹⁵³. A Catalunya els immigrants d'origen africà tendrien a estar super-representats en el grup de les víctimes, més que en el dels violents o els que desenvolupen conductes disruptives o incíviques.

A *La France Raciste*, Wieviorka transcriu algunes de les crítiques que els Francesos de soca-rel projecten sobre els joves magrebins:

“Ocupen els seients dels autobusos, hi posen els peus al damunt i se t'enriuen a la cara. Així són els magrebins”; “Ho degraden tot, embruten el barri, el pis”. (1992: 9)

De la mateixa manera Roché recull declaracions que a partir del “jo no sóc racista, però...” tradicional, passen a justificar actituds contràries als immigrants en base als incidents i desordres (reals o imaginats) que provoquen. Com ja he dit, difícilment aquest discurs respon a la realitat catalana (o si més no, a la de la població etnografiada). Amb tot, com veurem, aquest discurs sí que hi és present: els immigrants són vistos com un element de degradació de la ciutat, com a símbol de la decadència, com una població problemàtica i fins i tot violenta¹⁵⁴.

¹⁵³ Igualment, a Serra (1998) es planteja que un dels problemes del model d'Ogbu és que considera les minories com a grups gairebé naturals sense que introdueixi la reflexió sobre la definició d'aquestes minories com una part important de tota recerca sobre l'assumpte.

¹⁵⁴ Alguns discursos llançats des del poder (Estat, Generalitat, partits majoritaris) sens dubte poden haver contribuït al que considero un miratge: algun efecte ha d'haver tingut que el control de la immigració es posés al mateix sac del control de les màfies i el terrorisme. Roche (114) considera que en molts casos el rebuig dels immigrants es recolza més en les molèsties que aquests causen (i l'escassa tolerància de la població envers aquestes comunitats i llurs conductes suposadament incíviques) que no en un discurs racista clar. Volkan (1985) afirma el mateix per a altres països. El “racisme” (si puguéssim seguir-lo qualificant així) estaria més en la resposta que es dona a les incivilitats dels immigrants (per als quals es reclama l'expulsió, un major control, la restricció de drets...) que poc tenen a veure amb el tractament que tenen (si és que el tenen) les incivilitats comeses per membres d'altres col·lectius).

És més fàcil d'acceptar un altre argument de Roché que posa en relació incivilitats i racisme, i que és similar a un dels arguments que Ross proposava per a l'anàlisi de la violència i la seva orientació: una persona com més distant es sent d'altri, menys raons trobarà per suportar les seves conductes incíviques (l'argument també l'acceptarà Maffesoli, que matitzarà, però, que la proximitat o la distància es pot fer i refer en la diària convivència i no dependrà només dels límits nacionals o comunitaris més abstractes). Per a una identitat fràgil l'alteritat pot representar un perill i es pot encarnar en diverses figures: l'estranger, el drogadicte, el delinqüent juvenil,... Els diferents estils de vida són una de les primeres fonts de tensió (sovint es denuncia el soroll dels veïns, la seva manca d'educació, ...). Fàcilment l'immigrant (i els *okupes*, però també els *skin heads*) serà rebutjat, acusat (a la manera d'un boc expiatori) pels petits desordres que provoca (o els grans desordres que se li suposen, i viceversa). La resposta social a les incivilitats serà desigual, doncs, en funció dels vincles que es mantinguin amb els col·lectius (suposadament) incívics.

Per acabar, voldria assenyalar una darrera qüestió al voltant de les incivilitats. A l'inici de l'apartat m'he referit a la relació que podem establir entre l'argument de les incivilitats i l'anàlisi sociològica esboçada al capítol 2. És possible establir una altra relació en base als efectes que provoquen les incivilitats, sobretot pel que fa al descrèdit dels poders públics, la fragmentació social i comunitària, i el replegament individualista que poden provocar¹⁵⁵ o, en altres casos, la reorganització de les persones a partir de models alternatius (des de les tribus urbanes, als moviments comunitaris o

¹⁵⁵ Mentre la confrontació a les incivilitats és quotidiana, els poders públics evidencien la seva impotència davant del fenomen (i l'escola aparentment resulta ser l'últim recurs, tot i que cada vegada es mostra més incapaç de donar resposta a les tant diverses demandes que se li plantegen).

les propostes populistes per a la transformació de la societat)¹⁵⁶. Així Roché, al seu treball assenyala com la població:

Sembla molt poc disposada a assegurar la seguretat col·lectiva. Finalment, hom té la sensació de grans reticències a contribuir a l'obtenció del que es reclama. Que la cultura democràtica incita a confiar el tractament legítim de les violències a l'estat, molts se'n felicitaran. Però que condueixi els ciutadans a desinteressar-se fins al punt de no mobilitzar-se, però també de no ajudar la policia i la justícia quan disposen d'informacions útils, és el més torbador. (1996: 217)

Algunes bandes juvenils (per exemple els skins) poden ser una reacció oposada a la mateixa situació: enlloc de la delegació i el desinterès, es recorre al descrèdit dels poders constituïts i a l'acció directa com a alternativa necessària, a la resposta populista presentada al capítol tercer.

¹⁵⁶ Ja he fet esment abans de la relació entre la impotència i el descrèdit, el desampar i la demanda d'un retorn a un món carregat de sentit (ja sigui a través del populisme més o menys autoritari, ja del nacionalisme o d'ambdós combinats).

SEGONA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA EN L'ÀMBIT ESCOLAR

Tal i com he assenyalat a la introducció, un cop establert un marc teòric i d'anàlisi general, l'objectiu d'aquesta segona part és elaborar estat de la qüestió que em permeti saber quines han estat les principals aproximacions als fenòmens que posteriorment analitzaré a partir de l'estudi etnogràfic de l'IES del Vilar (la qüestió de la identitat ètnica o nacional, el tractament que reb a l'escola i els discursos que es generen al seu voltant; la qüestió del racisme o de les relacions interètniques en general; i la qüestió de la violència i, en especial, de la relació entre aquesta i la ideologia racista o els discursos d'identitat). Dóno especial prioritat als treballs de tipus etnogràfic tot i que també hi ha referències a investigacions realitzades amb tècniques i plantejaments diferents. L'objectiu en aquesta part és, doncs, establir quin ús s'ha fet de l'etnografia a l'hora d'analitzar aquestes qüestions (quina mena de treballs s'han realitzat i quines són les perspectives adoptades), conèixer els debats més importants que s'han generat al seu voltant i establir quin és l'estat actual de les qüestions a partir dels quals és possible seguir treballant.

Com a la part anterior, aquesta és eminentment bibliogràfica. A la tesina prèvia a aquesta tesi (Serra 1998) assenyalava que hi havia una relativa abundància de publicacions sobre el mètode etnogràfic i la seva aplicació al món de l'educació. En l'actualitat segueixen

apareixent publicacions sobre aquesta qüestió, i els llibres sobre l'etnografia escolar que proposen models i tècniques de recerca i defineixen els criteris que es requereixen per a la realització d'un bon treball etnogràfic, són relativament abundants¹⁵⁶. No hi ha, en canvi, cap publicació que ens il·lustri de manera més o menys completa sobre l'ús que s'ha fet de l'etnografia quan s'ha aplicat a l'estudi de l'educació (en general) o de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació. Un dels objectius de la tesina que vaig realitzar era aquest: analitzar l'ús que antropòlegs i sociòlegs de l'educació, però també psicòlegs i pedagogs, havien fet de l'etnografia a l'hora d'aplicar-la a l'anàlisi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació. Aquest treball (encara no publicat) em va permetre de conèixer a fons les principals orientacions teòriques, línies de recerca i l'estat dels principals debats al voltant de temes com ara l'anàlisi de l'èxit i el fracàs escolar entre els alumnes membres de minories ètniques, l'anàlisi del racisme en l'àmbit de l'educació o l'anàlisi dels programes d'educació intercultural. Per a la realització d'aquest treball vaig centrar-me en la revisió de la bibliografia nord-americana, britànica i francesa. Aquesta prioritització dels treballs britànics i nord-americans (dels francesos, menys) és deguda a que és en aquests dos països on existeix una més llarga tradició de treballs etnogràfics sobre les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació realitzats per sociòlegs i antropòlegs. Per això, la revisió d'aquesta bibliografia em permetia seguir el temes, estratègies i debats més importants sorgits de l'aplicació de l'anàlisi etnogràfica a les qüestions que m'interessaven. A Catalunya i Espanya, si bé els treballs etnogràfics

¹⁵⁶ Goetz & LeCompte (1988) i Woods (1986), són dos d'aquests manuals traduïts a l'espanyol. El recent i molt recomanable llibre de Velasco Maíllo i Díaz de Rada (1977) és més que una guia o un simple manual per a realitzar etnografia a les escoles, si bé no deixa de ser una reflexió sobre el mètode etnogràfic. En la bibliografia compilada per García Castaño (1997), s'hi pot trobar un llistat força complet de referències bibliogràfiques sobre les tècniques utilitzades en les etnografies de l'educació.

aplicats a aquests temes s'han incrementat considerablement els darrers anys, no existeix una tradició prou llarga com per arribar a establir un tipus d'estat de la qüestió com el que m'interessava. D'altra banda, la bibliografia catalana i espanyola no deixa de ser esparsa, sovint repartida en articles de múltiples revistes i comunicacions a seminaris i congressos, i aborda encara temes heterogenis, sense que s'hagi consolidat un debat i unes línies de recerca clares, com les que existeixen als EUA i a la Gran Bretanya¹⁵⁷. Aquesta prioritització es manté, doncs, als capítols 6 i 7 d'aquesta tesi, que són en bona part deutors dels capítols de la tesina dedicats a l'anàlisi dels programes d'educació intercultural i del racisme en l'àmbit de l'educació. Tenen, doncs, la mateixa intenció i objectius que l'esmentat treball. També el capítol 8, sobre la violència a les escoles, que no formava part de la tesina, però que ha estat elaborat seguint els mateixos criteris.

¹⁵⁷ Sobre aquestes qüestions (l'escàs debat teòric, d'una banda, però també la divisió "nacional", disciplinar, entre orientacions teòriques i entre objectius d'estudi) és molt interessant el llibre de Delamont & Atkinson (1995). A Serra (1998) recullo aportacions de l'esmentat treball i d'altres per abordar, de manera més abreujada, aquestes mateixes qüestions.

6. Identitat i diversitat a l'escola

El 1976 Goodenough va publicar un article en el que defensava que el multiculturalisme era una experiència cultural humana absolutament normal. En la seva vida quotidiana, afirmava, les persones usen i dominen més d'un codi cultural, ningú és absolutament monocultural i la capacitat per deseixir-nos en ambients culturalment diferents i entre persones amb identitats culturals diverses la posseeixen totes les persones. Dia rera dia convivim amb persones que posseeixen valors, hàbits, creences diferents dels nostres i es comporten de forma diferent a com ho fem nosaltres, i és aquesta capacitat de convivència amb la diversitat la que fa possible que visquem en societat.

No només això, el concepte de monoculturalitat, que alguns proposen com a alternativa més desitjable a la del contacte cultural, és un concepte més que qüestionable. En primer lloc, perquè les cultures no són mai estàtiques, i si el canvi i l'adaptació constant és quelcom implícit en tota cultura, per força haurem d'acceptar que l'experiència del canvi i la diversitat cultural és una experiència habitual en totes les societats. En segon lloc, perquè tota cultura és fruit del contacte intercultural i l'aïllament cultural és només una excepció. El que actualment som, ho devem a segles de contactes entre pobles i persones diverses que han fet possible la progressiva

incorporació d'idees, persones, hàbits, objectes i elements culturals de tot tipus. Les nostres cultures són filles del contacte i l'intercanvi cultural que històricament s'ha anat produint, igual com es produeix avui en dia i, hem de creure-ho, es seguirà produint.

L'article de Goodenough és força conegut i ha estat citat per la majoria d'autors que s'han introduït en l'anàlisi de la interculturalitat. Les idees que s'hi exposen ens haurien de predisposar positivament envers el contacte i la diversitat cultural. Amb tot, quan aquest contacte es fa més agut o més evident, segueix generant entre nosaltres respostes de temor o rebuig, sovint genera preocupacions que fan que visquem la interculturalitat com una situació anòmala que cal prevenir, atendre i (alguns així ho consideren) fins i tot evitar. Algunes idees sobre la nació i la identitat cultural que durant anys s'han desenvolupat a Occident són una aposta clara pel monoculturalisme, des d'una sensibilitat romàntica conceben la cultura com una essència que cal protegir i a la que les persones li deuen submissió.

En l'àmbit de l'educació la situació no és gaire diferent, possiblement fins i tot algunes situacions són viscudes amb més neguit. En el nostre context escolar, el debat sobre la identitat i la diversitat es barregen, cosa que no passa en altres països on la qüestió identitària no té la rellevància que ha pres en països europeus¹⁵⁸ La presència d'immigrants amb identitats culturals diverses aboca les

¹⁵⁸ Si bé el respecte a la identitat sembla el tema principal del debat sobre l'escola i la immigració a Europa (Bullivant 1989; Jordán 1992; Serra 1998), a les etnografies americanes només ha estat abordat de manera indirecta, com un element més per comprendre les trajectòries acadèmiques dels col·lectius d'alumnes minoritaris. El fet que s'hagi produït una arribada forta d'immigrants en un moment de clar ascens dels nacionalismes, ha provocat que hom s'interessés pel conflicte que provoca el dret al manteniment de la identitat d'autòctons i immigrants i el (suposat) perill que provoca la concessió d'aquest dret a uns (se suposa que) en detriment del dels altres

escoles (unes institucions que tenen com una de les seves funcions principals la de reproduir la societat i la cultura dominant) a resoldre unes situacions per a les que no se les havia preparat. La interculturalitat és un dels reptes que en l'actualitat tenen plantejades les escoles europees: ¿com es pot superar la forta tradició monocultural dels sistemes escolars europeus per donar resposta a la nova realitat multicultural? El canvi del panorama cultural europeu exigeix un canvi en les polítiques i les pràctiques educatives.

Per donar resposta a aquestes situacions s'han proposat diferents models d'intervenció. Els noms que han rebut aquests models i les característiques que s'atribueixen a cadascun, són diversos en funció dels autors que consultem¹⁵⁹. Pel que fa a la terminologia, els autors utilitzen etiquetes diverses per referir-se a les diferents pràctiques relacionades amb l'educació intercultural: Foster (1990) parla d'educació "antiracista i multicultural"; Mullard (1984), parla d'educació per a immigrants, educació multiracial, educació multicultural i educació antiracista; Cole (1989) parla d'educació monocultural, multicultural i antiracista; i Troyna (1982) proposa els conceptes d'assimilació, integració i pluralisme cultural; i Osborne (1996) parla només de "pedagogia culturalment rellevant". Lotty Eldering (1996) fa una proposta de classificació de les diferents aproximacions a la diversitat cultural a partir dels diferents trets que les caracteritzen: distingeix entre els programes que es proposen com a objectiu la superació d'un dèficit cultural, aconseguir l'enriquiment intercultural, la competència bicultural o el tracte igualitari entre els diferents col·lectius, i si l'acció es dirigeix al col·lectiu minoritari o a tots els alumnes en conjunt.

Possiblement la classificació més àmpliament utilitzada és la que distingeix entre el model assimilacionista, el multicultural i l'intercultural. Fins ara, en aquest treball s'han utilitzat indistintament els dos darrers termes per fer referència a les situacions de contacte cultural en general (la realitat o les relacions interculturals fan referència a aquelles situacions en que individus o col·lectius culturalment diversos entren en contacte). Cadascun d'aquests conceptes, però, també pot fer referència a una manera concreta d'abordar el tractament de la diversitat cultural. Posteriorment veurem com alguns investigadors no estan d'acord amb aquestes tipologies que consideren excessivament generals i que, per tant, no s'adapten a una realitat que en el fons és molt més diversa.

En aquest capítol veurem quines són les aportacions que es poden realitzar des de l'antropologia a l'anàlisi i desenvolupament de l'educació intercultural. Després de presentar els diferents models d'intervenció, ens centrarem en l'anàlisi dels dos darrers: el model multiculturalista i l'intercultural. Com veurem, tot i que formalment la distinció entre un i altre model és clara, en la pràctica es confonen. De fet molts dels seus objectius i pràctiques són similars, l'objectiu últim els diferencia, però poques vegades aquest objectiu últim no deixa de ser un horitzó irrealitzat. A l'apartat següent es descriuran breument les característiques i els problemes dels tres models i tot seguit es presentaran diferents formes d'aproximació etnogràfica a l'estudi de la interculturalitat a les escoles.

¹⁵⁹ Al treball d'Ouellet (1988) podem trobar un bon resum de les tendències que s'han seguit als països occidentals per abordar aquesta qüestió, també a Verne

6.1 MODELS D'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

6.1.1 El model assimilacionista

El model assimilacionista es fonamenta en la necessitat de preservar el discurs monocultural de les escoles i la societat, i proposa que a través de diferents estratègies s'afavoreixi l'assimilació de les minories a la cultura majoritària. La intencionalitat i la intensitat amb que hom pot proposar-se aquest projecte és molt diversa: l'assimilacionisme és present en aquelles polítiques que persegueixen explícitament l'assimilació forçada de les minories ètniques (la política practicada amb els gitanos quan se'ls ha acceptat a l'escola), però també en l'acceptació més o menys inconscient dels currículums monoculturals o en les actituds indiferents davant dels alumnes minoritaris (la inèrcia amb que en l'actualitat es tracta la majoria d'alumnes fills d'immigrants). En general hi ha un cert consens en senyalar que a Occident el model assimilacionista ha estat i és el model dominant que ha orientat la majoria d'intervencions educatives sobre la diversitat cultural.

En general, des d'una perspectiva assimilacionista, es considera que les relacions que s'estableixen entre els grups minoritaris i el grup dominant no requereixen cap mena de tractament des del sistema educatiu; fins i tot es pot considerar contraproductiu qualsevol intervenció que pretengui millorar les relacions entre aquests grups, ja que aquestes intervencions poden estimular l'aparició de diferències i reivindicacions que d'altra manera haurien restat ocultes.

(1987), Sleeter i Grant (1989), Clanet (1990), McCarthy (1994) i Hannoun (1992).

Des de l'assimilacionisme, es considera que la causa d'alguns dels problemes dels alumnes minoritaris cal buscar-la en la seva pròpia cultura, en el desconeixement de la cultura majoritària, en la incapacitat per 'adaptar-se' a la societat majoritària o en l'existència de grups radicals que s'oposen al procés d'assimilació (Alegret 1991). L'escola pot jugar un paper molt important a l'hora de superar aquests problemes, en tant que pot facilitar el procés d'assimilació de les minories. De dues maneres: restant indiferent a les seves particularitats (i deixant, per tant, que la cultura majoritària amb la seva pròpia inèrcia acabi desplaçant les cultures minoritàries), o articulant estratègies que afavoreixin aquest procés. Una d'aquestes estratègies és l'educació compensatòria, que considera que si la majoria dels problemes dels alumnes minoritaris tenen el seu origen en el seu desconeixement de la cultura majoritària, lògicament les intervencions s'hauran d'orientar a paliar aquests dèficits de coneixement. D'aquesta manera, no es trenca amb la idea del currículum monocultural, sinó que simplement es busquen estratègies que en facilitin la seva comprensió.

Hom ha titllat aquest model de racista (Hannoun 1992) pel tracte diferencial que proposa per a les diferents cultures: la cultura majoritària o dominant és la cultura oficial de l'escola i l'única que hom pretén preservar; les cultures minoritàries es deixen de banda i fins i tot poden considerar-se perjudicials per als mateixos alumnes (s'afirma que l'èxit dels alumnes minoritaris depèn de que aquests es desprenguin totalment o parcialment de la seva cultura).

Els antropòlegs de l'educació han criticat abundantment aquest model. Burnett (1979) afirma que l'objectiu principal de molts antropòlegs de l'educació dels EUA, durant molts anys va ser la crítica de la política d'assimilació del govern nordamericà. Aquesta

actitud crítica sembla coherent amb el rebuig que s'havia plantejat des de l'antropologia a molts dels supòsits teòrics de l'assimilacionisme i l'educació compensatòria (els antropòlegs de l'educació van adoptar una actitud molt activa per tal de superar els plantejaments basats en el dèficit cultural, per exemple¹⁶⁰) i també sembla coherent amb la preferència per les postures relativistes i de respecte per la diversitat cultural, que durant molts anys va exhibir l'antropologia social i cultural.

Moltes etnografies documenten els efectes negatius de les experiències assimilacionistes. En base a aquesta documentació abundant, Ulichny (1996:358) diu que disposem d'una evidència suficient que demostra que els esforços per assimilar col·lectius no han estat en absolut exitosos, especialment en el cas d'aquells col·lectius que la majoria de la societat rebutja. Treballs pioners com el dirigit per Wax (– et al. 1964), John (1972) i Sindell (1974) van suggerir que l'origen dels problemes d'escolarització d'aquests alumnes calia buscar-lo en el fet que l'escola s'erigia en transmissora d'una cultura aliena que amenaçava a la identitat dels alumnes minoritaris i ignorava tant els continguts com les formes de transmissió d'aquests continguts pròpies de llur comunitat. Els membres de la comunitat eren exclosos de la presa de decisions sobre els afers educatius, i aquells que tenien autoritat a l'escola (els blancs anglosaxons) assumien que la seva funció era transmetre la seva cultura estrangera a la comunitat tot ignorant la cultura autòctona (quan l'objectiu no era explícitament el d'acabar amb ella).

¹⁶⁰ Per exemple a partir de les crítiques de Leacock (1968, 1971) a la manera com s'estava aplicant el concepte de cultura de la pobresa proposat per Oscar Lewis (1965, 1972) en els contextos educatius; o a partir de les diferents propostes d'anàlisi del fracàs escolar dels alumnes de minories ètniques (Wilcox (1982a), Ogbu (1993) i, amb més extensió, Serra (1998) constitueixen bones síntesis d'aquestes aproximacions i de la perspectiva adoptada pels antropòlegs de l'educació en general).

Més recentment, Donna Deyhle (1995), que ha desenvolupat el seu treball amb joves navajo que habiten una reserva dels EUA, considera que la voluntat de preservar la seva identitat cultural i la manera com l'escola i la majoria anglosaxona tracta i valora aquesta identitat és l'element clau per entendre l'evolució d'aquests joves en el sistema educatiu. Al revés del que habitualment s'afirma, Deyhle considera que els joves que tenen la seva identitat cultural qüestionada i que no són acceptats pels membres de la majoria (en el cas que ella va estudiar, els joves navajo més aculturats i més en contacte amb el món anglosaxó i les seves escoles) són els que tenen més risc de fracassar a l'escola i viure amb més dificultats aquesta situació de crisi personal. En canvi, els més ben integrats en la cultura de llur comunitat, gaudeixen d'una major estabilitat personal i tenen unes taxes d'èxit escolar més elevades (val a dir que es tracta d'escoles que segueixen el model anglosaxó però que el seu assimilacionisme és molt més tènue o matisat). En una situació de clara desigualtat, sota la pressió del racisme, la discriminació i els estereotips que la majoria genera sobre els membres de la minoria, la continuïtat cultural, el suport de la pròpia comunitat i la confiança en la família i les institucions culturals pròpies, donen estabilitat als joves i fan que les seves possibilitats d'èxit (a l'escola i a la societat) s'incrementin notablement¹⁶¹

¹⁶¹ La situació de molts joves magrebins emigrats a Europa ens ofereix una bona oportunitat per contrastar plantejaments com el que proposa Deyhle a partir de l'anàlisi d'una situació en molts aspectes diferent. Que jo sàpiga, però, no hi ha recerques que hagin aprofundit en aquesta qüestió. Altres autors (per exemple Ogbu) aborden aquesta qüestió només de forma secundària (Ogbu (1974 a 1992) parla d'exploació expressiva, però la base dels seus arguments es recolza en el concepte de sostre laboral i l'estructura d'oportunitats que cada societat ofereix; o Gougis (1986) analitza l'efecte dels prejudicis i el racisme sobre les trajectòries acadèmiques dels alumnes afroamericans, però cap dels dos analitza explícitament la influència dels currículums assimilacionistes, multiculturalis o interculturals sobre els alumnes minoritaris).

Altres antropòlegs han descrit com els mestres de la majoria davant d'unes formes de vida que els són tan estranyes, intensifiquen els seus intents per remodelar i reformar les actituds dels infants, i per transformar els seus esquemes i comportaments en comportaments que els siguin familiars. Aquesta voluntat d'imposar continguts, però també actituds i comportaments aliens a la cultura pròpia dels alumnes acaba provocant el seu distanciament i una manca total d'implicació en les tasques escolars. D'altra banda, també s'ha observat com el canvi tant de continguts com d'objectius educatius, pot provocar la interrupció del procés d'enculturació propi de la comunitat minoritària, a més de problemes culturals de diversa índole. Així, l'aculturació que pretén la perspectiva assimilacionista no només pot tenir efectes negatius en el procés d'aprenentatge dels alumnes, sinó també en llur mateixa comunitat i, especialment, en les relacions que els alumnes minoritaris estableixen amb ella (Dinello 1985; Mecheri 1984). Com deia, anàlisis com aquestes en podem trobar en abundància, i les referències als efectes negatius del projecte assimilacionista sobre els alumnes i llurs comunitats, aconsellen veure amb cautela, ja no només ideològica, aquest model d'intervenció sobre la diversitat cultural.

6.1.2 El model multicultural

Per superar les crítiques i els problemes detectats en el model assimilacionista, a principis dels setanta va aparèixer un model alternatiu. A diferència del model anterior, el multiculturalisme defensa la diversitat i el pluralisme cultural en educació, planteja la necessitat de considerar les societats occidentals com societats ètnicament plurals, i la necessitat de considerar la coexistència de

cultures diverses com un fet normal. Enfront de la monoculturalitat defensada per l'assimilacionisme, des del multiculturalisme es reconeix i es defensa la pluralitat cultural.

Les conseqüències d'aquest canvi són molt importants per a l'àmbit educatiu: el reconeixement del pluralisme fa que els grups ètnics minoritaris també s'hagin de tenir en compte a les escoles, el reconeixement de la diversitat en el conjunt de la societat comporta el reconeixement de la diversitat a les aules. El multiculturalisme proposa que des de l'escola es busquin estratègies perquè les cultures minoritàries puguin ser reconegudes, respectades i preservades. Les estratègies principals han estat: la introducció de canvis en els continguts dels currículums escolars (s'hi inclouen els aspectes més rellevants de les cultures presents a l'aula) i la utilització de les llengües maternes dels alumnes minoritaris.

Però aquesta alternativa a la monoculturalitat imposada també ha rebut crítiques. Les crítiques han estat bàsicament de tipus ideològic, si bé també s'han detectat problemes de tipus pràctic difícils de superar (que en bona part els comparteix amb el següent model, l'intercultural, i que desenvoluparem en els apartats propers). Evidentment, des de la perspectiva assimilacionista s'acusa el multiculturalisme d'atemptar contra les identitats nacionals i d'estimular artificialment unes diferències que de forma natural s'haurien acabat disolvent sense cap mena de problema.

Però les crítiques també han arribat des del bàndol oposat. Hom acusa el multiculturalisme de reproduir una imatge estàtica, homogènia i estereotipada dels grups ètnics (minoritaris o no). S'ha tendit a adoptar la imatge que des de la majoria es té d'aquests grups i s'han passat per alt les diferències (polítiques, econòmiques,

també culturals) que existeixen al seu si. L'èmfasi gairebé exclusiu en les diferències culturals també és motiu de crítica: primerament, perquè es subratllen els elements diferenciadors per damunt de tot allò que es comparteix entre les diferents cultures (i, ja ho he dit, en un moment en que el racisme diferencialista està en ascens, això no deixa de ser una mesura contraproductiva: es corre el perill que s'acabin formant col·lectius culturalment diferents i sense contactes ni relacions mútues, o que s'estimuli la versió del relativisme cultural defensada des del fonamentalisme cultural¹⁶²); i en segon lloc, perquè atenent les diferències culturals s'han deixat de banda les desigualtats socials que també afecten, i de manera molt important, aquests grups. El racisme sol rebre un tractament superficial des d'aquesta perspectiva. La demanda de respecte per la diversitat no va acompanyada d'una anàlisi de les discriminacions (en l'accés a la vivenda, laborals, legals) i de les condicions socials que les fan possibles. S'entén que el racisme bàsicament és fruit dels prejudicis, i que aquests seran superats a mesura que augmenti el coneixement mutu entre els diferents col·lectius. És sobretot aquesta darrera qüestió la que ha provocat el sorgiment d'una tercera proposta que planteja la defensa de la igualtat en un context de respecte a les diferències (Alegret 1991; Hannoun 1992).

6.1.3 El model intercultural

Fer compatible el dret a la diferència amb el respecte escrupulós de la igualtat és el principi que mou l'interculturalisme. Aquest model incorpora les aportacions de l'educació multicultural en relació a la

¹⁶² Vegeu la crítica que, amb aquests arguments planteja Carbonell (1997) a les companyes institucionals basades en el lema "som iguals, som diferents".

defensa de la diversitat, sobretot pel que fa al reconeixement i valoració de les cultures minoritàries i la importància del bilingüisme. Però va més enllà pel que fa al racisme i les relacions de poder que el fan possible.

L'educació antiracista és un dels elements centrals de les propostes interculturals. No és suficient donar a conèixer la diversitat present entre nosaltres, sinó que cal aprofundir en l'anàlisi política, social i ètica que ens permeti erradicar tota forma de discriminació i de desigualtat, sigui per motiu de raça, classe o gènere. Des d'aquesta perspectiva es considera que el racisme no és el producte de la ignorància o de l'error, ni una qüestió de prejudicis, actituds o creences, sinó que és el producte d'unes determinades condicions socials i d'uns interessos que cal identificar.

A diferència dels multiculturalistes, els partidaris de la interculturalitat i l'antiracisme també posen de relleu la diversitat interna de les minories. Una cultura, una minoria no és un tot homogeni, ni els seus membres s'identifiquen exclusivament pel fet de ser-ne membres, sinó que hom pot descobrir diversitat, contradiccions i interessos contraposats al si de cada col·lectiu. La realitat social d'aquests col·lectius és complexa, i tractar-los exclusivament com un grup compacte i homogeni només contribueix a mistificar la realitat i impedeix transformar-la.

Finalment, des de l'interculturalisme s'entén que l'atenció no s'ha de centrar en els grups minoritaris i llur cultura, sinó en la societat en el seu conjunt. Així com el multiculturalisme centra l'atenció en els "altres" no majoritaris (això sí, per tal de reconèixer-ne l'especificitat i respectar-la), l'interculturalisme proposa que l'atenció es centri en les relacions que s'estableixen entre tots els col·lectius. Cal entendre

com i per què alguns grups són identificats com a diferents, quines són les condicions i les relacions socials que provoquen les desigualtats i contribueixen a reproduir-les. L'objectiu de la proposta intercultural es desplaça de les minories en si, al conjunt de la comunitat i a les relacions que els diferents col·lectius estableixen entre si.

Veiem que aquest tercer model es proposa una defensa molt més clara de la igualtat que la proposta multiculturalista, en principi molt més preocupada per la diversitat. Amb tot, la radicalitat de la proposta intercultural poques vegades s'ha plasmat en projectes educatius concrets. La diferència entre ambdós models, que aquí s'han presentat com a alternatius acaba essent de matís. Així, la dificultat de diferenciar clarament una i altra perspectiva ha estat advertida per diferents autors (Grugeon & Woods 1990, entre altres). Aquests assenyalen que hi ha hagut desenvolupaments multiculturalistes que han incidit gairebé exclusivament en el discurs de les diferències, però no sempre s'ha treballat amb una visió tant simplista del racisme i les desigualtats. Igualment, del discurs intercultural ha estat més fàcil desenvolupar-ne la vessant que comparteix amb el multiculturalisme (el respecte de la diversitat cultural), mentre que la qüestió de la desigualtat (que alguns consideren excessivament política i impròpia d'un discurs educatiu que es vol més neutre) ha tingut un desenvolupament més limitat (a les aules, no a nivell teòric). D'aquesta manera, en molts casos costa identificar el model pel qual han optat les escoles que han apostat per una línia de respecte a les minories allunyada de l'assimilacionisme i la monoculturalitat¹⁶³.

¹⁶³ Si parlem de desenvolupaments pràctics ens podríem plantejar on situaríem aquelles escoles que ofereixen espais limitats per a "les altres cultures" (com ara les setmanes interculturals -interculturals!-, o la introducció de la diversitat exclusivament en alguns crèdits o assignatures -plàstica, música-) sense canviar

Però es tracti de desenvolupar aproximacions multiculturals, es tracti d'apostes clares per la interculturalitat, l'antropologia hauria de jugar un paper absolutament rellevant. Tot seguit es presentaran les aportacions fetes per antropòlegs i altres científics socials, bàsicament a partir de l'anàlisi dels diferents projectes d'educació multicultural i intercultural a partir d'aproximacions etnogràfiques. En primer lloc aquelles etnografies que es proposen com a instrument de recerca al servei dels mestres, perquè a través del coneixement de la comunitat amb qui treballen puguin desenvolupar un currículum autènticament multicultural. Es tractarà d'utilitzar l'etnografia per desenvolupar el coneixement de les particularitats culturals dels alumnes i poder adaptar el currículum a aquestes particularitats. En segon lloc es presentaran diferents recerques etnogràfiques que han aprofundit en les dificultats i els reptes que suposa posar en marxa un programa d'educació intercultural a les escoles. Aquestes recerques s'han realitzat des de diferents òptiques: des de la perspectiva dels sociòlegs britànics i d'alguns experts en educació, que han posat de relleu quins són els reptes del professorat, les dificultats organitzatives, etc.; i des d'una perspectiva més antropològica, des de la qual s'analitza la incidència de les noves propostes en els alumnes i les seves comunitats. Finalment veurem una proposta recent que planteja la possibilitat de reunir els diferents treballs que fins ara s'han realitzat sobre el tema, per tal de començar a fer quelcom semblant a una teoria general de l'educació intercultural. Les experiències comencen a ser abundants, es planteja, i al marge dels coneixements particularistes, l'anàlisi

la resta d'un currículum que segueix essent indiferentment monocultural. D'altra banda, Cohen considera que el debat entre l'antiracisme i la multiculturalitat és estèril i autodestructiu, i que ha permès que el punt on ambdues postures mostren més debilitat (els mètodes d'ensenyament i les estratègies concretes que cal utilitzar) estigui encara infradesenvolupat (el 1987, denunciava, no hi havia encara cap etnografia sobre el desenvolupament d'aquests programes).

comparativa ens hauria de permetre elaborar hipòtesis de nivell més general.

6.2 LA DIVERSITAT EN EL CURRÍCULUM

Evidentment, una de les aportacions de l'antropologia als programes d'educació intercultural sembla clara: la capacitat d'informar bé sobre cultures específiques, bé sobre qüestions de diversitat cultural en general. Els coneixements generats des de l'antropologia permeten aquesta aportació, per això diferents autors han plantejat la demanda que s'incorpori l'antropologia en el currículum formatiu del professorat¹⁶⁴.

Si partim de la idea que la cultura no és mai ni estàtica, ni homogènia, s'entendrà que no sigui suficient el coneixement de les característiques culturals més generals d'un grup, per considerar que coneixem quina és la cultura dels individus amb els quals estem en contacte. El perill de generalitzar de manera infundada o d'estereotipar els membres d'un col·lectiu a partir dels coneixements que hem adquirit a través del contacte amb alguns dels seus membres o de la lectura de monografies més o menys ben informades, és gran.

Amb tot, aquest coneixement és necessari i múltiples experiències demostren que una bona informació sobre els alumnes, les seves famílies i llur comunitat, pot evitar problemes de diferent tipus¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Aquest aspecte va ser abordat en el congrés d'antropòlegs i educadors de 1954 (les ponències van ser publicades per Spindler (1955)) i la revista *Anthropology and Education Quarterly* dedica molts dels seus articles a aquesta qüestió.

¹⁶⁵ A Serra (1998) s'hi aporten abundants exemples.

Des d'un discurs pedagògic constructivista, que emfatitza la necessitat de construir els aprenentatges progressivament a partir dels coneixements i les experiències propis de l'alumne, aquesta informació prèvia també s'haurà de considerar imprescindible. Però aquesta haurà de ser local. Tota informació és vàlida, però hem de ser conscients que, essent la cultura eminentment adaptativa, els coneixements generals han de ser contrastats amb el coneixement de la comunitat local amb la qual treballem. Parlar de cultura gitana no és el mateix que saber com són, què fan i com viuen els gitanos de Gràcia (com és la seva cultura, que probablement serà diferent de la dels gitanos de la Camarga, els portuguesos o els de la Mina¹⁶⁶). Una introducció al Món àrab o a l'Islam, no equival a conèixer els marroquins que viuen a Viladecans, a Mataró o a Lleida. Evidentment que els àrabs comparteixen molts trets en comú (és aquesta cultura compartida la que els identifica com a tals, igual que passa amb els gitanos o els catalans) però la diversitat interna fa que el coneixement que puguem obtenir al marge del col·lectiu amb el que estem en contacte, tingui una validesa parcial¹⁶⁷.

Malauradament la informació que els mestres tenen de les comunitats amb les que treballen és limitada i està condicionada per la relació que com a mestres estableixen amb els alumnes i llurs famílies¹⁶⁸. Wright (1992) va observar com els mestres d'una escola amb una presència important d'alumnes minoritaris, procuraven introduir en el currículum elements de les cultures presents a l'escola. Una pràctica comuna era introduir-hi allò que ells ja

¹⁶⁶ Aquí neix un dels principals problemes d'Enguita (1996), que tendeix a generalitzar excessivament quan parla dels problemes educatius de la comunitat gitana catalana i espanyola.

¹⁶⁷ Quan passem a l'etnografia veurem que aquesta diversitat de nivells (coneixement abstracte i general per part dels mestres, local i concret per part dels alumnes) impedeix que es pugui treballar de forma efectiva contra molts prejudicis, estereotips i generalitzacions de caràcter racista.

coneixien o aprofitar recursos que els mateixos alumnes introduïen a l'aula. Però sovint aquest esforç no rebia la recompensa que els mestres esperaven: els mateixos alumnes minoritaris qüestionaven aquests intents d'introduir en el currículum uns elements culturals que els mestres no dominaven.

Un dels problemes constatats per diferents etnògrafs ha estat aquest: els mestres sovint acaben delatant la seva manca de competència, el seu coneixement limitat d'aquestes cultures. Des d'errors de fet, fins a exposicions excessivament simples i esquematitzadores, o errors de pronunciació que segons Wright (1992:39) feien somriure els alumnes de la majoria alhora que ferien i provocaven confusió als alumnes minoritaris. D'aquesta manera, la pràctica d'introduir en el currículum elements culturalment diversos no necessàriament aconsegueix prestigiar aquestes cultures, i fins i tot pot acabar tenint efectes negatius, fins al punt que els mateixos alumnes minoritaris refusin aquest tipus de presentacions. També s'ha observat que en ocasions aquesta pràctica condueix a generar tòpics sobre àrees de coneixement associades a les minories ètniques i les seves cultures acaben presentant-se com exòtiques, esotèriques, estranyes o intrascendents.

Diferents treballs etnogràfics han constatat altres problemes que sovint sorgeixen quan s'ofereix informació sobre les cultures de les comunitats representades a l'aula o sobre la diversitat cultural en general. Un alumne afroamericà conversant sobre un programa d'educació intercultural aplicat a la seva escola va replicar a l'etnògraf:

¹⁶⁸ Una relació malauradament superficial, esporàdica i limitada.

- A mi no se m'ha perdut res a l'Àfrica.
(Ulichny 1996: 339)

La informació etnogràfica pot ser una via per donar a conèixer al professorat interessat, una realitat cultural que desconeix tot i tenir-la present a l'aula, i una manera d'introduir en el currículum informacions sobre cultures que tradicionalment han estat marginades. Habitualment els programes d'educació intercultural, i sobretot les primeres experiències d'educació multicultural a les escoles, s'han nutrit d'informacions recollides per antropòlegs experts o divulgadors de diferents cultures. Els treballs etnogràfics que han observat el desenvolupament d'aquestes experiències, però, han advertit que sovint la informació sobre les cultures ha contribuït a la seva estereotipació i a una presentació esbiaixada de la diversitat cultural en general. Cazden (1991) a l'epíleg del seu llibre diu que li agradaria que els educadors tinguessin la intuïció que tenen els pares, però això no sempre és possible. Les condicions del treball docent i el tipus de relació que s'imposa, fan que no sigui suficient el contacte quotidià amb alumnes ètnicament diferents per entendre plenament aquests alumnes, la seva cultura i la seva manera de comportar-se. No és el mateix conèixer una realitat a través de la pròpia experiència que aprendre-la a través de cursos, llibres o altres fonts secundàries. Malgrat tot, aquest aprenentatge és necessari, però hem de ser conscients de les seves limitacions i conseqüències. Els diferents treballs que han abordat aquesta qüestió ens adverteixen que poques vegades la informació sobre les diferents cultures constitueix cap garantia que la manera com les tractarem serà la més adequada, i que en major o menor mesura tots realitzem generalitzacions sobre allò que no coneixem suficientment, extrapolem la informació que tenim per tal d'entendre o tractar realitats que ens són estranyes. Els exemples són diversos.

Dynesson (1977) explica com un equip d'antropòlegs va ser sol·licitat per tal de facilitar el contingut del currículum referent a diferents grups ètnics. Es tractava de donar a conèixer a un grup d'alumnes diferents cultures amb l'objectiu de fer-los sensibles a la diversitat cultural i tolerants amb les minories¹⁶⁹. El projecte semblava interessant i permetia d'introduir els alumnes en algunes qüestions abordades pels antropòlegs que es consideraven importants. Finalment, però, el conjunt de materials que es van elaborar van ser molt criticats. Alguns dels textos presentaven una tribu esquimal mítica, idealitzada, que duia a terme diferents pràctiques habituals en la cultura esquimal tradicional. Entre aquestes pràctiques s'hi comptava el canibalisme, l'abandonament dels vells, l'intercanvi d'esposes i la realització d'alguns actes que la majoria anglosaxona considera violents i recriminables. El desenvolupament del programa, evidentment, no va produir els resultats esperats.

Grugeon i Woods (1990) en observar una experiència d'educació intercultural en una escola anglesa integrada només per alumnes membres de la majoria, també van observar les dificultats d'evitar l'estereotipació dels altres pobles i cultures. És difícil, afirmen, estudiar cultures i persones diferents evitant que els alumnes les aprenguin de la mateixa manera que si es tractessin de plantes o animals¹⁷⁰. Després d'estudiar diferents pobles i cultures, els

¹⁶⁹ No insistiré en la necessitat de marcar uns límits a aquesta tolerància (hi ha qui proposa els drets humans, com a límit intransgredible). Cal vetllar perquè els arguments relativistes no s'instal·lin de manera acrítica en els programes d'educació intercultural, ja s'ha dit que el relativisme no necessàriament és una garantia de respecte a les persones i que la tolerància, doncs, ha d'anar acompanyada d'esperit crític i voluntat de diàleg.

¹⁷⁰ A l'anàlisi dels continguts dels llibres de text que fan referència a la diversitat humana, que van realitzar Alegret et al. (1991), hi trobem conclusions similars.

alumnes de l'escola etnografiada acabaren amb una idea estereotipada de molts d'aquests pobles¹⁷¹.

La imatge que els alumnes reberen de les poblacions culturalment diferents era totalment estàtica. Els alumnes que van escriure sobre els pobles de l'Àrtic, afirmen Grugeon i Woods, semblava que es referissin més a animals que a persones (1990: 206). En aquell programa va ser difícil que els alumnes poguessin desenvolupar una certa empatia respecte les poblacions estudiades. Els autors de l'estudi consideren que va haver-hi dos elements que van contribuir-hi de manera decisiva: d'una banda que els mestres van tendir a posar més l'accent en les diferències que en les similituds, d'altra que l'estudi es va dirigir a pobles molt diferents i allunyats d'Occident de manera que les possibilitats d'identificació altra volta es reduïen. Durant les classes els mestres es van concentrar en la descripció dels trets culturals d'uns pobles que els diferenciaven de nosaltres, molts mestres es van concentrar en la descripció de tradicions que resultaven estranyes a la majoria dels alumnes, mentres que les referències a la situació actual de moltes d'aquestes poblacions, l'impacte que sobre ells està exercint la globalització o la penetració de les noves tecnologies, amb prou feines va ser mencionat. Aquesta recerca d'allò característic i exòtic va fer que molts mestres es concentrassin en pobles i cultures llunyans, enlloc d'estudiar la diversitat cultural cada vegada més present a la Gran Bretanya. Els pobles que els alumnes perceben com a simples, peculiars, primitius o exòtics, afirmen Grugeon i Woods, no són el millor punt de partida per desenvolupar l'empatia, la sensibilitat o la comprensió de la diversitat cultural.

¹⁷¹ En una redacció un alumne va escriure: "Els pigmeus són... els pigmeus viuen... els pigmeus no treballen la terra, els pigmeus existeixen des de..." (Grugeon & Woods 1990: 195).

Burnett (1979) ja fa temps que va senyalar que l'aprenentatge dels elements culturals de les minories per part dels nens de la majoria dominant podia ser una idea perillosa, i vaticinava que la implicació de l'antropologia en afers educatius no seria una tasca fàcil. Les perspectives antropològiques no són ideològicament neutrals, i el relativisme cultural pot ser tant un consol com una amenaça. La informació més o menys fonamentada sobre la diversitat cultural o sobre les cultures més o menys properes, més o menys llunyanes, no és suficient per garantir que aquestes qüestions siguin tractades d'una manera adequada (exactament igual que un bon coneixement de psicologia per ell mateix no garanteix un tractament adequat per a qualsevol alumne en qualsevol circumstància i per part de qualsevol mestre). Diferents autors han subratllat la necessitat de fonamentar la pedagogia intercultural no solament sobre un coneixement adequat de les cultures minoritàries. Tan necessari com conèixer les seves particularitats, és conèixer allò que tenen de comú amb nosaltres així com allò que més valorem del que aquestes cultures ens han aportat a nosaltres. Finalment, també és necessari fer una reflexió sobre el mateix concepte de "cultura", sobre el que significa la variabilitat cultural, sobre el reconeixement de la cultura com quelcom dinàmic i dels grups culturals com eminentment heterogenis i canviant (Ulichny 1996; Carrasco 1997), així com sobre una reflexió sobre el dret a la diferència i la igualtat, els particularismes, els universals i el valor i les limitacions del relativisme cultural (San Román 1996). Aquesta reflexió, però, no ha de servir per minimitzar l'interès del reconeixement de la diversitat i el coneixement de les particularitats d'aquells amb qui es treballa, sinó per subratllar que una pedagogia culturalment fonamentada és quelcom més complexe. Tot i que cal ser prudents amb l'ús que s'en fa, aquesta informació segueix essent fonamental. Cal ser conscients, però, de la varietat, les històries personals i familiars,

etc. i cal saber prendre's l'etnografia com una ajuda, una informació que ens orienta, però no com un receptari ni una descripció acurada de tots i cadascun dels individus que integren un col·lectiu (de la mateixa manera que l'etnografia de la nostra societat no ens serveix de guia per treballar amb els alumnes de la majoria, però difícilment podríem treballar amb aquests alumnes sense conèixer aquesta cultura, el medi en que es mouen aquests alumnes i el lloc que ocupen en la societat). La consciència que el mestre ha de tenir respecte a la necessitat d'aquest coneixement només és comparable amb la seva prudència a l'hora de donar-lo per segur en tots els casos i el reconeixement de les seves limitacions i de la seva enorme amplitud (San Román, comunicació personal).

6.3 LES ETNOGRAFIES DIRIGIDES

Bo i reconeguent-ne les limitacions, doncs, diferents autors han plantejat que l'etnografia pot aportar quelcom més que el coneixement de cultures diferents i allunyades de la nostra societat, i consideren que pot ser un instrument útil per abordar el coneixement local de la comunitat amb que treballem.

El treball de Shirley Brice Heath a *Ways with Words* (1983) és un bon exemple d'aquesta proposta d'aplicació de les tècniques etnogràfiques a la millora de les estratègies d'intervenció a l'aula. Heath no només va informar els mestres de les característiques lingüístiques i culturals dels seus alumnes, sinó que també va formar-los en les tècniques etnogràfiques que requerien per poder identificar en llur comunitat i en les dels alumnes aquelles particularitats que impedièen una correcta comunicació, ensenyament i aprenentatge a l'aula. D'aquesta manera els mestres van poder

actuar com a etnògrafs dels seus propis alumnes, valorar els problemes que havien d'afrontar, i fer propostes per superar-los. Courtney Cazden (1983) també encoratja el desenvolupament d'etnografies conjuntament amb els mestres per tal d'obtenir l'efectiva transformació de les pràctiques educatives quan faci falta. Aquest tipus d'etnografies solen tenir com a principal objectiu la reducció de la distància que separa les pràctiques escolars de la cultura local o familiar dels alumnes minoritaris, i sol tractar-se de microetnografies que es centren en alguns aspectes concrets de la cultura dels infants, fet que facilita la seva realització (sovint s'observen i es comparen exclusivament les interaccions educatives a casa i a l'escola, les estructures d'interacció i els hàbits lingüístics)¹⁷².

Aquest és el cas del treball realitzat per Eve Gregory en una escola londinenca integrada al 100% per alumnat originari de Bangladesh (Gregory 1996) i que es va centrar en la millora de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la lectura entre l'alumnat d'origen blangladeshí. Al centre hi havia un programa de promoció i aprenentatge de la lectura (programa de lectura casa-escola) pel qual els infants s'enduien llibres a casa per llegir-los conjuntament amb els seus pares. Però aquest programa havia de fer front a dificultats no previstes.

Els resultats d'aquests programes depenen de la capacitat dels pares de llegir amb els seus fills i, en segon lloc, de si els pares entenen tant la teoria com la pràctica dels programes. Per això els estudis sobre programes de lectura cas-escola amb pares monolingües destaquen la importància que la proposta que es fa als

¹⁷² A Serra (1998) s'ofereixen abundants exemples d'aquest tipus d'etnografies, els elements positius de la perspectiva emprada per aquests etnògrafs, així com els

pares sigui el màxim d'explícita i ben estructurada: cal que es sentin capaços de fer allò que se'ls demana i que sàpiguen per què ho fan. Aconseguir tot això sense un coneixement profund de la comunitat, les seves condicions i les seves pràctiques culturals és difícil i també pot ser motiu d'incomprensions i desenganys. Per això el projecte que va elaborar Eve Gregory es va proposar com a objectiu que els mestres tinguessin un coneixement suficient de les famílies i les pràctiques educatives dels infants bangladeshís per tal que posteriorment poguessin adaptar les pràctiques escolars.

Durant el primer any del projecte, Gregory i una mestra col·laboradora bangladeshí dedicà un dia a la setmana a visitar les famílies i les escoles de la comunitat. D'aquesta manera, van poder observar que en elles els mestres i alumnes jugaven un paper diferent del que jugaven a l'escola anglesa, com també era diferent l'atmosfera que s'hi creava, les rutines d'ensenyament i aprenentatge, etc. També van observar que era diferent la concentració dels alumnes, així com llur comprensió de les feines que s'hi realitzaven¹⁷³.

A partir d'aquest treball Gregory va proposar al professorat de l'escola anglesa d'adaptar les estratègies d'aprenentatge de la lectura als models utilitzats a l'escola de la comunitat. També va proposar d'assajar un projecte de lectura casa-escola en el que els infants exercissin de mediadors culturals dins la família, tot

problemes que comporta i les propostes alternatives.

¹⁷³ Gregory reproduïx el diàleg de la mestra col·laboradora amb una alumna bangladeshí:

"**P**: Què fas a l'escola? **R**: Jugo. **P**: I no fas res més? **R**: Escolto la mestra que ens llegeix contes. **P**: I què fas a l'escola bengalí? **R**: Llegeixo i escric. **P**: Per què t'agrada l'escola anglesa? **R**: Perquè hi jugo" (Gregory 1996: 7).

proporcionant-los activitats que tant els pares com els infants les entenguessin i les consideressin importants¹⁷⁴.

L'interès comú, la familiaritat amb les estructures d'interacció i un marc de treball explícit i ben estructurat van ser la base de l'èxit d'aquest projecte, però per arribar-hi era precís conèixer amb precisió les pràctiques i les interpretacions a l'entorn de la lectura, l'ensenyament i l'aprenentatge. En aquest context, l'etnografia escolar pot esdevenir una eina útil per al coneixement de realitats particulars que d'altra manera restarien ignorades.

Un altre dels etnògrafs que ha desenvolupat aquest tipus d'etnografia dirigida és Robert David Stearns (1986), que exposa una experiència similar a la de Heath (1983), que va desenvolupar entre els maies habitants d'una zona rural del *Yucatán*¹⁷⁵. En aquest cas, la informació sobre les pautes d'interacció de les famílies maies es va extreure de les observacions que van realitzar alguns mestres formats per Stearns i les que ell mateix va anar anotant durant els sis mesos de treball de camp en la comunitat. Aquestes observacions i l'esforç de contrastació, va fer possible l'adaptació de pràctiques i continguts de l'escola (també es va crear, per exemple, una major sensibilitat per la cultura maia: els mestres aprengueren algunes expressions maies, la classe es guarní amb dibuixos i artesanía local, etc.), i els mestres van considerar que el ritme d'aprenentatge i la qualitat de la docència van millorar

¹⁷⁴ L'equip implicat en el projecte va prendre la decisió de seguir donant "paquets de lectura familiars" als alumnes perquè se'ls emportessin a casa, però només després d'haver treballat els contes de cada paquet a l'escola intentant seguir un model d'interacció mestre-alumne més similar a l'utilitzat a l'escola de la comunitat. També es va acordar que els mateixos paquets s'utilitzarien a les classes d'anglès per a adults que es realitzaven en altres centres de la comunitat. D'aquesta manera, en treballar els paquets a casa tant els adults com els infants eren a la vegada experts i ensenyants.

¹⁷⁵ Tota aquests treballs s'expliquen amb més detall a Serra (1998, 1999).

notablement. Un dels mestres que va treballar com a etnògraf va manifestar:

Exemples com aquests mostren com l'etnografia pot contribuir al desenvolupament d'un programa sensible a les característiques culturals dels alumnes. Evidentment el grau i el tipus d'adaptacions pot ser divers, i les iniciatives dels mestres es poden veure seriosament limitades per l'obligació de transmetre un programa insensible a la diversitat d'interessos i de cultures. Però aquest és un altre problema (sens dubte també difícil de resoldre)¹⁷⁶.

6.4 ORGANITZACIÓ ESCOLAR I EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Altres treballs etnogràfics sobre els programes d'educació multicultural s'han fixat objectius de recerca diferents. És el cas del desenvolupat per Grant i Sleeter (1996)¹⁷⁷. La seva monografia sobre una escola nordamericana amb més d'un 30% d'alumnes de diferents minories ètniques, per exemple, ens adverteix dels obstacles que cal salvar dins mateix de l'escola per poder conduir amb èxit un programa intercultural. L'exposaré amb cert detall perquè molts dels trets descrits per Grant i Sleeter són comuns a la

¹⁷⁶ Hymes (1972), Cazden (1983) i Spindler (1982) són altres dels antropòlegs que han defensat aquesta forma d'intervenció etnogràfica amb la participació dels mateixos mestres. A Serra (1998) es fa referència a les limitacions d'aquesta pràctica, sobretot pel que fa a l'avenç teòric i el rigor metodològic. Per a una anàlisi crítica en una línia similar també és molt interessant el treball de Delamont i Atkinson (1995).

¹⁷⁷ Malauradament, l'interessant treball de Grant i Sleeter pateix d'importantes limitacions arran del seu caràcter eminentment inductivista. Els autors recullen una gran quantitat d'informació, bàsicament a través d'entrevistes, i a partir d'aquesta informació s'abandonen a especulacions que en alguns casos són molt suggerents, però que pràcticament mai no han estat contrastades.

majoria de centres que treballen amb alumnat minoritari i fan una aposta (tímida) per l'educació intercultural.

Els autors del treball expliquen que en general, l'equip docent o d'administració del centre estudiat compartia l'aposta per una visió no estereotipada i no esbiaixada de la diversitat cultural. Els mestres reconeixien que als llibres que habitualment havien utilitzat, les altres cultures estaven infra-representades, i que això no podia imputar-se simplement a la ignorància i el desconeixement. També es manifestava la convicció que les celebracions de tipus ètnic (la "Setmana México-Americana", per exemple) no eren suficients per compensar un currículum eminentment monocultural. Malgrat això, la disposició a realitzar canvis en profunditat en el currículum, o a instaurar un programa d'educació bilingüe, ja creava més divergències d'opinions. L'equip de l'escola entenia que l'educació multicultural havia d'incloure ensenyaments sobre les altres cultures, així com sobre les barreres que les minories havien hagut de superar al llarg de la història; també reconeixien que l'ensenyament escolar no està lliure de condicionants culturals i que la cultura de referència a l'escola és la pròpia de les classes mitges de la majoria. Però malauradament, pensaven que objectius com la justícia social es podrien assolir simplement si s'aconseguia que les persones arribessin a conèixer-se bé, a interrelacionar-se i a ajudar-se mútuament. Consideraven que ells havien adoptat aquesta orientació amb els estudiants i que l'èxit de la seva aposta es palesava en el bon ambient escolar.

En canvi, Grant i Sleeter en entrevistar els alumnes van poder comprovar que tenien un coneixement molt escàs de les relacions racials que es donaven en la seva societat. Alguns alumnes associaven tensió racial a generacions passades i la majoria no

reconeixia que a la seva societat hi pugués haver problemes de racisme i discriminació. El coneixement de la variada realitat cultural de la ciutat, fins i tot la dels seus propis progenitors, era igualment mínim.

És que un dels principals objectius del programa desenvolupat era el manteniment del bon ambient escolar, i per això no semblava necessari abordar qüestions com ara el racisme, ni trencar obertament amb la monoculturalitat del currículum. Sleeter i Grant parlen d'una resposta passiva o neutral davant la diversitat (1996: 127), ells l'anomenen *color blind*. Encara que els problemes de conducta eren mínims, els mestres seguien centrant la seva atenció en aquesta qüestió. Poques vegades mencionaven la diversitat ètnica de l'alumnat i es concentraven en les habilitats dels alumnes i la seva conducta a l'aula. Cap dels mestres observats per Sleeter i Grant intentà construir res a partir de la diversitat ètnica present a l'escola i la comunitat. Intentaren, amb èxit, tractar tots els alumnes al marge de les diferències de raça, classe, gènere i discapacitats, i tendiren a veure la diversitat cultural només remotament relacionada amb els continguts de les lliçons. No es construí cap connexió entre el coneixement cultural dels alumnes i els coneixements acadèmics; van fer ben poc per integrar l'orientació intercultural a l'ensenyament o per utilitzar la diversitat cultural com a recurs acadèmic.

L'objectiu del currículum era proveir els estudiants dels coneixements que els mateixos mestres consideraven bàsics. En comptades ocasions es va tenir en compte allò en què els alumnes estaven interessats, les experiències i perspectives dels diferents grups ètnics. Aprendre a pensar críticament era un objectiu ignorat al centre. Igualment, les modificacions per atendre els diferents estils d'aprenentatge eren mínimes; només alguns mestres, especialment

els d'educació especial i els de les classes de suport, utilitzaven materials i estratègies variades. Els mestres entenien la figura del mestre eminentment com la d'un transmissor de coneixements i en cap moment es van plantejar de trencar amb aquest paper per desenvolupar correctament un programa d'educació multicultural. Els canvis que alguns mestres van introduir en el currículum (la major part del qual reflectia els interessos i l'experiència de les classes mitges anglosaxones), van consistir en introduir petits bocins de multiculturalitat. Però en atendre poc la diversitat durant les lliçons, l'escola no eixamplava el coneixement dels alumnes sobre la diversitat humana. L'escola estava ensenyant els estudiants a veure el coneixement "ètnic" com quelcom separat de coneixement "regular". La majoria acceptaven que els coneixements acadèmics no tenien res a veure amb la diversitat.

El treball de Grant i Sleeter és interessant quan s'endinsa en les dificultats organitzatives per poder desenvolupar un programa d'educació intercultural. Els autors senyalen que al centre no hi va haver una discussió col·lectiva entre tot el professorat per tal d'arribar a un acord sobre els objectius, les pràctiques, els continguts i les tècniques que convenia utilitzar per desenvolupar una educació sensible a la multiculturalitat de l'escola. La majoria dels mestres no havien rebut cap formació per abordar la qüestió de la diversitat i el seu coneixement de la comunitat i la diversitat cultural amb la que tractaven era molt limitat (molts mestres consideraven que el principal canal pel qual havien rebut informació sobre la diversitat era la televisió). Malgrat aquestes deficiències, els mestres poques vegades van referir-se a la relació amb els seus col·legues com un condicionant del seu treball, ni al tipus d'organització o de coordinació (mínima) que havien establert. Grant i Sleeter sí que consideren que aquesta qüestió va ser cabdal i va impedir, entre

altres coses, que s'arribés a una major definició del programa i a una clarificació dels objectius (molts mestres van considerar que el tracte igualitari, *color blind* i la pau social eren el millor símptoma d'haver aconseguit un ensenyament autènticament multicultural. Els autors de l'estudi van considerar que el tipus de lideratge i de direcció establert a l'escola va ser un condicionant essencial. Grant i Sleeter contrasten l'actuació del director del centre amb el que Leithwood i Montgomery (1982) consideren que són els trets característics d'una direcció efectiva a l'hora d'implementar canvis en un centre escolar:

1. Establiment d'un lideratge ferm.
2. Adquisició de bons coneixements que fonamentin els canvis que es volen realitzar. Transmissió progressiva d'aquests coneixements a la resta de l'equip.
3. Selecció dels nous mestres en funció de les característiques que es requereixen per desenvolupar els canvis.
4. Provisió regular d'una planificació i d'una temporalització adequada per als mestres.
5. Establiment de garanties sobre la provisió de recursos econòmics per part de l'estat.
6. Avaluació regular dels progressos de l'alumnat i les pràctiques dels mestres. S'assegura el *feedback*.
7. Establiment d'una bona relació amb el personal, però prioritant que s'asseguri l'orientació de totes les actuacions cap els objectius que s'han fixat.
8. Establiment d'una bona relació escola - comunitat.
9. Organització correcta del propi temps, assegurant que les trivialitats o la burocràcia innecessària no el bloquegin.

Enfront d'això el director del centre estudiat per Grant i Sleeter va recórrer a la delegació d'àrees de responsabilitat a altres membres de l'equip directiu, i es va limitar a assessorar-se de les necessitats del professorat, a assegurar els recursos i procurar la seva formació continuada. També va establir una bona comunicació amb la comunitat, així com unes bones relacions amb el professorat, tendint sempre a encoratjar tothom. El director del centre, però, esperava que el lideratge emergís d'entre el professorat enlloc de ser ell o el seu equip qui l'hagués d'assumir. La confiança en la capacitat del professorat era relativa, però tampoc no hi havia una supervisió ni avaluació estreta ni cap procediment establert per dissenyar noves estratègies. Finalment Sleeter i Grant senyalen que la voluntat de preservar unes bones relacions amb els mestres i la seva inexperiència dirigint processos de canvi, va limitar la capacitat d'acció del director del centre, que donava més suport psicològic que no pas instruccions clares sobre el que havien de fer els mestres.

Molts altres treballs de camp i etnografies realitzades a centre escolars que han promogut programes d'educació intercultural, han coincidit a assenyalar que les dificultats organitzatives sovint acaben essent un obstacle fonamental per al desenvolupament d'aquests programes. El treball etnogràfic desenvolupat per Foster (1990) en un institut anglès de secundària que desenvolupava un programa d'educació "antiracista i multicultural", és coincident amb el de Grant i Sleeter, si més no en aquest punt.

El desenvolupament del programa d'aquest segon centre partia de la necessitat de començar a controlar l'alteració de l'ordre escolar, que cada vegada era més freqüent. La política antiracista i multicultural va ser un intent de co-optar els joves afrocaribenys per al sistema

escolar. En reflectir les seves cultures en el currículum escolar pretenien guanyar-se la confiança i l'adhesió d'aquests joves i incrementar la seva autoestima i motivació. Segons Foster la nova proposta formava part d'un intent més global d'introduir un currículum més rellevant, interessant i centrat en els alumnes per tal de reduir l'alienació i posterior actitud disruptiva que generaven alguns joves de classe treballadora.

La proposta d'aquest tipus de política va sorgir d'un grup de mestres inspirats per principis de justícia social i atenció a la diversitat i va rebre el suport de les autoritats educatives locals i de la direcció del centre, però no estava clar el tipus d'implicació que es podria aconseguir del conjunt del professorat. Més enllà del suport més o menys formal, el principal problema va ser la interpretació o adhesió desigual als principis i pràctiques de l'educació intercultural. La majoria del professorat estava a favor de l'educació antiracista i multicultural i es mostrà partidària que l'escola promogués la tolerància entre els diferents grups culturals, i que els mestres seguissin criteris no racistes. Només una minoria de mestres que es concentrava en els departaments d'anglès i de currículum integrat, pensava que l'educació intercultural havia d'anar més enllà i necessitava que s'apliqués amb un currículum i una pedagogia més 'progressista' (centrada en l'alumne i que potenciés l'esperit crític i el treball en grup). La manera com el professorat entenia el racisme en el món de l'educació també era força diferent. Excepte alguns casos comptats, la majoria dels mestres veien difícil que es pogués establir qualsevol tipus d'implicació racista de la seva pròpia pràctica educativa. Alguns mestres reconeixien que en el passat algunes pràctiques seves haurien pogut generar algun tipus de discriminació. Però altres ho negaven rotundament i es sentien personalment acusats davant de qualsevol observació crítica al respecte.

Al marge de les diferències de tipus individual, Foster constatà que el programa es desenvolupà de forma desigual en els diferents departaments. Foster adverteix que si aquests programes han d'implicar diferents departaments o diferents àrees, cal que es posi l'accent en la necessitat de coordinació, que sovint és difícil als instituts en els que es treballa per departaments de manera força independent. El departament d'anglès i el d'humanitats foren els que van realitzar l'esforç més important per incloure aspectes de la història i les cultures de les minories en el currículum, així com per parlar de les diferències culturals en general. En tractar el tema del racisme de manera específica, uns el van vincular a les desigualtats i tensions polítiques i socials de la societat anglesa, altres ho feren a partir de l'alemanya nazi i l'*apartheid* sudafricà. El departament de ciències va dedicar una unitat al paper dels científics del Tercer Món en el desenvolupament de les ciències i el departament de matemàtiques va treballar diferents materials relatius a les desigualtats que hi ha al món. En general, però, els esforços van ser desiguals i la coordinació entre els diferents departaments, escassa.

Igualment, encara que molts mestres (especialment d'anglès i de currículum integrat) van utilitzar formes de docència que Foster considera pròpies i adequades a un programa d'educació intercultural (basades en la discussió, el treball en grup i en estils d'ensenyament igualitaris i participatius), la resta de mestres van tenir molts problemes per desenvolupar-les davant les dificultats per controlar un alumnat que en ocasions adoptava actituds de desordre.

Foster considera que un dels problemes més grans de les polítiques multiculturals i antiracistes és que són massa teòriques i

excessivament vagues i retòriques de manera que les diferents propostes no especifiquen clarament què és el que cal fer en la pràctica (vegis també Serra & Feu 1997). El problema no és només que els interculturalistes mantinguin voluntàriament un discurs basat en principis excessivament generals, l'aplicació dels quals sovint resulta confusa, poc clara. Foster adverteix que si aquests programes han d'implicar diferents departaments o diferents àrees cal que es posi l'accent en la necessitat de coordinació, que sovint és difícil als instituts en els que es treballa per departaments de manera força independent. També és important que les polítiques i la seva implementació siguin regularment revisades i sistemàticament avaluades (i la visió antropològica sembla essencial si no es vol una avaluació estrictament escolar) de manera que pugui valorar-se l'efectivitat de qualsevol dels canvis que es proposen i que s'aconsegueixi una autèntica acumulació de coneixements sobre les bones pràctiques en interculturalitat. I això no sol fer-se perquè la interculturalitat s'aplica com una fórmula quasi universal.

Els mestres no tenen cap sistema establert per avaluar i controlar les seves pràctiques i valorar llur incidència. Per molt autocrític que sigui l'ensenyament i per molt que es pretengui un treball docent el màxim de conscient, aquesta tasca no pot córrer a càrreg dels mateixos mestres exclusivament. Requereix un treball especialitzat i una visió de conjunt sobre l'aplicació dels programes i els seus efectes per a la qual l'etnografia pot ser fonamental.

Foster (1990) planteja la dificultat de proveir l'escola de recursos addicionals per als alumnes desavantatjats. Fer-ho implica decidir quins grups estan desavantatjats, de quina manera i quina forma d'intervenció positiva és adequada, i aquestes qüestions encara

estan poc treballades pel que fa als alumnes de minories ètniques i els col·lectius sotmesos a discriminació racial. El discurs eminentment ideològic i abstracte ha fet que el nivell de concreció d'algunes qüestions bàsiques per al desenvolupament dels programes d'educació intercultural sigui escàs. Al centre que va estudiar no hi havia una política clara sobre l'atenció que requerien els alumnes avantatjats. En comparació amb altres centres, l'escola rebia un tracte molt favorable, per exemple tenia una *ratio* mestre/alumnes relativament baixa i havia obtingut tres mestres addicionals a través d'un programa d'atenció a la població immigrant (*The Needs of Commonwealth Immigrants*). S'havien emprès algunes accions especials des del departament de suport a l'aprenentatge de l'escola, que endegava accions en ajuda als "alumnes amb necessitats educatives especials". Però els mestres oferts des del programa de suport *The Needs of Commonwealth Immigrants*, van dedicar molt del seu temps a discutir amb altres mestres i amb membres de les minories representades a l'escola, per clarificar el seu paper i per arribar a establir les "necessitats" dels alumnes minoritaris¹⁷⁸. Aquesta feina era difícil i a voltes confusa. Part del professorat de l'escola sentia que els alumnes minoritaris no tenien desavantatges especials en comparació a la resta dels alumnes de l'escola i preferien que els mestres de suport oferissin una ajuda de caràcter més general, especialment a les classes en les que havien de fer front a grups especialment difícils. En general havien de fer front a expectatives diferents i fins i tot contradictòries. Als mestres de suport se'ls reclamava que treballessin al marge de qualsevol tipus de discriminació o distinció basada en criteris ètnics, racials o culturals, com ho feien la resta de mestres, per això trobaven difícil de justificar que dediquessin tot el seu temps a

¹⁷⁸ Més endavant veurem com aquesta dinàmica es reproduïx al centre objecte del meu treball.

atendre els alumnes minoritaris en exclusiva, i que aquest fos el criteri principal de la seva acció.

Pel que fa als mestres del departament d'anglès, també estaven al corrent de les dificultats lingüístiques que podien tenir els alumnes afrocaribenys, però l'excés i la immediatesa de la feina que havien d'afrontar diàriament, va fer que no poguessin identificar quins estudiants feien front realment a aquestes dificultats, la naturalesa exacta dels seus problemes i els mètodes més eficaços per resoldre'ls. D'aquesta manera, les accions positives per ajudar als alumnes desavantatjats a causa del racisme o per ser membres de minories ètniques, eren molt poques. Foster, però, subratlla que aquesta escassa activitat no estava provocada per cap manca de consciència o per cap mena de racisme latent, sinó per la dificultat d'endegar aquestes accions i d'orientar-les correctament.

Així doncs, a la llum del seu treball, Foster demana una major concreció de les propostes interculturals. Si no s'aconsegueix una més gran definició, les possibilitats reals d'implementar programes d'aquest tipus es reduiran, i més si tenim en compte la dificultat d'impulsar processos de canvi a centres on les urgències i la pressió del treball diari són factors molt importants¹⁷⁹. Els elements organitzatius, les formes de treball escolar i el marc en que es desenvolupa, són factors que cal tenir en compte, car és des d'aquest marc i les condicions que imposa, d'on es rebran les propostes d'atenció a la diversitat i des d'on s'endegaran els projectes d'educació intercultural. Els treballs que hem vist fins ara ens informen d'alguns dels problemes i limitacions que s'han observat. Els interaccionistes britànics aporten a aquest quadre una

¹⁷⁹ Apple (1986) analitza les possibilitats reals d'impulsar processos de canvi en un moment en que la taylorització del treball escolar és cada vegada més important.

visió diferent que, fins a cert punt, ens ajudarà a entendre aquest marc escolar.

6.5 INTERACCIONISME SIMBÒLIC I EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Si ens interessem pels condicionants institucionals i professionals a l'hora de desenvolupar els programes d'educació multicultural i intercultural, la perspectiva adoptada pels etnògrafs britànics influïts per l'interaccionisme simbòlic pot ser-nos de gran ajuda. La perspectiva dels interaccionistes britànics permet identificar diferents factors que condicionen el treball dels mestres i que cal tenir en compte a l'hora de fer propostes de caràcter intercultural. L'interaccionisme ens apropa als hàbits docents i als condicionants laborals que, per exemple, empenyen els mestres a utilitzar mètodes d'ensenyament més directius i 'tradicionals', o a seguir utilitzant una pedagogia més centrada en el desenvolupament de matèries prefixades que en els interessos dels alumnes. La necessitat de controlar els alumnes, de sentir-se segur en desenvolupar les matèries, de poder respondre als requisits administratius (respecte els horaris, els temaris, etc.), la limitació del temps per poder planificar bé les classes, etc. són condicionants que cal tenir en compte. Al marge de reformar el currículum, cal que es sàpiguen crear unes condicions de treball que permetin desenvolupar realment el programa.

A *Educating All* (1990), un dels pocs treballs d'aquest corrent interessat eminentment pel desenvolupament dels programes d'educació intercultural, Grugeon i Woods també indaguen en els problemes que han de fer front els alumnes minoritaris que entren

en contacte amb entorns culturals diferents dels seus. L'interès principal es centra en els processos d'acomodació d'aquests alumnes, més que no en l'especificitat dels problemes que han d'afrontar aquests alumnes a causa de les seves característiques socials o culturals. Els autors, per exemple, analitzen les estratègies de supervivència que adopta un alumne asiàtic de cinc anys en ingressar per primer cop a una escola britànica: quines actituds adopta, què es capaç de fer i quins són els seus progressos setmana rera setmana. Grugeon i Woods descriuen detalladament el procés a través del qual l'infant, que en principi s'aïlla de l'entorn, aprèn finalment a aprendre, a participar en les activitats escolars, a demanar la paraula, a relacionar-se amb uns companys lingüísticament i culturalment diferents. Malauradament, però, els autors no estableixen cap relació entre aquestes adaptacions i el vagatge cultural de l'infant i resulta del tot impossible determinar què pot haver-hi de culturalment condicionat i establir quines actituds venen donades pel contrast cultural que viuen aquests alumnes.

En un altre capítol es segueix el cas d'un alumne asiàtic amb dificultats de concentració i un desenvolupament lingüístic escàs. Els autors descriuen com es pren la decisió de reconduir-lo cap a una escola d'educació especial, i com s'explica als pares, els quals han de comprendre una decisió que altera alguns dels plans que podrien haver dissenyat per al seu fill. Altra vegada, la variable ètnica queda sense abordar (si la cultura de referència de la mare condiona la seva comprensió o la seva reacció a tot el procés, o si determinades característiques culturals de l'alumne influeixen en el seu diagnòstic (en una línia propera a la de Mehan et altri (1986), per exemple).

L'interès pels processos de canvi i les adaptacions subsegüents, duu a l'anàlisi del pas d'una escola infantil a una *junior school* (el

procés, expliquen, requereix l'adaptació a unes noves normes, a un mestre que representa un paper diferent, etc.). En aquest cas hom pot apreciar el paper que juga el grup d'iguals, que a voltes és un recurs essencial per a l'alumne, i com es desenvolupen diferents habilitats de l'infant a mesura que va entenent les normes de la nova institució. Quan afirmen que en aquests canvis és molt importants que els infants arribin a establir la seva pròpia identitat i assegurar que se'ls respecti, es podria veure si hom recorre a trets d'identitat ètnica, o si el recurs a aquesta cultura no es realitza fins a anys posteriors. L'anàlisi, però, segueix essent del tot acultural, manca el context. Les referències al marc cultural més general són especulatives. Quan es constata que les relacions d'amistat s'estableixen independentment de les diferències culturals (però no de les de gènere, tot i que no s'explica per què), s'adverteix que només dos alumnes resten al marge d'aquestes relacions i no estableixen cap relació d'amistat amb la resta dels alumnes (però els autors no expliquen absolutament res del col·lecciu cultural al qual pertanyen els alumnes, ni expliquen què és el que pot provocar aquest tipus d'actituds en els infants). Evidentment, ens trobem lluny de la descripció densa que alguns autors demanen i que consideren pròpia de tota etnografia ben feta (Serra 1998). L'aproximació de Grugeon i Woods ens fa sensibles al marc en el que es mouen els diferents actors, però l'esforç per explicar la influència dels diferents elements socioculturals queda totalment sense desenvolupar.

Grugeon i Woods també realitzen observacions de caràcter més pedagògic que, si bé els segueix mantenint lluny del que he definit com a aproximació etnogràfica, facilita la realització de valoracions sobre els efectes educatius de diferents pràctiques i programes (intercanvis escolars, aproximacions a diferents cultures religioses, etc.). La valoració, però segueix essent estrictament escolar i en cap

moment s'aprofundeix en l'impacte que l'escola provoca, no ja als alumnes com a individus aïllats, sinó a les comunitats a les quals pertanyen. ¿Quin paper juga l'escola en els processos d'aculturació a que se sotmeten diferents col·lectivitats? ¿Com influeixen els programes d'educació intercultural en les relacions que els diferents col·lectius estableixen fora de l'escola? ¿En quina mesura aquests programes afecten la manera com es relacionen aquests col·lectius amb l'escola i la societat majoritària? Sembla evident que treballs com aquests que hem vist fins ara, més interessats per les dificultats estrictament escolars, i desenvolupats al marge de qualsevol context social o cultural, difícilment podem arribar a donar resposta a qüestions com aquestes, qüestions que, d'altra banda, són essencials si volem avaluar els efectes i l'impacte dels programes d'educació multicultural.

6.6 L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL I LES RELACIONS INTERÈTNIQUES

La recerca sobre els efectes d'aquests programes en les comunitats sobre els quals s'apliquen encara és escassa, però és absolutament necessària. Moltes de les preguntes que he plantejat només trobaran una resposta adequada en el marc d'una recerca d'aquestes característiques¹⁸⁰.

Com s'ha indicat anteriorment, no totes les anàlisis dels programes d'educació intercultural estan estrictament referits a l'organització

¹⁸⁰ Per a això, però, cal recuperar l'etnografia i reconèixer les absències dels enfocaments naturalistes i dels treballs de camp escolars que difícilment es poden considerar etnogràfics.

escolar o la didàctica. Polly Ulichny en un article publicat el 1996 analitza l'impacte d'un programa multicultural sobre les comunitats a les que anava dirigit. L'article d'Ulichny és especialment interessant en tant que introdueix una anàlisi culturalista i més global absent en els treballs anteriors, i ens alerta a la vegada sobre la dificultat de fer generalitzacions sobre aquests programes i els seus efectes. Les tipologies a l'ús, ens adverteix, tenen poca validesa si les volem utilitzar com a descriptors adequats dels esforços que fan les escoles per a incrementar el coneixement, la sensibilitat i la consciència multicultural (Ulichny 1996: 333). Tampoc no són útils com a predictors dels resultats o dels efectes que en podem esperar.

Ulichny va realitzar una etnografia en una escola pública dels Estats Units on es va dur a terme un programa multicultural durant tres anys. A l'escola, situada en una àrea urbana, s'hi aplegaven alumnes de diferents orígens i grups culturals que convivien a la zona (Afroamericans, immigrants d'Àfrica i les antilles, hispans i asiàtics de diferents nacionalitats nascuts o no als EUA, blancs anglosaxons i altres de diversos països europeus). L'escola gaudia d'un bon prestigi a la ciutat, i molts immigrants la consideraven el millor camí per arribar a ocupar un bon lloc de treball. Amb tot, va sorgir la proposta de crear un programa pensat per als alumnes hispans amb l'objectiu d'aprofundir en diferents aspectes que anaven més enllà de l'estríctament lingüístic. Els mestres interessats en el programa pretenien actuar sobre la invisibilitat dels alumnes hispans (*mainstream* i bilingües) que fins aleshores no estaven presents a les organitzacions d'estudiants, ni entre els alumnes destacats ni en els equips esportius, i volien reduir els alts índexos de fracàs escolar d'aquests alumnes. Paral·lelament va sorgir una segona proposta de crear un segon programa orientat als alumnes

de tots els col·lectius presents a l'institut per tractar com a principal tema d'interès la cultura, la diversitat i el multiculturalisme en general. Finalment s'unificaren tots dos programes.

Sembla interessant assenyalar que el projecte no apostava per cap model ni forma d'organització particular per a ser implementada en l'escola. Ulichny indica que l'orientació multicultural del programa va anar formant-se gradualment i de manera poc sistemàtica, amb alternatives d'adhesió i d'abandonaments. Fins que la majoria dels mestres implicats en el programa i dels administradors van recolzar la idea d'establir una identitat marcadament multicultural, hi va haver personal assignat a aquest programa que no compartia aquest interès per l'educació multicultural i que no desitjava, per exemple, integrar en uns mateixos grups els estudiants adscrits als programes bilingüe i regular. Això feia que els mestres no interessats podien seguir treballant al marge dels plantejaments dels organitzadors del programa multicultural. Veiem com de nou els problemes organitzatius i les dificultats per comptar amb un cos de professors que sigui conscient de la línia ideològica del programa i la comparteixi, tornen a ser obstacles a tenir en compte.

Ulichny afegeix que alguns temes importants per assegurar la introducció d'elements multiculturals en el currículum van ser relegats a activitats extracurriculars; que els professors de matemàtiques i de ciències dedicaren poc o cap temps als aspectes multiculturals perquè no els consideraven especialment rellevants per al currículum que ells havien d'impartir; i que les classes d'anglès, ESL i ciències socials, van ser les que van aplicar més elements multiculturals en el currículum. Ulichny assenyala que finalment, el programa en no ser autocontingut, no va poder crear espais regulars en els que coincidissin els alumnes anteriorment adscrits als

programes bilingüe i regular. Es va poder constatar que els estudiants eren reacis a col·laborar per damunt de les divisions ètniques i de programes. Va ser en aquest aspecte que Ulichny s'hi va interessar de manera especial.

El segon any va haver-hi canvis importants: es va garantir una major integritat del programa i del grup d'alumnes participants, i pel que fa al currículum es van proposar diversos temes de treball (història de la immigració als EUA, beneficis de l'educació bilingüe, canvis demogràfics en la ciutat...) sobre els que els alumnes havien de realitzar una certa recerca i havien de comprendre de manera crítica. Amb tot, en el programa no hi havia cap mecanisme establert que assegurés la seva multiculturalitat. Quan es volia posar l'accent en el multiculturalisme es podia fer senzillament parlant tant de diferents menjars, festivals i llengües estrangeres, com de les diferents formes d'explotació i discriminació existents en la societat. És a dir, que la naturalesa del programa, pensat i dirigit pel conjunt de mestres que en ell s'hi van implicar, va permetre que les diferents maneres d'entendre el multiculturalisme s'apliquessin a la vegada. Tots els alumnes van rebre la idea de la fortalesa i l'orgull derivats del descobriment del seu pròpi patrimoni cultural, però la qüestió de com calia entendre aquest patrimoni (el propi i el dels altres) no es va desenvolupar gaire en cap dels casos. Ulichny (1996: 344) assenyala que el currículum que emergí de l'experiència no podria identificar-se amb cap dels descriptors que habitualment s'usen per classificar els plantejaments multiculturals.

Però malgrat tots els problemes que s'han assenyalat, Ulichny no considera que el programa no tingués èxit: els alumnes incrementaren la seva afiliació a aquest programa més que a altres, i les taxes d'èxit escolar foren comparativament superiors per als

alumnes que hi participaren que entre els alumnes que participaren en altres programes.

Però Polly Ulichny s'interessà per les tensions que es van generar entre els alumnes a partir de l'aplicació d'aquest programa. Considera que l'enfocament que es va donar a determinats temes podria ser la causa d'algunes d'aquestes tensions, i entre aquests temes la manera com es tractà el concepte "cultura" donà peu a una anàlisi interessant. L'etnògrafa entrevistà alumnes dels diferents col·lectius representats a l'escola i els demanà que parlessin sobre aquest concepte. Tots els grups entrevistats el vincularen a qüestions d'origen (especialment als països d'origen), i tant els alumnes immigrants, com els nascuts a Amèrica ampliaven el concepte dels seus orígens i pràctiques culturals, parlant de llengua, alimentació, hàbits familiars i creences. D'un altre costat, la majoria dels actes i celebracions "multiculturals" realitzades en el programa semblaven ser llocs de reunió dels alumnes immigrants i pensades per al seu reconeixement i reforçament de la seva autoestima, però aparentment exclouïen, o com a mínim no reconeixien, la resta d'Americans no immigrants.

Ulichny indica que en parlar de les cultures dels diferents alumnes, estem tractant una qüestió que sol ser molt més viva i present per als alumnes immigrants que per als alumnes que formen part de col·lectius llargament establerts en el país, mentre els primers es senten més estretament vinculats als seus orígens, els segons en parlen amb termes més distants. En el cas de l'escola estudiada per Ulichny, això volia dir que els alumnes majoritaris i els afroamericans veïen la cultura com una qüestió relacionada amb els alumnes membres d'altres minories, però no relacionada amb ells. La seva cultura contemporània els era invisible i altres formes culturals

“originals” (els elements culturals africans, per exemple) els semblaven igualment aliens i distants¹⁸¹.

Per als alumnes de la majoria aquest fet no era especialment perturbador, car ells ja estaven representats en el currículum en l'àrea d'estudis socials, d'anglès, de ciències, etc. En no sentir-se representats quan es parlava de “cultures” o de diversitat cultural, simplement pensaven que aleshores estaven aprenent coses sobre “els altres”. Però el cas dels negres americans era molt diferent. Ells no estaven representats en cap àrea, no eren valorats ni prestigiats tal com ho eren els alumnes de la majoria en algunes àrees o els *hispanos* en altres. D'aquesta manera, segons Ulichny, es generà un sentiment de desavantatge entre la població afroamericana que participava en aquest programa multicultural i aquest mateix alumnat començà a sentir-es desplaçat quan alguns alumnes començaren a parlar entre ells en espanyol.

No és cert que el currículum prescindís dels negres americans i el seu patrimoni cultural, però sembla evident que la relació d'aquests amb llur patrimoni no era la mateixa que la que establien els alumnes hispans. En el programa s'hi van introduir estudis sobre els africans i els afroamericans de forma més o menys *ad hoc*, però inclús així els alumnes afroamericans tingueren dificultats per veure la seva vinculació amb els seus suposats orígens i per sentir-se'n orgullosos. Aquest enfocament curricular no esgotaria, però, les explicacions de les tensions que es van generar entre els col·lectius que van participar en el programa. La proporció d'alumnes negres i

¹⁸¹ L'article de J.A. Banks titulat “*The Stages of Ethnicity*” (1992), ofereix altres perspectives interessants per abordar la situació descrita per Ulichny. Banks parla de diferents estadis o situacions de “consciència ètnica” que comporten diferents visions i formes de relacionar-se amb el propi grup i els grups dels altres. Banks proposa que a cadascun d'aquests estadis s'han de plantejar formes diferents d'educació intercultural.

d'origen hispà a l'escola era similar. Abans de l'inici del programa multicultural els alumnes negres havien dominat l'estructura social de l'escola, però amb l'inici del programa, el territori sociocultural que havien establert els alumnes afroamericans va ser violentat pel nou discurs de l'escola i les noves normes. Amb l'intent explícit de fer visibles els alumnes hispans es va permetre que aquests exercissin la seva cultura de manera oberta, i per tant, es va propiciar que es situessin (i la situessin) en el territori de la contracultura que abans havien dominat en solitari els afroamericans. La invitació a que els hispans es fessin visibles va provocar l'expansió dels seus signes d'identitat arreu de l'escola.

D'altra banda Ulichny subratlla que l'enfocament multicultural adoptat per l'escola feia prevaldre la noció de "cultura" i la basava en la llengua i l'origen, mentre que els afroamericans havien basat la seva identitat no en la "cultura" sinó en la "raça". El que els unia era el fet de compartir la "raça" i un passat de molts anys de discriminació compartida als EUA. Amb les noves senyes d'identitat introduïdes pel programa, ser negre deixava de ser un element unificador suficientment fort (Ulichny afirma que es creà una certa confusió entre els alumnes negres: la majoria d'ells usaven la tercera persona, i només ocasionalment la primera, per referir-se als negres. Això no succeïa amb cap altre grup de l'escola). Sentint-se exclosos de les converses en espanyol, i veient com la contracultura anava essent dominada pels *hispanos*, els alumnes negres tendiren a refusar els elements de diversitat que els altres grups aportaven al programa. Aquests alumnes palesaren la seva pèrdua de poder i sentiren que els nous immigrants els sobrepassaven en la jerarquia de poder i estatus (de l'escola i, de forma més general, als EUA).

Finalment Ulichny recorre a les categories proposades per Ogbu¹⁸² per acabar d'explicar la diferent incidència del programa d'educació intercultural: els alumnes hispans (membres d'una minoria voluntària en termes d'Ogbu) eren més propensos a considerar l'escola com un element essencial per a progressar en la societat, reconeixien l'autoritat dels mestres i respectaven l'ordre escolar. Segons Ulichny això també contribuï a potenciar la seva imatge positiva i a que els alumnes afroamericans (membres d'una minoria involuntària) sentissin que aquests els estaven superant en estatus i reconeixement.

Recollint totes les idees fins ara exposades, Ulichny assenyala que l'enfocament multiculturalista del programa va ocultar les forces socials que estructuraven les relacions entre els diferents grups de la societat. Quan s'intentava celebrar la diversitat entre els grups sotmesos, es va menystenir la realitat diària d'aquests grups, sotmesos a una dinàmica de competència per adquirir un estatus i una situació material millor, i sobretot es va fer invisible la relació de dominació a la que estaven sotmesos tots ells en tant que membres d'una societat que els explota o els discrimina. En subratllar la diversitat cultural existent a l'escola, la dominació exercida per la majoria blanca sobre tots aquest grups quedà en segon terme. Ulichny fa referència a la tesi de Robertson (1993) segons la qual la ideologia del *melting pot* que recolza la majoria WASP serveix per estendre el conflicte racial americà oposant els grups immigrants de

¹⁸² La bibliografia d'aquest autor, un dels principals antropòlegs de l'educació nordamericans, dedicat sobretot a l'anàlisi del fracàs escolar dels alumnes membres de minories ètniques, és molt abundant. La seva proposta queda plantejada en el seu primer treball de caràcter etnogràfic (1974) i s'enriqueix amb matisos i noves aportacions en molts dels seus articles posteriors (1978, 1986, 1989, 1992). En castellà es pot consultar l'article d'Ogbu inclòs al llibre editat per Velasco, García Castaño i Díaz de Rada (1993).

totes les races als negres americans de classe baixa¹⁸³. En aquestes circumstàncies, diu Ulichny, el programa multicultural tal com estava plantejat pugué esdevenir el lloc que legitimitzava l'expressió dels negres americans que es veien abocats a una "guerra racial" per a la supervivència. Ulichny representa dos models de dominació i enfrontament: el primer representa l'opressió que pateixen totes les minories sotmeses al racisme de la majoria blanca, el segon representa les relacions de competència i lluita per a la millora del propi estatus que estableixen aquestes minories. El programa multicultural impulsat per l'escola potencià aquest segon model.

Treballs com el d'Ulichny ens enfronten a un problema fonamental: si és possible desenvolupar programes igual d'eficaços per a tots i cadascun dels col·lectius amb qui treballa l'escola. Per a molts, aquests treball en conjunt és l'única via possible. Cal treballar-hi, però, a partir del reconeixement de les diferències profundes de cadascun d'aquests col·lectius, tant pel que fa a la seva realitat social, com per la relació que cadascun d'ells manté amb la seva pròpia identitat i cultura. Ulichny veu en el fracàs de diferents experiències d'implantació d'aquest model, l'origen del suport que als EUA estan rebent algunes propostes educatives afrocentriques, així com la creació d'acadèmies d'alumnes exclusivament mascles i negres. I si, més enllà dels col·lectius, exigim programes que al mateix temps atenguin eficaçment les necessitats educatives i personals de cadascun dels alumnes en concret (demanda que la dreta ha fet seva i que ha utilitzat per justificar l'existència de la línia privada), podem copsar la complexitat d'aquestes propostes.

¹⁸³ El plantejament és similar al de San Román exposat al final del capítol 4.

6.7 CAP A UNA TEORIA GENERAL DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Fins ara hem vist com les anàlisis etnogràfiques dels projectes d'educació intercultural es ceneixen majoritàriament a l'estudi de casos concrets, sense que hi hagi una voluntat aparent de contrastar les experiències ni d'arribar a formular hipòtesis de caràcter més general. Que siguin pocs els treballs que s'han proposat l'anàlisi dels programes d'educació intercultural, més enllà de l'anàlisi de problemes concrets que afecten els alumnes minoritaris (com ara el racisme o el fracàs escolar), possiblement ha contribuït a aquesta escassa voluntat de contrastar experiències i d'iniciar una anàlisi comparativa (més la dinàmica pròpia d'aquest camp, que ja hem vist que era reàcia a aquest treball comparatiu). Amb tot, alguns autors comencen a realitzar els primers passos en aquest sentit. Un d'aquests autors és A.B. Osborne. Als darrers llibres i articles d'aquest antropòleg de l'educació (Osborne 1991, 1996) es planteja la possibilitat i la conveniència d'iniciar aquest treball de síntesi, contrastació i comparació.

Malgrat tot, però, cal que considerem aquest esforç només com una temptativa que encara està molt lluny d'allò que podríem anomenar una autèntica teoria general de l'educació intercultural o, com Osborne proposa que l'anomenem, una etnologia. Osborne considera que la informació que tenim en l'actualitat ens permet de prospectar sobre les pràctiques pedagògiques que fan possible una maximització de l'aprenentatge (pràctiques que aquí considerariem pròpies de l'educació intercultural i que Osborne anomena "pedagogia culturalment rellevant"). El mateix autor adverteix que els diferents trets que que anirà assenyalant com a característics

d'aquesta pedagogia culturalment rellevant, no deixen de ser punts de partida sobre els quals serà necessària una anàlisi més precisa: ja he dit que la informació de la que es parteix és desigual, i les qüestions que Osborne proposa no es donen de manera aïllada, sinó que interaccionen les unes amb les altres i depenen d'un context més ampli que cal tenir en compte. Osborne no entra a aquest nivell de l'anàlisi sinó que simplement apunta les qüestions susceptibles de ser tingudes en compte i les etnografies que donen suport o no a les diferents proposicions.

Les consideracions que Osborne sotmet a revisió, ens diu, són útils en la mesura que es posen al servei d'un enfocament holístic orientat cap a una pedagogia culturalment rellevant. Al marge d'aquest enfocament global, la introducció dels canvis que proposa Osborne no tindrà els efectes que preveu. Les consideracions que Osborne considera suficientment contrastades etnogràficament són les següents:

1. Els mestres culturalment rellevants no és necessari que siguin membres de la minoria a la que pertanyen els seus alumnes.
2. La realitat social exterior a l'escola condiciona molt del que passa a les aules i per això és necessari que el mestre amb voluntat de fer una pedagogia culturalment rellevant estigui ben informat d'aquest context social més ampli.
3. És millor transmetre continguts que siguin rellevants per a les experiències prèvies dels alumnes, que promoguin la seva identitat cultural natal i que els permetin disposar de coneixements i pràctiques per operar amb èxit en la societat majoritària.
4. És desitjable implicar els pares i mares dels alumnes minoritaris en l'educació dels seus propis fills.

5. És desitjable que s'incloguin les llengües maternes en els programes escolars i en les interaccions de l'aula.
6. El mestre culturalment rellevant es mostra respectuós i atent a les necessitats acadèmiques de tots els alumnes.
7. Els mestres que practiquen una pedagogia culturalment rellevant desxifra els pressupòsits culturals amb que es treballa a l'aula i a l'escola.
8. Hi ha cinc components propis d'una pedagogia culturalment rellevant: el treball en grup, el control indirecte, l'evitació de l'exposició pública dels alumnes, la utilització de ritmes i ambients relaxats i la utilització de les estructures de participació dels infants.
 - El mestre culturalment rellevant tendeix a utilitzar el treball en grup enlloc d'estimular la competitivitat individual.
 - El mestre culturalment rellevant tendeix a evitar les formes de control directes i obertes, i n'utilitza d'indirectes o de privades.
 - El mestres culturalment rellevant evita que els seus alumnes hagin de fer demostracions públiques que els puguin deixar en evidència, especialment als cursos més baixos.
 - El mestres culturalment rellevant intenta treballar a un ritme i un ambient relaxat, especialment als cursos més baixos.
 - Als cursos més baixos, el mestre culturalment rellevant tendeix a utilitzar estructures de participació similars a les que utilitzen els alumnes a les seves cases i comunitats.
9. El racisme està present a les escoles i cal que s'abordi.

A l'article d'Osborne (1996) es detalla cadascuna d'aquestes afirmacions i es llisten les etnografies que els donen suport, i les que les falsen. No analitza, però, per què algunes etnografies han deixat totalment de banda determinades qüestions (per exemple el context sociocultural) i s'han centrat en algunes altres (l'estudi de les interaccions), fet que exigiria una anàlisi de les teories que cadascun dels autors utilitza i exigiria igualment un esforç teòric més gran al treball de síntesi comparativa que proposa. Aquesta és la major debilitat de l'exercici de comparació que se'ns proposa: l'absència d'un marc teòric que ens ajudi a entendre les causes de les diferents generalitzacions.

Per arribar a una comprensió global i generalitzable dels diferents programes d'educació intercultural, no és suficient veure què funciona i què no funciona, sinó que cal indagar-ne les causes. No es tracta només de veure si els mestres no nadius poden desenvolupar positivament la seva tasca, sinó de saber per quina raó en alguns casos la figura del mestre i la seva identificació amb un col·lectiu o un altre resulta totalment irrellevant, mentre que en altres ocasions aquesta qüestió pot resultar problemàtica. Cal indagar-ne les causes i cal saber quin tipus de problemes sorgeixen. Només així es podrà arribar a dissenyar estratègies per superar-los. Només amb aquest desenvolupament teòric podrem arribar a entendre el que passa quan a l'escola entren en contacte individus de diferents cultures, o quins són els efectes de les respostes que l'escola dona a aquestes situacions de contacte. Només d'aquesta manera podrem anar més enllà de propostes simples i universals, i podrem acabar amb la idea que l'educació intercultural és una "fórmula" d'efectes predefinits i aplicable als més diversos contextes educatius. Aquest és un error encara comú a molts programes d'orientació antiracista i multicultural. Donat que el desenvolupament

teòric encara és escàs hom tendeix a generalitzar, no les teories explicatives (fet que contribuiria a la seva contrastació i a l'avenç teòric en aquest camp), sinó a les pràctiques i propostes que de manera aïllada i en diferents contextos s'han anat proposant. Cal ser conscients, però, que no sempre són extrapolables les pràctiques (el que funciona en un context pot no ser aplicable en un altre) sinó que el que hauríem d'extrapolar és la teoria, la reflexió que ens ajudarà a comprendre per què el que ha funcionat en unes condicions no ha estat eficaç en unes altres.

* * * *

Fins aquí hem vist com diversos autors s'han plantejat l'estudi dels programes d'educació multicultural i intercultural a les escoles: quins aspectes els han cridat l'atenció, quins problemes han detectat en el desenvolupament d'aquests programes, com han plantejat el suport que els poden oferir els etnògrafs i els antropòlegs en general, com n'han valorat els efectes, etc. Com deia a l'inici d'aquesta segona part de la tesi, l'objectiu era elaborar una mena d'estat de la qüestió i acumular coneixements per tal de poder iniciar el treball de camp amb el bagatge i la informació més extensa possible. Més enllà de la contrastació de les hipòtesis que han orientat la meua recerca, a la tercera part veurem com moltes de les qüestions que en aquest capítol apareixen plantejades de forma genèrica o en referència a altres realitats educatives i nacionals, reapareixen al Guillem d'Efak, l'institut del Vilar (des dels problemes organitzatius i els diferents criteris entre el professorat, fins a la nul·la efectivitat de les "pinzellades ètniques" que de manera esporàdica alguns mestres introdueixen en el currículum o les vacil·lacions respecte al model d'atenció a la diversitat que el centre ha de seguir). Als dos capítols

següents continuo pretenen assolir aquests mateixos objectius en relació a l'anàlisi del racisme (que en aquest capítol he abordat superficialment) i de la violència als centres educatius.

7. El racisme a l'escola

Les relacions que s'estableixen entre els diferents grups ètnics que entren en contacte a les escoles i les relacions entre aquests grups i el professorat han captat força l'atenció dels sociòlegs i antropòlegs de l'educació. Al marge de l'estudi dels sistemes racistes formalment institucionalitzats, aquests investigadors s'han mostrat interessats per l'anàlisi de la pervivència del racisme que ha perdurat quan aquests sistemes han estat oficialment suprimits. En la majoria dels casos, l'abolició de les lleis racistes ha donat pas tant a formes de racisme interpersonal manifest, com a actituds racistes a voltes més subtils i inconscients. Amb les etnografies s'ha pogut estudiar com s'ha impedit la plena integració i el tracte igualitari de les minories a les escoles i a la societat fins i tot quan els objectius, intencions i ideologia explícitament establerts es proposaven la superació de les barreres i les discriminacions interètniques. En aquest capítol veurem de quina manera s'ha abordat l'anàlisi de les relacions interètniques en els més diversos contextos educatius, quines són les formes de racisme que els etnògrafs han descrit i quines són les principals objeccions que han rebut els seus treballs (pel que fa a la limitació de l'objecte d'estudi, i pel que fa a la manca de clarificació teòrica, com veurem). Començarem, però, per situar l'origen de tots aquests treballs.

7.1 DESEGREGACIÓ ESCOLAR I MANTENIMENT DEL RACISME

Cap a finals dels anys 50, en comprobar que l'abolició de la segregació escolar no conduïa ella sola a la integració dels alumnes de diferents ètnies, els antropòlegs de l'educació nord-americans van sentir-se atrets per aquesta qüestió. Com succeeix amb les desigualtats socioeconòmiques que l'escola aparentment contribueix a reproduir (Serra 1998), les desigualtats en les relacions interètniques són un altre element més de l'estructura de la comunitat que es reflecteix i es reproduïx en l'organització social escolar. Com en les anàlisis de la resta de processos de reproducció social, els sociòlegs i antropòlegs de l'educació van observar que a l'escola es seguia mantenint una correspondència amb l'estructura ètnicament estratificada vigent a la comunitat. Tot i l'abolició del sistema de segregació ètnica i l'adopció d'una ideologia molt més igualitària, les relacions interètniques desiguals seguien penetrant a l'àmbit escolar.

Entre les primeres etnografies sobre els processos d'integració i de discriminació interètnica a les escoles, ja trobem dos dels eixos sobre els quals girarà la recerca etnogràfica els anys posteriors: l'anàlisi de la dinàmica de rebuig o integració entre els alumnes dels diferents grups ètnics que entren en contacte a l'escola; i la valoració de les actuacions del professorat en la perpetuació de les discriminacions i el tracte desigual a les escoles. Una etnografia de Rist (1970) va mostrar la manera com una professora de St.Louis que treballava amb alumnes negres contribuïa a mantenir les condicions de desigualtat dins l'aula. Durant les primeres tres setmanes de curs, la mestra distribuïa els alumnes de la seva classe entre tres grups segons les seves capacitats. Rist va observar, però,

que en el repartiment dels nens hi influïen altres criteris al marge del de la capacitat acadèmica o intel·lectual dels alumnes, criteris com ara el color de la pell, els vestits que duïen o l'origen dels seus pares, elements que estan molt correlacionats amb el nivell socioeconòmic de les famílies o la seva adscripció a un determinat grup ètnic. L'actuació de la mestra, doncs, podia estar influïda de manera inconscient per l'etnocentrisme i la discriminació vigent a la seva societat. Al capítol anterior ja he fet referència a l'efecte acadèmic que poden tenir aquestes pràctiques d'establiment de grups de nivell. El mateix Rist en un segon treball mostra que l'establiment d'aquests grups i el valor que la majoria anglosaxona otorga al nivell acadèmic assolit pels alumnes, pot fer que els alumnes minoritaris siguin situats a les posicions de menys mèrit dins de l'aula i es contribueixi al manteniment d'estereotips i d'una situació de desigualtat sense necessitat de recórrer a altres criteris de discriminació entre els alumnes que no siguin els estrictament acadèmics. Si més no, això és el que va observar en examinar el procés d'integració d'un petit nombre d'alumnes negres en una escola de Portland on l'alumnat era predominantment blanc i de classe mitja (Rist 1978). Malgrat la integració formal, les diferències de nivell acadèmic assolides pels alumnes van reproduir de manera informal la situació de segregació i la posició d'inferioritat dels alumnes minoritaris a les aules.

En general, doncs, les etnografies han demostrat que, al contrari del que en un principi es pensava, el simple contacte i convivència entre els alumnes no provoca per ell mateix unes relacions interètniques igualitàries i positives. En una etnografia realitzada en un centre escolar canadenc, Solomon (1986) constatà que les interaccions entre els alumnes dels diferents grups ètnics presents al centre eren més abundants quan més superficials eren. Clement (1978) en una

revisió de diferents etnografies sobre els processos de desegregació escolar, va concloure que, malgrat les diferències constatades a cada cas, en general la tendència era que es produís una segregació informal i, d'altra banda, que els alumnes afroamericans s'impliquessin en les experiències i les activitats d'aprenentatge amb menys prestigi. La desegregació funcionava en aquells àmbits i activitats organitzats oficialment i, en alguns casos, quan l'associació entre els alumnes depenia de la contribució del talent individual (quan es requerien determinats alumnes per a formar un equip de futbol competitiu¹⁸⁴, per exemple), però allà on la identitat racial tendia a desaparèixer de l'ambient durant l'activitat, les divisions es reconstituïen quan l'activitat acabava¹⁸⁵.

Malgrat tot, en general els estudis sobre la desegregació indiquen que els alumnes minoritaris surten beneficiats dels processos de desegregació: tot i que la segregació es reconstitueix informalment, augmenten les probabilitats d'integració i millora la seva formació acadèmica. Sobre aquesta qüestió, però, el consens no és total. Kimball i Wagley (1974), per exemple, consideren que els pares i alumnes afroamericans de classe social baixa pateixen un

¹⁸⁴ L'adjectiu en aquest cas és important perquè alguns autors han advertit que és aquest caràcter competitiu el que pot fer que els mateixos alumnes sentin que la integració interètnica és necessària o convenient. Si els esports d'equip perden aquest caràcter i esdevenen bàsicament un instrument per al lleure i la comunicació interpersonal, esdevenen un altre dels espais on es reconstitueix la segregació. Pel que fa a l'efecte integrador de les activitats esportives, Collins (1978) va assenyalar que quan la població blanca de l'escola disminuïa, la importància de les activitats esportives com a activitats desitjades i valorades pels diferents col·lectius també disminuïa, reduïnt-se d'aquesta manera l'efecte integrador de les mateixes. Aparentment, doncs, un espai que podria provocar la integració dels alumnes quedava despullat dels seus atributs simbòlics de manera que, altra vegada, la integració tornava a ser només formal.

¹⁸⁵ En aquest treball s'han pres com a objecte principal d'estudi les relacions interètniques en el marc de l'escola, però que si ampliem el camp d'observació veurem que s'ha vist com es produeixen processos molt similars pel que fa al manteniment de les relacions de gènere. Els articles de Grugeon, Stanley, Dubberley, French i French i molt especialment el de Draper, compilats i traduïts al castellà a Woods i Hammersley (1995) en són bons exemples.

deteriorament profund de l'atmosfera social i escolar que contribuïa a l'adquisició d'una bona educació per als seus fills i senten que es perd el paper cohesionador de la comunitat que jugaven les escoles segregades. Aquesta darrera pèrdua podia ser sentida també pel conjunt dels alumnes. De fet, aquesta nova situació col·loca la població davant del dilema d'escollir entre les opcions que afavoreixen les seves aspiracions de classe mitja, o aquelles que poden unir a blancs i negres de classe baixa per lluitar per la igualtat socioeconòmica. Aquesta darrera qüestió, la de l'articulació dels interessos de classe, gènere i ètnia l'abordarem en un apartat posterior.

7.2 RELACIONS INTERÈTNIQUES I GRUPS D'IGUALS

Hi ha un ampli consens a l'hora de considerar que la formació dels grups d'amics és quelcom molt important per als alumnes tant en el pla social, com en l'afectiu i l'intel·lectual. Com he apuntat a l'apartat anterior, l'anàlisi de les dinàmiques d'interacció que es generen entre els alumnes de diferents grups ètnics en contacte a les escoles ha estat un dels temes que ha cridat l'atenció als diferents estudiosos de l'educació. Aquest interès no és gratuït. Diferents recerques han posat de relleu que en la creació d'aquests grups i en general en l'establiment de relacions entre els companys de l'aula, els factors acadèmics poden influir de manera molt important, però també el factor gènere i l'etnicitat. Diferents treballs sobre els sistemes socials dels estudiants ens han descrit reiteradament la tendència de molts adolescents a agrupar-se entre ells en base a

criteris ètnics¹⁸⁶. Alguns autors fins i tot afirmen que aquesta és la tendència predominant entre els joves -Grant i Sleeter (1996) en observar que els alumnes d'una escola que estaven etnografiant s'asseien a l'aula sense seguir cap mena de divisió ètnica, van considerar que es trobaven davant d'un cas especialment sorprenent-, però possiblement hauríem d'atribuir aquesta generalització a la manca d'un esforç de contrastació i de contextualització de les observacions etnogràfiques: és tan fàcil trobar exemples de preferències ètniques en la formació de grups d'iguals, com trobar exemples de grups d'amics ètnicament barrejats. Cal relativitzar els resultats de moltes recerques i cal que s'evitin les generalitzacions abans de desenvolupar recerques que ens permetin relacionar aquestes pautes amb elements del context social general per tal de poder establir si aquesta preferència canvia en contextos on les relacions interètniques són diferents a les que en l'actualitat es donen al continent europeu i a Nordamèrica.

En tot cas, el que se sap és que el reconeixement de les diferències ètniques i dels prejudici 'racials' vigents a cada societat s'adquireixen a una edat molt petita. S'ha observat, per exemple, que a l'edat de tres anys ja es poden produir reaccions d'intolerència per motius ètnics entre els infants: Wright (1992) descriu agresions i insults contra els alumnes asiàtics per part dels seus companys anglesos de tres anys. A aquestes edats, doncs, és possible reconèixer les diferències ètniques i se'ls poden atribuir diferents valors¹⁸⁷. Per això Wright (1992: 50) considera que la idea que els infants no són conscients d'aquestes diferències i que les ignoren és simplement un element més del 'folklore' del professorat. En aquelles societats

¹⁸⁶ Petroni & Hirsch (1970), Jeliken i Brittan (1975), Achor (1978), Metz (1978), Rist (1979), Schofield (1982), Davey (1983), Milner (1983) Tomlinson (1983), Aboud (1988), Solomon (1986, 1992), Verma (1995) i Lee (1996).

¹⁸⁷ Veure Jeffcoate (1979), Davey (1983), Milner (1983) i Wright (1992).

on existeixin prejudicis entre els diferents grups ètnics que les integren, serà probable que els infants que assisteixen a l'escola, i posteriorment els adolescents i els joves, assumeixin els esmentats prejudicis i els reproduïen en les seves relacions amb la resta d'alumnes.

Les observacions d'aula realitzades per Cecile Wright (1992) mostren que els grups de treball que van formar els alumnes d'una escola primària estaven afectats per criteris ètnics. Wright observà grups ètnicament barrejats (especialment grups de noies), però també clares preferències pels grups ètnicament homogenis, especialment entres els alumnes de la majoria britànica. Verma (1995), en canvi, va observar una preferència ètnica més acusada entre els alumnes minoritaris. Segons ella, aquests alumnes (musulmans i d'origen asiàtic) cerquen el suport i la seguretat dels companys del seu mateix col·lectiu. Verma aporta un element nou a l'anàlisi de la creació dels grups d'iguals. En primer lloc, va observar que a les escoles angleses l'afinitat ètnica és un element que orienta les preferències per a l'establiment de relacions entre els alumnes, però que té menys influència que l'afinitat de gènere. En segon lloc, comparant diversos centres escolars britànics, va observar que les afinitats ètniques són més acusades a les escoles on bàsicament hi conviuen només dos grups ètnics, mentre que les relacions interètniques són més intenses als centres més clarament multiètnics. Segons Verma, en aquest centres la relació entre els alumnes és més harmoniosa, col·laborativa i amistosa, que en els centres biètnics.

Alguns etnògrafs, al marge d'analitzar les relacions que s'estableixen entre els alumnes, han volgut aprofundir en la valoració que els mestres fan d'aquestes relacions, així com en les actituds que

contribueixen a potenciar-les o a inhibir-les. D'aquesta manera s'ha pogut observar com per part de molts professors l'establiment d'unes bones relacions interètniques no necessàriament s'ha de traduir en la constitució de grups ètnicament barrejats. D'aquesta manera, l'existència de grups ètnicament homogenis deixa de ser un indicador del grau d'integració social i del clima de convivència generat a l'escola i s'accepta com un fet "natural", el resultat de tenir un bagatge comú i una identitat compartida.

En una altra escola observada pel mateix autor, alguns mestres veien la creixent proporció d'alumnes bengalís com la principal causa de la disminució dels contactes interculturals. Excepte en les situacions en què l'agrupament dels alumnes és percebut com un rebuig o una agressió a altres alumnes o al mestre, entre el professorat no hi ha unanimitat a l'hora de valorar l'impacte d'aquesta tendència en la qualitat de les relacions interètniques.

En el treball desenvolupat per Cecile Wright (1992) en una escola primària d'Anglaterra, aquesta etnògrafa va observar que la preferència ètnica dels alumnes (d'entre 3 i 8 anys) sovint anava més enllà de l'opció pels grups d'amics ètnicament homogenis. Wright assenyala que entre els alumnes "blancs" eren comunes les actituds de rebuig pels alumnes d'altres ètnies i que a classe s'involucraven de manera persistent en comportaments racistes envers els altres alumnes. Wright parla clarament d'una actitud negativa envers els alumnes minoritaris, una actitud que en ocasions s'extenia als membres adults de les minories: segons Wright, dues alumnes de sis i set anys li van mostrar el seu rebuig a tenir mestres minoritaris

Igualment, Verma (1995) a les escoles que va estudiar també va constatar l'existència d'actituds clarament negatives envers els alumnes minoritaris. Altra vegada afirma que aquestes actituds són més comunes a les escoles biètniques que a les escoles amb una més gran diversitat ètnica: a les primeres, diu, s'utilitzen més malnoms amb connotacions racistes (referits a trets fenotípics, diferents prejudicis culturals o a la religió; la majoria de malnoms requeien sobre els alumnes musulmans). Verma observà com l'ús d'aquests malnoms, tot i que en ocasions no pretenia ser ofensiu, a la llarga repercutia en un empitjorament de les relacions interètniques i en la creació d'un clima de tensió i hostilitat.

Com he dit anteriorment, no podem parlar d'una tendència universal cap a la constitució de grups ètnicament homogenis entre els joves i els infants a les escoles, sinó que cal que posem en relació aquestes pautes amb l'estat de les relacions interètniques en el conjunt de la societat (quelcom que habitualment no s'està disposat a fer); convé, doncs, que també fem referència al treball de diferents investigadors que han pogut observar com, a través dels jocs que lliurement desenvolupen els infants, es troben exemples d'integració interessants¹⁸⁸. Alguns d'aquests autors suggereixen que l'aparició informal de mesures integradores és més freqüent quan els mestres promouen iniciatives en aquest sentit, i que l'obstrucció total del conflicte redueix la possibilitat creativa de generar noves formes socials a través de la resolució del desacord. Malauradament, el fet de voler evitar el conflicte sol ser un dels objectius principals de la majoria dels centres escolars.

Evidentment, cal tenir cura de no reaccionar de manera desproporcionada a la tendència a l'agrupament dels alumnes, però

també cal ser conscient de quin és l'origen i els criteris que es segueixen a l'hora de constituir aquests grups, i també quines poden ser les seves conseqüències.

Solomon (1986, 1992) és un dels autors que ha intentat aprofundir en aquesta qüestió. En valorar les relacions intergrupals que estableixen els joves d'una *high school* de Toronto on la presència d'alumnes caribenys era força important, adverteix que es corre el perill que les relacions intergrupals forjades pels joves serveixin de pauta per marcar les relacions socials entre grups dominants i minoritaris al Canadà. Solomon observa que les relacions interètniques de caràcter positiu a l'escola són molt limitades i assenyala que la pauta és similar en altres àmbits socials, com ara en l'empresa: Billingsley i Muszynski (1985) van constatar les dificultats de relació interètniques als menjadors i àrees de lleure de les empreses, i van considerar que les diferències lingüístiques així com les formes de comunicació utilitzades pels membres de la minoria contribuïen a generar un impacte negatiu per a l'establiment d'unes relacions més positives. De manera similar, considera que l'acció dels mateixos joves caribenys és essencial a l'hora de definir la qualitat de les relacions amb la resta d'alumnes minoritaris i amb el professorat.

L'anàlisi de Solomon, doncs, subratlla els aspectes negatius de les pràctiques culturals dels joves caribenys als instituts, en tant que limiten les seves oportunitats educatives i laborals i les seves relacions amb la resta de col·lectius del Canadà. És més, considera que són les seves formes d'actuació les que, de manera directa, impedeixen que s'estableixin relacions interètniques més positives a l'escola i les que provoquen una resposta negativa per part del

¹⁸⁸ Per exemple Polgar (1978), Clement & Harding (1978).

professorat. Gilmore (1985) en estudiar les actituds de resistència cultural dels alumnes d'un centre escolar, també mostra com els mestres adopten actituds negatives pel fet que els alumnes trenquen el que els mestres entenen que ha de ser l'ambient escolar normal. Com veurem més endavant, no tots els autors estan d'acord amb aquest diagnòstic, i molts inverteixen l'argument per passar a considerar les actituds de resistència dels alumnes minoritaris com una resposta al racisme que pateixen bé a l'escola, bé a la societat.

El considerar que la causa principal dels problemes educatius dels joves minoritaris es troba en la cultura i la comunitat mateixa d'aquests joves ha estat una idea molt extesa tant entre els investigadors com entre els professionals de l'educació. Mac an Ghail (1988), per exemple, explica que per a la majoria dels mestres blancs la causa principal dels problemes dels joves negres es troba en la comunitat negra mateixa. El mateix autor també adverteix, però, que aquesta visió no ha estat només la dels mestres sinó que ha estat una de les interpretacions més difoses del racisme. De fet, donades les característiques del racisme que s'està desenvolupant en l'actualitat als països europeus, és possible que aquests arguments tornin a prendre força.

Els treballs etnogràfics més recents realitzats a les escoles, no aporten gaires exemples de presència de discursos racistes clàssics, argumentats a partir de les races... En canvi, alguns treballs de revisió dels continguts dels llibres de text, sí que han constatat que les referències a les "races humanes" encara són presents en aquests llibres. Alegret, Moreras i Serra (1991), per exemple, van analitzar la presència de conceptes racialistes aplicats a la humanitat als llibres de text i les referències a la diversitat humana en general, i van arribar a la conclusió que la categorització de la

humanitat en “races humanes” segueix essent molt important, i que quan la referència a les “races” decreix, l'ambigüitat amb què es tracta la diversitat cultural i l'ús confús amb què s'utilitzen alguns conceptes, fa possible que els alumnes segueixin ordenant les referències a la diversitat a partir d'un esquema racalista. Aquest i altres treballs, però, també han constatat l'existència d'un discurs clarament etnocèntric en el qual abunden els errors de fet sobre les altres cultures, la seva presentació esbiaixada, el seu menysteniment, la manca de comprensió per la diversitat cultural o la consideració que les situacions de contacte intercultural són problemàtiques¹⁸⁹. Malauradament, no disposem de cap treball que analitzi l'ús que es fa d'aquests llibres de text, ni les conseqüències dels continguts d'aquests llibres sobre la imatge i les actituds dels alumnes respecte la diversitat cultural.

Pel que fa a les etnografies escolars desenvolupades a l'Europa occidental, i d'acord amb la forma que, com he dit, ha adoptat el racisme en aquesta àrea, s'ha observat que, en general, el tracte desigual o les actituds de discriminació a les aules es justifiquen recorrent a arguments de tipus social, cultural o nacional. Són molt habituals, per exemple, els arguments que fan referència al país o les cultures d'origen dels alumnes. Les referències als trets fenotípics se solen utilitzar més com a trets que, generalitzats, ajuden a identificar un determinat col·lectiu, que com a arguments que poden explicar una suposada desigualtat o justificar un tracte discriminatori. D'aquí les referències als alumnes “negres” o les formes despectives que fan referència a trets fenotípics com ara el color, es barregin amb les referències als alumnes asiàtics, hispans o gitanos, i amb formes despectives referides a la nacionalitat o la

¹⁸⁹ Preiswerk & Parrot (1975), Arcand & Vincent (1979), McAndrew (1986), Almazán et altri (s.d., s.d.), Dènia et altri (1988), Bardet et altri (1989), Calvo

religió. El mateix treball de Wright, al qual abans m'he referit, aporta abundants exemples de referències dels alumnes britànics a la manera de parlar i de vestir dels alumnes minoritaris per explicar per què no els agraden. Un alumne de 8 anys, per exemple, explica que no li agraden perquè "vesteixen de manera estranya i parlen d'una manera horrible". Alguns mestres també utilitzen aquest argument. Idees com aquestes, amb connotacions etnocèntriques i de lògica xenòfoba han atret l'atenció de diferents etnògrafs. Molts d'ells han volgut veure, precisament, quin efecte tenen els processos intraescolars, i més concretament les idees, actituds i accions del professorat, en la reproducció del racisme i les desigualtats interètniques.

7.3 RELACIONS INTERÈTNIQUES I ACTUACIÓ DEL PROFESSORAT

Si es deixen de banda els casos extrems (que també se'n poden trobar, i en abundància), quan s'ha valorat la presència de racisme en les actituds dels mestres, en la majoria dels casos s'ha fet referència a idees, actituds i accions inconscients que poden estar contribuint al manteniment o al reforçament de la desigualtat dels alumnes minoritaris. Foster (1990) considera que en l'actualitat les hipòtesis més acceptades sobre la forma en què el racisme pot derivar-se de les accions del professorat, són les següents:

1. A través del desenvolupament d'un currículum monocultural que ignora o denigra les altres cultures.

2. A través de la visió negativa (o estereotips) i les baixes expectatives que molts mestres tenen respecte alguns alumnes i col·lectius minoritaris.
3. Perquè les definicions d'habilitat, valor i competència que utilitzen alguns mestres pateixen d'un biaix etnocèntric.
4. Per la manca de competència d'alguns mestres en la cultura dels alumnes.

A aquestes hipòtesis plantejades per Foster, cal afegir-ne una altra que ha estat defensada per diferents autors:

5. Per la manca de resposta o la trivialització per part dels mestres de les mostres de racisme a l'aula.

Segons la primera hipòtesi, el currículum de moltes escoles denigra o omet la cultura dels alumnes minoritaris, de manera que aquests acaben perdent autoestima, s'infravaloren, es desmotiven, acaben essent hostils a l'escola i finalment fracassen. Igualment, la desmotivació i l'hostilitat dels alumnes minoritaris, més la manca de comprensió intercultural entre els alumnes i entre els alumnes i el professorat que genera el currículum monocultural, acaba afavorint actituds d'incomprensió, intolerància, rebuig i discriminació a les aules. Foster va trobar molt poc suport empíric a aquesta afirmació, encara que no va examinar sistemàticament variables com ara l'autoestima dels alumnes.

D'altra banda, alguns treballs han indicat que el millor coneixement intercultural per si sol no provoca una millora de les relacions interètniques. Així ho va constatar Verma en un treball etnogràfic

que entre altres qüestions pretenia reunir informació per tal d'esbrinar quins factors poden fer possible una millora de les relacions interètniques a les escoles (Verma 1995). L'etnografia es va realitzar a nou escoles de secundària amb un alumnat minoritari que oscil·lava entre el 25% i el 75% del total d'alumnes. Amb aquest treball Verma va poder observar que el coneixement que els alumnes tenien de les diferents cultures venia més donat pels contactes i les informacions que els alumnes obtenien al marge de les activitats acadèmiques, que no pel que aprenien a través del currículum explícitament impartit pels mestres de l'escola¹⁹⁰. Aparentment, doncs, caldria que en relativitzéssim l'efecte, i que consideréssim altres elements. Això, però, no vol dir que haguem de considerar que l'efecte del currículum escolar sigui nul. Com he dit en referir-me als llibres de text, caldrà que es desenvolupin més treballs sobre aquesta qüestió.

Al marge dels possibles efectes tant acadèmics com en les relacions interètniques, tant en el capítol anterior com en el proper, es presenten diferents col·lectius que han adoptat actituds de resistència davant les posicions clarament assimilacionistes d'alguns centres o d'alguns sistemes d'ensenyament. Des d'aquest punt de vista, la transformació dels currículums monoculturals i la presentació de les cultures minoritàries (o de la diversitat cultural en general) de forma no esbiaixada, es presenta com una reivindicació fonamental de molts col·lectius.

¹⁹⁰ Verma va observar també que en situacions de contacte intercultural el coneixement mutu que es genera pot arribar a ser molt desigual. A les escoles que va etnografiar va poder comprovar que els alumnes que millor coneixien i comprenien els diferents grups ètnics tendien a ser els alumnes membres de minories ètniques.

En segon lloc, diferents treballs han considerat que els mestres tendeixen a tenir estereotips, visions negatives i baixes expectatives sobre els alumnes minoritaris. Alguns treballs han estat molt influïts per les aportacions de l'interaccionisme simbòlic a l'estudi de la vida a les aules. Diferents autors¹⁹¹ han remarcat que els processos de diferenciació a l'escola estan molt influïts per les categories que els mestres estableixen sobre els alumnes, i que el context escolar i les condicions del treball que s'hi realitza afavoreixen que els infants siguin jutjats en funció de la seva posició en relació a aquestes classificacions generals o en relació a la imatge del que és un alumne ideal. Com s'ha dit en altres apartats, també s'ha observat que aquestes categories no es construeixen només a partir de criteris acadèmics. Pollard (1980), per exemple, afirma que les categories que estableixen els professors tendeixen a definir com a alumnes ideals aquells que actuen de manera més favorable als interessos dels mestres. Figueroa (1984) afirma clarament que els mestres actuen a partir d'un marc de referència racial. Si això és cert, argumenta Wright (1986, 1992) les possibilitats que s'estableixi una relació conflictiva entre els alumnes afrocaribenys i els mestres de les escoles britàniques és molt alta. Com veurem, Wright observà aquesta relació difícil, i observà també la tendència que es consolidessin estereotips negatius sobre l'alumnat afrocaribeny entre el professorat. Això féu que en analitzar les interaccions entre mestres i alumnes, Wright arribés a la conclusió que l'adscripció a un determinat grup ètnic era un condicionant molt important i donava lloc a un tracte desigual:

Les circumstàncies en què els mestres han d'ensenyar fan necessàries les classificacions (Woods 1979). Individualment els

¹⁹¹ Per exemple: Rosenthal & Jacobson (1968), Rist (1970), Leiter (1974), Hargreaves et alri (1975), Sharp & Green (1975), Woods (1979), Fuller (1980) i Wright (1987, 1992).

infants són jutjats en funció de la seva posició respecte aquestes classificacions generals. Les dades obtingudes sobre les pautes d'interacció a l'aula mostren que les relacions entre els mestres i els alumnes estan mediatitzades per l'etnicitat (...) A partir d'aquestes dades, doncs, sembla raonable que assumim que l'etnicitat és una de les característiques que els mestres tenen en compte per elaborar la imatge del "client ideal". (Wright 1992: 42).

En el mateix treball, Wrigh observà que entre els mestres també existeixen estereotips negatius respecte els pares (es queixen de l'escassa implicació dels pares afrocaribenys i alguns fins i tot els consideren hostils a l'escola). Tizard et altri (1988) en un estudi en què demanava l'opinió dels mestres sobre els pares minoritaris va observar que el 87% de les respostes contenien estereotips i generalitzacions, i el 70% contenien imatges negatives (que els pares afrocaribenys es preocupaven massa pels seus fills, que eren massa autoritaris i que esperaven uns resultats escolars superiors als que realment podien obtenir).

Al treball desenvolupat per Verma, una petita proporció d'alumnes (tant minoritaris com de la majoria) va manifestar que alguns mestres tenien prejudicis racials i que per això tractaven de manera diferent els alumnes. Verma assegura que en algunes escoles, aquesta percepció rebia el suport d'alguns mestres. Evidentment, estereotips i expectatives es tradueixen en un tracte i unes formes d'actuació amb els alumnes diferents en funció de la seva adscripció ètnica, i això darrer amb tota probabilitat, es traduirà en respostes diferents al professorat i a l'escola en general, unes respostes que no seran diferents només des del punt de vista acadèmic.

Finalment cal dir que, així com alguns autors consideren que aquestes actituds estan molt generalitzades, altres o bé posen en dubte els resultats d'algunes etnografies o bé consideren que no es poden generalitzar. A l'apartat següent, veurem els resultats de

l'etnografia de Foster (1990) que neguen l'existència d'estereotips i de baixes expectatives entre el professorat d'un centre anglès amb un nombre relativament alt d'alumnat minoritari; i l'article (Foster 1991) en què critica la metodologia emprada per Wright (1986) en un dels treballs més citats per donar suport a aquestes afirmacions.

En tercer lloc, donant continuïtat a l'argument anterior, també s'ha afirmat que les definicions d'habilitat, valor i competència amb què treballen els mestres són les pròpies de les classes i grups dominants, i això pot ser motiu de malentesos i conflictes. Gillborn (1990) en la seva etnografia realitzada a *City Road*, un centre britànic amb alumnat asiàtic i afrocaribeny, constata que el conflicte del professorat amb els alumnes afrocaribenys sovint neix de la interpretació etnocèntrica de les accions dels alumnes que no els són familiars. Gillborn analitzà la imposició de càstigs i de mesures de control a l'aula i observà que aquests es poden imposar sobre conductes observades o sobre conductes o intencions interpretades. Posteriorment va poder comprovar que la proporció de càstigs als alumnes afrocaribenys per intencions i males conductes interpretades era molt superior a la de la resta d'alumnes. Segons Gillborn, les 'maneres' i les actituds dels alumnes caribenys provocaven la repressió per part d'un professorat que les interpretava de forma etnocèntrica.

Moore (1995) fa referència a la violència simbòlica (Bourdieu i Passeron 1977) a què se sotmet als alumnes minoritaris a les escoles quan, sovint inconscientment, es defensen unes formes culturals i unes altres queden en un segon pla i es consideren (explícitament o implícita) inferiors. Moore aporta un exemple d'això quan observa com la ignorància dels diferents estils lingüístics dels alumnes, provoca que determinats usos dels alumnes es considerin

com formes incorrectes de narrar quan de fet poden ser considerats recursos lingüístics diferents dels que habitualment utilitzen els alumnes britànics i que l'escola promociona i malda per reproduir.

L'etnografia de Foster (1990) a *Milltown High* també dóna suport a aquest tercer argument sobre els efectes de l'etnocentrisme. Molts estudiants de l'escola no es corresponien a l'estudiant 'ideal', però els que més es distanciaven d'aquest model eren els joves afrocaribenys dels darrers cursos. El mateix Foster assenyala, però, que el problema d'aquest argument és que estem advertint que són els supòsits i els models del mestre els que fallen perquè estan culturalment esbiaixats, i en fer-ho podem oblidar que cap supòsit, concepte ni consideració, es pot formular al marge de la cultura. Lawton (1977) també considera que aquest argument pot ser naïf i perillós. Aquests autors no consideren que el problema radiqui en què els criteris del mestre estiguin basats en els que la societat majoritària creu que cal valorar, sinó en el fet que no sempre se n'és conscient, ni hi ha una reflexió sobre si les qualitats que es valoren són útils, rellevants o necessàries per als alumnes que han de viure en aquesta societat, ni es pensa que alguns alumnes tenen altres valors i comportaments que poden ser igualment vàlids i útils.

La quarta hipòtesi sobre l'existència de racisme a les aules i les pràctiques del professorat, va ser formulada per Driver (1979). A partir del seu treball etnogràfic, Driver va arribar a la conclusió que la manca de competència de molts mestres a l'hora de tractar i entendre adequadament els seus alumnes i llur cultura, provoca que la seva relació sigui difícil, es situï aquests alumnes en posició de desavantatge i puguin aparèixer situacions de conflicte. Driver (1979) considera que el desconeixement de les cultures dels alumnes fa que aquests es sentin confosos, malinterpretats i

maltractats pels mestres, i que les diferències ètniques són el motiu d'aquest maltractament. Aquest sentiment i la reacció que provoca pot donar peu a una resposta dels alumnes minoritaris i, a partir, d'això, les relacions interètniques poden complicar-se.

Amb el seu treball etnogràfic, Verma (1995) va poder comprobar que la majoria dels mestres coneixien insuficientment les cultures, religions, valors i costums dels seus alumnes i ho atribueix a què durant la seva formació inicial no van rebre cap formació sobre cultura i etnicitat. Verma opina que aquest desconeixement pot haver contribuït a generar un ambient i unes relacions difícils entre els diferents col·lectius presents a les escoles. Foster (1990), en canvi, no va observar res que confirmés això i afirma que la confusió que es manifestava a inicis dels 70 quan els afrocaribenys sovint eren immigrants recents actualment ja no es manifesta. Els alumnes afrocaribenys del seu centre no semblaven en absolut confusos per cap mena d'incertesa cultural. Foster afirma que ni els mestres no malinterpretaven les conductes dels alumnes afrocaribenys ni aquests es sentien malinterpretats ni maltractats per motiu del seu origen o la seva cultura. Foster ho atribueix a què els mestres havien estat formats en educació antiracista i multicultural, i que al seu centre ells mateixos s'havien proposat desenvolupar aquest tipus de polítiques.

Que la sensibilitat i la formació intercultural dels mestres hagués contribuït a la millora de les relacions interètniques en general i a un bon coneixement dels alumnes per part dels mestres, sembla una hipòtesi força plausible i esperançadora. Però quan Foster pretén explicar aquesta situació que alguns considerarien anòmala a partir de la suposada transformació cultural dels alumnes afrocaribenys, s'evidencia la seva manca de formació antropològica en general i el

seu escàs coneixement de l'antropologia de l'educació en concret: Foster diu que la majoria dels alumnes afrocaribenys ja s'havien criat a la Gran Bretanya i que, per tant, les formes culturals caribenyes eren menys marcades. Assenyala que alguns aspectes de la cultura afrocaribenya s'han barrejat amb la cultura de les classes treballadores britàniques i la cultura popular difosa pels mitjans de comunicació, i que s'ha tendit a formar unes noves cultures juvenils basades en grups ètnicament barrejats. Veiem que Foster no es planteja en absolut les aportacions dels antropòlegs de l'educació nordamericans, ni contempla la possibilitat que es generin processos de contraaculturació o de distinció cultural, o que els alumnes minoritaris puguin desenvolupar el que Ogbu anomena "trets culturals secundaris" (Ogbu 1982, 1986, 1987, 1989, 1992), ni que en el cas que aquests es generin, les possibilitats de comprensió i d'establir un diàleg intercultural siguin encara més limitades. En tot cas, si acceptéssim la hipòtesi de Foster, caldria explicar per quin motiu en el cas d'altres minories que han mantingut un contacte prolongat amb la població majoritària (part de la població gitana arreu d'Europa, part de la població negra als EUA), el diàleg i la comprensió intercultural segueix essent problemàtica.

Altres autors que coincideixen amb Driver alhora d'assenyalar el desconeixement de la cultura minoritària com una possible font de conflicte, han indicat que en ocasions els esforços per desenvolupar programes d'educació intercultural fracassen a causa d'aquesta manca de coneixement i destressa i que en ocasions només aconsegueixen reforçar la imatge distorsionada que, de les cultures minoritàries, en tenen els alumnes de la majoria, i provoquen reaccions de tancament i rebuig entre els mateixos alumnes minoritaris. Mac an Ghail (1988), per exemple observà que en intentar desenvolupar un programa d'educació intercultural, alguns

mestres delataven la seva manca de coneixement i de seguretat per desenvolupar alguns temes. Això servia perquè es consolidessin alguns tòpics sobre les cultures diferents de la majoritària (cultures que finalment apareixien com exòtiques, difícils, esotèriques i mancades d'importància). Mac an Ghaill explica que per evitar dificultats i implicar els alumnes, a l'hora de desenvolupar alguns temes, els mestres van pretendre que els alumnes minoritaris cooperessin amb ells i, en certa manera, que esdevinguessin un recurs més. Els alumnes, però, en general van refusar aquesta cooperació, alguns van criticar aquesta estratègia i altres, els asiàtics, van mostrar-se avergonyits o estigmatitzats durant el transcurs d'aquestes classes. Al proper capítol desenvoluparem amb més detall aquesta qüestió.

Finalment, la cinquena hipòtesi que s'ha plantejat, considera que la insensibilitat d'alguns mestres fa que les respostes als actes de racisme que es produeixen a les aules no siguin prou clares i contundents, i això provoca un sentiment d'indefensió i tracte discriminatori dels alumnes minoritaris, i una sensació d'indiferència o de tolerància entre els altres alumnes, que pot afavorir la reproducció d'aquests actes. Anteriorment, ja s'han transcrit cites d'altres treballs en les quals es mostra que l'actitud d'alguns mestres contribueix a trivialitzar algunes mostres de racisme (considerant que són "coses de nens" o que és millor ignorar-les perquè una intervenció només afavoriria l'augment de la crispació). Com en casos anteriors, aquestes actituds poden tenir el seu origen bé en una certa insensibilitat, bé en el fet que es comparteixin determinats estereotips o prejudicis racistes, o bé en la necessitat de mantenir l'ordre a la classe (i com en casos anteriors, aquesta necessitat pot fer que el desenvolupar estratègies docents 'de supervivència' sigui

una prioritat en detriment de l'establiment a l'aula d'un marc social i de conducta just i igualitari).

Aquests, com deia, són cinc dels aspectes vinculats a l'actuació del professorat que diferents autors consideren que poden tenir una especial incidència en les relacions interètniques. Amb tot, cal anar més enllà i valorar també, per exemple, la manera com es desenvolupa el discurs sobre la diversitat (tal com s'ha exposat al capítol anterior) o quines són les prioritats dels mestres. A l'apartat inicial he indicat que en moltes ocasions evitar els conflictes és un objectiu prioritari i això impedeix que els mateixos mestres abordin el tema del racisme i que intervinguin en les relacions interètniques. D'aquesta manera un clima de pau aparent podria estar encobrint tensions latents, unes relacions interètniques degradades que per diferents circumstàncies només ocasionalment es traduïrien en conflictes clars.

La recerca desenvolupada per Dubet i Martucelli (1996) en un col·legi situat en un barri "difícil" en el qual les tensions interètniques i les opinions racistes són habituals, pot ser un bon exemple d'això que acabo d'exposar. En les entrevistes individuals que van fer als alumnes van sorgir tots els tòpics i arguments racistes propis de l'extrema dreta: els immigrants són delinqüents, agressius, sorollosos, s'aprofiten dels serveis de l'estat... Aquests arguments, però, quedaven ponderats pel fet que tothom deia conèixer també immigrants simpàtics, bona gent. Els joves magrebins tampoc no tenien idees gaire millors dels francesos: els qualificaven de racistes, d'abusar dels immigrants, d'agressius, fins i tot si reconeixien que entre els seus millors amics hi havia francesos. En les entrevistes col·lectives, en canvi, realitzades amb aquests mateixos alumnes en el col·legi, totes aquestes opinions quedaven neutralitzades, com si

hi hagués una norma i que transguedir-la pogués implicar greus incidents. Tot passava com si el racisme, banal fora de l'escola, estigués prohibit a dintre per tal de reduir una violència sempre amenaçadora.

Els autors del treball en fan aquesta lectura: l'escola s'ha de protegir de la societat i opta per fer-ho imposant el silenci sobre determinades qüestions. Així, els mestres del centre parlaven menys de la defensa de la universalitat republicana, del progrés o de la identitat nacional, que de la preservació de la pau escolar gràcies a la prohibició del racisme (malgrat que això també comportés la prohibició de totes les formes d'identitat i de la major part dels problemes socials). És possible, però plantejar-se altres qüestions: és més fàcil imposar l'anti-racisme oficial i els principis de la interculturalitat amb la força (més que autoritat) que té l'escola, que no pas treballar perquè aquests principis siguin assumits i (sobretot) practicats pels alumnes. Com veurem quan exposi el treball realitzat a l'institut objecte d'estudi, també en aquest centre els alumnes semblaven tenir molt clar quin era el discurs oficial i el reproduïen sempre que se'ls ho indicava: quan havien de realitzar debats sobre el racisme, quan havien d'escriure una redacció sobre els immigrants... L'anti-racisme aparent dels alumnes en aquests exercicis ens diu més de la capacitat repressora de l'escola que no pas de la seva capacitat de convicció. També ens diu que possiblement la línia de treball seguida (el discurs i la manera de difondre'l i de traslladar-lo a la pràctica) no és la més adequada.

7.4 RACISME A LES AULES: DOS TREBALLS ETNOGRÀFICS

Fins ara hem vist que els treballs que han abordat la qüestió de les relacions interètniques a les escoles són abundants. Molts llibres mostren les experiències i les relacions que estableixen els alumnes minoritaris amb la resta d'alumnes i personal de les escoles. Alguns dels més recents que descriuen formes de racisme i discriminació per motius ètnics, de classe social i gènere són: Fuller (1980), Carrington (1983), Furlong (1984), Green (1985), Peshkin (1991), Wright (1986, 1987, 1992), Mac an Ghail (1988, 1989), Foster (1990), Gillborn (1990), Troyna i Hatcher (1992). De tots aquests, els de Wright (1987, 1992) i Green (1985) són els únics que s'han desenvolupat a escoles primàries. Green (1985) ha aprofundit en els estils dels mestres a les classes multiètniques; Troyna i Hatcher (1992), en els incidents racistes entre els alumnes. Mac an Ghail (1988, 1992) i Gillborn (1990) han analitzat la resposta dels alumnes minoritaris l'experiència escolar i el tracte discriminatori que experimenten. Tot seguit s'exposaran els eixos del treball de dos d'aquests etnògrafs. Es tracta dels treballs de Cecile Wright i Peter Foster, que a partir del seu interès per avaluar l'efecte dels processos intraescolars en el tractament que rep l'alumnat minoritari, van arribar a conclusions diferents i van generar una certa polèmica, tant al voltant dels resultats que van obtenir, com del rigor i l'adequació de la metodologia emprada. Els diferents treballs etnogràfics de Cecile Wright mostren una influència clara de l'interaccionisme simbòlic dels sociòlegs britànics. En analitzar les interaccions que s'estableixen entre alumnes de diferents col·lectius i entre els alumnes en general i els mestres, l'autora aprofundeix en la segona de les hipòtesis que anteriorment he plantejat, si bé des de la perspectiva interaccionista i cenyint-se al marc estrictament

escolar. L'etnografia publicada el 1992 és una de les poques que es proposa valorar l'existència de discriminacions i desigualtat en les relacions interètniques a les aules de primària.

Wright va desenvolupar el seu treball a tres escoles situades a barris obrers (la majoria dels treballadors realitzaven treballs manuals no qualificats o estaven aturats). Als barris hi havia un índex relativament alt de població minoritària, sobretot originària del Carib, Pakistan, Bangladesh i l'Índia. En aquestes escoles s'havia endagat formalment una política orientada a l'educació multicultural, s'havia creat un centre de recursos i s'havia aconseguit professorat de suport. Les edats dels alumnes oscil·laven entre els 3 i els 8 anys aproximadament.

Una de les qüestions que va cridar l'atenció de l'etnògrafa, va ser el tracte que els mestres dispensaven als alumnes minoritaris. El 1985, Green va observar que els alumnes de la majoria captaven molt més l'atenció dels mestres, que els dedicaven més temps i interactuaven més amb ells, discutint-hi i aportant idees. En canvi, els joves d'origen caribeny rebien menys atenció i se'ls encoratjava menys. Green (1983b) també va observar que aquesta pauta no es reproduïa amb les noies caribenyes: aquestes rebien poca atenció, igual que els nois, però les interaccions eren més positives que en el cas d'ells. Les observacions de Green, però, no deien res sobre els processos que justifiquen aquestes diferències. Wright es va proposar aprofundir en aquesta qüestió.

En un primer moment, l'autora va obtenir una imatge extremadament positiva de les escoles que va etnografiar: les relacions entre tots eren bones i tothom manifestava la voluntat d'encoratjar i dispensar un tracte igual de postiu per a tots els alumnes. Més endavant, però,

va començar a observar subtils diferències de tracte entre els i les mestres i els diferents grups d'alumnes. Wright va observar, per exemple, que els alumnes asiàtics generalment són exclosos de les discussions perquè els mestres assumeixen que aquests alumnes no entenen l'anglès correctament i per tant no poden participar en determinades discussions. També va observar que quan participen en les discussions els mestres s'adrecen als alumnes asiàtics en un anglès telegràfic i molt simplificat. Wright afirma que els mestres es mostren irritats si senten que les pobres habilitats lingüístiques d'aquests alumnes interfereixen en el ritme i el 'bon' funcionament de les classes.

Per la seva part, els alumnes asiàtics es comporten de manera tranquil·la, reposada, en certa manera resten invisibles als mestres i reben poca atenció. Wright explica que poques vegades se'ls demana que responguin preguntes i que adoptin un rol actiu en les activitats de l'escola. Actuen com un grup aïllat, parlen i es relacionen poc amb els altres alumnes, i quan parlen entre ells solen fer-ho en la seva llengua autòctona.¹⁹²

Wright va veure que alguns mestres adopten una actitud negativa enfront de determinats costums i tradicions dels alumnes asiàtics: quan per vestir-se per a la classe de gimnàstica les noies s'amaguen darrera les taules perquè els altres alumnes no les vegin, els mestres sovint mostren el seu desacord o ironitzen sobre aquesta actitud. Els mestres també creuen que les famílies no donen el suport suficient ni adequat perquè els alumnes puguin anar bé a l'escola. Segons Wright aquestes actituds acaben creant en els alumnes una sensació d'inseguretat a l'aula i influeixen la disposició

¹⁹² Alguns mestres consideren que això és un problema: "Perquè no sé que diuen. Podria ser alguna cosa contra els altres infants de la classe" (Wright 1992: 17).

social envers els seus companys. L'autora explica que els nois i noies asiàtics són molt i molt poc populars entre els alumnes de la majoria. També va observar que els alumnes majoritaris s'adonen de les diferències de tracte entre els mestres, ells i els alumnes asiàtics, i que en ocasions utilitzen algunes d'aquestes diferències per fer bromes sobre aquests darrers.

La relació dels mestres amb els alumnes d'origen afrocaribeny és molt diferent. Mentre els asiàtics afronten unes actituds que parteixen de l'assumpció de les seves pobres habilitats lingüístiques i de la resposta negativa a les seves característiques culturals en relació a l'escola, els alumnes afrocaribenys afronten unes actituds que parteixen de l'assumpció del seu mal comportament: se'ls crida l'atenció, se'ls destaca, se'ls renya i se'ls castiga en públic.

Cecile Wright (també d'origen afrocaribeny) va observar que els alumnes afrocaribenys sempre es troben entre el grup d'alumnes més criticats i castigats de la classe. L'etnògrafa també va observar que alguns mestres extremaven l'atenció sobre aquests alumnes de manera que els acabaven renyant per conductes que en altres alumnes no mereixien cap toc d'atenció. En contrast amb la manca d'atenció que reben els alumnes asiàtics, els afrocaribenys reben una atenció negativa desproporcionadament gran. En general, el principal objectiu d'aquesta atenció són els nois, no les noies.

Els càstigs generalment se'ls apliquen en públic i alguns d'aquests càstigs sovint van més enllà de la simple imposició d'una disciplina i en ocasions es pot considerar que constitueixen veritables atacs personals. En parlar amb els alumnes, Wright va poder comprovar que són molt conscients del mal tracte que reben i del greuge comparatiu que pateixen. Alguns senten que els mestres no confien

en ells a l'hora de repartir responsabilitats i recompenses a classe. Segons Wright la majoria dels professors no són conscients de tot això, però els alumnes blancs sí. També assenyala que les percepcions dels alumnes (de tots) coincideixen amb les seves observacions d'aula.

Wright va interessar-se especialment per l'ús de la disciplina i les formes de control sobre els alumnes afrocaribenys. Altres investigadors consideren que a les aules on es percep indisciplina, els mestres poden adoptar mesures que en principi no consideren pròpies d'una bona docència, i que sovint els mestres adopten les mesures en funció de la imatge que tenen sobre el que és un "alumne ideal".

Les respostes dels mestres, diu Wright, d'una banda estan arrelades en les seves assumpcions sobre aquests alumnes, i d'una altra en les demandes del seu ofici, que inclouen la necessitat de controlar els alumnes i d'establir i mantenir una disciplina a l'aula, reflecteixen la necessitat de donar resposta a l'amenaça que senten com a mestres (*survival threat*), de trobar estratègies de supervivència a l'aula¹⁹³. Per això molts mestres adopten una estratègia que prima el control en detriment de la bona praxi pedagògica, és el que Stebbins (1977) ha anomenat *custodial orientation*. Els mestres, però, s'han de considerar professionals competents, i per no sentir que han fracassat en el seu ofici han de recórrer a aquestes pràctiques de control i pensar que no entren en contradicció amb el correcte desenvolupament de la seva feina. Evidentment això no és fàcil, Pollard (1980) parla d'una tensió entre el 'jo ideal' i el 'jo pragmàtic' (*ideal self / pragmatic self tension*). L'experiència del *survival threat*,

però, se suma a la percepció que és un grup en concret el que concentra aquesta amenaça; en el cas de les escoles que Wright va etnografiar, aquest grup era el dels alumnes afrocaribenys.

Segons Hargreaves (1967), una manera de difondre les actituds cap a la categorització de l'alumnat negre és a través dels comentaris informals que es realitzen entre el professorat. Són un instrument molt important ja que bona part del professorat no imparteix classes a aquests alumnes, però sent els comentaris dels altres professors. Aquests comentaris sobre l'alumnat creen expectatives i presumpcions a través de les quals es valorarà aquests alumnes. Hargreaves assegura que l'alumnat positivament orientat cap els valors de l'escola gairebé sempre es troba entre el grup d'alumnes avantatjats, mentre que els que presenten orientacions negatives solen estar entre els endarrerits. Va descobrir que es desposseïa de l'estatus l'alumnat del grup dels endarrerits i que aleshores aquest desenvolupava una cultura antiescolar que s'utilitzava per guanyar un estatus perdut.

Els mestres consideren que els alumnes afrocaribenys i els *rastafaris* representen una amenaça per a l'ordre de la classe i que el seu comportament repta constantment la seva autoritat. Això fa que accentuïn el control sobre aquests alumnes. Wright considera demostrat que això desencadena un procés que acaba etiquetant aquests alumnes de manera negativa. A les tres escoles els alumnes menys expulsats de classe eren els blancs, els asiàtics i les noies. Quan es va crear una "classe especial" per a alumnes problemàtics aquesta va rebre una quantitat desproporcionada

¹⁹³ El concepte ha estat introduït i analitzat des de la microsociologia i l'interaccionisme simbòlic. Veure: Woods (1979), Denscombe (1980), Pollard (1980) i Risenborough (1981).

d'alumnes afrocaribenys. Els alumnes afrocaribenys, comenta Wright, també suspenen més dels que proporcionalment els pertoca.

En alguns comentaris escrits sobre els alumnes que Wright va demanar als mestres, s'evidencia que aquests dirigeixen la seva frustració sobre els alumnes afrocaribenys, i que quan els descriuen acaba essent difícil distingir els estereotips dels simples insults. Alguns mestres reconeixen que la intolerància racial forma part de la vida de l'escola. La resposta dels mestres als conflictes racials, tal com la descriu Wright, és ambivalent: si bé solen intervenir, la seva intervenció no és la mateixa que en altres conflictes. Sovint apelen a la tolerància i al respecte, i les intervencions més decidides fan témer als mestres que només contribueixin a fer més acusades les tensions entre els alumnes dels diferents col·lectius. Igualment, la resposta dels mestres als malnoms que reben els alumnes minoritaris (especialment els asiàtics, per als quals aquests malnoms formen part de la seva experiència diària) varia d'un mestre i d'una escola a l'altra, però en molts casos no és en absolut decidida. Més enllà del racisme que perceben els mestres, hi ha dificultats per veure fins a quin punt el racisme influeix i afecta les vides dels alumnes minoritaris.

Entre els mestres també existeixen estereotips negatius respecte els pares dels alumnes minoritaris, es queixen de la seva escassa implicació i alguns fins i tot els consideren hostils a l'escola. En general les escoles asseguren que és positiu mantenir una bona relació amb els pares, però poques vegades s'endaguen propostes que la propiciïn. Per la seva part, els pares asiàtics justifiquen la seva manca de participació pel seu escàs domini de la llengua i es queixen que l'escola no presta prou atenció a la seva cultura i que sovint els mestres no tenen una bona disposició a escoltar-los i

atendre'ls. També es mostren insatisfets per la resposta que l'escola dóna al racisme que pateixen els seus fills.

El treball de Wright, doncs, dóna mostres clares de l'existència d'un tracte desigual per part d'alguns mestres britànics. Foster, un altre dels etnògrafs britànics de formació sociològica que ha volgut avaluar la influència dels processos intraescolars en el desenvolupament del racisme a les escoles britàniques, arriba a conclusions ben oposades. En les seves discussions formals i informals amb els mestres de *Milltown High*, i en les seves observacions a l'escola, Foster (1990) trobà pocs exemples d'actituds racistes entre el professorat. En general, diu, els mestres adoptaven actituds positives amb els alumnes minoritaris i les seves cultures i comunitats.

A diferència del que va observar Wright, Foster (1990) va observar ben poca animadversió entre el professorat i els estudiants de *Milltown High*, i considerà que en absolut es podia relacionar amb les divisions interètniques. De la mateixa manera, Foster va considerar que les relacions entre els estudiants dels diferents col·lectius eren bones i harmonioses.

Foster afirma que, amb les observacions que va poder realitzar en una aula de tres anys, no va constatar que els alumnes minoritaris ocupessin les posicions d'estatus inferior en les estructures socials de l'aula, i no va trobar evidències clares de tracte diferencial envers aquests alumnes. A diferència d'altres escoles en què els estudiants eren classificats per grups d'habilitat desigual abans que d'incorporar-los a l'escola, l'escola etnografiada per Foster havia introduït els grups d'habilitat barrejats, i això feia que les decisions potencialment discriminatòries fossin menys, i que els alumnes no

puguessin ser classificats abans de poder demostrar les seves potencialitats.

Els alumnes afrocaribenys estaven infrarepresentats entre el grup d'alumnes més valorats del curs, però Foster apunta que possiblement això fos degut a que els mestres tenien en compte tant l'habilitat dels alumnes com el seu comportament a l'hora de valorar-los. I el comportament dels alumnes afrocaribenys (dels nois, no el de les noies) tendia a ser més disruptiu que el dels altres alumnes, cosa que feia que sovint entressin en conflicte amb els mestres. Foster considera lògic que aquestes actituds facin que els mestres no classifiquin aquests alumnes com els millors de la classe, i veu lògic que la motivació i el comportament dels alumnes es tingui en compte.

Foster també constata que les alumnes afrocaribenyes no desenvolupen comportaments disruptius i que són col·locades als grups d'estatus més elevat de l'aula. L'etnògraf diu que no hi havia cap altra pràctica que pogués crear desavantatges entre els alumnes minoritaris: les tutories i els sistemes d'avaluació que ell va observar no estaven culturalment esbiaixats. Com s'ha assenyalat anteriorment, i al contrari del que va descriure Driver (1979), constata que molts mestres coneixien i eren sensibles a les cultures dels alumnes minoritaris i que no semblaven culturalment incompetents en les cultures d'aquests alumnes ni en interaccionar amb ells.

En la descripció de *Milltown High* les accions disciplinàries dels mestres eren aparentment justes i rellevants, vinculades a expectatives i normes de caràcter universal, i les conductes dels alumnes no es consideraven com a anormals de manera

innecessària (la normativa sobre el vocabulari, les formes de vestir i la conducta era flexible). La gran 'expressivitat' de la cultura dels joves afrocaribenys poques vegades conduïa aquests alumnes a entrar en conflicte amb els seus mestres. En aquest punt, però, Foster es mostra ambigu, assenyala que quan sorgeix algun conflicte és difícil saber fins a quin punt es deriva de 'l'etnicitat dels afrocaribenys' o de 'la seva cultura juvenil'. Foster tampoc no analitza les conseqüències d'aquestes conductes sobre les trajectòries acadèmiques i socials d'aquests joves i sobre les relacions amb els altres alumnes, ni com les justifiquen els joves que les desenvolupen, ni com les interpreten els mestres (si es plantegen algun tipus de reflexió sobre què és el que les motiva, o si simplement les consideren pròpies d'aquests joves). Pel que fa als materials escolars, Foster assegura que no va observar que n' hi hagués que tractessin malament les altres cultures.

Foster insisteix a deixar clar que els alumnes minoritaris de *Milltown High* estaven en desavantatge no per les actituds racistes del professorat o per qualsevol pràctica escolar, sinó per l'estructura i organització del sistema educatiu en general, que permet situar els alumnes dels col·lectius amb més recursos econòmics i culturals en canals que els afavoreixen clarament. Fins i tot quan la igualtat d'oportunitats s'assegura en una escola en concret, les desigualtats del sistema educatiu continuen situant alguns alumnes en posició de desavantatge. Foster també subratlla que molts dels alumnes de *Milltown High* havien de fer front a problemes educatius i socials com a resultat de la discriminació i el desavantatge experimentat pels seus pares¹⁹⁴. Foster assegura que les subcultures que

¹⁹⁴ Foster analitza aquesta qüestió al marge de les aportacions de l'antropologia de l'educació americana, valora les condicions materials de les famílies però prescindeix de l'anàlisi cultural, de les expectatives educatives d'aquestes famílies etc. Sobre aquesta qüestió: Serra (1998).

desenvolupen, en part són una resposta a aquest desavantatge (i en aquest punt parla dels alumnes en general, sense fer distincions ètniques, per explicar que es mostraven hostils o ambivalents respecte l'escola)¹⁹⁵.

Els resultats de les etnografies de Wright i Foster són manifestament divergents. Hom podria pensar que això és degut a què ambdós autors van etnografiar escoles diferents, i cap d'ells no defensa que les seves observacions hagin de ser extrapolables o representatives del que succeeix a les escoles britàniques. Amb tot, malgrat les advertències d'aquest tipus, aquesta mena de treballs (i a manca de dissenys metodològics més elaborats que combinin la recerca etnogràfica intensiva i treballs extensius que ens permetin valorar la possibilitat de generalitzar conclusions i dades) solen considerar-se com a bons indicadors dels problemes que mestres i alumnes han de fer front a les escoles, i poden arribar a orientar les polítiques educatives i la formació inicial i continuada dels mestres.

Segons Foster, això és el que ha succeït amb un dels articles de Cecile Wright (1986). En un article posterior (Foster 1991)¹⁹⁶, l'autor deixa clares les seves diferències respecte els plantejaments de Wright i defensa que les divergències en els resultats no estan provocades només l'existència de realitats diferents a les escoles que un i altra han etnografiat. A l'article de Wright (1986) s'exposen els resultats d'una etnografia realitzada a dues escoles britàniques de secundària amb una proporció d'alumnes asiàtics i afriocaribenys

¹⁹⁵ En aquest punt l'anàlisi de Foster sembla seguir la línia de la resistència escolar endagada per Willis (1977), tampoc fa cap referència als etnògrafs americans ni es planteja si les actituds i les formes de resistència cultural dels alumnes minoritaris són del tot equiparables a la resistència dels alumnes de classe obrera que va descriure Willis.

¹⁹⁶ Tots dos articles apareixen compilats i traduïts al castellà a Woods i Hammersley (1995).

important. Igual que al treball publicat el 1992, Wright explica que els estereotips i les actituds dels mestres enfront dels alumnes minoritaris afecten de manera important la relació amb aquests alumnes i les seves actituds enfront la institució escolar. A les dues escoles etnografiades per Wright, es considerava que la forta presència d'alumnes minoritaris havia repercutit en un descens del nivell acadèmic i en un deteriorament de la disciplina escolar. Wright recull abundants referències dels professors a la poca capacitat dels alumnes i a l'actitud disruptiva d'alguns d'ells (bàsicament els joves afrocaribenys). Wright també exposa les converses amb un grup de setze nois i noies minoritaris que mostren la seva convicció que l'organització de l'escola està en contra seva, per a ells l'escola és com un camp de batalla, un entorn hostil que els refusa. Aquests alumnes han acabat formant un grup i han desenvolupat una subcultura amb components antiescolars i fins i tot antiblancs, que adoptava el comportament típic de les bandes juvenils (per exemple mostrant-se durs i hostils) i afirmant la seva 'negritud' (utilitzant de forma defensiva i ofensiva el seu propi dialecte).

A totes dues escoles l'ambient entre el professorat era igualment contrari als alumnes minoritaris. Wright resumeix part de la conversa amb una professora que afirmava que l'escola estava per ensenyar només els estils de vida occidentals, que era per això per què s'anava a l'escola. Un altre mestre comentava el seu temor per la 'contaminació' que estava patint la 'cultura anglesa' (Wright 1986: 221). Alguns comentaris realitzats pels mestres reconeixien l'existència d'unes relacions tibants entre el professorat i alguns grups d'alumnes, però sovint es presentaven els alumnes com els elements actius i el professorat com els elements passius que en tot cas reaccionen davant les actituds dels primers. Molts altres comentaris que Wright desgrana al seu article, són transcripcions de

les opinions que els alumnes manifesten respecte el professorat, o d'entrevistes amb membres dels equips directius que valoraven les actituds del seu professorat: un cap d'estudis que explica que ha sentit que un professor deia a un alumne que se'n tornés al seu país; un professor afrocaribeny que considera que hi ha força racisme per part del professorat de la seva escola; un cap d'estudis que declara que ha tingut professorat que ha manifestat que potser sí que en alguna ocasió no han tractat igual tots els alumnes pel fet que alguns eren membres de minories, però en aquests casos l'actitud discriminatòria es contempla com una qüestió individual i que s'ha de resoldre de manera informal i privada i no dins de l'estructura oficial de l'escola.

Foster (1991) comenta que aquest darrer article de Wright ha estat abundantment citat per il·lustrar de quina manera les actituds dels professors poden estar impregnades de racisme i com aquest racisme pot acabar afectant les actituds de l'alumnat minoritari a les escoles¹⁹⁷. Foster, però recorda que altres treballs no han arribat a conclusions tan contundents: a partir d'un treball etnogràfic Hammersley (1980), per exemple, va detectar mostres de racisme cap als alumnes minoritaris en les converses de les sales del professorat, però va comprovar que aquestes converses posteriorment no provocaven actituds discriminatòries a les aules; i Driver (1979) en un altre estudi etnogràfic observà com molts professors es relacionaven amb inseguretat i confusió amb els alumnes afrocaribenys i va argumentar que això era fruit del seu

¹⁹⁷ Carter i Williams (1987), Rex (1989), Troyna i Carrington (1989), per exemple, fan referència a aquest treball de Wright. L'extrapolació dels resultats i les conclusions de treballs etnogràfics és un problema greu quan la metodologia seguida en aquests treballs és estrictament inductivista i no es realitza cap esforç (ni anterior, ni durant, ni posterior a la realització de l'etnografia) per contrastar les hipòtesis i mesurar la representativitat d'allò que estem estudiant.

escàs coneixement de la seva cultura, més que no pas de conductes racistes o predisposicions negatives envers aquest alumnat.

Foster reclama una anàlisi més detinguda del treball de Wright. Segons Foster l'article de Wright, un article de referència, conté serioses mancances metodològiques que poden provocar interpretacions molt esbiaixades. En concret critica que Wright aporta molt poques proves directes de les actituds negatives o hostils cap als estudiants minoritaris i tendeix a basar-se gairebé exclusivament en les declaracions dels seus informants: professors i professores que fan comentaris sobre altres mestres, i alumnes minoritaris que valoren l'actitud i comportament del professorat. Aquestes evidències són escasses, sobretot si es té en compte que Wright afirma que l'article ha estat redactat després d'un treball d'observació a les aules força llarg. I aquesta manera d'actuar té riscos: Foster assenyala que tothom és capaç de trobar un exemple de conductes discriminatòries quan se li demana.

L'etnografia de Wright no contrasta suficientment les informacions, i els informants aporten molt pocs exemples que els donin suport. A més les dades de Wright provenen de les opinions d'un nombre molt petit de mestres: dos d'una escola i cinc d'una altra. I quan un professor defensa que les actituds del professorat són justes i no es dona un tracte discriminatori als alumnes minoritaris Wright pràcticament l'ignora i centra la seva atenció al que diuen els altres mestres. Wright fa molt poc per contrastar la fiabilitat de les informacions, no les compara amb les d'una mostra més àmplia de professors ni les contrasta amb observacions directes a l'aula.

Igualment, el nombre d'estudiants citats és relativament petit i no s'especifica per què s'han seleccionat ni si el seu punt de vista és

representatiu del conjunt dels estudiants (en un article posterior Wright (1990) nega que pretengués que el seu treball fos representatiu de res més del que succeïa a les dues aules que va etnografiar). Tampoc no s'aporten dades per saber si les observacions d'aquests estudiants sobre l'hostilitat dels mestres són encertades o no, ni si, en el cas que hi hagués hostilitat, aquesta està provocada pel fet que són "negres" (potser els mestres reaccionarien de manera similar amb altres alumnes encara que no ho fossin, però Wright no ho investiga). Foster es planteja si una mostra similar d'alumnes "blancs" ens aportaria opinions del mateix tipus.

D'altra banda, els alumnes entrevistats per Wright tenen tendència a generalitzar sobre el professorat a partir d'un petit nombre de casos. Es dona la possibilitat que les actituds antiescolars d'alguns alumnes s'estiguin expressant en termes de racisme per part del professorat, d'aquesta manera les acusacions d'hostilitat i tracte discriminatori s'utilitzarien només per expressar les seves actituds antiescolars. Finalment, com en el cas en què un professor negava l'existència de racisme, Wright no presta atenció a un alumne que afirma que en general els mestres no actuen de manera racista, encara que n'hi hagi alguns que sí.

Evidentment Wright (1990) es defensa de la majoria de crítiques que Foster ha realitzat (afirma que la mostra d'alumnes i professors que donen suport a les seves afirmacions és més àmplia del que l'article original deixa entreveure, i que les observacions de camp tendeixen a confirmar les seves afirmacions¹⁹⁸). Però finalment Foster planteja

¹⁹⁸ L'article original, però, no permet mesurar ni com, ni quan semblen confirmar-se les afirmacions de Wright. Tal com critica Foster, l'autora es limita a exposar alguns casos que aparentment les confirmen. Cal assenyalar, doncs, que ni la metodologia emprada per Wright s'adapta als requeriments bàsics del mètode científic, ni la

un problema que depassa el treball de l'etnògrafa britànica, que està molt extès en la pràctica etnogràfica i al qual ja m'hi he referit abans: Wright diu que el tracte hostil i arbitrari dels professors de l'escola provoca la resposta de l'alumnat afrocaribeny, de manera que els conflictes que es generen a l'escola són fruit de l'antagonisme que s'ha creat. Wright, però no es planteja si les actituds dels alumnes afrocaribenys poden tenir el seu origen fora de l'escola. Foster considera raonable pensar que la situació socioestructural en la qual es troben els afrocaribenys a la Gran Bretanya i les poques possibilitats de donar continuïtat als estudis o d'aconseguir un lloc de treball qualificat poden ser les causes principals de les actituds antiescolars d'aquests joves. Wright ignora completament aquesta possibilitat i accepta el punt de vista exposat pels alumnes afrocaribenys.

Amb treballs com aquests no podem contrastar si efectivament els processos escolars juguen un paper important en la reproducció de les desigualtats ètniques i en el desenvolupament de les actituds dels joves (de les actituds interètniques i les actituds envers l'escola). Foster admet que els processos escolars poden ser factors significatius, però els treballs com el de Wright no arriben a demostrar que ho siguin:

Si bé admeto que els processos que es produeixen dins de les aules i de les escoles *poden* ser factors significatius en la reproducció de desigualtats racials en l'educació, aquest estudi no ha arribat a demostrar que efectivament ho són. Generalment hi ha poca evidència del racisme del professorat i que aquest racisme causi desigualtats racials en relació a l'educació. En tot cas, crec que hauríem de mirar més enllà dels processos escolars i fixar-nos en els desavantatges econòmics, socials i culturals que pateixen molts estudiants que pertanyen a grups ètnics minoritaris i en les diferències que hi ha entre les escoles a les que assisteixen i

manera d'exposar el seu treball en l'article esmentat permet el desenvolupament d'un debat i d'una contrastació científica com cal.

aquelles altres a les que assisteixen les seves companyes i companys blancs. Per desgracia en els debats més recents s'ha procurat deixar de costat aquestes qüestions i prendre el professorat com a cap de turc. (Foster 1995:239)

Aquesta darrera qüestió és especialment important. L'anàlisi de les actuacions dels mestres a les escoles pot ser una eina fonamental per prendre consciència dels efectes de determinats comportaments i actituds que poden passar desapercebuts, però cal que valorem si en orientar la nostra anàlisi exclusivament cap aquesta qüestió no estem deixant de banda elements tant o més importants en la perpetuació de les desigualtats a les escoles i a la societat. Foster assenyala que a partir dels resultats d'etnografies com les que hem vist i d'altres estudis no etnogràfics, les autoritats educatives han demanat que s'estimuli el professorat que reflexioni sobre les seves actituds i que revisi les seves pràctiques per tal de poder fer front al racisme. De ben segur que aquestes crides tenen efectes positius i que és positiva tota crida a una actitud crítica i reflexiva dins de qualsevol camp professional, però Foster adverteix que com que hi ha poques proves sobre el racisme generalitzat del professorat, pot ser que a molts mestres els resulti difícil trobar pràctiques i actituds discriminatòries, i fins i tot alguns es poden sentir injustament acusats. També es pot estar contribuint a donar la impressió que eliminant aquestes actituds es podrà fer desaparèixer el racisme i la desigualtat del món de l'educació, cosa que serà del tot errònia si les causes es troben fora d'aquest àmbit (Foster 1995: 239).

7.5 ETNOGRAFIA, DESENVOLUPAMENT TEÒRIC I RELACIONS DE GÈNERE, ÈTNIA I CLASSE SOCIAL

Foster planteja estrictament la manca d'atenció a les relacions interètniques i a les condicions socials de les diferents comunitats a l'exterior de l'escola. El problema, però, possiblement depassa la simple qüestió de l'abast de les recerques que es realitzen i dels límits de les nostres observacions. Altres autors criden l'atenció sobre la manca de comprensió i de desenvolupament teòric de molts d'aquests treballs. Poques etnografies expliciten quins són els plantejaments i les teories des dels quals aborden l'anàlisi del racisme en l'àmbit de l'educació, moltes vegades les teories són implícites i altres vegades (o simultàniament) l'inductivisme s'imposa o els etnògrafs es limiten a descriure sense establir relacions ni aportar explicacions de res del que s'ha observat.

En aquest capítol en diverses ocasions s'ha indicat que tan els alumnes de diverses minories es comporten de manera diferent i els estereotips que se'n tenen i la relació dels mestres i dels alumnes de la majoria respecte ells també és diferent. En ocasions també s'ha indicat que les actituds i les conductes dels alumnes d'una mateixa minoria i la manera com els valoren mestres i alumnes majoritaris, també són marcadament diferents depenent de si es tracta de nois o noies, o d'alumnes de diferent classe social, diferents tendències polítiques o adscripcions religioses, etc. Però ni Foster ni Wright han aportat cap mena d'explicació a aquests fenòmens.

Weis (1986a) assenyala que molt pocs investigadors s'atreveixen a endinsar-se en la qüestió de les relacions de raça, classe i gènere per aportar-hi una mica més de claredat. És comprensible, continua,

donada la dificultat que pot comportar l'haver d'analitzar la intersecció d'aquestes tres variables. També es comprensible pel fet que automàticament caldria una clarificació teòrica que molt pocs etnògrafs estan disposats a fer. Resulta més fàcil descriure i presentar el que s'observa com una realitat donada i explicar (poc) fragments d'aquesta realitat per altres fragments del que hem observat sense plantejar-nos si efectivament es tracta dels elements més rellevants en funció d'un context teòric que assenyali amb claredat els nodus de rellevància.

Donada aquesta manca de clarificació teòrica, amb prou feines podem distingir entre aquells etnògrafs que pretenen descriure i explicar el racisme exclusivament a partir dels processos que observen a les aules i aquells que adopten una perspectiva més àmplia i pretenen explicar alguns fenòmens escolars amb elements socials extraescolars.

1. Entre els treballs del primer tipus podem incloure les etnografies de Wright i Foster que he exposat fins ara. Aquestes anàlisis estrictament escolars són pròpies dels interaccionistes simbòlics i son coherents amb la seva orientació teòrica. Una altra qüestió és si per força ens han de satisfer aquests plantejaments o si aquestes anàlisis, que des d'altres orientacions considerariem parcials, simplistes i fragmentàries, acabem reproduint-les per simple descuit, només perquè és la tendència més fàcil i que s'ha acabat imposant. McCarthy (1994) afirma que aquesta limitació al marc estrictament escolar és pròpia dels teòrics liberals. Aquests teòrics han centrat el seu interès en la importància dels valors, la motivació individual i l'acció racional com a punts de referència de la conducta "normal". Des d'aquesta perspectiva, els valors són elements clau per a la motivació social i la superació o el

manteniment de les desigualtats, el que pot marcar la diferència en les relacions interètniques és l'actuació i la subjectivitat d'alumnes i professors, i el racisme s'entén com a fruit d'unes actituds i d'unes accions anormals. Evidentment, des d'aquesta perspectiva, podem abandonar les explicacions materialistes (vinculades a les estructures econòmiques o als interessos de classe) i podem començar a buscar les causes del racisme a través de la psicologia diferencial. D'aquesta manera és possible centrar l'anàlisi en l'estricta àmbit escolar, alhora que podem reconèixer el paper fonamental de l'educació en el canvi d'aquests valors. Però diferents etnografies ens inclinen a pensar que la simple difusió d'un discurs de valors o la implantació d'un discurs antiracista i multicultural no és suficient per consolidar canvis en les relacions interculturals, que possiblement el problema no rau només en el manteniment d'uns valors que empenyen a determinades persones a desenvolupar conductes discriminatòries, sinó que possiblement hi ha unes raons molt més profundes. Per això els teòrics radicals han adoptat perspectives més àmplies que han vinculat els processos escolars a qüestions relatives a l'economia i les relacions socials.

2. Aquests teòrics assenyalen que per a la comprensió del racisme en l'escola i en la societat i d'allò que l'origina és imprescindible analitzar la intersecció de diferents variables, més concretament, com s'entrelliguen i com s'influeixen les variables ètnica, de gènere i de classe social.

Segons McCarthy una de les contribucions més importants a aquesta anàlisi, és el que Apple i Weis (1983) han anomenat la postura paral·lelista, que intenta integrar l'agent en l'anàlisi de l'estructura social i que posa al mateix nivell les variables ètnica,

de gènere i de classe social i considera que cap d'elles es pot reduir a les altres ni pot considerar-se primordial. Apple i Weis critiquen l'essencialisme de classe i matitzen la importància que molts autors donen als factors econòmics, però també critiquen els plantejaments que prioritzen la variable ètnica (una de les crítiques que fan a Ogbu). Apple i Weis consideren que hi ha tres esferes (econòmica, política i cultural) que estan en contínua interacció i que constitueixen camps en els que operen les variables de classe, raça i gènere.

Al contrari dels partidaris dels models superestructurals, assumeixen que l'acció en un camp pot influir en l'acció sobre un altre. Aquest model, però, sovint s'ha volgut aplicar de manera estàtica, additiva i simplista, per exemple afirmant que les alumnes negres dels EUA pateixen una doble opressió de gènere i raça (McCarthy 1994: 92). L'anàlisi de Spencer (1984) que parla d'una doble opressió de les mestres negres dels EUA, que han de suportar les tasques domèstiques que es deriven de la seva opressió de gènere, a més de les tasques que han de realitzar com a mestres, és un altre exemple d'aplicació additiva i estàtica d'aquest model. Aquest tipus d'arguments additius, però, no reflecteixen les experiències qualitativament diferents d'aquestes mestres o d'aquestes alumnes respecte els seus col·legues masculins i passen per alt els elements de tensió, contradicció que poden aparèixer.

L'argument paral·lelista ben desenvolupat ens hauria de conduir al model "asincrònic". Aquest manté que la intersecció de raça, gènere i classe social és sistemàticament contradictòria, de manera que els individus i grups que entren en relació amb les institucions polítiques, econòmiques i culturals no comparteixen una consciència

idèntica, ni expressen els mateixos interessos, necessitats i desigs en el mateix moment¹⁹⁹. Diferents autors han realitzat treballs etnogràfics en els quals es reflecteix aquesta relació asincrònica i que ofereixen bons exemples dels efectes contradictoris de la intersecció de raça, classe social i gènere a l'escola. Diferents estudis etnogràfics han estat orientats per aquesta perspectiva, entre ells: el treball de Weis (1986b) sobre l'experiència educativa d'un grup d'alumnes afroamericanes; Fuller (1980), que estudia la subcultura de les noies antillanes en un centre anglès de classe treballadora i mostra les contradiccions i les tensions socials que influeixen en la seva escolarització; Spring (1985), que analitza l'efecte de la diferenciació socio-econòmica i cultural en el si de la comunitat afroamericana i fins a quin punt ha contribuït a què es trenquessin els llaços de solidaritat intraètnica; Nkomo (1984) que analitza un cas similar a Sudàfrica, però que, donat l'alt nivell d'alienació experimentat pels universitaris de classe mitja i que és comú al conjunt de la comunitat, a diferència del cas anterior constata com la diferenciació interna no arriba a trencar els llaços de solidaritat existents; i Grant (1984), que analitza l'efecte de les diferències ètniques i de gènere en les estratègies de docència i avaluació dels mestres d'una escola nord-americana; i finalment, Mac an Ghail (1988), que també indaga en la interacció de les diferències ètniques i de gènere i el seu efecte en les estratègies dels alumnes i en el tractament i valoració que en fan els mestres d'un centre anglès²⁰⁰.

¹⁹⁹ McCarthy ho exemplifica així: "Els estudiants (i els professors) solen rebre premis i càstigs de forma diferent, segons els recursos i els avantatges que siguin capaços de mobilitzar al si de l'escola i de la comunitat. Aquesta capacitat de mobilitzar recursos i d'explotar el desigual sistema de recompenses i rituals simbòlics de l'escola varia de manera considerable segons la raça, el gènere i la classe social de procedència dels alumnes de les minories i de la majoria" (1994: 93).

Més enllà d'aquests treballs, però, la majoria d'etnògrafs s'han limitat a descriure les expressions de racisme o l'estat de les relacions interètniques observats a les aules sense realitzar cap esforç de contextualització. En un sentit similar, Troyna assenyala que poques vegades els processos exteriors al mateix centre escolar han estat objecte d'anàlisi, sobretot a partir del *boom* de les microetnografies²⁰¹ i el relatiu abandonament dels estudis micro-socials. L'autor considera això especialment greu perquè podem acabar atribuint els fenòmens que observem només a les interaccions que es generen a les aules o podem atribuir als mestres deficiències, mancances, esbiaixos o excessos dels quals no en són en absolut (els únics) responsables.

Diversos autors coincideixen a assenyalar que sovint han estat les autoritats locals o les mateixos mestres de les escoles, i no els governs centrals, els que han assumit la responsabilitat principal a l'hora de formular i implementar les polítiques anti-racistes. Troyna (1992, – & Carrington 1990) ho adverteix per al cas britànic, però amb tota probabilitat podríem fer extensible aquesta afirmació a molts altres països (entre ells el nostre, en el que, com he indicat al capítol anterior, més enllà de les declaracions de principis d'ambigüitat mesurada, l'aposta per l'educació intercultural i l'antiracisme no és gens clara). Amb tot, com assenyala el mateix Troyna, encara que els sistemes educatius més descentralitzats hagin permès que es desenvolupessin polítiques locals com a resposta a problemes locals, la naturalesa i orientació d'aquestes polítiques han estat sempre delimitades per les polítiques estatals, és l'estat el que ofereix els paràmetres socials, polítics i econòmics a partir dels quals els educadors han de respondre. Les intervencions

²⁰⁰ Tots aquests treballs els he exposat amb més detall a Serra (1998).

²⁰¹ Veure Serra (1998).

educatives locals, doncs, neixen de les necessitats i conflictes locals, però també dels límits i condicions que es generen a nivell nacional per l'estat (o els diferents governs autonòmics) i les jerarquies burocràtiques i professionals. Aquesta qüestió no és trivial en absolut. Amb Troyna (1992: 64-65), doncs, proposo que s'analitzin els "escenaris del conflicte" (*sites o arenas of struggle*), però també la manera com les diferents agències que depassen aquests escenaris influeixen en ells i la manera com els que intervenen en aquests espais reaccionen davant d'aquestes influències. Això, en el cas que ens ocupa, voldria dir tenir en compte des de la formació que han rebut els mestres, orientacions i reglaments que ordenen les seves actuacions²⁰², fins als serveis de Compensatòria, SEDEC, EAPs, persones i condicions de treball, polítiques d'adscripció a centres, etc.

Cal evitar, doncs, les anàlisis que deixen completament de banda el que s'esdevé fora dels centres, per un altre motiu també: pocs treballs dels que he pogut consultar fan referència a les reflexions que els més diversos sociòlegs i antropòlegs han generat sobre el nou racisme i l'anti-racisme que s'ha desenvolupat en el conjunt de la nostra societat. Més enllà del catàleg de prejudicis, agressions racistes, estereotips, insults... pocs treballs etnogràfics vinculen els fenòmens observats a les anàlisis sobre el racisme o les crítiques a l'anti-racisme. I això que moltes de les reflexions de Taguieff, per exemple, són de gran utilitat a l'hora d'avaluar les estratègies de l'educació antiracista. En desenvolupar l'etnografia em remetré a

²⁰² Si volguessim tenir en compte la formació i les orientacions rebudes per abordar les situacions d'interculturalitat i, més en concret, les relacions interètniques entre els alumnes toparíem, però, amb un primer obstacle: l'aparent manca de formació i de reglamentacions. Amb tot, cal tenir present que el manteniment d'un buit en la formació o en les orientacions que els diferents organismes puguin donar sobre aquestes qüestions no podem interpretar-lo com una manca de política, sinó que és precisament una de les polítiques possibles

aquestes anàlisis, sobretot per subratllar les contradiccions de l'anti-racisme escolar; la tendència a l'anti-racisme commemoratiu; l'allunyament dels fets i al recurs a les idees generals; el recurs a arguments estereotipats (races quan no es tracta de races, bocns expiatoris quan no n'hi ha); i a partir d'això darrer, la tendència, que crec que és força generalitzada, a plantejar el debat sobretot en el pla del discurs, intentant socavar-ne la seva coherència, fins i tot davant d'aquelles situacions en que el discurs racista és només un paraigua per justificar unes actituds i uns comportaments, no és ni l'origen d'aquestes actituds i d'aquests comportaments, ni la seva coherència és excessivament important (Tal com he proposat al capítol 5, a propòsit del paper que juga la ideologia com a element que dóna cobertura i justifica el desenvolupament d'actituds i conductes violentes).

8. La violència a l'escola

La presència de la violència a l'escola és un fenomen que es coneix des de fa molt de temps. Tant és així que fins i tot alguns filòsofs i pedagogs han arribat a especular sobre el fet que la violència sigui un component inherent a tota relació educativa. Fullat (1988) n'és un d'ells. Podem acceptar la seva proposta (molt interessant d'altra banda), només si la remetem a la definició proposada per Debarbieux (1996: 46) que he defensat al capítol 5. És imprescindible, en aquest terreny, no canviar d'una definició a una altra i no extrapolar al conjunt de fenòmens que podem qualificar de violents, les argumentacions que són vàlides només per a alguns d'ells o al conjunt d'actes qualificables només de violents en funció d'alguna definició molt específica.

Al capítol 5 plantejava la dificultat de trobar una definició de consens per a aquest concepte. Quan es parla de violència a les escoles el problema de la definició es reproduceix: en la literatura sobre la violència a l'escola, s'hi barregen definicions heterogènies i fins i tot contradictòries. Aquestes van des de la proposada per Chesnais (1981)²⁰³, les categories legals o penals (crims, delictes, infraccions), fins a les nocions de perturbació (Woods 1986), desordre (Gottfredson & Gottfredson 1985), agressivitat (Pain 1993), incivilitat

(Payet 1995), aldarulls i xivarri (Testanière 1967), etc. Evidentment cadascuna d'aquestes deficions inclouen determinats actes i fenòmens que són exclosos en altres.

Això fa difícil, sobretot, comparar i interpretar dades sobre la presència, l'increment o el decreixement de la violència als centres educatius. També el fet que durant molt de temps aquest tipus d'actuacions no han merescut l'atenció dels estudiosos de l'educació (que les han reconegudes, però no ha estat fins molt tard que les han considerat mereixedores de la seva atenció). Això ha impedit que puguem disposar de dades sobre la violència a les escoles en diferents períodes i contextos històrics. També és un obstacle el que la majoria dels actes que molts autors consideren "violents" no siguin mereixedors de sancions penals, administratives ni disciplinàries, ni dins ni fora del marc escolar, de tal manera que el simple recompte i seguiment de l'evolució dels actes de violència resulta pràcticament impossible. A més a més, hi ha elements que poden distorsionar de manera important la percepció del que s'esdevé a les aules: quan parlem de violència a les escoles hem de tenir en compte que el mateix sistema educatiu ha anat evolucionant i el que pot ser percebut com un increment net de la violència dels joves a les escoles, en realitat pot ser (només o també) un desplaçament dels espais on es practica la violència o un canvi en les seves formes. El fet que quan es disposa de dades aquestes sovint tinguin en compte només els actes violents comesos per alumnes, entre alumnes, entre alumnes i altres joves o entre alumnes i els professors, tot i que en aquest darrer cas la tendència és la de comptabilitzar només les agressions dels primers contra els segons²⁰⁴, esdevé un

²⁰³ L'he transcrita al capítol 5. És la que qualificava de definició "estricta".

²⁰⁴ Afortunadament la publicació de llibres com el de Epp i Watkinson (1996), *Systemic Violence: How Schools Hurt Children* (traduït al castellà de forma menys clara, com *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan*

handicap important. Alguns autors assenyalen que, amb tot, les dades semblen confirmar la impressió que en els darrers anys aquestes violències s'han fet més presents alhora que s'ha diversificat la seva naturalesa.

Al primer apartat d'aquest capítol m'ocuparé de diferents treballs que s'han proposat com a objectiu, precisament, l'avaluació de la incidència de la violència a les escoles. Assenyalaré quins autors s'han ocupat del tema i veurem fins a quin punt es disposen dades fiables com per parlar d'increment absolut de la violència entre els joves i als centres escolars en particular. En segon lloc veurem les formes de violència en aquests centres: l'establiment d'una tipologia i l'anàlisi de quines són les formes més comunes ens permetrà elaborar una imatge una mica més acurada del que hi passa, lluny del sensacionalisme amb que sovint s'ha abordat aquesta qüestió. Finalment presentaré les diferents perspectives des de les que ha estat estudiada la violència a l'escola i desenvoluparé amb una mica més de detall les aportacions d'aquells autors que considero més interessants i més útils per a l'estudi que he realitzat a l'IES Guillem d'Efak del Vilar.

8.1 L'INCREMENT DE LA VIOLÈNCIA ALS CENTRES ESCOLARS: DEL MIRATGE A LES DADES

Malauradament, massa sovint es tracta d'impressions. L'inductivisme (o fins i tot "l'impressionisme") de molts treballs sovint

a los niños. (1999)), contribueixen a ampliar la perspectiva d'anàlisi i eviten la reproducció acrítica dels discursos.

plantejats a remolc de moltes estratègies periodístiques²⁰⁵, no afavoreix el rigor metodològic a l'hora d'establir amb uns mínims de fiabilitat les dimensions del problema i el sentit de la seva evolució.

A Europa l'investigador pioner en els estudis sobre la violència ha estat Dan Olweus. Altres autors s'havien ocupat de la qüestió de manera més o menys tangencial, però Olweus va ser el primer a realitzar estudis extensius i longitudinals per determinar l'abast del problema, va dissenyar qüestionaris específics per a la seva detecció i va proposar estratègies d'intervenció que han demostrat ser eficaces en contextos força diferents. Dan Olweus, però, va centrar-se en una forma específica de violència, el que ell denomina "assetjament o victimització entre escolars"²⁰⁶:

La situació d'assetjament i intimidació i la de la seva *víctima* queda definida en els següents termes: *un alumne és agredit o es converteix en víctima quan està exposat, de manera repetida i durant un temps, a accions negatives que duu a terme un altre alumne o diversos d'ells. (...) Es produeix una acció negativa quan algú, de manera intencionada, causa un mal, fereix o incomoda una altra persona.*

(Olweus 1991, 1998)

²⁰⁵ Imbert, per exemple, il·lustra la seva reflexió sobre la violència i la seva extensió a la nostra societat (també a les escoles) amb exemples de novatades (1992: 166-167) i d'actes vandàlics a les escoles (1992: 191). D'aquesta manera dona continuïtat als titulars punyents, agressius, que extenen la sensació d'invasió dels violents (abans bàrbars, ara joves, sempre uns "altres" que ens són aliens). Vegeu sinó el titular de la revista *Tiempo* (n. 888, 10 de maig de 1999): *Violència infantil y juvenil. Bestias a los 15 años*, il·lustrat amb el fotomuntatge d'un jove que fa gestos obscens darrera d'un vidre trencat; el d'*El Periódico* del diumenge (25 d'abril de 1999): *Rebel·lió a les aules. La violència augmenta als instituts catalans encara que no s'acosta al nivell dels EUA*, sobre un pati d'escola decorat amb un mural fet amb *grafitties* (no pas *tacks*, sinó un mural ben dissenyat) i el rerafons d'uns edificis degradats (un triangle atractiu, d'altra banda: violència, pobresa i joventut, el retorn de les classes perilloses?); o *El Periódico de l'estudiant* (novembre de 1999): *Violència a la pell*, amb la foto d'uns ultres vestits com *skin heads*, amb cares ferotges i el braç alçat.

²⁰⁶ *Mobbing* entre els escandinaus, *bullying* entre els anglosaxons.

La victimització, tal com ha estat definida per Olweus, doncs, fa referència a les conductes de persecució física o psicològica que alguns alumnes desenvolupen sobre altres, i que fan que aquests darrers esdevinguin víctimes d'atacs continuats i se'ls situï en una posició de la que difícilment se'n poden sortir. En aquest sentit, Olweus analitza l'efecte de la victimització sobre l'autoestima dels alumnes i els quadres d'ansietat o depressió que els pot provocar.

Després dels estudis pioners realitzats per en Dan Olweus a Noruega, els abusos entre companys han entrat dins de la categoria de fets a tenir en compte. Sabem que no es tracta d'un fenomen nou, no sabem si ha augmentat o no perquè només ara comença a haver-hi estudis que ens parlen de la seva freqüència, llocs on es produeix, formes que adopta, diferències de gènere entre els agressors i les víctimes, etc. Sabem que es produeix a tots els centres amb més o menys intensitat.

Olweus va dissenyar una campanya nacional en què va participar un 85% de les escoles noruegues i un estudi similar a Suècia. Les dades del treball realitzat a Noruega criden l'atenció: un de cada set alumnes de primària i secundària estava implicat en problemes d'agressió "de tant en tant" o amb major freqüència; una mica més del 3% d'aquests alumnes sufrien agressions un cop per setmana o més. El mateix Olweus assenyala que treballs similars han descobert que aquest tipus de conductes es reproduïxen a altres països de manera molt similar²⁰⁷. Les dades relatives a Noruega, diu Olweus, es van confirmar en el treball que ell mateix va

²⁰⁷ A Suècia (Olweus 1986), Finlàndia (Lagerspetz et al. 1982), Anglaterra (Smith 1991; Whitney & Smith 1993), EUA (Perry et al. 1988), Canadà (Ziegler & Rosenstein-Manner 1991), Països Baixos (Haeselager & Van Lieshout 1992), Japó (Hirano 1992), Irlanda (O'Moore & Brendan 1989), Espanya (Ortega 1992) i Austràlia (Rigby & Slee 1991), segons la bibliografia aportada pel mateix Olweus (1993).

desenvolupar a Suècia i, totes elles, eren similars a les obtingudes a Anglaterra (on, en tot cas, la gravetat de les conductes era una mica superior) i a altres països. Pel que fa a l'evolució d'aquests fenòmens d'assetjament i victimització, Olweus, assenyala:

En general, les xifres d'aquests estudis que es van dur a terme sobretot durant la dècada dels setanta són una mica més baixes que els percentatges obtinguts en les enquestes de les que parlàvem anteriorment. S'ha d'assenyalar, però, que molts d'aquests primers estudis tenen un caràcter molt preliminar, treballen amb un nombre reduït de mostres i sense una definició clara del que s'entén per assetjament i intimidació entre escolars (...). Donades aquestes circumstàncies, és difícil assegurar si les discrepàncies que s'observen indiquen realment que els problemes d'agressors i víctimes s'han produït amb major assiduitat en els darrers anys, o si es deuen a unes diferències metodològiques. (...) No obstant això, alguns signes indiquen que l'assetjament a les escoles adquireix formes més greus i té major rellevància avui que fa 10 o 15 anys.
(Olweus, 1998: 34)

El primer estudi que es va fer a Espanya sobre el fenomen de la intimidació i la victimització va ser el de Vieira, Fernández i Quevedo (1989)²⁰⁸. Les dades del qüestionari aplicat a 1.200 escolars espanyols, revelaren que el 17% dels alumnes admetia ser intimidador i el 17'2% deia que havia estat víctima de manera molt freqüent. Les formes d'intimidació més habituals eren (per ordre de major a menor freqüència): les agressions verbals, les físiques, el robatori i la destrossa de béns personals. Les dades indicaven que les agressions físiques eren més freqüents entre els nois, mentres que entre les noies l'aïllament social era la forma de violència o intimidació més habitual. Ortega i Mora-Merchan (1997) van aplicar un disseny similar al proposat per Olweus als alumnes de cinc escoles de Sevilla i les dades obtingudes van ser similars a les dels treballs fins ara esmentats (un 18'3% de l'alumnat es considerava implicat en actes d'assetjament i victimització).

En conjunt, doncs, aquests treballs mostren una certa uniformitat en la manera com es produeixen les dinàmiques de victimització: els alumnes implicats oscil·len entre el 14 i el 18'3%; aquest volum disminueix amb l'edat; es tracta més de nois que de noies²⁰⁹; quan són nois les agressions tendeixen a ser més físiques i directes, i quan són noies les agressions són indirectes i tendeixen més a l'aïllament social de la víctima. Aquests treballs no aporten dades que ens puguin informar sobre el suposat ascens de la violència a les escoles.

Un altre investigador, en aquest cas holandès (Mooij 1992, 1997a,b), ens informa d'una enquesta d'escala nacional realitzada als Països Baixos. A grans trets, els resultats d'aquesta enquesta també són coïncidents amb els dels treballs abans esmentats. També a partir de la definició d'assetjament i intimidació proposada per Olweus, Mooij intenta correlacionar diferents variables de tipus personal i característiques de l'aula (tipus d'aula, nombre d'alumnes, actitud del mestre, ...). D'aquesta manera, però, es tornen a posar de relleu les limitacions d'aquest tipus d'aproximacions: són força eficaces alhora d'oferir un diagnòstic o una imatge més acurada de quin és l'estat o el desenvolupament de les intimidacions a les escoles (a partir d'una definició ben precisa del fenomen, tot i que excessivament concreta si el que ens interessa és la violència en

²⁰⁸ Citat per Ortega, R. i Mora-Merchán, J.A. (1997: 15).

²⁰⁹ Sobre això coincideixen pràcticament tots els treballs, fet que ha permès que es faci una lectura "de gènere" d'aquest fenomen. Aquesta lectura planteja que les formes de violència (sobretot física) desenvolupades pels nois són una resposta a la indefinició de la masculinitat a què fan front els joves dels nostres dies. En aquest sentit s'han proposat intervencions que incideixen tant en la violència com a fenomen, com sobre les definicions de gènere entre els joves (i no només per treballar la violència explícitament de gènere -agressions sexuals, masclisme, etc.- sinó formes de violència molt diverses desenvolupades per joves). Un d'aquests programes d'intervenció és el Projecte Arianne (Rovira 1999; Barragan & Tomé 1999; Barragan et al. 1999; Rambla et al. 1999).

general²¹⁰), però a l'hora d'intentar establir-ne les causes, s'ha de limitar a assenyalar simples correlacions, que tant poden ser indicadors o efectes de la intimidació que es produeix a l'aula, com causes de la mateixa. No partir d'un marc teòric ben elaborat o d'hipòtesis que puguin ser posteriorment contrastades és un obstacle que impedeix avançar cap a explicacions cada vegada més acurades del fenomen.

Des d'una perspectiva diferent Funk (1997), un investigador alemany que no es cenyeix als fenòmens de victimització tal com els ha definit Olweus²¹¹, assenyala que els informes presentats a la Comissió Governamental per a la Prevenció i la Lluita contra la Violència (Comissió Infantil Antiviolença), arriben tots a la conclusió que no és possible parlar de progressió en l'augment de les conductes agressives entre els alumnes de les escoles de la RFA²¹². Amb tot, les dades són preocupants: un informe assenyala que emipar els altres “forma part de la cultura escolar” i que la intimidació “és un problema que cal prendre's seriosament” (Schäfer 1996a: 708; 1996b: 31). Els actes violents més freqüents són (per ordre decreixent) els insults a altres alumnes, les baralles amb companys, la difusió de mentides sobre companys, insults als mestres, causar destrosses i embrutar les propietats de l'escola. A molta més distància apareix l'assetjament sexual a companys, les amenaces amb armes i l'assetjament sexual i les amenaces als mestres. Diversos estudis coincideixen a assenyalar que la violència

²¹⁰ El caràcter específic de les intimidacions fa que Mooij pugui afirmar (1997b: 32) que aquestes es desenvolupen sobretot a primària i decreixen entre els joves de secundària, dada que divergeix de l'apreciació de molts mestres segons la qual la violència entre els alumnes (com a fenomen més general) s'incrementa notablement a partir de l'adolescència.

²¹¹ Funk fa referència la violència escolar, considerant que comprèn tot l'espectre d'activitats i d'accions que causen dolor o lesions físiques o psíquiques a les persones que actuen en l'àmbit escolar, o que persegueixen malmetre objectes que es troben en aquest àmbit (Funk 1997: 55)

contra els mestres és més aviat rara²¹³ si exceptuem els insults, dels quals sí que en són víctimes freqüents. El mateix Funk (1997) assenyala que l'apreciació de l'augment de la violència, esbombada pels mitjans de comunicació i entre el professorat, respon més a l'apreciació subjectiva per part dels mateixos mestres que no a les dades que ens faciliten els diferents informes. Amb tot, matitza que:

La ciència qüestiona l'augment de la violència juvenil en general i de la violència a les escoles en particular; encara que existeix un ampli consens sobre la idea que no pot parlar-se d'un augment general de la violència a les escoles (...). Mentre que també en aquest sentit preval la sensació d'augment de les infraccions "lleus", en particular de la violència verbal que ja forma part de la vida quotidiana a l'escola (...), des del punt de vista científic no pot dir-se el mateix de les formes "greus" de violència (...). Per tant no sembla adequada la dramatització global de la violència escolar (Funk 1997: 59)

És per aquesta proliferació de les "infraccions lleus" i la sensació de violència que generen, el que al capítol 5 he valorat com a especialment interessant la perspectiva de les incivilitats proposada per molts autors.

Com en el cas anterior, Funk també treballa amb un disseny eminentment inductiu que l'impedeix contrastar hipòtesis sobre les causes de la violència escolar. Quan fa referència a aquesta qüestió (1997: 62-64) es limita a presentar les hipòtesis i observacions realitzades per múltiples investigadors, sense poder assenyalar quines variables poden tenir més incidència que altres. Els treballs que diversos investigadors (pedagogs, antropòlegs i sociòlegs) han

²¹² Funk 1997: 54, en referència a informes presentats el 1990.

²¹³ Contra el que indueixen a pensar reportatges com *Rebel·lió a les aules*, elaborat per la BBC i emès a TV3 al programa *30 minuts* i que presentava el video realitzat per una mestra farta del caos que es vivia al seu institut i de les agressions perpetrades pels alumnes contra la seva persona.

desenvolupat a França trenquen amb aquesta tendència i ajuden a centrar una mica més el problema i les possibles línies d'intervenció.

A França la violència escolar (la dels alumnes a les escoles) també ha esdevingut una qüestió preocupant. Per aquest motiu, el 1993 es va crear una nova entrada a les estadístiques oficials sobre l'educació, per tal de comptabilitzar les agressions físiques patides pels alumnes, les agressions patides pels mestres, les degradacions ("degradations", conflictes de convivència?) i els robatoris comesos en els centres francesos. Al contrari del que inicialment podria pensar-se, però, les dades obtingudes a través d'aquestes estadístiques qüestionen la idea que la violència és un fenomen generalitzat. Si contrastem el nombre d'alumnes francesos amb el nombre d'actes violents comptabilitzats veurem com la relació és força baixa: el 1993 es van censar 1.999 actes delictius per a un nombre total de 14 milions d'alumnes, una relació del 0'014% (el nombre total de delictes constatats França és de 3.700.000 per a una població de 57 milions de persones, una relació del 6'5%). Amb tot, aquests càlculs han de ser ponderats a l'alça perquè, com estimen els experts canadencs (IHESI 1996), al voltant del 80% dels delictes són tractats internament en els centres. Igualment, però, encara que acceptéssim aquesta correcció les xifres seguirien essent molt baixes en relació a la criminalitat en general. De la mateixa manera, en relació a la delinqüència juvenil les dades segueixen essent baixes (els actes delictius escolars constitueixen només un 2'5% dels actes delictius perpetrats per joves). Les xifres del 1994 mostraven un augment considerable (d'un 19%), però és difícil de saber si aquest augment és un indicador de l'augment de

delictes en l'àmbit escolar, d'un canvi de sensibilitat enfront aquest tema, o ambdues coses alhora²¹⁴.

Les dades recollides en aquests censos no ens informen de tots els petits delictes que es produeixen (en l'àmbit escolar, robatori i trencament de materials d'escàs valor, injúries, etc.), però així i tot demostren que els delictes més greus (homicidis i altres actes especialment greus) són molt escassos i en absolut generalitzables. La petita delinqüència és la més important quantitativament. Els robatoris i les degradacions diverses contra persones i establiments constitueixen el 75% dels actes censats. La imatge d'una mena de barbàrie infantil o de la bogeria i el salvatgisme dels joves que algunes informacions sembla que transmeten, està força lluny de la realitat.

Tot apunta altra vegada cap a les "incivilitats". Per això l'equip de Débarbieux intenta establir les formes de violència realment existents, la difusió de les incivilitats, la inseguretat i el sentiment d'inseguretat. Les dades que ofereixen (a Debarbieux et al. 1997) indiquen que hi ha una relació directa entre l'augment del sentiment d'inseguretat i la victimització real. Tal com afirma Roché, doncs, no es tracta només d'un fenomen imaginari. A diferència del que afirma aquest autor, però, Debarbieux sí que planteja l'existència d'una relació entre la inseguretat i l'exclusió social. Els resultats del treball de Debarbieux i el seu equip mostren que, per a totes les formes de violència, la desigualtat social es correlaciona amb la desigualtat davant la violència en el medi escolar, tant pel que fa al sentiment de violència, l'exposició als crims i els delictes, i el clima dels establiments (civilitats i incivilitats a les escoles). L'enquesta de

²¹⁴ Dades extretes de l'article de Debarbieux et al. (1997). A Debarbieux (1996) s'ofereixen altres dades força interessants, en la mateixa línia de les esmentades.

Debarbieux (- et altri 1997) indica que a França la violència és relativament restringida, però que no està igualment repartida entre tots els centres, sinó que la línia d'exclusió social delimita les zones on es fa més present.

Per evitar, però, que es pugui (tornar a) parlar d'una mena de "*handicap* sòcio-violent", l'equip de Debarbieux ha orientat els seus treballs a l'establiment del pes real de les diferents variables. Així, les correlacions observades, diuen, no s'han d'interpretar com un "*handicap* socio-violent" lligat a les persones que integren els establiments, sinó com una dificultat dels establiments per integrar les categories socials menys afavorides assegurant unes interaccions sense friccions. És precís, doncs, determinar quines són les característiques (organitzatives, físiques, de clima, ...) dels centres i de l'entorn social (presència/absència de minories, nivell sòcio-econòmic de la població, ...) que afavoreixen o inhibeixen la proliferació dels fenòmens de violència en el context escolar. En aquest sentit, els resultats del treball de Debarbieux (- et al. 1997) centren força el debat:

1. La violència delictiva és relativament limitada, les incivilitats apareixen, en canvi, com una qüestió preocupant.
2. Les diferents formes d'expressió de la violència estan desigualment repartides, però aquests desigualtat no permeten atribuir als alumnes dels medis més desfavorits cap mena d'instint violent intrínsec, ni pensar que els educadors que treballen amb aquests alumnes estan condemnats al fracàs si volen fer front al problema.

Per tal d'aprofundir en aquest plantejament, procediré primer a descriure i classificar els actes violents que els diferents autors consideren més comuns i, tot seguit, a exposar quines són les tendències principals que es proposen per analitzar-les i, en alguns casos, intervenir-hi.

8.2 LES FORMES DE LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA

En aquest apartat seguiré la classificació proposada per Isabel Fernández (1998). Aquesta investigadora de la violència i les estratègies per a la resolució dels conflictes a les escoles, considera útil que distingim entre: els actes disruptius, la violència pròpiament dita, el vandalisme i les destrosses, els robatoris, els actes violents perpetrats per persones alienes que s'introdueixen als centres, l'absentisme i altres.

8.2.1 Actes disruptius

Constitueixen la font de conflictes més comuna, la més quotidiana i de la que més se'n parla. Tot i que sovint s'il·lustra la qüestió de la violència a les escoles amb imatges molt més impactants (massacres d'alumnes als EUA, detectors d'armes a les entrades de les escoles, controls policials en escoles franceses i britàniques), les formes de la violència més comunes (però en absolut menys preocupants) són els actes disruptius (Serra 2000)²¹⁵. Encara que no se'n sol parlar als mitjans de comunicació i no sol afrontar-se com un fet violent, és la principal causa de ressentiment i estrés del

²¹⁵ A les *Jornades Sobre Violència Juvenil. Realitat, mite, alarma social* (Serra 2000) el grup de treball sobre l'escola, integrat per mestres i representants dels diferents centres educatius de Sabadell (entre altres) l'acord en aquest punt va ser total.

professorat i dels mateixos alumnes, i sol ser a la base d'escalades de conflictes molt més importants:

Del comportament relaxat dels alumnes que no es treuen els abrics a classe, que llencen a terra les seves bosses sense obrir-les, es pot passar al rebombori continu, al xivarri, als aldarulls endèmics, per anar a parar al to insolent en la conversa i finalment no poder dominar més la classe. (Ballion 1997: 54)

La manca de normes (així com l'existència de normes arbitràries) propicia que es confongui o es desplaci la frontera entre el que està bé i el que està malament i això contribueix a l'extensió de noves formes de violència.

Els actes disruptius més comuns en l'entorn escolar inclouen totes les formes de desordre i d'indisciplina, l'exhibició de la desmotivació i l'apatia, la manca de cooperació, la mala educació, la insolència, la desobediència, la provocació, les amenaces, la disposició hostil i estratègies verbals com ara demanar insistentment que es repeteixin coses que ja s'han explicat, fer preguntes absurdes, reaccionar desproporcionadament a les demandes del mestre, etc.

Les disruptcions poden arribar a fer impossibles les activitats acadèmiques, generen grans dificultats per a la feina a les aules i contribueixen a la difusió de les actituds negatives entre mestres i alumnes i que s'estableixin unes relacions tibants. En molts casos les situacions de disruptió s'extenen a partir de la conducta d'un o dos líders negatius. En referència a aquests líders, Lane (1990) parla dels "nens impossibles" (nens amb problemes i dificultats de tot tipus: psicològiques, familiars, acadèmiques...). En relació a aquesta primera forma de violència, considero que l'anàlisi de les incivilitats presentat al capítol 5 és del tot adequat.

8.2.2 La violència pròpiament dita

El mal físic, verbal o psicològic a una altra persona pot aparèixer sota la forma de baralles, que poden ser serioses (baralles a través de les quals els contendents pretenen resoldre algun conflicte) o lúdiques (per part d'un o tots dos contendents); o pot prendre la forma de l'agressió unidireccional.

La violència verbal pren la forma d'amenaques, insults, malnoms i altres expressions malintencionades (burles, ridiculització, ...). Excepte en el cas de les amenaces (que solen ser clares i conscients), la resta solen jugar amb l'ambivalència entre l'acte violent i el joc; i amb la trivialització de moltes expressions (*moro*, ...) que accentuen la subjectivitat de la interpretació. No és una forma de violència pròpiament escolar, tot i que el caràcter lúdic que sovint té, fa que l'escola sigui un lloc idoni perquè es desenvolupi.

Val a dir que la violència verbal és la forma d'incivilitat escolar més denunciada pels mestres. En canvi els alumnes identifiquen la violència amb les agressions físiques (les baralles, per exemple, siguin lúdiques o no) i ben pocs identifiquen els insults o altres agressions verbals com una forma de violència (a l'enquesta realitzada per Debarbieux (- i altres 1997), només un 9% dels alumnes apuntaren els insults com a forma de violència).

Aquesta violència també pren la forma de l'abús i la victimització de (sobretot) companys i que he descrit anteriorment a propòsit dels treballs d'en Dan Olweus. Es tracta de l'abús continuat i persistent que de vegades passa desapercebut als adults (mestres, pares, ...) i que en alguns casos fins i tot arriba a considerar-se part del procés de maduració. Genera tot un món ocult, soterrat (pot provocar més por que dolor, si és que és possible desvincular l'una de l'altre) i es

tracta d'una forma de violència especialment dramàtica, sobretot perquè alhora que “crea” agressors, també (o sobretot) crea víctimes. Els qui l'han treballada han arribat a definir el perfil de les possibles víctimes (han detectat, fins i tot, el que qualifiquen de “víctimes provocadores”). En aquest sentit, és possible plantejar que en un context de forta racialització i de tensions interètniques la variable etno-nacional sigui un element a tenir en compte a l'hora d'establir les víctimes probables de l'abús continuat (una victimització facilitada per un context de tolerància o indiferència davant les agressions a determinades persones, tal com defensaré que passa al centre del Vilar que he estudiat).

Segons Olweus, és necessari que considerem com a implicats: l'agressor/s, la víctima, aquells que consenteixen l'acte (companys, ...) i aquells que el desconeixen (pares i mestres sobretot, que per omissió, passivitat o ignorància poden reforçar o afavorir aquest tipus d'agressions). La importància dels “observadors” és fonamental: depèn de la seva reacció la víctima podrà sentir-se més o menys sola, aïllada, acompanyada, ... En aquests sentit, les possibilitats dels observadors són diverses: poden promoure o participar activament en les agressions; donar suport a les agressions passivament; refusar-les passivament; enfrontar-s'hi activament.²¹⁶

8.2.3 Vandalisme i destrosses

Aquest tipus de violència pot anar dirigit contra l'escola (l'edifici, cadires, taules i altre mobiliari escolar, ...) o ser una forma de violència indirecta (una violència exercida contra una persona en

²¹⁶ Posteriorment, quan abordem la qüestió de la “violència racista” al Guillem d'Efak, consideraré que l'actitud dels companys és un element fonamental no només a l'hora de facilitar els atacs, sinó també a l'hora d'orientar-los.

concret, a través de la destrossa dels seus béns o objectes personals).

8.2.4 Robatoris

Com en el cas anterior, també pot tractar-se de robatoris de material escolar o una altra forma de violència indirecta dirigida contra mestres o companys. La forma més habitual és la dels petits robatoris entre companys (sobretot entre els més petits), que no necessàriament degeneren cap a formes de delinqüència més importants.

8.2.5 Assistència a l'escola de joves aliens al centre

La presència en el recinte escolar de persones que li són alienes comporta situacions que són viscudes com de risc o perilloses perquè genera situacions incontrolades i que no estan subjectes a la normativa escolar. Aquest fenomen s'està incrementant en els centres amb portes obertes i sense controls a les entrades i és el que ha motivat que en diferents països sorgissin propostes de millora de la protecció dels centres.

Tot i que aquesta irrupció de persones alienes causa força neguit, però, diferents treballs han assenyalat que la majoria d'actes violents són perpetrats a l'interior dels centres per persones d'aquests mateixos centres. El "perill exterior", tot i que existeix, sovint es sobredimensiona. Són més habituals les agressions a la sortida dels centres on alguns joves poden esperar la sortida d'alumnes de l'escola o les hores de pati, tot i que aquestes agressions també són menors que les que es produeixen a l'interior mateix dels centres:

Es sol dir amb força freqüència que les agressions i intimidacions es produeixen sobretot en el camí d'anada i tornada a l'escola més que en el propi centre. Els resultats dels meus estudis recents duts

a terme a Noruega i a Suècia demostren amb claredat que aquesta opinió no és vàlida. Els alumnes víctimes d'agressions a l'escola eren gairebé el doble (el triple en els centres de secundària) que els que les sufrien de camí cap a l'escola o quan tornaven d'ella. (...) *No hi ha dubte que la major part de les agressions es produeixen a l'escola.*
(Olweus 1998: 39)

8.2.6 L'absentisme

Evidentment (i com en al cas anterior) no es tracta d'una forma de violència en el sentit estricte del terme, sí que ho és en el sentit més ampli pel qual he optat en el capítol 5: l'absentisme escolar és una font de conflictes i sovint també l'expressió d'altres conflictes més greus que es viuen a l'escola.

Davant l'establiment de l'obligatorietat de l'educació fins als 16 anys, les faltes d'assistència s'han incrementat notablement, però també el que alguns qualifiquen d'"objectors escolars": alumnes que no volen estudiar a l'institut (més que a l'escola) però que també es neguen a deixar d'anar-hi. Una mena d'absentisme a mitges: són els que hi van per a no fer-hi res (però reclamen el seu dret a anar-hi) o els que hi van de tant en tant (fent ús, també, d'aquest dret a assistir-hi quan els plau). Evidentment, els conflictes i les tensions que generen aquestes pràctiques són notables i en alguns casos difícils de salvar.

8.2.7 Altres

Les classificacions poden ser múltiples i poques seran del tot exhaustives. Evidentment no m'he referit a la violència simbòlica o institucional derivades del "normal" funcionament de la institució escolar, ni he fet cap referència explícita a la projectada per professors contra determinats alumnes, o la que es pot produir entre pares i alumnes (aquells que han entrat en conflicte amb els seus

fills, per exemple) o entre pares i professors. Com veurem, a l'institut objecte d'estudi, el Guillem d'Efak (i en el relativament breu període d'observació i treball de camp) s'hi donaran totes aquestes formes, algunes amb una certa freqüència.

8.3 LA VIOLÈNCIA OBSERVADA: PERSPECTIVES D'ANÀLISI

A l'inici del capítol deia que era precís, en primer lloc, reconèixer les diferents formes de violència a l'escola, per a després reconèixer les causes subjacents a cadascuna d'aquestes formes. En aquest apartat, doncs, faré un esbós de les diferents perspectives que psicòlegs, sociòlegs, antropòlegs i educadors han adoptat a l'hora d'analitzar les causes de la violència a les escoles. Aquest esbós el faré a partir de l'article de Carra i Sicot (1996), que constitueix una excel·lent introducció al tema, donant orientacions precises sobre l'estat de la qüestió i la bibliografia de referència²¹⁷.

¿Quines són les principals tendències a l'hora d'explicar els fenòmens de violència a les escoles? En primer lloc cal deixar clar que ben pocs autors es ceneixen a un sol argument explicatiu. El més habitual és que n'articulin diversos i de diferent nivell: un mateix autor farà referència a causes psicològiques, familiars, socials, d'organització escolar, ... Tot seguit, doncs desenvoluparé les quatre tendències proposades per Carra i Sicot i assenyalaré alguns autors

²¹⁷ L'article és tot ell molt interessant. Per a la redacció d'aquest apartat, en prenc la taxonomia que proposa i la completo amb referències bibliogràfiques que no cita i que considero especialment rellevants en relació al treball de camp que he realitzat al Vilar. També amplio la informació sobre algunes de les referències bibliogràfiques que aporten Carra i Sicot. M'abstinc d'esmentar aquelles que no conec més enllà del que s'hi diu en aquest article (de consulta oligada, doncs, per completar la bibliografia).

i treballs que treballen amb arguments adscribibles a aquestes tendències, però en cap cas podem reduir les aportacions de cap d'aquests autors a una sola de les tendències i arguments plantejats.

8.3.1 La violència dels alumnes com a resposta a l'enfrontament cultural i la violència simbòlica exercida des dels centres.

Diversos autors s'han ocupat de desenvolupar el concepte de violència simbòlica i de mostrar les discrepàncies culturals que es generen entre els centres educatius i els alumnes que hi assisteixen (alguns més que altres)²¹⁸. Des d'aquesta perspectiva, s'ha explicat la violència dels alumnes com una resposta a la violència simbòlica, el fracàs escolar o, d'una manera més general, a l'enfrontament que es produeix entre la cultura que pretén imposar l'escola i la dels alumnes (que l'escola qüestiona). Es tracta d'una resposta a la violència institucional (DeFrance 1988), d'aquí que sovint tingui una component clarament antiescolar. Podem situar clarament dins d'aquesta orientació els treballs de Grignon (1971) i de Dubet (1991). També dos treballs de referència i especialment interessants per aproximar-nos al nostre objecte d'estudi: Willis (1977) i Ogbu²¹⁹.

²¹⁸ Qüestió treballada a Serra (1993) en relació al paper que juga l'escolar en el procés de reproducció de la societat i les seves desigualtats o el diferencial d'èxit escolar dels alumnes minoritaris. Són de referència obligada Bourdieu i Passeron (1981), Bernstein (1975) o el mateix Willis (1977) que tot seguit comentaré; o Philips (1972), Heath (1983), Foley (1990), Hayes (1992) o Ogbu (1974, 1978), per a la segona qüestió.

8.3.1.1 Paul Willis

A *Learning to Labour* (1977), en Paul Willis aborda el conflicte que es genera en la relació dels alumnes de les classes populars i les escoles controlades per les classes mitjanes i les elits. Willis considera que a les escoles molts alumnes de classe obrera s'enfronten simultàniament a la negació de la igualtat d'oportunitats per mitjà del procés d'etiquetatge i a la perspectiva de treball alienant o d'atur per a molts dels que ja han estat definits com a fracassats a les escoles. En aquestes condicions, doncs, sembla lògic que es generin respostes col·lectives. Segons Willis els joves refusen conscientment les interpretacions i els coneixements ensenyats a l'escola i es recolzen en els adults de la classe obrera per trobar arguments de resistència i d'exclusió. D'aquesta manera, construeixen contracultures que acaben obstaculitzant els seus avenços a l'escola i els aboquen finalment a un fracàs escolar que els condemna a ocupar llocs de treball socialment poc valorats. D'aquesta manera veiem com els alumnes no són subjectes passius que se sotmeten a un sistema avaluador desigual, sinó que de vegades hi donen resposta oposant-se al sistema escolar, als seus valors i la seva dinàmica de funcionament.

Willis va desenvolupar aquests plantejaments a partir de l'estudi etnogràfic d'un grup de joves de classe obrera d'una zona industrial d'Anglaterra (Willis 1977). En aquest estudi Willis s'endinsa en la cultura d'aquests joves (els *lads*) i examina les teories i valors implicats en les seves activitats (que inclouen l'humor, el sexisme, una manera de veure el treball i la diversió i l'èmfasi en les baralles i les conductes masclistes i d'exaltació de la força física). El llibre

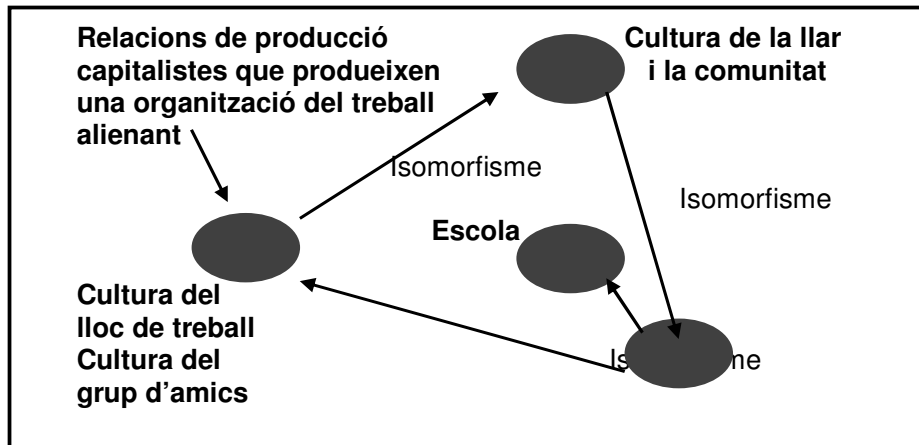
²¹⁹ Aquest autor és relativament prolífic. És possible resseguir les seves aportacions sobre aquest tema a Ogbu 1974, 1978, 1982, 1986, 1987, 1989, 1992.

documenta la manera com la resistència dels col·legues als ensenyaments escolars els distancia de les nocions de classe mitja que difon l'escola sobre l'elecció vocacional, i els prepara per a l'acceptació del treball manual i la vida i la ideologia dels tallers. Els *lads* perceben que la majoria dels treballs són aburrits, rutinaris, opressius, alienants, però la seva subcultura no els permet lligar aquesta idea amb la naturalesa essencial de la producció capitalista i amb la varietat de mecanismes que ajuden a mantenir-la. Els joves etnografiats per Willis perceben les desigualtats de la seva societat, tot i que la seva consciència no deixa de ser superficial, si fa no fa com la dels seus pares:

Un obrer de Hammertown: "Un capataç és algú, ja m'entén, intenten pujar damunt teu, es creuen superiors. Tallarien el coll a tothom amb tal de mantenir-se al seu lloc. Hi ha gent d'aquesta mena a la fàbrica. Per descomptat que aquesta gent retorçaria el coll als obrers, recorren a totes les argúcies possibles. Ja m'entén, els agradaria veure a tothom arrossegant-se pel terra." (Willis 1988: 69)

Els *lads* tenen unes actituds marcadament anti-escolars, refusen l'*ethos* individualista i competitiu que impregna l'educació capitalista, exclouen el treball intel·lectual i es resisteixen a les raons i justificacions oficials. Enlloc d'acceptar els arguments oficials, els substitueixen pels seus propis significats, rituals i formes d'esbarjo que tenen poc a veure amb el que se'ls ofereix a l'escola. Willis, però, va més enllà de la constatació de les resistències i de l'actitud rebel de molts alumnes de classe obrera i mostra fins a quin punt els temes de la subcultura dels joves estan lligats a aspectes més amplis de la cultura i l'experiència de la classe obrera fora de l'escola. La cultura dels *lads* que descriu Willis, la seva manera de veure i valorar la vida, les identitats desitjades, les creences sobre la societat, etc., es correspon a la cultura de taller, a la cultura que

desenvolupen els homes adults de la classe treballadora en les fàbriques i les grans indústries.



Model de la reproducció cultural proposat per Willis
(Gràfic proposat per Carspecken 1996: 183).

Willis fa referència a la diferent classificació i valoració del treball intel·lectual i el manual que realitzen els *lads*, pròpia de la cultura del taller, així com la celebració de la masculinitat i el poder físic (d'aquí el gust per les baralles i el valor simbòlic que els atribueixen. Invertint la jerarquia que estableix la superioritat de les activitats intel·lectuals per damunt de les físiques i les manuals, els alumnes, com els membres adults de la seva comunitat, recuperen un dignitat que perdrien si acceptessin els criteris de les classes dominants. Segons Willis, els models en els que s'inspiren els joves, són models de resistència obrera, són els recursos que la seva comunitat ha generat per poder sobreviure i mantenir una certa dignitat alhora que es suporten unes condicions de vida i de treball que neguen aquesta dignitat. L'assoliment d'una identitat positiva i d'autorespecte està present en tots els éssers humans, els treballadors no poden assolir això a través dels seus llocs de treball, per això desenvolupen vies

per obtenir-la a través d'altres canals: els treballadors desenvolupen cultures que inverteixen molts valors de la cultura de la classe dominant i s'uneixen per resistir l'autoritat, sabotejar el procés de treball a petita escala i refusar aquells que s'han adaptat a la institució escolar i han demostrat una certa destresa entre els llibres.

Evidentment les actituds de resistència i oposició dels *lads* sovint generen tensions, tant entre els mestres i aquests alumnes, com entre els alumnes que acaten el sistema i els que s'hi resisteixen. Willis parla del menyspreu que els *lads* senten pels *earoles* (terme que els *lads* utilitzen per referir-se als alumnes submissos a l'autoritat escolar i que treballen dur, literalment significa "orelles perforades", marcats com el bestiar). Willis entén que aquest menyspreu és una extensió del menyspreu que aquests joves senten pel treball intel·lectual, però subratlla que a la vegada serveix per reforçar la cohesió del grup, de retenir un poder que tenen quan estan units i que es perd si accepten les solucions individuals (un altre tema comú a la cultura de la classe obrera industrial).

L'impacte de l'etnografia de Willis va ser molt gran. després de la publicació del seu treball es van començar a realitzar altres recerques etnogràfiques amb l'objectiu de descriure i analitzar les actituds de resistència dels alumnes dels més diversos sectors de la societat²²⁰.

Cal, però, que evitem precipitar-nos alhora de fer extrapolacions d'aquest tipus, ja que no sempre hi ha el mateix darrera de totes les actituds de resistència, ni sempre hem de preveure les mateixes

²²⁰ Entre els alumnes de classe mitja (Connell, Ashenden, Kessler i Dowsett (1982), Ralph Larkin (1979), Varenne (1982)) entre els alumnes membres de minories ètniques (Solomon (1986, 1992) i Mac an Ghail (1988)) o entre les noies (a Woods i Hammersley (1995) se'n compilen diversos).

conseqüències. En aquest sentit, possiblement és la “dimensió obrerista” del treball de Willis el principal impediment a l'hora d'incorporar les seves reflexions a l'anàlisi de les actituds violentes que en l'actualitat es produeixen a les escoles: els obrers tal com són descrits per Willis ja no existeixen (entre nosaltres i en la proporció que existien abans); la violència, el masclisme i moltes de les actituds descrites per Willis, en canvi, persisteixen (de la mateixa manera?). Possiblement hi ha més populisme que obrerisme: el ciutadà d'a peu que es revela contra unes estructures i institucions que l'oprimeixen, contra uns discursos que se li revel·len mancats de sentit, contra la imposició (aparentment arbitrària) d'una escola que li impedeix d'afirmar-se en l'oci i d'exercir com a consumidor (meta final de la nostra societat). De Willis, doncs, possiblement hem de retenir més aquest intent de donar un sentit global a expressions aparentment mancades de sentit i exclusivament juvenils i escolars, enlloc de pretendre imposar la lectura “de classe” a actituds contemporànies que són molt més transversals, que tot i la incidència desigual (n'he parlat al capítol 2) es fan presents a sectors molt diversos de la nostra societat.

8.3.1.2 John U. Ogbu

A l'inici del subapartat deia que un altre dels autors que podem situar en aquesta perspectiva d'anàlisi de la violència és en John U. Ogbu. Les aportacions d'Ogbu són fonamentals per comprendre les actituds de resistència cultural (que poden incorporar formes de violència) dels alumnes membres de diferents grups minoritaris. Ogbu parla de dos tipus diferents de minories. D'una banda les minories que qualifica d'involuntàries (o “que són com castes”) i d'una altra les voluntàries (o immigrants).

Ogbu considera que seran minories involuntàries o tipus casta totes aquelles que hagin patit una llarga experiència històrica de discriminació i subordinació a un altre col·lectiu. És el cas, per exemple, dels indígenes nordamericans, els *chicanos* del sud dels EUA, els negres americans, els gitanos a Espanya o els habitants de països colonitzats. En la seva teoria Ogbu vincula aquesta forma de subordinació ètnica i social amb l'experiència educativa dels alumnes de les minories. La subordinació històrica d'aquests col·lectius, diu, habitualment va associada a l'existència d'un sostre laboral que limita de manera formal o informal l'accés de la minoria a determinats llocs de treball. Els millors llocs de treball i les posicions socials més desitjades (i que es neguen als ciutadans minoritaris) requereixen una bona formació acadèmica. Però el baix sostre laboral provoca un desencís entre la població minoritària, que finalment repercutirà en uns pobres resultats escolars. Aquest descoratjament, afirma Ogbu, pot perdurar durant generacions. La manca de confiança que la majoria (i l'escola com a institució que la representa) diposita en la minoria, i l'escepticisme sobre els beneficis de l'escolarització, les seves normes i les seves pràctiques, alimentat per l'experiència històrica negativa, fan difícil que les famílies i la comunitat minoritària en general ensenyi als seus fills a acceptar, interioritzar i seguir les normes i pràctiques de l'escola, i a mesura que es facin grans, serà cada vegada més difícil per als mateixos alumnes interioritzar i seguir aquestes normes, tot i que en general es reconegui la importància de l'educació. Conscients que no és a través de l'educació (que a més sol ser de pitjor qualitat) com aconseguiran prosperar socialment, els alumnes minoritaris invertiran els seus esforços en estratègies alternatives de supervivència.

Però l'existència de limitacions materials (el sostre laboral) no és suficient per explicar la dinàmica educativa de les minories involuntàries. Ogbu considera igualment important l'explotació expressiva²²¹ a la que són sotmeses les minories. Els blancs, diu, utilitzen els negres com a bocs expiatoris i projecten sobre ells imatges negatives i estereotipades. Per això, el tracte que reb la minoria afecta la manera com percep i respon a l'escolarització, així com a les altres institucions dominades per la majoria. Els alumnes minoritaris es troben amb un discurs que els menysté i que els aboca a optar entre un aprenentatge de la cultura del grup dominant, i el manteniment de la pròpia cultura i identitat. Ogbu considera que aleshores l'adaptació psicològica i cultural dels alumnes minoritaris sucumbeix davant les forces socials (sostre laboral, discriminació, etc.) i l'opressió racial a la que estan sotmesos. Sucumbeixen davant dels mites de la societat dominant que els caracteritza com a inferiors i els impedeix de crear una teoria folk de l'escolarització que sigui optimista amb el seu futur. D'aquesta manera, acaben desenvolupant una cultura d'oposició disfuncional que contraposa l'èxit escolar amb la conservació de la seva cohesió ètnica.

Ogbu ha desenvolupat l'explicació de per què les minories involuntàries despleguen una cultura d'oposició. És aquesta qüestió la que fa que les aportacions d'Ogbu (pensades per explicar el diferencial d'èxit escolar) dels alumnes minoritaris) siguin d'interès a l'hora d'entendre **alguns** fenòmens de violència a les escoles. Les minories que són com castes, afirma, senten que les diferències culturals que aporten a l'escola són marcadors d'identitat que cal mantenir. Davant del menysteniment de llur cultura i la pressió per a

²²¹ *"Dominant group's expressive exploitation of the minorities"* (Ogbu 1986, 1987; DeVos 1980); Wagatsuma & DeVos 1984; DeVos & Suárez Orozco 1990)

l'assimilació, el dilema amb que s'enfronten és el d'optar entre "actuar com a blancs" (*acting white*) o "actuar com a minoritaris" (*acting black*). La definició de determinades actituds i comportaments, incloses les pràctiques habituals de l'escola i l'aula, com a "pròpies dels blancs", posa en un problema els alumnes negres, sobretot perquè moltes d'aquestes pràctiques i actituds són essencials per aconseguir un bon rendiment escolar.

En els seus darrers treballs Ogbu ha seguit aprofundint en les respostes culturals dels alumnes minoritaris fins arribar a establir una distinció entre diferències culturals primàries i secundàries. Segons Ogbu les minories voluntàries i les involuntàries tenen diferències culturals d'aquests dos tipus, encara que en proporcions ben diferents. Mentre que les minories voluntàries tendeixen a retenir més les diferències culturals primàries (les formes culturals originals, tradicionals i que Ogbu considera "de contingut" o "de substància"), les minories involuntàries tendeixen a desenvolupar molt més les diferències culturals secundàries (diferències modernes, inventades i que sobretot afecten els elements "d'estil": formes de parla, música, moda en el vestir, etc.). Ogbu afirma que aquestes diferències secundàries són una resposta a l'experiència negativa que el grup minoritari pateix²²². Atinent-se a aquesta distinció, Ogbu afirma que les diferències de parla que han constatat els sociolingüistes només jugaran un paper important sota determinades condicions: les diferències d'estil lingüístic només seran importants i difícils de superar quan formin part de la cultura

²²² Tot i que aquesta distinció sembla que s'adequa a l'experiència cultural d'asiàtics, *hispanos* i afroamericans als EUA, sembla que és més difícil d'aplicar a altres contextos socials, i el seu suport teòric és escàs. Ogbu no fa referència a cap autor o estudi teòric sobre els processos d'aculturació i contraaculturació (com ara Herskovits & Linton 1949; Aguirre 1957; Bastide 1970; Mazzoleni 1975; Barth 1976). Per entendre la utilització d'elements culturals com a punts de suport de la

d'oposició que desenvolupen les minories involuntàries per sobreviure en una societat hostil. En conclusió: per mantenir la seva identitat cultural, les minories involuntàries converteixen algunes diferències de parla (entre altres elements expressius de la cultura) en símbols de la seva diferència cultural i atribueixen una significació negativa a determinades formes culturals de la majoria. A partir de diferències culturals d'importància relativa, es construeixen autèntiques fronteres culturals. A partir d'aquesta lògica d'oposició apareixen les distincions entre l'*acting white* i l'*acting black* i s'arriba a considerar que tenir èxit en el pla cultural (*black*) s'oposa a tenir èxit en el pla laboral (*white*), i per extensió, seguir les exigències escolars equivaldrà a actuar com a blanc.

La batalla per preservar la pròpia identitat sota determinades condicions socials serà un dels elements que contribuirà al fracàs escolar. Però és precís subratllar que en la teoria d'Ogbu la defensa de la identitat cultural juga un paper important només sota determinades circumstàncies. Les minories voluntàries, fruit de l'emigració, aborden aquesta qüestió d'una manera ben diferent.

A diferència de les minories involuntàries, les minories voluntàries o immigrants s'integren d'una manera ben diferent a la societat que les acull i llur resposta al sistema educatiu difereix també en molts aspectes. Les minories voluntàries són les constituïdes per poblacions que han decidit emigrar per tal d'assegurar-se un futur millor. A aquestes minories els manca l'experiència històrica de discriminació i subordinació que marca profundament l'actuació de les minories involuntàries. Sense aquesta experiència, la fe en les possibilitats que els oferirà l'escola és molt gran i la relació amb la

pròpia identitat, sembla més interessant la distinció entre contingut ètnic i identitat ètnica que estableix Barth (1976) i que revisa San Román (1986).

cultura majoritària es planteja de manera ben diferent. Les minories immigrants adopten l'estratègia que Gibson (1988) ha anomenat "acomodació sense assimilació": si bé sol haver-hi un interès per mantenir la pròpia cultura i identitat, això no sol ser un obstacle per al seu esforç escolar. A les aules els alumnes de les minories voluntàries solen seguir les normes establertes i s'esforcen a superar totes les dificultats que se'ls plantegen, ja que creuen fermament en la recompensa que en el futur poden rebre pel seu esforç. No només no compten amb l'experiència d'un sostre laboral i el patiment d'altres discriminacions per part de la majoria, sinó que molt sovint s'han convertit en minories fruit de la pròpia decisió d'emigrar, amb la confiança que en la nova societat a la qual s'incorporaran podran aprofitar unes oportunitats que en origen no tenien. La bona escolarització és una d'aquestes oportunitats, i l'esforç escolar és necessari si hom vol aprofitar-la. Lluny de considerar l'educació escolar com un camí que difícilment condueix enlloc i la societat majoritària com un adversari davant del qual cal resistir, les minories voluntàries veuen la societat majoritària i l'escola com una conquesta que s'han guanyat. La seva instal·lació en una nova societat comporta una millora de les seves condicions de vida si inverteixen correctament els seus esforços. En aquest marc, les diferències culturals i lingüístiques són alguns dels obstacles que cal superar. Sovint no es parteix de la idea que l'escola hagi d'ensenyar en la seva llengua i cultura d'origen, s'accepta que l'escola representa una societat amb una cultura diferent de la seva. Si bé pot haver-hi una voluntat de conservar més o menys elements de la cultura d'origen, aquest fet no sol provocar conflictes que puguin restar la implicació amb l'escola.

Marcelo Suárez-Orozco (1987, 1989) ha realitzat diversos treballs etnogràfics sobre l'experiència educativa dels emigrants hispans als

EUA. A partir d'aquests treballs ha pogut aprofundir més en els aspectes psicològics, socials i culturals del seu procés d'integració. Així, fa referència, per exemple, a les discontinuïtats culturals a les que han de fer front els emigrants hispans, a la discriminació que pateixen i a la tensió que provoca el procés d'aculturació, però subratlla que malgrat aquests obstacles els emigrants consideren que la seva situació és millor que la que tenien al seu país d'origen. Marcelo i Carola Suárez-Orozco (1992) expliquen que els immigrants de primera generació no només poden millorar el seu nivell de vida, sino també el de la família que ha restat en origen. D'aquesta manera el cost psicològic que assumeixen els emigrants en abandonar la seva família, es troba alleugerit per la consciència que és gràcies a aquesta separació que la seva família pot viure millor²²³.

Suárez-Orozco fa referència al que anomena com a "doble quadre de referència dels immigrants": constantment estableixen una comparació entre la seva situació actual en la societat d'acollida i les seves experiències anteriors en el país d'origen. L'etnògraf adverteix que aquest fenomen pot crear diferències al si d'un mateix col·lectiu ètnic. Aquestes diferències poden ser prou grans com per fer que les actituds de molts joves (inicialment positivament orientada a l'educació) acabin assimilant-se a les dels joves de les minories involuntàries. La condició de cada minoria no és una qualitat estable, doncs, sinó que depèn de l'evolució de les relacions que aquesta minoria va mantenint amb la resta de la societat i les seves institucions. En aquest punt, Suárez-Orozco segueix els plantejaments de Rogler, Dharma o Malgady (1991), que també han observat que la discontinuïtat generacional entre els immigrants

²²³ Això, però, no sempre és així, i malgrat tot es manté una millor adaptació a l'escola (San Román, comunicació personal)

mexicans de primera generació i els seus fills nascuts a Califòrnia té importants efectes psicològics: mentre els primers mostren una gran solidesa psicològica i se senten relativament beneficiats amb el seu establiment als EUA; els seus fills es ressenteixen més de la discriminació que pateixen i de la impossibilitat d'aconseguir els objectius socials que s'havien fixat. La segona generació no comparteix el "doble quadre de referència" dels seus pares i això imposa profundes diferències en la manera com es valora l'escola i la societat d'acollida. En lloc de considerar-se més rics en relació al que serien al país d'origen, els immigrants de segona generació poden sentir-se marginats i limitats a l'hora d'intentar assolir els objectius de la cultura majoritària²²⁴.

Finalment, Suárez-Orozco també senyala que alguna de les reaccions possibles dels fills d'emigrants que han crescut en un context de discriminació, és que fins i tot acabin identificant-se amb el grup dominant i tractin d'integrar-s'hi refusant el seu propi grup ètnic; o bé que s'uneixin entre ells per refusar la societat dominant i afirmar la seva pròpia identitat. En aquest cas, és fàcil que es creïn bandes de joves i que es desenvolupin elements culturals que en termes d'Ogbu qualificaríem de secundaris. En aquest cas, aquests joves adoptarien una posició davant l'escola i la societat més propera a la de les minories involuntàries. De fet, Ogbu mateix adverteix que el fet de ser emigrant no implica que es reuneixin tots els trets característics de les minories immigrants, i considera que cal tenir en compte també la relació que la societat d'origen ha establert històricament amb la societat de destí: els emigrants dels

²²⁴ Trobem consideracions en la mateixa línia a Malewska et altri (1982), Mecheri (1984), Dinello (1985), Foley (1990) i Hayes (1992), que per motius d'espai evito de desenvolupar en aquest treball. A Serra (1998) s'hi troba una referència més detallada de les aportacions i matisos de tots aquests autors.

països colonitzats, per exemple, es comportaran com a minoria involuntària (és el cas dels algerians a França).

La principal crítica que han rebut els plantejaments d'Ogbu és que aquests estereotipen la diversitat cultural i les minories en imposar una taxonomia excessivament simplificada. Ogbu estableix dos tipus de minories ètniques a les que s'hi corresponen dues estratègies d'integració a la societat majoritària. Aquesta distinció ha estat útil per explicar algunes diferències molt pronunciades, però sembla que no respon a la realitat, que es mostra molt més diversa. Quan s'ha intentat aplicar el model d'Ogbu als països europeus també han sorgit problemes. Henriot-van (Henriott-Van & Anderson-Levitt 1992) indica com les recerques en la línia d'Ogbu que s'han realitzat al Japó, la Gran Bretanya, Austràlia i Nova Zelanda (Ogbu 1978; Gibson & Ogbu 1991) aparentment han donat suport als seus plantejaments, però cada vegada sembla més evident que aquesta tipologia no s'adapta prou bé a la complexitat del fenomen migratori i nacional dels països europeus. Un número recent de l'*Anthropology and Education Quarterly* s'ocupa precisament d'aquesta qüestió²²⁵. Els diferents articles plantegen la dificultat d'adaptar les propostes d'Ogbu al cas europeu i a altres països (el Canadà, Israel), no només perquè les situacions que allí s'hi donen no validen les seves hipòtesis, sino perquè en alguns casos es fa difícil seguir parlant de minories o grups ètnics com a categories ben definides i comparables entre sí. Anderson-Levitt, l'editor de la revista adverteix d'entrada que la pràctica habitual d'etiquetar i reïficar els grups ètnics o racials pot arribar a ser perillosa quan encoratja als mestres a categoritzar els alumnes i utilitzar estereotips, però també

²²⁵ *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 28 (3), setembre 1997. En un número anterior (vol. 22 (2) 1991) Suárez-Orozco feia un balanç dels diferents estudis que s'havien desenvolupat en el continent a partir de les migracions dels darrers anys.

és perillosa per als investigadors, que ja no poden seguir parlant de “minories” o “ètnies” com si fossin entitats naturals i ben delimitades (Anderson-Levitt 1997). Aquell qui l'investigador considerarà un alumne minoritari, quin alumne s'hi considera i com es construeix socialment aquest concepte, són qüestions que han de formar part de la recerca (com en formen part de la que he realitzat a El Vilar).

8.3.2 L'escola invadida per la ciutat

La segona perspectiva assenyalada per Carra i Sicot és la que posa en relació els conflictes que es desenvolupen a l'escola amb els conflictes propis del seu entorn social, urbà. Aquesta perspectiva parteix de la premisa que l'escola no resta al marge de les tensions que es desenvolupen al seu voltant, al contrari, aquestes penetren en ella i és en funció d'aquestes tensions que cal entendre molts dels conflictes. La violència que es desenvolupa a l'escola, doncs, no és de caràcter antiescolar sinó que es tracta de la irrupció de conflictes exteriors en el context escolar. Carra i Sicot (1996: 91) afirmen que aquesta mena de violència ha merescut només l'atenció d'uns pocs estudiosos, tot i que ha captat l'atenció de periodistes (sobretot) i d'alguns professionals de l'educació preocupats pel que qualifiquen d'invasió de l'escola o de “penetració del carrer en l'àmbit escolar”. Amb tot, molts dels treballs que he citat al capítol anterior, en relació als processos de segregació i les relacions interètniques en el marc de l'educació, poden ser perfectament inserits dins d'aquesta segona perspectiva d'anàlisi dels fenòmens violents.

A França, una etnografia recent adopta aquesta perspectiva. És la realitzada per Payet (1992, 1995), que analitza la relació entre els desordres escolars, alumnes d'origen estranger i de classes

populars. Marianne Junger (1990) parteix de la mateixa idea quan analitza la influència que prejudicis racials vigents a Holanda exerceixen sobre les intimidacions tal com han estat definides per Olweus (1991, 1998). Segons l'autora, es pot parlar d'una "dimensió ètnica o racial" de les victimitzacions, tot i que aquesta dimensió no és l'única i ni tan sols és la predominant. On els motius ètnics apareixen de manera significativa com a argument justificador de les agressions, és quan es tracta d'agressions verbals (i predominantment d'insults). No cal dir que aquesta anàlisi és especialment interessant per a la recerca que desenvolupo a la tercera part, on, entre altres coses, plantejo la multiplicitat de formes i motius de la violència i analitzo el paper que juga el racisme i els discursos d'identitat en el que es sol qualificar de "violència racista".

Alguns treballs de Ballion (1993, 1997) també s'enquadren en aquesta perspectiva d'anàlisi dels fenòmens violents (així com en la següent: ja he assenyalat que pocs dels autors que cito utilitzen un sol argument per explicar totes les formes de violència que anaitzen). Ballion parla de desmotivació i manca d'interès dels joves pel que els ofereix l'escola. Aquest autor arriba a fer diagnòstics i afirmacions molt radicals: molts dels problemes que pateix l'escola són atribuïbles a l'excessiva obertura d'aquesta al seu entorn. Ballion parla d'una "violència vernacular"²²⁶: alguns alumnes introdueixen a l'escola conductes pròpies del seu medi social i llur

²²⁶ Ballion distingeix entre violència vernacular, delictiva (és mínima), psicològica i reactiva. La darrera té origen en el xoc entre les expectatives de l'alumne i la crua realitat escolar (és una violència de marcat caràcter antiescolar, doncs i la podríem enquadrar en la primera perspectiva d'anàlisi que Carra i Sicot proposen): Alguns alumnes, després de creure's escollits, es senten exclosos. D'aquí que les agresions projectades sobre el medi escolar siguin una reacció a aquest rebuig, una reacció que pot tenir una doble intencionalitat: d'agresió al medi mateix i de defensa del "jo" a través de l'apropiació d'una identitat social estigmatitzada. La màxima seria quelcom així com "transgredeixo, aleshores existeixo" (Ballion 1997). Ja m'he referit anteriorment a la relació que es pot establir entre violència i identitat.

cultura que constitueixen elements de distorsió de l'ordre escolar i de la civilitat tal com hi era originalment concebuda. L'escola, diu Ballion, és excessivament porosa (perque elements exteriors hi penetren i porque la vida de la ciutat, de la societat, s'articula amb la vida escolar). Així (Ballion 1997) per evitar molts d'aquests problemes el que cal és que l'escola talli molts dels vincles (concessions) que ha establert amb l'exterior.

Els mateixos Carra i Sicot, en un altre treball (1997), adopten en part aquesta perspectiva, quan afirmen que a les escoles rurals hi ha menys violència porque l'entorn és igualment menys violent, o que les característiques de la població escolaritzada (en concret el seu nivell econòmic i situació d'exclusió social) són variables significatives a l'hora de predir l'índex de violència que es dona a l'escola. Ara bé, aquesta autors, com Debarbieux, en realitat es proposen avaluar el pes relatiu de l'entorn i dels aspectes organitzatius i de clima escolar:

La violència no és un fenomen que no sorgeixi d'enlloc. Si en part s'explica per la violència de l'entorn, també està estretament lligada al funcionament dels centres, a la seva organització. Això remet a les regulacions establertes en els centres, des de les més formals com l'aplicació de reglaments interiors, a les més informals com les pressions a l'adopció de normes implícites que influeixen en les maneres d'estar i de parlar en els centres. (Carra & Sicot 1997: 80-81).

8.3.3 L'organització i el clima escolar.

La tercera perspectiva acull tots aquells autors que consideren l'escola com una institució l'organització de la qual influirà decisivament en les conductes i els resultats escolars dels alumnes. Per aquests autors la qüestió no rau tant en l'anàlisi de les

condicions socials, psicològiques o familiars que fan que uns alumnes tinguin més tendència a desenvolupar actes violents, com d'analitzar per què en determinats centres hi ha més víctimes i agressors que en altres: les dimensions del centre, l'estil educatiu, les interaccions que s'estableixen amb els alumnes, la "cultura" del centre (les estratègies que tenen establertes per a la mediació i la resolució de conflictes, per exemple), ... seran des d'aquesta perspectiva determinants.

Als EUA la relació entre violència i el funcionament dels centres s'ha establert en dues direccions. En primer lloc hi ha una literatura abundant en relació al que han anomenat *effective school*. Els seus primers desenvolupaments es van produir al voltant dels anys 70. Segons Carra i Sicot, Pink (1984) és l'obra més destacable d'aquest corrent en relació al tema que ens interessa. Aquest autor és un dels pocs que ha integrat elements de la sociologia de l'educació (les teories de l'escola eficaç) amb elements de la sociologia de la delinqüència (*containment theory*). Aquesta darrera teoria, de caràcter psicosociològic postula que tothom té motivacions que l'inclinen cap a l'incompliment de la norma, però alhora tots tenim una autoimatge que conté la persona i la preserva de la transgressió. Des d'aquesta perspectiva, la prevenció de la delinqüència només s'aconseguirà si prèviament es modifiquen les experiències escolars. L'escola eficaç ha de permetre que l'alumne es forgi una imatge positiva d'ell mateix, ha de desenvolupar les seves aptituds i les seves competències.

La segona direcció té el seu origen en les recerques sobre la interacció entre el medi i els comportaments criminals. La hipòtesi de partida és que el canvi del contexte físic i de l'estructura organitzativa dels centres poden produir una reducció de la

violència. Alguns autors, entre ells Gottfredson (1985) han seguit aquesta perspectiva quan han elaborat enquestes sobre la victimització a les escoles, per això, en els seus treballs no s'han interessat pel fet que algunes persones siguin més víctimes que altres, per exemple, sinó per què en alguns centres es produeixen més victimitzacions que en altres. Altres autors, com ara Hellman i Beaton (1986) han aprofundit en debat generat entre les autoritats americanes des dels anys setanta, sobre si la violència pot ser atribuïda a problemes interns del centre (el seu clima, la seva organització) o bé si cal atribuir-la a la intrusió a l'escola de la violència i el desordre de la comunitat. Els treballs de Ballion (1993, 1997) Carra i Sicot (1997), Debarbieux (1994, 1996, 1997) i Pain (1993, - et al. 1996), han indagat des d'Europa en la mateixa qüestió.¹ De fet aquesta perspectiva és la que adopten (ella sola o a més d'altres) la majoria de guies sobre la prevenció de la violència i la gestió dels conflictes als centres educatius: Fernández (1988), Olweus (1993), Gotzens (1997), Casamayor (1999) i tants d'altres. En general aquests autors no neguen la influència dels factors socials externs a l'escola, però remarquen que aquesta no es pot considerar totalment sotmesa a unes pressions exteriors que no controla, sinó que cal considerar-la com un actor social dotat d'una certa autonomia, capaç de fer analitzar les situacions i d'actuar en conseqüència.

En aquesta línia, Ballion (1997) proposa que distingim entre tres categories de centres:

1. Els establiments amb un índex d'èxit escolar alt.

En aquests centres hi ha una cultura molt forta, un cert nombre de principis de comportament, de guies de conducta que s'imposen a tots. En aquests centres la violència verbal

contra els adults és molt rara, així com la violència física. La conformitat institucional està facilitada per:

- Els alumnes coneixen el codi, ells saben què implica la seva condició d'alumne, tant pel que fa a les relacions interindividuals que han de mantenir (respecten la civilitat, són "educats"...) com pel que respecta a les obligacions acadèmiques (accepten els constrenyiments que implica la seva situació).
- Hi ha un fort "patriotisme" en relació al centre, són conscients que formen part d'un centre que té una molt bona imatge externa i desenvolupen un cert orgull de formar-ne part i accepten una certa obligació que els empeny a "ésser-ne dignes".
- Es manifesta una forta implicació per part de tot l'equip educatiu i la resta de professionals. Els professionals encara són més sensibles que els alumnes a aquesta mena d'obligació d'esforçar-se per respondre al nivell que mereix o que té el centre. Aquest esforç es projecte tant en la qualitat pedagògica com en la qualitat de les relacions humanes.

2. Establiments mitjos.

L'actitud dels alumnes i de les seves famílies cap a l'escola és diferent. No es percep com una institució sinó com una organització prestatària de serveis envers la qual no es senten obligats. Ballion parla de l'actitud dels "consumidors", una actitud que no és nova, però que en l'actualitat no para de desenvolupar-se (Ballion 1982). Aquest posicionament davant l'escola es manifesta en una actitud crítica, però també en una prioritització de les conveniències personals, que hom pot oposar a les exigències de l'organització (a l'hora de justificar l'absentisme, per exemple). En aquests centres la violència verbal contra els adults és rara. La violència física pot aparèixer esporàdicament:

- L'heterogeneïtat social dels alumnes dificulta el sorgiment d'una cultura comuna i això provoca que la relació enfront les normes sigui dèbil, fluctuant, amb una pèrdua de legitimitat de les exigències institucionals. Això fa que les normes es simplifiquin i puguin restringir-se, per exemple, al refús o l'evitació de la violència.
- En aquests establiments la transgressió s'expressa a través de formes blanques, que deixen la institució desarmada. Enlloc de

contestació oberta a l'ordre escolar, es desenvolupen les fuites, l'evitació: l'absentisme, la manca de treball, el xivarri.

- Pel que fa als mestres, les actituds són diverses. Cadascú imposa l'ordre o fa la llei a la seva manera. Per això és en aquests centres on, segons Ballion, més s'han desenvolupat les incivilitat i la violència.

3. Els centres que acullen població difícil.

En aquests la ruptura cultural sol estar molt marcada. La violència verbal contra els adults és corrent en els centres d'aquesta categoria. També la violència física:

- Els alumnes no coneixen el codi social del centre, i únicament valoren la seva pròpia cultura, la dels adolescents de la seva zona. En aquests centres es desenvolupa un estira i arronsa permanent per a la imposició de les regles del joc: les de l'escola o les de l'exterior.
- La violència apareix com a forma de transgressió, a més de les formes blanques anteriorment citades. Es manifesta com a violència física entre alumnes, recurs habitual als insults, agresions externes contra persones i béns. La violència verbal s'accepta com una forma normal de relacionar-se.²²⁷

Ballion considera que no hi ha diferències significatives pel que fa als equipaments escolars corresponents a cadascuna de les categories de centres. Sí que constata, en canvi diferències en la manera com els mestres conceben la seva tasca, com es desenvolupa la pràctica pedagògica i quin és el grau de participació dels alumnes en la vida del centre i en les activitats socio-educatives extraescolars.

Carra i Sicot (1997) també consideren que les característiques o el clima dels centres (sentiment d'injustícia, existència de conflictes

²²⁷ És el model que millor respon a l'institut del Vilar on he fet el treball de camp, tot i que allà els alumnes són molt diversos i la política de segregació escolar ha fet que algunes aules puguin inscriure's en el segon tipus de centre dels que acabem de caracteritzar (dubto molt que puguem equiparar-les al primer: potser alguns dels que fugen de l'escola compartirien (i voldrien un centre amb) els valors del primer tipus).

interns, la manera com es resolen...)²²⁸ poden afavorir el desenvolupament o la neutralització de la violència. Donen una especial importància a la manera com es resilen i/o es castiguen els actes violents. Carra i Sicot parlen més de victimització i de sentiment de violència, de l'experiència subjectiva de la violència, que dels actes violents en si. Per això consideren que possiblement és més el tractament insatisfactori dels conflictes el que afavoreix l'aparició de sentiments de victimització, més que no pas el fet que els conflictes es produeixin o no. En tot cas, pel que fa a aquesta qüestió, fonamental si volem tenir en compte, per exemple, com viuen els alumnes immigrants l'assetjament per part d'alguns companys, Carra i Sicot destaquen que segons les dades que van obtenir amb el seu treball, el 69% dels alumnes enquestats considera que els responsables de les agressions de que han estat objecte, no han estat castigats; el 60% de les víctimes considera que els problemes han estat tractats de manera del tot insatisfactòria (que en molts casos ningú se n'ha fet càrrec); només un 14'2% de les víctimes es senten satisfetes de com s'han resolt els afers, i el cas és que d'aquestes víctimes, el 61% se senten satisfetes perquè han estat elles mateixes les que s'han encarregat de resoldre el problema (defensant-se o venjant-se).

²²⁸ Segons les dades de Carra i Sicot (1997) sembla que la violència en els centres pot estar associada a la manca de sociabilitat. En els centres on hi ha menys victimització és més freqüent que els alumnes parlin entre ells dels problemes que poden tenir amb els mestres i és més habitual que els alumnes s'ajudin amb els deures. També és més habitual que es parli amb els mestres d'altres temes que no siguin els estrictament escolars. En aquests centres el nombre d'alumnes que participen en activitats extraescolars també és superior. Amb tot les característiques del treball de Carra i Sicot (en alguns aspectes molt proper als d'Olweus, sobre qui he formulat la mateixa crítica) fan que haguem d'agafar amb una certa prudència aquestes consideracions, car es tracta més de correlacions estadístiques que no pas de contrastacions que provin que efectivament una variable és la causa d'una altra (i no el seu efecte o que ambdues siguin efectes d'una tercera variable).

Com he dit, també Debarbieux dóna molta importància als aspectes organitzatius dels centres. Als seus treballs (Debarbieux 1994, 1996, 1997) parla d'establiments "eficaços" i té especial interès a assenyalar que alguns centres situats en contextos socials "de risc", mantenen una pau social i un clima escolar d'alta qualitat. No existeix el "*handicap* socio-violent", afirma amb insistència: les possibilitats de prevenció i d'intervenció eficaç dels centres són molt elevades. Considera que les dimensions i les característiques físiques dels centres; la quantitat d'alumnes; el volum del cos d'ensenyants i les relacions que mantenen; les regles del centre i la manera com s'apliquen; i el clima tal com és percebut per alumnes i ensenyants, són característiques absolutament condicionants.

8.3.4 Les transformacions del sistema escolar

Altres autors, més enllà del "clima del centre" i l'efecte que aquest pugui tenir sobre els alumnes, consideren que són les transformacions del sistema escolar en general el factor més rellevant per entendre la "crisi" d'aquest sistema i la traducció d'aquesta crisi en absentisme, disruptions a l'aula i un augment generalitzat de la conflictivitat. A França el debat gira a l'entorn de "l'escola i els valors de la República", aquí el debat passa, cada vegada més, pel qüestionament de la Reforma o de la manera com ha estat implantada (recursos, formació, etc.) o pel qüestionament del valor de l'educació. Hi podem incloure també, tots aquells autors que neguen que s'hagi produït un augment de la violència i que aquesta s'hagi traslladat a les escoles, sinó que consideren que el que ha passat és que l'escola s'ha obert a sectors socials que abans no hi tenien accés: globalment la violència no s'ha incrementat, doncs, sinó que senzillament s'ha introduït als centres mentres que

abans restava a l'exterior. Dubet (1991) defensa en part aquesta idea quan afirma que alguns dels alumnes disruptius són precisament aquells que fa uns anys no haurien tingut accés als centres.

8.3.5 Violència i interacció social

Finalment, hi ha també els sociòlegs seguidors de l'interaccionisme simbòlic que analitzen la violència escolar a partir de les interaccions que es produeixen entre els diferents actors presents a les aules i la resta d'espais escolars. A partir, sobretot, de l'observació etnogràfica, aquests autors analitzen les relacions entre els mateixos alumnes, entre aquests i els professors i en general entre totes aquelles persones que actuen a l'escola, observant les formes d'indisciplina, les estratègies que segueixen uns i altres per projectar una certa imatge de si, per controlar l'aula, per escapar de l'aburriment, ... Des d'aquesta perspectiva, la violència pot sorgir del conflicte que es genera en determinades interaccions, de la lectura diferent que cada actor fa de la realitat social, dels seus interessos divergents... Però el més interessant d'aquesta perspectiva és que ens permet aproximar-nos a l'anàlisi de les conductes dels diferents actors des de la vivència i intencions que aquests mateixos actors tenen de cada situació. A Serra (1998) s'ofereix una extensa bibliografia d'aquest corrent en relació a l'educació, les teories que utilitzen (de l'etiquetatge, l'efecte Pigmalíó, ...) i les seves aportacions i mancances més importants.

Alguns treballs que tenen per objecte oferir orientacions per a la intervenció també incorporen aquesta perspectiva. Sobretot aquells que es proposen treballar habilitats socials (formes de relació, definició de situacions, estratègies de resolució de problemes...) i els

realitzats des de la psicopedagogia o la psicologia social (Trianes i Muñoz 1997, per exemple, que a més ofereixen un extensa bibliografia d'aquesta perspectiva).

A l'etnografia que tot seguit exposaré he incorporat, sobretot, les tres primeres aproximacions: considero que la violència que es desenvolupa en el marc escolar és, en part, fruit de les contradiccions i el conflicte que s'estableix entre la dinàmica escolar i les actituds, identitats i expectatives dels joves que hi assisteixen, del xoc entre la voluntat normativa de l'escola i les tendències incíviques i anòmiques que es desenvolupen al seu exterior; en aquest sentit, considero que el clima escolar, les condicions físiques del centre, les estratègies organitzatives i de resolució de conflictes no fan més que augmentar aquest conflicte. Finalment, també hi ha formes de violència (la més marcadament racista, per exemple) que són el resultat de l'extensió o la introducció a l'escola de conflictes i tensions instal·lats en el context més ampli de la nostra societat en general, i de la població objecte d'estudi en particular.

TERCERA PART

L'ANÀLISI ETNOGRÀFICA DE LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ

9. Hipòtesis de treball i metodologia emprada.

9.1 HIPÒTESIS DE TREBALL

A la introducció de la tesi he indicat quins són els objectius de la recerca que he desenvolupat a l'institut d'educació secundària Guillem d'Efak, situat al Vilar (una població mitjana de Catalunya, les característiques de la qual descriu al capítol següent). Resumits, els tres objectius fonamentals de la recerca són els següents²²⁹:

1. Identificar els discursos d'etnicitat presents entre els alumnes.
2. Analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells.
3. Analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen entre els alumnes.

²²⁹ A les pàgines 19 a 21 de la introducció especifico objectius de recerca concrets per a cadascun d'aquests temes.

A partir d'aquests objectius he fixat, per a cada tema les següents hipòtesis de treball per tal procedir a la seva contrastació i d'orientar millor la recerca:

1. Sobre els discursos d'etnicitat que desenvolupen els alumnes:
 - 1.1 La presència important de població autòctona, d'origen espanyol i d'origen estranger al Vilar, farà que entre els alumnes de l'institut hi puguin aparèixer discursos que identifiquin aquests diferents orígens i col·lectius.
 - 1.2 Donada la rellevància que ha pres la immigració d'origen africà i el rebuig que ha generat, previsiblement apareguin discursos d'etnicitat específics envers els immigrants africans (diferents dels discursos que puguin aparèixer respecte els immigrants d'altres orígens i diferents també dels que es generin respecte els alumnes catalans i els d'origen espanyol).
 - 1.3 El discurs que es projecta sobre els immigrants africans s'alimenta dels arguments culturalistes i de la defensa del principi de la nacionalitat.
 - 1.4 Donada la tensió política (i a voltes social) existent entre un/s nacionalisme/s català/ns i un/s nacionalisme/s espanyol/s, és previsible que entre els alumnes del Vilar apareguin també discursos de la nacionalitat²³⁰.
 - 1.5 Que com a derivació d'un d'aquests discursos de nacionalitat i a causa de l'aposta decidida de l'institut (i de

²³⁰ En contraposició al de l'alteritat. Conceptes proposats per en Jordi Pascual (1997) (veure la referència que en faig al capítol 4, pàgines 140 a 142).

les institucions catalanes en general) pel català, poden sorgir problemes de convivència i manca de comprensió, i la llengüa pot esdevenir un element de conflicte.

1.6 A causa de les condicions socioeconòmiques en què viu la població, els discursos de la nacionalitat poden tenir més importància entre els descendents de la immigració espanyola antiga que no ha assolit una bona posició econòmica.

1.7 Com que malgrat la rellevància que estan prenent els moviments migratoris, els discursos de rebuig als immigrants i el racisme en la nostra societat, aquestes qüestions (encara) no han cristal·litzat en un moviment polític i social ben estructurat, és previsible que els discursos d'etnicitat exhibeixin igualment aquesta manca d'estructuració i que siguin interferits per altres lògiques i discursos (el tribalisme tal com l'entén Maffesoli, per exemple) que en determinats aspectes poden entrar en contradicció amb els primers.

1.8 Una de les causes dels problemes de violència racista i de deteriorament de les relacions interètniques en general, és la postura ambigua, contradictòria, ambivalent, que mostra l'escola (i la societat) envers els col·lectius d'immigrants.

2. Sobre les relacions que els alumnes efectivament estableixen entre ells:

2.1 Que els discursos de nacionalitat i d'etnicitat condicionen de manera efectiva les relacions entre els alumnes.

- 2.2 Que les diferències de gènere són tant o més importants a l'hora d'ordenar les relacions entre els alumnes i que ambdues variables s'articulen i generen relacions i discursos diferenciats per explicar i justificar la interacció amb els i les alumnes.
 - 2.3 Que aquest condicionament no és reconegut pels mateixos alumnes, que consideren que les seves relacions s'estableixen exclusivament a partir de criteris de simpatia, estil, amistat, ... Excepte en el cas dels alumnes magrebins, en què les argumentacions de gènere, ètniques i fins i tot racistes, sí que apareixen en els discursos dels alumnes per explicar i justificar el tipus de relacions que s'hi mantenen.
 - 2.4 Que el que hem definit com a discurs de l'alteritat serveix per a justificar actituds i comportaments discriminatoris i per justificar agressions i desigualtats en relació als alumnes magrebins.
 - 2.5 Que l'existència d'aquest discurs provoca que les relacions amb els alumnes magrebins siguin distants (s'eviten o es limiten a allò que és estrictament necessari) o negatives (desiguals, poc cordials i fins i tot violentes).
3. Sobre la relació que es pot establir entre la ideologia racista i les formes de violència projectades sobre els alumnes fills d'immigrants:
 - 3.1 Que la violència racista és fruit de la introducció a l'escola de conflictes i tensions més generals que s'originen en la societat en el seu conjunt.

- 3.2 Que és possible establir una relació entre les actituds violentes que es projecten contra els alumnes magrebins i l'existència d'un discurs racista. Amb tot, intentaré demostrar que aquesta relació no ens ha de fer creure que els alumnes que intimiden o agredeixen els seus companys magrebins són els alumnes més racistes, sinó que aquests alumnes escullen els companys magrebins com a víctimes perquè el racisme de la resta dels seus companys fa més acceptables (o més "practicables") aquestes agressions: és el racisme del conjunt de companys el que fa que la violència d'alguns alumnes (les causes de la qual no s'han de buscar en la ideologia racista) es projecti contra els alumnes magrebins.
- 3.3 Que no és només l'existència mateixa d'un discurs racista el que fa possibles (o més justificables) les agressions, sinó (també) l'aïllament dels i les alumnes magrebins (provocat només en part per aquest discurs: en casos com el d'algunes noies hi ha dificultats reals a l'hora d'establir-hi relacions a causa de les actituds de les mateixes alumnes i l'escàs domini de la llengua).
- 3.4 Que, enfront a això, l'escola emprèn iniciatives per fer reflexionar els alumnes sobre la diversitat cultural, però en canvi no incideix directament en les relacions entre els alumnes, ni treballa per trencar l'aïllament dels alumnes magrebins i fer que els vincles entre aquests alumnes i la resta siguin més intensos i rics²³¹.

²³¹ Al capítol 5, a propòsit del treball d'en Marc Howard Ross (1995), he explicat la importància que tenen aquestes qüestions en relació a la violència (veure capítol 5 pàgines 179 a 182).

- 3.5 Que l'escola no respon de forma adequada a aquesta multiplicitat de formes que adopta la violència i que es deixa endur per una dinàmica repressiva del tot ineficient.
- 3.6 Que hi ha altres formes de violència que sí que són de caràcter pròpiament escolar, que sorgeixen del conflictes entre les cultures, aspiracions, interessos, etc. dels alumnes i els de l'escola.

9.2 METODOLOGIA EMPRADA

9.2.1 Justificació del centre i la població estudiada.

L'etnografia que he realitzat per tal de poder contrastar les hipòtesis a dalt especificades i assolir els objectius que abans he esmentat, es fonamenta en el treball de camp desenvolupat des de principis de febrer de 1999 fins a finals de gener de 2000. L'eix principal del treball de camp és el seguiment que he fet de l'institut d'educació secundària Guillem d'Efak, i més concretament dels alumnes de 3^r curs i del Taller d'Aprenentatge Escolar (aula segregada per a alumnes immigrants d'incorporació tardana).

L'elecció d'aquest centre educatiu i d'aquest municipi va ser deguda a dos motius, un de teòric i un altre d'exclusivament pràctic. El teòric, per dir-ho d'alguna forma entenedora, és que tenia coneixement que al municipi del Vilar hi havia (o començava a haver-hi) problemes de convivència. El Vilar és conegut a la comarca com una població receptora d'emigrants i d'un temps ençà han començat a aparèixer notícies a la premsa local i comarcal que parlen de problemes de rebuig als immigrants africans, violència juvenil, actuació de bandes de *skin heads*, actes racistes, ... El que passava a la població, doncs, m'interessava. Però tenia interès

també a veure què passava als instituts, entre els alumnes, i què feien o deien els mestres.

Informants del Vilar van assenyalar-me dos instituts que, segons ells podien ser del meu interès: el General Moragues i el Guillem d'Efak. A tots dos, van assabentar-me, s'hi havien detectat problemes de convivència (entre els alumnes en general i amb els immigrants marroquins en particular), la presència d'immigrants cada vegada era més important i, d'altra banda, els mestres d'ambdós centres es sentien desbordats. Especialment els del General Moragues que, segons van dir-me i jo vaig poder comprovar posteriorment en entrevistar-me amb el director i alguns mestres, optava per negar el problema i dir que no passava res. En aquest institut no s'havien plantejat la gravetat de la situació (de l'augment de la violència i el racisme entre els alumnes) i l'estratègia seguida per atendre les necessitats dels alumnes immigrants passava per descarregar totes les responsabilitats sobre un únic professor. Al Guillem d'Efak la situació era igualment greu, em digueren, però no tenien cap problema en reconèixer-ho i demanar ajuda a qui calgués: sabien que calia fer alguna cosa, no sabien encara què, però.

I aquí comença el motiu pràctic: mentres l'actitud del director del primer centre va ser de negar-ho tot (no hi ha violència, no hi ha racisme, els immigrants estan ben atesos i integrats) i fins i tot de mostrar una certa molèstia envers una persona aliena al centre amb voluntat de saber què hi passava; al Guillem d'Efak l'actitud va ser de total disponibilitat tant per part de la direcció com per part del professorat. Evidentment el centre amb prestigi és el primer (i suposo que negar els problemes ajuda a mentir-lo, el prestigi), el segon és un centre no gaire ben vist (i suposo que per això, obert a qualsevol ajuda: ja no tenien res a amagar d'altra banda). En tot cas, aquesta bona disposició, que s'ha mantingut fins el dia d'avui va ser clau per decidir-me per abordar l'anàlisi de les relacions interètniques al Guillem d'Efak.

9.2.2 Abast de l'etnografia

El treball de camp, però, no ha estat exclusivament escolar. Durant el període de realització del treball he efectuat observacions, entrevistes i he mantingut contactes amb membres de l'institut estudiat (personal d'administració i serveis, professorat pares i alumnes), però també amb personal d'altres centres educatius (un segon institut, una escola d'educació primària i una escola d'adults que hi ha a la població), personal dels serveis socials del municipi, regidors i tècnics de l'ajuntament (de l'àrea de cultura, joventut i educació), el responsable de la policia local, responsables d'associacions i entitats del municipi (associacions de suport als immigrants, associacions culturals) i tècnics de joventut (que gestionen un centre d'informació juvenil). He realitzat, d'altra banda observacions de carrer i he fet un seguiment de les notícies que apareixien a la premsa local sobre la població (i en particular sobre problemes de convivència, immigració, violència, escoles i joventut). D'altra banda, he mantingut contacte amb persones de l'IES Guillem d'Efak i del Vilar des que vaig començar el treball fins a la seva conclusió.

A banda dels contactes personals i les observacions que hi he realitzat, fora de l'institut també he procedit a la consulta de documents, com ara les actes del Consell Escolar Municipal, informes sobre la joventut del municipi i els serveis que s'hi ofereixen, llistats d'entitats (activitats que realitzen, objectius, nombre de socis, etc). He participat, d'altra banda, en la primera Jornada per a la Integració i la Convivència, promoguda des de l'ajuntament i que va aplegar les institucions, associacions i entitats més actives en l'àmbit de la cultura i la joventut (des de les escoles del Vilar, fins als grups d'escoltes i les associacions d'immigrants).

Tots aquests contactes i fonts d'informació van facilitar la contextualització i la millor comprensió de moltes de les coses que vaig observar, escoltar i sentir al Guillem d'Efak: des de simples referències a

llocs de trobada dels joves o a esdeveniments que al municipi havien tingut un cert ressò, fins a actituds o discursos sobre determinats alumnes o referències genèriques als companys del Vilar o del municipi veí, L'Arbreda. La presència d'alumnes d'aquest segon municipi a l'institut del Vilar, va fer que busqués informació sobre L'Arbreda i que, de manera esporàdica i hi fes observacions, sense la intensitat de les realitzades al Vilar, però, i sense entrevistar-me amb representants ni entitats del municipi.

La majoria de les observacions, però, han estat fetes al Guillem d'Efak, un dels instituts del Vilar. Des del 1 de març fins el 4 de juny de 1999 vaig realitzar les observacions d'aula de manera intensiva. Vaig centrarme en un curs, 3^r d'ESO, que estava dividit en tres grups classe. Vaig optar per centrar-me en un únic curs a l'hora de fer les observacions d'aula, perquè això em permetia conèixer molt millor l'alumnat i contextualitzar els seus discursos i conductes. Amb tot, a la tesi hi incorporo observacions fetes en altres espais (pati, passadissos) en què hi apareixen alumnes d'altres cursos i utilitzo treballs (dibuixos, escrits) d'aquests altres alumnes. Les observacions d'aula van ser diàries i, excepte comptades ocasions, van comprendre tot l'horari acadèmic dels alumnes (des de les 8'30 del matí fins les 17'30 de la tarda) exceptuant la pausa del migdia. Des de principis de febrer, però, vaig realitzar observacions de manera més irregular, així com entrevistes amb la direcció, mestres i altres professionals que treballaven en el centre (de l'EAP i compensatòria). Aquestes observacions i entrevistes inicials van servir per conèixer una mica millor el centre, els serveis que oferien en relació als alumnes d'incorporació tardana (i fills d'immigrants en general) i per informar-me mínimament sobre les relacions entre aquests alumnes i la resta, així com dels problemes de violència que alguns mestres denunciaven. Amb aquesta primera fase de presa de contacte inicial, vaig poder establir millor els objectius de la recerca i les hipòtesis de treball.

Les observacions no han estat exclusivament d'aula: he voltat i conversat amb alumnes i professors per tot l'institut, a l'entrada i a la sortida del centre, durant les hores de pati, durant les hores de descans dels mestres, en reunions del Consell Escolar etc.

9.2.3 La tècnica d'observació

La tècnica utilitzada per a l'observació ha estat la d'observació participant. Vaig informar la direcció, els mestres i la resta de professionals del centre, dels objectius generals de la meva recerca (l'estudi de les relacions interètniques i de la violència entre l'alumnat) sense concretar gaire més. Sí que vaig deixar clar, però, que si bé podia interessar-me alguna qüestió relativa al seu treball, l'objectiu de la recerca no es centrava en absolut en la seva feina: eren les conductes i les relacions entre els alumnes allò que m'interessava, allò que deien i feien. En comptadíssimes ocasions vaig demanar a cap mestre cap explicació sobre la seva manera de fer o de treballar i, un cop superada la sorpresa inicial de veure'm a l'aula, no vaig tenir la **sensació** que cohibís ningú, ni que ningú es sentís personalment observat o avaluat. Tampoc no vaig intervenir mai en cap classe, ni per corregir ni per ajudar el mestre. Com a màxim parlava amb algun alumne quan això no interferia en la dinàmica de la classe. En absència del mestre tampoc mai vaig intervenir entre els alumnes ni per posar ordre a l'aula, ni per fer entrar ni sortir ningú, ni per renyar, ... Únicament parlava amb els alumnes quan ells m'interpel·laven o quan a mi m'interessava establir-hi conversa o preguntar-los alguna cosa (fet i fet força sovint).

La informació que vaig donar als alumnes encara era més ambigua: "Estava fet una recerca i m'interessava estudiar el seu comportament a l'escola. Quan jo era estudiant jo i els meus companys actuàvem d'una manera molt diferent a com en l'actualitat actuaven ells: els insults que

feien servir o les paraulotes que deien m'eren del tot estranyes. Per això volia fer aquest estudi: per entendre els seus comportaments i per saber com veien l'institut i què en pensaven de tot plegat". Aproximadament aquesta és l'explicació que vaig donar a tots els alumnes que van demanar-me què hi feia a classe. Curiosament, els alumnes d'una aula van esperar la tutoria del divendres per preguntar al tutor qui era jo i què feia: després de cinc dies d'estar a l'aula parlant amb ells i observant-los sense que ningú m'ho preguntés directament. Els d'una altra aula, en canvi m'ho van demanar al cap d'un moment d'haver-hi entrat. Com en el cas dels mestres, en gairebé cap moment vaig tenir la **sensació** que la meua presència a l'aula cohibís ningú, ni que contribuís a modificar significativament els seus comportaments (en alguna ocasió la indiferència per la meua presència em resultà sorprenent).

A l'aula em dedicava bàsicament a observar i fer anotacions: m'asseia a la part posterior de la classe, al costat d'algun alumne o sol al darrera, despleguava el *block* de notes damunt la taula i començava a observar. A la llibreta hi anotava comentaris que sentia, comportaments que observava, qui parlava amb qui; qui, com i per què s'insultava; amb qui es relacionaven determinats alumnes, etc. Els diàlegs que m'interessaven eren anotats a l'instant, així com el context en què es produïen. Si algun alumne s'adreçava a mi, hi parlava. Si em demanava què estava fent li donava l'explicació que abans he indicat. Si insinuava (de veres o fent broma) que prenia notes de quelcom que els podia perjudicar, li ensenyava o li llegia algun tros del que havia escrit, sempre referit al tema dels insults o del comportament a classe, perquè veiés que senzillament prenia nota dels diàlegs que sentia. Excepte a l'hora de fer les entrevistes amb els alumnes, en cap moment vaig fer res que els pogués fer pensar que m'interessava la qüestió de les relacions interètniques.

Més endavant (quan ja duia més d'un mes d'observació participant) vaig aclarir als alumnes que de la recerca en sortiria un llibre, però que havien

d'estar tranquils, que en el llibre ningú podria reconèixer-los, ni a ells, ni al centre ni a la població. Els vaig explicar que no eren ells personalment qui m'interessaven, sinó el que feien com a joves, i que per això treballava amb pseudònims.

Mentre feia observació participant vaig mirar d'interferir el mínim possible en les activitats acadèmiques dels alumnes. Entenc que tant la direcció com el professorat del centre van ser molt generosos a l'hora d'acceptar la meua presència a les aules i despatxos i permetre'm desenvolupar el treball de camp durant tant de temps com vaig necessitar. En tot moment em van facilitar l'accés a la informació que demanava i no vaig trobar en cap mestre cap actitud que pogués ser considerada d'hostil. A canvi jo vaig intentar de ser el menys molest possible, per això, excepte en el cas de la mestra que més em va facilitar l'accés al centre, no vaig proposar que es realitzés cap activitat especial. En el cas d'aquesta mestra, sí que vaig demanar-li que sol·licités dels alumnes una redacció (ella, d'altra banda, ja els n'havia demanat alguna sobre altres temes, no representava, doncs, res d'estrany per a la seva assignatura). A alguns mestres els vaig demanar algun material realitzat pels alumnes (dibuixos que hi havia exposats en alguna aula o passadís, textos que ells mateixos m'havien dit que em podien interessar). Tots van facilitar-me sense cap mena de problema aquest material.

9.2.4 Les entrevistes

Cap a finals de curs, a primers de juny de 1999, vaig començar a fer entrevistes als alumnes. Aleshores, duia ja tres mesos d'observació intensiva i coneixia força bé tots els alumnes de 3^r i alguns altres. Vaig entrevistar un total de 14 alumnes de 3^r i 12 alumnes d'origen marroquí d'altres cursos o del TAE. La selecció dels alumnes la vaig realitzar a partir de les referències i el coneixement directe que en tenia al cap dels

tres mesos d'observació: vaig entrevistar aquells que vaig considerar que podrien ser més interessants i que podrien aportar més informacions útils per a la recerca. Amb tot, el criteri no va ser el de buscar els casos més extrems (“l’alumne més racista”, “l’alumne més violent”, “l’alumne més nacionalista”) sinó alumnes ben diversos: catalanoparlants, castellanoparlants, nacionals, d’origen estranger, amb bona conducta, amb mala conducta; aparentment molt, poc o gens racistes, etc. Vaig deixar d’entrevistar alumnes quan la informació que recollia va resultar ser ja del tot redundant (no m’interessava el càlcul estadístic de què pensava cadascun dels alumnes, sinó conèixer quins eren els discursos i les conductes dels alumnes al voltant de la violència, l’institut, els companys, la immigració, el racisme...).

Excepte en el cas d’alguns (i sobretot, algunes) alumnes d’origen marroquí amb qui la comunicació era difícil (el seu coneixement del català i del castellà era molt limitat o, en algun cas, la introversió va ser un obstacle impossible de salvar²³²). Les entrevistes eren obertes: jo partia del guió, però en conèixer cadascun dels alumnes feia que pogués orientar les preguntes o els temes cap a qüestions específiques per a cadascun d’ells. Amb tot, vaig mirar de no influir en les respostes. De fet, quan vaig realitzar les entrevistes ja sabien que fins aleshores no havia intervingut ni positivament ni negativament davant de cap conducta o opinió: l’actitud va ser sempre la de demanar aclariments a través de preguntes o converses i, si era el cas, donar la meua opinió, però mai per jutjar-los a ells.

Un cop acabat el curs vaig consultar arxius i expedients, l’accés als quals em va ser facilitat a condició de mantenir l’anonimat i la confidencialitat de les dades. Els principals documents que vaig consultar i que he utilitzat,

²³² Mentre que tots els altres alumnes van ser entrevistats individualment i sense gaires problemes, en el cas d’algunes noies marroquines va ser molt difícil aconseguir establir un clima de confiança i poder-hi parlar amb una relativa tranquil·litat (tot i que vaig recórrer

van ser els expedients dels alumnes (curs, notes, professió dels pares, lloc de naixement i llengua que parlen, ...) i els expedients d'amonestacions i d'expulsions.

9.2.5 Transcripció de les dades

Per mantenir la confidencialitat a la que em vaig comprometre, ni el nom de les poblacions que figuren en aquesta tesi (El Vilar, L'Arbreda i altres), ni el dels centres (Guillem d'Efak, General Moragues, La fàbrica), ni els dels alumnes ni els dels professionals, són autèntics. Evidentment, però, la descripció que es fa tant del centre com de la població en què he realitzat l'etnografia, s'ajusten a com són en realitat.

Per facilitar la lectura de la tesi, facilitar la identificació de qui parla i evitar aclariments constants, tots els pseudònims dels professionals del Guillem d'Efak consten de dues inicials (que evident no són les autèntiques: A.T., M.G., etc), en canvi els pseudònims dels alumnes són noms simples (Roberto, Anna, etc.). En assignar-los pseudònims he intentat que els noms clarament castellans tinguessin pseudònim castellà, i els catalans, àrabs o altres pseudònim igualment català, àrab o el que fos.

Els diàlegs que transcric són literals excepte en aquells casos que s'indica. La majoria han estat anotats al diari de camp immediatament després de sentir-los (de vegades gairebé simultàniament). Totes les informacions del diari de camp (observacions, diàlegs) que he transcrit per a la tesi tenen la indicació "**Observació de camp**".

Les entrevistes que vaig fer als alumnes van ser gravades i transcrites literalment (respectant incorreccions, etc). Tot el material extret

a les més diverses estratègies: que em coneguessin prèviament, entrevistar-les amb la presència d'una mestra en qui confiaven molt i citar-les en grup enlloc d'individualment, ...

d'aquestes entrevistes va acompanyat de la indicació **“Nom de l'alumne, entrevista”**.

Alguns dels textos que transcriu en els capítols següents provenen de dos exercicis que una mestra va encomanar als alumnes: un sobre les relacions entre els alumnes del centre (duen l'indicatiu **“Redacció Relacions Humanes. Nom de l'alumne”**²³³) i un altre sobre el racisme (**“Text Racisme. Nom de l'alumne”**²³⁴). Tant les redaccions sobre les relacions humanes, com els textos sobre el racisme i la discriminació els incorporo com a materials il·lustratius d'aspectes rellevants per a aquest treball. No procedeix, doncs, a l'anàlisi de tots i cadascun d'aquests materials perquè no és l'avaluació dels exercicis en sí el que m'interessa sinó la informació que contenen sobre les opinions i posicionaments dels alumnes en relació a les relacions interètniques. Prenc, doncs, els textos que considero més rellevants de la mateixa manera com he anat prenent els fragments de les entrevistes i les observacions del diari de camp.

Com es veurà, a les pàgines següents s'hi aporten altres materials i documents, cadascun dels quals és degudament identificat. Quan es tracta de documents escrits, els emmarco amb un requadre i en conservo la grafia (la mala ortografia) així com la disposició del text que n'aquesta és especial (si conté dibuixos, disposició de títols, papers estripats, etc.).

* * * *

Tot seguit, doncs, passaré a descriure les característiques de la població estudiada, El Vilar, així com els aspectes més rellevants del Guillem

²³³ Redacció que l'A.T. va demanar als alumnes de 3^{er} el 8 de juny de 1999. Als alumnes se'ls demanava: “1. Valora el curs 1998-1999 des del punt de vista de les relacions humanes i el respecte a les persones. 2. Fes propostes de millora per al futur.”

d'Efak. De l'institut es descriure des de les seves característiques físiques, fins a la composició de l'alumnat o els serveis d'atenció a la diversitat de què disposa. Aquesta introducció general de la població i de l'institut té per objectiu contextualitzar les tres qüestions que analitzaré als capítols següents, per això em centraré en aspectes que considero del tot rellevants a l'hora d'entendre els discursos d'identitat desenvolupats pels alumnes, les relacions interètniques i la violència entre l'alumnat.

²³⁴ L'A.T. va demanar als alumnes de 3^r que escriguissin en un full el que havien entès d'una classe dedicada al tema del racisme i la discriminació.

10. El Vilar. Perfil de la població.

10.1 DESCRIPCIÓ I BREU HISTÒRIA DE LA CIUTAT

El Vilar va ser una població eminentment rural fins al moment en què s'hi instal·laren abundoses fàbriques tèxtils, que van provocar la transformació de la seva base econòmica, però també del seu component social i el paisatge general de la ciutat. El 1843 hi havia 324 habitants censats al Vilar. En menys de quinze anys la població es va multiplicar per quatre i el 1857 va arribar als 1.316. És ben bé que al Vilar la revolució industrial tingué un caràcter autènticament revolucionari i comportà una transformació radical de l'estructura socio-econòmica de la població. Durant els primers anys diverses fàbriques tèxtils s'implantaren i donaren treball als habitants i n'atragueren de nous. Cap a 1860 es calcula que les fàbriques ocupaven uns 800 treballadors d'entre una població que no sobrepassava els 2000 habitants³³⁵.

La industrialització intensiva del Vilar no és un fet excepcional a Catalunya, que durant aquells anys vivia una puixança similar a molts indrets, però sí que fou excepcional l'impacte local del fenomen, la desproporció del procés en relació al potencial econòmic i demogràfic anterior, i el trencament que en molts

aspectes va suposar per a la població. El Vilar esdevingué una vila obrera, amb un moviment sindical especialment actiu i radical, amb una vitalitat econòmica extraordinària, un creixement urbanístic sostingut i una vida política, cultural i associativa intensa ben bé fins a la Guerra Civil.

La instal·lació de les fàbriques i l'augment de la població van provocar una forta expansió urbana i la creació de barris nous, no sempre ben integrats a la resta de la població. Amb el pas del ferrocarril per la població, i la construcció d'un abaixador i una estació, es posà de relleu la rivalitat entre el centre històric del Vilar i un dels barris de nova planta: entre 1895 i 1921 el consistori del Vilar féu mans i mànigues perquè s'instal·lés al seu centre l'estació edificada inicialment al barri nou. Aquestes pugnes del passat troben el seu ressò encara avui en un Vilar clarament dividit en barris de característiques arquitectòniques i demogràfiques diferenciades.

El primer contingent migratori que va fornir El Vilar dels obrers que li mancaven per a les indústries naixents va procedir de les comarques i poblacions veïnes. L'augment demogràfic no va aturar-se sinó que continuà de manera sostinguda. Als anys vint la població del Vilar ja arribava a les 4.176 persones i a inicis dels trenta sobrepassava els 5.000 habitants. Com he dit, aquest augment és degut a una afluència constant de població de les comarques properes que cercava feina al Vilar o a les indústries de les poblacions veïnes, però a poc a poc van començar a arribar-hi immigrants provinents de la resta d'Espanya.

Els obrers de les fàbriques a poc a poc van anar organitzant-se i es van anar constituint associacions obreres (cooperatives, sindicats,

³³⁵ Dades extretes de la monografia sobre El Vilar d'Alberch i Burch (1994)

...). Dos sindicats esdevingueren hegemònics: l'anarquista (amb una més gran implantació al barri de nova planta) i l'adherit a l'UGT (amb bones relacions amb el Centre Republicà i més implantat al nucli vell del Vilar). Tant la presència dels sindicats com dels mateixos immigrants era contestada per alguns sectors del Vilar (ja ho hem dit: el rebuig als immigrants no és un fenomen nou, si bé sí que pot ser-ho la lectura eminentment cultural que avui es fa d'aquest fenomen, enfront d'altres lectures que veuen en els emigrants, abans que res, treballadors que busquen feina). En un dels periòdics locals s'hi podia llegir:

És un atropellament a la llibertat de treball el procediment emprat pels sindicats d'impedir la lliure contractació de l'obrer, àdhuc entre els individus que pertanyen al propi sindicat. (...) Aquesta tirania que priva del pa a molts obrers honrats (...). Cap obrer català no s'atrevia d'anar a cercar feina a Sevilla, a Múrcia o a Extremadura; en canvi, a Catalunya, a les llistes dels sindicats són preferits els obrers d'altres terres als nostres bons obrers (...). És clar que en anomalies de caràcter social el nostre país és un model, ... (Estilles, 1932)

Malgrat visions negatives com aquesta, El Vilar esdevingué una població puixant tant pel que fa a la indústria i al cens d'habitants, com per l'activitat cultural i la vida associativa. Durant la primera meitat del segle XX el moviment cooperatiu hi arrelà amb força, també van crear-se moltes associacions i entitats, la majoria d'elles vinculades als sindicats i els partits de l'època, que publicaven els respectius periòdics i setmanaris. De fet el moviment obrer era especialment actiu al Vilar, i moltes de les mobilitzacions obreres de les comarques properes eren fruit de la iniciativa dels treballadors d'aquesta població i llurs sindicats i partits, o bé eren immediatament recolzades per aquests. Vagues, aturades i *locauts* ens il·lustren d'una conflictivitat social elevada sempre al voltant de les fàbriques del tèxtil que van atravesar situacions de crisi més o menys intensa.

La conflictivitat es desbocà amb la Guerra Civil. Els anarquistes, que havien previst amb temps la possibilitat d'un alçament feixista i que estaven més ben organitzats, es feren amb el control del Vilar i endegaren tot un procés de detencions i execucions de personalitats polítiques i religioses i de crema de locals i confiscació i col·lectivització d'edificis i serveis (Lanao 1987). Amb el temps, però, la guerra va anar guanyant terreny a la revolució, els milicians esdevingueren refugiats en retirada, els feixistes es feren amb el poder i la Falange i el Frente de Juventudes van implantar-se en un Vilar radicalment diferent.

Sota la dictadura El Vilar seguí evolucionant, però. Sobretot entre els anys seixanta i noranta, quan patí una transformació similar a la de mitjans del segle XIX. Si durant el primer terç del segle passat la població va anar creixent de forma regular fins arribar als 5.360 habitants el 1930, durant els vint anys següents cresqué només d'unes 600 persones. A partir de 1950 el creixement comença a accelerar-se: el 1960 els habitants són 7.077, i el 1980 ja arriben als 19.893 (Alberch i Burch 1994). Aquest creixement es nodreix bàsicament de població emigrada d'Espanya, sobretot d'Andalusia i, en menor grau, de Castella i d'Extremadura.

Taula 1

	Població de fora de Catalunya
1930	5'60%
1970	22'40%
1986	30'24%

Font: Padró municipal.

Tal com succeí a mitjans del XIX, va ser la indústria del Vilar i rodalies la que va atraure un fort contingent de població, també que

les vivendes eren més assequibles que a la capital de comarca, molt propera, i el cost de la vida també hi era inferior. Això féu que un nombre considerable de persones residissin al Vilar, però es traslladessin diàriament a treballar a la capital (aquests el 1986 constituïen el 41'6% de la població activa). Amb aquest canvi demogràfic, també van canviar les proporcions en els sectors d'ocupació de la població:

Taula 2

	1970	1986
Agricultura, ramaderia i pesca	3'08%	1'49%
Indústria	51'63%	41'66%
Construcció	12'62%	7'26%
Comerç	10'48%	11'68%
Serveis	21'90%	36'05%
Altres	0'39%	1'86%

Font: Alberch i Burch (1994).

El Vilar ha esdevingut perifèria urbana, amb un percentatge important de gent nascuda fora de Catalunya, una piràmide d'edat molt jove i una gran mobilitat entre El Vilar i la capital. L'urbanisme també se n'ha ressentit: entre els anys seixanta i setanta l'especulació ha estat intensa. La primera gran construcció s'edificà el 1962, la següent el 1964, i des d'aleshores les construccions de gran alçària van començar a proliferar, sobretot a l'espai conegut com l'Eixample, que concentra grans edificis encabits en carrers menuts. Aquest fet comportà la massificació de la gent vinguda de fora en grans blocs i en una zona completament mancada d'espais verds i d'equipaments comunitaris (Buch 1988). Amb aquest urbanisme descontrolat, la població del Vilar ha quedat desigualment distribuïda al si del municipi: als barris nous s'hi concentra la població que ha anat arribant en successives onades migratòries, mentre que al nucli antic (que encara conserva la fesomia del poble

que va ser) s'hi aplega una minoria autòctona. També ha comportat la despersonalització social, cultural i urbanística del Vilar, que finalment ha esdevingut una ciutat dormitori, simple perifèria d'una altra gran ciutat. Tant és així que durant un breu període de temps El Vilar va ser annexionat a la capital³³⁶.

L'annexió va provocar una resposta aïrada entre la població i desencadenà una important mobilització ciutadana (que coincidí amb les mobilitzacions pròpies de la transició política). En aquell moment al Vilar s'hi vivia un impuls associatiu i cultural important. Com a la resta de Catalunya hi hagué una forta empenta en la recuperació dels símbols nacionals, les tradicions, les festes populars; sorgiren força associacions, entre les quals destacava l'Associació de Veïns, especialment activa en les reivindicacions urbanístiques, socials i culturals. El paper de l'Associació i de la resta d'entitats ciutadanes va ser clau per impulsar el procés de segregació i aconseguir que El Vilar recuperés la independència i la identitat perdudes (val a dir, que malgrat els informes tècnics i econòmics que ho desaconsellaven donada l'efectiva integració del Vilar en una àrea metropolitana molt més àmplia).

En l'actualitat El Vilar ha recuperat la seva independència. No podríem dir el mateix de la seva identitat. Tot allò que el definia ha estat fortament trasbalsat. Les fàbriques d'ahir han desaparegut o, en el millor dels casos, han estat substituïdes per noves indústries que poc hi tenen a veure; el poble s'ha transformat en una ciutat dormitori; les associacions s'han extingit o bé no han sabut actualitzar-se i nodrir-se de nous membres; els immigrants segueixen arribant i només alguns es reconeixen en l'ahir i l'avui d'un poble que ha crescut amb excessiva rapidesa.

³³⁶ Es pot consultar el llibre del Taller d'Història (1993) per seguir tot el procés.

10.2 LA POBLACIÓ DEL VILAR EN L'ACTUALITAT

En l'actualitat al Vilar hi ha censades 22.603 persones. D'aquestes només 2.826 han nascut al mateix Vilar, la resta són immigrants d'altres poblacions de la província, de la resta de Catalunya, d'Espanya o d'altres països:

Taula 3

Lloc de naixement		
El Vilar	2.826	12'50%
Província	10.839	47'95%
Resta de Catalunya	1.480	6'55%
Espanya	5.889	26'05%
Altres Països	1.569	6'94%
Total	22.603	99'99%

Font: Padró municipal d'habitants.

Com veiem, doncs, El Vilar és avui una ciutat integrada bàsicament per immigrants, alguns de propers i que no són reconeguts com a tals (els de les viles properes, i en general els d'arreu de Catalunya), altres respecte als que es manté una actitud ambígua (els espanyols alguns els hi consideren, altres no ben bé) i altres se'ls reconeix clarament com a tals (els estrangers, però no els de tots els països, sobretot els del Tercer Món, i en especial els marroquins i els africans³³⁷). Els nascuts al Vilar són pocs (un 12'50% de la població), ara bé, no podem considerar tots aquests com vilarencs "de tota la vida": molts dels seus pares han nascut fora de la ciutat. Igualment, entre el 47'95% de vilarencs nascuts en altres poblacions de la província, n'hi ha que són fills d'immigrants espanyols, també

³³⁷ És així com ho diu la gent (deixant de banda formes més despectives o academicismes com ara parlar d'algerians o guineans). També és comú parlar de magrebins, tot i que alguns es fan un embolic a l'hora de situar aquest gentilici en el mapa.

de l'Àfrica. La taula només ens parla del que encara és una contínua arribada de nova gent al Vilar, atreta per les possibilitats econòmiques que ofereix: per la seva indústria (relativament important encara), per la proximitat a zones rurals que ofereixen treballs de temporada i per ser veí d'una capital que ocupa un volum important de treballadors en la construcció i en el sector serveis. I també, com passava abans, perquè el nivell de vida i el cost de l'habitatge resulta més barat que en altres poblacions circumdants. El fet és que en l'actualitat El Vilar atrau immigrants instal·lats prèviament en altres poblacions de l'entorn.

Els vilarencs d'origen espanyol constitueixen un dels grups més importants de la població. L'origen del 26'05% que ha nascut a Espanya és el següent:

Taula 4

Lloc de naixement	Total	Sobre la resta dels nascuts a Espanya	Sobre el total d'habitants del Vilar
Andalusia	3.611	61'32%	15'98%
Aragó	168	2'85%	0'74%
Astúrias	40	0'68%	0'18%
Balears	21	0'35%	0'09%
Cantàbria	15	0'25%	0'06%
Castilla-La Mancha	314	5'33%	1'39%
Castilla-Leon	368	6'25%	1'63%
Ceuta	25	0'42%	0'11%
Euzkadi	52	0'88%	0'23%
Extremadura	704	11'95%	3'11%
Galícia	163	2'77%	0'72%
Illes Canàries	16	0'27%	0'07%
La Rioja	15	0'25%	0'06%
Madrid	119	2'02%	0'53%
Melilla	32	0'54%	0'14%
Múrcia	103	1'75%	0'46%
Navarra	13	0'22%	0'06%
País Valencià	110	1'87%	0'49%
Total	5.889	99'98%	26'05%

Font: Padró municipal d'habitants.

Com veiem les comunitats d'origen predominants són Andalusia i, a força distància, Extremadura, Castilla-León i Castilla-LaMancha. Precisament és la comunitat andalusa del Vilar la única que ha arribat a crear un centre regional a la ciutat i la que anualment organitza una romeria (a través de l'*Asociación Cultural Rociera* i amb el suport de diferents institucions).

Tot i que el seu volum relatiu és molt superior al de la mitjana de Catalunya (que no arriba al 2%), encara avui els immigrants provinents d'altres països constitueixen un col·lectiu molt minoritari (els nascuts a l'estranger no arriben al 7% de la població). Malgrat això, tots els experts preveuen un increment continuat d'aquest col·lectiu durant els propers anys, ja sigui per l'afluència de nous treballadors estrangers, pels reagrupaments familiars que s'aniran produint³³⁸ o pel mateix creixement vegetatiu del col·lectiu. Per zones, l'origen de la població censada al Vilar que ha nascut en un altre país és el següent:

Taula 5

Lloc de naixement	Total	Sobre els nascuts a altres països	Sobre el total d'habitants del Vilar
Unió Europea	172	10'96%	0'76%
Resta d'Europa	42	2'68%	0'18%
Àfrica	1.111	70'81%	4'92%
Amèrica	206	13'13%	0'91%
Àsia	38	2'42%	0'17%
Total	1.569	100%	6'94%

Font: Padró municipal d'habitants.

³³⁸ Els vilarencs nascuts a altres països és l'únic col·lectiu dels ressenyats a la taula 3 que mostra un desequilibri destacable entre homes i dones a favor dels primers (916 homes enfront 653 dones). D'entre els altres col·lectius, només els nascuts al Vilar mostren una xifra d'homes superior a la de les dones, tot i que la diferència és minsa (1.419 enfront de 1.407), com les diferències en tots els altres col·lectius. El desequilibri esmentat indica la presència de treballadors (homes sols) que previsiblement, quan aconseguixin una certa seguretat en el treball i estabilitat econòmica faran els passos necessaris per traslladar la seva família al Vilar.

Com veiem, també a diferència del que passa en el conjunt de Catalunya, la població d'origen africà és, de llarg, el grup majoritari. Val a dir que el discurs antiracista actual més tòpic el primer que fa en parlar de la immigració és assenyalar que encara avui hi ha més emigrants espanyols fora d'Espanya, que immigrants estrangers dins d'aquest país (que aquí només n'hi ha prop d'un 1'5%); i en segon lloc adverteix que encara avui la majoria d'immigrants són del primer món, sobretot d'origen europeu. És una manera de posar de relleu els tòpics del racisme i de mostrar el cúmul d'enganys en què es basa. En principi aquesta argumentació vol ser una resposta a aquelles persones que afirmen que d'immigrants n'hi ha molts (no necessàriament parlen de plaga, d'invasió, però de vegades ho fan) i que la majoria són marroquins, magrebins, africans... pobres. Doncs bé, amb les dades a la mà els que qualificàvem de racistes serien més prop de la veritat que els antiracistes, que extenen un tòpic vàlid per al conjunt de l'estat i l'extrapolen a Catalunya o a poblacions com El Vilar on pot ser radicalment fals. També es diu que ocupen els llocs de treball que nosaltres no volem (mai no he entès que aquest argument absolutament *ad hoc* pugui ser utilitzat des d'un cert progressisme per generar actituds positives envers els immigrants), però molts d'ells acaben treballant de paletes, o obrint carnisseries... (i no veig que aleshores puguem començar a oposar-nos a la immigració sense por de ser titllats de racistes!).

L'origen dels immigrants africans és el següent:

Taula 6

Lloc de naixement	Total	Sobre els nascuts a l'Àfrica	Sobre el total d'habitants del Vilar
Algèria	4	0'36%	0'02%
Camerún	3	0'27%	0'01%
Costa de Marfil	1	0'09%	0'01%
Gàmbia	393	35'37%	1'74%

Guinea	13	1'17%	0'06%
Guinea Bissau	6	0'54%	0'03%
Guinea Equatorial	1	0'09%	0'01%
Libèria	2	0'18%	0'01%
Mali	11	0'99%	0'05%
Marroc	623	56'08%	2'76%
Mauritània	1	0'09%	0'01%
Nigèria	2	0'18%	0'01%
Ruanda	5	0'45%	0'02%
Senegal	38	3'42%	0'17%
Sierra Leona	2	0'18%	0'01%
Tuníssia	1	0'09%	0'01%
Zaire	5	0'45%	0'02%
Total	1.111	100%	4'95%

Font: Padró municipal d'habitants.

Els immigrants marroquins i els gambians (seguits a molta distància pels senegalesos, malinesos i guineans³³⁹) constitueixen, doncs, els col·lectius d'immigrants estrangers més importants del Vilar tant en relació amb la resta d'immigrants africans, com en termes absoluts. Val a dir, però, que els primers no arriben al 3% en relació al conjunt de la població del Vilar. Certament, amb aquest contingent difícilment podríem arribar a descriure la seva presència com una invasió (i encara menys si arriben al Vilar pacíficament i amb la intenció de treballar). Sí que és cert que la seva presència resulta força visible i, fins i tot, que en algun terreny ha suposat un impacte important. També és cert que el seu creixement ha resultat ser relativament ràpid. Segons les dades entregades per l'Ajuntament del Vilar com a documentació de la Jornada per a la Integració i la Convivència (gener de 2000) el creixement del col·lectiu marroquí i gambià durant el període 01/01/98 a 10/11/99 ha estat molt important: el col·lectiu marroquí (nascuts al Marroc i descendents directes) s'ha incrementat en 303 persones i el gambià en 153 (val a dir que el col·lectiu d'origen senegalès s'ha reduït en 2 membres).

³³⁹ Per nacionalitats, i per ordre de més a menys importància, els 10 col·lectius de vilarencs nascuts a l'estranger són: marroquins (623), gambians (393), francesos (93), hondurencs (70), senegalesos (38), alemanys i xilens (36), portuguesos (21), uruguaians (17) i dominicans (16).

Pel que fa als naixements al si d'aquests col·lectius, aquests s'incrementen en una proporció superior a la del conjunt de la població:

Taula 7

Any	Total de naixements	Nascuts d'origen gambià (% sobre el total de naix.)		Nascuts d'origen marroquí (% sobre el total de naix.)	
1990	147	2	1'36%	0	0%
1991	154	2	1'30%	0	0%
1992	150	4	2'67%	0	0%
1993	133	4	3'01%	1	0'75%
1994	159	10	6'29%	1	0'63%
1995	164	5	3'05%	1	0'61%
1996	150	17	11'33%	6	4%
1997	184	23	12'50%	6	3'26%
1998	234	25	10'68%	11	4'70%
1999	164	18	10'98%	18	10'98%

Font: Jornada per a la Integració i la Convivència, Ajuntament del Vilar (2000).

El que fa uns anys era només presència d'homes adults sans i en edat de treballar, amb el temps està esdevenint una població molt més diversificada i amb unes necessitats d'accés als diferents serveis de la ciutat molt més àmplies.

10.3 TEIXIT ASSOCIATIU I ACTIVITATS PER ALS JOVES

Aquesta major presència dels col·lectius immigrants s'ha traduït en l'aparició de comerços regentats per immigrants i adreçats a aquesta mateixa comunitat (bàsicament carnisseries *halal*), la instal·lació d'un parell de mesquites, i la creació de diverses associacions de caràcter cultural però que també poden actuar com a grup de suport, *lobby* de pressió i agent interlocutor davant l'administració (tot i que

llur representativitat i legitimitat és més que discutible³⁴⁰). En l'actualitat hi ha quatre associacions que apleguen immigrants d'origen africà (l'Associació d'Africans de la Província de Girona, l'Associació *Assalam*, *Gambia Kambeng Kafe* i *Jama Africa*) a més d'un grup dels GRAMC (associació mixta que treballa per a la integració i el respecte de les minories ètniques i culturals). Val a dir que al Vilar també hi ha dues associacions gitanes (l'Associació Cultural Monàrquica Gitana de la Província de Girona i l'Associació Cultural Gitana de Girona)³⁴¹, així com una “casa regional” (el *Centro de Andalucía*). Igualment, al Vilar s'han creat entitats o associacions de caràcter cultural que tenen per objecte recuperar, desenvolupar o simplement mantenir vives festes i activitats tradicionals, més o menys pròpies de la població (una colla castellera, un grup de diables, la colla sardanista i l'associació d'Amics dels Gegants).

Si a l'inici del capítol feia referència a la desigual distribució de la població als barris del Vilar, cal assenyalar també que les entitats culturals que poden fer de suport a reivindicacions ètniques o nacionals (les a dalt esmentades), estan també desigualment distribuïdes al si de la població, de tal manera que les associacions “més catalanes” es concentren al nucli antic de la població i les altres es concentren als barris nous (amb l'única excepció del GRAMC, que també és al barri vell). La resta d'associacions culturals, les que no tenen cap connotació identitària particular (grup

³⁴⁰ Com ho és també la dels imams, que en ocasions són presentats com els “líders espirituals de la comunitat musulmana” i per comunitat musulmana s'entén el conjunt de població emigrada del nord d'Àfrica o de l'Àfrica Occidental (així es va presentar a la premsa el 20 de juliol de 2000, la mediació de l'imam d'una mesquita de Sant Andreu de la Barca a qui es van adreçar les autoritats per evitar una manifestació de protesta contra l'assassinat d'un marroquí a mans dun grup de joves armats amb bats de beisbol)

³⁴¹ La població gitana del Vilar és relativament important. Amb tot, com que aquesta no és identificada amb precisió als documents oficials, no puc donar xifres per establir-ne el volum. D'altra banda, a les aules on he desenvolupat el

fotogràfic, revista del poble, etc) es concentren també al nucli antic. Aquesta fet ens permet avançar la hipòtesi d'una desigual distribució dels recursos culturals i socials (crec que podem considerar les associacions i entitats com a tals) i/o de l'existència d'unes demandes i necessitats socials i culturals diferenciades al si de la població del Vilar, i que l'experiència migratòria de molts dels seus habitants segueix essent del tot rellevant a l'hora d'establir aquestes diferències (al cap i a la fi, si determinat sector de la població desenvolupa associacions que fan referència a llur identitat cultural, podem suposar que és en resposta a un tipus concret de necessitat).

A l'inici del capítol he assenyalat la importància que històricament ha tingut el teixit associatiu del Vilar (al servei dels diferents moviments obrers, per recuperar la independència de la vila, ...). En l'actualitat la situació és ben diferent, el dinamisme del passat ha esdevingut un cúmul dispers i fragmentat d'associacions i entitats que molt difícilment podríem dir que dinamitzen la vida social, cultural o recreativa de la ciutat. Al cens de l'ajuntament s'hi compten 7 Associacions de veïns, 33 Associacions culturals, 38 Associacions esportives, 16 entitats recreatives, 6 entitats de joves i 7 d'ideològiques.

El nombre d'entitats culturals pot resultar enganyós: n'hi ha vuit que no arriben als 20 socis, tres que no arriben als 40. Només quatre associacions en tenen entre 60 i 100 (Ràdio el Vilar, l'Associació fotogràfica, el *Centro de Andalucía* i l'Associació Cultural Gitana) i tres que en tenen més de cent (250 la colla castellera, 750 la colla sardanista i 1.500 la revista cultural del Vilar). La majoria dels

treball etnogràfic no hi havia alumnes gitanos i al llarg del treball només va aparèixer alguna referència esparsa sobre aquest col·lectiu.

integrants de les entitats culturals són adults. Només tres entitats estan integrades principalment per joves (Amics de tele-El Vilar, Taller de Música i l'Associació de diables d'en Pere Botero) i dues que en tenen un nombre important (la Colla Castellera d'El Vilar i el Grup de Teatre).

He fet esment a 6 entitats juvenils. En realitat haurien de ser 7 si hi afegíssim el Casal Popular i autogestionari que fins no fa gaire funcionava en un espai ocupat. De fet és aquest Casal el centre o entitat que organitzava més activitats i que aplegava més joves. En canvi les entitats gestionades per professionals es troben amb dificultats de trobar un programa que motivi els joves i els faci participar en les seves activitats. Altres entitats topen amb la limitació de l'elevat cost que comporta la realització de llurs activitats (les activitats dirigides a majors de 14 anys si volen ser atractives comporten una despesa important) i que en bona mesura l'han d'assumir les institucions. Això fa que la seva oferta sigui relativament limitada i que en l'actualitat estiguin sobreocupades o amb llistes d'espera. El Casal Popular era, doncs, el centre que ofería activitats més diverses i que aconseguia una participació més àmplia. Per diversos motius, però, (el no menys important dels quals és el cansament i la manca de motivació dels seus principals impulsors) el centre ha acabat tancant.

Segons l'enquesta realitzada per l'equip Aethes (1997)³⁴² entre els joves del Vilar, només l'oferta d'activitats esportives rebia una valoració positiva. Pel que fa a les activitats lúdico-recreatives, formatives i culturals, la valoració era majoritàriament considerada

³⁴² Com a part del treball previ per a fonamentar un Pla Integral de Joventut per a la ciutat.

com a “regular”. Igualment, s'establia l'àmbit del lleure com l'àmbit prioritari per a la millora de la situació dels joves de la ciutat.

En aquest sentit, és significatiu que a l'hora de demanar quin és l'espai on els joves passen la major part del seu temps de lleure, un 40% dels joves assenyalessin el carrer³⁴³. Això es correspon amb l'abundant presència de joves de diverses edats a les places i els bancs del Vilar a tota hora en les més diverses èpoques de l'any. Precisament, aquest va ser un dels aspectes que van denunciar els assistents al taller sobre lleure i associacionisme de la Jornada per a la Integració i la Convivència: la manca d'espais de trobada per als joves alternatius a les places públiques, la inexistència d'un centre cívic (joves de 16, 17, 18 i 19 anys assisteixen a la ludoteca del Vilar davant la manca d'alternatives!). Fins i tot si es tracta d'anar a discoteques o locals nocturns, la tendència és desplaçar-se fora de la ciutat: els joves que a l'hivern romanen fins les 12 de la nit, o a l'estiu fins a les 3 de la matinada, són els que no poden desplaçar-se perquè no disposen de mitjans de transport.

Els serveis que l'administració ofereix als joves són escassos i la sensació generalitzada és que les associacions en què poden participar els joves no s'han sabut adaptar a la nova realitat social. Les associacions de veïns, que en l'actualitat són 7 i que en el passat havien estat molt fortes i actives, han perdut gran part del seu dinamisme i pes social. Algunes associacions juvenils (els escoltes, per exemple) reconeixen que s'han tancat a un únic sector de la societat (aquells amb qui sempre havien treballat) i que altres grups socials amb prou feines els coneixen (els fills dels immigrants dels anys seixanta i els joves immigrants actuals, per exemple). En

³⁴³ Un 25% van respondre que a casa, el 20% a entitats de fora del Vilar i només el 15% a entitats del Vilar mateix.

aquest sentit, cal assenyalar que els locals dels escoltes presents al Vilar estan al nucli antic de la ciutat, allà on resideix la població autòctona, aquells amb qui treballen des de petits i que aparentment no tenen cap problema d'integració social.

La tasca social que realitzen aquestes entitats planteja problemes difícils d'abordar, sobretot pel que fa a la seva planificació. No està clar que llur objectiu sigui essencialment social (sovint les seves activitats s'adrecen explícitament a l'àmbit del lleure, de la cultura, de l'esport...) ni que hi hagi d'haver ningú que avaluï l'impacte social (o la manca d'impacte) de llur presència i orientació. Aquesta tasca d'ordenació pot fer-se sobre els serveis dependents de les institucions, però més difícilment sobre entitats autònomes com ara grups d'escoltes, centres esportius, grups folklòrics o altres. Precisament al Vilar es va constituir una Taula d'Entitats, impulsada des de l'ajuntament que, per diferents motius (que van des de les reticències a ser controlats per l'administració, fins a un possible ús exclusivament electoralista de la proposta), no va acabar de funcionar. El cas és que institucions i entitats reconeixen que el mutu desconeixement i la descoordinació és un dels problemes greus que avui fan front. Quan em refereixi als diferents serveis i entitats que treballen en l'educació dels nois i noies fills d'immigrants veurem un bon exemple d'aquest desconeixement i manca de coordinació³⁴⁴.

Pel que fa als serveis de lleure, cultura i esport a què tenen accés els fills d'immigrants, cal assenyalar que els fills d'immigrants d'origen africà tendeixen a utilitzar aquests serveis en una proporció superior

³⁴⁴ Val a dir que, com en altres ocasions, els fets i els discursos van en sentits oposats: la precària coordinació que tothom percep contrasta amb les proclames sobre la "ciutat educadora", que no s'acaben de dotar de continguts. L'aportació del responsable d'urbanisme del Vilar a la Jornada per a la Integració i la Convivència (2000) subratllava que "la voluntat educadora de la ciutat ha de comprometre tots els sectors de la societat".

a la que per volum demogràfic els correspon (si són menys del 5% de la població del Vilar, arriben a ser el 30% en relació als usuaris de la biblioteca). Igualment, el Punt d'Informació Juvenil és un espai força concorregut pels joves fills d'immigrants, potser perquè, entre altres coses, hi troben un espai que no tenen a casa, i que a diferència d'altres indrets són força ben rebuts. També participen força en els casals d'estiu que organitza l'ajuntament. A diferència de les iniciatives endegades per altres entitats, els casals d'estiu que organitza l'ajuntament gaudeixen de la particularitat de ser socialment molt diversos, d'acollir infants i adolescents que representen prou bé la diversitat social i cultural del Vilar. El problema és, però, que només funcionen a l'estiu i no tenen continuïtat durant la resta de l'any. Per això, quan es planteja la possibilitat de crear nous espais o serveis (un centre obert per a adolescents, per exemple) altres consideren si no seria preferible aprofitar millor el servei dels que ja estan en funcionament (possibilitant que obrin fins més tard, per exemple, més hores, els caps de setmana, amb més activitats, al llarg de tot l'any, ...).

El infants i joves fills d'immigrants participen força dels casals d'estiu, deia. En part això és així perquè reben ajudes econòmiques que els ho permeten, fet que és exagerat pels autòctons (vilarencs "de tota la vida" i nacionals en general) i força criticat. Precisament, des dels Serveis Socials de l'ajuntament es considera que és la competició pels mateixos recursos socials (ajuts per a les llars d'infants, beques de menjador, beques per a la compra dels llibres escolars, possibilitat d'accedir a l'escola pública, a les activitats de lleure, així com la percepció de les més diverses prestacions econòmiques) el que afavoreix el sorgiment de conflictes i el deteriorament de la convivència entre les diferents comunitats: la competència econòmica i la convicció que hi ha un dret exclusiu

que garanteix l'accés a aquests serveis als nacionals en detriment de qualsevol altre ciutadà.

10.4 UNES RELACIONS INTERÈTNIQUES DETERIORADES

L'argument és similar als esgrimits per un jubilat de Terrassa que negava davant les càmeres de la televisió els drets de ciutadania als magribins, poc després dels fets de Ca n'Anglada. El dia a dia del Vilar tampoc no és tant diferent: llargs períodes de calma tensa esclaten esporàdicament sota la forma de violència racista. D'uns anys ençà han començat a proliferar pintades de marcat caràcter racista: "*Inmigrantes fuera*", "*Moros no*", "*Limpia España*", ... Al costat de grafits que porten dècades empastifats a les parets (del PSUC, de la transició), de símbols *okupes*, d'estel·lades i proclames independentistes tatxades ("*11 de setembre día de los maricones*", "*Visca-Mierda Catalunya*", "*Catalunya no és Espanya*"), de *tags* i grafits multicolors, de pintades infantílissimes (un "*soy el dan*" pintat en una paret, tot sol i amb lletres enormes), i de dos grafits en àrab (els dos únics que he vist al llarg de tot l'estudi; deien: "Marroc"); les pintades de caràcter xenòfob proliferen. N'hi ha per tota la ciutat, a les parets exteriors de dos dels instituts: l'IES Guillem d'Efak durant força temps va lluir una creu gamada, una diana *skin head* i la signatura "*Comando Skin Girona*" sobre una bandera espanyola pintada a tot color; a l'IES General Moragues també va haver-hi força pintades a les parets exteriors de l'edifici. També davant l'Escola d'Adults, vora un centre amb forta presència d'alumnes fills

d'immigrants: aquestes van causar una certa "alarma social". Si més no la premsa se'n va fer ressò:

APAREIXEN PINTADES XENÒFOBES AL VILAR SIGNADES PER CAPS RAPATS

Reaccions als brots de racisme

Ahir es van manifestar la coordinadora d'ONG de Girona i la Plataforma Antifeixista

"Moros muertos, skins contentos" i "Matar moros no es un delito, es un deporte", són només algunes de les inscripcions que aquesta setmana han omplert les parets i el terra de la plaça que hi ha al Vilar al costat de l'escola.

Tot i que la brigada de neteja de l'Ajuntament va ordenar netejar ahir al matí les pintades que hi havia, al vespre en van aparèixer de noves de clar signe feixista i signades per caps rapats de la població.

(Diari de Girona, dimecres 28 de juliol de 1999)

Les pintades de caràcter racista estan escrites totes en castellà (no treguem conclusions precipitades, però: més endavant veurem dins de l'institut qui és que desenvolupa discursos contra els immigrants i quines són les formes com s'expressen). La majoria, a més, són de caràcter feixista i espanyolista, i moltes fan referència al moviment *skin head*: creus gamades, símbols neonazis, banderes espanyoles³⁴⁵, "*España bencerá* {sic}", "*Poder popular*", "*Skins*", "*Skin El Vilar*", "*Comando Girona*", i coses similars.

³⁴⁵ Es sol donar per fet que les proclames espanyolistes i les banderes espanyoles (excepte les que onegen als llocs oficials) tenen un caràcter feixista, les proclames independentistes i les senyeres estel·lades no (gairebé mai). La trajectòria política del nostre país, el caire catalanista del partits democràtics, la identificació de l'espanyolisme amb el discurs ranci de la dictadura, ... ha fet que encara avui membres de partits que accepten el marc constitucional espanyol i per tant la (relativa) espanyolitat de Catalunya, visquin l'exhibició pública dels símbols

Les referències al moviment *skin head* són abundants. Aquest moviment ha esdevingut el màxim exponent de les “tribus urbanes” i com he assenyalat sota seu s’hi apleguen grups de joves ben diversos. També són un bon cap de turc: l’atribució de les pintades, dels incidents, de la violència i la xenofòbia als *skin heads* permet que hom tingui la sensació que “el mal” està una mica més localitzat. La notícia anterior continuava:

Precisament la policia autonòmica ha centrat les investigacions de l’incendi provocat dilluns de la setmana passada a una mesquita de Girona, en aquest col·lectiu. Aquest grup de joves ha estat protagonista en els últims dies de diversos incidents. Així, la matinada de divendres un grup de caps rapats va agredir dos joves després de demanar-los foc. A més els quatre detinguts acusats d’atracar repartidors de pizzes eren caps rapats de la localitat. Els grups *skins* del Vilar es concentren a la bolera del poble, a la plaça de la Llibertat i a la plaça 11 de setembre. Tot i això, l’alcalde del Vilar, ha negat l’existència de bandes organitzades a la població i ha assegurat que actuarà de manera contundent contra aquests grups.

(Diari de Girona, dimecres 28 de juliol de 1999)

espanyols com una mostra de feixisme. Sense dubte podem trobar una explicació històrica, política i social d’aquesta lectura. Sens dubte també, però, el marge que es deixa a l’expressió d’una espanyolitat democràtica (i ¿per què no? respectuosa amb les mostres de catalanitat) és escàs. Veiem, si més no, l’aclariment a què es veu obligat un dels alumnes del Guillem d’efak: “¿Crees que eres un emigrante por el hecho de haber venido de Madrid o crees que no? No, de ninguna manera. ¿No? ¿Por qué? No sé, sigo siendo español ante todo y no es que sea facha por eso y, yo que sé, me siento como los demás que diré yo, yo sé hablar catalán y castellano, siempre que me despido de alguien digo: “Déu!” y eso no tiene nada que ver con que sea de Madrid es simplemente costumbre, ya me siento como uno más de los de aquí.

Altres dies han anat apareguent notícies d'aquest mateix estil, que insisteixen en la localització precisa del problema que cada vegada és més clar que es viu al Vilar:

L'ALCALDE DEL VILAR ADMET QUE ES CONTROLLEN DOS GRUPS DE "SKINS"

Diu que la situació "està controlada" i nega la relació dels nois amb l'incendi de la mesquita. La policia i mossos patrullen a diari pels punts de reunió de les dues bandes

L'alcalde del Vilar ha reconegut que es controlen policialment dos grups de joves del Vilar d'estètica *skin* que han causat alguns conflictes a la població. Els dos grups es concentren al llarg del dia a la bolera del poble i a la plaça de la Llibertat i de l'11 de setembre.

Segons ha explicat el mateix alcalde una patrulla mixta de Mossos d'Esquadra i de Policia Local patrulla a diari i fins a mitjanit pels llocs on es reuneixen els nois per tal d'evitar incidents. "La situació està controlada", assegura, tot i que reconeix que aquest és un "tema molt difícil".

(Diari de Girona, dijous 29 de juliol de 1999)³⁴⁶

Com deia, la tendència a focalitzar els incidents racistes en els grups de joves *skin heads*, i considerar aquests grups com a associacions d'ideologia feixista i ben organitzades entre elles és excessiva³⁴⁷.

³⁴⁶ Què vol dir que la situació està controlada? Que no hi haurà més incidents? (és dubtós fins que no detinguin als que ho han fet... o a tots els joves d'estètica *skin* del poble) Que la situació no degenerarà en una revolta més general contra els immigrants? (aleshores el problema no són els joves... sinó la mateixa població, tot i que això no es diu!).

³⁴⁷ Ja ho he dit, tenen ben poc a veure la majoria de joves que s'autodefineixen com a *skin heads* i que trobem a poblacions com El Vilar, amb els *skin heads* neonazis europeus com els que es mostren a *Skin or Die* (Grünberg & Schweizer 1999).

Amb tot, és prudent tenir en compte informes com el presentat pel Moviment Contra la Intolerància (Informe Raxen 1999)³⁴⁸, segons el qual Catalunya, Madrid i Andalusia són les comunitats autònomes espanyoles amb una presència més elevada de “grups ultres” (entre 1500 i 3000). A més l’informe posa en evidència que el fenomen ja no es circumscriu a les grans ciutats com Madrid i Barcelona, i que aquests grups comencen a estar presents a ciutats mitjanes com ara Banyoles (amb 10.000 habitants) i petites (a pobles i ciutats d’entre 1500 i 3000 habitats). L’estudi assenyala que aquests grups estan integrats per joves de totes les classes socials i que són cada vegada més joves (parla de nois de fins a 13 i 14 anys).

La concentració de joves *skin heads* al Vilar va ser objecte de debat durant la campanya de les darreres eleccions municipals. Amb tot, veurem com el fenomen de la violència, però sobretot el del racisme, no es pot circumscriure a l’actuació d’aquests grups petits i radicals. La població en el seu conjunt mostra amb més o menys vehemència el seu rebuig als nous col·lectius d’immigrants i, entre aquests, als marroquins especialment. A.B., una de les mestres del TAE (aula dels alumnes immigrants d’incorporació tardana destinada bàsicament a l’aprenentatge de la llengua), cometava com, mentre el TAE va ser ubicat en una de les biblioteques municipals, els alumnes solien ser objecte d’insults i crítiques per part (sobretot) de mares del Vilar. Una d’aquestes passejava un gos pel carrer i en creuar-se amb els alumnes marroquins que anaven al TAE, el gos s’hi va abraonar amenaçador: “*¡Dale, dale! ¡Que ellos en su país se te comerían vivo!*”. En entrar i sortir de la biblioteca, les mestres del TAE solien coincidir amb mares del Vilar que acompanyaven els seus fills a la biblioteca o al parc adjacent. En diverses ocasions els van fer el

³⁴⁸ Segons notícia publicada a *Nevipens Romani* (*Noticias Gitanas*), n. 282, 1-15 setembre 1999.

comentari que ja estava bé d'ajudar "tant" als marroquins, que el que havien de fer era dedicar-se més als nois i noies espanyols.

Si a l'inici del capítol dèiem que la immigració antiga va tenir moltes dificultats per integrar-se al Vilar i que es van constituir dos barris ben diferenciats tant pel que fa a les característiques urbanístiques com de la població. En l'actualitat l'assentament de la nova població immigrant està seguint uns passos similars: els nous immigrants no tenen accés al nucli vell del Vilar, s'instal·len als barris històricament receptors de la immigració i tendeixen a concentrar-se en unes poques zones i carrers d'aquests barris. Al mateix temps els habitants dels barris nous que han aconseguit una certa posició econòmica, si poden es desplacen cap altres zones de la ciutat o cap a ciutats veïnes. Els que no poden marxar coven un sentiment de frustració i fracàs que es tradueix en ressentiment contra els nous immigrants.

L'extensió del rebuig contra els nous immigrants africans i la proliferació d'atacs i actes de violència està fent que molts joves immigrants comencin a fer pinya entre ells. Encara no podem parlar de l'existència de bandes amb l'origen ètnic o nacional com a únic criteri d'adscripció (ampliaré aquesta qüestió quan abordi la qüestió de la violència a l'institut), però persones que treballen en contacte amb els joves i la població immigrant comencen a parlar de la constitució de "Grups d'Autodefensa" dels mateixos immigrants. Segons un dels tècnics en joventut amb qui he mantingut contacte al llarg del desenvolupament del treball, algun d'aquests grups és prou fort com per "fer-se respectar" entre la resta de joves de la seva edat (parla de nois d'entre 15 i 16 anys). L'informant assegura que altres grups de joves del Vilar (constituïts per joves d'entre 18 i 19 anys) "respecten" aquests grups constituïts pels immigrants, com si els

reconeguessin el mèrit d'haver sabut fer-se respectar". Tot i així, entre ells poden establir diàlegs com ara:

- *Con Franco no podríais estar aquí...*
 - *¡Ni vosotros podríais fumar porros!*
 (Comunicació d'un informant)

I amb aquesta dinàmica, els atacs van creixent en importància i espectacularitat. També es va difonent un clima d'inseguretat. Segons l'estudi ja citat d'Aethes (1997), la violència és el tema que més preocupa els joves del Vilar (47'6%), juntament amb la Sida (43'6%) i la feina (36'1%) i molt per davant de la resta de temes (drogues, pobresa, medi ambient i altres).

El cap de la Policia Local del Vilar, més que d'inseguretat, parla de "por" entre els diferents col·lectius:

Si cerquéssim un mot que pogués concentrar els motius que impedeixen una normalitat en la convivència ciutadana dels nadius i els immigrants, des de la perspectiva policial, penso que podríem resumir-ho amb la paraula "POR" (temor, desconfiança, recel, ..., digueu-li com vulgueu, però no deixa de ser por). **POR**³⁴⁹ a tot allò desconegut.

D'una banda elhuns nadius denten **por** a ser envaïts per noves cultures i costums; **por** que els nousvinguts els treguin els escassos llocs de treball.

D'altra banda, alguns immigrants senten por de no ser compresos i acceptats, i de no poder mantenir els seus costums i tradicions d'origen.

Per una bona part de la població nativa, he observat que en produir-se la més mínima fricció, les conseqüències més destacables d'aquestes desconfiances són que la por es tradueix en un rebuig i una major intolerància (qualsevol actuació molesta d'un veí immigrant fa que la queixa sigui més virulenta que si qui l'origina és una natiu).

La resposta d'alguns immigrants és veure qualsevol queixa, sigui o no justificada, com un fet racista.

(Marco 2000)

³⁴⁹ Les majúscules i negretes són del document original.

L'entrevista mantinguda amb el mateix cap de la Policia Local va servir per aprofundir en aquesta mateixa visió del problema. Segons ell els nadius són més intransigents respecte els immigrants que respecte als altres veïns nadius (encara que el problema sigui el mateix). Fins i tot assenyala que quan qui provoca el problema és l'immigrant, es considera que el problema és més greu i és més habitual que es truqui la policia per resoldre problemes senzills de convivència³⁵⁰. El cap de la Policia Local també va voler subratllar la sensació d'impotència que viuen els membres d'aquest cos quan han de posar fre, evitar o reconduir els conflictes que sorgeixen entre els nacionals i els immigrants del Tercer Món. També els que sorgeixen amb els joves, respecte als quals considera que el conjunt de la població hi manté una actitud hostil i intransigent³⁵¹. Finalment, el cap de la Policia Local, va assenyalar que els tòpics que vinculen els immigrants al tràfic de drogues o a les més diverses activitats delictives, són totalment incerts:

Les xifres sobre l'incompliment de normes que comporten una sanció administrativa o penal són molt més baixes entre el col·lectiu dels immigrants que entre la població nativa. Hi ha percentualment menys infractors i delinqüents a la població immigrant que entre la població autòctona. En conseqüència podem afirmar que aquest col·lectiu és més respectuós amb les normes que no pas la majoria de la població. (Marco 2000)

També és cert, diu, que els immigrants denunciïn amb massa facilitat que són víctimes de racisme (per part de la policia, per part d'altres veïns). El cap de la policia municipal parla d'un ús frívol

³⁵⁰ Posa com a exemple fets com que la roba estesa mulli la d'un veí, i coses per l'estil!

³⁵¹ En parlar del tractament del racisme a l'IES Guillem d'Efak, veurem com en abordar la qüestió dels estereotips, els prejudicis i la intolerància, molts dels joves expliquen com ells es senten víctimes dels prejudicis i estereotips que els adults tenen d'ells.

d'aquestes acusacions, que sovint estan poc argumentades³⁵². Amb tot el racisme existeix, també la proliferació d'actes violents. Ara és precís, però, analitzar quina és l'articulació que realment existeix entre ambdós fenòmens, i no donar res per suposat.

³⁵² Això també passa a l'escola, on els mestres tendeixen a atribuir connotacions racistes a fets que, com veurem, si bé tenen a veure amb el racisme, la vinculació amb aquest no és sempre tant evident.

11.

Guillem d'Efak: un institut del Vilar.

El Guillem d'Efak va nàixer com a centre de Formació Professional del Vilar el curs 1990-1991. Aleshores ocupava un altre edifici, però el curs següent es va annexionar a un centre d'EGB que havia de desaparèixer. Uns anys després, durant el curs 1995-1996 el Guillem d'Efak es convertí en Institut d'Educació Secundària i des d'aleshores, la Formació Professional va anar perdent pes fins que el curs 1998-1999, en iniciar-se la recerca, quedaven ja només dos cursos de FP en funcionament.

En desaparèixer com a escola d'EGB una part del professorat (mitja dotzena de mestres) decidí romandre a l'institut, mentre que la resta optà pel trasllat a altres centres de bàsica (en l'actualitat CEIPs).

L'institut es troba pràcticament als afores del Vilar, a l'extrem d'un eixample de nova construcció i que continua creixent i urbanitzant-se, prenent terreny al que abans eren camps. A la zona s'hi estan edificant cases aparellades, amb petits jardinets, que donen un caràcter de classe mitja (justeta) que les allunya dels grans blocs de pisos que hi ha dues cantonades més enllà.

Es pot dir que al passeig on es troba l'institut, hi ha un autèntic complex escolar: a només dos-cents metres del Guillem d'Efak hi ha l'altre institut públic del Vilar: el General Moragues. Fa uns anys era un institut amb no gaire bona fama (de fet el destí del Vilar encara en l'actualitat es considera un mal destí per a qualsevol mestre, de primària o de secundària). Entre tots dos s'hi encabeix un centre d'educació especial i una escola de primària.

A més dels 2 IES públics, al Vilar n'hi ha 2 més de privats-concertats. De centres d'educació infantil i primària n'hi ha 7 (4 de públics i 3 de privats) i també hi ha una escola d'educació especial (l'abans esmentada, a tocar dels dos instituts públics).

11.1 L'ASPECTE FÍSIC

La qüestió de l'espai és una de les qüestions fonamentals de les que els diferents representants dels instituts plantegen a les reunions del Consell Escolar Municipal. En una d'aquestes es fa constar que:

L'IES General Moragues manifesta en la reunió d'escolarització de Secundària una veritable i alarmant manca d'espai per poder acollir tot l'alumnat que correspon al seu centre. Verbalitza que durant el present curs les 3 línies de 1^r d'ESO han estat ubicades al Centre d'educació Especial de la població on les aules estan preparades per a un màxim de 15/20 alumnes i que per tant durant tot el curs escolar han patit aquesta circumstància.
(Actes del CEM, reunió del 5 de juny de 1997)

El que no s'hi diu a l'acta és que, a més, perquè aquests alumnes puguin accedir a les seves aules, han de passar pel pati de l'altre institut, del Guillem d'Efak, i que la porta del pati d'aquest ha de

romandre sempre oberta per facilitar-los el pas. I que malgrat tot, les condicions físiques del General Moragues³⁵³ són molt millors que les del Guillem d'Efak. El General Moragues va ser concebut com a institut de secundària, té unes aules dignes (en manquen, això sí), un bar que fa de lloc de trobada tant dels alumnes de diversos cursos com de professors, un edifici en bon estat i unes condicions de sonoritat, fred i calor relativament normals. En canvi, per diverses qüestions, hem de considerar el Guillem d'Efak com un espai poc adequat i fins i tot degradat.

Pel que fa a l'aspecte de l'edifici, podríem dir que no és gaire atractiu. Aquesta seria una manera benèvola de parlar-ne. Les deficiències exteriors són òbvies: la tanca que envolta el pati fa poc menys d'un metre i mig d'alçada i això facilita que els alumnes la saltin durant les hores de pati o de menjador; els més espavilats, però, van fins a la porta d'entrada, una porta de ferro mig desballestada que no tanca bé, i la creuen. De vegades és més senzill: la porta roman oberta perquè alguns alumnes del General Moragues han d'anar a classe a les aules de l'escola de primària adjacent al Guillem d'Efak i hi han d'accedir creuant el pati d'aquest institut. Aquesta facilitat d'accés ha permès que fora de l'horari escolar, diferents persones puguin introduir-s'hi i fer pintades (*tacks* i escrits de caràcter feixista o xenòfob) algunes de les quals hi han romàs diverses setmanes. Però en l'horari escolar també hi ha problemes: durant la meua estada a l'institut, en diverses ocasions la directora ha hagut de fer fora del pati a alguns nois que no són de l'institut i que es reunien amb alguns alumnes per fumar d'amagat al pati, darrera l'edifici. Els parterres enjardinats estan poc cuidats

³⁵³ I aquí sí que no voldria jugar amb el nom.

(durant un temps, una de les activitats dels alumnes de l'UAC³⁵⁴ va ser la de tenir cura d'aquests parterres³⁵⁵). L'aspecte que ofereix l'institut al seu interior és pitjor.

L'estructura interna recorda la d'una presó: una única galeria central il·luminada per una gran claraboia superior i tres pisos amb passadissos que envolten aquest espai central i que donen accés a les diferents aules-cel·les. L'enreixat que separa el sostre translúcid del pis superior reforça encara més aquesta impressió carcerària. També el fet que els ocells puguin passar per sota del sostre, facin niu per damunt de l'enreixat i en alguns racons aquest estigui empastifat d'excrements. Durant tota la meva estada un estornell mort va estar penjant de la reixa del sostre, a escassa distància del passadís del pis superior.

D'altra banda, les parets de l'institut són tristes. A cada replà de les escales i a la cartellera de suro que hi ha a cada pis, hi pengen tres o quatre documents informatius (avisos i altres escrits, res atractiu que motivi o que embelleixi l'institut). Només de tant en tant els alumnes de l'UAC pengen a la paret del pis on hi tenen l'aula els dibuixos que hi han fet (plens de banderes espanyoles, com veurem). És molt difícil de trobar res a les parets que ens insinuï que l'institut és un lloc agradable, acollidor o atractiu.

Les aules tampoc no ofereixen un aspecte gaire més acollidor. Tenen un problema més important, però: a més de ser poc atractives, estan mal il·luminades i mal sonoritzades. Les aules de llevant al dematí i les de ponent al vespre tenen força problemes

³⁵⁴ Unitat d'Adaptació Curricular. A l'hora de la veritat, una aula segregada per als alumnes problemàtics de la que en parlaré posteriorment.

³⁵⁵ S'en va dir taller de jardineria, d'això.

amb la llum del sol. Per combatre'ls els alumnes han de fer classe amb les persianes abaixades fins ben bé el migdia³⁵⁶.

El soroll és tant o més problemàtic. O l'edifici inicialment no tenia calefacció o aquesta va ser mal dissenyada, però el cas és que en l'actualitat els radiadors estan disposats de manera que travessen les parets que separen les aules. Per poder-ho fer, als envans s'hi van fer uns forats una mica més grossos que els radiadors. Evidentment aquests forats no només deixen passar els radiadors sinó també els sorolls de les aules veïnes. D'altra banda els envans tampoc no són gran cosa i això fa que quan els ocells de sota la teulada canten es puguin sentir perfectament des de les aules. Durant una classe de naturals a la que vaig assistir, a l'aula 12, es sentia una barreja de sorolls de fons: els ocells del vestíbul es superposaven a les flautes que intentaven sonar a l'unísson dues aules més enllà.

Els lavabos mereixen un comentari a part. Força temps després d'haver començat el treball de camp al Guillem d'Efak vaig demanar de visitar els lavabos dels alumnes amb l'esperança de trobar darrera les portes dels vàters, i potser a les parets, pintades i dibuixos sobre els *skins*, els immigrants, l'institut, ... La sorpresa va ser gran quan la mestra em va dir que no calia que hi anés, que els vàters no tenien portes perquè els les havien tret per evitar que els alumnes s'hi tanquessin. La comparació carcerària va guanyant

³⁵⁶ (3^rA.15'30 a 16'30. Naturals. Aula 11): Cal abaixar les persianes perquè la pissarra no es veu. (3^rB. Aula 22): Dos alumnes s'han de canviar de lloc perquè el ressol els impedeix veure res de la pissarra. Fins i tot quan han abaixat les persianes. (3^rB. 9'30 a 10'30 h. Plàstica. Aula 10): Les persianes de classe estan totes abaixades. (3^rC. 9'30 a 10'30. Socials. Aula 12): Són les 10 del matí i totes les persianes de l'aula estan completament abaixades perquè el sol entraria de ple i no deixaria veure res a la pissarra.

(observació d'aula, 3^rA): **Roberto**: "¡Hostia cómo molesta el sol!" **Manuel**: "Aquí en la playa..." (cantant).

força? En una de les sessions de tutoria d'un 3^r va aparèixer la qüestió dels labavos: que estan bruts, que sovint estan tancats, que els vàters no tenen portes, ... El tutor em va dir que el tema ja havia sortit altres vegades.

Evidentment els alumnes són perfectament conscients de les deficiències i el mal estat de molts dels espais de l'institut:

Què canviaries de l'institut?

De l'institut? Alguna gent i també els lavabos i tot això.

Sí. Perquè?

No sé, perquè els lavabos estan molt mal fets i això és perquè la gent els fa malbé, no tenen paper de vàter, estan tots embussats, les portes trencades,...

(Ariadna, entrevista)

Els professors canviaries. Alguna altra cosa d'aquí?

Gimnàs, dutxes, que no en tenim.

A part dels professors, d'uns que t'agraden i altres que no. Quines altres coses t'agraden o no t'agraden de l'institut?

No m'agraden els lavabos, estan sempre bruts, no hi han dutxes. M'agradaria que hi hagués un bar, per comprar bocates, begudes.

(Alfonso, entrevista)

T'agrada l'institut?

Aquest no m'agrada gaire, és que és molt petit, l'altre al que havia anat era molt més gros, potser el triple de gros que aquest, podíem jugar lliurement, teníem més classes, més espai.

Però aquí, per jugar hi ha lloc no?

Sí, per jugar sí, però és molt petit, la biblioteca és més petita que la meva habitació, l'altre era el doble d'aquesta.

(Brahim, entrevista)

I què és el que més t'agrada i el que menys t'agrada d'aquest institut?

El que menys, no sé que, la pissarra es veu molt malament allà, i al menjador fan molt dolent el menjar.

(...)

Si poguessis canviar *algo*, no sé, des de la pissarra, fins al pati, ...?

Els lavabos que estan molt malament, i el menjador que ho féssin una mica més bo.
(Cesc, entrevista)

¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta del instituto?

Lo que más me gusta, es que..., los alumnos, que nos llevamos muy bien todos, lo que menos me gusta, pues, que está un poco en ruinas ya.

¿Qué es lo que está en ruinas?

¡Hombre! Los lavabos están fatal, y ahora ya está más arreglado, pero por ejemplo el año pasado las paredes estaban todas escardadas y aún están escardadas las paredes. Se podría mejorar un poco más.

¿Y cómo es esto que esté así?

Es que no lo sé, escardadas desde luego no lo hemos hecho nosotros,
(Olga, entrevista)

Als capítols 5 i 8 ja hem assenyalat com els espais degradats més aviat inciten a prosseguir amb la seva degradació, faciliten la violència contra els béns i el desordre. Pot ser que per altres causes, però entre el professorat del Guillem d'Efak també s'observa una certa deixadesa a l'hora de tenir cura de diversos aspectes que poden incidir en la imatge que l'institut projecta sobre aquells qui l'habiten. La manca de portes dels vàters dels alumnes n'és un exemple clar, però n'hi ha d'altres. En diverses sessions em va sorprendre el fet que els alumnes s'asseguessin més o menys desordenadament al seu lloc (o al d'algú altre) i que deixessin estar les cadires dels llocs buits al damunt de les taules. Això passava els matins, després que el servei de neteja de l'institut, per poder escombrar i fregar posés totes les cadires de cap per avall al damunt de les taules. Algunes s'hi quedaven fins a migdia sense que ningú les abaixés i sense que aparentment això molestés a ningú. Fins i tot cadires del mig de la classe!

9'30 a 10'30. Naturals. Aula 11.

Els alumnes en entrar es preparen per fer un examen. Només abaixen les seves cadires de manera que algunes queden potes enlaire damunt les taules, al fons de la classe, però també pel mig i al costat d'algun alumne.
(Observació d'aula, 3^aA)

9'30 a 10'30. Matemàtiques. Aula 11.
Tres cadires romanen damunt les taules. Una a primera fila, davant i al costat de dos alumnes. Les altres dues al mig de l'aula, davant de dos alumnes.
(Observació d'aula, 3^aA)

11 a 12. Català. Aula 12.
Avui hi ha examen els alumnes s'asseuen al seu lloc mentres cinc cadires romanen damunt les taules (tres d'elles al mig de l'aula, entre els alumnes). Gairebé és migdia!
(Observació d'aula, 3^aC)

8'30 a 9'30. Socials. Aula 12
Sis cadires romanen damunt les taules del fons de l'aula.
(Observació d'aula, 3^aC)

Com veiem, això passava a classes diverses i amb professors diferents (també a l'aula del TAE³⁵⁷). De manera similar, vaig observar que en cap sessió de les que vaig estar present, cap mestre va demanar a cap alumne que es tregués l'abric (ja no els xandalls, que quan jo anava a escola ens obligaven a dur-los només durant les classes d'educació física i que ara són un element fonamental de la moda adolescent). Alguns alumnes semblaven constantment en disposició de marxar de classe, amb l'abric al damunt fes o no fes fred (que de vegades dins les aules en feia molt, tot sigui dit).

Com deia abans, a l'institut hi ha poques senyals que indiquin que pot ser un lloc confortable i que convidin a estar-hi bé. El cas, però, és que les reformes que es facin al Guillem d'Efak seran escasses

³⁵⁷ Els Tallers d'Aprenentatge Escolar són una mena d'aules pont per als alumnes d'incorporació tardana. Al final del capítol exposaré quin és el seu plantejament i com s'ha implantat al Vilar (de manera "heterodoxa", com ja veurem).

(hi ha previst d'arranjar la tanca exterior, per exemple) perquè a la llarga es planteja un trasllat de l'institut a un nou edifici del Vilar. Però tot i que el trasllat estava previst per al 2.000, segurament hauran d'esperar força més. El trasllat de l'IES a La Fàbrica és de prioritat 3 i tot just enguany s'han acabat tots els trasllats de prioritat 1. Mentrestant, un dels dies de la meua estada a l'institut, els mestres van rebre incrèduls una revista del Departament d'Ensenyament que parlava (entre altres coses) d'arquitectura educativa.

11.2 ELS ALUMNES

En elaborar el mapa escolar de la zona, l'adscripció dels alumnes a un o altre centre va haver de ser acordada per ambdues direccions. Finalment es va optar per dividir El Vilar en dues meitats, de manera que el nucli antic (amb majoria de població autòctona) i els successius eixamples (amb majoria de població immigrant de tots els orígens i totes les èpoques) quedessin repartits entre els dos instituts. De fet, però, el General Moragues és el que absorbeix la majoria de la població autòctona del Vilar, la del nucli antic de la població; a canvi els alumnes de L'Arbreda (una petita població situada a pocs quilòmetres del Vilar) van al Guillem d'Efak³⁵⁸. Tot i aquesta distribució, es tolera que gent a qui li correspon un IES pugui passar a l'altre (i això ho fan en funció del nom i la bona o mala fama).

³⁵⁸ L'Arbreda és el que haguera estat El Vilar si no hagués gaudit del desenvolupament industrial ni de l'afluència migratòria descrita a l'apartat anterior. Els alumnes de L'Arbreda, com veurem, es consideren similars als del nucli antic del Vilar: la majoria provenen de famílies autòctones, catalanoparlants i, en general, més ben qualificades laboralment i/o acadèmicament (o així ho creuen els habitants de L'Arbreda malgrat que les diferències reals són mínimes).

La por a esdevenir “escoles ghetto” és molt gran en els dos centres³⁵⁹. És aquesta por la que va propiciar l'actual establiment de zones al Vilar i la que ha fet que les direccions de tots dos centres rebutgi la incorporació de l'aula TAE als espais de llurs instituts.

Juliol de 1999: sento que la directora i el de l'EAP discuteixen sobre el TAE. Ara resulta que des del IES General Moragues volen enviar magrebins d'incorporació tardana al TAE del Guillem d'Efak (tot i que des del General Moragues havien dit que el segon any no volien el TAE perquè el consideraven poc integrador i preferien assumir ells mateixos la incorporació dels AIT (la directora i el de l'EAP comenten el perill que després des del General Moragues pretenguin que el Guillem d'Efak es quedi amb aquests alumnes). (Observació de camp)³⁶⁰

³⁵⁹ En l'actualitat hi ha una gran desorientació, tant al si de l'administració com entre les ONGs, sobre si convé o no convé promoure la concentració o el repartiment dels alumnes fills d'immigrants i d'incorporació tardana. Per debatre sobre la qüestió s'han constituït diferents comissions per a seguir el tema (una encarregada pel Síndic de Greuges, una altra pel Departament d'Educació, i altres de privades, com la promoguda per la Fundació FUS). Les ONGs primer estaven contra la desconcentració (consideraven que el repartiment d'alumnes fills d'immigrants podia ser una mesura discriminatòria) i ara la demanen (perquè la consideren adequada per a prevenir el racisme que es desenvolupa en molts centres i que es tradueix sovint en la fugida de l'alumnat autòcton cap a centres amb menor presència d'immigrants). El darrer treball de la Fundació FUS (Carbonell 2000) aposta per la desconcentració quan sigui necessària, però sense que la mesura s'apliqui només sobre els alumnes fills d'immigrants: ha de ser tot el conjunt d'alumnes el que sigui susceptible de ser adscrit a un centre o a un altre en funció de les característiques i necessitats de la seva zona. La proposta passa per la creació de Zones d'Atenció Escolar Prioritària dintre de les quals els alumnes puguin ser adscrits a qualsevol dels centres que en formen part (tots aquells que rebin diners públics). Aquesta mesura reformularia el dret dels pares a l'elecció de centre però no l'eliminaria del tot (es tracta d'un dret relatiu, d'altra banda: podríem discutir si es tracta del dret a escollir centre, mestre, tipus d'educació o altres). El Departament d'Ensenyament planteja dues mesures d'aplicació general per evitar la ghetització: una és el tancament del centre; la segona, la seva requalificació i inversió de més recursos per a la seva millora i que aconseguixi prou prestigi com perquè atregui al conjunt de la població (aquest segon procés, a part de llarg i costós, és difícil que doni els resultats volguts perquè la qualitat de l'ensenyament és una cosa difícil de percebre, mentre que la composició de l'alumnat (els companys que tindrà el propi fill) és una dada molt evident i molt valorada per les famílies).

³⁶⁰ Curiosament, a les actes del Consell Escolar Municipal (10 de febrer de 1998) s'hi troben comentaris del representant del General Moragues molt favorables a una aula d'immersió (que es sap on s'ha d'ubicar): “Punt 2.- Debat a l'entorn de la situació de l'ensenyament al municipi.

Pren la paraula el Sr. President per informar que es va formar una Comissió Tècnica entre Ensenyament i ajuntament per tractar el tema de la matriculació de fills de pares immigrants (no comunitaris). Aquesta Comissió va sol·licitar al Delegat d'Ensenyament:

La por no és gratuïta: certament el fet de disposar d'aquest recurs ja ha servit per atraure alumnes com l'Aiza cap al Guillem d'Efak. Aquesta alumna viu fora de la zona que correspon al centre (de fet viu fora del Vilar), però com que a l'institut on havia d'anar no hi ha TAE l'han adreçada a aquest centre. També és cert que entre la població de seguida corren les notícies sobre on hi ha més o menys immigrants i a quin institut hi ha més conflictes. Sovint la qualitat dels instituts s'avalua en funció d'aquests paràmetres i les notícies i rumors sobre la qüestió són un dels principals motors de la ghettització (Carbonell 2000). Per això algunes famílies de L'Arbreda han sol·licitat que se'ls autoritzi el trasllat dels seus fills a l'institut de Queralt (amb menys població immigrant i per tant amb més prestigi) i inspecció ja n'ha autoritzat els primers, de trasllats³⁶¹.

La composició de l'alumnat del Guillem d'Efak és força diversa, entenent aquest concepte, el de diversitat, en el seu sentit més ampli. Com veurem, l'institut acull alumnes que s'autodefineixen com

a.- La creació d'una AULA D'IMMERSIÓ per preparar aquests alumnes abans de la seva incorporació a l'escola, atès que en general desconeixen la llengua, els hàbits i costums socials i escolars.

Pren la paraula el Sr. Andrés tejada de l'IES eneral Moragues, per dir que la sol·licitud de l'aula d'immersió per a alumnes amb desconeixement de la llengua és una idea magnífica tant com necessària atès que són molts els problemes que la manca de comunicació comporten.

Intervé després el Sr. Ramon Vilamata, del Ceip de l'Eixample, per demanar que aquesta aula no es demani només per als alumnes, sinó també que s'ampliï la informació i formació a les famílies, que se'ls expliqui què és un centre docent i com funciona.”

³⁶¹ El curs 1999-2000, a primer, de 24 alumnes de L'Arbreda que s'havien de matricular al Guillem d'Efak, només se'n van matricular 11. De 4t d'ESO en Ricard i l'Elisenda se n'han anat a l'IES de Queralt, que pertany a una altra zona, però el Departament ha autoritzat el seu trasllat. D'altra banda a l'acta de la reunió plenària del Consell Escolar Municipal del 21 de juny de 1994, consta: {En una discussió amb el Delegat d'Ensenyament sobre la possibilitat d'instaurar una nova línia de Primària al Vilar} “Intervé el Sr. Corominas per dir que el Vilar és una vila que té un creixement moderat de població, en època de pre-inscripcionsa les escoles infantils i primària ha experimentat una baixa de 69 habitants que s'han empadronat al poble del costat, per tenir avantatges d'escolarització en centres d'aquest altre poble”.

a catalans, a altres que es consideren castellans o espanyols, encara altres que accepten ambdues etiquetes, i també hi assisteix un nombre cada vegada més gran d'alumnes emigrants o fills d'emigrants de fora de l'estat espanyol. De fet, si escoltem mestres, alumnes i pares d'alumnes, la quantitat d'alumnes immigrants és "realment important". Però si bé el creixement ha estat ràpid i tot fa pensar que es mantindrà anys a venir (donada la composició de la població del Vilar), encara hem de parlar d'un volum d'alumnes d'origen estranger relativament baix.

La següent taula inclou els "Alumnes d'Incorporació Tardana" (AIT), que és el nom que reben aquells alumnes d'altres països³⁶² que arriben a l'institut un cop el curs ja és en marxa, o bé s'hi incorporen amb un nivell molt inferior al que els pertoca i sense un domini del català o del castellà que els permeti seguir amb normalitat les diferents matèries (en molts casos el desconeixement d'ambdues llengües és absolut). Si vulguéssim incloure tots els alumnes immigrants d'altres països o fills de pares immigrants, a més d'aquests alumnes hi hauríem d'afegir en Mahfud, un alumne d'origen marroquí provinent d'un centre de primària del Vilar (actualment a 1^r d'ESO); en Brahim, un altre alumne marroquí que ve d'un altre institut català i que ja havia passat, també per una escola de primària d'aquí; l'Isaac, nascut a Honduras, fill de mare hondurena i amb un pare adoptiu català; i la Nati, com l'Isaac, però de la República Dominicana (tots dos són de 3^r).

CENS D'ALUMNES D'INCORPORACIÓ TARDANA. CURS 1998-1999.

³⁶² Hi anava a posar "de països del tercer món": desconec si en altres instituts alumnes provinents de la Unió Europea o del Japó, per exemple, arriben mai a ser considerats "Alumnes d'Incorporació Tardana" i si es segueixen amb ells els mateixos protocols que amb la resta d'alumnes. De fet, que en Jamal fos el primer alumne magrebí de l'institut i que encara avui consti com a AIT (quan parla el català molt millor que molts companys castellanoparlants) fa pensar que la definició d'aquesta categoria depèn d'altres criteris que no sempre s'expliciten.

NOM	PAÍS D'ORIGEN	CURS	DATA NAIXEMENT	DATA ARRIBADA
MOHAMED	Marroc	1 ESO	07.04.86	Gener 1998
ALI	Marroc	1 ESO	08.09.86	Nov. 1998
ADDA	Marroc	1 ESO	08.04.85	No consta
KHADIJA	Marroc	2 ESO	No consta	No consta
SAID	Gàmbia	2 ESO	26.07.84	No consta
FATMA	Marroc	2 ESO	06.10.85	Abril 1997
NAIMA	Marroc	2 ESO	15.12.85	No consta
ZINEB ³⁶³	Marroc	2 ESO	19.11.85	Març 1998
AHMED	Marroc	3 ESO	15.09.84	Oct.1997
JAMAL	Marroc	3 ESO	13.01.84	No consta
MARIAM	Marroc	3 ESO	19.08.81	No consta
GÀIBA	Marroc	3 ESO	13.08.81	No consta
ABDELKADER	Marroc	4 ESO	19.08.81	Set. 1997
AIZA	Marroc	4 ESO	26.06.83	Abril 1997
MAHMUD	Marroc	4 ESO	10.06.83	Oct. 1997
ADBELAZIZ	Marroc	4 ESO	03.08.84	Gener 1998
RAFIK	Marroc	4 ESO	23.05.82	Gener 1998
MAIMUNA	Marroc	4 ESO	01.02.81	Gener 1998

A banda del volum real d'aquests alumnes, sí que és important el trasbals que s'ha generat tant en les relacions entre el mateix alumnat (situacions de racisme i tensió que posteriorment analitzaré) com en la mateixa dinàmica escolar. Això darrer, bàsicament perquè en la seva majoria es tracta d'AIT. Un trasbals que també es tradueix en una inflació de serveis especials i d'iniciatives diverses per atendre les necessitats d'aquests alumnes i minimitzar els inconvenients que amb més o menys encert es creu que comporta la seva presència (a l'apartat següent es presentaran els diferents serveis i iniciatives endegades).

Deia que els alumnes del Guillem d'Efak eren diversos en molts sentits. L'origen socioeconòmic dels alumnes, però, és relativament

³⁶³ La Zineb fa 2 anys que és a l'institut (i 1 any abans era a l'escola de Sant Feliu). Té problemes de visió i aparentment una certa disminució psíquica: la va tractar el psicòleg i li va recomanar d'anar al pediatra. No saben si hi va anar "perquè com més insistien més faltava a l'institut". Se li va dir d'anar al TAE però d'entrada no hi va anar: "no l'anirem pas a buscar", comenta la directora. Segons les mestres del TAE la noia faltava perquè li feien treure's el vel. Quan la família va saber com era el TAE i que allà els seus fills eren ben tractats, de seguida va assistir-hi sense cap

homogeni. Es tracti d'alumnes fills d'immigrants de diverses zones de l'estat, d'immigrants estrangers o de famílies autòctones, en general les podem qualificar a totes com a famílies treballadores amb una formació entre mitjana i baixa i amb una escassa especialització laboral³⁶⁴. Les famílies de L'Arbreda es consideren millor situades socialment que les del Vilar. En tot cas, a nivell laboral i de formació el perfil és pràcticament el mateix³⁶⁵, la diferència més notable és que gairebé en tots els casos es tracta de famílies autòctones (de L'Arbreda mateix o d'altres poblacions properes) i que viuen en un poble que no ha patit el creixement del Vilar, el desgavell urbanístic i les transformacions socials que aquest creixement ha provocat. Com veurem amb detall al capítol següent, els alumnes i les famílies de L'Arbreda són en la seva immensa majoria famílies catalanoparlants, es consideren eminentment catalanes i parlen amb un cert orgull de la seva població (i amb menyspreu del Vilar)³⁶⁶.

ALUMNES DE 3^ªA. GUILLEM D'EFAK.

NOM DE L'ALUMNE	POBLACIÓ ON VIU ³⁶⁷	LLOC NAIXEM. DEL PARE / MARE	OFICI PARE	OFICI MARE
JAMAL	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
BRAHIM	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Pagès	?
GAIBA	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa

problema. Els seus pares no venen mai a cap reunió (en canvi amb les mestres del TAE van establir molt bona relació).

³⁶⁴ En una classe de socials la M.T. demana als alumnes de 3^ªC a quina classe social creuen que pertanyen: dues terceres parts diuen que a la classe mitja i la resta queden repartits entre els "pobres" i els que no responen.

³⁶⁵ A L'Arbreda és més comú que treballin tots dos membres de la parella i possiblement la formació dels pares és superior, però sense que es pugui parlar de cap diferència destacable.

³⁶⁶ Vegeu les dades sobre els alumnes de L'Arbreda als quadres dels alumnes de

3^ª.

³⁶⁷ Entre parèntesi s'indica si ha nascut fora de Catalunya.

AHMED	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
JOAQUIM	L'Arbreda	Cat / Cat	Polícia local	Supervisora tèxtil
PERE	L'Arbreda	Cat / Cat	Paleta	Operària tèxtil
ALBERT	L'Arbreda	Cat / Cat	Fuster	Administrativa
CESC	L'Arbreda	Cat / Esp	Lampista	No treballa
MARIA	L'Arbreda	Cat / Cat	Envernissador	Administrativa
MARC	L'Arbreda	? / Cat	Jardiner	Administrativa
NÚRIA	L'Arbreda	Cat / Cat	Mecànic	Carnissera
RICARD	L'Arbreda	Cat / Cat	Ebanista	No treballa
JUDITH	El Vilar (Jaén)	Esp / Esp	?	?
RAMÓN	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	?	Neteja
PEDRO	El Vilar	Esp / Filla I. E. ³⁶⁸	?	Perruquera
JOSE ANT.	El Vilar	? / Esp.	?	No treballa
ANA	El Vilar	No té pare/ Esp	-----	No treballa
JENIFER	El Vilar	Fill I. E./ Esp	Escorxador	No treballa
ROBERTO	El Vilar	Esp. / Esp.	Botiguer	Botiguer
MANUEL	El Vilar	Fill I. E. / Esp.	?	?
PILI	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Telefonista	Cambrera
MARTA	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Camioner	Operària
ESTER	El Vilar	Fill I. E. / Filla I. E.	Madurador plàtans	No treballa
NATÀLIA	El Vilar	Cat / Cat	Lampista	Cuina
VIRGINIA	El Vilar	Cast / Esp	Paleta	Operària tèxtil
SILVIA	El Vilar	Esp / França	Matarife	Neteja
CARINA	El Vilar	Esp. / Esp.	Fucionari Mun.	No treballa

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

ALUMNES DE 3^B. GUILLEM D'EFAK.

NOM DE L'ALUMNE	POBLACIÓ ON VIU ³⁶⁹	LLOC NAIXEM. DEL PARE / MARE	OFICI PARE	OFICI MARE
ELISENDA	L'Arbreda	Cat / Cat	Administrador	Botiguera
GEMMA	L'Arbreda	Cat / Cat	Rep. Comercial	Esteticien
EVA	L'Arbreda	Cat / Cat	Botiguer	No treballa
NEUS	L'Arbreda	Cat / Cat	Mecànic	Empresària
LAURA	L'Arbreda	Cat / Cat	Paleta	Operària tèxtil
CRISTINA	L'Arbreda	Cat / Cat	Tècnic Infor.	Operària tèxtil
ALBA	L'Arbreda	Esp / Cat	Corredor As.	Oficial fàbrica
ONA	L'Arbreda	Cat / Esp	Ferriviari	Feroviària
CARME	L'Arbreda	Cat / Cat	Prof. Autoesc.	Aux. administr.
CLAUDIA	L'Arbreda	Esp / Cat	Paleta	Operària tèxtil
ARIADNA	L'Arbreda	Cat / Esp	Empleat banca	Aux. geriatría
NOEMÍ	L'Arbreda	Fill I. E. / Esp	Construcció	No treballa

³⁶⁸ El pare (o la mare) de l'alumne és fill/a d'immigrants d'Espanya.

³⁶⁹ Entre parèntesi s'indica si ha nascut fora de Catalunya.

BERTA	L'Arbreda	Cat / Cat	Tèc. arts gràf.	Tècnica química
EULÀLIA	L'Arbreda	Cat / Cat	Deliniant	Aux. adminstr.
ROGER	L'Arbreda	Esp / Filla I. E.	Operari tèxtil	Botiguera
MAGDA	L'Arbreda	Cat / Cat	Paleta	Administrativa
MONTSERRAT	L'Arbreda	Cat / Cat	Botiguer	Botiguera
TERE	L'Arbreda	Fill I. E. / Filla I. E.	Eng. Electronic	Operària tèxtil
JULIO ALBERTO	El Vilar	Esp / Cat	Electricista	Operària tèxtil
JUAN	El Vilar	Esp / Esp	Paleta	No treballa
JAVIER	El Vilar	Esp / Esp	Torner	Operària fàbrica
MARIA DEL MAR	El Vilar	Esp / Esp	Escorxador	Neteja
CAMILA	El Vilar	Esp / Esp	?	Cuidadora
TITO	El Vilar	Esp / Esp	Guixaire	Oerària tèxtil
LUISA	El Vilar	Esp / Esp	Pensionista	Cuina
LLUÍS	El Vilar	Esp / Esp	Oerari tèxtil	No treballa
BLAS	El Vilar	Esp / Esp	?	No treballa
XAVIER	El Vilar	Cat / Cat	Electricista	Aux. clínica
DAVID	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Prof. Autoesc.	No treballa
BÀRBARA	El Vilar	Cat / Cat	Serraller	Educadora
ISAAC	El Vilar (Honduras)	Cat (pare adopt) / Honduras	Guàrdia jurat	No treballa

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

ALUMNES DE 3^C. GUILLEM D'EFAK.

NOM DE L'ALUMNE	POBLACIÓ ON VIU ³⁷⁰	LLOC NAIXEM. DEL PARE / MARE	OFICI PARE	OFICI MARE
MARIAM	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
FEDERICO	L'Arbreda	Fill I. E. / Filla I. E.	Tècnic Telefon.	Hosteleria
EUDALD	L'Arbreda	Cat / Cat	Tècnic Manten.	Auxiliar admin.
DANI	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	Conductor	No treballa
MARTÍN	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	Conductor	No treballa
MERY	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	Encofrador	Neteja
CAROLINA	El Vilar	Esp / Esp	No treballa	No treballa
FRAN	El Vilar	Esp / Esp	Pensionista	No treballa
OSCAR	El Vilar	Fill I. E. / Filla I. E.	Encofrador	No treballa
MARÍA TERESA	El Vilar	Esp / Esp	Escorxador	No treballa
JORGE	El Vilar	Esp / Esp	Muntador	Operària fàbrica
ALFONSO	El Vilar	Esp / Esp	Escorxador	Operària fàbrica
ALEJANDRO	El Vilar	Esp / Esp	?	?

³⁷⁰ Entre parèntesi s'indica si ha nascut fora de Catalunya.

ESPERANZA	El Vilar	Esp / Esp	?	?
MÍRIAM	El Vilar	Esp / Esp	Operari fàbrica	Neteja
JUANJO	El Vilar	Fill I. E. / Esp.	Carnisser	Escorxadora
CRISTIAN	El Vilar	Esp / Esp	?	Operària fàbrica
NATI	El Vilar	Cat / Rep. Dom.	Tècnic fàbrica	Neteja
MAITE	El Vilar	Fill I. E. / Filla I. E.	Soldador	Aux. Adminstr.
OLGA	El Vilar	Fill I. E./ Esp	Lampista	No treballa
RODRIGO	El Vilar	? / Esp	?	Operària fàbrica
SARA	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Neteja	Neteja

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

El nivell acadèmic dels alumnes del Guillem d'Efak també és molt divers. La comparació entre els textos d'alguns alumnes pot servir per visualitzar aquestes diferències (que podem considerar de nivell, d'estil, d'interès per les tasques acadèmiques, d'afinitat amb l'escola o de tot plegat a la vegada). Els textos responen a la petició d'una de les mestres, l'A.T., que els va demanar que valoressin el curs des del punt de vista de les relacions humanes i que fessin propostes de millora per al futur (als alumnes d'un grup també els va demanar que es pronunciessin sobre el funcionament de les seves classes)³⁷¹.

Les desigualtats de nivell (per a alguns senzillament el baix nivell acadèmic d'alguns alumnes) és un dels problemes que han de fer front els instituts. La reforma de l'ensenyament va ser dissenyada (entre altres coses) per poder fer front a aquesta diversitat, per poder-la absorbir i per assegurar que, malgrat les diferències evidents, el conjunt dels alumnes rebés una formació acadèmica i personal completa i adequada (Blanch 1996; Marchessi 2000). La Reforma com a solució i futur d'una escola i societat integradora, o la Reforma que aboca escoles i instituts al col·lapse per excés de diversitat (i una manca de recursos i una formació inicial deficient de molts professionals que hi treballen). El cas és que malgrat les

³⁷¹ Algunes de les redaccions a què faig referència figuren a l'annex (n. 1).

proclames d'atenció a la diversitat i la insistència en el sentit d'evitar dinàmiques discriminatòries, a molts centres s'ha procedit a la selecció dels alumnes i s'ha procurat un cert retorn a l'homogeneïtat del seu nivell. Aquest també és el cas del Guillem d'Efak.

11.3 GRUPS DE NIVELL

Un mecanisme generat al Guillem d'Efak per organitzar la diversitat dels alumnes, és l'establiment de grups de nivell. Diversos treballs han demostrat que aquesta manera d'organitzar la docència resulta del tot contraproductiu³⁷². La filosofia d'aquesta pràctica és del tot oposada a la de la Reforma i als mateixos principis que el mateix institut diu defensar. Amb tot, aquesta pràctica és habitual en molts centres de secundària que, abrumats per la diversitat de tot tipus que ha afavorit la Reforma, recorren a estratègies per a reduir-la i aconseguir unes aules més homogènies.

Els grups de nivell estan clarament implantats al Guillem d'Efak. No només això sinó que l'existència d'aquests grups és ben coneguda per tots els alumnes i pel professorat³⁷³. Aquests són alguns dels comentaris que he sentit dels alumnes al llarg de la realització de l'etnografia:

³⁷² A Serra (1998) tot un apartat d'un dels capítols que dedica al fracàs escolar dels alumnes minoritaris, s'hi exposen diferents treballs que demostren l'efecte pervers de l'agrupació d'alumnes en funció del seu nivell acadèmic.

³⁷³ No he contrastat el coneixement d'aquests grups de nivell entre els pares, ni l'opinió que els mereixen, però una hipòtesi plausible és que aquesta classificació dels alumnes sigui coneguda i defensada pels pares i mares d'alumnes dels nivells mig i alt, que generalment són pares amb una certa formació acadèmica i qualificació professional, que coneixen els mecanismes de l'escola i s'interessen pel tracte que reben els seus fills (són pares que responen al perfil de classe mitja o que Ogbu defineix com a "contribuents") mentre que els pares i mares dels alumnes més perjudicats per aquest sistema de classificació poden desconèixer tant el sistema com els efectes negatius que té sobre els seus fills.

L'Ona, la Laura, l'Alba i l'Elisenda m'expliquen que el seu és el grup dels que en saben i treballen més, dels que tenen més capacitat i "que anirem a la Universitat". M'expliquen amb detall que a l'institut es van fer 4 nivells (x, y, z, v) i que cada alumne sap a quin nivell d'aquests va ser adscrit. A propòsit d'això, l'Ona em diu que voldria canviar de grup perquè el nivell de la classe és més alt que el seu (ella, diu, era "y" i ara està amb els del nivell "z", que són el nivell més alt). L'Elisenda diu que ella és a la part alta del grup superior (el "z"), l'Alba diu que ella és de la part alta del "y" i que per això està amb els "z", com l'Ona. L'Ona afegeix que no té clar si vol anar a la universitat i que per això no li fa el pes estar-se amb el grup dels de la universitat.
(Observació d'aula, 3^B)

Se ve que nuestra clase es la peor.

Ah si?

Eso dicen, la C y la B. ¿Sabes qué han hecho? Han hecho, la B, todo empollones, si en nuestra clase nadie sabe ná, nuestra clase somos la de tontos, nadie... ya ves!

¿Pero quién os lo ha dicho esto?

Han hecho las clases, pues, los buenos, los buenos los han puesto en un lao, los malos los han puesto en otro. ¡Ya ves si lo han hecho!

¿Pero, quién os lo ha dicho esto?

¿No has ido a la clase de la B o de la A?

Sí. He ido a todas, pero me fijaba más en lo que decís entre vosotros. ¿Quién os lo ha dicho que hacen esto de los empollones...?

¡Ya se ve! En mi clase no hay ningún empollón.

¿Y qué te parece a ti esto?

Ellos mismos, que se lo monten como quieran.

Pero también os afecta a vosotros, ¿no?

A mi no, a mi me da igual.

¿Harías lo mismo en una clase que en otra?

Claro.

¿Sí?

(no contesta)

(Alfonso, entrevista)

Quina mena de grups hi ha?

A la nostra classe hi ha com tres grups. Hi ha les que estudien molt, les que treuen excel·lent, les que ja fumen i que van com superiors, que es pensen ser més grans i nosaltres que aprofitem estudiant i tal i que és divertit.

I això de les superiors, què vols dir? Digue'm algunes persones d'aquestes.

La Montserrat, la Noemí, que van sempre vestides provocatives, que han sortit amb molts de nois, que fumen i que...

La Camila, seria d'aquest grup també?

La Camila, sí. La Camila no hauria d'estar a la meua classe, hauria d'estar a les classes A o C.

Perquè, com funciona això de les classes?

Els que estudien, els que estudien menys i els casos perduts.

I la dels casos perduts quina és?

No sé si és la A o la C.

(Clàudia, entrevista)

Tu al Marroc estaves amb els que estudiaven? Eres de bones notes?

Al Marroc era el més bo de tota la classe, perquè em tenia mimat la *profe*, sempre feia els deures.

I aquí no t'agradaria anar amb l'altra classe, amb els del B?

Sí, és que la *profe* de castellà, de català, la de mates, ja varen parlar amb els de l'altre cole, ja els hi varen dir que tenia bona nota. Però em varen posar aquí, perquè jo ho vaig triar.

Tu vas triar-ho?

Sí, perquè no sabia res. Em varen dir quina classe vols, la A o a l'altre dels empollons, que em sembla que era la B, i jo vaig dir la A, és igual, perquè no sabia res. Però quan vaig ser allà, vaig dir *-ojala* que hem canviïn de classe!-.

(Brahim, entrevista)

Qualsevol comentari sobre l'efecte Pigmalión, el *tracking*, les teories de l'etiquetatge i similars és sobrer³⁷⁴. Els mestres defensen aquest sistema, però: una de les mestres em diu que l'any passat va tenir alumnes dels diferents tercers barrejats en un crèdit variable i li va ser impossible treballar de manera eficaç. Segons ella els "dolents" arrossegaven els "bons" (es tracta d'una mestra amb experiència i especialment habilidosa amb els alumnes).

La classificació dels alumnes en funció del nivell es realitza conscientment. Els alumnes, però, són classificats també d'altres maneres, és possible que sense ser-ne conscient. Hem vist que s'estableixen 3 línies de nivell acadèmic diferenciat per a cada curs. Tot i que el criteri principal a l'hora d'adscriure els alumnes a cadascuna d'aquestes línies és l'acadèmic, no podem descartar que

aquest criteri de classificació tingui altres efectes classificatoris indesitjables o que a més del criteri principal se'n posin en pràctica altres, de criteris.

Com he dit, els alumnes del Guillem d'Efak provenen bàsicament del Vilar i de L'Arbreda, a banda dels alumnes immigrants o fills d'immigrants, la majoria dels quals resideixen també al Vilar. Si agafem el conjunt d'alumnes de 3^r d'ESO, les diferents poblacions de residència estan repartides de la següent manera:

(% respecte el total d'alumnes del curs)

El Vilar	52	65%
L'Arbreda	28	35%

I pel que fa a l'origen de llurs pares i mares:

(% respecte el total d'alumnes del curs)

Catalunya ³⁷⁵	22	27'50%
Espanya ³⁷⁶	43	53'75%
Marroc ³⁷⁷	5	6'25%
Altres ³⁷⁸	10	12'50%

Aquesta és, doncs, la composició de l'alumnat en funció de la seva població de residència i l'origen familiar. Doncs bé, un cop establertes les tres línies vigents al 3^r curs, la distribució dels alumnes queda d'aquesta manera:

³⁷⁴ A Serra (1998) s'hi recullen les aportacions de diferents autors sobre aquesta qüestió.

³⁷⁵ Inclou els alumnes amb pare i mare natut a Catalunya i aquells en què un dels progenitors no hi consta.

³⁷⁶ Inclou els alumnes amb pare i mare nascuts a Espanya (Catalunya exclosa) o que el pare i/o la mare són fills d'immigrants espanyols i aquells en què un dels progenitors no hi consta.

³⁷⁷ Inclou els alumnes amb pare i mare nascuts al Marroc.

³⁷⁸ Matrimonis mixtos.

(% respecte el total d'alumnes de l'aula)

	El Vilar		L'Arbreda	
3 ^r A	19	70'37%	8	29'62%
3 ^r B	13	41'93%	18	58'06%
3 ^r C	20	90'90%	2	9'09%

(% respecte el total d'alumnes de l'aula)

	Catalunya		Espanya		Marroc		Altres	
3 ^r A	8	29'62%	12	44'44%	4	14'81%	3	11'11%
3 ^r B	13	41'93%	12	38'70%	0	0'00%	6	19'35%
3 ^r C	1	4'54%	19	86'36%	1	4'54%	1	4'54%

Al repartiment dels alumnes a partir d'un criteri de nivell acadèmic se n'hi sobreposa un altre de tipus ètnic-nacional (ja he assenyalat que la majoria de famílies de L'Arbreda són caalanoparlants i les del Vilar parlen castellà). Aquest repartiment dels alumnes (desitjat o no) té conseqüències importants en el context d'aquest institut on els discursos d'ètnicitat tenen una presència important i les relacions interètniques estan deteriorades (temes que desenvoluparé als dos capítols següents).

Podem afegir, a més, que aquesta manera de classificar i repartir els alumnes acaba provocant grups-classe amb nivells molt diferents però també amb diferències molt importants en l'ambient de cada aula, actitud dels alumnes, etc: el murmuri que se sent a 3^rB (l'aula dels "escollits") és el dels comentaris que es fan els alumnes mentres treballen; els llàpissos no salten d'un lloc a l'altre, hi ha molt poques interrupcions, ... A l'aula hi ha una cartellera amb alguns documents ben penjats (sobre la Marató de TV3, sobre el BEI, ...). A l'aula de 3^rA no hi havia cartellera ni res atractiu penjat a cap de les parets. Quan els de 3^rB tenen algun dubte sobre el que el mestre els ha explicat, fan preguntes o proposen ells mateixos exemples que els ajudin a entendre-ho millor:

R.V.: El voltatge, simplificant-ho, és la diferència de càrregues.
Cristina: Vols dir que una banda serà positiva i l'altra serà negativa?
R.V.: No, ... {i ho explica}.
(Observació d'aula, 3^B)

Fins i tot i ha qui té l'habilitat per fer acudits a partir del domini del tema que es treballa:

Sandra: M'estic liant amb tants de positius i tants de negatius!
Laura: S'està quedant neutra!
(Observació d'aula, 3^B)

Diàlegs com aquests són impensables en cap de les dues altres classes! D'altra banda el clima es de cordialitat i confiança amb el professorat. Fins i tot les noies de 3^B sembla que vesteixen de manera diferent de les dels altres grups (duen xandalls o jerseis enlloc de malles i samarretes ajustades com moltes de les dels altres grups).

Deia que l'alumnat és divers, doncs, i veiem que les estratègies emprades per organitzar aquesta diversitat no sempre són les més adequades (aquesta sera una idea sobre la que tornaré i que desenvoluparé en els capítols següents). No són adequades algunes estratègies que podríem qualificar d'"institucionals" (l'organització dels grups-classe), però tampoc no ho són les iniciatives d'alguns mestres o de la mateixa direcció a l'hora d'establir unes relacions més personals amb les famílies:

Ahir una mare va amenaçar i va intentar agredir la directora. Es tracta de la mare d'en Jose Antonio. Segons la directora l'origen del conflicte és el següent:
Fa temps, a petició d'una altra mare, la directora va dir a una alumna que aniria millor que no anés amb la germana d'en Jose Antonio, un seva companya de classe que la mateixa directora

qualifica d'especial i problemàtica. L'alumna ho va dir a la germana d'en Jose Antonio i aquesta ho digué a sa mare.

La mare de l'alumna va córrer a "parlar" amb la directora. "¡Que por qué haces esto! ¡A ver si te piensas que mi niña infecta! ¡Que tu no tienes por qué decir a nadie que deje de ir con mi niña!", diu la directora que li va dir. Des de llavors res més. La directora diu que és una família "problemàtica"³⁷⁹, que per exemple no paguen els llibres dels crèdits variables, ... Precisament perque no van pagar els darrers llibres, aquesta vegada no n'han donat a en Jose Antonio, i aquesta ha estat la causa que la mare anés a protestar i intentés agredir la directora.

La directora pensa presentar denúncia, tot i que altres mestres li han aconsellat que convoqui la mare al Consell Escolar per "intimidar-la" i no presentar la denúncia.

(Observació a l'escola)

Les relacions amb les famílies es veuen condicionades, doncs, per les diferències i desigualtats presents entre les mateixes. En uns casos la relació és de confiança i cordialitat mútues (amb els "contribuents", per seguir utilitzant la categoria proposada per Ogbu) i en altres la desconfiança és gran i la relació passa bàsicament pels mecanismes administratius i les mesures de repressió³⁸⁰.

Les dificultats econòmiques d'algunes famílies i el fet que l'ensenyament sigui només *formalment* gratuït (cal pagar els llibres, les sortides i materials diversos que són necessaris i obligatoris) provoquen tot un seguit de problemes que fan que les relacions amb determinades famílies (i amb determinats alumnes) siguin especialment tenses. Comentant aquesta qüestió amb una de les mestres, l'A.T., m'explica que no creu que s'hagin afrontat encara els problemes econòmics de moltes famílies i assenyala que l'AMPA (eminentment integrada per famílies socialment ben situades) no

³⁷⁹ No em diu que el pare no hi és.

³⁸⁰ Tot i que no he aprofundit en aquesta qüestió és fàcil establir la hipòtesi que les famílies amb qui es manté aquest segon tipus de relació són les que tenen una distància social i cultural més gran respecte a l'escola: famílies pobres i immigrades i entre les darreres les marroquines més que les de la resta de l'estat (al capítol següent comento un altre enfrontament entre una família d'origen marroquí i la directora del centre).

veu o senzillament no aborda els problemes de “les altres famílies” i les activitats extraescolars que proposen no són les que necessiten ni agraden als fills d'aquestes “altres famílies”.

11.4 ELS ALUMNES IMMIGRATS

A les taules anteriors hem pogut veure com els alumnes d'origen marroquí no estan presents al grup de nivell acadèmic més alt. L'estratègia seguida amb aquests alumnes és peculiar. Als alumnes immigrants se'ls situa als cursos que els pertoca en funció de l'edat. No es fa com en altres centres on és habitual que se'ls situï un curs per sota del que els correspondria (bé perquè els centres tenen unes expectatives més o menys ben fonamentades sobre el seu nivell acadèmic o llurs capacitats, bé per no pressionar l'alumne amb l'aprenentatge simultani de nous temes i dos nous idiomes). En algun cas, al Guillem d'Efak es podria activar un mecanisme invers: alguns alumnes se'ls pot haver situat al nivell més elevat que era possible. La directora del centre va comentar que si “eren bons” ja se'ls feia repetir. En aquest cas del que es tracta és d'evitar l'acumulació d'alumnes susceptibles de ser problemàtics (i als AIT se'ls considera) i la millor manera de fer-ho és agilitzant el seu pas per l'escola. Si es considera que un alumne que no domina ni el català ni el castellà i que s'incorpora a l'institut, posem per cas, a segon o a tercer, no podrà assolir el nivell de la resta d'alumnes, ni aconseguir el nivell que es considera propi de l'ESO, l'estratègia a seguir en alguns casos és situar l'alumne en el curs més avançat que es pugui: d'aquesta manera tampoc no assolirà el nivell, possiblement aprendrà tant de català o de castellà com ho hauria fet en un altre curs, i les molesties que causarà al funcionament de l'escola seran menors. I si es demostrés que l'alumne és bo, que té

capacitat i voluntat d'assimilar els coneixements que se li proposen, sempre existeix la possibilitat de fer-lo repetir a segon o a quart de manera que no sortirà (tant) perjudicat.

De fet és un mecanisme similar al que s'aplica als alumnes considerats "problemàtics" en general. Més enllà de l'assoliment de coneixements, si la seva conducta a l'aula resulta disruptiva (perque amb el seu comportament destorba la dinàmica de l'aula, o porque no es preveu que pugui assolir el nivell que se li proposa) poques vegades se'l fa repetir curs. Es considera preferible (per a l'escola) fer-lo avançar de manera que la seva estada a l'institut es redueixi el mínim possible i causi menys destorbs³⁸¹.

Estratègies com les esmentades (establiment de grups de nivell, evitar la retenció dels alumnes "difícils") són algunes de les iniciatives que s'han endegat per "atendre" o per crear les condicions per poder "manipular" la diversitat present a les aules. A l'institut s'han servit també de diversos programes, especialistes i serveis.

11.5 SERVEIS D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

11.5.1 L'EAP

L'institut compta amb el psicopedagog de l'EAP. Es tracta d'en R.F., que també cobreix els altres centres de la zona. Ell és el responsable d'emetre un informe per determinar quins alumnes s'han de considerar "alumnes amb necessitats educatives especials" (NEE). També s'encarrega d'entrevistar tots els alumnes

³⁸¹ Al capítol 14 dono les dades sobre els alumnes que repeteixen curs.

susceptibles d'anar a l'UAC (Unitat d'Adaptació Curricular). Segons la directora del Guillem d'Efak i el mateix R.F., l'experiència de diversos anys de treball en aquests centres l'ha abocat a adoptar un criteri simple i clar per determinar quins alumnes són NEE i quins no: a partir del curs 1999-2000 s'ha pres l'acord de considerar que els alumnes no menors de 12 anys que no sàpiguen dividir se'n consideraran (sigui quina sigui la causa que provoca el no saber dividir). Aquesta mesura ha estat adoptada per tal d'evitar que les dues escoles concertades de la zona puguin alegar que ja tenen ple el percentatge d'alumnes NEE que els correspon i que, en realitat, es tracti d'alumnes menys problemàtics o amb menys necessitats que aquests).

De fet en una de les actes del Consell Escolar Municipal (2 de juny de 1997) els directors dels IES públics fan costar la denúncia que han presentat al l'inspector de la zona pel fet que l'escolarització de tots els alumnes amb necessitats educatives especials recau sobre els centre públics³⁸². Les dades d'aquell any segons consta a l'acta eren:

IES PÚBLICS	Total alumnes	Alumnes amb NEE
General Moragues	245	18
Guillem d'Efak	227	16
IES CONCERTATS		
Joanot Martorell	97	0
Cavall Bernat	154	0

(Font: Elaboració pròpia a partir de les actes del Consell Escolar Municipal del Vilar)

³⁸² Les queixes sobre aquesta qüestió apareixen amb una certa reiteració: "Punt 2.- SITUACIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ DELS CENTRES DE LA VILA PEL CURS 97/98: El Sr. President informa de la darrera visita efectuada al Delegat d'Ensenyament, al qual se les plantejaren demandes concretes: {...} La concentració d'alumnat amb necessitats educatives especials en centres públics. Davant aquesta problemàtica se sol·licita al delegat la possibilitat de formar una Comissió per treballar i cercar unanimitat en el tema del repartiment d'aquests

Els alumnes problemàtics o amb necessitats educatives especials es deriven cap a l'UAC o a la mestra de NEE. És evident el risc que “serveis especials” d'aquest tipus serveixin més per segregar els alumnes difícils que per atendre adequadament les seves necessitats. Per evitar formes d'exclusió total, la tendència dominant (i que està regulada per llei) és la de limitar les hores durant les quals aquests alumnes passaran al marge de la resta de la classe. En demanar més informació al respecte, la directora del Guillem d'Efak va manifestar que la millor manera de “funcionar” és fent que aquests alumnes no assisteixin a la resta de classes amb els altres alumnes. La seva assistència, va afirmar, distorsiona les classes. Les úniques classes comunes són les d'informàtica, de música i de tecnologia (perquè els mestres d'aquestes assignatures ho han demanat). Les hores d'esbarjo també són comunes.

En R.F. es coordina amb les mestres de l'UAC per fer el seguiment dels alumnes de l'Unitat i derivar-los, si convé, a serveis externs (escolarització compartida amb el Taller de Fusteria que gestionen els serveis socials del municipi) i orientar-los quan pleguen de l'institut (encara que no tinguin l'edat). De fet, en R.F. fa les funcions que hauria de desenvolupar el psicopedagog del centre. A partir del curs 1999-2000 aquesta figura ha estat incorporada (se'n va fer la demanda) de manera que en R.F. podrà distribuir de manera diferent la seva feina (diu que el nou psicopedagog podrà fer classes de reforç i organitzar una aula de terapèutica, mentres que ell podrà centrar-se en l'assessorament, veritable funció de l'EAP). Fins ara, diu, ha estat fent tasques que podríem considerar “terapèutiques” i que no li corresponen.

alumnes entre tots els centres existents.” (Acta de la reunió plenària del Consell Escolar Municipal, 22 de setembre de 1997).

Mentres vaig realitzar el treball de camp en R.F. feia més orientació i seguiment d'alumnes que no pas assessorament i coordinació del professorat (dels tutors sobretot), segons ell a causa de l'elevat nombre de demandes que va rebre. Aquest any, el suport que va oferir als mestres es va centrar en l'assessorament a l'hora d'establir criteris per a l'agrupament dels alumnes en grups de nivell: "els grups de nivell faciliten l'atenció curricular, la transmissió i l'adquisició de coneixements". En R.F. reconeix que és crític amb la Reforma (sense deixar clar si és crític amb la seva filosofia o amb la manera com ha estat implantada: "Cal fer un esforç per preparar la gent. I tot i així és difícil!").

En relació als alumnes immigrants, les funcions de l'EAP són les següents: l'assistent social de l'EAP sol fer una entrevista amb aquests alumnes quan fan la demanda d'incorporació a un centre. De l'entrevista se'n fa un informe i es decideix qui ha d'anar al TAE i qui pot incorporar-se a l'institut com qualsevol altre alumne. Si és el cas, des de l'EAP també s'aconsella quina mena d'adaptació curricular cal fer per a cada alumne. Segons en R.F., però, normalment no se'n fan³⁸³ (després matitza: es fan implícitament: el tutor demana coses diferents a aquests alumnes)³⁸⁴.

En alguns casos en R.F. realitza sessions d'avaluació amb diferents alumnes i, fins a cert punt, fa com de tutor conversant amb ells quan

³⁸³ Per experiència personal en altres instituts puc assenyalar que sovint no es fan ni quan es demanen: la coordinació dels psicopedagogs, tutors i mestres sol ser extremadament deficitària, i el desinterès, deficient formació o l'excés de treball de molts professionals de l'educació de secundària fan que moltes propostes d'adaptació siguin ignorades i que molts alumnes acumulin fracassos un semestre rera l'altre.

³⁸⁴ És un eufemisme: el tutor no pot adaptar res més que la seva assignatura. Si no vol o no pot enfrontar-se als seus col·legues l'únic que pot fer (i encara) és intentar aprovar l'alumne encara que el mestre corresponent l'hagi suspès de manera que "es cobreixi l'expedient" sense que s'incideixi en absolut en els aprenentatges de l'alumne (sí en el seu amor propi, que no és poc).

s'ha produït algun conflicte o s'ha detectat algun problema que requereixi la seva intervenció. No treballa directament amb alumnes immigrants, excepte en el cas de la Zineb³⁸⁵. També assegura que no ha intervingut en cap cas de racisme, tot i que reconeix que n'hi ha (i també hi ha molta violència, diu).

11.5.2 L'UAC

El perill d'aules com l'UAC (Unitat d'Adaptació Curricular) és que fàcilment esdevenen calaixos de sastre on s'acumulen tots aquells alumnes que, per diferents circumstàncies, s'ha preferit deixar al marge de la resta de companys. En R.F. explicava que quan detectava casos d'alumnes amb NEE, alguns d'aquests eren derivats a l'UAC (el baix nivell acadèmic sembla doncs el criteri principal per incorporar-se a una unitat especial amb el currículum adaptat). En una de les entrevistes amb la directora del Guillem d'Efak, però, en parlar dels diferents "serveis especials" del centre, va assenyalar que l'UAC és una aula reservada per als alumnes amb problemes de conducta ("alumnes conductuals", va dir³⁸⁶). Més endavant se'm va matitzar que l'UAC era una aula per als alumnes que no volen treballar i que allà hi poden fer coses més pràctiques. Tot fa témer que l'aula acabi essent el calaix de sastre on s'atenen els "alumnes problemàtics" al marge de la resta³⁸⁷.

³⁸⁵ Consultar la taula sobre el Cens d'Alumnes d'Incorporació Tardana.

³⁸⁶ No em posaré ara a fer etnometodologia, però fóra interessant analitzar la proliferació d'etiquetes relacionades amb el comportament i característiques psicològiques dels alumnes, estudiar-ne el significat i valorar-ne l'efecte (sobretot quan uns agents i altres utilitzen etiquetes que no són coincidents: la directora parla d'alumnes "conductuals"; en R.F. classifica els alumnes problemàtics en alumnes "caracterials, desmotivats i amb NEE"; altres parlen d'alumnes "disruptius", etc.

³⁸⁷ Al voltant de l'UAC vaig sentir diàlegs com al que van mantenir en R.F. i la directora, que discutien a nivell molt informal sobre un dels nois marroquins. Ell deia d'enviar-lo a l'UAC, però la directora va replicar:

- Però si ho sap tot!

Quan van crear l'aula hi van incorporar un total de 13 alumnes que hi romanien unes 8 hores setmanals. La quantitat d'alumnes i el fet que hi anessin en funció de la disponibilitat horària de les mestres responsables de l'aula, va provocar que hi hagués un excessiu xivarri a l'aula i un cert descontrol als passadissos amb alumnes circulant-hi fora d'hores (precisament els alumnes amb problemes de conducta!). Per corregir aquests problemes, es va reduir el nombre d'hores d'assistència a l'UAC a 5/6 hores setmanals, però el nombre d'alumnes es va ampliar a 15. Finalment s'ha optat per limitar el nombre d'alumnes (fins a un màxim de 8) que s'hi passen, però un total de 18 hores a la setmana! "D'aquesta manera se'ls controla molt més", diu la directora, "l'UAC ha deixat de ser una aula d'esbarjo i una font de xivarri i, possiblement per això els alumnes s'han queixat".

L'atenció a l'UAC requereix un tractament adaptat per a cada alumne (si més no, formalment és per això que se'ls segrega). D'entrada resulta difícil de creure que aquest tractament adaptat sigui viable en aquesta mena "d'aula de *freaks* amb problemes de conducta". El problema és més greu, però. En R.F. va dissenyar un projecte per a cada alumne de l'UAC. Aquest projecte es va passar a cada professor i es va demanar que cadascun aportés materials i continguts adaptats perquè aquests alumnes els poguessin treballar a l'UAC i quan estiguessin a classe amb la resta d'alumnes. La directora reconeix que aquest esforç el van realitzar només alguns

-
- Vols dir?
 - I tant!
 - A mi em sembla que no.
 - Sí que ho entén tot! El que passa és que és burro!

També diu molt de les tècniques d'avaluació psicopedagògica.

professors, i que altres mai no han arribat a entregar els programes i activitats dels currículums adaptats als alumnes de l'UAC. El material que es demanava per força havia de ser preparat pels mestres de les diferents especialitats perquè les dues mestres encarregades de l'UAC són mestres d'anglès i tecnologia i no poden preparar materials adaptats per a totes les altres matèries³⁸⁸.

Tal com s'està planificant el curs 1999-2000, es preveu la creació de dos grups d'UAC per al primer cicle i un grup per al segon. Alumnes com en Roberto, l'Albert, en Jose Antonio i altres de diferents característiques que fins ara rebien el currículum comú amb la resta dels alumnes, aniran a l'UAC. D'aquesta manera, l'UAC acabarà essent una mena d'"aula taller" (i això que durant el curs 1998-1999 les mestres de l'UAC se'm queixaven que no tenien prou material per treballar! Fins a cert punt podríem considerar que serà un "taller virtual": algunes de les activitats que van fer l'any passat van ser un taller de jardineria (arrencant herbes al miserable pati de l'escola!), un taller de lletres retallades sobre planxes de fusta (i realment és difícil imaginar-se alumnes com en Roberto fent aquest tipus d'activitats i és encara més difícil creure que puguin sentir-se realitzat fent-les!³⁸⁹).

Els alumnes immigrants estrangers no es deriven a l'UAC (fins ara). Sembla que hi ha hagut una mena d'especialització ètno-nacional: la mestra de compensatòria, per exemple, explica que ella només atén

³⁸⁸ Val a dir que aquestes dues mestres ja eren mestres de l'institut amb antel·lació i tenien una certa "experiència amb alumnes problemàtics", i que van presentar-se voluntàries per tirar endavant l'UAC.

³⁸⁹ En Roberto és un alumne de qui en parlarem més endavant. Es tracta d'un dels nois més "adults" de 3^r i és molt intel·ligent tot i que s'ha desinteressat del que es fa a l'escola. Se'l considera violent i racista i llueix una estètica *skin head* tot i que ell diu que no n'és de *skin*.

alumnes immigrants (marroquins bàsicament) perquè “per als altres ja hi ha l’UAC”.

A propòsit de l’UAC, hem vist un dels problemes importants del Guillem d’Efak que, entre altres coses afecta la política que els mestres i altres especialistes de l’institut segueixen en relació als alumnes immigrants i al tractament i millora de les relacions interètniques en general. Es tracta de l’evident manca de lideratge i d’estructuració d’un projecte comú, d’una política sobre la que hi hagi un consens ampli (si no total) entre els diferents agents escolars. Hi ha dificultats evidents a l’hora de consensuar polítiques i criteris (que sovint resten implícits) i de coordinar les actuacions i la filosofia dels diferents agents i serveis. El Guillem d’Efak sovint sembla més un institut sense cap (o amb més d’un cap, tots pensant alhora i pensant coses diferents). Un gegant que fa front a un cúmul de problemes sense poder o saber posar ordre a aquests problemes i dissenyar-ne els mecanismes d’intervenció; un cos malalt a l’ajuda del qual hi acudeixen agents i serveis externs, de vegades atenent demandes, altres vegades atenent ordres i directrius emeses des de l’exterior, però gairebé sempre amb criteris i filosofies contraposades, trepitjant els àmbits d’actuació (això vol dir trepitjant els alumnes) d’uns i altres i interferint-se sense que ni des de dins ni des de fora hi hagi capacitat per posar-hi ordre. És evident que hi ha una inflació de problemes, però també hi ha una inflació de serveis i intervencions que sovint no s’utilitzen prou bé. Aquest desordre aparent també es tradueix en la dificultat d’establir ponts, vincles, canals de comunicació, estratègies d’actuació conjunta, formes d’intervenció coordinada amb agents que resten a l’exterior de l’escola: les famílies (l’AMPA), la policia local (encara hi van a fer una sessió sobre seguretat vial! Prioritats?), els serveis socials (desbordats, però que veurem que es queixen de la manca de

coordinació amb les escoles i instituts del Vilar), les múltiples associacions i entitats ciutadanes que treballen amb joves i/o amb els immigrants i que en alguns casos ho fan per millorar els seus aprenentatges (fent classes de reforç, tasques educatives en centres oberts, treballant en els espais de lleure...).

Les dificultats actuals per ordenar un món nou, per restablir l'ordre en una societat desorganitzada (o simplement transformada) a les que em referia al segon capítol, reapareixen ara al reduït espai del Guillem d'Efak i del Vilar. Les iniciatives són diverses, els agents múltiples, manquen espais de reflexió conjunta i de coordinació. En diferents àmbits s'està plantejant la necessitat d'establir lideratges a nivell municipal per intervenir de manera més adequada en diversos problemes educatius (el de l'atenció a la diversitat; el de les incivilitats, la violència i les disruptions a les escoles; i el de les relacions interètniques: des dels mecanismes d'incorporació dels AIT, fins als criteris de l'educació intercultural, passant per la lluita contra el racisme i les polítiques contra la ghettització). La política del Departament d'Ensenyament no és clara (i, en tot cas, no s'adapta a la multiplicitat de situacions que es desenvolupen a nivell local) i l'àmbit escolar és massa reduït i tendeix a aïllar-se amb massa facilitat (quan el que cal és posar en contacte les escoles i els instituts amb la resta d'agents i serveis dels municipis. Prou tancada que està l'escola a la realitat que l'envolta). D'altra banda les direccions dels centres educatius poques vegades assumeixen que les seves funcions van més enllà de la simple (encara que complexa) gestió administrativa (m'hi he referit als capítols 7 i 8), que a nivell extern han d'incloure tasques de lideratge, de promoció de polítiques i estímul de la reflexió; i cara a l'exterior han d'assegurar la coordinació del centre l'establiment d'un diàleg profund i fluid que eviti l'aïllament de l'escola o l'institut de la resta

d'institucions, agents, serveis i realitats que es desenvolupen al seu voltant.

L'escassa tradició de treball en equip del professorat de secundària (insistim-hi un cop més: gran part del qual no ha estat format per a desenvolupar aquestes tasques, tot i que ningú no el priva que s'hi formi) tampoc no facilita la coordinació ni la reflexió a l'interior ni a l'exterior dels centres. El resultat de tot això és aquesta inflació de serveis poc o mal definits i coordinats i el mal ús dels àmbits de reflexió implantats amb la reforma (ho veurem quan em refereixi al Consell Escolar i al Consell Escolar Municipal). Als tres capítols següents tornaré sobre aquesta idea: que el fracàs de moltes iniciatives endegades per millorar les relacions interètniques i les relacions entre els alumnes en general (qüestió del sexisme, la violència i les incivilitats) i/o la inexistència d'iniciatives en qüestions que semblen prioritàries, pot atribuir-se en part a la deixadesa, manca de reflexió i d'atenció que moltes d'aquestes qüestions mereixen entre els mestres del Guillem d'Efak. Ara, però, continuem amb els especialistes i serveis que treballen al Guillem d'Efak per "atendre la diversitat".

11.5.3 NEE

Al Guillem d'Efak també hi treballa un logopeda que atén de manera especialitzada alguns dels alumnes que es consideren com de Necessitats Educatives Especials. Aquesta logopeda ocupa la plaça de terapeuta de l'institut. Els alumnes amb Necessitats Educatives Especials s'entén que són aquells que tenen problemes visuals, auditius, psíquics o físics que els impedeixen seguir les classes amb

normalitat. El psicòleg de l'EAP emet un informe sobre aquests alumnes i fa les recomanacions pertinents per al seu "tractament".

La definició dels NEE és molt àmplia, com veiem, però encara s'amplia més si n'observem l'ús. Inicialment es va considerar que la Zineb (una alumna d'incorporació tardana d'origen marroquí) havia d'incloure's en aquest grup, però ella es va negar a incorporar-s'hi. Una altra de les noies marroquines, la Naïma, sí que s'hi va incloure, perquè acabava d'arribar i no dominava cap de les llengües de l'institut. Segons la directora el suport de la logopeda va ser-li molt positiu, i en l'actualitat aquesta alumna està integrada al seu curs amb total normalitat.

11.5.4 EI SEDEC i el TAE

El més comú, però, és que els alumnes AIT o en general tots aquells que tenen dificultats amb el català siguin "tractats" pels especialistes del SEDEC (Servei D'Ensenyament del Català). Aquest servei, d'altra banda, ha generat un nou instrument per atendre millor els alumnes immigrants o fills d'immigrants que s'incorporen tard als instituts i que necessiten aprendre amb rapidesa el català per poder seguir les classes. Es tracta dels Tallers d'Aprenentatge Escolar³⁹⁰.

Aquesta mena d'aules han estat dissenyades a partir d'experiències d'altres països (bàsicament s'ha seguit el model quebequès). Es

tracta de segregar els alumnes que hi assisteixen durant un nombre reduït d'hores a la setmana. Durant aquestes hores els alumnes del TAE treballen el coneixement del medi i reben classes de català i de matemàtiques per part de mestres contractats expressament pel SEDEC. Durant la resta d'hores, aquests alumnes han de participar en la resta de classes amb els seus companys. A més els TAEs han d'estar implantats dintre mateix dels instituts, de manera que la segregació d'aquests alumnes és "menor": la major part del temps estan integrats a les aules comunes i sempre romanen en el que és el "seu" centre. El pas pels TAE ha de ser temporal: durant el curs acadèmic en què hi assisteixen aquests alumnes han d'assolir un nivell de català suficient que els permeti seguir amb prou normalitat els aprenentatges amb la resta d'alumnes (independentment que amb posterioritat se'ls facin adaptacions curriculars o que altres especialistes o els mateixos mestres atenguin les seves necessitats per altres canals)³⁹¹.

La teoria és més o menys bona (més o menys, ja ho veurem), però la pràctica contribueix a pervertir-la de forma considerable (i diria que al Guillem d'Efak o al Vilar especialment). Assenyalaré d'un en un els diferents problemes associats al TAE implantat al Vilar:

1. En primer lloc el model té problemes. Deixant per a després la manera com ha estat implantat, convé advertir que el "model quebequès" no és tan fàcilment transportable a la realitat catalana. Els tallers quebequesos apleguen alumnes de molt

³⁹⁰ El primer any es van crear 13 TAEs a tot Catalunya, i la intenció era que el 1999-2000 se'n creessin més (el nombre dependria de la quantitat d'AIT que es matriculessin).

³⁹¹ Es pretén que els alumnes d'incorporació tardana romanguin al TAE com a màxim 1 curs. Tot i això, al Guillem d'Efak alguns alumnes del TAE del 1998-1999 s'hi han mantingut durant el 1999-2000. No necessàriament hi han de romandre tot el curs sencer.

diverses minories ètniques i aquest fet obliga que el francès sigui la llengua de comunicació entre alumnes dels tallers. Enfront d'això, als TAEs catalans sol haver-hi una homogeneïtat ètnica i/o lingüística considerable. El TAE del Vilar estava integrat per 16 alumnes marroquins, 1 noia algeriana i 1 noi gambià. Entre els marroquins hi havia *amazigh* i monolingües arabòfons, però entre ells i entre aquests i la noia algeriana l'àrab era la llengua principal de comunicació. L'objectiu de fer del català la llengua de comunicació entre aquests alumnes difícilment es pot assolir, doncs, a través d'aquests tallers. És possible, d'altra banda, que l'homogeneïtat dels TAEs també afavoreixi el sorgiment de grups de joves constituïts amb criteris ètnics (tendència molt acusada a Guillem d'Efak, com veurem al capítol 13³⁹²).

2. La manera com s'ha implantat el TAE al Vilar ha estat força irregular. D'entrada per això mateix, perquè el TAE no era d'un institut, sinó que era del Vilar: el compartien el General Moragues i el Guillem d'Efak. El compartien sense voler-lo cap dels dos, a més. Això va fer que l'ubicació del TAE esdevingués un problema ja d'entrada: per por a que servís per estigmatitzar els seus centres, ni l'un ni l'altre no el van voler (també van al·legar una manca d'espai que només era parcialment certa). Això vol dir, de fet, que tots dos centres van rebutjar alguns alumnes que eren seus (sota les sigles del TAE hi havia alumnes inscrits al General Moragues i al Guillem d'Efak). Inicialment el TAE es va ubicar a la biblioteca municipal i finalment es va arribar a l'acord d'ubicar-lo la

³⁹² Ara puc assenyalar, per exemple, que al General Moragues les mestres del TAE van ser convidades a una sessió amb els alumnes d'un crèdit de religió per parlar de racisme. Després es va organitzar una festa en què hi van participar tots els alumnes (els del TAE i els de religió). Durant la festa, però, els grups no es van relacionar entre ells (tot i estar junts en una mateixa habitació).

primera meitat del temps restant al Guillem d'Efak i la segona meitat a l'altre institut³⁹³.

Tant amb una solució com amb l'altra, difícilment s'aconsegueix que els alumnes del TAE es sentin al "seu" institut i les relacions amb els seus companys (com veurem, una qüestió fonamental) es veuen greument afectades³⁹⁴.

3. Aquesta solució salomònica, d'altra banda, (suposo que afavorida per la facilitat amb què als instituts s'accepta la segregació total o parcial d'aquests alumnes), també va afavorir que el nombre d'hores que aquests alumnes passessin al TAE es disparés i que aquests alumnes només estiguessin amb la resta dels "seus" companys durant les hores de pati (menys encara: només durant les setmanes que el TAE era al "seu" institut).

La tendència a l'aïllament d'aquests alumnes va ser molt acusada, doncs. Mai no van acabar de ser considerats "del centre", sinó que més aviat esdevingueren un afegit exterior (els alumnes, l'aula i les mestres). Aquestes expliquen com, per exemple, els dos centre van "oblidar-se" de matricular els alumnes del TAE per al curs següent, que s'assabentaven dels actes festius que s'organitzaven a través dels rètols que hi havia penjats als murals. Un dia es van trobar sols a l'institut perquè la

³⁹³ Continuant amb aquesta dinàmica, i en un preciós exemple de retorsió del discurs racista, l'equip directiu del General Moragues va decidir que el curs 1999-2000 no cedirien cap alumne al TAE, perquè no necessiten aquest taller i perquè aquests alumnes "s'integren millor" directament a l'aula. Molt probablement, les raons de fons altra vegada són que no volen tenir aules del TAE a l'Institut (un canvi de filosofia tant radical es fa estrany: l'any anterior van col·locar al TAE **tots** els seus AIT (probablement tots els alumnes marroquins que tenien a l'IES).

³⁹⁴ A l'inici del curs 1999-2000, l'A.T. va indicar-me que els alumnes que van assistir als TAEs semblaven del tot desubicats en integrar-se amb la resta d'alumnes, sobretot els que no van arribar a entrar a l'IES abans de la posada en marxa dels Tallers.

resta d'alumnes se n'havien anat d'excursió. El dia que al Guillem d'Efak es va celebrar la Jornada Sobre Àfrica tampoc no se'ls va convidar.

Evidentment aquestes dinàmiques afecten de manera important els alumnes adscrits al TAE. Al seminari sobre els AIT abans esmentat, tots els participants que havien treballat en algun TAE van coincidir a assenyalar que:

- els alumnes més petits (els de primer cicle) s'hi sentien molt atesos i establien una relació pseudomaternal amb els/les mestres responsables (al TAE del Vilar eren 2 dones).
 - els alumnes de segon cicle, en canvi, mantenien una relació més ambigüa: d'una banda de clara simpatia envers el mestre, però d'una altra banda d'una certa animadversió envers el que ells mateixos anomenen "la classe dels moros" (així l'anomenaven alguns alumnes marroquins que formaven part del TAE). El sentiment d'exclusió és evident en alguns casos
 - alguns alumnes delaten una certa frustració o dol per la immigració: han estat arrencats d'origen en plena adolescència, quan la qüestió dels amics, de la colla, del veure's per córrer, jugar, xerrar, ... és tant important. Aquesta frustració no queda mitigada, sinó que fins i tot s'accentua quan a l'escola se'ls situa en una aula especial (que pot ser viscuda com a aula ghetto) i les dificultats per establir unes bones relacions amb la resta de companys són òbvies (el menyspreu generalitzat es fa difícil d'assimilar).
 - per algunes noies el TAE va ser la manera d'incorporar-se a l'escola per primera vegada (al taller es van sentir més respectades que en alguns instituts, on se'ls impedia d'anar-hi amb vel).
-

La desvinculació del TAE dels respectius instituts incidí sobre una altra qüestió: les mestres del TAE també eren exteriors als instituts. Al TAE del Vilar hi impartien classes dues professores, 18 hores cadascuna. El treball d'aquestes professores no estava en absolut coordinat amb la resta de mestres, ni s'establí tampoc cap mecanisme de corresponsabilització (les mestres del TAE no s'integraren en els equips docents dels instituts: claustre, Consell Escolar, àrees de treball, ...) ³⁹⁵.

4. La importància donada a la llengua (fonamental, d'altra banda) va fer que altres qüestions quedessin desateses. El SEDEC (un servei lingüístic) va preparar un programa molt específic per a l'àrea de llengua, però, aspectes com ara les relacions entre els alumnes no van ser abordats en cap moment (o fins i tot podem assegurar que aquestes van quedar una mica més malmeses a causa del TAE) ³⁹⁶.
5. Una altra qüestió són els mecanismes a partir dels quals els alumnes d'incorporació tardana són adscrits als respectius TAEs. A partir de les explicacions donades per la representant del SEDEC al seminari sobre els AIT a secundària, no quedà clar si hi

³⁹⁵ Al seminari *Minories Culturals i Alumnes d'Incorporació tardana: una nova realitat per repensar l'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria (9^a Escola d'Estiu Sobre Interculturalitat*, Girona 1999) del qual en vaig ser coordinador, responsables del SEDEC manifestaren que a només 2 dels 13 TAEs endegats durant el curs 1998-1999 es va demanar que els alumnes dels tallers participessin amb la resta d'alumnes a més classes de les proposades inicialment i que els mestres dels tallers s'incopressin als espais de debat i discussió dels instituts. Aquesta "desvinculació" del conjunt del professorat explica que al Guillem d'Efak l'equip directiu decidís que els alumnes d'incorporació tardana del curs 1999-2000, no s'incopressin al centre a l'inici del curs, sinó que era preferible que s'esperessin a l'inici de les classes del TAE. La directora em va comentar que ho trobava millor per als alumnes.

³⁹⁶ Molts alumnes "autòctons" consideren el TAE com un privilegi excessiu que es concedeix als alumnes d'origen marroquí: "¡Pero si hasta se les ha puesto una aula para ellos solos!" em va alertar l'Alfonso. Cometaris similars els feien altres alumnes que es consideraven víctimes de la discriminació positiva dels alumnes marroquins.

ha un mecanisme establert d'avaluació inicial comuna³⁹⁷. Al Guillem d'Efak va ser la Comissió d'Incorporació Tardana la que va decidir quins alumnes magrebins s'havien d'incorporar al TAE. Els recent arribats van ser avaluats primer per l'EAP, que en va fer l'informe (en alguns instituts, però, es va donar el cas que alguns informes només indiquen allò que no saben els alumnes: no sap català, no té coneixements de matemàtiques, no sap... Sense aprofundir més en llurs capacitats i característiques, de manera que molts d'aquests informes esdevenen poc útils)³⁹⁸.

En el cas del General Moragues va ser la direcció del centre la que va decidir que s'hi incorporessin tots. D'altra banda, en el cas de successives incorporacions al TAE del Vilar un cop iniciat el curs, amb l'alumne no s'adjuntava cap informe (ni de l'EAP), l'inspector simplement avisava amb un o dos dies d'antel·lació que sincorporaria un nou alumne.

Hi hagué altres problemes, com ara la precipitació amb que es van implantar (el projecte es va iniciar a partir de febrer de 1998³⁹⁹ i la

³⁹⁷ I es donen casos com el de la Maimuna, del Guillem d'Efak, que hauria d'haver anat al TAE, però des de la direcció es va preferir que s'hi quedés "perque pugués integrar-se amb la resta d'alumnes" (i perque havia d'estar-hi poc temps: té 16 anys).

³⁹⁸ "A l'hora de pati ha vingut el mestre que s'ocupava dels alumnes marroquins al General Moragues. Ha estat parlant amb mi i amb una de les mestres del TAE. Ens ha comentat que ells van arribar a la conclusió que la Khadija tenia alguna mena de disminució, que no tenia capacitat per entendre res (de fet és veritat que al principi no entenia res) i que només pensava i vivia per a casar-se. Explica que era extremadament introvertida i que fins al mes de gener no va començar a dir alguna cosa. Aquest mestre s'ha sorprès dels progressos de la Khadija i la mestra del TAE explica que han arribat a la conclusió que és una noia molt espavilada (de les més espavilades de l'aula, diu). No només això, sinó que a més li agrada molt aprendre, que participa molt a classe i és de les que sempre s'apressa a contestar la primera i quan respon bé acostuma a somriure molt orgullosa." (Observació de camp)

³⁹⁹ "Aquesta aula s'ha tirat endavant amb totes les problemàtiques, ja que hi va haver poquíssim temps per adequar l'espai, només a títol d'exemple valgui el fet que la carta del Delegat Territorial d'Ensenyament senyor Angel Guirado on es comunicava a l'Ajuntamen la posada en funcionament d'aquesta aula per al dia 10 de febrer, va entrar en el Registre General el dia 11. Per tant això indica que la

intenció era que el 1999 es comencessin a inici de curs. Al Guillem d'Efak, però, el TAE del 1999-2000 no va començar fins a mitjans d'octubre, un mes després que comencessin les classes per a la resta d'alumnes). Amb tot, tallers similars als TAEs els consideren necessaris tant els mestres dels instituts com els que treballen en els tallers amb l'alumnat immigrat. Cal atendre de manera especialitzada les necessitats d'aquest alumnat i això no es pot fer si no és establint grups amb unes necessitats d'atenció relativament comunes⁴⁰⁰.

11.5.5 SEDEC: l'aula pont.

A banda del TAE, al Guillem d'Efak durant el curs 1998-1999 va seguir funcionant una aula dedicada als alumnes marroquins que no s'havien incorporat al TAE (feia més temps que estaven a l'institut, dominaven millor les llengües del centre i tenien prou capacitat per seguir algunes assignatures comunes). En aquesta aula impartien classes l'E.T. i un professional del SEDEC que dedicava unes hores

voluntat de la Corporació Municipal que aquest servei es pogués posar en funcionament era i és ben demostrada. Val a dir que de les coses que s'han demanat algunes sran fàcilment corregibles: el sistema de calefacció-refrigeració, el material, etc... Però malgrat això potser s'hauria de parlar de trobar un altre emplaçament més idoni dintre mateix d'un Institut.." (Acta del Consell Escolar Municipal, 4 de març de 1999)

⁴⁰⁰ Resulta sorprenent com molts mestres dels TAEs es queixen encara de l'excessiva heterogeneïtat dels seus alumnes: s'hi troben alumnes analfabets (en la seva llengua original) fins a alumnes escolaritzats que dominen perfectament, per exemple, la geometria; alguns dominen el català o el castellà col·loquial, però això no vol dir que dominin ni entenguin el llenguatge específic que s'utilitza en les diferents assignatures; a banda del llenguatge, també són variables habilitats com l'ús del diccionari, de mapes, de l'ordinador, etc. Evidentment això dificulta l'organització del treball a l'aula (malgrat tot, tots els alumnes requereixen una atenció especial) i impedeix també que els alumnes "més preparats" puguin exercitar les seves habilitats (lingüístiques, acadèmiques, socials) amb alumnes autòctons que els serveixin de model i d'exercici. També és evident, però, que si l'heterogeneïtat els resulta excessiva en aquests grups d'entre 15 i 20 alumnes, la seva integració plena a les aules comunes encara resulta més problemàtica a l'hora d'organitzar l'ensenyament d'alumnes encara molt més diversos.

a l'institut només per als alumnes immigrants (feien les classes de català) i l'A.C (el professor de religió de l'institut, que els impartia classes d'Història i sobre "costums").

11.5.6 Compensatòria

Abans de la implantació dels TAEs, la professional que s'ocupava de manera preferent dels AIT i de l'alumnat d'origen estranger en general, era la professora de Compensatoria. De fet el programa de Compensatòria té per objectiu atendre els alumnes en situació de risc. La professional del Guillem d'Efak, però fa una curiosa lectura de la situació i assegura que ella només s'ocupa dels alumnes immigrants perquè "per als altres" ja hi ha l'UAC.

La professional de compensatòria anterior a l'actual va fer materials i va preparar activitats per a **tots** els alumnes del centre (encara guarden el material d'una activitat anomenada "Tutti frutti") a més de per als AIT⁴⁰¹. La mestra de compensatòria vigent mentres vaig realitzar el treball de camp, però, preparava només materials específics per als AIT.

La directora explica que l'anterior mestra de compensatòria va elaborar materials per als alumnes AIT (va plastificar números per a les classes de matemàtiques). És com si només es valorés l'aportació de materials nous, com si el principal problema d'aquests alumnes (i de l'institut) fos aquest, el de les activitats i materials, més

⁴⁰¹ Cada vegada que en vam parlar la directora del Guillem d'Efak insistí en la qüestió dels materials, com si aquests haguessin de ser l'aportació més important dels professionals de Compensatòria. Lògicament la mestra de compensatòria es queixava de la poca receptivitat a les seves idees i propostes orientades cap el que havia de ser l'educació intercultural.

que no pas un problema organitzatiu (d'aconseguir una millor distribució de les feines i responsabilitats entre els professionals i de millorar la dinàmica de les aules).

Aquesta professional va planificar la formació d'alguns alumnes marroquins que hi havia al centre, va elaborar un horari específic que incloïa sessions amb el conjunt de la classe i sessions al marge (per a l'aprenentatge de la llengua i de matemàtiques, unes 13 hores). A partir de la implantació del TAE, però, aquesta feina va quedar estruncada i la mestra va haver de buscar-se noves ocupacions. Finalment es va decidir a fer traduccions i adaptacions de textos, per tal de simplificar-ne el vocabulari i fer-los útils per al treball amb aquests alumnes.

Per al curs 1999-2000, es va arribar a un acord amb la direcció perquè dediqués 4 hores de docència setmanals al reforç dels alumnes AIT que no assisteixen al TAE. Insisteixo que Compensatòria no té com a objectiu l'alumnat immigrant, sinó els alumnes en situació de risc, abundants al Guillem d'Efak i que en cap moment no són objecte d'intervenció de la professional que assisteix l'institut.

11.5.7 L'objector

Per acabar, el darrer dels serveis de què disposa el Guillem d'Efak per atendre els alumnes immigrants, és el d'un objector de consciència que fa la prestació civil substitutòria al centre. La seva tasca consisteix a donar suport a alguns dels alumnes marroquins d'incorporació tardana: sessions de conversa, reforç escolar, repàs de determinats temes... La sorpresa va ser veure que (a imitació del

funcionament escolar oficial) les sessions de l'objector també inclouen estones de joc i d'esbarjo: algunes tardes surten al pati de l'institut, quan no hi ha ningú, i juguen algun partidet de futbol o fan un "21" a la pista de bàsquet. Des que la majoria d'alumnes AIT es van incorporar al TAE, els partits (i les classes) es fan entre l'objector i un o, de vegades, dos alumnes marroquins. Facilitment podríem qualificar aquesta pràctica d'entregar els alumnes immigrants a no professionals com una forma de desescolarització (mal) encoberta.

11.5.8 Serveis externs

L'escola, a més, compta amb el suport d'agents i serveis que no treballen dins mateix de l'institut. Sens dubte una bona entesa (ara inexistent) amb aquests contribuiria a millorar considerablement l'atenció als alumnes en general i als fills d'immigrants en particular.

Els Serveis Socials de l'ajuntament del Vilar atenen un 80% de la població immigrant recentment arribada a aquesta població (segons la responsable del servei). La mateixa responsable assenyala que malgrat el creixement de les demandes generat per l'arribada d'immigrants, la seva àrea no ha crescut de manera proporcional. Amb tot, miren de cobrir les diverses necessitats. En l'àmbit educatiu, els serveis socials compten amb dues educadores que setmanalment acudeixen als instituts del Vilar per tal de detectar necessitats i coordinar intervencions.

Malgrat això, des dels serveis socials es queixen que dels instituts els arriba poca informació i les demandes es fan sempre quan les situacions han arribat al límit. La problemàtica de les bandes juvenils

(no integrades per immigrants) i les baralles a la sortida dels centres, per exemple, les van conèixer a través de la policia local. Quan un alumne és expedientat se'ls ho sol fer saber, però sempre quan l'expedient és obert, mai quan l'alumne arriba a l'institut i es detecten les mancances o els problemes. Quan algun alumne deixa d'assistir a l'escola, per exemple, aquesta no els ho sol comunicar. La responsable dels serveis socials afirma que no saben què es fa realment a l'escola, ni amb els alumnes d'incorporació tardana, ni amb els alumnes amb situació de risc en general.

Serveis socials tenia un programa de desescolarització lligat als pretallers fins que el regidor d'ensenyament va dir que això ho podien cobrir millor els mateixos instituts, que ja orientaven laboralment els seus alumnes. En l'actualitat només queda un pretaller (el taller de fusteria) i enguany hi han passat 7 nois.

L'ajuntament també disposa d'un servei d'informació juvenil que ha esdevingut el punt de trobada de molts joves (també de joves d'origen marroquí) i que pot realitzar una tasca de seguiment i intervenció força important. Mai no s'han coordinat amb l'escola, tot i que durant la meua estada al Vilar vaig veure com en diverses ocasions l'educador que gestionava el centre assessorava els alumnes sobre possibilitats d'estudis, sortides laborals i promovia iniciatives en l'àmbit del lleure (creació d'un equip de futbol en el que s'hi integraven joves immigrants, per exemple).

Al Vilar també hi ha una escola d'adults on, entre altres coses, s'hi fan classes de català i castellà per a immigrants estrangers; hi ha associacions d'immigrants; una mesquita on s'hi fan classes seguint el model de l'escola corànica tradicional; Caritas hi té un centre obert dedicat al reforç escolar; una monja n'ha obert un altre pel seu

compte (el Centre Obert de Sor Clara, que els alumnes anomenen “La casita”). També hi ha serveis de formació ocupacional: per a joves de 14 a 16 anys hi ha el Taller de Fusteria de l’ajuntament (20 places); per a joves d’entre 16 i 25 anys una Acadèmia privada de Disseny Gràfic (15 places), una acadèmia de gestió empresarial (15 places); i per a persones majors de 16 anys en general hi ha els cursos que organitza el Departament de Treball (6 cursos que no requereixen formació específica prèvia (amb 15 places per curs) i 6 cursos que sí que requereixen formació prèvia (també amb 15 places per curs)).

Com veiem, les iniciatives són moltes, però la descoordinació entre les mateixes és gran. Durant la Jornada per a la Integració i la Convivència celebrada al Vilar (2000) tant els ponents com la majoria dels participants a la mesa dedicada a l’ensenyament van assenyalar el desconeixement mutu i la manca de coordinació com un dels problemes principals de les entitats del Vilar. El ponent de la mesa va assenyalar que “la col·laboració entre administracions i serveis per millorar l’atenció educativa i personal” així com “la col·laboració dels centres per aprofundir en l’educació intercultural” era prioritària... I fins aleshores molt deficient.

Malgrat això, amb posterioritat a la Jornada, des de l’ajuntament no s’ha promogut cap més iniciativa per a millorar i posar ordre a tan diverses iniciatives i serveis. Algunes ONGs que treballen en l’àmbit de la immigració, en canvi, sí que han encetat una dinàmica d’intercanvis continuats i de coordinació més intensa amb diverses entitats i associacions.

11.5.9 El Consell Escolar Municipal i

el Consell Escolar del Guillem d’Efak

Al Consell Escolar Municipal (CEM) hi participa un representant de cada escola i institut del Vilar el regidor d'educació i el mateix alcalde. En principi ha de ser un òrgan de coordinació i debat on es discuteixin les qüestions més rellevants en relació a l'educació dels i les joves del Vilar. La revisió de les actes del CEM, però, és decebedora. El tema de la immigració només apareix a l'hora de sol·licitar mesures per al repartiment dels alumnes immigrants. Hi ha més facilitat per discutir, acceptar, acordar i proposar dotacions pressupostàries, nombres de places, línies escolars, creacions de nous centres... que no pas per discutir sobre qüestions i problemes de fons que afectes les escoles i el mateix municipi. A cap acta es fa cap referència a qüestions de racisme (que veurem com són cada vegada més importants) i el tema de la violència apareix només en dues ocasions i sempre a partir de fets anecdòtics o allunyats (la violència a la televisió, per exemple, no pas als mateixos instituts). Veurem aquestes referències al capítol dedicat a l'anàlisi dels fenòmens violents al Guillem d'Efak.

La consulta d'aquestes actes, en tot cas, permet comprobar com els problemes de relació no s'estableixen només entre el Guillem d'Efak i la resta d'entitats i institucions del municipi, sinó que es tracta d'un problema de relació molt més general (la societat desorganitzada a què feiem referència al capítol inicial?). La creació d'òrgans de coordinació sovint no es correspon amb la dotació d'unes competències o d'unes facultats que facin d'aquests òrgans uns instruments realment eficaços. Al contrari, davant de determinades qüestions la seva eficàcia queda condicionada per la pugna que les diferents administracions han establert entre elles.

Demana la paraula el Sr. Sebastià Parera per dir que és evident que hi ha una manca d'informació a l'usuari, i en concret del Consell. Afegeix que se li ha de donar un contingut crític, o bé

disoldre'l ja que no ha estat en absolut un òrgan de consulta ni de participació.

Després de la nova intervenció del President, el Plenari del Consell decideix fer arribar un escrit al Cap dels SS.TT. d'Ensenyament de la Generalitat fent-hi constar els següents punts:

1r.-Lamentar la no consideració d'aquest Consell per portar a terme la implantació de l'escolarització dels nens de 3 anys...

(Acta de la reunió plenària del Consell Escolar Municipal, 25 de juny de 1990)

El Consell Escolar del Guillem d'Efak tampoc és un instrument de reflexió eficaç. Aquest Consell està constituït per 1 representant de l'AMPA (sol assistir-hi el president), 2 representants electes dels pares (que també solen ser de l'AMPA), l'equip directiu, els representants del professorat i els representants dels alumnes. Hauria de ser l'òrgan de govern del centre. Enlloc d'això és simplement l'espai on es prenen algunes decisions administratives o s'aborden qüestions com ara les expulsions dels alumnes, les sancions a imposar davant de determinats fets violents, l'autorització o no per consumir tabac a l'escola, si es faran vagues, l'organització de sortides i viatges de final de curs, etc. Cal assenyalar, però, que les primeres qüestions (expulsions i tractament de la violència) no es tracten en absolut a partir d'un debat a fons d'aquests problemes, sinó que el Consell treballa més aviat com si es tractés d'un jurat que ha de debatre quina és la sentència adequada davant de cada cas: es consulta la normativa, les parts implicades i s'apliquen les sancions que es consideren justes. En cap moment, però, (si més no a cap de les sessions a què vaig assistir) es va realitzar cap reflexió a fons que permetés pensar en les causes dels conflictes, la manera més adient de tractar-los (més enllà de les sancions a aplicar), la necessitat de demanar l'ajuda a especialistes, a altres entitats, la col·laboració de les famílies⁴⁰², d'iniciar alguna mena de campanya,

⁴⁰² De reunions amb els pares només se'n fa una a l'any (un cop ha començat el curs, cap a finals d'octubre), i és purament informativa (sobta aleshores la crítica que es fa a les famílies magrebines, que no assisteixen a les reunions! Com si aquestes

.... res en absolut. És com si l'òrgan pensant de l'institut, bé per col·lapse administratiu, bé per no haver assumit que aquesta podia ser una de les seves funcions, delegués (a ningú) aquesta facultat, provocant que l'institut romangués a la deriva, empès per unes inèrcies que el deixen indefens davant d'un present que el repta dia a dia⁴⁰³. És per això que als capítols següents plantejaré com un problema afegit més, la manera com l'escola tracta la qüestió de la identitat, el racisme, la violència i, de manera més general, les relacions entre els alumnes. Sens dubte aquests problemes no neixen a l'escola ni és l'escola qui els provoca, però la manera com els afronta (quan ho fa) no afavoreix en absolut la seva superació. La sensació és que l'aparent deixadesa de l'institutm la manca d'atenció a determinades qüestions, la inèrcia o la rutina amb que se n'afronten altres, contribueixen a fer del Guillem d'Efak un centre on els problemes s'acumulen i on queda només l'opció d'esperar que algun dia les coses comencin a canviar. He volgut assenyalar, però, que les deficiències no són només internes. El Guillem d'Efak també és víctima d'un cert aïllament, d'una nul·la o escassa relació amb tot el que l'envolta. Perquè al seu voltant tampoc no s'ha generat cap dinàmica de reflexió sobre els problemes nous, sobre els reptes que ha de fer front un institut com el Guillem d'Efak.

fossin tantes i tant importants!). Amb l'AMPA del centre només es solen tractar problemes de tipus econòmics (com es paguen les sortides, quin material pot comprar l'AMPA per a l'institut i qüestions d'aquest tipus) res més. Val a dir que la relació és tensa i hi ha una profunda malfiança entre els que dirigeixen l'AMPA i l'equip directiu del centre.

⁴⁰³ El Claustre és igualment poc eficaç a l'hora de reflexionar sobre els problemes que afecten l'institut. N'hi va haver un a principi del curs 1999-2000 i un altre cap a Nadal. No s'hi va plantejar cap problema de fons (sobre la violència, el racisme, el tractament de la diversitat...).

12. Discursos d'etnicitat al Guillem d'Efak

La diversitat present a les aules de l'IES Guillem d'Efak és gran. Als capítols precedents he parlat del context social que fa que en l'actualitat els discursos de reivindicació ètnica hagin pres una rellevància que en altres èpoques i contextos no haurien tingut; i he presentat l'institut, parant especial atenció a la composició de l'alumnat, aspecte i rutines de l'escola i serveis d'atenció a la diversitat. En el capítol present veurem fins a quin punt els discursos d'etnicitat es fan presents a les aules d'aquest institut del Vilar. Assajaré, bàsicament d'identificar els discursos d'etnicitat vigents entre l'alumnat del Guillem d'Efak: què diuen els alumnes catalans, castellans, marroquins, ... els uns dels altres. No aprofundiré en la manera com s'aborden les qüestions de racisme i violència (així com tampoc analitzaré l'estat de les relacions interètniques entre els diferents col·lectius), aquestes qüestions seran abordades en els capítols següents. Sí que començaré, però, per assenyalar quis són els discursos d'etnicitat que es proclamen i es desenvolupen des del centre mateix (els seus documents oficials, la direcció i el professorat), quina és la postura i les contradiccions de l'escola enfront la diversitat, perquè, com he indicat anteriorment, considero que la postura ambigua i contradictòria del centre és un dels

elements (entre altres) que afavoreix la difusió del racisme i les tensions interètniques.

12.1 L'IES GUILLEM D'ÉFAK: UNA ESCOLA CATALANA, PLURAL I INTERCULTURAL

Al capítol 6 hem assenyalat les dificultats que hi ha en molts centres per desenvolupar una política realment intercultural des del propi centre: les dificultats per assolir el consens entre tot el professorat, la necessitat d'establir un lideratge i uns objectius clarament orientats en aquest sentit i alhora que siguin practicables, i les dificultats per aconseguir que la interculturalitat sigui quelcom que vagi més enllà d'una declaració de bones intencions. Tot seguit veurem com aquestes dificultats també es fan presents al Guillem d'Efak. Veurem, en primer lloc, com es generen clares contradiccions entre els objectius que s'estableixen en l'ideari del centre (el Projecte Educatiu de Centre) i les línies d'actuació que realment es desenvolupen en relació als temes que estem abordant (i que he pogut observar al llarg del desenvolupament de l'etnografia).

Al Projecte Educatiu de Centre s'hi han de recollir els trets d'identitat de l'escola i institut i els objectius que aquesta o aquest pretén assolir de manera prioritària. És l'equivalent a l'ideari de molts centres privats i vindria a ser la carta magna, el document marc on es defineix com es vol que sigui el centre: res de paper mullat, doncs, sinó un document que requereix el debat i posterior consens de tots els membres de l'institut. El seu acord comporta uns

objectius que han de condicionar l'orientació de les més diverses actuacions que s'hi desenvolupin (en el pla del currículum, de l'oferta de crèdits, d'activitats extraescolars; en la forma d'organitzar la docència, les aules; etc.).

Lluny d'això, quan vaig demanar a l'equip directiu el Projecte Educatiu de Centre es van desencadenar tot un seguit d'ironies: ni sabien on era, ni veien quina utilitat podia tenir: "Uui! Fa molts anys d'això" (s'havia aprovat feia dos anys), i "del que s'hi diu al que s'hi fa... S'hi diuen coses molt *maques* aquí" va exclamar el cap d'estudis. I no era sol, semblava que hi havia una certa unanimitat a considerar el document com un exercici de retòrica allunyat de la pràctica quotidiana, i aquesta sensació no es traduïa en cap bri de crítica a una pràctica que els havia allunyat d'uns objectius sobre els quals tots havien coincidit. Més haviat traduïa un escepticisme profund en uns objectius (i un document) que havien demostrat no ser útils o apropiats per abordar un dia a dia que aparentment marcava les seves prioritats.

El Projecte Educatiu de Centre del Guillem d'Efak (sí que el van localitzar) és interessant i no recull només afirmacions retòriques i generalitats, sinó que s'hi marquen línies d'actuació i objectius de treball concrets que semblen del tot adequats a la realitat que viuen els joves del Vilar⁴⁰⁴.

Efectivament, alguns punts del Projecte Educatiu de Centre semblen una recopilació del que és políticament correcte, dels valors progressistes que s'enuncien ara i adés en la nostra societat

(respecte a la diversitat, lluita contra el sexisme, ecologia, drets humans, ...). Hi ha punts, però, que són força més precisos i que comprometen clarament l'institut en una línia d'actuació concreta. D'entre els diferents trets d'identitat i objectius que se'n deriven, s'observa una aposta per:

1. La interculturalitat. Que més és clara en els punts 1, 1.1, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7 i 11.1; i més ambígua als punts 3, 10, 1.3, 3.3, 10.2. Als primers punts es fa una aposta clara pel respecte, la convivència i la superació de qualsevol forma de discriminació (que als punts 8, 8.1, 8.2 i 8.3⁴⁰⁵ es concreta en la lluita contra la discriminació per raons de gènere. Aquest objectiu ja estava recollit a 1.1 i feia innecessària aquesta concreció, si no és que vulgui fer-se un treball especial sobre aquest aspecte). Si fem cas dels enunciats, l'aposta de l'institut va més enllà del multiculturalisme i es podria dir que opta fins i tot per l'antiracisme (1.5) i un paper no gens passiu respecte tots aquests temes.

Deia també que hi ha uns punts on l'aposta intercultural és força més ambígua. De fet, segueixen la tònica dels Dissenys Curriculars elaborats pel Departament d'Ensenyament⁴⁰⁶, on les referències a l'atenció a la diversitat, l'arrelament en una realitat cultural diversa, el

⁴⁰⁴ El Projecte educatiu de Centre que tot seguit comento està transcrit a l'annex 16.2.

⁴⁰⁵ Possiblement sigui aquest el punt de redactat més enigmàtic de tots: el sexe segueix essent un dels principals tabús encara vigents en la nostra societat.

⁴⁰⁶ Vaig participar en la seva revisió en relació al tractament que donaven a la diversitat cultural, en el marc de l'Equip Diversitat Cultural i Escola de l'ICE de l'UAB (1992).

coneixement del medi social (que és divers) poden incloure la perspectiva intercultural, però aquesta ben poques vegades es fa explícita. És més, l'ambigüitat d'aquests punts contrasta amb la claredat amb què s'aborda la qüestió de la llengua i el context nacional de referència. Aquesta claredat també es dóna al PEC del Guillem d'Efak:

2. **Una escola catalana.** La catalanitat del centre es fa explícita als punts 2, 2.1 i 2.2 i, de forma més ambígua als punts 3 i 3.3 esmentats anteriorment que feien referència a l'arrelament a l'entorn (que tal com es pot interpretar que es refereixen a un entorn divers socialment i culturalment, es pot interpretar també que es refereixen a un "entorn nacional català"). Val a dir que en cap moment es fa cap referència que pugui matitzar el conflicte que es pot generar entre l'aposta ètnica, nacional, de l'escola i l'aposta simultània per una educació intercultural (és més, la concreció a què s'arriba en els punts 2.1 i 2.2 contrasta amb la manca de referències a les altres llengües i tot fa témer que el que podria ser un projecte intercultural quedi en una declaració retòrica o en un "respecte" o "tolerància" més passius que no pas actius⁴⁰⁷.

Al PEC s'hi recullen altres referències a temes d'interès en relació a les relacions interètniques, com ara:

3. **Els Drets Humans.** S'hi fa referència als punts 5 i 5.1.

⁴⁰⁷ Tal com passa amb els Dissenys Curriculars analitzats (Serra et al. 1992).

4. La solidaritat. Punt 1.7.

5. Unes bones relacions de convivència. Punts 11 i 11.1.

Curiosament no es fa referència la cultura de la pau, el pacifisme, la resolució de conflictes o la lluita contra la violència, quan aquest darrer tema ha esdevingut el que més preocupa a la direcció del centre i el conjunt del professorat.

A banda dels trets d'identitat i objectius que fan referència a principis generals (els esmentats, a més de l'ecologia (punts 6, 6.1 i 6.2⁴⁰⁸), o dels punts 4 i 4.1 que semblen una ironia davant la degradació física del centre) hi ha dos trets d'identitat i objectius que fan referència a aspectes procedimentals i que són força concrets:

6. El treball amb grups heterogenis. Punt 1.6.

7. L'aposta per un ensenyament pràctic i participatiu.

Punts 7, 7.1 i 7.2 pel que fa a la participació en el funcionament del centre; i punts 9, 9.1, 9.2, 9.3 pel que fa al treball d'aula, basat en la participació dels alumnes l'esperit de recerca i l'experimentalitat.

El primer aspecte està íntimament relacionat amb el que ha de ser l'educació intercultural (un treball **per** i **en** la diversitat cultural) i tant

⁴⁰⁸ I el punt 6.3 que incomprendiblement queda inclòs en el capítol ecològic, tot i que el depassa (està més relacionat amb l'ensenyament basat en la pràctica (punt 9) i arrelat en l'entorn (punt 3) és molt i molt interessant (per a treballar la participació política, la reflexió sobre la democràcia i les formes de representació que al primer capítol d'aquest treball hem considerat absolutament rellevants en el

aquest com l'altre són a la base dels principis i valors de la Reforma (l'aposta per formes de treball més participatives i experimentals és el que havia de fer l'ESO quelcom diferent de l'antic Batxillerat i l'havia d'aproximar en alguns aspectes a les formes de treball de la Formació Professional, o si més no, l'havia de fer capaç d'assimilarn-ne l'alumnat, que en principi es considerava més preparat i avessat a l'ensenyament pràctic que no pas a la passivitat teòrica de l'antic BUP).

Tot seguit veurem fins a quin extrem molts dels punts fins ara esmentats, des de les apostes per la interculturalitat i la potenciació del respecte i un treball amb grups heterogenis, pràctic i participatiu (tot i no ser simples declaracions de principis, sinó criteris i procediments pràctics ben específics) són desmentits per la pràctica quotidiana.

12.2 LA DIFÍCIL PROMOCIÓ DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Sense haver indagat de manera exhaustiva sobre quin és el posicionament del professorat respecte l'alumnat immigrant o, de manera més general, sobre quin ha de ser el paper de l'institut respecte les cultures que l'envolten, resulta evident que l'aposta més o menys decidida per una educació intercultural es veu quotidianament desmentida en la dinàmica diària de l'institut.

moment actual en que estan patint transformacions profundes). En la pràctica tampoc no s'ha arribat a desenvolupar.

Al capítol anterior hem fet referència als serveis que s'organitzen per atendre els alumnes immigrants d'incorporació tardana. Diversos autors consideren que les diferents estratègies d'acolliment d'aquest alumnat són fonamentals per tal d'assegurar posteriorment una correcta atenció a aquests alumnes i llur integració en el conjunt de l'escola⁴⁰⁹. Feu i Palaudarias (1997) distingeixen conceptualment les estratègies de recepció i incorporació dels nous alumnes (que impliquen els rituals escolars i les rutines organitzatives més o menys mecàniques de presentació dels alumnes a l'aula, actes administratius, informacions que es donen a la família, etc.), de l'acollida (que consideren més global en la mesura que comporta una reflexió pedagògica de tipus comprensiu i unes adaptacions molt més globals tant a nivell curricular com organitzatiu)⁴¹⁰ i consideren que els processos de recepció i incorporació dels nous alumnes són quelcom fonamental, en la mesura que constitueixen el

⁴⁰⁹ En el marc de la 9^a Escola d'Estiu Sobre Interculturalitat, l'estiu de 1999 es va organitzar el seminari "Minories Culturals i Alumnes d'Incorporació Tardana: una nova realitat per repensar l'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria" (Serra 1999). En ell s'hi van presentar diferents experiències d'acolliment d'alumnes immigrants d'incorporació tardana que anaven des d'organització d'aules pont més o menys integrades a les aules comunes (TAEs més o menys adaptats; Aula d'Adaptació Escolar de l'IEs de Santa Coloma de Farners), fins a la mobilització de l'alumnat, ciutadans i associacions del conjunt de la població (experiència de l'Institut de Sant Pere de Ribes). A través d'aquestes experiències, però sobretot de l'estudi presentat per Palaudarias (Feu & Palaudarias 1997) es va posar de relleu la importància de les diferents adaptacions i estratègies d'acolliment endagades a les escoles i instituts.

⁴¹⁰ Els mateixos autors van observar en diferents centres de primària de la província de Girona iniciatives i estratègies de recepció i acolliment d'alumnat immigrant: acompanyar els infants a l'escola, presentar-los l'entorn escolar, explicar-los les normes bàsiques de l'escola, orientar les famílies per a la seva matriculació, determinar-ne l'estat de salut i comprovar les vacunes rebudes, disposar de "companyes-tutors" que els siguin propers i els serveixin de pont per a la seva integració a l'aula (guiats pel mateix professorat), evitar que estigui sol a classe o al pati, establir contactes amb la família fent que la comunicació sigui fluïda i efectiva, etc. En contrast amb això, al proper capítol veurem l'aïllament o l'abandonament amb que es troben alguns dels alumnes immigrants d'incorporació tardana i la deixadesa generalitzada pel que fa a l'atenció a les relacions interpersonals entre els alumnes.

primer contacte d'aquests alumnes (i possiblement de llurs famílies) amb un món que els és del tot aliè, i que poden marcar d'entrada el tarannà de la relació i les expectatives mútues que poden generar-se. Aquest fragment del diari de camp mostra el primer contacte de dos alumnes gambians amb l'institut d'Educació Secundària Guillem d'Efak:

(Curs 1999-2000, finals de setembre. Font: diari de camp. Els diàlegs són molt aproximats. l'escena ha estat transcrita immediatament després d'haver-se produït)

Avui ha vingut un home, un gambià d'uns 40 anys. M'ha explicat que va arribar al Vilar fa uns 15 anys. Té 7 fills. La seva dona vindrà cap aquí el mes que ve (diu que ara està de vacances a Gàmbia).

Aquest home ha vingut a l'Institut amb dos dels seus fills (de 13 i 15 anys). Ell vesteix una *darraa* tradicional i calça sandàlies de pell. Al cap hi duu una mena de barret tradicional, blau amb brodats clars. El fill gran també vesteix una *darraa*, que duu damunt d'uns pantalons de xandall, i calça unes sandàlies de goma. El petit calça igual i va vestit amb un xandall.

Parlen *sarahole* i, segons m'ha dit el pare, venen de *Medina* {en àrab vol dir ciutat}, un poble de Gàmbia. El fill gran a més de *sarahole* i *fula* {o *mandinga*?, en tot cas, una altra llengua de les que es parlen a Gàmbia}, també parla àrab (suposo que és perquè ha anat a una escola corànica).

Aquesta informació l'he obtinguda parlant una mica amb ells, davant la secretària de l'Institut, a peu dret, mentre esperàvem uns papers que la secretària havia anat a buscar. M'ha pogut explicar això i alguna cosa més (sobre l'islam, sobre la prohibició de fer música, ...) tot xerrant cordialment. També he pogut parlar una mica amb el fill gran, en àrab: l'he saludat, ens hem presentat, li he preguntat quatre coses sobre el seu germà, ...

El tracte amb la directora i amb la secretària de l'Institut ha estat molt més sec.

S'han adreçat només al pare, en castellà, en un castellà ben especial: com si tingués moltes més dificultats de les que realment té per entendre'ns (parla l'espanyol perfectament: fa 15 anys que viu al Vilar!). Però el problema i el que ha generat tensió no ha estat lingüístic, sinó que hi ha hagut dificultats de comprensió molt més profundes.

El pare ha arribat a l'Institut per inscriure-hi els seus fills. La directora ha dit al pare que el curs ja ha començat, però que els seus fills haurien de venir a partir del 15 d'octubre, quan els TAEs començaran a fer classe. Que és millor per a ells, que tindran un

professor que els ensenyarà l'idioma, que si vénen abans no entendran res del que es faci a classe.

Tot seguit el pare li ha explicat que viu ell tot sol amb els dos nens i que no els pot deixar sols a casa fins el 15 d'octubre, que només fa un mes que han arribat de Gàmbia i no els pot deixar sols a casa. Com que el pare ha insistit (hi ha hagut una certa tensió: el pare ha reclamat per als seus fills el dret que tenen a anar a escola com tots els altres, ...) finalment la directora ha hagut d'acceptar que els dos nens s'incorporin a classe el dilluns següent.

En aquest moment ha començat una nova fase de la negociació: les condicions d'assistència al Guillem d'Efak: de seguida els ha dit (adreçant-se a tots tres) que han de venir vestits a la manera occidental, que de *darraas* i barrets, res de res.

- *¿Por qué?*
- *Porque aquí no es costumbre.*
- *¿Lo dice la Lei?*
- *¿...? No...*
- *Entonces sí que pueden venir...*

El típic conflicte enfront d'un discurs assimilacionista. La directora ha insistit que serà millor per a ells, que sinó es sentiran diferents, que els nois es diuen coses, que les noies musulmanes venen sense mocador... La directora ha insistit molt en la necessitat d'adaptar-se als costums d'aquí. El pare ha replicat:

- *Si tu vas allá no te vestirás como nosotros... I allá nadie lleva pantalón corto* {La directora duu uns bermudes tipus "safari", molt apropiats}.
- *Pero yo iría como turista, no para quedarme.*
- *Es igual, ...*

El pare hi ha anat posant objeccions, però per la seva actitud sembla que finalment ho acceptarà (dóna la impressió de saber perfectament com les gasten en aquest país, a què té dret i què li interessa realment).

Nova fase del debat:

- *Tendrán que hacer gimnasia y música.*
- *Con gimnasia no hay ningun problema. Música no.*
- Per què? *¿Pero por qué?*

Ara és el pare que es nega a què els seus fills facin aquesta assignatura i la directora insisteix en la seva obligatorietat. El pare replica que si és obligatori, que els seus fills vagin a classe, que hi assisteixin, però que no facin música, encara que els quedi suspesa. Segons ell es tracta d'una prohibició de l'islam.

La situació és tensa i hi ha hostilitat en l'ambient. L'actitud de la directora del Guillem d'Efak no és ni de cordialitat, ni d'interès, ni de proximitat, ... De fet, ni tant sols ha saludat els nois, ni els ha demanat com es deien (ni a ells ni al seu pare). Benvinguts.

El pare ha demanat informació sobre beques: a ell li han parlat de l'existència d'unes beques de transport, de menjador, per família nombrosa, ... Però no acaba de saber ben bé com van. Hi ha una

cosa que té clara: la beca que no vol és la de menjador, vol que mengin cada dia a casa {suposo que per la qüestió del porc: després de la demostració de respecte, del que deu saber d'altres escoles i instituts, i dels rumors que deuen córrer, deu témer que malgrat tot se'ls faci menjar carn de porc}. La secretària insisteix que poden agafar la beca de menjador, que la poden obtenir fàcilment (la de transport, en canvi, no, perquè viuen a prop). El pare s'hi nega tot i que la secretària insisteix que no se'ls dóna porc, que no tingui por {Més que por deu ser desconfiança}.

Tota l'escena s'ha desenvolupat al *hall* de l'institut, a peu dret i davant la mirada de tots els i les alumnes que, a aquella hora, entraven i sortien de l'institut.

Un cop el pare ha marxat s'ha produït una picabaralla entre la directora i l'A.T.⁴¹¹ al voltant de la qüestió del vestir. L'A.T. ha recriminat l'actitud de la directora, que considera assimilacionista i que no respecta el dret de qualsevol d'anar vestit com vulgui, tal com nosaltres mateixos fem.
(Observació de camp)

Les declaracions de tolerància, respecte i lluita contra tota mena de prejudicis que hem llegit al PEC queden força distants de la dinàmica generada en el que és el primer encontre entre un pare immigrant i els dos nous alumnes de l'institut. L'experiència tradueix bastant bé l'ambigüitat amb què es viu (també) per part del professorat el fenomen de la immigració: la distància entre les proclames en favor de la tolerància que es superposen a dinàmiques assimiladores, poc respectuoses amb la diversitat i alhora generadores de discriminació i desigualtats (en aquest cas el TAE serveix per ajornar la incorporació de dos alumnes a l'institut). Més enllà d'això, però, cal veure que qualsevol reflexió sobre el que ha de ser la recepció, incorporació i acolliment d'un alumne immigrant en un centre de secundària desqualificarà del tot dinàmiques com la que s'ha exposat (he fet referència a la negativa del pare a què els

⁴¹¹ Com he dit, d'ara en endavant qualsevol professor del Guillem d'Efak serà citat amb un pseudònim compost per dues inicials. Els alumnes de 3^r tenen per pseudònim un nom simple, i els alumnes d'altres cursos, nom i cognoms.

seus fills assisteixin al menjador del centre, podríem estendre'ns sobre les dificultats que *a posteriori* denuncien molts centres a l'hora de relacionar-se amb algunes famílies immigrants, la desconfiança existent o la manca de col·laboració del conjunt dels pares (immigrants o no immigrants) amb les escoles o instituts.

De manera similar, al General Moragues va haver-hi problemes amb algunes alumnes que durant la meua estada assistien al TAE: el director del centre insisteix a no deixar-les entrar a l'institut amb el mocador i, de fet, alguna no va anar cap dia a classe fins que no va començar el TAE⁴¹². Al Guillem d'Efak aquesta qüestió resulta controvertida: mentre alguns mestres accepten el mocador i consideren que ha de ser respectat, altres hi mantenen una actitud hostil, de manera que, si bé no s'obliga les alumnes a desprendre's-en, són intensament pressionades a fer-ho. De fet, és en la mesura que els i les alumnes immigrants cedeixen en aspectes com aquests que es valora la seva bona disposició en relació a l'escola i la nostra societat: un bon alumne (o un pare ben disposat) és aquell que renuncia a aquests senyals externs. Qui no ho fa és considerat "fanàtic", "tancat" o simplement que "no vol integrar-se".

D'aquesta manera, si des d'un punt de vista intercultural podríem considerar la postura de la direcció del centre com un acte obertament assimilacionista i fins a cert punt violent, en canvi la directora considera que és l'actitud dels pares com el descrit a

⁴¹² Les mestres del TAE explicaven que en saber que a l'aula TAE les alumnes podien assistir sense que se les obligués a desprendre's del mocador, el pare o mare d'una de les alumnes va acceptar sense problemes la seva incorporació a l'aula, i que des de llavors la seva actitud i relació amb les mestres va ser del tot positiva, arribant a l'extrem de convidar-les a participar en una festa familiar.

l'exemple anterior la que és tancada, radical, intolerant i carregada de violència (com en el cas anterior, simbòlica).

No és que no hi hagi, doncs, una estratègia d'acolliment ben definida (més enllà de l'organització d'aules com les que he indicat al capítol anterior), sinó que entre el mateix professorat s'està lluny d'assolir el consens respecte quin és el discurs i les actuacions a seguir en relació a l'alumnat immigrant o amb la diversitat cultural en general. La situació, però, és de manca d'acord, no d'hostilitat generalitzada: hi ha mestres que tenen una actitud de respecte profund envers aquests alumnes i, com veurem al capítol següent, n'hi ha que en les seves classes incideixen insistentment sobre les relacions interètniques, el racisme, la immigració i la interculturalitat. Aquesta situació d'ambigüitat i manca de consens dóna suport al que he plantejat com a hipòtesi 1.8⁴¹³.

Possiblement, és l'actitud d'aquests mestres (així com l'existència de serveis específicament pensats per atendre els alumnes immigrants) la que, en part, explica que altres alumnes considerin que els alumnes d'origen africà estan sobreprotegits, que se'ls discrimina positivament. Aquesta és una qüestió que va aparèixer insistentment en les entrevistes que vaig realitzar:

Eso es como nosotros, bueno nosotros, los skin heads que tienen una idea sobre los moros, no se la va a cambiar nadie, los moros hay que meterles, meterles y meterles, y A.T., la directora y toda esta gente, tiene otra idea sobre los moros, que es siempre ayudarlos, ayudarlos y ellos nunca tienen la culpa de nada, nunca tienen la culpa de nada, y no se lo va a quitar nadie de la cabeza, hablen con ellos o no hablen.

(Roberto, entrevista)

⁴¹³ “Una de les causes dels problemes de violència racista i de deteriorament de les relacions interètniques en general, és la postura ambígua, contradictòria, ambivalent, que mostra l'escola (i la societat) envers els col·lectius d'immigrants”.

Finalment, dèiem que al punt 1.6 del PEC, es realitzava una aposta clara pel treball amb grups heterogenis, representatius de la realitat social i cultural que es viu al Vilar. En canvi, al capítol anterior hem vist com l'alumnat és organitzat en grups de nivell i al proper capítol veurem com no es cuida en absolut l'equilibri (i les relacions) entre els alumnes catalans, castellans i d'immigració recent dins de l'aula, o entre els i les alumnes sigui quin sigui el seu origen, de manera que la composició i distribució dels alumnes dins les aules no respecta en absolut l'heterogeneïtat social present, sinó que en tot cas reproduïx les divisions ètniques i socials que existeixen en la nostra societat⁴¹⁴.

Pel que fa al treball pràctic que s'anuncia als punts 7, 7.1, 7.2, 9, 9.1, 9.2 i 9.3, hem vist al capítol precedent que amb prou feines es desenvolupa: fins i tot tallers com els de tecnologia esdevenen sessions teòriques marcades per la passivitat, la manca de participació i el discurs monòton i a voltes irrellevant del mestre.

Finalment, a cap de les classes a què vaig assistir ve fer-se treball cooperatiu o en grup (com a molt es va fer alguna activitat per parelles), però mai treballs de recerca i interacció en què els alumnes poguessin prestar-se ajuda i ser agents actius dels seus propis descobriments. L'única sessió que vaig presenciar que (suposo) estava precedida d'un treball en grup, va ser l'espectacle

⁴¹⁴ Serra (1998) dedica tot un capítol als treballs que es plantegen l'escola com una institució orientada a la reproducció social i cultural, o que la veuen com una institució més de la nostra societat, que pot desenvolupar un discurs característic, però que en cap cas resta al marge dels discursos dominants, llurs pressions i interessos que la controlen.

musical representat per a la resta d'alumnes i per als pares al teatre municipal.

Al marge de l'escola, però, els alumnes també tenen el seus propis discursos d'etnicitat: entre ells s'identifiquen, creen imatges i s'agrupen en funció de diversos elements, entre els quals s'hi troben el seu origen i característiques culturals reals o imaginades. És al treball que els alumnes realitzen sobre els elements culturals al que prestarem ara la nostra atenció.

12.3 ALUMNES CATALANS, ALUMNES CASTELLANS: L'ACCEPTACIÓ DEL PAPER DE LA LLENGUA

Una de les hipòtesis amb que vaig iniciar l'estudi de les relacions interètniques al Guillem d'Efak (hipòtesi 1.5), era que l'aposta decidida de l'institut (i de les institucions catalanes en general) pel català (punts 2, 2.1 i 2.2 del PEC), comportaria problemes de convivència a l'IES o, si més no, una certa resposta o manca de comprensió per part de molts alumnes castellanoparlants (el 58% dels alumnes de 3^a) i més davant la manca que vaig observar de discurs de l'escola respecte aquesta qüestió (més enllà del que es declara al PEC i del fet que la majoria de mestres fan les seves classes només en català, no vaig observar que en cap moment es donessin explicacions o es discutís sobre la política lingüística que s'estava seguint i semblava que en cap moment es volien fer explícits els seus objectius). En cap moment queda clar si l'aposta pel català com a llengua vehicular de l'institut és la traducció d'un

projecte assimilacionista més o menys encobert⁴¹⁵ o si és només una mesura compensatòria davant el predomini del castellà en molts àmbits (i el fet que si el 100% de la població catalana pot expressar-se correctament en castellà, encara hi ha un percentatge molt elevat de castellano-parlants que té dificultats per expressar-se en català i que si bé l'entén no l'utilitza pràcticament mai⁴¹⁶). El 100% del professorat fa les classes en llengua catalana, però també es fan excepcions: quan en alguna aula s'ha produït la incorporació d'alumnes immigrants procedents de l'estat espanyol, s'ha utilitzat el castellà de manera provisional, encara que no en tots els casos.

El tema del català i el castellà a la classe, no sé, majoritàriament els professors parlen català i la majoria d'alumnes parlen castellà. Tu com ho veus això que els professors a l'escola només parlin català?

Home que és *lo* lògic, estem a Catalunya.

I creus que els altres ho entenen?

No. Al començament de venir aquí al Vilar, que tothom parlava castellà menys els de L'Arbreda que parlàvem en català, *pues* la gent del Vilar demanava que es fessin les classes en castellà i algun *profe* ho havia fet de fer les classes en castellà.

Qui ho havia fet?

No ho sé, em sembla que era la M.T.. Perquè llavors va arribar en Dani que no entenia el català, i se li havia de fer classes en castellà.

En Dani també ve de fora?

Sí, de Madrid, i és clar, s'havien de fer classes en castellà perquè ell no l'entenia.

(Claudia, entrevista)

⁴¹⁵ Com de fet alguns sectors diuen que és la política lingüística de la Generalitat, mentre que altres (de vegades dels mateixos partits que els primers) consideren que és la política necessària i la única possible per evitar la desaparició del català i aconseguir mantenir viva aquesta llengua i que el seu ús social no esdevingui marginal.

⁴¹⁶ El bilingüisme passiu que va propugnar-se en determinats moments per recuperar un cert espai social per al català, era practicat, de fet, per molts castellanoparlants.

El cas d'en Dani i de l'M.T. no són els únics. D'altra banda, en cap moment no es força els alumnes a que parlin en català si no és a les classes de llengua catalana i això fa que molt sovint alguns alumnes castellanoparlants segueixin expressant-se en llengua castellana. De fet, no hi ha res que indiqui que s'estigui seguint una política assimilacionista respecte l'alumnat d'origen espanyol (el cas dels alumnes d'origen africà és tota una altra cosa). Només he observat *glissements* esporàdics que en absolut poden considerar-se la norma: la catalanització del nom d'alguns alumnes, no és en absolut general, però mestres com L.N. quan s'adrecen a alguns alumnes castellanoparlants la practiquen; o la història (molt probablement apòcrifa) relatada per una de les alumnes:

¿Y eso de que los profesores hablen catalán, que te parece a ti eso?

Hombre, mira, hay algunos que se pasan, porque..., por ejemplo, el año pasado yo tenía una señorita y me hizo dibujar un castillo, y mi amiga puso la bandera de España encima y le rompió el dibujo, por poner la bandera de España.

¿Ah sí?

Sí, la P., P.G., me parece que se llama, le rompió el dibujo por poner la bandera de España.

¿Y qué profesora era?

La P.G..

¿La profesora?

Sí. Le rompió el dibujo por poner la bandera de España. Vale, yo estoy de acuerdo, que es normal, estamos en Cataluña, tenemos que hablar el catalán ¿no? pero tampoco es para romper un dibujo porque tenga la bandera de España. Una cosa es que hablemos catalán y otra cosa es que nos hagan hacernos ya hasta independientes.

(Olga, entrevista)

El calendari de festes i celebracions amb què es regeix l'escola, tampoc el podem qualificar d'exclusivament català (moltes celebracions són d'origen cristià i la manera de celebrar-les és similar a Catalunya i Espanya, o es tracta de celebracions

imposades al conjunt de l'estat) però sovint la tendència és (encara) recuperar en moltes festes tradicions catalanes que fins i tot entre aquests alumnes s'han perdut (perduren només perquè l'escola les manté vives)⁴¹⁷.

El cas és que la hipòtesi inicial ha hagut de ser en part descartada en resultar falsada en la majoria dels casos. Com veurem, només en part. La postura de la majoria d'alumnes és d'acceptació del paper que es fa jugar a la llengua catalana en l'àmbit escolar. Vegeu, per exemple, el cas d'en Blas, un alumne emigrat de Cádiz:

Tu, al principio, ¿debiste tener problemas con el tema del catalán y el castellano, supongo, no?

Sí, sí, sí.

¿Y como lo llevaste?, ¿lo entendías que aquí hablaran catalán y todo esto o no?

Sí, eso sí claro, que hablaran catalán y eso es normal, pero claro al principio yo no me enteraba de nada, a mí me hablaban catalán o me daban una hoja con algo en catalán y, pero nada, nada, no me enteraba de nada, pero tampoco es tan difícil entenderlo y eso.

¿Del instituto te dieron alguna idea para que aprendieras catalán, hiciste alguna clase especial o...?

No.

⁴¹⁷ En un moment de recuperació nacional i de les festes populars, un cop superades les prohibicions del franquisme, la tasca de les escoles en relació a aquestes festes i tradicions va ser molt important. Possiblement, però hauria arribat l'hora de fer un debat sobre quin és el temps que les escoles dediquen a aquestes festes i si aquesta segueix essent una prioritat o si caldria reorientar aquestes activitats en alguna altra direcció (al treball desenvolupat per Besalú, Serra i altres (1994-1996) vam poder veure la importància del cicle festiu tradicional català, sobretot a l'escola infantil i primària). La discussió sobre la nova direcció a prendre és important: ja he assenyalat que la prioritització d'alguns col·lectius que resulta de determinades polítiques interculturals pot provocar respostes negatives en altres col·lectius que per diferents circumstàncies poden sentir-se menystinguts (capítol 6, apartat 6.6) la tendència a pensar l'educació intercultural en termes d'introducció d'elements culturals africans sense que en cap altre àmbit es tingui en compte l'origen espanyol de molts dels alumnes i llurs famílies podria provocar reaccions similars (veurem com al Guillem d'Efak alguns dels alumnes (no necessàriament han de ser els espanyols perquè els grups són permeables i també els discursos de cada col·lectiu circulen i penetren en un i altre grup: no hi ha fronteres ètniques impermeables) es queixen que ja avui es dona un tracte de favor aquests alumnes).

¿Te fuiste enterando...?

Me fui adaptando y... hombre, ahora que también me han ayudao bastante los profesores, porque al saber que yo soy de Cádiz y eso y que el catalán pues no lo entendía y eso, pues me han ayudao bastante. Lo que no entendía lo preguntaba y me ayudaban y... y bastante bien.

¿Eso, los profesores?

Sí, los profesores.

Sobre el tema del catalán y el castellano, ¿crees que se lleva bien aquí en el instituto? ¿o entiendes que aquí se hagan casi todas las clases en catalán? ¿o cómo lo ves, ahora que ya lo entiendes y que estás aquí?

Yo veo bien que las clases se hagan en catalán, yo lo veo perfectamente, porque es la lengua de aquí de Cataluña, igual que allí pues en Galicia, por ejemplo, hacen las clases en gallego porque es la lengua de allí y yo veo bien que si tu naces aquí, lo lógico es que aprendas la lengua de tu tierra, es que yo lo veo muy normal y lo veo muy bien y por eso no...

(Blas, entrevista)

En Dani, l'alumne a qui es referia la Clàudia en una cita anterior i que va emigrar de Madrid no fa gaires anys, manifesta una opinió similar:

Otro tema que he visto es el tema del catalán y del castellano aquí en la escuela. Todos los profesores hablan catalán y la mayoría de vosotros habláis castellano. ¿Tú cómo lo ves todo esto?

Eso yo lo veo, bueno yo hablo castellano más que nada porque vengo de Madrid y el catalán cuando lo hablo pues no me expreso muy bien y prefiero expresarme en castellano, además que aquí la mayoría de mis amigos son castellanos, pero también tengo un amigo catalán y... pienso que, que lo que más influye en que la gente hable castellano o catalán depende de los padres, completamente. Porque si tus padres son catalanes pues acabarás hablando catalán y si tus padres son castellanos, hablarás castellano.

¿Y te parece bien que en la escuela, hablen sobretodo catalán?

¿Sobretodo catalán? No, si es que a mí eso de la lengua, si es que me, me parece que ya está bien tal y como está. No sé, pienso yo que, que como aquí todo el mundo entiende el catalán y como todo el mundo entiende el castellano no hay problemas de relación ni nada de eso. Todos se comunican bien.

¿Y que la escuela vaya así ya te parece bien, Dani?

Sí, porque está muy bien. Es mejor que seamos todos bilingües que no con una lengua.
(Dani, entrevista)

Entre els alumnes fills d'immigrants espanyols que ja fa anys viuen al Vilar també hi ha una certa adhesió a la política lingüística de l'escola, tot i que com veurem és molt menys clara i decidida. És probable que l'actitud envers el català sigui més positiva entre els alumnes castellanoparlants immigrants recentment d'Espanya, tal i com ho fan preveure les tesis d'Ogbu, Suárez-Orozco, Hayes, Foley i altres⁴¹⁸, mentre que els alumnes fills d'immigrants espanyols d'immigració més antiga mostren una actitud menys positiva. Els casos que he recollit a través de les entrevistes ho corroboren, però tractant-se d'una mostra tan escassa i no essent sistemàtica la recerca sobre aquesta qüestió, seria arriscat fer afirmacions rotundes. Entre aquests alumnes fills d'immigrants espanyols, en la majoria de casos es manifesta una aparent indiferència:

He visto que en la escuela, los profesores sobretodo, hablan en catalán, casi solamente en catalán. En cambio vosotros, casi todos habláis en castellano. ¿Porqué pasa esto?

Porque es nuestra lengua, la hablamos en casa y ya la hablamos, la hablamos mejor.

¿Pero tu el catalán lo hablas bien no?

Sí.

¿Y qué te parece que en la escuela sólo hablen catalán?

Me da igual.

¿Sí?

Sí.

¿Y la relación es igual con los compañeros que hablan siempre catalán que con los que hablan castellano, o crees que es diferente la relación?

⁴¹⁸ Diferents autors que a partir de la proposta d'Ogbu(1978,1986b,1987a) estableixen una distinció important entre les minories immigrants i les minories involuntàries, i (en el cas dels Suárez-Orozco (1992), Foley (1990, 1991) i Hayes (1992)) entre les primeres, segones i successives generacions d'immigrants (els principals plantejaments d'aquests treballs estan recollits a Serra 1998).

No, es igual. A mi si me vienen a hablar en catalán de un principio, pues les hablo en catalán, si es castellano, pues castellano.

¿Y con los de L'Arbreda la relación es diferente que con los del Vilar o no?

No.

(Manuel, entrevista)

Inclús vosaltres, gent que parleu català, quan parleu amb els altres, també parleu castellà, no?

Perquè jo, a casa meva sempre parlo en castellà, i els del Vilar també, quasi tots parlen castellà, però amb els amics parlo en català, perquèestic ..., com que anava a L'Arbreda i tots parlaven en català, pues...

Però a casa, tant el teu pare com la mare, parlen castellà?

Sí.

I què et sembla que a l'escola els mestres només parlin català?

Me da igual.

Sí?

M'és igual que donguin tot en català.

(Cesc, entrevista)

¿El tema del catalán y el castellano, he visto que en la escuela los profesores sobretodo hablan en catalán, y en general la gente hablan mucho en castellano, casi siempre, como lo ves tu esto?

Yo siempre hablo en castellano, siempre, estemos en la clase de catalán, o de castellano, siempre hablo en castellano.

¿Porqué?

Porqué yo hablo en castellano en mi casa, cuando salgo hablo en castellano, y claro es la costumbre, si yo hablara el catalán en mi casa ...

¿Pero no tienes que aprender el catalán, tu?

Sí bueno, ya sé hablar en catalán, pero es que yo prefiero, todos hablamos en castellano, mira, yo voy a mi casa y hablamos todos en castellano, salgo por ahí y hablamos todos en castellano, ... pues lo más normal es que yo llegue aquí y hable en castellano, como los catalanes que cuando salen hablan en catalán, en casa hablan en catalán y aquí hablan en catalán.

¿Y como lo ves que en la escuela los profesores hablen solamente en catalán?

A mi me da igual, yo como los entiendo.

¿Pero lo ves normal, lo ves aceptable, crees que no tendría que ser así, o simplemente no te importa?

Estamos en España, en Catalunya, vale, y hay dos idiomas el castellano y el catalán, pues que hablen el que quieran, eso es lo

que quiero yo, que hablen el que quieran, lo que me da rabia són los catalanes estos, que no sé qué, que Catalunya independiente y que no sé que, y eso es lo que pienso que ellos sin España no serian nada, pero es que nada.

(Roberto, entrevista)

“*Me da igual*”, diuen tant en Manuel com en Cesc, “*a mi me da igual*”, “*que hablen el que quieran*” afirma en Roberto, i és que més que adhesió en molts casos podríem parlar d'indiferència o d'acceptació passiva (una acceptació que aparentment seria fàcil de capgirar si existís un discurs públic que oferís arguments per a la resistència cultural o nacional). Potser més que en l'acceptació, doncs, caldria pensar en la manca d'aquest discurs estructurador. En Roberto, però, després de la indiferència inicial introdueix una qüestió política que resulta ser molt més conflictiva. De fet, altres alumnes castellanoparlants fills d'antics immigrants mostren una actitud que oscil·la entre la resistència i la incomprensió:

Hem estat parlant tota l'estona en català, però tu normalment parles en castellà. A l'escola amb què parles en català o en castellà?

Home, els professors em fan parlar en català.

I què et sembla que us fagin parlar en català?

Que no ho entenc.

Perquè?

Perquè tampoc no importa com parlem, si en català o en castellà, vale que a la classe de català parlem català, però a les altres no sé perquè no podem parlar castellà.

(Pedro, entrevista)

Tu normalment, parles en castellà?

Sí, en castellà.

I en canvi a l'escola parleu en català normalment?

*Que remedio, pero con los amigos no.*⁴¹⁹

I perquè dius *que remedio*?

⁴¹⁹ Fins aleshores tota l'entrevista l'havia estat fent en català.

Porque te hacen hablar castellano, yo hablo castellano, en las clases, menos en catalán, hablo en castellano, y ella me habla catalán y yo le hablo en castellano.

¿Porqué?

Porque la pifio, en catalán yo la pifio.

¿Pero es la manera de aprender, no?

Ya, pero yo mira, me gusta hablar castellano.

¿Y que te parece que en la escuela se hable catalán?

No me gusta mucho, (...?).

¿Porqué?

Mira.

¿Y porqué os hacen hablar catalán aquí?

Por que dicen que se tiene que hablar catalán, en enseñanza hacen hablar catalán.

Però perquè?

Para aprender ¿no? Estamos en Cataluña.

¿Ya te parece bien a ti?

Mira.

¿Te lo has preguntado alguna vez o no?

No.

O ja et sembla normal i ja està.

Yo que sé, decimos “señorita hablamos castellano”, en inglés hablamos castellano, la señorita es castellana y habla catalán, y le decimos “¿porqué no hablamos castellano?”, dice “(...?) pues va, vamos a hablar en castellano” y hablamos castellano. La de mates no, porque ellas son catalanas, de aquí de la capital, y quieren hablar catalán.

I amb els alumnes catalans d'aquí?

Los de L'Arbreda.

Amb què parleu amb ells?

En castellano, yo hablo castellano. Entre ellos hablan catalán, yo hablo en castellano. Y alguno de aquí El Vilar, también habla en catalán, me parece.

(Alfonso, entrevista)

El bilingüisme passiu que practiquen alguns alumnes sembla del tot coherent amb l'actitud indiferent que expressaven els entrevistats anteriorment. La mateixa norma que aboleix la capacitat crítica envers l'escola (o l'estat, les institucions: l'argúcia, l'escapolir-se sense criticar obertament) és la que afavoreix el tancament de cadascun dels alumnes: mentre es respecti la llibertat individual (mentre no hagin de canviar res, mentre no se'ls exigeixi cap esforç

especial), la resta resulta acceptable. No deixa de ser una forma de tancament individualista (fins i tot d'anòmia) davant la manca de projecte o davant d'un projecte que poden considerar advers.

D'altra banda, cal dir que el fet que l'ús del català a l'institut no sigui objecte de debat i discussió⁴²⁰ fa que entre els alumnes s'entengui de manera diversa la política que s'està seguint. Dit d'una altra manera: que entenguin que l'institut amb la seva pràctica dóna suport o justifica una política determinada. El que podria ser un excés en la interpretació es dóna tant entre els alumnes castellans com entre els catalans: la història (que suposava apòcrifa) d'una mestra que trenca un dibuix perquè conté la bandera espanyola, explicada quan es demana per la política lingüística de l'institut és simptomàtica dels paral·lelismes que estableix una alumna castellanoparlant; afirmacions simples com la que segueix són comunes entre els alumnes catalanoparlants:

El tema del català i el castellà a la classe, no sé, majoritàriament els professors parlen català i la majoria d'alumnes parlen castellà. Tu com ho veus això que els professors a l'escola només parlin català?
 Home que és *lo* lògic, estem a Catalunya.
 (Clàudia, entrevista)

És en afirmacions com aquesta on aflora el paper de la llengua com a marcador d'etnicitat i també el concepte de territori i de nacionalitat que, com veurem esdevé fonamental. Les observacions realitzades donen, doncs, suport a les hipòtesis 1.1, 1.4 i 1.5.

12.4 ALUMNES CATALANS, ALUMNES CASTELLANS:

ÚS I VALOR SIMBÒLIC DE LA LLENGUA

Una segona hipòtesi de treball era que la llengua (el català d'una banda, el castellà de l'altra) s'erigiria com a un potent marcador d'identitat entre els alumnes (no entre els alumnes d'origen africà per les raons que més endavant explicaré). Això ha resultat ser només relativament cert.

D'una banda resulta evident que a nivell discursiu s'estableix un paral·lelisme bastant clar entre catalanitat / ser catalanoparlant / ser de L'Arbreda i un altre paral·lelisme (no tant clar) entre castellanitat (o espanyolitat) / ser castellanoparlant / ser del Vilar:

Ets de L'Arbreda?

Sí.

I la teva família, pare i mare, nascuts allà?

Tots dos.

Els avis també?

Tots.

O sigui de tota la vida.

De tota la vida, ben catalans.

(Elisenda, entrevista)

El tema del català i el castellà. He vist que a l'escola els professors, practicament tots parlen català, en canvi a les classes la majoria dels alumnes parlen castellà. Com ho veus tu això?

Nosaltres som de L'Arbreda, i jo tota la vida he parlat català, *bueno*, la meva mare és castellana, però jo tota la vida li he parlat català...

Ella a tu et parla català o castellà?

Castellà. I els meus avis igual, però jo els hi parlo català. *Bueno*, a la meva àvia no, perquè no l'entén, però a la meva mare li parlo català i ja m'entén. I a L'Arbreda sempre parlavem català, menys quan feiem castellà i ja ens costava, perquè fins i tot aquí, quan fem classe de castellà, parlem català, i ens diuen que no, que

⁴²⁰ I potser caldria recordar aquí els punts 7, 7.1 i 9.3 del PEC.

parlem castellà, però ja et surt, ja t'hi forces, però et surt. I aquí al Vilar, tothom parla castellà, la majoria.
(Ariadna, entrevista)

Evidentment hi ha casos més complexes, però a nivell general es tendeix a la identificació esmentada, i és que fins i tot els alumnes originalment castellanoparlants de L'Arbreda utilitzen amb més freqüència el català per relacionar-se a l'escola: la cita de la pàgina anterior d'en Cesc n'és un exemple, també el darrer cas, el de l'Ariadna:

Abans, m'has dit que a casa teva, la teva mare parla en castellà, i tu li parles a ella en català, sempre?

Sempre.

Sou més germans vosaltres?

Dos. Fa primer.

I ella també li parla català a la teva mare?

Sí.

I la teva mare parla en castellà?

Sí.

I el teu pare com li parla a la teva mare?

En castellà. Però el meu pare és català eh!, però parla amb ella castellà.

I com és que li parreu a ella en castellà?

Que no li parlem en castellà?

Ah, això, sí!

Perquè ella ja l'enten, ella ja enten el català. A vegades sí que li faig algun comentari...

I no costa això de parlar amb les dues llengües a la vegada?

Em costaria més parlar-li en castellà.

Sí?

Em costaria més, perquè s'enraona millor el català, l'he estat parlant tota la vida, ella l'entén perfectament, sap parlar-lo, a vegades diu algun comentari en català, però no, ja m'entén. I a veure, si em digués: *-M'has de parlar en castellà perquè no t'entenc*, jo li parlaria en castellà, però és que estic acostumada a parlar-li en català. Llavors els meus pares, parlen o en castellà, o a vegades en català.

(Ariadna, entrevista)

Això fa que els alumnes originalment castellanoparlants de L'Arbreda dominin molt millor la llengua catalana (que la parlen

sense accent i tant bé com el castellà) mentre que els del Vilar en alguns casos tenen serioses dificultats: en Cristian, per exemple llegeix molt malament el català i amb un accent nefast; quan l'Ana llegeix en català ho fa amb moltíssimes dificultats i no pot dissimular en absolut que és castellanoparlant (les vocals neutres les pronuncia com a “e”, confón la pronúncia de les “g”); l'Alfonso quan llegeix en català diu els números en castellà... Altres tenen dificultats de comprensió⁴²¹. Altres alumnes, però (tant del Vilar com de L'Arbreda), malgrat l'accent són perfectament bilingües i no tenen cap dificultat per canviar instantàniament del català al castellà en funció de l'interlocutor o les circumstàncies. És el cas de l'Olga, una noia que parla amb un marcat accent andalús⁴²².

De fet la posició del català no deixa de ser contradictòria: en el si de la cultura oficial, de les institucions, ha de considerar-se un element de la majoria; en canvi entre l'alumnat sí que podem considerar-lo minoritari: la llengua (cultura?) dominant entre els joves és castellana. Això condiona, de fet, els usos d'ambdues llengües i el valor simbòlic que adquireixen: el català esdevé la llengua de l'oficialitat, de l'alta cultura, de tot el que és afí a les institucions; en canvi el castellà s'erigeix com la llengua popular, dels joves, de la contracultura. Això fa que ens trobem amb casos sorprenents.

Un d'aquests és el d'en Joaquim. En Joaquim és un alumne de L'Arbreda, tant ell com els seus pares han nascut a Catalunya i

⁴²¹ “La Núria i en Roberto són els delegats de classe. Els convoquen per a una reunió de delegats a dos quarts de quatre, la Núria: “¿Cuando?, Jose: “A las tres y media”.” (Observació d'aula, 3^aA)

⁴²² “L'Olga a un noi que entra tard a classe: “¿Que t'has caído por las “escalas”?”. Un altre noi: “¡Anda! ¡Dice “escalas”!”. Olga: “En catalán se dice “escalas”, ¿no?”. I tot seguit, adreçant-se'm: “Com et dius?”. - Jo Carles, i tu?. - Olga... I girada cap a una companya: *Me lo ha dicho...*.” (Observació d'aula, 3^aC)

habitualment parlen català. Curiosament, però, utilitza el castellà (i en el següent exemple un element propi de la cultura espanyola i que a Catalunya podria associar-se a la immigració, com és el flamenc) com a instrument de disrupció a l'aula o com a divertiment.

Torna a haver-hi xivarri després d'un breu moment de calma. De sobte, en Joaquim comença a cantar estrafent una cosa similar al flamenc. Fa *palmes* i canta en veu alta i girat cap a en Pere.
(Observació d'aula, 3^aA)

Un altre dia, el mateix alumne:

Mentre en X.R. està d'esquena en Joaquim comença a moure els braços com si ballés flamenc i pica de mans sense fer soroll. I al cap d'una estona, un alumne diferent (en Pedro) comença a fer palmes, com en una rumba (no gaire fort, però se'l sent).
(Observació d'aula, 3^aA)

En Joaquim està girat d'esquena a la pissarra i parla amb la Marta. En Jamal vol afegir-s'hi i intenta començar una conversa amb en Joaquim. Aquest li rebla "*Que te calles coño!*" amb una veu forçada, estrafeta, com de "quillo".
(Observació d'aula, 3^aA)

Aparentment la diglòsia lingüística té també un paral·lel cultural: per a determinats àmbits o missatges, quan el que es vol és transmetre una determinada càrrega simbòlica a algunes accions, s'adopta la cultura espanyola, que ofereix uns registres que la catalana no té (o que en el món d'aquests joves ha estat ocupat per les formes culturals dels immigrants). Aquests àmbits o missatges són els alternatius al que és la vida oficial de l'escola (i de la societat en general): les conductes antiescolars, les conductes disruptives a l'aula, ... però també la moda, el que està *in*, el que és divertit i la

cultura juvenil en general⁴²³. D'altra banda, és evident que en castellà es produeixen més expressions d'argot que en català:

En J.P. ha imposat un cert ordre i la gent comença a fer els dibuixos que ha encarregat. De cop i volta la Jenifer crida en veu alta:

- *Profe, necesito una misna!*

- Què necessites?

- *Una misna.*

Algun altre alumne aclareix:

- Una mina! (per al llapis).

(Observació d'aula, 3^aA)

Aquesta dimensió simbòlica de les llengües fa que les fronteres entre el que difícilment podríem qualificar de dues comunitats s'esvaeixin encara més, que es facin encara més ambigües, perquè l'ús dels codis lingüístics i culturals d'uns i altres adquireixin múltiples valors, no admet una única lectura en termes de l'adscripció d'aquells que són usuaris dels codis a un o altre col·lectiu o projecte nacional.

Si el castellà té una certa dominància sobre el català en l'àmbit de la cultura alternativa i d'oposició a l'escola, el català s'identifica amb la institució. De fet a l'escola es fa evident que l'ús que els alumnes castellanoparlants fan del català, sovint és per fingir (moltes vegades sense ocultar que es tracta d'un fingiment) cortesia, educació, proximitat amb el mestre o amb l'oficialitat escolar en general:

⁴²³ Les explicacions del fenomen poden ser diverses: que per motius sociològics la cultura disruptiva i antiescolar durant molts anys hagi estat desenvolupada sobretot pels alumnes castellanoparlants provinents de la immigració; que la cultura juvenil (i amb ella el que és modern, el que és divertit, etc.) està influïda sobretot per uns *mass media* eminentment castellans; que el català (la llengua i la cultura catalanes) hagin estat promogudes "des de dalt" des d'unes elits socials i des d'una oficialitat a la que aquestes altres conductes pretenen ser alternatives.

En Pedro ha estat expulsat de la classe de plàstica pel seu mal comportament. És fora, al passadís. Al cap d'una estona obre la porta i diu (en català): "Professor! Puc entrar? Ja em portaré bé!"
(Observació d'aula, 3^A)

L'exemple no tindria res d'especial si no fos que aquest alumne habitualment s'expressa en llengua castellana (amb els professors i amb la resta d'alumnes). Igual que els alumnes dels exemples següents, que utilitzen el català en ocasions especials i (de vegades) amb una entonació i accent igualment especial:

En J.P. fa callar tota la classe (hi havia força xivarri). Aclareix què ha escrit a la pissarra. L'Alfonso i en Martín es claven un parell de clatellots l'un a l'altre. En Martín (castellanoparlant) exclama: "Mira *profe*, m'està picant clatellots!" En J.P. l'ignora i tot seguit l'Alfonso demana com es diu "enllumenat" en castellà i afegeix: "*Por qué no seguimos en castellano?*"
(Observació d'aula, 3^C)

Manuel a E.V.: -Puc aixecar-me a *tirar* això a la paperera, sisplau?
E.V. fa que sí. Manuel: - Moltes gràcies.
(Observació d'aula, 3^C)

Classe de català. En Juanjo que habitualment parla en castellà, en dos moments de la classe ha cridat en veu alta: "Senyoreta!", "A quina pàgina... s'ha de mirar?". Ho diu estrefent un accent català exagerat, fins i tot ridícul, com desmarcant-se del català o volent assenyalar que no va amb ell. Això ho ha fet cridant, en públic. Quan l'A.T. hi acudeix en Juanjo li planteja el dubte en castellà.
(Observació d'aula, 3^C)

Juanjo a la M.G.: "Avui hem treballat molt!"
Al cap d'una estona la María Teresa li demana en veu baixa (però des de l'altre extrem de l'aula): "¡Habla en catalán!".
Al cap d'un moment es sent en Juanjo que exclama mig cridant: "Un moment senyoreta!", en el català ridícul que la seva companya li ha demanat.
(Observació d'aula, 3^C)

Quan es tracta d'un català estrefet, la disciplina i la burla s'uneixen en una combinació irònica a la que es fa difícil de respondre. És com dir: "m'enric de tu deformant la teva llengua quan t'obeeixo i

m'esforço per utilitzar-la tal i com tu em demanes que faci". És el triomf de l'argúcia, el triomf d'aquell qui, veient-se incapaç de transformar un estat de coses perquè aquells qui són al poder no li ho permetran, decideix erosionar-lo des de baix, des de dins, saltant-se la norma sempre que aquesta no es pugui transformar.

Però també hi ha casos de ridiculització i burla feta obertament:

Roberto a en Cesc: "Fuetada: cop de fuet. ¡Ja, ja, ja!" En accent clarament castellà.
(Observació d'aula, 3^rA)

Una professora de 2ⁿ m'explica que alguns alumnes quan volen fer-la enfadar li parlen en castellà, mentre que normalment no ho fan, i que en ocasions li canten el "*¡Que viva España!*" o miren de fer-la empipar amb comentaris sobre el Reial Madrid.
(Comentari d'una mestra, 2ⁿA)

Aquest joc, però, no es produeix entre els alumnes d'origen magrebí o africà en general (si ho fessin s'alinearíen amb unes conductes simbòlicament antiescolars i fins i tot "anticatalanes" -en el sentit de rebel·lió més o menys innocent contra la nova cultura que se'ls demana que aprenguin, o que dominin o que assumeixin com a pròpia-, un comportament que segons els plantejaments d'Ogbu els seria més aviat impropis). En aquest sentit, val a dir que al marge de les deformacions del català que expressament provoquen alguns alumnes castellanoparlants, molts d'ells tenen autèntiques dificultats per aproximar-se al que seria un accent o una prosòdia correcta d'aquesta llengua, en canvi alguns dels alumnes marroquins parlen un català amb un accent de la zona gairebé perfecte (en tot cas les dificultats sovint són més de vocabulari). Finalment cal assenyalar que l'acte d'estrafer o ridiculitzar la llengua no es dona en sentit invers: els alumnes catalans no parlen malament el castellà de

forma intencionada (sí que l'utilitzen, però, com he dit per desenvolupar conductes i actituds disruptives, juvenils i antiescolars)⁴²⁴. En canvi sí que es dóna el cas que alumnes catalans estrefacin el català tal com ho fan alguns alumnes castellans:

En Joaquim, en Manuel i en Pedro parlen entre ells en veu alta mentre el mestre intenta fer classe. Prenen el bolígraf a en Joaquim i aquest comença a exclamar: “*Senyu! Senyu!* P.M. l'ignora i segueix fent classe.
(Observació d'aula, 3^aA)

12.5 UNA O DUES COMUNITATS?

LA INDEFINICIÓ DELS LÍMITS

Però és que les diferències van més enllà del domini lingüístic: igual com la majoria d'alumnes castellanoparlants de L'Arbreda parlen a la perfecció el català, aquests alumnes tendeixen a acceptar més decididament no només la llengua (i la política lingüística de l'institut), sinó també els símbols i alguns elements del discurs catalanista:

Pero yo no he visto nada de *independencia* por aquí.

No, no habrás visto nada, pero hay mucha, mucha gente que es independentista. Y todos más por la parte de L'Arbreda, así las chavalas de L'Arbreda, son todas independentistas.

(Olga, entrevista)

Però he vist que la majoria de banderes que hi ha són banderes espanyoles, que porta algú o escuts del Madrid o així, encanvi catalanes...

Aquí? Jo la meva jeca la tinc plena de banderes de Catalunya, pintades. Però tampoc, és que la gent ja no ho fa per anar a buscar problemes. Jo no vindré aquí amb una bandera ..., jo no aniré a un concert d'Escape amb una bandera de Catalunya, perquè si no me

⁴²⁴ En algun dels casos comptats en què ho han fet, ha estat per fingir un suposat “accent gitano” (una imitació de l'accent castellà dels gitanos portuguesos presents a la zona). Mai no ho han fet, però, a classe i en presència del mestre.

cremaran viu, i un *tiu* tonto se n'anirà a un concert de Sant Jordi amb una bandera d'Espanya, perquè el cremaran, *bueno*, no el cremaran, també, ho fem per no buscar problemes.

I tot aquest tema és important per vosaltres?

Això de Catalunya i tot això? Jo no estic a favor de cap dels dos, jo em sento espanyola. Però clar, vaig amb els meus amics que es senten catalans ..., i què vols que faci, *pues jo no, jo em sento espanyola*, jo no dic res per no buscar-me problemes. Però vull dir, la meva mare és espanyola i sóc meitat espanyola, meitat catalana. I sóc espanyola, perquè he nascut a Espanya i també sóc catalana, i "arbradenca", però vull dir, jo em sento espanyola, i jo no vull que Catalunya sigui independent, perquè tothom *sí, té una economia molt rica i no sé què*, sí però, seria un poble sol com Andorra. A mi ja m'agrada que siguem així, però hi ha molts problemes, sempre hi ha baralles pels carrers, d'aquests, els *skin heads* i tots aquests.

(Ariadna, entrevista)

Com deia, els paral·lelismes que s'estableixen no deixen de ser relatius: quan hom parla dels de L'Arbreda se sap que es refereix als catalanoparlants tot i que se sap que n'hi ha que no ho són (més endavant veurem com alguns alumnes parlen de joves *skin heads* espanyolistes que són de L'Arbreda) i que en general es tracta d'alumnes "catalans". I amb El Vilar passa a l'inrevés. Però es tracta de generalitzacions.

Sens dubte el caràcter general, ambigu, d'aquests paral·lelismes és degut a que, com abans dèiem que afirmava Pascual, les categories "catalans" i "castellans" es consideren permeables i això contribueix a que els límits entre l'una i l'altra siguin imprecisos. Caldria afegir un altre argument: el fet que no hi hagi un discurs nacionalista català fort que (més enllà de l'inclusiu "qui viu i treballa a Catalunya") estableixi límits ben definits entre qui és i qui no és català, de la mateixa manera com el nacionalisme espanyol es mostra ambigu en

relació a l'acceptació o no acceptació de la llengua i cultura catalanes⁴²⁵.

Malgrat les acusacions que alguns partits han llançat contra el govern de la Generalitat, segons les quals “reparteix carnets de catalanitat” o “diu qui és i qui no és un bon català”, i malgrat el component ètnic, nacionalista, de la política lingüística i cultural d'aquest govern, en cap moment no s'ha formulat obertament i clara aquest tipus de discurs i distincions, de manera que a nivell social les categories esmentades no deixen de ser ambigües i permeables. Igualment, el nacionalisme català políticament més radical pretén la secessió política de Catalunya (o els Països Catalans) de l'estat espanyol (i del francès) però en cap cas l'expulsió de la població d'origen espanyol, ni l'establiment d'una fractura social entre el que podrien considerar-se dues comunitats (però que en el discurs hegemònic d'aquest corrent es nega que hi siguin)⁴²⁶. D'aquesta manera l'ambigüitat pot persistir. Una altra cosa és que en determinats àmbits o determinades persones puguin desenvolupar un discurs que distingeixi clarament entre catalans i castellans a Catalunya (per això parlàvem de la fragmentació dels discursos a l'inici del capítol tercer, dedicat a l'identitat, tal com veurem més endavant en el discurs d'una de les alumnes de 3^a entrevistades (p. ***).

⁴²⁵ En els seus trets fonamentals, aquesta lectura coincideix amb la que Manuel Delgado proposa a *Diversitat i integració* (1998), quan analitza les possibilitats de desenvolupament (i el desenvolupament efectiu) del que ell anomena “racisme cultural” a Catalunya.

⁴²⁶ Delgado considera Estat Català i Nosaltres Sols com els dos únics partits nacionalistes radicals que a partir d'una concepció primordialista del nacionalisme van poder plantejar unes mesures d'aquet tipus durant la primera meitat del segle XX. En l'actualitat, continua, podem mantenir el dubte sobre quin serà el camí que prengui ERC, però més enllà d'aquest dubte (sobre una possibilitat que molts

Pel que fa al nacionalisme espanyol, tradicionalment ha estat un nacionalisme d'estat que ha intentat per tots els mitjans possibles l'eliminació de qualsevol element de catalanitat que anés més enllà de la simple representació folklòrica. En l'actualitat accepta la llengua i cultura catalanes si bé per la seva pràctica política es fa evident que no té cap interès a promoure'n l'ús. Igualment, com que el projecte nacionalista espanyol més radical pretén minoritzar les expressions culturals catalanes (la seva assimilació) però no pas excloure'n la població, la divisió entre catalans i castellans no deixa de ser ambígua (com en el cas anterior, només discursos minoritaris poden identificar amb precisió qui és català, negar-li l'espanyolitat i proposar la seva eliminació o l'abandonament del territori -"ells són catalans, però Catalunya no, Catalunya és espanyola", sens dubte raonaments d'aquest tipus poden existir si bé són minoritaris).

Com veurem més endavant, aquesta serà una de les principals diferències en relació als discursos que es desenvolupen enfront dels immigrants (sobretot africans), que sí que són fàcilment identificables (l'estat mateix els identifica com a estrangers) i que sí que es pretén la seva expulsió (l'estat també se n'encarrega d'això, ofereix un model a seguir) o en alguns casos eliminació física (evidentment entre sectors molt minoritaris)⁴²⁷. Si les primeres categories són ambigües i pot resultar relativament fàcil passar de l'una a l'altra, la categoria dels estrangers (o dels immigrants) està perfectament definida i alliberar-se'n d'ella no és una qüestió en absolut fàcil (si un fill d'emigrants espanyols que parla habitualment

consideren llunyana), apostes d'aquest tipus romanen inarticulades o bé són inexistents (Delgado 1998: 11-28).

català pot ser considerat “català” per la resta d'alumnes i adults, un alumne marroquí que parla un català fins i tot millor que l'altre, pot seguir essent considerat un “marroquí” o un estranger entre nosaltres).

Possiblement una altra diferència important és que si entre catalans i castellans com a màxim pot haver-hi una voluntat d'assimilació, entre ells i els immigrants africans l'assimilació no es planteja (no resulta creïble o no és suficient) i en alguns àmbits se n'exigeix simplement l'expulsió (en la forma del racisme mixòfob més radical). Entre catalans i castellans les possibilitats van del respecte mutu fins a una assimilació que pot ser aparentment absoluta amb la introducció de ben pocs canvis (bàsicament la llengua). En canvi entre “nacionals” (castellans i catalans) i immigrants africans les possibilitats van des del respecte intercultural fins a una assimilació que pot ser vista com a només aparent o fins a la demanda d'expulsió. L'assimilació només serà percebuda com a total si no hi ha marcadors físics que denotin l'origen forani (pell bruna, ulls asiàtics, etc.), si es desconeix la nacionalitat d'origen de la persona (o si aquesta és ambigua: al Guillem d'Efak és el cas de l'Isaac (fill de mare hondurenca i pare català), de la Nati (filla de dominicana i català) o de la Sílvia (de mare francesa), que no se'ls considera ni estrangers ni, en absolut, “diferents”⁴²⁸) i, evidentment, si s'abandonen pràctiques culturals identificades com a forànies (pràctica religiosa, hàbits en el vestir, ...). Si no es reuneixen tots

⁴²⁷ D'aquí la utilitat de la distinció proposada per Pascual (1997: 167-180; veure les pàgines 140 a 142 del capítol 4) i que recullo a les hipòtesis 1.2, 1.3 i 1.4.

⁴²⁸ Per al cas anterior (catalans i castellans) la classificació dels fills de matrimonis mixtes depend més dels hàbits lingüístics de l'alumne i manté la mateixa ambigüitat generalitzada entre ambdós col·lectius. A l'apartat 12.10 analitzarem les condicions d'introducció del concepte “diferència”.

aquests requisits, difícilment la persona en qüestió deixarà de ser classificada com a exterior al grup.

Com veiem, en el primer cas (catalans / castellans) la llengua és l'element fonamental, mentre que en el segon la nacionalitat, les pràctiques culturals i els trets físics (el discurs de l'alteritat que anunciava Pascual (1997)) prenen una rellevància absoluta. D'aquí també la possibilitat que en el primer cas es puguin generar tensions de caràcter nacionalista, mentre que en el segon pugui desenvolupar-se un racisme fonamentat en el culturalisme i la defensa de la preferència nacional (també veiem que l'argument de la nacionalitat apareix en els dos discursos i que és un argument sobre el que es fonamenten tots els estats: sobre el qual fàcilment hi haurà més consens i pot esdevenir hegemònic⁴²⁹). Sembla, doncs, que la hipòtesi 1.2, lluny de quedar falsada reb un suport notable de les observacions realitzades.

12.6 LA LLENGUA COM A MARCADOR D'IDENTITAT

Abans d'aprofundir en aquesta qüestió veurem fins a quin punt les fronteres interètniques entre catalans i castellans són imprecises, i com ni tant sols la llengua és un marcador d'etnicitat tant potent com imaginava. Deia que la tendència era establir un paral·lelisme entre la llengua d'ús més habitual, la població on es viu i el col·lectiu nacional al que es vincula la persona. Amb tot, això no deixa de ser una generalització.

⁴²⁹ Ens hi hem referit al capítol 4, pàgines 148 a 149.

És simptomàtic, per exemple, que en resposta a l'exercici (o càstig) que va imposar una professora suplent de català als seus alumnes, ben pocs d'ells establissin un paral·lelisme directe entre la llengua que parlen i cap referent nacional. Val a dir que l'objectiu de l'escrit no era aquest, als alumnes se'ls demanava quin havia de ser *“El comportament d'un noi o noia de 2ⁿ d'ESO castellanoparlant a l'hora de català”* (per als catalanoparlants s'eliminava l'expressió “castellanoparlant” i es deixava la resta). En el cas que la llengua hagués estat un marcador d'identitat fort i d'ús habitual, molts alumnes enlloc de l'expressió “ser / no ser castellanoparlant / catalanoparlant” o similars, haurien utilitzat referents nacionals o expressions més rotundes com ara “ser català” o “ser espanyol” (tot i que en l'enunciat la mateixa mestra ja els proposava el concepte “castellanoparlant”). Com deia, però, en la majoria dels casos no ha estat així:

Yo⁴³⁰ entenc el català pero a vegades hi han paraules que no les entenc. Paraules difícils.

(...) En casa meva sempre parlo castella amb la meva familia i al carrer tambe parlo castella amb tothom. A l'ho millor per això entenc i pronuncio millor el castella que no el català.

(...) A casa meva tots parlem el castella par que tots són nascuts a Sevilla meny jo que he nascut a Catalunya.

Jo sóc castellanoparlant i a vegades emb costa integrarme però no molt.

(...) Si es companys parlen la llengua catalana a casa seva no tenen tans problemes ni dificultatats ~~para~~ per a parlar la llengua catalana però dificultatats en la castellana osigui totom està en las mateixes.

(...) Jo crec que hem porto bé a l'hora de català, jo parlo bé el català, a casa meva parlo català.

El comportament a l'hora de català és regular.

És a dir: si en classe fem català doncs tenim tot el dret de parlar en català i no d'un altre idioma.

Si algun en casa doncs parla en castella o d'un altre idioma doncs, li costaria més parlar en l'hora de classe en català, com emb passa a mi jo i la meva familia perlem a casa i als tots custats en castella I quan parlo en català a vegades em lio molt.

(...) Els que sigui castella doncs daquord que li quosti mes parlar en català però ho ha d'intentar.

Si no ningú li agradaria català i tampoc si hevia parlar. Jo sóc castellanoparlant i en la meva casa parlo ~~català~~ castella i quan parlo en català a vegades em faig un lio

Sóc la Mireya Expósito i bax a explicar per que ami no me va ve el català perque no lo se llexi ni escriura ~~ni~~ en la meva casa parlen el castella perce en la meva casa tampoc li surt el català ningu menos el meu germa el patit que a ell si que li surt ve el català a mi me agrada mes el castella perque es mes divertit i se explica millo i el català nia paraules que no lo entenc I la de castella es sensill i me se ceda mes en el cap ceno lo da català, I la meva sicnatura que me va millo es el castella perque perce meva millo I me surt millo. Abegada en els dictats de català tinc demasiadas faltas I cada falta la tinc ce copiar 10 o 5 begadas I tambe perce I lisut demasiat temps en Badagoz I alli se parla numes el castella perce es un poble com ara Girona es parla la llengua català pues alla se parla la llengua castellana en el meu culeji de alla se parlava numes el castella I cuan vax bindra aci Yo de un principi no me agradava I me custaba mol escrivir i llejir pues perce no me agrada el català (...?...?) de una manera el català si una vegada aprenda amillor me agrada para oara que no o se no me agrada pero amillo cuan lo aprenga amillo lo noto algu divertida pero aora que no lo se me surto nada de nada.

⁴³⁰ Com he assenyalat al capítol 9, els textos emmarcats en un requadre són reproduccions de textos escrits. N'he mantingut les faltes d'ortografia, altres incorreccions i detalls significatius dels originals.

A mi segurament com a molta gent no m'he costa parlar català, no es que no m'hagradi però la musica de rock català l'escolto molt, Pero estic acostumat a parlar el castella i parlo castella

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

També és molt interessant la redacció que va realitzar l'únic alumne gambià de 2ⁿ i que segueix la mateixa tònica de les anteriors. A més l'alumne, curiosament, qualifica el mandinga com la llengua dels seus pares, no com la seva pròpia. A diferència de les anteriors, però, s'ha de subratllar la positivitat amb que aborda la llengua catalana, que fa recordar-li la seva infantesa (quelcom propi, doncs) i que li agrada (a diferència de la majoria dels alumnes castellanoparlants que afirmen que no els agrada):

A casa meva parlo en castella Pero Moltes vegades Parlo en mandinga que es l'idioma dels meus Pares. A mi magrada el catala quan parlo en català em fa recorda quan era Petit. a mi no em costa jens Parla el català Perque quan era petit Vaig viura a un poble català que es deia Santa Coloma de Farnes i Vaig neixer a Mataró (...)

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

Aquest és el fragment inicial de la redacció, que parla exclusivament de la llengua i del comportament d'ell i d'altres alumnes a l'escola. Al final, però acaba amb una frase desconcertant:

A mi m'agues agradat que no hi hagues gent que es portes Bé alora de clase hi han nenes que avans de comensar la clase Moltes vegades ens Pasen pipes (...?) Per culpa de dos o tres nens de la clase. En Raul Monzón fa Molt el tonto per ferse veura a classe i al care En Dani Mejía hagafa les coses i li tira an miguel Gros a la basura
Sempre que surto del cole vaig sol.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

Al proper capítol, dedicat al racisme i les relacions interètniques en general veurem fins a quin punt la darrera afirmació pot ser un toc d'alerta respecte l'aïllament d'alguns alumnes immigrants (que malauradament de vegades es trenca per esdevenir assetjament).

Fins i tot hi ha alumnes que a partir de la proposta inicial de redacció, expliquen quins són els seus hàbits lingüístics i l'ús que fan de les dues llengües:

Seria divertit (...) poder treballar el català be. perquè es bonic i a mi m'agrada molt ja que he nascut aquí i parlo el català a casa meva, aunque parlá el castella no signifiquei res.

(...) El carrer amb tots els amics que vaig parlem en castella però si tinc que anar amb amics que són catalans sempre parlo el català.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

Fins i tot hi ha el cas d'un noia que aparentment nega el valor de la llengua com a marcador d'etnicitat:

Jo soc catalana però m'agrada més parlar el castellà però se parlar els dos idiomes.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

També en les entrevistes realitzades als alumnes de tercer apareixen expressions d'aquest tipus:

He visto que aquí en la escuela, los profesores siempre hablan catalán, y después la mayoría de vosotros, siempre habláis en castellano. ¿Como lo ves tu, todo eso?

Mira, yo por ejemplo, no sé hablar el catalán, porque lo hablo fatal, no me entienden los profesores, yo soy de aquí, pero en casa

siempre..., no puedo hablar en catalán, porque a parte de mi padre, los demás, toda la familia son andaluces, estoy acostumbrada a hablar en castellano, llegué aquí me enseñaron a hablar el catalán, y se hablar lo básico, pero primeramente lo hablo fatal y segundo, tampoco me entienden los profesores.
(Olga, entrevista)

El “*no sé hablar el catalán*” no impedeix que s’afirmi “*yo soy de aquí*” encara que “la resta” de la família sigui andalusa⁴³¹.

Des del meu punt de vista, en general la manera d’expressar-se en aquestes redaccions indica que, malgrat tot, i acceptant que hi ha excepcions, la llengua no és utilitzada com un marcador d’identitat gaire potent: la distinció no es fa entre essències (ser una cosa o ser-ne una altra) sinó entre pràctiques (que d’altra banda estan molt raonablement explicades). A propòsit d’això, i a banda del valor de la llengua com a marcador d’identitat, és interessant veure com en aquestes redaccions de 2ⁿ, la majoria d’alumnes redueixen les seves opcions a un simple “m’agrada / no m’agrada”, “és bonic / no ho és”, “és fàcil / és difícil”. Els posicionaments enfront la llengua sovint s’expliquen en funció de criteris simples, fet que fa suposar que no hi ha un discurs fort d’oposició al català entre alumnes castellanoparlants i catalanoparlants o, si més no, que l’oposició no està gaire estructurada a nivell de discurs. Les expressions esmentades podrien encobrir motius més profunds, discursos d’etnicitat, per exemple, discursos però que, en tot cas, no es fan explícits, no acaben de fer-se conscients o d’articular-se⁴³².

⁴³¹ Delgado (1998: 45-53) considera que el manteniment de la identitat i de determinades pràctiques culturals andaluses (o extremeñes, o gallegues, ...) ha contribuït a la integració dels immigrants d’aquestes comunitats i a evitar l’escissió de la societat catalana entre catalans i castellans, que ambdues categories esdevinguessin absolutes.

⁴³² En veurem l’excepció en analitzar l’entrevista i converses mantingudes amb l’Elisenda (pp.***^)

A l'inici d'aquest bloc, però, deïa que la hipòtesi que la llengua era un marcador d'identitat potent, havia quedat només relativament falsada. El cas és que malgrat tot, el paral·lelisme entre catalanoparlants / catalans / L'Arbreda, en oposició al paral·lelisme castellanoparlants / castellans / El Vilar, existeix. Dues cites ja utilitzades anteriorment ho mostren amb claredat:

Inclús vosaltres, gent que parleu català, quan parleu amb els altres, també parleu castellà, no?

Perquè jo, a casa meva sempre parlo en castellà, i els del Vilar també, quasi tots parlen castellà, però amb els amics parlo en català, perquèestic, com que anava a L'Arbreda i tots parlaven en català, *pues...*

(Cesc, entrevista)

Tu normalment, parles en castellà?

Sí, en castellà.

I en canvi a l'escola parleu en català normalment?

Que remedio, pero con los amigos no

I amb els alumnes catalans d'aquí?

Los de L'Arbreda.

Amb què parleu amb ells?

En castellano, yo hablo castellano. Entre ellos hablan catalán, yo hablo en castellano. Y alguno de aquí El Vilar, también habla en catalán, me parece.

(Alfonso, entrevista)

També reforcen aquest paral·lelisme, comentaris que de vegades realitzen els alumnes: "*¡Señorita! ¡Yo con las catalanas no, por favor!*" va demanar una alumna del Vilar a la professora d'educació física quan es disposava a organitzar grups⁴³³.

⁴³³ Al proper capítol analitzarem les tendències d'agrupament que es generen entre els alumnes i fins a quin punt els criteris ètnics són importants.

D'altra banda, en algunes redaccions la llengua sí que apareix com un marcador d'identitat més clar. El “parlar català o castellà”, “ser castellanoparlant / ser catalanoparlant”, es veu substituït per “ser català/na / ser castellà/na” (¿espanyol?) i encara en algun cas, el contingut ètnic de la redacció es veu reforçat per banderes o altres símbols i expressions (la qual cosa dóna suport a les hipòtesis assenyalades a l'inici del capítol i que apuntaven la importància de la identitat entre aquests joves i la possibilitat que això es traduís en discursos nacionalistes i d'etnicitat clars):

Hola jo soc la Juana a mi no m'agrada parlar català perquè comq no sóc catalana i a casa meva no parlo català doncs per això no estic acostumada a parlar català.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

REDACCIÓ → En espanya es parla el Castellà, i en Catalunya el Català. En casa meva parlem les dos llengües el (Castella i el Català) però a mi m'agrada més el català que el Castellà, perquè ho trobo molt diferent, perquè a mi m'agrada molt el Català, perquè en la escola que anava avans, sempre parlàvem el català, jo anava a una escola de Badalona / Barcelona i sempre que toqués Anglès o Castella, sempre parlàvem en català i amb segueix agradant molt més encara, però l'ho que no m'agrada que una persona, ho estigues, parlant en Català, i no entenc el que diuen perquè jo també no soc Catalana d'aquelles que parlen tot el dia. En casa meva, el meu pare no li agrada que jo parli amb ell en Castellà perquè ell tampoc entén gaire el castellà L'hi passa com la meva mare, que sempre desde petita a parlat el Castella i ara desde que està amb el meu pare, que fa 4 anys quasi, que no es el meu pare, es el padrastre. Però com si fos, el meu pare. Les meves germanes, parlen el castellà, sempre, i el meu pare va aprendre de nosaltres. Yo tinc una amiga que a nascut a Badajoz / Extremadura i sempre ella i yo parlem en castellà, perquè a ella no l'hi agrada el català igual que la meva amiga Juana que es Andaluza, i a nascut en Andaluza / Sevilla. Com el col·legi que a qualsevol lloc que vagi parlen en castellà. Es curiós però els de L'Arbreda parlen el Català, a en El Vilar que tindrien que parlar en Català parlen en Castellà, i tindrien que posar “CADA LENGUA AMB EL SEU PAÍS O CIUTAT”.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes. La fletxa i les paraules en majúscules ja figuraven en el document original.

En el darrer cas podem suposar que el nou pare de l'alumna és catalanoparlat i ha influït en la introducció d'alguns dels arguments que s'exhibeixen en el text (que ell mateix no entén el castellà, que a l'alumna li agradi tant el català malgrat no el parli amb gairebé ningú, i la correspondència entre llengües i territoris).

La següent redacció és de l'alumne que més explícit fa l'ús de la llengua com a marcador d'etnicitat i que incorpora un contingut de caràcter marcadament nacionalista a la seva exposició. El text és d'en Raul Monzón:

Redacció

Jo sóc castellà i el meu pare també
 bé i la mare, els germans la germana
 la meua, avia també i flia meua
 cara parla el castellà com tothom
 el mundo que quere Espanya ~~que~~
 i no català ~~que~~ que no ^{mi} ~~me~~ ^{avoreixi}
 i quom estar a la classe ja ^{mi avoreixi}
 molt per què estau acostumat a
 parlar castellà i ningú m'el par-
 larà, ningú ni la meua professora
 I respecte a els classe "bodos" són
 follos menos jo i el ongl \oplus de la
 época de Franco i respecte a Els
 lluny es un fístic es pedrita mes
 veuen que ha boman tot i són ~~tot~~
 una muga merda. I los castellans a
 españols lo buenen tota I respecte
 a la classe me porten mol por a
 la burriare a di que me burreja a
 la classe pero amaria que me
^{avoreixi}
~~avoreixi~~ ~~la~~ parare tot el que pug
 de mi. ~~El~~ que passa és que quom
~~es~~ ^{ells} ~~no~~ ~~avoreixi~~ ~~me~~ però a en coses
 rones que ^{incorria} ~~es~~ ~~fa~~ peus amb ~~el~~ Angel

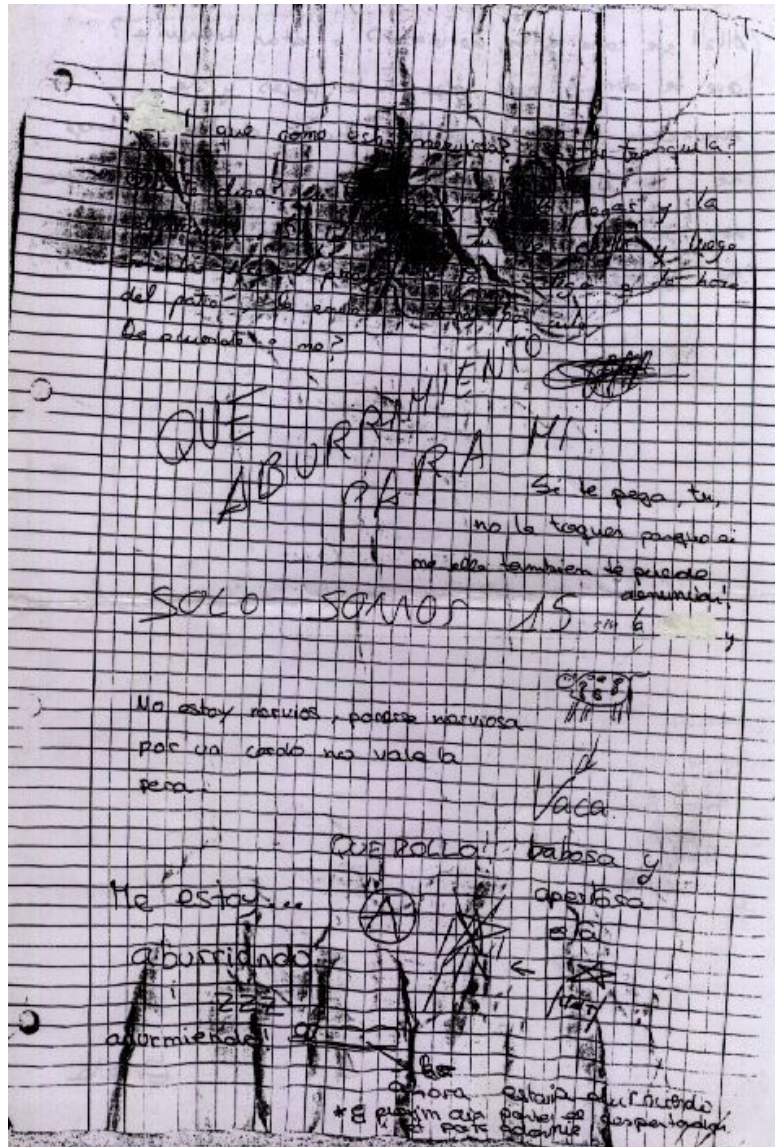
i nos ens fa en la classe me ve
 perquè ~~en~~ ~~la~~ ~~classe~~ ~~me~~ ~~ve~~ ~~per~~ ~~què~~ ~~en~~ ~~la~~ ~~classe~~ ~~me~~ ~~ve~~
 de la classe per fe el laura i ho hi
 ha promès la seva reducció i al
 final de la classe es anarà a
 dos dies sense poder a ~~la~~ ~~classe~~ ~~per~~ ~~què~~ ~~en~~ ~~la~~ ~~classe~~ ~~me~~ ~~ve~~
 d'una reducció sense poder a ~~la~~ ~~classe~~ ~~per~~ ~~què~~ ~~en~~ ~~la~~ ~~classe~~ ~~me~~ ~~ve~~
 la reducció a la 1h.

**POTS FER-HO MILLOR,
 N'ESTIC CONVENCUBA!
 HAS DE MILLORAR LA VETRA.**

Transcripció del text de l'alumne:

Jo soc castella i el meu pare tambe i la mare els germans la
 Germana la meva avia tambe i ala meva casa parlu el castella como
 todo el mundo que quiere españa [redacted] i no catalan- [redacted]
 que no me agrada i quanestic a la clase jo me aburro [redacted]
 per que estic acostumbrat a parla castella i ningú me
 el pribara ningú ni la meva profesora l respecte a la clase todos son
 fachas menos jo i el orgull ⊕ de la época de franco i respecte a
 catalunya es un fastic es patita i es creuen que ho tenen tot i son
 todos una mitjamerda. i los castellano o españoles lo tienen todo l
 respecto a la clase me porto mal pero lo lo tornare a di que me
 aburrejo a la classe pero ancara que me aburreji ha pruvare tot el
 que pugi de mi. Lo que pasa es que quan es (?) riu jo ri paro a
 en carles (?) que es fica (?) amb el angel i por aso jo en la classe
 me ric per que carles mismo an tret fora de la classe per fe el burro
 i ha hi ha trencat la seva redaccio i al final de la classees es
 mosetaron dos dies sense pati o he los pulsaron auna semana
 sense pati a (?) la redacio a la 1h

Com ja he dit, aquest és l'escrit que conté un discurs d'etnicitat més evident (no pas més estructurat ni ben argumentat) i transmet la vivència d'un nacionalisme xenòfob i feixistitzant (la diana és un símbol característic dels grups *skin heads* i d'ultradreta, que també apareix al dors d'un altre dibuix (veure la pàgina següent)). És precís assenyalar, però, que no necessàriament els símbols i missatges de caràcter nacionalista i les pica-baralles que puguin establir-se entre els diferents col·lectius, han de tenir la mateixa càrrega agressiva. En ocasions la competència interètnica adopta un caràcter força més lúdic. És el cas d'un full que es van anar passant els alumnes de 3^B (la "classe dels bons") on apareixen senyeres estel·lades una de les quals ha estat ratllada:



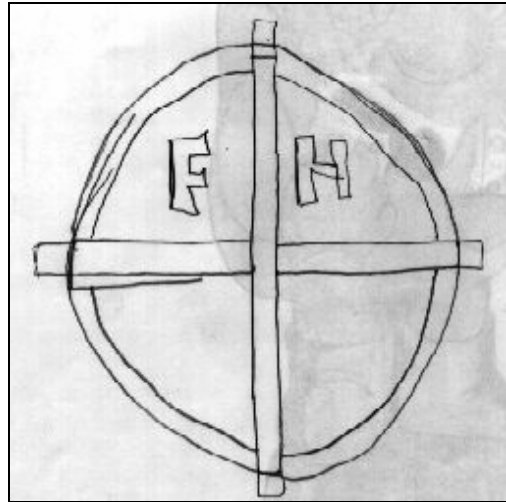
En altres casos el caràcter també pot ser lúdic, però igualmet basat en la idea de confrontació de dues comunitats amb que es treballava en els exemples precedents. És el cas relatat per la professora d'educació física de 2ⁿ, que m'explicà que alguns alumnes per "picarla" li parlen en castellà (quan normalment no ho fan) i que en ocasions li canten el "¡Qué viva España!" o li fan comentaris sobre el Reial Madrid.

12.1 BANDERES I ALTRES SÍMBOLS NACIONALS

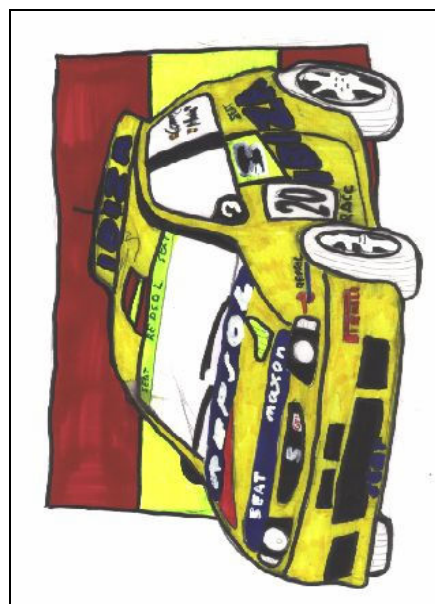


Cara

Dors



Les banderes espanyoles no són inhabituals al Guillem d'Efak: algun alumne en duu alguna cosida al braç de la jupa, algun altre la duu com a *pin* clavat al pit i n'hi ha que les dibuixen arreu: a la llibreta, a l'estoig, a la taula... Alguns alumnes de l'UAC en van dibuixar una colla, que van estar exposades durant algunes setmanes a les parets de l'institut. Els cotxes de carreres van esdevenir, abans que res, els abanderats de la pàtria. Dels 9 cotxes de *rally* que hi havia exposats al passadís, 7 es sobreposaven a una enorme bandera espanyola i a 2 ò 3 s'hi esmentava el nom d'Espanya amb lletres tan o més grosses que el cotxe.



En una de les classes en què vaig ser present, en Jose Antonio (3^fA) va dibuixar una enorme bandera espanyola a tot color (tamany foli) a la seva llibreta (durant la classe de català); en Federico (3^fC) fa gimnàstica amb una samarreta que duu estampada una immensa bandera espanyola amb l'escut dels borbons al centre, ben gran; els xandalls verds de l'exèrcit, que duen cosida la bandera espanyola al costat dels camals cada vegada són més comuns al carrer, i també a l'escola; un dia, mentre consultava arxius a la sala de professors vaig veure com un sofisticat avió de paper feia vol des de la finestra d'una aula fins als arbustos on va quedar entrampat: no era un avió convencional ¿algú va decidir convertir-lo en un "caça" de l'exèrcit espanyol?



A l'aula 24 on es feien sessions del TAE hi havia penjat a la paret (com alguns altres pósters) un dibuix realitzat per algun alumne. Aquest representava un jove que vestia una samarreta groga amb les mànigues vermelles (la bandera espanyola).

I encara més banderes. Un alumne va plantejar un problema de lògica i geometria a un company seu. El problema es resolvia dibuixant un estel de cinc puntes com el de les senyeres ~~estel·lades~~ (). Una colla d'alumnes castellanoparlants van començar a esbrincar l'alumne que l'havia dibuixat: “*¡Putà! ¡Esta bandera es una mierda!*”. I és que pel que fa a banderes, que no siguin espanyoles se n'hi troben poques: en una ocasió en Jamal va dibuixar un estel a la pissarra (un fragment de la senyera marroquina) que de seguida va esborrar. Pràcticament no va veure'l ningú⁴³⁴.

Tampoc no s'hi veuen gaires banderes catalanes, ni estel·lades. Sí que hi ha estudiants que es declaren catalanistes o independentistes (a l'aula de 3^rB hi havia una cartellera amb quatre papers comptats: un d'aquests era del Bloc d'Estudiants Independentistes i un altre de la Coordinadora d'Estudiants dels Països Catalans). Com veurem, en el debat que existeix entre els alumnes del Guillem d'Efak d'origen català i els d'origen espanyol, els d'origen català adopten el paper de minoria (una minoria relativa, en referència al discurs dels alumnes, no pas en relació al conjunt de discursos d'etnicitat que es generen a l'escola⁴³⁵). Així ho sembla confirmar aquest alumne castellanoparlant que, a més, des de la seva posició de relatiu domini fins i tot nega que en això de les banderes hi hagi cap problema:

⁴³⁴ Com veurem, això i quatre noms escrits en àrab són els únics elements que, durant la meua estada al Guillem d'Efak, van introduir els alumnes marroquins de 3^r a l'aula. Ben poc.

¿Y después banderas españolas, veo que hay muchas también, no?

Sí.

¿Y eso por qué?

Hay españolas y catalanas, los de...

Hay más españolas...

Sí, hay más españolas, pero porque claro, porque hay gente, no, pues que coge y se hace la banderita de Cataluña ¿no? y "Cataluña y no sé qué" y España, como si España no existiera, sólo Cataluña, pero después hay gente que no, pues que hay gente pues... a lo mejor es de broma, no, pero España, siempre España ¿no?, y "fuera Cataluña" y no sé que y eso. Pero tampoco llega la cosa a más.

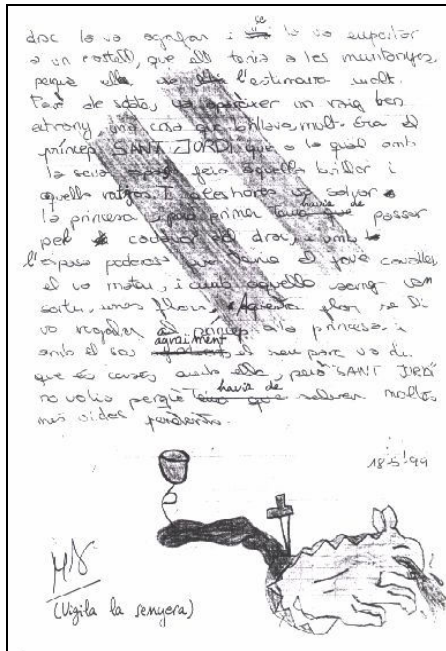
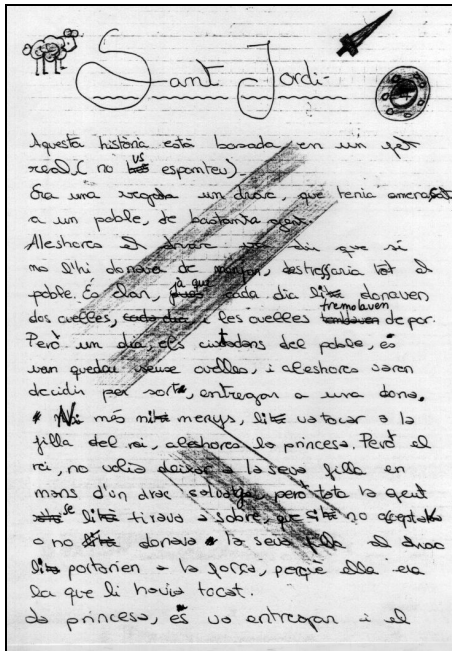
¿No crea tensión esto?

No, que va hombre, para nada. Bien, se lleva bastante bien eso, por eso no hay ningún problema.

(Blas, entrevista)

Per acabar, en relació a les banderes, l'únic indicatiu que podria fer pensar que la qüestió de la identitat nacional no és tant important com sembla que ho indica l'abundància de banderes apuntada anteriorment, és la divertida confusió d'una alumna de 2ⁿ que va il·lustrar la redacció sobre Sant Jordi (patró de Catalunya i objecte de nombrosos treballs escolars) amb unes senyeres que semblen més espanyoles que altra cosa. Al marge del que suposem que és un error puntual (però que podria ser també una manera especial de viure i combinar elements simbòlics que altres alumnes consideren contraposades), la resta de casos més aviat confirmen la importància de la identitat i dels discursos d'etnicitat entre els joves del Guillem d'Efak, especialment entre els joves descendents d'immigrants espanyols que, com hem vist al capítol anterior, han estat precàriament integrats al Vilar.

⁴³⁵ Ja hem dit que el president de l'AMPA, per exemple, era el cap d'una colla sardanista i que els cursos de sardanes era una de les activitats extraescolars que organitzaven; o que al PEC l'escola es declara "catalana".



**12.8 VICTÒRIES I DERROTES:
 EL FUTBOL I LA IDENTITAT**

En ocasions els referents futbolístics substitueixen els referents nacionals. La seva funció substitutòria és clara i resulta evident que les rivalitats futbolístiques encobreixen altres tensions de tipus ètnic o nacional.

He vist tot el tema aquest de les banderes del Madrid, de banderes espanyoles. Què passa amb això?
 La majoria de gent del Vilar, és del Madrid, la majoria de gent de L'Arbreda és del Barça, i aquí hi ha rivalitat.

Només en futbol?

No. En futbol i després que molta gent del Vilar *pues* parlen castellà i "Espanya" i molta gent de L'Arbreda, *bueno* molta no, que som minoria, preferim Catalunya.

Sou minoria, dius?

Sí, som molt poquets.
(Clàudia, entrevista)

D'aquesta manera, tal com passava amb les banderes espanyoles, les banderes del *Real Madrid* hi abunden: en Blas (fill d'immigrants espanyols, però nascut al Vilar) té una carpeta d'aquest club i sovint vesteix el xandall oficial de l'equip; en Juan (fill d'immigrants espanyols, però nascut al Vilar) duu un rellotge amb la corretja d'aquest club; ... I tal com passava amb les banderes, de símbols del Barça pràcticament no se'n veuen. Ja sigui perquè es veuen ells mateixos com una minoria relativament amenaçada, ja sigui perquè no necessiten fer tan evident la seva identitat, els alumnes catalans, en la seva majoria *culers*, fan un desplegament molt menor dels seus signes d'identitat. Amb tot, la confrontació entre els partidaris del Barça i els del Real Madrid és habitual i clara.

¿Y con los alumnos que sobretodo hablan catalán aquí, hay buena relación?

¿Con los que hablan catalán? Sí, la verdad es que sí.

Pero me he fijado que muchos de vosotros, lleváis unos adhesivos así de grandes del Real Madrid ¿cómo es eso?***¿cómo es que viniendo de Cádiz.... allí eras del Madrid ya?***

Sí, sí. Si la mayoría, sinceramente, somos del Madrid y después hay... están los del Barça. O sea, por ejemplo, mira: ha ganao la liga el Barcelona y como si nada, en el colegio como si nada, pues cuando ganó la Champions League el Madrid, todos con bufandas por aquí, líamos una que no veas... y no sé.

¿Cuándo vivías en Cádiz ya llevabas todos los adhesivos y eso o es aquí que...?

Sí, sí, no, no, allí igual. Si allí también, ya te digo...

Porqué se ven muchos más del Madrid que no del Barça...

Sí, sí, por eso te digo cuando, mira, ha ganao la liga y nada y ganaba el Madrid y la líbamos.

(Blas, entrevista)

Tu ets del Barça o del Madrid?

Del Madrid.

Ah sí, i com és això? Ara deuen estar tristos, eh?

Sí, *bueno*.

No tristos no, total és un joc.

Sí, però, mira, a mi sempre m'ha agradat el Madrid.

Però tu no portes adhesius del Madrid, ni a les carpetes i tot això, hi ha nois que sí que en porten.

Home sí, però tu tampoc has estat al meu *cuarto*.

El tens ple, de què, de fotos?

No, de fotos no, de bufandes, de pòsters, tinc rellotges del Madrid, despertadors.

(Li miro el rellotge) Carai tu!

Aquest me'l vaig trobar.

(Pedro, entrevista)

Val a dir que aquesta confrontació (tractant-se d'un esport seria més apropiat dir-ne rivalitat) sol tenir un caràcter eminentment lúdic (que no nega en absolut llur caràcter simbòlic), tot i que no sempre això és clar ni fa esvaïr el temor de ser víctima d'agressions⁴³⁶:

I això que hi hagi tantes banderes, no veig ni banderes catalanes, ni del Barça a la classe, i en canvi del Madrid n'hi ha moltes. Com és això?

Gent del Barça, hi ha mig i mig, però que preferim Catalunya abans que Espanya, som el meu grup. Els altres a sobre que viuen a Catalunya odien els catalans, odien Catalunya.

I això no fa que les relacions siguin dolentes?

Dolentes no, però en algun moment ens hem enfadat fort per això.

Perquè? Explica'm algun d'aquests moments?

⁴³⁶ Possiblement donen més transcendència a aquesta confrontació els alumnes catalans i els espanyols d'immigració antiga, mentre que els espanyols d'immigració recent subratllen més el seu caràcter lúdic. Això es correspondria al que planteja Ogbu (que aquests immigrants no generaran una cultura d'oposició i que viuen la seva identitat d'una manera menys conflictiva que la resta), però com he assenyalat anteriorment, l'escassa població observada i la manca de representativitat de la mostra fa difícil que puguem fer afirmacions rotundes en aquest sentit.

No ho sé, estàvem parlant i no se què va sortir el tema de Catalunya i Espanya i van dir *Mierda de catalofas éstas*, ens van dir a nosaltres, i això t'emprenya, perquè que ens ho diguin a nosaltres que vivim a Catalunya i tal, i ens vam enfadar i vam estar una setmana o així sense parlar-nos i varies vegades per aquests temes. Ara ja quan estem amb ells no parlem d'aquests temes.

Ara malgrat això, les relacions són bones?

Sí.

(Clàudia, entrevista)

La darrera afirmació de la Clàudia evidencia el caràcter substitutori i a la vegada lúdic de la rivalitat. Més endavant, però, relata experiències que permeten dubtar que la sublimació del conflicte sigui absoluta i tot quedi en un joc (analitzarem aquest fragment de l'entrevista en un apartat posterior). El següent extracte de l'entrevista realitzada a l'Elisenda també fa pensar que la tensió que es genera té força més importància que no diuen alguns alumnes, alhora que també posa en evidència el que encobreix la rivalitat futbolística:

Llavors amb el tema, de que hi ha gent que parlen català i d'altre que habitualment, parlen castellà. Amb això hi ha divisions a l'escola o dins la classe?

Sí.

Perquè dins aquest grup que dius que ereu tots i tots us avenieu o tenieu relació?

Home tots ens aveniem, però allò, quan guanya el Barça, doncs, eii visca el Barça, i ara salta el del Madrid o del Betis o del que sigui. Igual que dius visca Catalunya i ara salten els de visca Espanya, però així molt en plan conya, problemes no.

I ara, lo del Barça no ho heu celebrat gaire aquí.

No.

Jo, des de que vaig venir he vist més adhesius i banderes del Real Madrid que no pas del Barça. El Barça ha celebrat tot això i no he vist res enlloc.

No, és que tothom és més del Madrid i més visca Espanya, pues els que som del Barça i visca Catalunya, val més que callem i no dir res.

Et sembla que tenen més força els altres, aquí?

Home, jo no gosso per no haver de sortir corrents.

Tant com això vols dir?

Home no ho sé, alguna bandera de Catalunya o així ja l'hagués portada, o del Barça, segur que hagués sortit cremada.

Fins i tot ara que han expulsat als més gamberros i tot això?

Sí.

Això és senyal que les coses no van tant bé, doncs no?

Home algú m'hagués fet algo.

Però vosaltres els hi cremeu als que les porten del Madrid?

No, són ells.

(Elisenda, entrevista)

Pot viure's més o menys lúdicamet i poden ser més o menys creïbles les històries que expliquen els i les alumnes del Guillem d'Efak, però el que és evident és que el joc de les banderes i del futbol sublima un conflicte més profund, tradueix la tensió entre dos projectes nacionals i la manera com es viuen (el plantejament es fa clarament en termes de relació de poder, de defensa o atac sobre un espai real o simbòlic, en termes de dominació i submissió, sense que aparentment hi hagi cap altre model a seguir). En abordar la qüestió de la llengua, també hem vist com aflorava la tensió amb què es viu el conflicte nacional que en aquestes entrevistes sembla molt més evident. La hipòtesi que els discursos d'identitat, articulats a partir d'una oposició catalanisme / espanyolisme (o, si es vol, catalans / castellans) es veu plenament confirmada, doncs. Fins i tot podem veure com, en alguns casos, la tensió que es genera entre ambdós discursos de nacionalitat es viu de manera relativament problemàtica: com una qüestió important, mal resolta i susceptible de ser problematitzada (és especialment clar en el tercer exemple):

I el fet de que a l'escola només es parli català, els professors, et sembla normal o no hauria de ser així?

Home, estem a Catalunya. Jo dic, si estem a Catalunya, s'ha de parlar català i s'estudia la llengua castellana. És com si diguéssim, te'n vas a Alemanya, parlarà tothom alemany i s'estudiarà l'anglès. Te'n vas a fóra, a fóra no estudien el català.

Però et sembla que tots els de la classe ho entenen així?

No, perquè sempre hi ha aquests, Catalunya és independent i els Espanya.

Com va això?

Hi ha molt de pique amb això, perquè uns sempre *Oh! Viva España*, i els altres *Ah! Pues veste'n, estàs a Catalunya*, i els altres *Però Catalunya està dins España*, sempre ens estem barallant per això, perquè uns volen la independència de Catalunya i els altres no, però aquestes baralles així entre amics, perquè mai arribaríem a matar-nos per això.

Però no ha portat problemes alguna vegada això?

Baralles, sí. Allò de (...?), o quan arriba, sobretot l'onze de setembre, perquè venim aquí amb les banderes. En canvi el dotze d'octubre, que és la diada d'Espanya, venen ells amb les banderes, o quan guanya el Madrid, venen amb les banderes o quan guanya el Barça, venim amb les banderes.

(Ariadna, entrevista)

Lo que me da rabia són los catalanes estos, que no sé qué, que Catalunya independiente y que no sé que, y eso es lo que pienso que ellos sin España no serian nada, pero es que nada.

¿Pero rabia porqué?

Porqué sí, porqué han estado siempre en España, para qué quieren independencia.

Pero según ellos no es que hayan estado siempre en España si no que España ha estado siempre encima de ellos, no?

No, es que ellos se lian, porqué mira, Catalunya se creen que son los mejores y no sé qué, los catalanes que quieren la independencia, y yo pienso que si ellos, que sin España... que Catalunya no sería nada sin España, eso es lo que pienso yo, cada uno que piense lo que quiere.

¿Tu dices que te dan rabia... ?

Es que me dan rabia, para que quieren hacerlo independiente, no esta bien como esta.

¿Pero este es un tema importante...?

Mira, según como lo mires, es que hay unos catalanes que también se meten contigo porque hables en castellano, no porqué me den rabia, es que dan rabia porque se te meten contigo y dicen "a mira que España va bien, no sé qué i no sé quan".

¿Esto en la escuela o fuera?

No, fuera, aquí en la escuela no.

¿Pero de verdad que se meten con vosotros?

Sí, empiezan, "Visca Catalunya, fora España" no sé que, empiezan "Catalunya independent, visca Catalunya, fora els espanyols, Catalunya pels catalans"...

¿Pero la gente viene a decirnos esto?

Sí, que nos lo dicen eh.

Pero sera el Onze de Setembre, un día al año,...

No, nos lo dicen, estamos en un concierto y vienen los catalanes y empiezan "Catalunya independent, visca els catalans...", pero se meten cuando hay cuatro o cinco chabales, porque cuando hay un grupo se quedan así todos, se esconden en una esquinita, y

después se acerca uno de esos grandes para allá y les dice: "¡Tu! ¡Dame veinte duros". Y en vez de darte veinte duros te dan toda la cartera, que tienen mucha boca pero después a la hora de la verdad ...

(Roberto, entrevista)

¿Y porqué es que hay tantas banderas españolas y gente con escudos del Real Madrid, porqué pasa todo esto?

Mira, porque somos más... casi todos hemos venido de fuera, casi todos somos así de sangre andaluza y estamos...

¿Pero es normal que haya tantas banderas españolas? Había una exposición de dibujos de coches en una pared, y detrás de los dibujos había unas banderas españolas muy grandes. Y catalanas, casi no he visto..., nadie las dibuja.

No, porque..., sabes qué pasa, que en este instituto hay bastante gente independentista, y los demás nos hemos volcado en los... Nosotros no somos ni independentistas ni muy españoles, ni nada, solamente nos consideramos catalanes, pero nada independientes, claro, al ver que todos se han volcado por la independencia y todo esto, pues nos hemos volcado nosotros también, porque somos más...

Pero yo no he visto nada de independencia por aquí.

No, no habrás visto nada, pero hay mucha, mucha gente que es independentista. Y todos más por la parte de L'Arbreda, así las chavalas de L'Arbreda, son todas independentistas.

¿Y eso crea problemas en la relación?

No, bueno a veces discutimos, pero... ¡que va! Sobretudo... bueno mira, ya ni en el fútbol discutimos, sabes, ya pasamos de todo, porque si tenemos que discutirnos por cada cosa. La mayoría son del Barça y la gran mayoría del Madrid, estamos divididos en dos grupos, pues...

(Olga, entrevista)

Les diferències entre unes altres entrevistes són diferents: si en Roberto dóna a entendre clarament que ell no es considera català, l'Olga deixa clar que sí, però que no és independentista (fóra interessant de conèixer el contingut que uns i altres alumnes donen a l'adjectiu "català"). En tot cas, abans de passar al següent apartat, és precís transcriure un darrer fragment d'entrevista on a la vegada que es subratllen les tensions que genera la rivalitat a la que estem fent referència, es posa de relleu també la necessitat de relativitzar-la, la necessitat de veure com en realitat es tracta de diverses lògiques que s'entrecreuen: que les rivalitats entre poblacions (i les

afinitats) poden ser relativament autònomes de les rivalitats i afinitats entre bandes (la lògica tribal a què feia referència Maffesoli) i de les lingüístiques o nacionals. I que tot i llur autonomia, les rivalitats i afinitats d'un tipus poden fer ús d'altres sistemes d'identificació i de rivalitat, en un joc de generalitzacions, mitges veritats i mitges mentides:

A L'Arbreda hi ha molts problemes. L'altre dia, el divendres passat, el 21, va ser el concert de Els Pets, a L'Arbreda, i van venir uns rapers, d'aquests que van així amb els pantalons amples, amb les banderes de Catalunya, i quasi es lien a òsties, amb els de L'Arbreda, que tots són uns *quillos*, espanyols i així.

Ah sí, a L'Arbreda?

Sí, les noies no tant, però els nois Déu n'hi do. Als nois lo que els hi agrada molt és buscar molt de merder, i estan tots a favor d'Espanya i fora Catalunya, i veuen una persona ..., jo per vestir-me així, amb aquest pantalons amples, ja em poden dir algo, em poden dir *esos pantalones dan asco* o qualsevol insult.

Però jo em pensava que l'ambient era més català a L'Arbreda que al Vilar.

Home, sí, és més català, però hi ha un grup de gent que tots són nois la majoria, que busquen molt de merder, o sigui (...?) van amb les banderes d'Espanya i tot així, però ho fan per buscar merder sobretot, si veuen un que porta una bandera de Catalunya *ei! Mira aquest porta una bandera, doncs anem a pillar-lo*, ja tenen una excusa per fer algo.

I aquest grup de nois, parlen català, castellà, o estan barrejats?

Entre ells, castellà, bueno algun no, però entre ells castellà. També hi ha els més grans, que ja tenen vint i no sé quants anys, també hi ha problemes de drogues i així. O sigui que la gent, vas pel carrer i et diuen: "Vols venir a L'Arbreda?", abans molt maco, ara ja té molt mala fama. Jo tinc amics, de la capital o del Vilar, i "Vols venir a L'Arbreda? -L'Arbreda? Moltes gràcies", saps allò...? "Prefereixo no acostar-m'hi" o tu surts i te'n vas, per exemple a Queralt i et diuen: "D'on ets", i tu dius: "-De L'Arbreda -I t'has atrevit a sortir de L'Arbreda, si et mataran aquí si s'enteren que ets de L'Arbreda".

I això perquè?

Perquè estan molt barallats, L'Arbreda i Queralt, L'Arbreda i Sant Pau, L'Arbreda i ..., bueno L'Arbreda i el Vilar no, són més aviat amics, però L'Arbreda i tots aquests pobles a partir de L'Arbreda amunt Déu ni do.

I barallats perquè?

Perquè, aquests *quillos* de L'Arbreda es pensen que el poble és seu i que no pot entrar-hi ningú més i que s'ha de demanar permís per entrar. I veuen algú que..., jo per exemple, vaig baixar un amic

de la capital, i me'l volien matar perquè no era de L'Arbreda, i li van començar a dir: "D'on ets?, d'on ets?" (bueno en castellà, eh!) "Perquè com m'enteri que ets de Queralt o de per allà a dalt et mataré.". I jo vaig dir: "Marxa perquè acabarem malament". És millor no portar gent allà, o sigui que jo marxo i me'n vaig a un altre lloc.

I a l'escola de L'Arbreda ja es notava això?

El què?

Aquests problemes.

De bàndols i així?

Jo, és que havia vist aquí al Vilar, que hi havia pintades contra els immigrants o coses dels *skins* i així. Creus que n'hi ha més al Vilar que a L'Arbreda, o n'hi ha més a L'Arbreda?

Més al Vilar. No, els del Vilar i L'Arbreda són amics. Quan hi ha algun problema, baixen els de L'Arbreda aquí o els del Vilar allà, però també hi ha problemes amb els del Vilar i els de L'Arbreda. Jo no sé quants grups hi ha, però sé que són amics.

(Ariadna, entrevista)

Estar a favor d'Espanya, dur pantalons amples, *pillar* al de la bandera, excuses per fer *algo*. Aquest fragment d'entrevista aporta idees força interessants, sobretot per la combinació del tribalisme que ens proposava Maffesoli i dels discursos de nacionalitat, de l'ús de la ideologia com a element d'identitat i com a justificació d'unes accions que tant poden ser desencadenades per una música, una bandera o uns pantalons. Quan ens aproximem a l'articulació entre discursos i violència tornarem sobre aquesta qüestió. Així com al proper capítol quan abordem les formes d'agrupació dels alumnes ("*els del Vilar i L'Arbreda són amics*"; "*com m'enteri que ets de Queralt o de per allà dalt et mataré*") que tant poden obeir a la simpatia personal, l'afinitat lingüística, l'afinitat nacional... I veurem com, en relació als immigrants aquesta darrera serà la que comptarà més. Fins al punt de neutralitzar totes les altres.

12.9 MAJORIES I MINORIES:

LES RELACIONS DE PODER

Els tres últims exemples de l'apartat anterior són especialment interessants per a il·lustrar una altra qüestió: per a molts alumnes la tensió que es genera entre catalans i castellans (utilitzo ambdós conceptes com a elements d'alguns discursos que analitzo, però sóc conscient de la seva relativitat), es tradueix per força en una relació de poder. Es tracta d'una relació en la que un dels dos col·lectius ha d'exercir la seva dominació sobre l'altre. Aparentment la disjuntiva que plantegen alguns alumnes és clara: o domines o ets dominat, no hi ha altra possibilitat. Aquesta manera d'entendre les relacions entre els col·lectius ja veurem com s'accentua encara més quan les converses deriven cap al tema de la immigració⁴³⁷. Aparentment manca un model de relació que no passi per la dominació (real o simbòlica) d'un col·lectiu sobre un altre: el discurs d'identitat ètnica o nacional d'uns alumnes ha de ser compensat per un discurs d'identitat tant o més fort dels altres.

He vist tot el tema aquest de les banderes del Madrid, de banderes espanyoles. Què passa amb això?

La majoria de gent del Vilar, és del Madrid, la majoria de gent de L'Arbreda és del Barça, i aquí hi ha rivalitat.

Només en futbol?

No. En futbol i després que molta gent del Vilar pues parlen castellà i "Espanya" i molta gent de L'Arbreda, *bueno* molta no, que som minoria, preferim Catalunya.

Sou minoria, dius?

Sí, som molt poquets.

I el tema aquest habitualment, qui el treu. Vosaltres o ells?

Els, perquè com que són majoria se senten que poden guanyar.

⁴³⁷ En abordar les imatges i la relació amb els alumnes magribins veurem que la necessitat d'establir un domini clar i d'assegurar la submissió de l'altre col·lectiu reapareix. I quan analitzem les formes de la violència que es desenvolupen al Guillem d'Efak mirarem d'aprofundir en aquesta qüestió. Entre altres coses, veurem com la necessitat d'imposar-se a l'altre col·lectiu es queda en el pla dels símbols (quatre i crits i moltes banderes) en relació als alumnes catalans i castellans, però quan es projecta sobre els alumnes magribins es tradueix en intents de dominar efectivament l'altre (a través d'insults i conductes violentes desenvolupades obertament davant dels conjunt dels alumnes i del professorat).

(Claudia, entrevista)

Els alumnes "catalans" es consideren minoria al Guillem d'Efak. Fins i tot se'n consideren en el context de L'Arbreda i del Vilar:

Quan veus les pintades del carrer, algunes que són "fora immigrants" o contra els marroquins i tot això, jo m'he fixat que també hi posa "limpia España" o "limpia tu país", i que estan fetes en castellà. Què en penses tu d'això?

De què siguin en castellà? No ho sé, perquè deuen pensar ja que estem a Espanya pues escriuen en castellà, però jo si fós d'ells si som a Catalunya, escriure en català, però no, prefereixo no posar-m'hi perquè després tens problemes i no.

(Elisenda, entrevista)

12.10 CATALANS, CASTELLANS I

IMMIGRANTS: DEL CONFLICTE IDENTITARI A

LA CONFRONTACIÓ DE CONTINGUTS

En repassar els discursos al voltant de la identitat que es projecten entre els alumnes catalans i castellans, hem vist les dificultats que existeixen a l'hora de parlar de dos col·lectius clarament definits. Hem vist com existeix un enfrontament entre dues identitats o projectes polítics i hem vist com aquest enfrontament es tradueix en la necessitat d'alguns alumnes d'assegurar el domini de llur grup per damunt dels altres. La definició dels col·lectius, però, és ambígua i l'enfrontament és bàsicament simbòlic: hi ha la qüestió de la llengua (generadora de certes tensions, ja ho hem vist) però a banda d'això la rivalitat s'expressa amb banderes, amb símbols de clubs de futbol i amb poca cosa més. Si accepten que hi ha un enfrontament (que no ho accepten tots), els alumnes entenen que es tracta d'un enfrontament polític, entre dos projectes nacionals, però amb ben poques connotacions més (la lingüística o cap).

Només en el cas d'una alumna de L'Arbreda es passa de l'oposició política (en ella molt clara i ben articulada a nivell de discurs: es declara obertament com a independentista) a la generació d'estereotips, a un discurs que atribueix conductes o formes culturals als alumnes castellans:

Per motius de salut el mestre no ha pogut venir i s'ha dit als alumnes de 3^B que poden sortir al pati. He sortit amb ells i he estat una bona estona parlant amb l'Elisenda. És una de les alumnes de l'aula que treu millors notes, però té un caràcter ben especial, una mena d'agressivitat reprimida, que li provoca dificultats per relacionar-se amb els altres alumnes. Parlem dels estudis que voldria fer (és de les que té clar que la universitat l'està esperant). En un moment donat en Juan i en Javier, que estan jugant a futbol amb la resta dels nois de la classe ens passen frec a frec corrent l'un darrera de l'altre. Gairebé ens escombren. En passar sentim com entre ells s'insulten i diuen renecs. Sense venir a tomb l'Elisenda m'explica: "Veus? Ells són així... Nosaltres som diferents".

(Observació al pati, 3^B)

És l'única alumna de les entrevistades que ha mostrat tenir una imatge més o menys estereotipada dels alumnes d'origen espanyol. La resta d'alumnes pràcticament mai no han generalitzat sobre els companys d'origen català o d'origen castellà⁴³⁸. Sí que existeixen conceptes per referir-se despectivament a alguns immigrants o fills d'immigrants espanyols. A l'institut no he sentit mai parlar de *mixos* o de *xarnegos*, però aquests conceptes eren molt comuns a la zona i hi ha qui encara els utilitza. Amb tot, els conceptes esmentats solen

⁴³⁸ De la resta d'entrevistes l'expressió d'imatges esterotipades s'atura en afirmacions com la següent, referida als alumnes de L'Arbreda: "**Perquè, ¿és diferent la gent del Vilar que la gent de L'Arbreda?** No. *Bueno*, potser alguns sí, però... **Alguns sí?** En Pedro. Perquè sempre està molestant, *bueno*, està fent bromes, i encanvi els de L'Arbreda no ho fan això. (Cesc, entrevista)". Els mestres, a qui sí que demanava pels alumnes catalans o els immigrants d'origen espanyol, també eren reticents a l'hora de generalitzar en funció de l'origen dels alumnes castellans i si ho feien tendien a introduir altres elements com la classe social o altres arguments de caire sòcio-econòmic per no simplificar en excés el seu discurs.

tenir una connotació més sòcio-cultural que no pas ètnica principalment⁴³⁹.

La situació és radicalment diferent quan es demana pels alumnes immigrants d'origen africà⁴⁴⁰. En relació a aquests alumnes, que en el cas de 3^r són tots marroquins, les imatges estereotipades s'expressen de forma generalitzada, el discurs sobre aquests alumnes està plagat de prejudicis i estereotips. Al contrari del que passava amb els alumnes catalans o d'origen espanyol, on les referències tendien a ser molt personalitzades i fins i tot resultava problemàtic definir els límits de la població a què fèiem referència; en referir-se als alumnes marroquins, la resta d'alumnes ho fan com si es tractés d'un col·lectiu homogeni i de límits ben definits.

En ocasions els alumnes parlen “dels immigrants”, però més sovint fan referències explícites als “negres” o als “moros”. Ja veurem que dels dos col·lectius, el primer és el que surt més ben parat. Les referències als “moros” són molt abundants i pocs alumnes tenen clar que pot tractar-se d'una manera despectiva de referir-se als marroquins en general o a algun dels seus companys en particular. El primer dia que vaig entrar a una aula del Guillem d'Efak (la primera va ser la de 3^rC) la rebuda va ser impressionant. Només vaig creuar la porta, un dels nois del fons de l'aula va exclamar:

⁴³⁹ En canvi, un altre concepte despectiu com és el de *xava sí* que és d'ús molt comú i es refereix a tot aquell que ve de Barcelona, sigui com sigui i faci el que faci.

⁴⁴⁰ Val a dir que ni en un cas ni en l'altre s'ha induït a formular generalitzacions o expressar estereotips. Al guió de partida per a l'entrevista, respecte als alumnes catalans o castellans es demanava l'opinió sobre el fet que els mestres parlessin sobretot en català i l'opinió sobre la presència de banderes a l'institut. En relació als immigrants la pregunta més directa partia d'aquest comentari: “*He vist que dins i fora de l'institut hi ha pintades contra els immigrants. Què en penses d'això?*”. L'altra demanava: “*Creus que has/heu ajudat prou els alumnes marroquins que aquest any han arribat a l'institut?*”. Com es veu, en cap cas s'induïa a formular estereotips ni generalitzacions. Si aquests han sorgit en relació als immigrants és perquè aquests formen part de la manera com aquests són percebuts.

“¡Vaya, pensaba que también era un moro!”. L'ús del concepte “moro” està molt generalitzat entre tot l'alumnat de l'institut. El fan servir tant aquells que volen referir-se als alumnes magrebins (com si el concepte no tingués cap càrrega pejorativa), fins aquells que n'exploten el caire despectiu que conté i que coneixen.

El Carlos tubo una pelea con moros.
(Roberto, entrevista)

Un dels alumnes d'origen marroquí de 3^r, en Brahim, es devia endur una impressió similar a la meva:

Què t'imaginaves que et trobaries aquí?

Més coses, em pensava que era més guai, deia “és que Espanya, Espanya...no sé què” em pensava que era un lloc més maco..., per això. Però és que quan estava al Marroc, vaig pujar al vaixell, vaig *cruçar* la d'allò i arribo allà i ja comencem, vam pujar al cotxe i ja em vaig posar a plorar, i el meu pare “qué no volies venir aquí” i jo “no, vull tornar amb la meva mare”.

I, de la gent què et pensaves, que la gent us rebria bé o malament?

És que al principi em va rebre tota la gent, els de cole, a la capital, normals, com amics normals i tot això. Però és que... també a Santa Coloma bé, però és que quan he arribat aquí, és una altra cosa ja, perquè sigui *moro* no sé què, que és *moro*, no hem de fer res... Però allà a la capital, quan vaig anar a l'escola... les persones sempre em rebien bé, m'intentaven ensenyar *algo* si no entenia *algo* ...

Amb els companys de classe estaves bé?

Sí, amb els del cole, tot el cole, amb les profesores i tot, m'explicaven si no entenia algo, vaig arribar a Santa Coloma encara una mica, arribo aquí i empitjoren les coses.

(Brahim, entrevista)

Més enllà de la forma de denominar-los és interessant ressaltar com es genera sobre ells un discurs d'alteritat (en termes de Pascual (1997), que considera que *sempre* és estigmatitzador), un discurs que utilitza tant l'argument de la nacionalitat com el de la diferència cultural. No és que aparegui l'argument d'una diferència cultural inassimilable, l'argument de la mixofòbia, de la preservació de la puresa cultural tal com hem dit que el formulava el racisme

diferencialista. L'única alumna que desenvolupa els arguments en aquest sentit és l'Elisenda (altra vegada):

Una de les coses que he vist, és que no hi acaba d'haver-hi gaire relació amb els nois marroquins i els nois d'aquí o amb les noies marroquines i les noies d'aquí.

Prefereixo que sigui així.

Sí, perquè?

Perquè no em cauen bé, no m'agraden, no, no, no.

Perquè?

No ho sé,

Però, per quin motiu?

No ho sé. No m'agraden, tenen una manera de ser, una manera de fer que a mi no me va. Ja està, jo jaestic bé comestic i a més no...

Quina és la seva manera de fer, o quina és la seva manera de ser?

Home, la seva cultura i tot això, són molt diferents a nosaltres.

En què són diferents?

En les tradicions, la manera de fer les coses i així.

Però què vol dir la manera de fer les coses?

Ai!

No, ho dic per entendre't.

{Silenci}

Però això només et passa amb els marroquins o dels immigrants que han vingut d'Espanya et passa el mateix?

No, els que ja són d'aquí d'Espanya que han vingut a fer la Catalunya, bé, normal, res. Perquè tenen coses d'Espanya que també tenim aquí a Catalunya. Però els que venen del Marroc, és diferent, tenen una altra religió, una altra manera de vestir-se...

I no et sembla que malgrat això, i que hi ha coses que són diferents, es pot disfrutar de les coses aquestes també, o no?

Home disfrutar-les sí, perquè pots aprendre molt, però no.

Però què?

No, no m'agrada. No ho sé és diferent que els negres, *bueno* la gent de color o així, són diferents.

Perquè la gent aquesta que ve de Gàmbia i així, és diferent també?

No sé, per exemple els magribins són molt ells, *bueno* tothom és molt ell, però no sé, per exemple allà on treballa la meva mare, hi ha *moros*, *bueno* marroquins i gent de color, i la gent de color són diferents que els marroquins, m'agraden més els de color que els marroquins.

(Elisenda, entrevista)

De tots els alumnes entrevistats, aquesta noia és la que expressa millor l'argument de la distància cultural, de la fascinació per les

cultures i alhora la necessitat de preservar-ne les distàncies, de la compatibilitat d'unes i la incompatibilitat d'altres (els ampliaré al capítol següent). En canvi la resta d'alumnes no acaben d'articular cap argument clar en aquest sentit. És paradigmàtic per la seva ambigüïtat (o moderació?) el clam de l'Alfonso. Li demano per què a la gent no els agraden els immigrants marroquins:

Perquè venen aquí i es pensen que estan allà, igual que allà. Si venen a viure aquí que ens deixin en pau, que visquin a la seva manera i a nosaltres que ens deixin en pau. No?

No ho sé.

Jo crec que sí.

(...)

I creus que si venen aquí, han de fer igual que nosaltres o poden conservar els seus costums?

Ellos mismos. Sus costumbres, eso que hacen de... se tiran seis meses sin comer, a partir de las seis, el ...

El ramadán.

El ramadán ese. Que hagan lo que quieran, pero que se pillen, que se cojan a las costumbres de aquí. Si aquí hay unas normas hay que cumplirlas. Que vayan a su rollo y que no se metan con la gente.

(Alfonso, entrevista)

La postura és ambígua i no queda clar fins punt a quin els arguments de l'Alfonso són assimilacionistes. Possiblement denoten més una malfiança o una mena de sentiment d'inferioritat i de greuge comparatiu (per què a ells se'ls permeten coses que a nosaltres no) que no pas una noció clara sobre què és el que s'ha d'imposar als immigrants. També denota una gran dificultat a l'hora d'establir els límits sobre el que cal imposar als immigrants (¿les lleis comunes?, ¿alguns costums?, ¿tots?). També queda clar l'individualisme implícit en la seva postura (que ens deixin en pau) i el seu tancament (mentre no molestin...) que sens dubte denoten les dificultats que existeixen a l'hora d'establir relacions socials entre els diversos col·lectius que integren la nostra societat (i la tendència esbossada al capítol 2 d'esdevenir cada vegada més consumidors

que no pas membres d'una societat). Altres alumnes desenvolupen arguments similars:

A L'Arbreda a la gent ja li sembla bé que hi hagi els marroquins?

Alguns sí i alguns no.

I a tu què et sembla?

A mi me da igual, com si ..., mentres no molestin, mentres no m'insultin ni diguin coses.

(Cesc, entrevista)

En les entrevistes i converses que hi he mantingut, simplement apareix la imatge (més que l'argument) de la diferència cultural. Abans, en parlar d'altres alumnes i col·lectius, aquesta imatge de la diferència no havia aparegut per a res. Dic imatge més que argument perquè no es formula un raonament en el sentit de dir que *són diferents i per això no podem conviure, som incompatibles o són inassimilables*. S'afirma que són diferents, es potencia la imatge de la seva diferència (ja ho hem dit al capítol 4: cultural, racial, ... al cap i a la fi no importa, tampoc no s'hi entra en això) però no hi ha cap afirmació que permeti extreure d'aquesta imatge un argument universal: no es parla "de cultures", ni de "puresa cultural", ni de "mixofòbia", simplement es diu com són (i són negatius) i que és per això que no els agraden, no s'hi relacionen, els rebutgen o se'n protegeixen. Sense generalitzar sobre altres formes de diversitat cultural, sense que dels casos que expliquen se n'extreguin lleis naturals, universals, ... I al cap i a la fi ningú pot obligar-los que els agradi segons què o segons qui, ni tothom està obligat a relacionar-se amb tothom.

Per entendre l'ús que es fa de la diferència cultural és interessant la distinció que Alegret (1993: 60-72) estableix entre diversitat i diferència. Si en relació a la resta d'alumnes nacionals aquests

mateixos alumnes treballen (sense fer-lo explícit) amb el concepte de la diversitat, en relació als alumnes marroquins (els immigrants africans en general) s'introdueix la idea de la diferència: no són només diversos, sinó que són clarament distingibles de nosaltres i relativament homogenis entre ells. Això permet pensar-los com uns "altres": si nosaltres som internament diversos, no està clar on comencem i on acabem, ni exactament què és allò que ens defineix (si és que res ens defineix a tots com a conjunt), està clar que els immigrants ens són exteriors, no són "nosaltres", els podem identificar clarament com a grup i sabem com són i com es comporten. Per aprofundir en aquesta qüestió, que ens permetrà contrastar les hipòtesis 1.2 i 1.3, veurem primer amb quins conceptes es refereixen a aquests alumnes i quin és el grau de comprensió dels conceptes que fan servir (moros, immigrants, marroquins, ...). En segon lloc veurem la imatge que en tenen, quines són les generalitzacions i estereotips amb què els descriuen i defineixen.

12.11 MARROQUINS, MOROS, NEGRES I IMMIGRANTS

Conceptualment, la línia divisòria principal establerta entre els alumnes és la que separa els alumnes immigrants dels no immigrants. Aquesta distinció és més clara i està més ben definida a nivell de discurs i de relacions entre les persones que no pas la distinció entre catalans i castellans a què ens hem referit fins ara. Els alumnes immigrants són tots aquells que han nascut fora de les fronteres de l'estat, o que hi han nascut els seus pares. Donada la composició de l'alumnat del Guillem d'Efak, es considera immigrants els alumnes d'origen marroquí, algerià, senegalès i gambià, els alumnes provinents del continent africà. No és descartable que la

mateixa etiqueta s'apliqui també a alumnes d'altres orígens (inclòs l'europeu) tot i que (probablement) amb unes connotacions i unes condicions diferents: no és possible contrastar la hipòtesi que el marcador físic és determinant i veure si un alumne italià o francès que parli correctament la nostra llengua i no faci visible el seu origen, serà considerat immigrant o estranger.

En un apartat anterior he assenyalat que els fills de matrimonis mixtes són considerats nacionals (hi ha tres casos a 3^r). És precís dir, però, que es tracta de dos alumnes fills de pare català i mare llatinoamericana i d'una alumna de mare francesa, de manera que ni lingüísticament, ni físicament hi ha marcadors que puguin alertar sobre llur condició d'immigrants o estrangers. En tot cas, donada la importància que en el discurs dels alumnes es dona al criteri de la nacionalitat, considero més probable que sigui, no l'absència de marcadors, sinó el caràcter mixte de l'origen nacional de l'alumne el que provoqui (o afavoreixi) la seva exclusió del grup dels immigrants⁴⁴¹.

En diverses ocasions he fet l'aclariment "immigrants o estrangers". El concepte estranger és un concepte clar per a la majoria dels alumnes: tota aquella persona que viu o que ha nascut en un estat diferent del que pertany a qui realitza l'observació. El criteri nacional és clar i cap dels alumnes catalans, en cap moment ha identificat com a estranger un alumne d'origen espanyol: s'accepten les fronteres estatals com a criteri de referència (de la Unió Europea ningú no en parla, ni d'Europa, ni de la Comunitat Econòmica Europea, ...).

⁴⁴¹ De fet, a l'inrevés del que passa als EUA amb la classificació de la població mestissa: si un dels ascendents és una persona "negra" se la considera negra.

El concepte “immigrant” ja resulta més confús. En una de les classes de català l’A.T. introduí el tema de la immigració, darrerament les pasteres no deixaven de ser notícia i a cada noticiari es feia recompte de morts a les costes d’Andalusia; va crear-se una certa alarma social i el tema de la immigració semblava que al carrer es vivia més que mai. Per començar l’A.T. demanà als alumnes de 3^{ra}A “què vol dir emigrant i immigrant”. Amb les respostes que rebé es posà de relleu la confusió de molts dels alumnes:

La Jénifer diu que emigrant vol dir “*no tenir papers*”.

En Pedro rebla: “*emigrant és quan vas a un altre país perquè no té treball i immigrant que està a un altre país i no té papers*”. Més endavant diu que la diferència entre un i altre és que el primer ve perquè no té treball, i el segon perquè “*allà hi ha molta pobresa*”.

La Sílvia assenyala: “*Mi madre era emigrante porque vivía en Francia...*”.

(Observació d’aula, 3^{ra}A)

Altres alumnes van mostrar una indiferència absoluta a la qüestió (sobretot en Pere i en Cesc que no es van preocupar d’ocultar-la en absolut). Tot seguit l’A.T. demanà quins d’ells es consideraven immigrants: a banda dels dos alumnes d’origen marroquí cap dels altres se’n considerà. Quan repetí la classe a 3^{ra}B només se’n consideraren l’Isaac (nascut a Hondures) i la Maria del Mar (filla d’immigrants espanyols). En Blas (també fill d’immigrants espanyols) no sabia què fer, dubtava. En canvi en Juan sí que es pronuncià i digué que els seus pares eren d’Espanya però que ell havia nascut aquí.

Els alumnes fills d’immigrants espanyols no es consideren immigrants, i els que han nascut a Espanya es mostren ambigus respecte aquesta qüestió (la seva resposta depèn del context en què es planteja la pregunta o de com s’ha definit prèviament què vol dir ser “immigrant”). En general la tendència és identificar “els

immigrants” amb els treballadors d'origen estranger, sobretot del Tecer Món, i llurs famílies.

Això, que diguin fora els immigrants . Tu ets immigrant, per exemple?

No.

La teva família d'on ve?

La meva família ..., home el meu pare, el meu pare ve de Madrid, però no és immigrant tampoc.

(Pedro, entrevista)

¿Crees que eres un emigrante por el hecho de haber venido de Madrid o crees que no?

No, de ninguna manera.

¿No? ¿Por qué?

No sé, sigo siendo español ante todo y no es que sea facha por eso y, yo que sé, me siento como los demás que diré yo, yo sé hablar catalán y castellano, siempre que me despido de alguien digo: “Déu!” y eso no tiene nada que ver con que sea de Madrid es simplemente costumbre, ya me siento como uno más de los de aquí. Tengo la mayoría, no pero algunos de mis amigos que son de Melilla, otros dos son de Málaga, otros que son de Zaragoza, yo que sé y no pasa nada.

¿Y con los que son catalanes, de familias catalanas de aquí, la relación también es igual?

Sí igual. Yo hablo en castellano y ellos en catalán pero...

¿Por qué, es normal que vengan aquí o entiendes porque han venido?

Sí, lo entiendo. Vamos, es que prácticamente es por el mismo motivo que yo. Yo me vi obligado a venir aquí porque mis padres no tenían trabajo allí en Madrid, todo eso es muy chungo y aquí en Cataluña sí que hay. Y claro, mi padre y ahora están los dos trabajando tan ricamente y (...?) un par de veces y que quieres más. Por lo visto aquí sí hay trabajo y por eso también vienen los moros ¿por qué van a ser menos? los inmigrantes ¿por qué van a ser menos?

(Dani, entrevista)

En Dani entén (diu) els immigrants (són a Catalunya “pràcticament pel mateix motiu que ell”), però ell no se'n considera. Els seus pares van haver de venir aquí a buscar feina, igual que “els moros”, “els immigrants”.

La noció d'estrangeria, doncs, resulta fonamental. Però no és l'única que entra en joc. Els alumnes aboquen al concepte "immigrant" tot un cúmul d'informacions que en els mitjans de comunicació s'associen a la immigració. Possiblement per això, quan l'A.T. ha introduït el tema de la immigració (a l'assignatura de llengua catalana), ha procurat explicar quin és el saldo migratori d'Espanya (possiblement també per crear una certa empatia i fer veure als alumnes que "nosaltres" també "som" o hem estat emigrants). Escriu a la pissarra: "Els espanyols a l'estranger i els estrangers a Espanya". Els demana quants creuen que hi ha i tots consideren que hi ha més estrangers a Espanya que espanyols a l'estranger. Aleshores els passa una gràfica de 1995 i veuen que no és així (segons la gràfica els espanyols a l'estranger són prop d'un milió i els estrangers a Espanya uns cinc-cents mil). Altra vegada s'evidencia l'impacte dels mitjans de comunicació i la sensació d'invasió que difonen⁴⁴². En tot cas, queda clar que la sensació de ser envaïts, que hi ha una autèntica "onada migratòria" o que els immigrants són molts, és general. El mateix Brahim es sorprèn de les dades:

Brahim: Jo creia que hi havia més estrangers a Espanya!
 Manuel: *¿T'has mirao la gráfica, quillo? ¿T'has mirao la gráfica?*
 Brahim: No.
 Manuel: *Pues entonces no hables.*⁴⁴³
 (Observació 3^a)

L'Elisenda també s'apressa a manifestar: "Doncs jo en veig molts! A *lo millor* són tots aquí, però jo en veig molts!". En general a la classe sembla que tothom hi coïncideix: n'hi ha molts. La mateixa idea va

⁴⁴² Tot això es va desenvolupar abans que s'aprovés (i que es comencés a parlar) de (l'antiga) reforma de la Llei d'Estrangeria (per part del govern del PP i després de molts anys d'una llei molt més dura, reaccionària i policial aprovada pel partit socialista). Abans, doncs, de la demagògia de l'efecte crida i l'allau de notícies-propaganda amb que es va preparar la "contrareforma".

⁴⁴³ Al proper capítol veurem l'escàs marge que es concedeix als alumnes marroquins perquè puguin expressar-se espontàniament i amb llibertat.

aparèixer al debat que vam fer sobre la immigració a l'institut veí, al General Moragues i a les entrevistes que vaig realitzar, la idea també va aparèixer en diverses ocasions sense que explícitament jo formulés cap pregunta sobre aquesta qüestió.

La següent observació constitueix una mostra excel·lent d'aquest coneixement condicionat o esbiaixat pel dia a dia informatiu:

En Manuel vol fer un comentari sobre un accident hi ha hagut aquesta setmana (15 a 19 de març de 1999) a Tuníssia i del que la premsa se n'ha fet ressò. Els fets, tal com han estat explicats per la televisió i tal com en parlen els diaris, han anat més o menys així: tres turistes espanyols i el seu guia tunissenc han mort quan aquest darrer ha intentat atravesar un *ued* que, a causa d'unes pluges locals, anava ple. Quan el guia ha provat de travessar el *ued* amb el vehicle tot terreny amb què anaven, ell i els turistes que transportava han mort ofegats. En Manuel vol explicar la notícia perquè la mestra, A.T., com és habitual en les seves classes ha fet un comentari al marge de la lliçó (no sé si sobre la solidaritat, sobre el Marroc o sobre els immigrants). El cas és que en l'explicació d'en Manuel la notícia es veu radicalment transformada: l'àrab esdevé un immigrant "il·legal"; el *ued* ple d'aigua que intentava atravesar esdevé l'estret de Gibraltar on cada dia apareixen els cadavers del sud; i els turistes anegats a Tuníssia es converteixen espanyols que intentaven salvar aquest immigrant i que, per culpa d'aquest esforç solidari, han acabat morint ells també ofegats.

Al cap de cinc dies (24 de març de 1999), l'A.T. confirma que la notícia relatada per en Manuel en realitat es referia a l'accident esdevingut a Tuníssia. L'A.T. adverteix la confusió que hi ha hagut, tant en l'exposició de la història com en els conceptes (entre àrabs i immigrants, per exemple).

(Observació d'aula, 3^aA)

Acceptant la confusió d'en Manuel, sembla evident que la identificació entre àrabs ("moros"), immigrants i il·legals, resulta poc menys que automàtica.

Pel que fa a les causes que provoquen la immigració, la majoria d'alumnes donen respostes correctes, tot i que sovint són simples i poc elaborades:

Manuel: Per viure millor.
 Pedro: Perque no tenen treball!
 Brahim: Per viure en pau.⁴⁴⁴
 (Observació d'aula, 3^rA)

Per sensibilitzar els alumnes i a la vegada ampliar coneixements sobre el tema l'A.T. va llegir una notícia sobre la mort d'uns immigrants que es van ofegar en intentar entrar il·legalment a l'estat espanyol i tot seguit els va demanar que prepararessin preguntes per a l'entrevista que havien de fer al responsable d'una ONG que treballa en favor dels immigrants (és un noi senegalès que ha estat convidat per a la Jornada sobre Àfrica organitzada per l'institut). Algunes de les preguntes ens il·lustren de les importants llacunes que aquests alumnes tenen sobre determinats temes:

?: Quina llengua tenen?

Manuel: *Eso ya lo sabemos: magrebí.*

Brahim: Que si li agrada com tracten a la gent {aquí}.

Brahim: Que si es pensa quedar a viure aquí per sempre.

Manuel: Quan vas venir, vas deixar la teva família allà?

Brahim: T'ha costat entendre l'idioma {d'aquí}?

Jose Antonio: Vas entrar amb papers o sense papers?

Tot d'una la Sílvia demana: *Señorita, ¿los negros tampoco pueden comer cerdo?*

L'A.T. mira d'aclarir la qüestió, però en Manuel explica: És per la seva religió.

I en Brahim s'apressa: No! Si li agrada o no li agrada.
 (Observació d'aula, 3^rA)

Durant la sessió preparatòria de l'entrevista que la mateixa mestra va fer amb els alumnes de 3^rB el tipus de preguntes que van plantejar era ben diferent:

Laura: Creu que les ajudes de les ONG estan ben distribuïdes?

Tere: Aquí a Espanya vas venir per gust o per necessitat?

⁴⁴⁴ No sé fins a quin punt en Brahim estava expressant més una aspiració o un desig actual que no les causes vertaderes de la immigració que ell coneix prou bé.

Elisenda: De les ajudes que rep Àfrica n'hi ha gaires que vagin al Senegal?

Xavier: Quina és la teva tasca a l'ONG?

?: Quines són les principals diferències entre el Senegal i Espanya?

?: Et va impactar la nostra manera de viure?

?: Penses tornar a l'Àfrica? Et comuniqués amb la teva família?
(Observació d'aula, 3'B)

Però tot i així, alguns alumnes volen fer-li preguntes sobre els seus costums estranys: “com allò que es posen plats darrera els llavis inferiors o que foraden la llengua...” (al Senegal!). Una alumna (la Laura) volia preguntar-li sobre l'ablació de clítoris i l'Elisenda comenta que ha sentit que les dones no poden casar-se amb qui volen.

A les entrevistes també s'ha evidenciat aquest desconeixement dels aspectes més elementals de la cultura dels immigrants africans. Sens dubte la ignorància sobre les característiques culturals dels immigrants fa possible que sobre ells es projectin imatges estereotipades i deformacions de tot tipus. Amb tot, veurem com aquests estereotips no necessàriament fan referència a les característiques culturals (reals o imaginades) dels immigrants, sinó que més aviat van en el sentit d'atribuir-los conductes socials no normalitzades (des de la delinqüència fins a la brutícia o el soroll) per tal de justificar-ne l'exclusió.

12.12 ESTEREOTIPS I IMATGES DELS IMMIGRANTS

Al General Moragues la mestra de religió ens va convidar a una de les mestres del TAE i a mi, que féssim una sessió per parlar dels immigrants marroquins, de l'islam, del racisme i “de totes aquestes coses” amb els alumnes de la seva classe. Vam intentar que la sessió fos més aviat un diàleg en el que poguessin anar sortint les

idees que els alumnes d'aquella classe tenien dels immigrants i de la resta de temes. Bàsicament van sortir les següents idees (prejudicis o imatges) sobre (o contra) els immigrants:

- Que són prepotents.
- Que “són molt ells”.
- Que “d'un en un hi pots parlar, però quan s'ajunten fan com si no els coneguessis”
- Que són delinqüents (o que n'hi ha molts que ho són).
- Que s'ajunten entre ells i que són ells que no es volen barrejar.
- Que n'hi ha molts (molts i molts).
- Que en alguns llocs quan s'ajunten són sorollosos.
- Que a la plaça del mercat trafiquen amb drogues.

A l'IES de Vilaplana vaig realitzar, conjuntament amb el representant d'una associació de suport als immigrants, una sessió sobre el racisme i la immigració. Els estereotips també foren bàsicament els mateixos. Tot seguit veurem les imatges sobre els immigrants que apareixen a les entrevistes que vaig realitzar al Guillem d'Efak i posteriorment les comentaré:

1. Els “moros” van de xulos / es posen amb la gent:

¿Pero los problemas los buscan sólo con los moros o con los negros también?

Con todos, pero como hay más moros, y a parte que..., mira, hay más moros que negros, y los negros hay, pero los negros no van por ahí de chulos, y ellos se meten con los que van de chulos, los moros sí que van de chulos y se meten, los gitanos no, los gitanos tampoco son amigos. Por ejemplo, cuando van a una discoteca, van por ejemplo, no sé, van al “Perquè”, pues estan en la discoteca esa, pues van la peña del Vilar y por ejemplo la peña de Viladenil, claro hay dos peñas y empiezan a no sé que, tu sabes que beben mucho, fuman, empiezan a meterse con la tocha, y empiezan a

hacer cosas de esas y entonces ya está van todos doblados y ya se meten con todo el mundo y así empiezan siempre las peleas.
(Roberto, entrevista)

2. Els “moros” són lladres / han provocat la transformació del poble, fan que et sentis estrany al teu propi país / passen droga / són bruts:

He vist que a fora de l'institut, per aquí a algunes parets que hi ha fora i allà al General Moragues i així, hi ha pintades contra els immigrants o contra els moros, o coses d'aquestes. Què en penses tu d'això?

Pues, a mi, els moros, mira.... no és que fagin mal, però a mi els moros, m'han atracat i tot eh!

Sí?

Home no van poder atracar-me, perquè m'hi vaig fotre dur, però si no...

A l'Eloi, un dia estaven al riu, pescant, dimecres que tenim tarda lliure i divendres, anem al riu, i va venir un moro, i teniem les bicis per allà i fa així a la cadena, estaven encadenades, i van vindre i que nos quita las bicicletas, vam anar cap allà ¿Que quieres?, el Eloi li va veure un anell, se lo voy a quitar i yo le pegué un empujon y se tapó la cara, es va tapar la cara i bueno aquí la liamos i després una cadena que llevava, i l'Eloi li va agafar l'anell i se'l va posar aquí als pantalons i li va fer El vols?, li va fotre una patada i els va tirar i dice Ves a buscarlos va passar (...?) a registrarlo i vaig sentir a gent, i l'Eloi va dir: Papa vine! i el moro corrents, se'n va anar corrents. I a mi no es que em fagi mal, però sempre estan...

Però que era un home gran o com vosaltres?

No, tenia setze o disset anys, tindria, però mira.

Però també hi ha atracadors que no són moros, no?

Ya però mira, venen aquí i ... Has passat per la plaça del mercat?

No.

Pffff! Està! Parece Marruecos, està lleno.

I què et sembla això a tu?

Pues que, van allà els nens, i passen droga i tot. Van els nens a jugar i ... El meu pare i el meu germà sempre anaven, i ara ya no van.

Perquè?

Perquè està tot ple de moros, tot brut i ...

I?

S'en van a un altre parc.

(Alfonso, entrevista)

3. Els immigrants molesten als del país, no els respecten / roben:

Molt bé. Escolta, quan hem estat parlant d'això del tema de la immigració i així. Alguna vegada, em sembla que en una classe de l'A.T., vau estar parlant del racisme i de diferències i de la immigració?

Sí.

I allà tothom estava a favor, encanvi veig que ara veig que tu...

Com a favor?.

Sí, tothom estava a favor dels immigrants i en canvi ara...

Contra ells?

Sí.

És que també toquen molt... las narices eh!

Pero la mayoría no se meten con la gente, ¿no?

No sé la mayoría. Los jóvenes, sí. A mi me han perseguido tres veces, para quitarme la bicicleta, no me han pillao, pero...

I no ho dieu a la policia això?

Si la policia pasa de todo, que le vamos a decir.

Passa de tot la policia?

Que le vas a decir - Ese me quiere quitar la bicicleta y ya no la encuentras otra vez.

Però poden vigilar més, no?

Ya, pa eso nunca nos hemos ido a quejar, nunca hemos ido.

(Alfonso, entrevista)

4. Els "moros" insulten⁴⁴⁵ / molesten:

Se'ls tracta bé en general, fora de l'institut, a la ciutat i això?

No ho sé, és que no els veig mai.

A L'Arbreda a la gent ja li sembla bé que hi hagi els marroquins?

Alguns sí i alguns no.

I a tu què et sembla?

A mi me dá igual, com si ..., mentres no molestin, mentres no m'insultin ni diguin coses.

Però et sembla que molesten?

Home, alguns sí, alguns comencen a insultar i....

Però a ells segurament també els han insultat, no?

Sí, però algú li diu una cosa a un moro, i encara que no li hagi dit tu, t'insulten a tu.

(Cesc, entrevista)

5. Els marroquins es barallen / no ens tenen respecte⁴⁴⁶ / s'han apoderat de les coses, s'han imposat / s'han aprofitat de la nostra bondat.

⁴⁴⁵ Curiosament sempre els "insulten" en àrab, de manera que l'insultat mai sap què li han dit (si és que li han dit res!).

⁴⁴⁶ O, tal com diu més endavant, no respecten el "complexe de superioritat" d'alguns nacionals.

¿De aquí del colegio, pero quién hay así?

No sé, no los conozco. Este (...?) que siempre anda por aquí, siempre está molestando. El otro iba se peleó con el Cristian Mató, me parece que se llama, se peleó y... Hombre, sé que también los de aquí, los del Guillem d'Efak, los de aquí de la capital, se sienten más superiores que los marroquíes, pero...

¿Y porqué?

Porque se sienten más de aquí. Pero ellos también no nos tienen ningún respeto, los marroquíes. Yo no me siento superior, porque los mismos derechos tienen unos que otros, pero es que hemos llegado a un extremo que queremos ser tan buena gente que ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no... y acaban siendo más ellos que nosotros.

(Olga, entrevista)

6. Els marroquins no prenen la iniciativa de fer amics (a diferència dels "negres") / tenen un caràcter fort:

¿Y crees que cuando llegaron aquí al instituto, los recibieron bien los alumnos a los marroquíes?

Pues, ni bien ni mal, es que ya..., tampoco los recibieron así bien, pero tampoco los..., es diferente, porque en cambio... es los marroquíes, porque son racistas con los marroquíes, porque por ejemplo con los negritos, con los morenos, por ejemplo el Musty, de segundo, él siempre viene con nosotros y nos llevamos super bien, (...) nosotros, pero él lo intentó, el lo intentó de venir con nosotros y nos llevamos súper bien con él. Ahora, ellos tampoco ponen nada de su parte ni intentan venir con nosotros ni nada, y además que tienen un carácter muy fuerte y así no puede...

(Olga, entrevista)

7. Els immigrants "tenen molta negativitat" / porten malalties / porten problemes / no li cauen bé / no li agraden per la seva manera de fer o de ser / la seva cultura és diferent a la nostra / "són molt ells" / són possessius (les noies no) / no vol saber res d'ells (dels marroquins, que són diferents dels "negres" / han dut problemes i baralles

I perquè et sembla que s'han de quedar allà?

*Home, perquè estan allà, per exemple no ho sé, amb això de la guerra, que té molta negativitat, moltes *enfermetats* i tot això.*

Amb lo de la guerra, quina guerra?

*La guerra de Kosovo. Porten moltes *enfermetats* que aquí no coneixem, molts problemes i no ho sé, crec que repercuteix molt a la societat d'aquí.*

Però el fet que hi hagi els marroquins aquí i de fet hi ha empreses que els contracten, llavors senyal que ocupen llocs de treball que la gent d'aquí no vol no? Hi ha empresaris que

diuen que han contractat immigrants perquè la gent d'aquí no vol treballar al bosc,...

Home si a mi em donen a triar, entre treballar al bosc o treballar en una gran empresa, suposo que triaré la gran empresa, abans d'anar a treballar al bosc.

Ho dic, perquè sembla que es bo que vinguin els immigrants, perquè fan feines que la gent d'aquí no vol fer, i a ells els hi fa falta i la gent d'aquí els hi va bé que treballin amb això. Amb què és dolent que vinguin?

Home, per això està bé, però per lo que he dit abans no. Perquè tenen moltes enfermetats i tot.

Però que has sabut que hi ha hagut algun problema amb això de les malalties?

L'altre dia va sortir a la tele.

Què va sortir?

Que portaven moltes enfermetats, que estudiaven les enfermetats que portaven i així, perquè no sabien com curar-les.

No sabien com curar a ells, però no pas que ens encomanessin a nosaltres?

...

Bé, això de les malalties ho has sentit fa uns dies a la tele?

Sí, però ho he pensat sempre.

I hi ha algun altre motiu?

Pues, que porten molta negativitat a sobre.

Què vols dir?

Que com que han patit tanta misèria, són molt negatius.

(...)

I amb les noies marroquines hi heu mirat de parlar i de tenir una mica de relació i així? Dius, a vegades van juntes i són molt elles, però clar, moltes han arribat que no saben ni català ni castellà, que suposo que deu costar també de relacionar-se.

Ho heu probat vosaltres?

No, no, és que no.

Però és clar, si no t'hi has relacionat, com saps que són així?

No sé, per lo que veig i així, no m'agraden.

Perquè, de les noies per exemple, perquè? Els nois, "són molt ells" suposo que vols dir que són una mica xuletes, una miqueta així, o?

Són com molt possessius.

Sí?

Sí, no em preguntis perquè.

I les noies també són possessives?

No, però són molt diferents a les noies d'aquí, no.

En què?

Sabia que m'ho preguntaries. No ho sé, és que...

A tu et sembla que pots arribar a ser una bona amiga d'alguna noia marroquina d'aquestes?

No.

Perquè ho tens tant clar, perquè no voldries ser la seva amiga ni t'ho proposaries o perquè et sembla que encara que ho volguessis hi ha algo que faria que no fossiu bones amigues?

No, no hi he pensat mai i és que no, no.

No t'ho proposaries.

No. Si ens hem de conèixer vale, però si no, no.

Parlant amb alguna de les noies marroquines de les que ara no estan a l'institut, saps que varen fer un grup per ensenyar-les-hi català, amb alguna d'aquestes vaig demanar quines eren les amigues que tenia aquí a l'institut, i em va dir dos noms, i un d'aquests noms eres tu.

Jo? Qui era la lolan?

La lolan no està en el grup aquest, estava en un tercer i em sembla que ha deixat de venir. Jo no diré noms tampoc. Però es fa estrany que elles diguin, mira aquesta persona és la meva amiga...

A mi no sé de què em coneixen, jo passo.

Què vols dir que passes?

Que no vull saber res d'ells, no m'interessen, ara en aquests moments no. Quan sigui gran, potser hauré de parlar-hi i així, però ara no.

Què vols dir ara no, perquè dius això?

Que no vull saber res d'ells, primera perquè si ara m'hi faig amiga que queden tres setmanes de cole, l'any que ve ja no estic aquí, per tant ja no val la pena. En el cole que aniré em sembla que no n'hi ha, per tant no.

I et sembla millor que no n'hi hagi?

Si em sembla millor? No ho sé, potser sí. És que moltes coses han vingut aquí per culpa dels marroquins, per exemple moltes baralles i així.

Per culpa dels marroquins?

I per culpa de gent d'aquí també, per les dos parts, i no, és que no, prefereixo no parlar d'això.

(Elisenda, entrevista)

8. Els magribins són molts / roben / han dut la delinqüència i la inseguretat / no ens tracten bé tot i que els hem acollit:

I em deies que hi ha alumnes contra els immigrants, tu em deies que ells vagin a la seva... Tu no estàs d'acord amb ells, però? O amb algunes coses sí i amb algunes coses no?

Sí, amb algunes coses sí i amb algunes coses no.

En quines sí i en quines no?

Abans, l'any passat, no hi havia tants de magribins, no l'any passat no, a primer d'ESO, i anavem al riu, perquè hi ha un lloc on està molt neta l'aigua i hi ha una pedra per posar-se, hi va molta gent, i vam anar en Martín, en Cristian i jo i ens estavem banyant, anavem

amb bicicleta, i ... vam veure un magribins *eh veniu* aquí i ens volien treure les bicicletes i ens vam tenir que anar corrents. I un dia vam anar a pescar, al riu però a pescar i tornar-les a tirar, mira per passar el rato, amb l'Alfonso, el Jorge i jo, i anavem amb bici no, i volia, tenia l'anell de la comunió, d'or, i se l'havia de treure, el Jorge va fer així, se'l va amagar i va fer que el tiraba, i el magribi li va fer aquí una clatellada, i per això. En Jamal tampoc, em cau bé, però... i en Brahim, però hi ha alguns que... és que ara no pots anar enloc.

Però vols dir que es per culpa dels magribins?

Sí, perquè si nosaltres els acollim, que vinguin, i després ens tracten així, doncs...

(...)

I al Vilar, creus que s'hi troben bé, els immigrants que venen?

Tu m'has dit que hi ha immigrants que roben i així, et sembla que al Vilar els hi agraden els immigrants?

A la gent gran els hi agraden els immigrants?

Home, és que n'hi ha que són molt bons nanos i uns altres que són molt ...

(Pedro, entrevista)

9. Estereotip sobre Àfrica:

I el tema del masclisme a l'escola. Tu creus que n'hi ha molt o que no és important, o...?

No home, sempre hi ha les típiques brometes de: "¡Ai, es una dona! ¡No sirves pa na!".

Però això és de tant en tant, o creus que és una cosa normal, que és habitual?

Mira, quan la nostra societat arribi a ser home i dona igual a igual, després si veig algun, serà que aquella persona és tonta d'aquí, però ara, ara està molt millor com estem aquí que no pas com estan allà a Àfrica.

(Ariadna, entrevista)

10. Els immigrants són estranys / no s'assimilen a nosaltres / vesteixen diferent / tenen una religió diferent:

I no us ha cridat mai l'atenció, no ho sé, a part dels nois, el tema de les noies i així? Tenir curiositat per com són, o d'on venen, o ...?

Sí, és que els veig rars, perquè venen ..., crec que si venen aquí, perquè no habituar-se una mica més al nostre país? Venen molt tapats, i amb els mocadors al cap. No ho sé, potser és que els seus pares els obliguen a sortir així de casa, però si...

Però no us pica la curiositat. De fet és gent diferent, amb costums diferents... Pot ser més interessant que no pas conèixer una altra persona d'aquí, no?

Sí. Fa poc vàrem fer la festa aquella de l'Àfrica, i vàrem fer lo del henna, i vàrem estar parlant amb ells, que com ho feien, que d'on ho treien, i ens vàren explicar coses.

I va anar bé allò?

Sí.

(Ariadna, entrevista)

11. Els “moros” molesten / xulegen / estan en un altre país:

Me da un poquillo de rabia como a todo el mundo que los moros vayan ahí avasallando a la gente y todo eso.

¿Crees que avasallan a la gente?

Sí. Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que deberían cortarse un poquito porque están en otro país. por lo menos que no chuleen.

(Dani, entrevista)

12. Els immigrants s'aïllen de la resta / no volen integrar-se / (només) s'ajuden entre ells:

¿La clase ideal, o sea el ideal de clase, es la que tenéis ahora con una relación no muy buena con ellos o crees se podría hacer de otra manera que...?

Yo pienso que sí, porque ahora ya son muchos inmigrantes que se juntan entre ellos y entre ellos ya se van ayudando. ya van resurgiendo, yo pienso que sí.

¿Pero se juntan entre ellos pero no se relacionan con vosotros, no?

No. Pero mira, así ya se van formando su propio entorno, lejos de nosotros, es que también es edad de problemas.

¿Edad de problemas?, por qué ¿sí hubiera relación habría problemas?

Sí.

(Dani, entrevista)

Com veiem les imatges i el discurs sobre els immigrants no són gens diferents dels que van aparèixer en els debats organitzats al Guillem d'Efak, General Moragues i altres.

En primer lloc s'aprecia com la imatge dels immigrants en general és negativa, però que la tendència és a establir una distinció entre els immigrants marroquins (els “moros”) i els gambians (els “negres”). Tot i aquesta distinció, també hem vist com el coneixement sobre

uns i altres és més que relatiu (a cites anteriors s'afirmava que els senegalesos parlen "magrebí" o es demanava si "els negres" tampoc podien menjar porc). Com s'ha vist els primers són els que es queden amb la pitjor part: si els gambians són (relativament) acceptats, els marroquins són rebutjats de forma unànime.

Per explicar aquestes diferències crec que són possibles dues hipòtesis:

1. Que sigui el tarannà diferent d'uns i altres el que provoqui aquestes diferències d'actitud envers cadascun d'aquests col·lectius. Certament, no són només els alumnes els qui acusen els marroquins de ser tancats i de mantenir un tracte "especial" amb la resta de persones. Fins i tot aquells que treballen en contacte amb els immigrants en associacions de suport o que intenten difondre un cert missatge anti-racista, parlen d'aquestes diferències (unes diferències que, d'altra banda, s'accentuen entre les dones⁴⁴⁷).
2. Que sigui la desigual presència d'un i altre col·lectiu el que provoca aquestes diferències d'actitud envers ells. Ja he assenyalat al capítol 10 que el col·lectiu marroquí avui és el col·lectiu d'immigrants estrangers més important del Vilar.

⁴⁴⁷ Les observacions de les alumnes d'educació social que han fet el seu pràcticum a l'escola d'adults del Vilar amb homes i dones immigrants, sempre van en el mateix sentit: les dones gambianes són més obertes i participatives que no pas les marroquines, més tancades, tímides, reservades, ... Sens dubte el paper que a cada societat s'atribueix a les dones, els espais de participació social que se'ls reserva, així com la imatge de feminitat, maternitat, ... que s'ha establert a cadascuna d'aquestes societats, tenen molt a veure amb unes diferències que no podem considerar simples estereotips. No és el moment d'aprofundir-hi, però les diferències esmentades poden apreciar-se clarament en comparar les informacions sobre Senegal i Gàmbia que ens dona Kaplan (1998), amb les que D.M.Hart (1997), Roque (1998), U.K.Hart (1999) i fins i tot Narbona (1992), ens aporten sobre la societat nord marroquina, llurs estructures i valors familiars i el paper i relacions entre homes i dones.

En un primer moment semblava que havien de ser els immigrants gambians i senegalesos els que acabarien tenint més pes a la població, però en pocs anys les estadístiques s'han capgirat i en l'actualitat els immigrants marroquins pràcticament doblen els gambians.

3. Que siguin factors històrics i prejudicis heretats els contribueixin a fer que el col·lectiu d'immigrants procedent de Marroc sigui el més mal vist i contra qui existeixen prejudicis i estereotips més negatius. No cal dir que des de la (Re)conquesta i l'expulsió dels moriscos, fins a la colonització del Marroc i el Sàhara Occidental, la relació amb aquest col·lectiu no ha estat, precisament, generadora de profund coneixement, ni mutua acceptació.

També és possible que totes tres explicacions tinguin una certa validesa. La primera és compartida per molts (racistes i anti-racistes), però la segona i la tercera no són en absolut despreciables (què millor que atribuir a les característiques d'un col·lectiu el rebuig que genera, enlloc de reconèixer que és la nostra incapacitat d'acceptar llur presència o la nostra manca de voluntat de compartir un cert espai el que ens empeny a rebutjar-los).

De fet, d'entre les idees expressades pels alumnes sobre els immigrants i sobre els immigrants marroquins en concret, crec que aflora amb bastanta claredat una qüestió. D'una banda apareix un cert racisme culturalista (alguns elements aparèixen als exemples 2, 7, 10 i 12), però també l'argument de la nacionalitat, tal com plantejava a la hipòtesi 1.3, és absolutament rellevant (exemples 5, 8, 11 i aparegué més clarament en els debats realitzats als diferents instituts de la zona). La idea que sembla expressar-se és que, com a estrangers, en el nostre país cal que acceptin la posició subordinada

que comporta l'estrangeria, que la plenitud de drets no és possible, que hi ha d'haver una "preferència nacional" que, entre els joves, s'ha de traduir en una actitud de respecte. Un respecte no tant envers la cultura de la societat on s'han instal·lat els immigrants, sinó envers el grup social dominant en general: no es demana tant que s'assimilin a nosaltres (que també pot ser), com que ens tractin amb respecte. En paraules d'un dels joves entrevistats: *"deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen"*.

D'altra banda, aquest darrer argument també posa de relleu que la qüestió és més social que cultural. No només pel que fa a les causes profundes, sinó també en relació als arguments que s'utilitzen. Quan els alumnes diuen que els immigrants ("moros", marroquins o el que sigui):

Van de xulos
 No ens tenen cap respecte
 Són molt ells
 S'han imposat
 No ens respecten
 Van "avassallant" a la gent
 Estan resurgint
 ...

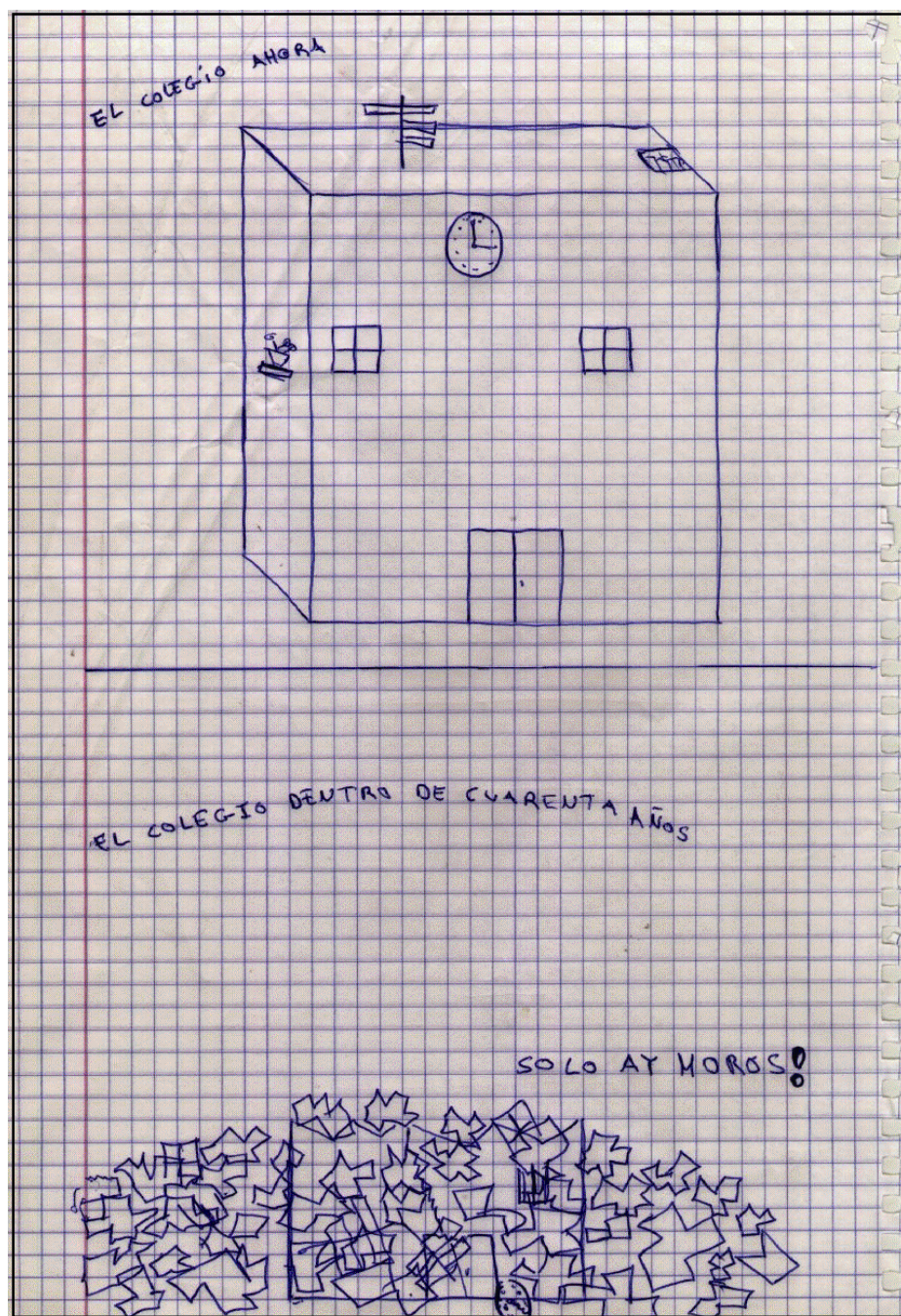
El que crec que es posa de relleu és la tensió que generen unes relacions de poder que s'estan alterant, la por a ser superats per uns nous, de ser considerats menys que ells (o a ser tractats igual a uns que en realitat haurien de ser menys), la dificultat de compartir un mateix espai social en termes d'igualtat, o la por a reconèixer-se en algú que sempre ha estat menyspreat. Crec que és en termes de

relacions de poder que cal abordar l'anàlisi d'aquests discursos, i cal, també, situar el concepte d'estrangeria en relació a aquestes relacions de poder.

També en relació al poder cal situar els arguments de tarannà populista que expressen els exemples 2 i 3: que el problema afecta directament les persones, el poble (“Van allà els nens, i passen droga i tot. Van els nens a jugar i ... El meu pare i el meu germà sempre anaven, i ara *ya no van*”) i que algú hi haurà de posar remei (ni la policia ni els polítics no n'hi posen: “**I no ho dieu a la policia això? ¿Si la policia pasa de todo, que le vamos a decir? Passa de tot la policia? Que le vas a decir** - Ese me quiere quitar la bicicleta y *ya no la encuentras otra vez. Però poden vigilar més, no? Ya, pa eso nunca nos hemos ido a quejar, nunca hemos ido*”). Algú haurà de posar remei a aquesta situació, al cap i a la fi, sembla que els missatges de bondat i solidaritat que alguns difonen no són la solució, sinó una part fonamental del problema: “*Hemos llegado a un extremo que queremos ser tan buena gente que ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no..., y acaban siendo más ellos que nosotros*”.

És precís també tenir en compte arguments com els expressats a l'exemple 7, on senzillament es diu que “això dels immigrants” no és una qüestió que afecti l'entrevistada: “no m'agraden” o “no en vull saber res d'ells, no m'interessen” són arguments difícils de rebatre, entre altres coses perquè no remeten directament a un discurs racista, sinó a una actitud de tancament i d'insolidaritat, de negació de la idea de societat que, com veurem, resulta del tot rellevant i necessària de superar a l'hora de combatre les actituds racistes d'alguns alumnes i les formes de violència en general.

Finalment, el dibuix que va fer un alumne un dia que faltava el professor i que els de 2ⁿB van haver de quedar-se a classe fent deures, resumeix prou bé la idea de desordre, brutícia i decadència que alguns alumnes solen associar als immigrants magrebins i que també ha aparegut a les entrevistes (exemples: 2, 7 i en general a totes si acceptem com a “decadència” les formes de desordre social: que es posin amb la gent, que no respectin ningú, etc.):



12.13 L'ESTEREOTIP DE L'ALTRE COM A GENERADOR DE DISCURS I FONT D'IDENTITAT

Evidentment, la majoria d'imatges que fins ara hem vist que els alumnes del guillem d'Efak tenen sobre els marroquins o sobre els immigrants en general constitueixen exemples típics de prejudicis i imatges estereotipades. Amb tot crec que seria necessari plantejar-se quin és el grau de veracitat que aquests mateixos alumnes donen al seu discurs, fins a quin punt les imatges expressades constitueixen la imatge que veritablement tenen dels marroquins i dels immigrants.

En abordar la qüestió del racisme, A.T. va demanar als alumnes si sabien què era un prejudici i que era un estereotip. Els alumnes van saber-ho prou bé, tot i que el que sabien no ho aplicaven a l'anàlisi de les seves actituds envers els immigrants, sinó de la relació que els adults mantenien envers ells, els joves⁴⁴⁸. En un dels debats sobre el racisme en què vaig participar, amb els alumnes de Vilaplana, alguns alumnes van mostrar una actitud que em resultà estranya: un d'ells, per justificar actituds que qualificàvem de racistes, digué que la premsa tendeix a ocultar els actes delictius dels immigrants. Ràpidament el vam rebatre i ni ell ni altres alumnes que defensaven les actituds que ells qualificaven d'"autodefensa" enfront els immigrants, no van fer-se forts en aquest argument. La sensació és que ells ja sabien d'entrada que l'argument era fals, però el que realment era important en aquell debat semblava que no era la veritat o la falsedat dels arguments, sinó la capacitat d'esgrimir-los. Aquells alumnes podien ser plenament conscients

⁴⁴⁸ Recordo que al capítol 10 he assenyalat com el cap de la policia local denunciava les actituds intolerants que els adults mantenien envers els joves del Vilar.

que treballaven amb estereotips i que possiblement eren falsos, però al cap i a la fi també eren conscients que els altres (jo i l'altra persona, un senegalès que treballa en una ONG, també treballàvem amb estereotips, amb generalitzacions: sobre els joves, sobre el racisme de la nostra societat, sobre els immigrants, ...). Aquest fragment de l'entrevista realitzada a en Roberto, alumne de 3^aA del Guillem d'Efak, possiblement l'alumne més proper a l'estètica i al discurs que es suposa propi dels *skin heads* (i a la vegada un dels alumnes més "adults" dels de 3^a) remet a la mateixa idea: ells treballen amb estereotips, però també els altres.

Eso es como nosotros, bueno nosotros, los *skin heads* que tienen una idea sobre los moros, no se la va a cambiar nadie, los moros hay que meterles, meterles y meterles, y A.T., la directora y toda esta gente, tiene otra idea sobre los moros, que es siempre ayudarlos, ayudarlos y ellos nunca tienen la culpa de nada, nunca tienen la culpa de nada, y no se lo va a quitar nadie de la cabeza, hablen con ellos o no hablen.

(Roberto, entrevista)

Fins a un cert punt, alguns d'ells semblen ser conscients que els seus relats no són descripcions acurades d'un o altre col·lectiu, sinó l'exposició de la manera com veuen, senten o perceben l'esmentat col·lectiu. És com si adoptessin el paper de l'antropòleg, del psicòleg, que sap que no es tracta de la realitat, sinó del seu reflexe, del discurs de determinat grup sobre la realitat. El problema, però, és que la realitat no és el que importa: en un joc de discursos i de miratges, el que és fonamental és tenir el propi discurs, tenir les claus per llegir i interpretar⁴⁴⁹. Perquè també creuen (o saben?) que els altres també són víctimes de miratges. No hi ha exaltació del relativisme, sinó un posicionament pragmàtic davant d'una realitat que es sap relativa, subjeciva; davant d'un món del que es sap que l'important és tenir-ne una mirada, fins a un cert punt tenir identitat

⁴⁴⁹ Veure al capítol 3 l'apartat dedicat a la relació entre ideologia i identitat.

vol dir això: tenir ideologia, tenir discurs, tenir capacitat autònoma per desxifrar el món.

12.14 DISCURSOS D'ETNICITAT ENTRE ELS MATEIXOS IMMIGRANTS

Per acabar aquest capítol, i abans de passar a veure quines són les relacions que, més enllà dels discursos s'estableixen entre els diferents col·lectius, cal fer una darrera precisió. Fis ara he parlat d'immigrants, d'immigrants marroquins, de "moros" i de "negres" o "africans". He emprat les categories amb que treballen els alumnes, però resulta evident que no necessàriament han de ser les categories en les que es reconeixin els mateixos immigrants i fills d'immigrants. No només pel que fa als noms que s'empren sinó pels mateixos límits que s'estableixen. Tot i que la recerca sobre aquesta qüestió per força resulta superficial (per la necessitat d'acotar el tema, però també pels pocs alumnes immigrants que, malgrat tot, hi ha al centre), en diferents ocasions s'ha fet evident la rellevància de la distinció entre àrabs i *amasiqh*, que en alguns casos va acompanyada d'un menyspreu dels primers pels segons (que se'ls considera gent inculta, del camp, ...):

I amb en Rafiq i aquests és diferent?

No, no m'ajunto jo amb ells.

Perquè?

Perquè són *amasiqh*, per això, que el meu pare no em deixa.

Ah, no et deixa? Perquè? Explica'm més això, no és per saber res del teu pare, és per entendre coses, perquè aquí la gent diu això, moros... Ja ni marroquins! Diuen moros, que pot ser un palestí, un argelí o un maurità que és lo mateix, i hi ha moltes diferències... llavors, explica'm això, no per saber què és el que et diu el teu pare a tu, si no per entendre-ho.

Em diu que són mala gent, que encara que vagis amb ells es porten bé però... al final quan et baralles amb algun d'ells, sempre van tots junts, i comencen tots a insultar-te i tot això, em diu que no, perquè fumen casi tots, aquí no fuma ningú del cole, només en

Jamal, és que ell fuma a *ratos*, i per això em diu que no vagi amb ells, i ... no ho comprenc però li faré cas, no aniré amb ells.

Però en Rafiq sembla bon noi, no?

Sí, en principi era amic, però fa un mes em vaig barallar amb ell, perquè estavem jugant i em va embrutir, jo anava blanc, i em vaig enfadar i ja està i me'n vaig anar.

I en Jaled i en Salah són *amasiqh*?

En Saleh sí, però en Jaled no, en Jaled és...

Després hi havia l'Ahmed i en Salama, aquests sí que són *amasiqh*.

Sí, tots els altres són *amasiqh*, només n'hi ha tres de l'altre cole que no són, però dos no hi són ja, estan al Marroc.

(...)

Llavors, això que dius que no us ajunteu, perquè és, per quins motius, al Marroc tampoc no us barrejeu?

No, al Marroc sí, però és que aquí, no ho sé, jo no m'agrada estar amb ells, m'agrada més estar amb els amics de classe, encara que no siguin de la classe.

Però, llavors què, segur que hi ha gent d'aquí que segurament a casa seva els diuen "no us barrejeu amb els marroquins que són mala gent" clar, i això és lleig, però llavors a tu, els àrabs marroquins et diuen "no us barrejeu amb els *amasiqh*".

No, només el meu pare, em diu: "no vagis".

No et sembla que és el mateix?

Sí, em diu: "no vagis amb aquells, perquè...", però: "si són marroquins com jo", i em diu: "no, et dic que no vagis amb ells, que al final no sé què, et barallaràs i tot això", "vale, vale".

I, que vagis amb nois d'aquí al teu pare li agrada o prefereix que vagis amb marroquins ...?

No, que vagi amb espanyols ja li va bé.

Sí? Què et diu d'això?

Em diu: "és millor que vagis amb espanyols que no que vagis amb marroquins, encara que siguin del teu país, del teu poble...".

Perquè?

No ho sé. Diu coses així.

I amb marroquins que siguin àrabs, ja li agrada també?

No, no em deixa amb ningú, a menys que sigui el meu cosí.

Amb marroquins àrabs tampoc?

No, no em deixa, no em deixa que els porti a casa, pel carrer ja no em veu, estic sempre però...

Però, el teu pare té amics marroquins àrabs?

Sí, en té molts, venen a casa, i després li dic jo "com és que tu pots anar amb ells i jo no?", i em diu "no, et dic que tu no vagis amb ells, doncs no hi vagis-, vale, jo no hi aniré", però quan surto com que ell està a casa o estic entrenant, pues vaig amb marroquins, però aquí cole no.

(Brahim, entrevista)

Entre els alumnes marroquins que assistien al TAE també existien prejudicis del tipus que expressava en Brahim, tot i que la relació entre els alumnes àrabs i *amasiqh* no va resultar en absolut problemàtica. Al fragment de l'entrevista amb en Brahim apareix amb claredat una altra idea que abans hem vist que els alumnes catalans i castellans negaven: la voluntat d'integració i de no tancar-se exclusivament amb la pròpia comunitat. Però aquest esforç d'integració, de relacionar-se amb altres alumnes, resulta sovint frustrat, com veurem al capítol proper.

En sintonia amb aquest esforç⁴⁵⁰, són comptades les ocasions en què els alumnes immigrants exposen públicament signes o discursos que facin evident llur identitat nacional. Fins i tot es tendeix a ocultar-la per tal de facilitar una integració plena d'obstacles:

Tot d'una la Sílvia demana: *Señorita, ¿los negros tampoco pueden comer cerdo?*

L'A.T. mira d'aclarir la qüestió, però en Manuel explica: És per la seva religió.

I en Brahim s'apressa: No! Si li agrada o no li agrada.
(Observació d'aula, 3^aA)

L'única exhibició pública que vaig presenciar va ser cosa de segons: un estel que volia ser el de la bandera del Marroc i que en Jamal va dibuixar i esborrar ràpidament⁴⁵¹. Tres noms escrits en àrab a la pissarra ("Jamal X Maria" i "Núria", que en Brahim i en Jamal va escriure sense que ho veiés cap altre alumne de l'aula. No només això: llur actitud tendeix a ser positiva en tots els sentits. Ja he assenyalat abans que pràcticament mai no fan burla del català, i en general tendeixen a relacionar-se amb tots els que els ho permeten:

⁴⁵⁰ I en la línia del que preveuen Ogbu i els seus seguidors.

⁴⁵¹ En Jamal em va comentar que ell va fer una de les pintades en àrab que hi ha al Vilar (simplement hi deia "Marroc").

Aquí hi ha gent que parla castellà i d'altra que parla català, la relació és igual amb uns i altres?

Jo m'entenc amb tots, m'és igual que parlin català o castellà, em parlen castellà pues li contesto amb castellà, si em parla català pues en català, si em parlen marroquí pues en marroquí.
(Brahim, entrevista)

Tampoc no desenvolupen un discurs de queixa, parlen poc de racisme i només accidentalment (o sota pressió) fan evident el desengany i el malestar que els pot haver comportat l'aventura de la immigració:

Quan A.T. demana als alumnes de 3^aA "què vol dir emigrant i immigrant" la Sílvia assenyala: "*Mi madre era emigrante porque vivía en Francia...*". En Brahim exclama en veu alta: "*¿Si está a París va a venir aquí a España? Mare de Dios! Yo no vengo aquí ni que me paguen!*".
(Observació d'aula, 3^aA)

Mentres treballen en grup en Jose Antonio pregunta a en Brahim si li agrada viure a Espanya:
Jose Antonio: Te gusta a ti, Brahim, te gusta?
Brahim{El mira fixe i somriu. Inclina el cap cap a un costat i aixeca les espatlles}: No.
{Fa una ganyota mentre somriu}.
(Observació d'aula, 3^aA)

Aquesta va ser l'única vegada que, inexplicablement (per a mi), vaig sentir una queixa pública d'un alumne marroquí sobre el que per a ell representava haver emigrat al nostre país. A les entrevistes que els vaig realitzar, però, sí que apareixia, si no la queixa, sí un cert desencís:

Quan tu estaves al Marroc i t'imaginaves el país aquest on aniries, te'l imaginaves molt diferent?

Sí.

Tenies ganes de venir o no tenies ganes ?

Sí, en tenia ganes.

Sí ? Per què ?

(...?)

I te'l imaginaves diferent ?

Sí.

I la gent te la imaginaves diferent també ?

Sí.
Més simpàtica ?
Sí.
(Rafik, entrevista)

13. Les relacions interètniques entre l'alumnat

Al capítol anterior hem pogut comprovar l'existència de discursos de nacionalitat i d'etnicitat entre l'alumnat del Guillem d'Efak. En aquest capítol analitzaré fins a quin punt i de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells. L'objectiu és triple: d'una banda determinar la importància de l'etnicitat a l'hora d'establir relacions d'amistat, cooperació i agressió entre els alumnes; en segon lloc valorar si aquestes relacions estan condicionades pel que hem definit com a discursos, actituds i comportaments racistes; i finalment avaluar la incidència i l'eficàcia de les activitats que es desenvolupen des de l'escola per reflexionar sobre aquests discursos i millorar les relacions (interètniques) entre l'alumnat. Un darrer objectiu és l'anàlisi de la relació que s'estableix entre actituds violentes i discursos racistes. Aquest darrer aspecte, però, (implícit en el primer i segon dels objectius que he esmentat) serà esboçat en aquest capítol i més àmpliament desenvolupat en el capítol catorzè, quan abordi en el seu conjunt els fenòmens de violència en el Guillem d'Efak i pugui contextualitzar les formes de violència racista.

En aquest capítol les relacions interètniques en general i el racisme en particular, seran al centre de la meva anàlisi. Però per evitar

sobredimensionar artificialment aquestes variables (nacionalitat, etnicitat i racisme), mostraré primer com es classifiquen els alumnes ells mateixos, i situaré d'aquesta manera les variables ètnica i nacional al lloc on els correspon.

13.1 DE COLLES I AMICS

Quan es demana als alumnes que parlin dels grups que hi ha a l'escola, en un primer moment hom té la impressió que l'etnicitat té una importància més que relativa. Aparentment, a l'hora d'establir els grups (i d'organitzar les relacions entre els alumnes) la variable ètnica té un pes (si és que el té) menor.

¿Cual es el que consideras el principal problema del instituto, si es que hay alguno?

Pues que... Mira la gente... Bueno, hay buen rollo depende en qué casos. Hay veces que no ¿no? Pero la mayoría, unos nos sentimos más superiores que otros.

¿Qué quieres decir con superiores? Pon un ejemplo.

Porque, desde que venimos al instituto, hemos venido en grupillos, los de las pavas, el de los chulos y luego está el grupito de los cabecillas. Y entonces, pues se van haciendo grupos más grandes, más grandes, más grandes, y hay los grupos que entre grupos se pelean.

A ver, has dicho tres grupos: el de las pavas, el de los chulos y el de los cabecillas. ¿Qué quiere decir cada uno? ¿El de las pavas, quienes son y qué hacen?

El de las pavas son las..., todas éstas que no hacen na, que van a su aire, pero a lo mejor son un poquillo así... tontillas ¿sabes?.

(...)

¿Y por qué dices de las pavas? ¿Qué es lo que hacen? O ¿por qué son pavas?

Porque están muy alejadas de los demás, van... No sé, son muy diferentes a nosotros. Nosotros somos diferentes grupos, pero más o menos vamos a lo mismo, y ellas no, ellas están más así, más a su aire.

¿Más a su aire, qué quieres decir, que se separan o ...?

Sí, ellas se separan de los demás, van con su grupo. En cambio los otros grupos, pues vamos..., nos barejamos todos.

(...)

Después está el de los chulos, dices. ¿Por qué son chulos?

¿Qué hacen?

¡Que nos tienen amargadas a todas! ¡Que van detrás de la niñas como lapas! Ellos se creen que son los más chulos de todos.

¿Y qué es lo que hacen?

Metiendo mano y ponerse con las niñas. Las niñas pues un día les daremos una hostia y ya verás tu.

Y después decías, el grupo de los cabecillas. ¿Quiénes son éstos?

El Roberto... Bueno algunos ya se han ido: el Rubén, el Rodrigo, el Cristóbal... El grupo de los cabecillas son pues los que lo llevan todo.

¿Qué quieres decir que lo llevan todo?

Lo llevan todo, son los líderes del colegio. De tercero son los líderes ellos, los cabecillas.

¿Pero los líderes por qué? ¿Porque la gente los sigue o por qué?

Sí, todo (...?)

¿Ah sí? ¿Por qué?

Mira, porque nos caen bien a todos y son diferentes ¿sabes? Suelen hacer cosas diferentes que las nuestras y un poco aprendemos de ellos.

¿Tanto los chicos como las chicas? Porque entre los cabecillas no hay ninguna chica, no?

Bueno, luego hay a parte las cabecillas... Pero las chicas no, las chicas lo que pasa es que nosotras somos novias de los cabecillas y después vamos juntos.

(...)

¿Y vosotras sois líderes de las chicas o no?

No, las chicas no tienen líderes. Hombre, tienen las que dicen..., los chicos pá ellas las líderes son las que dicen estas son más guapas. Pero vamos eso ya no lo sé, porque eso es cosa de los chicos.

(Olga, entrevista)

Com mostra el fragment d'entrevista transcrit, la majoria d'alumnes entrevistats estableixen tot un seguit de grups al si de l'institut en funció de variables com ara l'estil, l'actitud, el grau de maduresa que es suposa a alguns alumnes (i la fortalesa, independència i capacitat de lideratge que es pensa que aquesta maduresa comporta -temes propis de l'adolescència tal com es viu al Vilar). El gènere apareix també com una variable significativa i de manera més o menys inconscient es succeeixen estereotips vigents des de fa molts anys (els líders són els homes, les noies són les *novies*, ...) i imatges i actituds més noves (¿es segueix el model de rudesia i violència

masculina quan s'afirma que "*las niñas pues un día les vamos a dar una hostia y ya verás tu*" i la superació del model de feminitat tradicional es resol utilitzant fórmules pròpies d'un model masculí?).

Altres alumnes s'han referit als grups d'iguals de manera similar:

Quina mena de grups hi ha?

A la nostra classe hi ha com tres grups. Hi ha les que estudien molt, les que treuen excel·lent, les que ja fumen i que van com superiors, que es pensen ser més grans i nosaltres que aprofitem estudiant i tal i que és divertit.

(Clàudia, entrevista)

¿Qué es lo que más te puede gustar de este instituto?

La gente, sí y ya está.

¿La gente, quien? ¿Los compañeros?

Sí, los compañeros, las compañeras.

¿Todos?

No, todos no, hay algunos que me caen mal, ahora ya no tengo tantos compañeros, ahora tengo pocos, porque antes éramos un grupo, éramos yo, el Rodrigo, el Ruben, el Api, el Ramón, el Cristóbal, y a todos los han echado menos a mi. Ramón o pidió la baja o lo han echado. Sólo quedo yo, y el Rodrigo no viene nunca, no sé por qué pero no viene nunca.

¿Y con éste la relación era mejor?

Sí, hombre estábamos siempre juntos, y todos pensábamos más o menos igual, nos llevábamos bien, y estábamos juntos desde primero.

¿Y pensabais más o menos igual en qué? ¿Sobre el instituto, sobre otras cosas, sobre qué?

Sobre todo, sobre todo más o menos. Nos llevábamos bien, y siempre íbamos juntos. Cuando salíamos del instituto también íbamos juntos.

¿Y los otros chicos de aquí qué piensan?

Mira, es diferente. Bueno este... Javi, uno de segundo, el Xevi de segundo también, el Martí también.

¿Y por qué éstos?

Es que son muy diferentes, porque con algunos hablas y te gusta hablar, y con otros no, no tienen conversación y si hablan, hablan de tonterías, es que hay algunos que son criaturas todavía, no me gusta su forma de hablar ni nada, porque hablan de tonterías.

¿Las tonterías, que són?

No sé, que se pasan el día insultándose de broma, como si fueran niños pequeños, así.

¿Con los otros no pasaba?

No, con los otros no, nos llevábamos muy bien, siempre estábamos juntos, es que no sé por qué los han tenido que echar.

(Roberto, entrevista)

En la clase hay grupos, o todos sois un grupo. O sea, ¿crees que hay un grupito que es de una manera, los otros que van por otra parte o qué crees?

Somos variados.

¿No crees que se pueden hacer grupos de personas: éstos son más amigos entre ellos, tu eres más amigo de estos,...?

Se podrían hacer.

¿Entonces, qué grupos saldrían de clase?

Tres o cuatro.

¿Qué grupos serían?

Pues por ejemplo, las chabalas, la mayoría, las de los empollones. Unas chabalas con el Roberto, Joaquim y esos, otro.

¿Cómo es este otro grupo? Los primeros eran los empollones, ¿y éstos?

Pues estos, los que menos trabajen, bueno no es que menos trabajen, es que pasan de todo. Porque la Núria no mucho, trabaja, pero se une. El Pere y el Joaquim, siempre se insultan y yo a veces me pongo por medio. Y luego el Ricard... Ricard conmigo por ejemplo. Y luego el Pedro se metía en el grupo del Joaquim, luego las de la Jenifer otro y el Pacheco otro.

¿Entonces tu estás en los que hacen jaleo?

No, con el Ricard.

(Manuel, entrevista)

Malgrat aquestes referències (que avalen el plantejat com a hipòtesi 1.7), en aquest capítol intentaré demostrar que la qüestió ètnica és més important que no sembla. Al capítol anterior ja hem vist que en el pla del discurs les identitats ètniques i nacionals tenien una presència destacable. En aquest mostraré com, malgrat tot, el seu pes és molt important a l'hora d'organitzar les relacions entre els alumnes.

Curiosament, en demanar pels grups d'alumnes presents a l'escola, només un dels alumnes entrevistats ha fet referència als alumnes provinents del Marroc com a grup diferenciat de la resta. Malauradament, però, com veurem cal atribuir aquesta omisió (que ho és) al fet que es margini aquests alumnes de la vida social de

l'escola (és perquè no se'ls té en compte que no s'hi fa referència), i no al fet que la seva condició de marroquins, d'estrangers, no sigui apreciada per la resta d'alumnes (veurem com no és així en absolut). L'única referència als marroquins, deia, és la de l'Ariadna:

Quins són els que són més amics teus a classe?

Els meus amics, amigues?

En general, tot plegat.

Sobretot els de L'Arbreda, de noies, l'Ariadna, l'Ona, l'Eulàlia, totes aquestes. I d'amics, més els del Vilar, amb els de L'Arbreda ja no ens fem tant.

Per què?

No sé, perquè coneixes altra gent i potser et cauen millor aquells altres i aquests d'aquí, els nois de L'Arbreda estan més separats i van més nois amb nois, però aquests d'aquí El Vilar es fan més amb les noies també. I els de L'Arbreda són encara una mica criatures i aquests ja han crescut una mica, que no vol dir que no ho siguin, perquè són uns criatures, però...

I les noies no ho sou?

Les noies, creixem més ràpid. Som més centrades. També tenim els nostres moments, però Déu ni do.

I amb les noies del Vilar, no?

Sí, sí que ens fem. Però les noies del Vilar, també van més a la seva, perquè són diferents. Nosaltres allà a L'Arbreda, ens tenien molt lligats, sempre així rectes i aquí, doncs, passaven de tot, i ara moltes fumen, moltes fan campanes... i nosaltres no ho fem això, si els meus pares paguen els estudis és perquè vingui a estudiar.

¿Et sembla que hi ha grups dins la classe, que hi ha colles que fan pinya entre ells? Quins serien aquests grups?

Hi hauria el grup de (per dir-ho d'alguna manera) les empollones, que no està ben dit, però les que estudien més: si tenim lliure perquè els professor està malalt, elles fan deures. Després hi hauria el grup de... el nostre (és que llavors ja és tot un grup: hi ha els nois i les noies, però...). El més separat és aquest dels empollons. Després també hi ha, així en general, també hi ha...

Els empollons, són nois o noies?

Noies. I després també hi ha, o sigui a totes les classes, hi ha el grup dels nois eh... els xungos, els que fumen, els que fan campana, els que estan sempre per allà a darrera i fan merder i així. Els normals (dic normals perquè ens entenguem) que estan, pues no fan campana ni res, normal. I els més santets, els empollons que sempre estan estudiant i així. Després també hi ha les que són més penjades, aquestes que els hi diuen *les pachecos* i aquestes així que van mal vestides, fan una mica de pudor i així, no? aquestes noies. I després també hi ha els marroquins, també, estan així... separats, saps?

(Ariadna, entrevista)

I per fi, al final de tot... els alumnes marroquins. De fet, veiem que la narració de l'Ariadna és notablement diferent de les anteriors. En ella s'hi barregen referències com les proposades pels alumnes abans citats (noies adultes, criatures, els *xungos*, els *pachecos* que van bruts, ...) amb referències molt més precises als alumnes del Vilar i de L'Arbreda, que en certa manera reforcen les imatges a les que hem fet referència al capítol anterior. Per damunt de la divisió entre les *empollones*, la resta de noies, els *xungos*, els normals i els *empollons*, comença a dibuixar-se una altra divisió força clara entre nois i noies i una altra entre els del Vilar, els de L'Arbreda i, clarament separats, els marroquins (i les marroquines)⁴⁵².

La Clàudia i en Cesc també consideren que, malgrat tot (malgrat que no és l'únic criteri existent) el fet de ser del Vilar o de ser de L'Arbreda és un element significatiu:

Creus que encara hi ha relació entre els del Vilar i els de L'Arbreda. Perquè és entre els del Vilar i els de L'Arbreda, o els que parlen català i els que parlen castellà? O què et sembla a tu?

No ho sé, per exemple nosaltres anem amb un grup de nois del Vilar que ells parlen castellà i nosaltres parlem català, però molt bé. Però jo trobo que s'ajunta més la gent que, per exemple, fuma porros o que es droga va més amb un grup, la gent que estudia va amb un altre grup, la gent que té ...(?) pels estudis amb un altre grup, i també els del Vilar i L'Arbreda. També hi ha grups que només són del Vilar i que només són de L'Arbreda.

(Clàudia, entrevista)

I això d'estar a l'escola t'agrada?

Home, sí, perquè vaig amb els companys i..., però si no anés amb els companys de L'Arbreda, no, no m'agradaria gaire.

Perquè?

Perquè sempre han sigut els meus amics i..., no ho sé, m'agrada anar amb ells.

⁴⁵² Com veurem, que l'Ariadna hagi utilitzat el gentilici de forma genèrica, prescindint de la divisió per gèneres (que en aquest col·lectiu és molt marcada) i no s'hagi referit a les noies marroquines, és significatiu.

(Cesc, entrevista)

Quan es canvia la pregunta i el que es demana als alumnes és que diguin quins són els seus amics, l'adscripció ètnica o nacional i el gènere sembla que es consoliden com a criteris fonamentals. Sens dubte no són els únics que intervenen en la selecció de les amistats, però indubtablement, d'una manera o d'una altra, acaben intervenint-hi. Aquests són alguns dels alumnes entrevistats. Els primers són alumnes de L'Arbreda que anomenen com a amics només a altres alumnes de l'Arbreda i que a més són del seu mateix sexe:

Una de les preguntes que et volia fer, de l'institut qui són els més amics teus. Això no és dir mal de ningú, no?

Els companys de L'Arbreda.

Digue-me'n uns quants.

L'Ariadna, la Clàudia, l'Ona, i de quart la Meritxell Vilà, la Maria Savardera, la Marisa Vidal, ...

Tot són noies això, i de nois no n'hi ha. No teniu gaire relació nois i noies?

Amb els de la classe sí, però amb les altres classes no.

Però no n'has anomenat cap, per exemple.

Bueno nois a veure...

(Elisenda, entrevista)

Quins són els teus amics aquí a l'institut?

Els de L'Arbreda: en Joaquim, l'Albert, en Pere, en Ricard, i del Viar també alguns.

Com ara...?

En Pedro, en Roberto, *bueno* aquest no gaire.

I per què més aviat els de L'Arbreda?

Perquè abans anava al cole a L'Arbreda amb ells i sempre hem estat junts.

(...)

I amb altra gent del Vilar, no hi tens relació?

Sí, però no tanta com els de L'Arbreda.

I per exemple, no has dit cap noia, entre els que són amics?

Eh?

Quan t'he dit això dels amics...?

Ah, noies. *Bueno* sí també hi ha noies, però amb els que sortim per la capital o així, sempre anem els de L'Arbreda i a vegades amb noies.

(Cesc, entrevista)

Aquests altres són del Vilar i els amics que esmenten també són del Vilar i del mateix sexe que l'alumne que fa la selecció:

Quins són els més amics que tens aquí de l'escola?

En Martí, en Fran, en Jorge, en Luís, en Federico.

Amb aquests quedeu fora de l'escola o només us veieu aquí?

Quedem també, a vegades. Hi ha el Federico, el Luís, el Xavier, en Fran, juguem a futbol junts.

A la capital?

Sí.

I no hi ha cap noia que sigui amiga teva?

Noia? Sí!

Ah, com que no n'has dit cap.

L'Olga, ..., moltes.

Però en canvi a la classe, he vist que parleu més amb els nois que no pas amb les noies, no? I quan sortiu a fora el pati, i així, també esteu els nois junts i en canvi amb les noies no hi esteu gaire.

Sí que estem! Estem bastant amb elles. No estarem sempre a sobre d'elles!

Però, és més divertit jugar amb els nois que amb les noies, o...?

Home, amb els nois juguem a futbol, les noies no juguen. Bàsquet, les noies no juguen. Només a parlar i comencen a parlar.

(Alfonso, entrevista)

¿Con los que vas tu, qué? ¿Quiénes serían tus amigos, la gente principal, con los que más te relacionas?

¿Mis amigos? ¿Te digo el nombre?

Sí, sí.

Un chico que es de Sevilla, se llama Tito, un chico que se llama Luís de aquí de Gerona, el Federico, el Juan, el Dani...

¿Qué Dani?

Dani... no, David,... y Xavier también.

¿Es del instituto?

Sí, éste va a mi clase ahora. Es bajito y con el pelo naranja, que le decimos "panocha"... el Xavier y el Roberto son los que así... más o menos estamos así en la clase.

No has nombrado ninguna chica, por ejemplo. ¿Que hay una división muy fuerte entre chicos y chicas?

No, no es una división fuerte pero las chicas llevan lo suyo digamos y los chicos pues nos relacionamos más entre nosotros, pero sí que hay una buena relación entre los chicos y las chicas. Yo me llevo bastante bien con todas las chicas de mi clase y tengo buenas amigas ¿no? y que me pongo a hablar con ellas y bien ¿no? pero lo

que pasa es que los chicos pues nos juntamos más y las chicas pues ya se juntan más entre ellas y así.

¿Por qué pasa esto?

No sé, será porque son chicas y nosotros somos chicos, no sé. No, pero yo también lo entiendo, porque es normal, se ponen a hablar también de cosas, pues suyas y no se lo van a decir a un chico que, claro, es diferente a ellas.

(Blas, entrevista)

Evidentment també hi ha excepcions (les dues que es transcriuen tot seguit i els alumnes marroquins que no van al TAE), però que de les vint-i-cinc alumnes entrevistats en profunditat, vint esmentin només amics del seu mateix poble, grup ètnic i gènere em sembla significatiu, com també em sembla significatiu que els alumnes marroquins incorporats a l'aula també formin part d'aquestes excepcions (facin referència a alumnes no marroquins quan se'ls demana qui són els seus amics) i en canvi els alumnes del TAE només esmentin alumnes originaris del Marroc⁴⁵³.

Quins són els més amics teus d'aquí de l'escola?

Home, n'hi ha molts...

Va digue'n quatre o cinc.

L'Òscar de tercer C, i en Blas, en Brahim, en Cristian, en Federico...

I cap noia?

Sí!

Ah! com que no en dius cap. No hi jugueu gaire amb les noies, cadascú va per la seva banda.

Sí.

I perquè això?

No ho sé. Són elles que no volen jugar.

(Jamal, entrevista)

⁴⁵³ En diverses xerrades informals i en entrevistes gravades, vaig demanar als alumnes del TAE que em diguessin noms dels seus amics. Els nois grans només van esmentar altres companys marroquins: els de l'aula TAE, alumnes del Guillem d'Efak (en Brahim, en Jamal, en Rafik), i amics marroquins del Vilar amb qui es troben per jugar a futbol. Només en Karim diu que té amics que no són marroquins. El cas d'aquest noi és especial. A diferència de tots els altres alumnes del TAE, ell viu a L'Arbreda, el seu pare se'ls va endur i els va apuntar a 'equip de futbol del poble i fins i tot a un curs de sardanes. En canvi la Salima i la Wassima m'han dit que tenien amigues d'aquí: la Luisa i l'Elisenda (totes dues de tercer). Diuen, però, que com que ara no van juntes a classe, quan es creuen al pati només es saluden i prou.

¿De aquí del instituto, con que amigos te llevas mejor?

Con los de mi clase, el Pedro, el Ricard y alguna chabala.

¿Qué chabalas?

La Marta y la Pili.

(Manuel, entrevista)

Digues quins són els teus millors amics d'aquí, de l'institut.

El Martín, el Alfonso, la meva cosina, la Maite.

De quin curs és ella?

De tercer B, no C. Després, la María teresa, la Olga, el Cesc, el Joaquim, el david de segundo, ...

(Pedro, entrevista)⁴⁵⁴

Qualifico les declaracions d'aquests alumnes d'excepcions perquè com veurem, les observacions d'aula, la manera com es s'agrupen i es distribueixen els espais a l'aula i al pati reforça la hipòtesi que la tendència dominant és a establir grups homogènis en funció del gènere i l'origen ètnic o nacional dels alumnes. Es confirma, doncs, la impressió que es desprèn de les declaracions dels primers alumnes segons la qual, malgrat tot, és possible establir una correlació entre la població de procedència (i tot allò que se li associa) i les relacions i amistats dels alumnes:

De seguida que surt la professora les següents alumnes s'han ajuntat i han format un grup per començar a xerrar: Laura, Magda, Clàudia, Anna, Alba, Berta i Ariadna (totes noies i totes de L'Arbreda). L'Elisenda, l'Eva, la Neus i la Cristina (també totes noies i de L'Arbreda) han format una altra colla.

(Observació d'aula, 3'B)

Una altra qüestió és com s'ha d'interpretar aquesta tendència a l'homogeneïtat ètnica. Ja he dit al capítol anterior que la correlació L'Arbreda / catalanoparlants / catalans, d'una banda i El Vilar / castellanoparlants / castellans, d'una altra, no és absoluta, tot i que

⁴⁵⁴ Casos com aquests, o el d'en Roberto i en Tito, m'han fet plantejar si en determinades circumstàncies l'actitud (en concret el fet de compartir una actitud disruptiva a l'aula) no podia ser un element que unís més que no pas l'adscripció ètnica. En tot cas, és curiós assenyalar que aquests dos contraexemples i el cas de l'Ariadna (de qui he transcrit fragments d'entrevista a la pàgina 564) ho són simultàniament per a la qüestió ètnica i per a la qüestió de gènere.

s'estableix (i que a les aules de tercer la correlació és gairebé total). D'aquesta manera, quan s'agrupen els alumnes de L'Arbreda (tan és si és per qüestions d'estil, d'antiga amistat o pel fet d'anar junts a l'autobús), de fet s'estan ajuntant alumnes que són catalanoparlants i que en la seva major part s'identifiquen (ells mateixos i els altres a ells) com a catalans. Igualment, quan s'ajunten alumnes del Vilar, l'agrupament és d'alumnes castellanoparlants i que s'identifiquen com a castellans (i en alguns casos com a espanyols). Considero que la hipòtesi més plausible és que en la majoria dels casos la identitat nacional no és un element que sigui tingut conscientment en compte a l'hora d'establir l'agrupament dels alumnes, però tot i això, com he dit, en la majoria dels casos els grups d'alumnes tendeixen a ser ètnicament homogenis. Si a aquesta situació hi afegim que les referències a l'ètnicitat són relativament importants (m'hi he referit al capítol anterior) podríem considerar que en la situació actual hi ha un risc real que l'ètnicitat passi no només a correlacionar-se amb les tendències d'agrupament dels joves del Guillem d'Efak, sinó que passi a orientar-les de forma efectiva. Escoltant el que expliquen els joves entrevistats consideraria excessiu que parléssim de quelcom més que d'una correlació. No crec que puguem acceptar que l'ètnicitat estigui actuant de manera inconscient⁴⁵⁵, en canvi les afinitats d'estil, d'hàbits, de capital cultural (que al cap i a la fi és al que fan referència els alumnes per explicar llurs agrupaments) em

⁴⁵⁵ L'ètnicitat, la nacionalitat, la identitat són precisament consciència d'unes semblances, d'unes afinitats més o menys reals, més o menys construïdes; si la consciència no existeix el que resta són només les semblances -més o menys grans, més o menys importants- però no la identitat i els prejudicis (que sí que poden ser inconscients). Possiblement, més que entre discursos conscients o inconscients, seria més adequat plantejar-nos el debat entre discursos ben articulats (un discurs clarament conscient i ben articulats a l'entorn de la identitat, de les diferències ètniques o racials, ...) i discursos poc articulats (una suma de prejudicis, estereotips, ... a l'estil de l'infra-racisme proposat per Wieviorka (1995, vegeu capítol 5) o de la ideologia com a discurs autoritari (ideològic en el sentit més marxista del terme), clixés i imatges carregats d'afectivitat (en detriment del discurs lògic i racional d'altres narracions) tal com proposa Fernández Villabueva (- et al 1998, m'hi he referit al capítol 3, dedicat a la identitat)).

semblen del tot raonables⁴⁵⁶. Em sembla lògic, també, parlar de situació de risc: perquè els discursos d'etnicitat són presents a l'escola i amb relativa freqüència s'actualitzen (per jugar, per insultar, per explicar determinades situacions). És més, en alguns casos aquests discursos sí que s'utilitzen per explicar algunes tendències a l'agrupament o a l'exclusió de determinats alumnes (de forma molt clara en relació als alumnes marroquins, però també en altres casos⁴⁵⁷). No es tracta de la tendència dominant, ja ho he dit, però aquests casos crec que justifiquen que l'escola tracti amb molta més cura que no ho està fent les relacions entre els alumnes, i que pari més atenció al pes de la variable ètnica / nacional en relació a aquestes interaccions (i a la qüestió del gènere que, com veiem també resulta problemàtica).

Fins ara només m'he referit a la relació entre els alumnes catalans i els castellans. En el cas dels alumnes marroquins sí que hi ha una consciència de la variable ètnica a l'hora d'explicar / jutificar el tipus de relació que s'estableix amb ells (quan se n'estableix). Als següents apartats seguirem aprofundint en aquestes dues qüestions.

13.2 EL REPARTIMENT DELS ALUMNES A L'AULA

Abans deia que les observacions d'aula donaven suport a la hipòtesi que la tendència a establir agrupaments per gènere i ètnicament homogenis era dominant entre els alumnes del Guillem d'Efak. En

⁴⁵⁶ Precisament perquè considero absurd buscar tres peus al gat he introduït com a cita inicial d'aquesta tesi la resposta d'en Brahim davant la meua insistència sobre per què es relaciona amb uns alumnes i no amb uns altres.

⁴⁵⁷ Vegeu la transcripció d'un dels fragments de l'entrevista a l'Elisenda (capítol 12, pp. 528-528 i 542-544).

aquest apartat veurem de quina manera es disposen a l'aula els alumnes de 3^r d'aquest institut i a l'apartat següent veurem com es reparteixen l'espai fora de l'aula. D'altra banda, l'anàlisi del repartiment dels alumnes a l'aula ens servirà també per observar la poca atenció que aquest aspecte (com la resta de qüestions que fan referència a les relacions entre els alumnes, més enllà dels espectes purament acadèmics) genera entre el professorat⁴⁵⁸.

La poca cura que es té a l'hora de tractar aquestes qüestions queda palesa en comprovar quins són els criteris que es tenen en compte a l'hora d'assignar els llocs que els alumnes han d'ocupar a les aules durant la realització de les classes; o les activitats que s'hi realitzen per potenciar la cooperació i les interrelacions entre els alumnes. Al capítol anterior ja he dit que durant la meva estada al centre no vaig poder observar cap activitat que requerís el treball en grup. Pel que fa a la distribució dels alumnes, aquest és el comentari realitzat per una de les mestres, la M.G.:

Inici de la sessió de tutoria. La tutora de 3^rA és la M.G. Mentre els alumnes van entrant a l'aula, em comenta que la d'avui serà una sessió difícil perquè toca canviar de lloc els alumnes. M'explica que els canvia cada quinze dies aproximadament i que sovint protesten: "perquè aquest fa pudor! perquè aquest és *moro*! perquè...". Diu que ella els va canviant de lloc de forma aleatòria.
(Observació d'aula, 3^rA)

L'assignació dels llocs a l'aula és una qüestió complicada: no només és que cada espai tingui un valor simbòlic diferent, sinó que cada lloc comporta un company determinat, d'aquí les protestes que

⁴⁵⁸ Podríem plantejar com a hipòtesi si aquesta escassa atenció podria ser deguda a l'orientació gairebé exclusivament acadèmica del professorat de secundària, la seva escassa o nul·la formació en didàctica i pedagogia (molts d'ells són especialistes en les disciplines que imparteixen als instituts), podríem observar si aquesta atenció és superior als centres de primària i podríem reflexionar sobre què hem guanyat i què hem perdut incorporant els alumnes de l'antic cicle superior als instituts amb la Reforma. Seria anar massa enllà, però.

descriu la M.G. i d'aquí que sigui d'interès observar de quina manera es reparteixen els alumnes i quin tipus de reaccions generen determinats aparellaments (acaba essent més important qui tens al

costat, amb qui comparteixes taula, que qui tens al darrere o al davant). La M.G. explica que els aparellaments són dificultosos, però també diu que els fa de forma aleatòria. Per això jo parlava de relativa deixadesa a l'hora d'encarar les relacions entre els alumnes (interètniques, de gènere, de socialitat en general). És més, organitzant l'aula de manera aleatòria (però organitzant-la al cap i a la fi) només s'aconsegueix que es buidi de sentit el fet mateix de canviar de lloc els alumnes: els canvis poden esdevenir més destructius que constructius (no es potencia res en concret, al contrari: si hi ha alguna relació, es desfà) i cara als alumnes simplement es redueix l'acte a una demostració simbòlica del poder del mestre (de l'escola) i de l'arbitrarietat amb que s'aplica aquest poder⁴⁵⁹.

D'altra banda, es pretén que la distribució dels alumnes és aleatòria (i ja he dit que com a pretensió demostra una escassa capacitat o voluntat d'influir sobre les relacions humanes), però a l'hora de la veritat les coses tampoc no són ben bé així:

A la classe següent l'E.V. va queixant-se en veu alta de l'aparellament d'en Manuel i en Roberto que ha creat la M.G. amb els nous canvis de lloc. En acabar la classe torna a tenir classe la M.G. (ara, de matemàtiques). Se m'acosta i diu: "Pobre E.V.!" Diu que s'ha equivocat posant aquests dos alumnes junts: "Deixaré avui que som dijous i demà els separaré".
(Observació d'aula, 3'A)

S'eviten determinats aparellaments que poden ser conflictius i generar conductes disruptives a l'aula: alumnes que junts fan massa

⁴⁵⁹ Com a molt es podria dir que la distribució aleatòria es fa perquè finalment tothom s'hagi relacionat amb tothom, però aquesta pretensió és enganyosa: si es sap que es treballa amb alumnes que mantenen una mala relació, que existeixen prejudicis, etc. només movent-los de lloc i no fent res més, amb una certa constància i orientat cap a un cert objectiu, difícilment es podrà assolir aquest mateix objectiu. Si distribuint els alumnes d'aquesta manera (sense criteri) s'aconsegueix res, crec que el resultat podem atribuir-lo a la mateixa lògica de la distribució: l'atzar.

soroll, destorben el correcte funcionament de les classes, ...; però també alumnes que no suportarien de seure junts. Evitar el conflicte esdevé una prioritat⁴⁶⁰. Però hi ha una altra qüestió que desmenteix l'aleatorietat proposada pels mestres: com que els canvis són freqüents, els mestres canvien constantment, també canvien els alumnes (a causa dels canvis d'aula, dels crèdits variables, ...) i com que al marge de l'anterior no hi ha una pauta estable per assignar el seu lloc a l'aula, resulta fàcil que els alumnes acabin asseguint-se, finalment, allà on volen:

En R.V. diu a la Sílvia que el proper dia haurà d'asseure's amb en Jamal (és el lloc que li pertoca segons la distribució establerta pel tutor), però s'ha assegut al costat de la Marta. No la fa canviar de lloc, però.

A l'endemà la Sílvia torna a asseure's amb la Marta sense que la mestra (la M.T.) ho adverteixi (de fet hi ha força més gent canviada de lloc: en Cesc ha anat a asseure's amb en Pere).
(Observació d'aula, 3'A)

En una altra classe la mateixa Sílvia demana a l'A.T. si pot separar la taula (que està ajuntada amb la d'en Jamal) i unir-la a la de la Marta. L'A.T. no li ho permet. A la següent classe, però, la Sílvia ja seu al costat de la Marta i en Jamal queda sense parella.
(Observació d'aula, 3'A)

Un exemple del desinterès dels mestres per aprofitar l'aparellament dels alumnes a classe el trobem en aquesta observació, tot i mostrar com un dels mestres força un aparellament no desitjat:

Classe de tecnologia. Els alumnes són en Jamal, l'Albert, en Cesc, en Pere, en Joaquim, en Manuel, en Pedro, la Jénifer i l'Ana. En R.V. demana que formin parelles per fer una pràctica sobre electricitat. Immediatament en Jamal demana si pot fer la pràctica tot sol. Al cap d'una estona en R.V. m'explica que ho demana sovint. Diu que segurament ho demana perquè no es sent especialment a gust amb cap alumne, però també perquè li agrada treballar i de vegades s'ha hagut d'enfadar amb el company perquè no treballava. Es van formant les parelles. Al final queden sense aparellar: la Jénifer (que diu que farà parella amb la Pili, que avui no ha vingut), l'Ana i en Jamal. En R.V. imposa l'aparellament de l'Ana i en Jamal i aquesta protesta i demana d'anar amb la Jénifer.

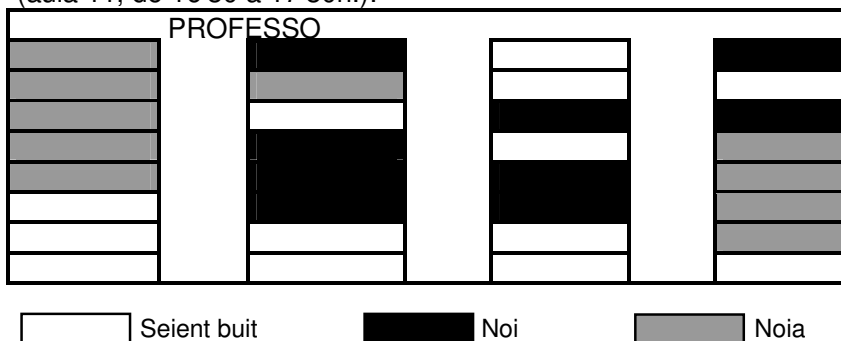
⁴⁶⁰ Ja hem aludit a aquesta prioritat al capítol 7.

R.V.: Per què? Quin problema hi ha?

L'Ana no respon i fa cara de no saber què dir. En R.V. (que d'altra banda mai no ha mostrat cap interès a formar grups que barrejin nois i noies) imposa finalment l'aparellament, però els repeteix 2 o 3 vegades que si no va bé més endavant podran fer canvis.
(Observació d'aula, crèdit variable)

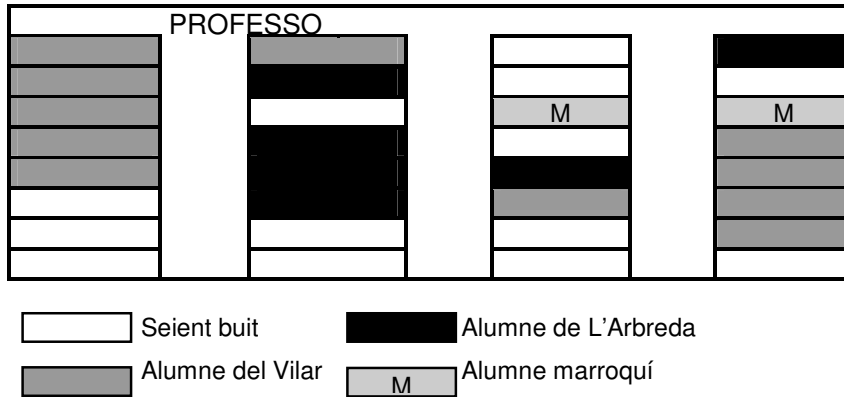
Essent, doncs, força lliures els alumnes a l'hora de situar-se a l'aula m'ha semblat interessant observar quina és la seva distribució tant als crèdits variables com quan es troben a l'aula comuna. Aquestes taules mostren el repartiment dels alumnes dels tres grups-classe. Per a cadascuna de les sessions traslladades a les taules⁴⁶¹ he mostrat el repartiment dels alumnes mostrant en primer lloc el sexe dels mateixos i en segon lloc la població o país d'origen⁴⁶². La distribució dels alumnes en algunes de les sessions observades va ser la següent:

Taules 1 i 2: Distribució dels alumnes de 3^aA el 15 de març de 1999 (aula 11, de 16'30 a 17'30h.):

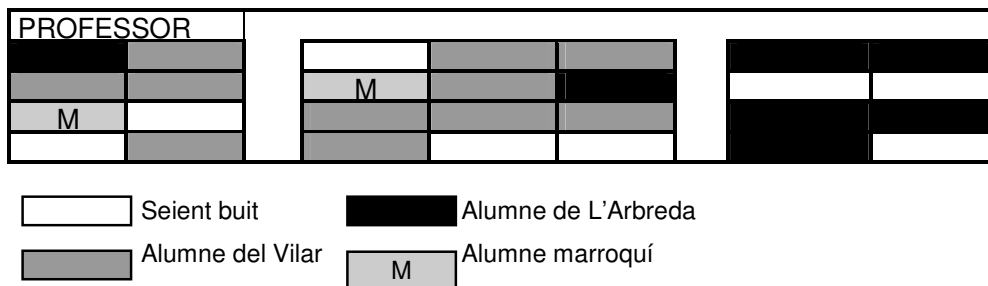
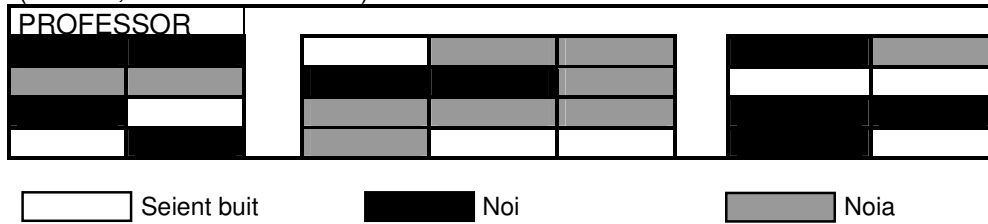


⁴⁶¹ Amb la tria de les sessions no he cercat casos extrems, al contrari, he cercat aproximadament el mateix nombre de classes per a cada grup (3^aA, B i C) d'entre les sessions en què vaig realitzar un "plànol" on situava els alumnes mentre feia el treball de camp. Aquest plànol no el vaig realitzar sistemàticament a cada sessió, i si en alguna sessió vaig observar alguna qüestió d'especial interès en relació a la distribució dels alumnes (bé perquè estaven tots força barrejats, que no és el cas; bé perquè hi observés relacions o agrupaments que poguessin obeir a les diferències de gènere i ètniques) vaig anotar-ho com a observació, tal com en transcripció alguna a les pàgines següents.

⁴⁶² He optat per assenyalar la població, que és un criteri objectiu, enlloc de la llengua que parlen habitualment o la nacionalitat, tot i que ja he dit en diverses ocasions que la correspondència és força gran. Per als alumnes nascuts al Marroc n'indico la nacionalitat (tots dos viuen al Vilar) car per a ells (i tal com ho veu la

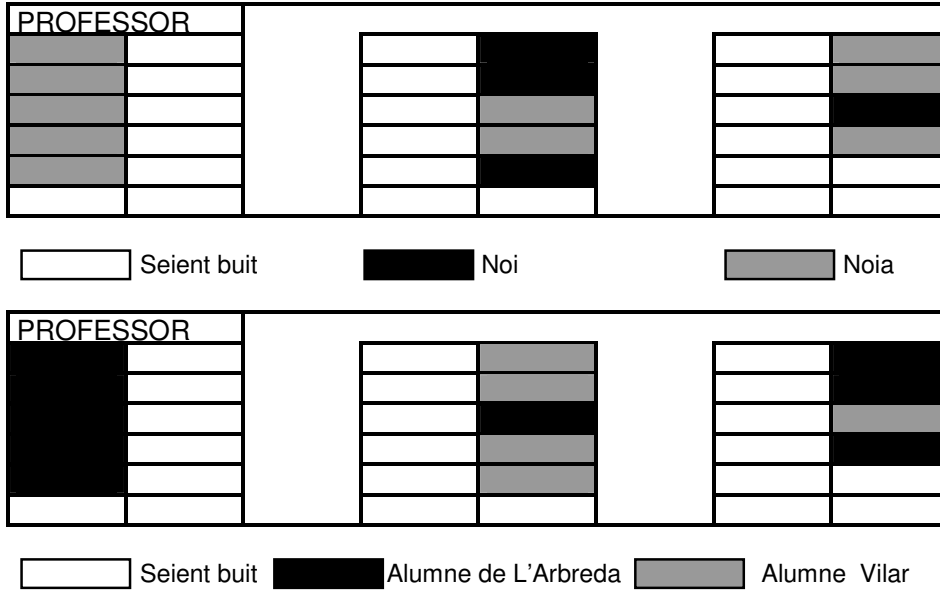


Taules 3 i 4: Distribució dels alumnes de 3^aA el 15 de març de 1999 (aula 11, de 15'30 a 16'30h.):

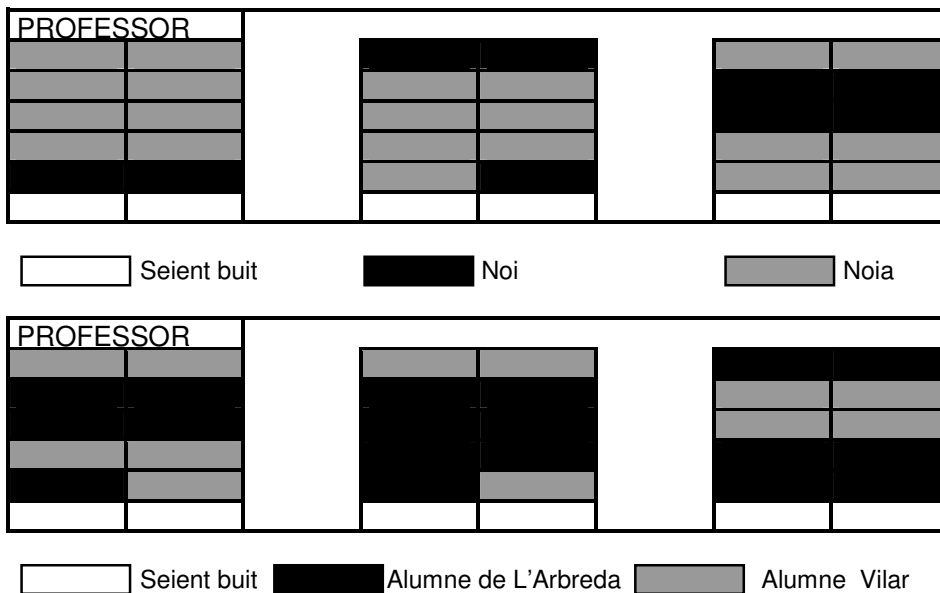


resta d'alumnes) és la nacionalitat l'element més significatiu i la població on resideixen esdevé irrellevant.

Taules 5 i 6: Distribució dels alumnes de 3^rB el 22 de març de 1999 (aula 20, de 11 a 12h.). La mestra els ha demanat que s'asseguessin un darrera l'altre fent files d'un sol alumne:



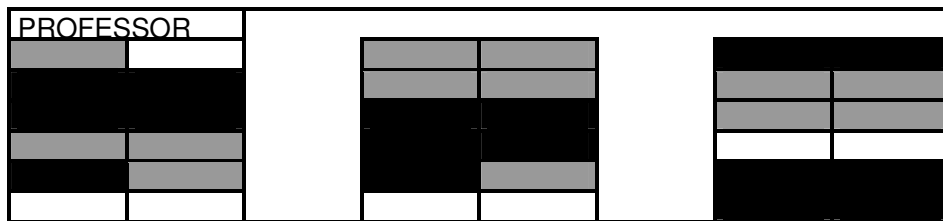
Taules 7 i 8: Distribució dels alumnes de 3^rB el 23 de març de 1999 (aula 20, de 8'30 a 9'30h.):



Taules 9 i 10: Distribució dels alumnes de 3^rB el 24 de març de 1999
(aula 20, de 11 a 12h.):

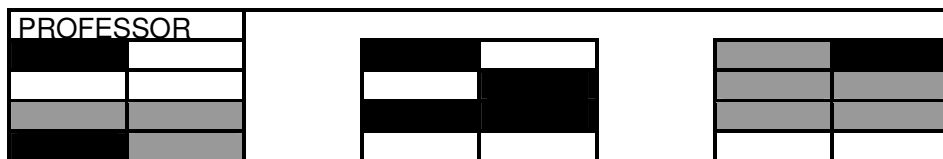


Seient buit Noi Noia

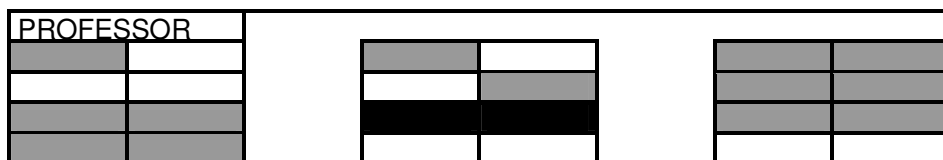


Seient buit Alumne de L'Arbreda Alumne del Vilar

Taules 11 i 12: Distribució dels alumnes de 3^rC el 26 d'abril de 1999
(aula 12, de 9'30 a 10'30):

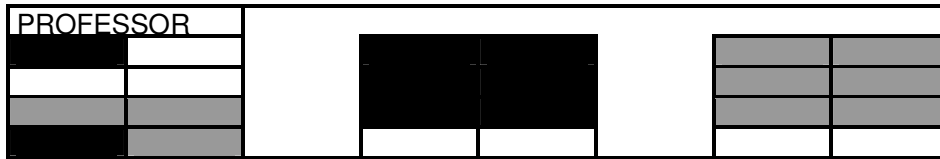


Seient buit Noi Noia

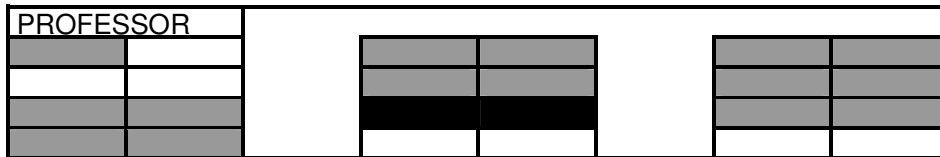


Seient buit Alumne de L'Arbreda Alumne Vilar

Taules 13 i 14: Distribució dels alumnes de 3^oC el 27 d'abril de 1999 (aula 12, de 8'30 a 9'30):

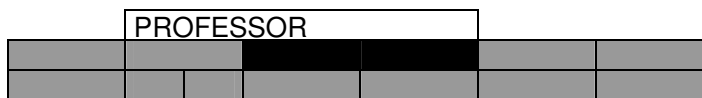


Seient buit Noi Noia

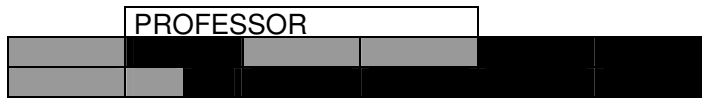


Seient buit Alumne de L'Arbreda Alumne Vilar

Taules 15 i 16: Distribució dels alumnes d'un crèdit variable el 25 de març de 1999 (aula 17, de 8'30 a 9'30h.):



Seient buit Noi Noia



Seient buit Alumne de L'Arbreda Alumne Vilar

Classe d'anglès, aula 12, 3^oC: totes les noies seuen juntes a la dreta de l'aula, excepte l'Olga que seu al fons de l'altre costat. els nois es concentren a la fila central excepte en Cristian que segueix al seu lloc, davant la taula del professor. Excepte aquest darrer, tots els nois xerren entre ells. Igualment, totes les noies xerren entre elles.

(Observació d'aula)

Com podem observar, a cap de les taules hi ha un repartiment de l'espai de manera que es defineixin dos o tres grups de forma clara. Ni per al cas del gènere ni per al cas de l'adscripció ètnica cap dels col·lectius representats a les aules fa pinya, es tanca en ell mateix i impedeix l'entrada d'altres alumnes dins del seu grup. Però el repartiment dels alumnes tampoc no és homogeni: cap taula adopta la forma d'un taulell d'escacs on espais blancs s'alternen amb espais negres. És més, algunes taules tendeixen més cap al primer model. Aquesta tendència és més accentuada si advertim que el més important no és pas qui s'asseu al davant o al darrere, sinó qui s'asseu al teu costat, amb qui comparteixes la taula⁴⁶³. Si tenim en compte això, veiem com en la majoria de les taules els aparellaments tendeixen a ser homogenis en la immensa majoria dels casos. Si al marge de la representació gràfica de les aules comptabilitzem quants contactes i quants aparellaments homogenis i heterogenis es produeixen a les aules, les dades esdevenen més punyents:

Taules 17 i 18:

⁴⁶³ A banda del valor simbòlic que té el company amb qui es comparteix taula, de fet la majoria dels diàlegs, col·laboracions a l'hora de fer els exercicis o seguir la lliçó, es fan amb el company que es té al costat. Com a exemple d'això, aquesta va ser la dinàmica de les converses que van establir entre ells els alumnes de 3^B el 24 de març a l'aula 20 d'onze a dotze del migdia (taules 9 i 10):

PROFESSOR					
1		10	11	20	21
2	3	12	13	22	23
4	5	14	15	24	25
6	7	16	17		
8	9	18	19	26	27
				28	29
6-9-8	26-28-29	20-22-23	22-23-24-25	16-17	6-7
1-2-3	28-29	2-4-5	10-11	14-15	17-19
18-19-20	14-16-17	24-25	6-9	15-26	16-17
3-6	27-28	26-27-28	20-21	1-2	12-13

Contactes amb alumnes d'un altre sexe ⁴⁶⁴ :	42	25'45%
Contactes amb alumnes del mateix sexe:	123	74'54%
Parelles amb alumnes d'un altre sexe ⁴⁶⁶ :	9	14'28%
Parelles amb alumnes del mateix sexe:	54	85'71%

Contactes amb alumnes d'una altra ètnia /	47	30'71%
Contactes amb alumnes de la mateixa ètnia /	106	69'28%
Par:elles amb alumnes d'una altra ètnia /	13	20%
Parelles amb alumnes de la mateixa ètnia /	52	80%

Les dades d'aquestes taules indiquen una preferència lleugerament superior per l'homogeneïtat de gènere per damunt de l'homogeneïtat ètnica o nacional. Amb tot, si considerem que per a un dels grups classe estem tenint en compte 3 grups ètnics enfront d'alumnes de només 2 sexes, aquesta superioritat esdevé irrellevant (o fins i tot podríem defensar que, al contrari del que semblava, el criteri ètnic és el més important). En tot cas la preferència pels companys del mateix sexe i del mateix col·lectiu ètnic o nacional és molt i molt gran. Prou gran com per que puguem reclamar una acció escolar sobre aquestes qüestions molt més decidida que la que ara per ara hem vist que es realitza.

Abans feia referència a la major importància dels aparellaments per damunt dels companys que es situen al darrera o al davant: les dades indiquen que l'homogeneïtat és superior entre les parelles que entre la resta de companys amb qui s'està en contacte. Però és que aquesta tendència s'accentua en altres situacions: quan en R.V., el mestre del crèdit variable representat a les taules 15 i 16, va demanar als alumnes que formessin parelles, aquests van formar

⁴⁶⁴ Compto com a contacte cada situació en que hi ha un alumne situat immediatament al davant, darrera o al costada d'un altre alumne.

⁴⁶⁵ Sobre el total de contactes.

⁴⁶⁶ Comoto com a parella cada situació en què hi ha un alumne situat immediatament al davant, darrera o al costada d'un altre alumne.

⁴⁶⁷ Sobre el total d'aparellaments.

parelles (comptant-hi companys que aquell dia no eren a classe) de tal manera que els aparellaments van ser tots amb companys del mateix sexe i de la mateixa població:

Taula 19:

Noi
 Noia

Al. de L'Arbreda
 Al. del Vilar

Per acabar, és precís assenyalar que a banda de les relacions que s'estableixen dins de l'aula, el repartiment dels alumnes entre els tres grups de 3^r (que es fa principalment en funció de llur nivell acadèmic) tampoc no afavoreix en absolut l'establiment d'unes relacions interètniques equilibrades (ni, molt menys, evita que puguin generar-se estereotips entre els diferents col·lectius d'alumnes representats a l'escola)⁴⁶⁸.

Finalment, i abans de passar als contactes que estableixen els alumnes fora de l'aula, és precís assenyalar que entre els alumnes del grup TAE la divisió de l'espai en dues meitats en funció de les diferències de gènere és la tendència dominant (l'única excepció de la taula següent la constitueix l'alumne més petit del grup que era "protegit" per la germana gran que també en formava part):

⁴⁶⁸ A 3^rA hi ha 15 alumnes castellanoparlants sobre un total de 27 (el 55%); a 3^rB n'hi ha 12 sobre 31 (el 38%); i a 3^rC són 23 sobre 24 (el 95'83%) (sobre el total d'alumnes de 3^r els castellanoparlants són 50 sobre 82, el 60'98%).

Taula 17: GrupTAE. Aula 01, dijous 29 d'abril de 1999

PROFESSOR				

Seient buit
 Noi
 Noia

Pel que fa a les relacions interètniques, els alumnes d'aquest grup eren tots d'origen marroquí excepte un noi d'origen gambià, amb qui les relacions eren molt bones (de fet esdevingué una mena de "protegit" del grup⁴⁶⁹) i una noia algeriana, també perfectament integrada en el grup. Les diferències entre alumnes àrabs i alumnes tamazigh (ja hem vist com en els discursos d'etnicitat dels alumnes marroquins apareixia aquesta distinció de forma clara) tampoc no van comportar en cap moment cap tipus de problema. De fet es va crear una certa "consciència de grup" entre tots els alumnes, que d'altra banda estaven clarament separats de la resta d'alumnes i fins i tot dels mateixos instituts als quals es suposava que pertanyien.

Si abans feia referència al desinterès pel treball de les relacions interpersonals (interètniques, de gènere, de socialitat, ...) en general, és precís tornar a valorar fins a quin punt l'estratègia dels TAE de separar els alumnes d'incorporació tardana de la resta de companys és eficaç. Al final del capítol ens hi referirem, quan veiem, precisament, com molts alumnes catalans i castellans veuen amb força recel aquesta estratègia.

⁴⁶⁹ Es tractava d'un alumne no escolaritzat en origen i amb moltes dificultats acadèmiques.

13.3 L'OCUPACIÓ DE L'ESPAI FORA DE L'AULA

Si a les aules ja podem apreciar la tendència dels alumnes a formar grups ètnicament homogenis i amb companys del mateix sexe, ara veurem com aquesta tendència s'accentua quan els alumnes poden moure's encara més lliurement i els grups que es constitueixen més per les afinitats i els vincles d'amistat entre els alumnes. Això és possible d'observar-ho a les classes d'educació física i durant les hores de pati: és en aquests moments quan els alumnes parlen lliurement entre ells (mentres corren, s'ajuden a fer la vertical o juguen a futbol, per exemple), es fan amics si abans no ho eren o desenvolupen diferents estratègies per deixar de ser-ho, per barallar-se, per lligar, ...

Tot seguit veurem algunes observacions realitzades durant diferents classes d'educació física i comprovarem com, altra vegada, les tendències a agrupar-se seguint els dos criteris esmentats són molt accentuades:

En una classe d'educació física de primer curs la professora ha organitzat grups per practicar la vertical. Unes noies de L'Arbreda que en sabien han començat a practicar totes juntes. Una alumna del Vilar ha dit a la mestra que ella també en sabia i que aniria amb aquell grup. Les noies de L'Arbreda, però, no l'han volguda.
(Comunicació de la mestra)

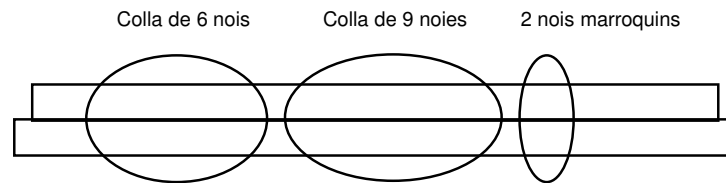
La professora d'educació física de 2ⁿ m'assenyala que quan els alumnes s'han d'aparellar o han de fer grups, les alumnes marroquines tendeixen a ajuntar-se, bé perquè les altres no s'hi volen barrejar, amb elles (ha sentit comentaris com ara que no ho volen "perquè són *moros*"), bé perquè elles mateixes ho prefereixen.
(Comunicació de la mestra)

Classe d'educació física. El mestre els dóna instruccions perquè facin una colla de voltes al voltant de la pista de futbol-sala. Quan comencen a córrer es constitueixen grups diferents: d'una banda en Jamal i en Brahim corren junts i separats de la resta; un altre grup

el formen en Manuel, en Pedro⁴⁷⁰, en Joaquim; i un altre en Ricard, l'Albert, en Cesc i en Pere. Al cap d'un moment en Jamal i en Brahim s'ajunten amb el segon grup.

D'entrada les noies no han començat a córrer, han romàs totes juntes assegudes a la grada del costat de la pista. Quan en T.T. les renya algunes d'elles comencen a córrer (altres al·leguen amb més o menys versemblança molèsties físiques per poder continuar assegudes fent-la petar). Quan corren també fan un grup diferent dels que han format els nois.

Quan deixen de córrer tots s'asseuen a la graderia lateral. La disposició és la següent:



Quan tornen a córrer tots els nois passen al davant, mentres que les noies els segueixen al darrera, formant una filera. Una altra vegada s'aturen i formen 3 grups: totes les noies (excepte les tres que segueixen assegudes); els dos nois marroquins, en Manuel, en Pedro i en Joaquim; la resta de nois (tots de L'Arbreda: Ricard, l'Albert, en Cesc i en Pere).

Altra vegada tornen a córrer i en aquesta ocasió els grups que es formen són: en Joaquim, en Pere, l'Albert, en Cesc i la Marta (tots de L'Arbreda excepte la Marta); en Manuel, en Pedro, en Ricard, la Jénifer, en Brahim i, més enrere, en Jamal; la resta de noies. Cap al final de la classe arriba en Jose Antonio que de seguida es posa a parlar amb en Jamal, fins que la classe s'acaba.

(Observació d'aula, 3'A)

Educació física. En fer exercicis per parelles els nois s'aparellen sistemàticament amb els nois i les noies amb les noies.

(Observació d'aula, 3'C)

Educació física. En córrer i fer exercicis de gimnàstica nois i noies fan 2 grups separats (de fet fan dos grupets de noies i un tercer grup integrat només per nois). Un dels nois en avançar algunes de les noies ha mirat de tocar-los el cul.

(Observació d'aula, 3'C)

A les classes d'educació física, doncs, la tendència és la mateixa que s'observava a l'interior de les aules. Durant les hores de pati

⁴⁷⁰ Com s'haurà observat, aquests dos alumnes (poc violents però especialment disruptius) ja apareixien a les entrevistes inicials entre els pocs que esmentaven

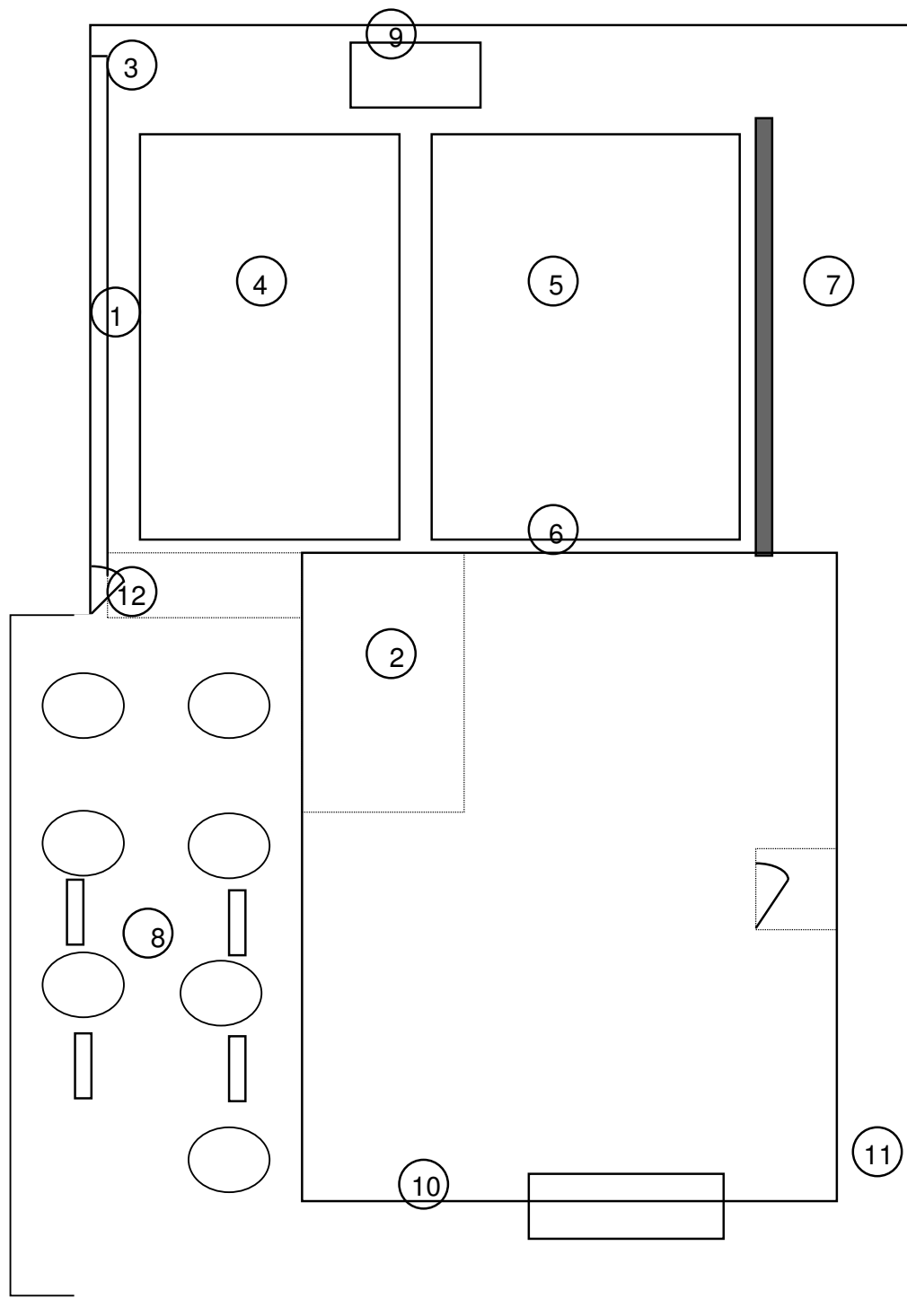
també. De fet, durant la mitja hora d'esbarjo no només s'observa la mateixa tendència a l'agrupament, sinó que a més es produeix el que podríem qualificar de distribució desigualitària o jerarquizada dels alumnes: l'espai escolar esdevé un immens taulell d'escacs on no només s'agrupen els alumnes, sinó que a cada grup se li assigna un espai. Aquesta dinàmica fa pensar en l'assignació d'espais de diferent valor simbòlic a cada grup d'alumnes de manera que es fa correspondre el poder d'aquests alumnes amb la centralitat o marginalitat dels espais que ocupen⁴⁷¹

El que podríem qualificar de distribució típica, habitual és la següent: la grada lateral **(1)** l'ocupen principalment les noies, que també solen ocupar el porxo de l'institut **(2)**. Les noies marroquines, però, ocupen només l'extrem més allunyat d'aquesta grada **(espai 3)** Les pistes esportives **(4 i 5)** les ocupen principalment els nois no marroquins i predominantment els més grans. Els nois més petits ocupen les franges que separen la pista 5 de l'edifici **(espai 6)** i la que separa la pista 5 de la valla lateral **(espai 7)**. Aquests espais també els ocupen, en ocasions els nois marroquins, que sinó solen seure als bancs **(8)** o passejar pel sorral de l'extrem interior del pati. Finalment hi ha dues "zones per a fumadors" (al marge de la llei, és clar, tot i que conegudes per tots els mestres i tolerades per alguns) **(espais 9 i 10)**. En aquests espais s'hi concentren nois i noies fumadors, que es pretenen més adults que la resta i que enlloc de jugar o de xerrar com ho fan les noies de l'espai 1, fumen, es relacionen i parlen de temes i amb maneres que ells consideren pròpies dels mascles i

companys de L'Arbreda entre els seus amics, i a classe tendeixen a parlar tant amb els companys del Vilar com amb els de L'Arbreda.

⁴⁷¹ Amb el matís que determinats grups d'alumnes es veuen reclosos en espais marginals, mentres que altres cerquen aquests espais per poder-hi desenvolupar activitats que el professorat suposadament persegueix i castiga (s'amaguen per fumar, s'oculten per poder saltar al carrer, ...).

femelles adults contemporanis. L'espai **11** és un cul-de-sac, -se terra de ningú.



Evidentment aquests espais no s'ocupen de manera estàtica (tot i que el repartiment és fàcil d'observar un dia rera l'altre amb ben poques excepcions). Hi ha circumstàncies que fan variar la distribució (la pluja, el fred, el vent o determinat joc de moda que requereix desplaçaments o ocupar un espai diferent de l'habitual). Amb tot, sembla com si cada grup guardés el seu lloc i que ocupacions poc habituals poguessin generar conflictes o fossin difícils d'interpretar (que dues noies de L'Arbreda s'acostessin a l'extrem 3 de la grada seria quelcom més que un simple desplaçament espacial: seria interpretable com un gest d'aproximació a les noies marroquines que jo no he vist en cap de les hores de pati que he estat observant). Un altre exemple és el que es va produir un matí d'abril, quan quatre nois marroquins de primer i segon curs van instal·lar-se al final de la grada lateral (a l'extrem oposat del que ocupen les noies). Ben aviat van ser envoltats pels nois de L'Arbreda de 3^rA (en Cesc, en Joaquim, l'Albert i en Ricard), en Roger de 3^rB (de L'Arbreda) i l'Eudald de 3^rC (també de L'Arbreda). Van mantenir una xerrada tensa, els de L'Arbreda els anaven provocant (no sé si amenaçant). Cap al final de l'hora de pati (que és mentida: mai és una hora) en Cesc i l'Albert es van posar al costat de la porta (espai 12) per no deixar passar els nois marroquins (que l'havien creuada diverses vegades per tornar una pilota dels nens de l'escola del costat). Era com voler marcar el territori o deixar clar qui mana (tot i la tensió, però, els nois marroquins van resistit prou bé la pressió dels nois de L'Arbreda i van continuat corrent, jugant i rient al marge de les provocacions dels seus companys).

L'escena, d'altra banda, crec que delata un altre element de les relacions de poder a l'institut. És una de les poques vegades que nois de tercer, catalanoparlants, de L'Arbreda, han fet pinya i han format una colla per exercir pressió sobre algú o algun altre grup. No

és casual que ho hagin fet sobre nois marroquins i d'un curs inferior al seu. Com deia al capítol anterior la contracultura o la cultura antiescolar de l'institut sembla que està dominada pels alumnes castellans i en aquest àmbit els catalans es troben en situació d'inferioritat. És plausible suposar, aleshores, que si els catalans volen imposar-se a algú (a nivell informal, en el grup d'iguals) per força ho hagin de fer sobre els marroquins (i si són petits millor, no fos cas...). Si a nivell macro-social podem considerar que hi ha una certa jerarquia de prestigi que valora en primer lloc els catalans (les coses vinculades al que és català), en segon lloc els castellans (el que és castellà o espanyol) i molt en darrer terme els marroquins o immigrants i tot el que se'ls hi associa; a l'escola i en l'àmbit de les relacions informals entre iguals (i més clarament en tot allò relacionat amb la contracultura, la cultura juvenil i la cultura antiescolar) la jerarquia situa al cim els castellans i les coses que s'hi relacionen, en segon lloc els catalans i en darrer lloc els marroquins.⁴⁷² Els catalans, doncs, si volen imposar-se a algú, hauran de fer-ho primer sobre els alumnes marroquins.

Altres observacions donen suport a la hipòtesi defensada segons la qual les relacions entre els alumnes segueixen les línies traçades per les diferències de gènere i els discursos d'identitat:

⁴⁷² D'altra banda els alumnes catalans no poden utilitzar la cultura catalana com una forma de contracultura perquè és precisament aquesta cultura la que l'escola ha convertit en oficial, institucional; i els alumnes catalans no tenen un model contracultural o d'oposició propi i en tot cas poden mirar d'assajar-lo amb els alumnes marroquins (que tant a nivell macrosocial com a nivell escolar i entre el grup d'iguals ocupen el darrer nivell de prestigi i a força de ser desacreditats són fàcilment desacreditables (Goffman 1970b). Aquesta lectura de la situació, podria explicar també els motius pels quals els alumnes catalans de L'Arbreda vesteixen de forma diferent a com ho fan bona part dels alumnes del Vilar: cap d'ells duu, per exemple, caçadores Bomber o Alfa (tipus *skin head*) perquè el seu simbolisme no és només d'oposició juvenil o contracultural, sinó que a més al Guillem d'Efak i al Vilar s'associen a posicions espanyolistes (possiblement a Barcelona o a altres

El dilluns 3 d'abril de 1999 la distribució de l'espai a l'hora del pati era molt similar a la que he descrit: d'una banda els nois, de l'altra les noies, els alumnes marroquins als marges (excepte en Jamal, que juga a futbol amb la resta de companys de classe) i en Cesc, l'Albert, en Joaquim i en Pere que segueixen fent pinya entre els per a no se sap ben né què.
(Observació al pati)

Hora de pati: 3 noies marroquines juntes en un extrem del pati, vora el carrer (més tard s'asseuen en un banca amb una altra noia marroquina, vora els porxos, prop de la porta d'entrada a l'edifici); 1 noi marroquí s'està a la barana mirant les obres que s'hi fan a fora, tot sol; 2 nois marroquins de 1^r juguen amb altres nois del seu curs (que acostumen a anar junts i que són de L'Arbreda) (a aquests nois marroquins altres dies els he vist jugar al carreró paral·lel a la barana de les obres, jugant entre ells tots sols).
(Observació al pati)

Els relats d'alguns alumnes també corroboren aquesta forma especial d'establir territoris en el pati:

Si poguessis canviar alguna cosa, què canviaries?

L'ambient, que hi ha gent que no m'agrada.

Perquè?

La meua classe està bé, però la classe A i la C hi ha molta gent que ve aquí per no fer res i al pati, hi ha tota la gent al pati i vas per darrera i és que una nena et faria treure un xiclet i fer-li donar el xiclet, i això no hauria de passar a l'institut.

I a tu t'han passat coses d'aquestes que et pressionen per alguna cosa?

Al principi quan vàrem venir, perquè érem de L'Arbreda i érem diferents, ens miraven malament, però ara no.

Què us deien?

A l'hora del pati, tothom estava jugant a futbol i els de L'Arbreda estàvem en un racó tots asseguts i tots callats, després d'haver treballat tant, érem gent bastant normal.

(Clàudia, entrevista)

Com he dit abans, però, una cosa és assenyalar quines són les línies que es tracen a l'hora d'establir relacions entre els alumnes i una altra cosa és descobrir què és el que mou els alumnes a actuar d'aquesta manera. Que es persegueix una certa homogeneïtat ha

indrets sigui diferent i si les relacions interètniques són més fluïdes, els símbols poden ser reutilitzats i compartits de manera diferent a com es fa al Vilar).

quedat demostrat. Ara, ¿vol dir això que és l'etnicitat, els discursos d'identitat o fins i tot el racisme el que orienten aquestes tendències? Tot seguit analitzarem l'estat de les relacions interètniques des d'una altra òptica.

13.4 UNES MALES RELACIONS INTERÈTNIQUES

D'entrada convé notar que, més enllà de la distribució dels alumnes, podem considerar que els dos alumnes marroquins representats a les taules de 3^rA estan notablement aïllats de la resta de companyes i companys. Cadascun de manera diferent (ja ho veurem), però tots dos pateixen d'un aïllament en absolut desitjat per ells mateixos⁴⁷³. L'aïllament s'expressa de diverses maneres: no interaccionant amb ells o allunyant-se físicament d'aquests dos alumnes.

De forma reiterada he anotat al diari de camp com molt pocs alumnes s'adrecen a en Jamal o a en Brahim amb normalitat. Si s'hi adrecen és per demanar-los un llapis, fer una pregunta sobre les explicacions del mestre, ... Poca cosa més: res que faci pensar que es tracta amb un amic. D'aquesta manera, en la majoria de classes tant en Jamal com en Brahim acaben parlant ben poc i si ho fan (com veurem) és de forma "poc exitosa" (per qualificar-ho d'alguna manera):

Classe de català. Durant tota la sessió en Brahim no ha parlat amb ningú. En Jamal tampoc, només hi he parlat jo un moment amb ell, per ajudar-lo a corregir un exercici. En Brahim seu al costat de l'Ester, i en Jamal seu amb en Jose Antonio. Cap de les dues parelles intercanvien paraula.
(Observació d'aula, 3^rA)

⁴⁷³ No val a dir, doncs, que són ells que no es relacionen, que s'aparten, ... Ni que no se'ls entén: tots dos parlen perfectament el castellà i el català (un d'ells sense accent i amb un català molt superior al de molts alumnes castellanoparlants).

En Jamal seu al costat d'en Manuel i d'en Pere, però cap d'aquests últims parla amb el primer en cap moment de la classe. No s'ha establert cap interacció entre ells (ni positiva ni negativa)
(Observació d'aula, 3^rA)

Al diari de camp hi ha múltiples anotacions com aquesta: en Jamal no ha parlat amb ningú, ningú se'ls hi adreça, etc⁴⁷³. Però, com deia, en altres ocasions l'aïllament ve donat per les estratègies d'evitació física desenvolupades per alguns dels companys (no només s'agrupen amb companys del mateix sexe i grup ètnic o nacional, sinó que a més molts defugen els alumnes marroquins sempre que poden):

Xerrada amb l'A.T.: em diu que durant una època la Marta va haver de seure al costat d'en Brahim, però com que no li agradava, ella s'asseia d'esquenes a ell.
(Comunicació de la mestra)

Yo, com alumna de la classe B que sóc, trobo que a l'institut, i principalment a les classes que no hi ha gent magrívina o d'una altre raça hi ha moltíssim racisme. Jo he vist a gent de moltíssimes classes apartar-se quan una persona magrívina passa per el seu costat. Aquesta gent, la rebutjada, s'ha de sentir molt malament, i després, també és normal de que no es vulgui adaptar amb la gent d'aquí.
(Redacció Relacions Humanes, Clàudia, 3^rB)

Al repartiment desigual dels alumnes als diferents grups-classe, cal sumar-hi la desigual distribució dels alumnes al si de l'aula, l'establiment de zones en el conjunt de l'escola, les estratègies d'evitació que alguns alumnes desenvolupen i, finalment, el tracte

⁴⁷³ No les quantifico perquè considero que del que es tracta no és de demostrar que això és així en la majoria de sessions, sinó que principalment són els alumnes marroquins els que resulten aïllats de la resta d'alumnes. L'altre cas d'aïllament que he observat a les aules de 3^r és el de l'Eudald, un dels tres únics alumnes de L'Arbreda que hi ha a 3^rC (dels altres dos un va ser expulsat a començaments de curs) i l'únic alumne catalanoparlant de la classe (l'altre alumne de L'Arbreda és castellanoparlant i fill de pares immigrants espanyols); i en menor mesura el d'en Ricard, de 3^rA (i que tot i no tenir cap informe psicològic, aparentment té problemes d'aquest tipus -o es tracta d'una timidesa extrema- i evidents dificultats de relació).

discriminatori a que es sotmet els alumnes d'origen marroquí. Altres alumnes reconeixen la situació i el tracte que es dona als seus companys:

Jo amb el tema del marroquins, és que si et poses en la seva pell ha de ser molt bèstia. No ho penses així alguna vegada?

Sí, sí, jo m'imagino anant al Marroc i que la gent notes que et discrimina, jo m'ho passaria molt malament.

Però?

Si tu vas passant i no et diuen res, penses bueno, no són els teus amics però tampoc no et fan la vida impossible, però és que a ells els discriminen molt.

Posa'm algun exemple de coses que hagi vist, que se'ls tracta malament o així. Jo he anat mirant coses a la classe i també m'han explicat coses grans que han passat, però coses així no tant grans, que dius: "Ostres! És que realment..."

Estàvem al passadís esperant que obrissin una classe que estava en un passadís estret, passa un marroquí per anar al lavabo i tothom apartat (però exagerat eh!) tothom allà marxant corrent a veure si hi ha una classe que està oberta, i és clar, se'n donen compte, perquè només que tu passis, tothom s'aparta ...

I hi ha hagut alguna altra cosa d'aquestes?

Home, els insulten molt, passes pel pati i els insulten, jugant a futbol no els hi passen la pilota o els hi passen xutades amb mala llet,...

(Clàudia, entrevista)

De fenòmens d'evitació entre alumnes castellans i catalans també n'he observat (i ja he transcrit alguna observació i comunicació d'algun mestre que en parlava), però, tal com he dit en diverses ocasions, aquestes conductes són relativament estranyes entre els alumnes nacionals: és amb els alumnes marroquins que els alumnes catalans i castellans hi mantenen una mala relació. Parlo de mala relació perquè malgrat la tendència a defugir el contacte amb els alumnes marroquins, en ocasions el contacte es produeix i no sempre de manera agradable: podem parlar clarament d'una mala relació amb els alumnes provinents del Marroc: els insults no són estranys, tampoc les agresions, les picabaralles, i així ho reconeixen alguns dels seus companys de curs:

Durant la classe de naturals, en Jamal s'ha adreçat en diverses ocasions a en Manuel. Fa esforços per relacionar-s'hi i sovint li riu les gràcies (molt més que la resta d'alumnes). En canvi, en Manuel sovint l'ignora o el contesta de manera poc agradable.
(Observació d'aula, 3^{ra}A)

Només al final de la sessió, l'A.T. s'adreça directament a en Brahim per dir-li la nota d'un examen. En saber-la en Brahim diu a en Pedro, que seu vora seu: "*¡Me ha aprobado!*"
En Pedro rebla, rient: "*Te ha aprobado por pena*".
I en Brahim respon, desafiant: "*Prefiero que me aprueben por pena antes que pagarlo por no aprobar*".
Després d'això no torna a parlar amb ningú més fins que s'acaba la classe.
(Observació d'aula, 3^{ra}A)

Fuera del instituto, por El Vilar y así, he visto que hay bastantes pintadas contra los inmigrantes o contra los marroquíes y todo eso. ¿Cómo lo ves tú todo eso?

Mal, lo veo mal porque son personas igual que nosotros y yo creo que merecen la misma enseñanza igual que nosotros y que merecen el mismo trato igual que nosotros.

¿Crees que en El Vilar hay mucho racismo contra los inmigrantes?

Sí, sí, yo pienso que sí, la verdad es que sí, tú ves aquí en el colegio y lo hay, lo hay, porque el otro día hubo una pelea, le metió... el Manuel le metió al chico de cuarto, al... y no veas, es que... no veas.

(Blas, entrevista)

1. Aquest curs, 98-99, ha esta força mogut respecta a aquests temes. Hi ha hagut forces problemes amb la gent magrebí, tant a nivell de relacions com de baralles.

Al principi les baralles entre ells i gent d'aquí van ser molt nombroses. A cada moment hi havia discussions i la gent en comptes d'avisar als professors per parar aquestes discussions i posen més llenya. No sols hi ha hagut males relacions entre immigrants i la gent d'aquí si no també entre alumnes tots procedents d'Espanya. Les agresions que va patir l'alumna de 1er d'ESO per part de nois de la meua edat, crec que van ser un escàndol i un fet molt inmorale, no ho dic per la mala reputació que pot haver tingut el centre sinó per el mal comportament d'aquesta gent.

(Redacció Relacions Humanes, Eva, 3^{ra}B)

(...)

Una altra cosa a destacar d'aquest institut és que les relacions humanes no són ben bé d'aquest tipus, ja que hi han hagut

hagresions sexuals (1 com a mínim). Aquestes hagresions poden ser de diverses maneres: a part de les sexuals, també hi han les hagresions que es fan verbalment. A les persones hemigrans que han arribat aquest any es mareixen un tracte millor, ja que ells no han vingut aquí per gust, sinó per necessitat. A les noies marroquines són amb les que la gent es posa més, ja que elles si la gent els diuen alguna cosa, elles es queden callades; en canvi els nois són els que s'ha adeplatat millor, ja que a ells també els agrada el futbol, i a més, segurament, no són tan vergünyoses com les noies.

(Redacció Relacions Humanes, Laura, 3^{ra}B)

Jo crec que les relacions humanes han sigut molt dolentes perquè aquestes gents de marroquí, millor dit immigrants, no hem tenit cap conversa amb elles i ells, i nosaltres tenim que fer una ajuda molt gran perquè es puguin conversar bé, aprendre el català i el castellà com nosaltres. Això, del respecte de les persones a mi també em sembla que han sigut bastant dolentes perquè els immigrants cada dia li estava amenassant, de que li anaven a picar, li insultaven moltíssim, etc.

(Redacció Relacions Humanes, Julio Alberto, 3^{ra}B)

Les relacions són dolentes amb **tots** els alumnes marroquins. De fet, així ho reconeix la majoria d'alumnes que vaig entrevistar:

Els nois marroquins que hi ha a l'institut, et sembla que la resta de companys els han rebut prou bé, els han ajudat i tot, o...?

No.

Per què?

No ho sé. Hi ha molta gent que els hi té mania als *moros*.

I la resta de gent els han ajudat?

Tampoc.

Per què?

No sé. Perquè fan el que fan els seus companys.

I creus que els alumnes aquests es senten bé a la classe, o...?

No. Però ells a vegades, el grup que van, també a vegades diuen coses, eh? de nosaltres.

Quin grup?

El grup aquest que van tots els *moros*, que van per allà al pati. Hi ha algun que també comença a insultar.

(Cesc, entrevista)

¿A los inmigrantes que hay aquí en el instituto la gente no los ha recibido bien o sí?

No.

¿Y crees que ellos se sienten bien aquí?

Hombre, eso se los tendrías que preguntar a ellos, pero supongo que no, porque si se meten con ellos...

(Roberto, entrevista)

Creus que, en general, la gent els ha ajudat als marroquins que han vingut?

No, perquè, penso que més aviat s'allunyen d'ells, els deixen en un racó i mira..., crec que estan com marginats.

(...)

Creus que ells se senten bé aquí a l'institut?

Home, no ho sé. Home, suposo que una mica marginats se senten, perquè molta gent..., hi ha molta gent que els insulten, però tampoc s'hi fiquen gaire, els deixen, més aviat els deixen, els deixen fer la seva vida. Ara, entre ells, sí que hi ha (...?), sí que parlen, diuen:

- ¡Oh! Es que cada vez hay más moros y no sé qué y no sé cuantos.

l jo: - Osti, però per què pobres nois? A veure, nosaltres podrem anar allà i ells podran venir aquí, i no fan pas res de dolent!

- ¡Sí! ¡Que nos quitan el trabajo, que no sé qué!

- I que no tenen dret a treballar ells?

(Ariadna, entrevista)

Malgrat les afirmacions en què es reconeix el racisme de molts alumnes, en altres moments de l'entrevista l'Ariadna també explica que "són ells que van a la seva" o que senzillament els altres alumnes "els deixen fer la seva vida", que en el fons tot és un problema d'idioma, que no sap ben bé què dir-los (tot i que voldria?) i ells tampoc no li diuen res,... Amb tot, però, reconeix que el racisme existeix. Tot apunta, doncs, a que existeixen serioses dificultats per reconèixer el paper que juguen els prejudicis i les actituds racistes en les relacions entre els diferents grups d'alumnes (hipòtesi 2.3), uns prejudicis i un racisme que realment existeix⁴⁷⁴.

⁴⁷⁴ En aquest sentit, és interessant observar el contrast de les declaracions que he transcrit amb el que els alumnes immigrants espanyols diuen de la seva pròpia experiència:

¿Al venir tu aquí de..., viniste directamente al Vilar desde Madrid? Sí. ¿Esto de la lengua te asustaba, te chocaba o te? Sí, mucho miedo. La mitad de las cosas cuando explicaban en clase era como estar, como si te estuviesen hablando

Les relacions són dolentes amb **tots** els alumnes marroquins, deia: els de l'institut i els de l'institut veí, els de l'aula i els de les altres classes, els de cursos inferiors i els de cursos superiors, els nois i les noies. De manera diferent, però: a les noies no se les pega, es pot parlar malament d'elles (tractar-les com a bitxos estranys) però poques vegades se les insulta obertament⁴⁷⁵. Als nois se'ls insulta i se'ls agredeix amb relativa assiduitat. La relació amb en Jamal i en Brahim també és diferent de la que els alumnes de 3^r mantenen amb la resta d'alumnes marroquins del Guillem d'Efak: impensablement, uns i altres consideren que la relació amb ells dos és millor que la que mantenen amb la resta d'alumnes marroquins!

¿A los alumnos marroquíes del instituto, en general crees que se los ayuda bastante o que los otros alumnos los ayudan o que el trato...?

y tu igual, no me enteraba de ná. ¿Y los alumnos colaboraron o pasaron? Sí, me ayudaron mucho. ¿Sí, todos? Todos. ¿Te sentiste bien recibido así, en El Vilar, en la escuela, o era eso que se viene fuera y no...? Sí. No, no, bien recibido. Ahora la gente dice que hay mucho racismo que no os gustan los emigrantes y todo esto, el hecho que vinieras de fuera ¿la gente lo aceptó bien? Sí, me aceptaron bastante bien, más de lo que me imaginaba y todo. ¿Qué te imaginabas tu? Yo, peleas, porque entre los catalanes y los madrileños, que si Real Madrid-Barça y todo eso (...?) pero mira. ¿Hubo alguna pelea por esto? No, ninguna, todos me trataron muy bien, tanto si eran del Barça como si eran del Madrid. (Dani, entrevista)

Me fui adaptando y... hombre, ahora que también me han ayudao bastante los profesores, porque al saber que yo soy de Cádiz y eso y que el catalán pues no lo entendía y eso, pues me han ayudao bastante. Lo que no entendía lo preguntaba y me ayudaban y... y bastante bien. ¿Eso, los profesores? Sí, los profesores. ¿Y con los alumnos qué tal te va esto? Bien, sí. Tal como llegué el primer día ya me dijo uno "qué, ¿cómo te llamas?" y tal, y "¿de dónde eres?" y así, y aparte me recibieron bastante bien. ¿Y la relación de los que normalmente hablan catalán y de los que normalmente habláis en castellano, es buena en clase? Sí, sí, sí, la verdad es que sí, bastante bien. (Blas, entrevista)

⁴⁷⁵ El problema principal de les noies marroquines és llur aïllament: no tenen amics ni amigues, ningú no parla amb elles. Tot sembla com si fos més fàcil fer amics entre els nois que entre les noies (l'A.T. deia que entre els nois fins i tot barallant-se es fan amics), tot i que l'amistat pugui ser més superficial (d'altra banda és com si el mecanisme fos més simple i això facilita fer amics, però també enemics!). En canvi l'amistat de les noies és més de confidències, ... I a les noies marroquines els costa moltíssim explicar res!

Hombre, yo pienso que se deben de ayudar, porque tú piensa que son gente pues que ni ha hablao nunca castellano ni ha hablao nunca catalán, o sea que ya...

Pero una cosa es lo que tiene que hacer, ahora lo que se hace ¿Crees que se les ayuda o que están así un poco apartados?

Sí, yo pienso que sí. Hombre, apartados sí que están, eso sí, están apartados.

¿Por qué?

Porque, ellos a su movida y nosotros a la nuestra ¿sabes? y a la hora del patio pues no ves a ningún chico moro con nosotros, se ven ellos, ahí.

¿Pero por qué, porque se van ellos o porque la gente no los quiere con ellos?

Pienso que porque la gente no los quiere con ellos, pienso yo, supongo.

¿Crees que, en general, se sienten bien ellos en el instituto?

No lo sé, no tengo ni idea, yo supongo que no, supongo, porque... hombre, el trato que hay con ellos y eso... Los profesores y eso, bien, les ayudan y bien ¿no? Pero después los alumnos pues, mal.

¿Creo que has coincidido en alguna clase con Brahim y con Jamal, no?

Sí.

¿Con Brahim qué tal las cosas?

¿Brahim? bien, con Brahim bien, me llevo bastante bien, sí hablamos y nos reímos un montón y bastante bien.

¿Y con Jamal?

También bien, un trato bien. Hay bromas y eso, no, pero...

¿Y con la otra gente, por qué las cosas no van tan bien con ellos?

¿Cómo? Ah, no sé, porque serán racistas o no sé, o porque no les gustarán los moros o, no sé.

(Blas, entrevista)

He vist que a les hores del pati però, moltes vegades, *bueno* tu no tant, però moltes vegades sí que hi ha els nois marroquins que feu un grupet a part i no us barregeu gaire amb els altres, i tu segons com també... o et sembla que jugues amb tothom igual?

Jo amb tothom jugo ja, i aquells sempre s'aparten de tot, però jo no importa, jo jugo, em deixen tots, perquè no s'atreveixen a dir "ens deixeu jugar...".

Però suposo que no s'atreveixen perquè altres vegades els hi han dit que no.

Sí, per això, però és que jo el primer dia: "Em deixeu jugar?" No, no els vaig dir si em deixaven jugar: "Vols jugar?" i des de llavors ja està.

(Brahim, entrevista)

Però llavors, aquí a l'escola hi ha alumnes que són immigrants, que venen del Marroc i així...

Ya! Fa poc hi va haver un problema amb un.

Ah sí?

Sí, en Manuel li va fotre un, li va trencar el nas a un, a l'altre col·legi, i va venir el pare i tot.

De l'altra escola?

El dijous, em penso que va ser, o el divendres. I va vindre el pare i tot.

I per què li va fer?

Sempre l'estava insultant. Ells també insulten, eh? Et penses que no fan res? L'altre dia a l'hora del menjador, venia un amb un pal així fotent-li a un, al Mató, a un de primer, i si no el pare li fot amb el pal, anava ...

Però li devia haver fet alguna cosa, no?

Que va! No, li va dir: "Voleu jugar?". No el va deixar jugar, va anar a darrera, va agafar un pal i va anar cap a ... No vegis te fot un pal, te deixa a terra, i a ell li *da* igual.

I amb en Jamal i en Brahim?

No, en Jamal, és molt... No és igual, és molt bon nano, li tinc confiança i tot. És molt bon nano. Ara hem estat jugant amb ell.

I en Brahim?

En Brahim no és igual.

No, per què?

No m'entra.

Va venir nou aquest any?

Sí.

I creus que el vau ajudar quan va venir? Perque suposo que venir nou, a un país diferent i a una escola diferent és difícil, no?

No ho sé, però també m'està insultant i veuràs tu quan algun dia...
Él se piensa que como yo paso de todo, que me da y no es así. Como yo paso de todo y me insulta y yo no le digo ná...

Però ells, quan varen arribar aquí, potser també veien que entre vosaltres us insulteu molt, no? És diferent quan ells us insulten de quan us insulteu entre vosaltres?

Pero a mi me lo dicen de cachondeo, si me llego a tomar en serio todo lo que me dicen... A veces me lo dicen de cachondeo y son mis amigos... él lo hace por insultar porque el lo dice.

I creus que ells s'hi senten bé aquí a l'institut?

Psí, si no les gusta que se vayan.

I al Vilar creus que s'hi senten bé ells?

Yo creo que sí, no?

(Alfonso, entrevista)

Sobre los alumnos marroquies que hay aquí en la escuela. ¿Crees que habeis tenido buena relación con ellos, que los habeis ayudado?

No hay ninguna relación.

¿Por qué?

Los de nuestra clase están apartados, están en otra clase.

No, con los de vuestra clase, por ejemplo.

Ah, con el Jamal a veces había un pique y con el Brahim pues más que eso.

¿Y con Jamal por qué había un pique?

Porque se pone a insultar, cuando siguen insultándose la cadena, a veces se mete en medio, pues acaban insultando todos a él.

¿Cómo? ¿Cuando dos se insultan él se mete en medio?

Muchas veces sí. Dice: "Te ha dicho esto, te ha dicho esto". Y a quién se lo ha dicho le dice: "Ya lo he escuchado, no hace falta que te metas".

¿Y con cual de los dos tienes mejor relación, con Jamal, con Brahim?

Con los dos la tengo igual. Ahora sí.

¿Igual de buena o igual de mala?

De buena.

¿Y crees que la gente los ha ayudado aquí en el instituto?

Tampoco le han hecho lo contrario.

¿Y crees que ellos se sienten bien en la clase?

A veces no.

¿Por qué?

Porque se insultan, se sienten incómodos y por el ambiente.

¿Entonces es más bien que la gente no los ha aceptado, no?

Más o menos no. Pero luego, te acabas acostumbrando.

¿Ellos se van acostumbrando?

Sí.

¿Tu crees que se acostumbran?

El Jamal de momento ya me parece que sí, ¿eh?

¿Y si pueden llegar a ser amigos por qué se los insulta?

Para divertirse.

(Manuel, entrevista)

Había problemas con el Brahim, ése que ha venido nuevo.

¿Por qué? ¿Qué problemas con él?

Porque a veces Manuel se metía con él, o alguno se metía con él y él empezaba a ... también se metía con él, se ponía serio él y todo, y al final acababa como acababa.

¿Por qué ha habido problemas con él y no con Jamal?

Porque el Jamal no es nuevo en el colegio y sabe que si nos metemos con él es de broma y el Brahim se pensaba que nos metíamos con él en serio.

¿Pero con el Jamal la gente no sólo se mete en broma, se mete en serio también no?

A veces sí, pero el Jamal pasa, dice: "Bueno yo paso de ti, a mi me da igual".

¿Pero he visto chicas que cuando hacen cambio de sitio en la clase, que alguna le toca sentarse al lado de Jamal, y la chica que no quiere y no quiere, no?

Bueno, eso ya es cosa de las chabaldas, sera porque huelen mal o algo, no sé.

(Roberto, entrevista)

Com veiem, els alumnes nacionals tendeixen a considerar que la relació amb en Jamal és millor que la que mantenen amb en Brahim. El que diuen ens pot abocar a l'engany, però: en Jamal és un noi submís, senzill, que necessita tenir amics, que tendeix a seguir allò que els altres diuen i fan; en canvi en Brahim és molt més dur, és capaç d'estar-se de parlar amb ningú sense donar mostres de vulnerabilitat, si és agredit sap com respondre a l'agresió (planta cara, això no vol dir que constantment s'estigui barallant amb els altres: senzillament sap mostrar-se dur, mirar als ulls dels companys mostrant un rostre impenetrable, xulejar si convé, mantenir un "no" quan creu que l'ha de mantenir), és molt educat i cordial i sempre que pot mira de parlar tant amb els companys com amb les companyes de classe (indistintament amb qualsevol d'ells) però no està disposat a doblegar-se davant de ningú per guanyar-se un amic o caure simpàtic. La duresa (fermesa, resistència, tenacitat) d'en Brahim contrasta amb la feblesa d'en Jamal: per caure bé segueix la corrent dels altres, si s'enfada de seguida deixa d'estar-ho i torna a fer broma amb aquell qui l'ha agredit, vol ser simpàtic i graciós fins i tot amb aquells que el menyspreen. Per això, deia, quan els altres diuen que amb en Jamal tot va molt bé, ens estan dient que en Jamal s'adapta molt millor al lloc subordinat que li reserven. Les reserves que mantenen amb en Brahim són reserves envers aquell que els pot plantar cara, que voldrien trepitjar però no es deixa. Les respostes d'ambdós alumnes al tracte que reben de la resta de companys és molt diferent. En Brahim respon sempre que cal:

Classe de plàstica. En Brahim demana material a la Marta i la Pili (té tendència a adreçar-se a les noies, potser perquè la relació és

millor?)⁴⁷⁶. Quan s'hi ha atansat ho ha fet a pas molt lent i alhora desmenjat i seriós. La seva actitud contrasta amb la d'en Jamal, sempre molt més innocent (mentres que ell és com si estigués sempre alerta, en guàrdia). Torna al seu lloc. Al cap d'un moment s'aixeca per veure el treball d'en Jamal, que seu al seu costat, mentres en J.P. l'està supervisant. Quan en J.P. marxa en Jamal i en Brahim conversen entre ells. Ho fan en castellà. Al cap d'una estona parlen en àrab.
(Observació d'aula, 3^aA)

En Jamal s'enfada amb en Manuel (no sé ben bé per què). En Joaquim que ho veu fa un comentari despectiu a en Jamal, i aquest replica enfadat: "*¡Quien te ha dicho a ti nada, chaval!*". Aleshores l'Albert fa un comentari a en Brahim, però aquest no el sent. En Joaquim, que sí que ho ha sentit, li repeteix a en Brahim que aleshores replica: "*De aquí un momento vas a salir por la ventana*". Finalment intervé en J.P. dient que ja n'hi ha prou d'amenaçes.
(Observació d'aula, 3^aA)⁴⁷⁷

En Jamal, en canvi, encaixa perfectament en el paper de l'alumne victimitzat, l'ase dels cops, el noi que faci el que faci acabarà essent l'objecte de la mofa dels seus companys⁴⁷⁸:

En Jamal sembla que insulta algú.
E.V.: *¡Jamal! ¿A qué viene eso de insultaros?*
Pere: *¡No insultes!*
Joaquim: *¿Qué insultas, Jamal?*
(Observació d'aula, 3^aA)

⁴⁷⁶ **I amb les noies, la relació va bé o et sembla que tampoc no acaba de ser bona?** No, és bona, amb les noies sí, perquè no insulten... **Que no us penguen i insulten sí, però que hi ha una bona relació, creus que hi ha confiança i que poden estar amb vosaltres tranquil.lament i bé?** Amb mi per lo menys, crec que sí, com per exemple l'Aziz, que sempre esta insultant..., jo ja li dic que si ho fas així tothom passarà de tu i tot, però ja està , si ho fa així, pues que segueixi. (Brahim, entrevista)

Però amb la Maria éreu amics? Sí, jo amb la Maria em porto bé, bueno amb les noies del cole es una altra... És amb els nois, que sempre "que jo sóc més fort que tu, que no sé què", sempre es volen barallar a veure qui és més fort, amb les noies ja és una altra historia, no fan res les noies, no t'insulten ni res, però els nois sempre volen saber si és més fort, si no, si no sé què. **Però et sembla que és en general amb tots?** Amb tots, amb tot el cole, no sóc l'únic, amb tot el cole es comporten així. (Brahim, entrevista)

⁴⁷⁷ Veure també l'observació d'aula transcrita quatre pàgines enrere.

⁴⁷⁸ Tant Olweus (1998) com Fernández (1998) adverteixen que les víctimes poden arribar a reunir unes característiques, un perfil que les fa més atractives per als agresors.

E.V. fa un comentari sobre el Joventut, el club de bàsquet badaloní.
Jamal: *¡Cómo sabes de futbol, seño!*
E.V.: *¡Básquet, básquet!*
Manuel: *¡Tú sí que no sabes na!*
(Observació d'aula, 3^aA)

P.M. ha donat instruccions als alumnes perque facin una redacció: la descripció de casa seva, de les habitacions, què hi ha... Al cap d'una estona comenta:
P.M.: *¡Que sepais que el que va más adelantado és el Jamal!*
Pedro: *¡Porque él no tiene nada que poner en su casa!*
P.M.: *¡Qué simplicidad! ¡Tu donde no tienes nada es en tu cabeza!*
Pedro: *¿Tu ya estás, Jamal?*
Jamal: *Aún no...* {l continua treballant, indiferent, a la seva}.
(Observació d'aula, 3^aA)

Durant la classe de castellà en Manuel fa un comentari que pretén ser graciós. En sentir-lo en Jamal es posa a riure:
Manuel: *¿De qué te ríes?* {Amenaçador}
Immediatament en Jamal deixa de riure i se'l mira entre sorprès i atemorit.
(Observació d'aula, 3^aA)

Classe de naturals. X.R. els ha posat exercicis per fer a classe. Mentre "els van fent" el xivarri és general, fins al punt que l'Albert es posa a cantar en veu alta. En Jamal s'hi afegeix. En fer-ho l'Albert es posa a riure i exclama: "*¡Anda! ¡Él cantando!*". En Joaquim rebla: "*¡El moro!*".
Jamal: *¡Y qué! ¿Que no puedo cantar?*
Manuel: *¿Tu sabes dónde tienen los pelos rizados todas las mujeres?*
Jamal: *¡Sí, los tengo aquí!* {Assenyalant-se els genitals}
Manuel: *¡Anda, es moña!*
En Jamal s'aixeca i diu: "*Ya es la hora*". Es posa la motxilla i torna a asseure's, fins que al cap d'un moment tothom comença a aixecar-se i abandonar la classe.
Tot aquest diàleg s'ha desenvolupat enmig d'un xivarri general i en X.R. no n'ha sentit res (o si ho ha sentit no ha dit res).
(Observació d'aula, 3^aA)

Jamal: Què vol dir 'embolcallar'?
R.V.: Embolicar.
I en Manuel es posa a riure's d'en Jamal de manera ostentosa.
(Observació d'aula, crèdit variable)

En R.V. fa una pregunta i en Jamal s'apressa a contestar. Immediatament en Joaquim se'l mira amb mala cara, com de fàstig o menyspreu, i en Pere es posa a riure. En Jamal es mostra sorprès i "tallat" per l'actitud dels dos companys i els diu alguna cosa que no sento bé. En Joaquim replica xulesc: "Tse! Qué?". (Observació d'aula, 3^rA)

En Jamal respon un pregunta que en R.V. ha plantejat al conjunt de la classe. De seguida, en Pere se n'enriu (sense saber si la resposta ha estat correcta o no). En Brahim es mira en Pere, tot seriós. (Observació d'aula, 3^rA)

En Jamal fa broma sobre el fet de fumar porros (no diu que en fumi, sinó que treu el tema per fer algun comentari divertit). De seguida salta en Roberto: *¡Jamal, Jamal! ¿Así que te gusta fumar canutos...?* Ho diu mofant-se'n, amb un to paternalista o de superioritat. (Observació d'aula, 3^rA)

En Jamal no és només un alumne victimitzat pels altres alumnes, companys de 3^rA del Guillem d'Efak, sinó que les seves actituds i comportament en ocasions fa que sigui també victimitzable entre part del professorat:

En R.V. renya en Jamal perquè els rotuladors que ha de fer servir per escriure a la pissarra estan gastats i en R.V. ha vist com en Jamal els feia servir per escriure-hi entre classe i classe. En Blas, en veure que els rotuladors no guixen i que en R.V. l'està renyant s'hi abona: "És per culpa d'en Jamal!". Jamal: "No! Jo he escrit amb el blau!" Blas: "*¡No! ¡Has escrito con el rojo!*" {no és veritat}. (Observació d'aula, 3^rA)

És més fàcil renyar en Jamal que renyar molts altres alumnes (en Jamal no contestarà ni s'enfrontarà al mestre). També és victimitzat per les noies (cosa gens freqüent entre els nois del Guillem d'Efak):

En Jamal diu alguna cosa en veu alta. De seguida la Sílvia exclama: "*¡Qué hablas!*". Al cap d'una estona aquesta comenta amb la Camila lo lleig que està en Jamal amb el seu nou tall de cabell

(se l'ha volgut tallar ben modern: rapat de baix i més llarg a la closca). Totes dues fan cara de fàstig.
(Observació d'aula, 3^aA)

Evidentment no totes les interaccions amb els alumnes marroquins són negatives, hi ha alguns alumnes que s'hi relacionen amb una relativa cordialitat (en Jose Antonio sobretot, en Pedro i, oscil·lant entre el companyerisme i els atacs racistes més descarats, en Manuel):

Crèdit variable de dibuix. S'hi barregen alumnes de diferents tercers (A, B i C). Tots els alumnes s'han assegut vora les finestres. En Brahim arriba una mica tard. En entrar en Blas exclama: "*¡Hola Brahi! ¡Ponte aquí, Brahi!*". I en Brahim ajunta una taula al costat de la d'en Blas i s'hi asseu.
(Observació d'aula, crèdit variable)

Sobretot és en Jose Antonio qui s'hi relaciona amb més normalitat, alguna noia també conversa molt cordialment amb en Brahim (que és força atractiu) però no pot dir-se que ni en Jamal ni en Brahim siguin amics de ningú. Quan els vaig demanar quins eren els seus amics em varen donar alguns noms, però dues noies marroquines del TAE també em van dir que l'Elisenda era de les poques amigues que havien fet a 3^a, abans d'incorporar-se al TAE, i la resposta de l'Elisenda quan li ho vaig comentar va ser aquesta:

A tu et sembla que pots arribar a ser una bona amiga d'alguna noia marroquina d'aquestes?

No.

Perquè ho tens tant clar, perquè no voldries ser la seva amiga ni t'ho proposaries o perquè et sembla que encara que ho volguessis hi ha algo que faria que no fossiu bones amigues?

No, no hi he pensat mai i és que no, no.

No t'ho proposaries.

No. Si ens hem de conèixer vale, però si no, no.

Parlant amb alguna de les noies marroquines de les que ara no estan a l'institut els vaig demanar quines eren les amigues que tenia aquí a l'institut, i em va dir dos noms, i uns d'aquests noms eres tu.

Jo? Qui era la lolan?

La lolan no està en el grup aquest, estava en un tercer i em sembla que ha deixat de venir. Jo no diré noms tampoc. Però es fa estrany que elles diguin, mira aquesta persona és la meva amiga...

A mi no sé de què em conèixen, jo passo.

Què vols dir que passes?

Que no vull saber res d'ells, no m'interessen, ara en aquests moments no. Quan sigui gran, potser hauré de parlar-hi i així, però ara no.

(Elisenda, antrevista)

Respostes com aquestes fan pensar que la victimització d'en Jamal no és deguda només a les seves actituds, sinó que el fet que sigui marroquí hi té molt a veure. Evidentment, en el cas d'en Brahim passa el mateix: si no fos marroquí, aquesta alumne formaria part del que a l'inici del capítol alguns alumnes qualificaven de "grup dels líders" de l'escola. És el fet que són marroquins el que provoca el rebuig cap a aquests alumnes, i cap aquests altres:

Classe d'educació física. L'Alfonso, de 3^C, està xerrant amb un noi gambià d'un altre curs. Mentre xerren, veu que un noi marroquí que no és de la seva classe travessa el pati per marxar. El crida: "*¡Eh, Mohamed! ¡Mohamed!*". El noi marroquí, des de força lluny es gira i quan veu qui el cridava li diu "*¡Adiós!*". L'Alfonso també fa "Adeu" amb la mà, però en veu baixa exclama: "*¡Anda que den por el culo, hijo puta!*". Tot seguit continua tranquilament la conversa que mantenia amb el noi gambià.

(Observació d'aula, 3^C)

Que l'actitud no sigui la mateixa amb tots els marroquins de l'escola o del Vilar no vol dir que no hi hagi racisme, que respecte els gambians que hi ha al Guillem d'Efak l'actitud sigui diferent tampoc no vol dir que el racisme no condicioni la relació que el conjunt de l'alumnat manté amb altres alumnes: a més del racisme implícit en les conductes i actituds de molts alumnes, hi ha moltes altres qüestions que fan modular llurs conductes (ja ho hem dit: la simpatia personal, el cara a cara, el fet de ser amics des de petits...

introdueixen variacions a unes actituds que, habitualment, estan orientades pel rebuig als immigrants i especialment als del Marroc).

És aquest rebuig el que provoca les estratègies d'evitació a que abans hem fet referència, l'assetjament verbal d'alguns alumnes⁴⁷⁹, les picabaralles que es desenvolupen a l'aula i al pati i... agresions molt més fortes. Agresions com la que va patir en Brahim a la sortida de l'institut i que va acabar amb una denúncia als jutjats.

Cap a finals del curs 1999-2000 es va produir un incident d'una cruesa i una gravetat especials, que va commoure de tal manera el conjunt dels alumnes que a partir d'aquell moment les actituds d'alguns d'ells van començar a canviar. Un alumne expulsat de l'institut (en Cristóbal), un ex-alumne (en Ruben) i altres comanys feia dies que esperaven els alumnes marroquins a la sortida de l'escola. Els alumnes marroquins ja havien manifestat a algun mestre un cert temor a l'hora de sortir a la tarda.

Un dilluns la presència amenaçant d'aquests joves es va traduir en una agressió física sobre en Brahim. Després que el peguessin a la sortida de l'escola en Brahim va poder sortir corrents camp a través, pel descampat que hi ha al costat de l'institut, on remouen terres i preparen les obres per edificar-hi vivendes. En escapar, però, els joves agresors van anar-li al darrera. El van perseguir i li van llençar pedres i totxos que hi havia per terra a causa de les obres.

Alguns alumnes de l'institut van animar els agresors. En Roberto, per exemple cridà (segons la versió de l'A.T.: *"¡Lo que teneis que*

⁴⁷⁹ Convé aclarir que en Jamal no és l'únic alumne marroquí assetjat: els conflictes també són abundants amb alumnes d'altres cursos i del TAE. I en Brahim també és assetjat: la seva actitud de fermesa és una resposta a les agresions que és objecte.

hacer es cogerlo en un descampao y matarlo y no hacerlo aquí delante de todos!). Altres alumnes, però, es van mostrar favorables al noi perseguit: les noies del 3^B (fins aleshores indiferents), en Dani i algun altre alumne que no sabia avenir-se de la brutalitat d'aquell atac. Tota pretensió que aquell atac era una altra forma de jugar, una altra bretolada, era difícil de defensar.

L'agressió i la persecució d'en Brahim va durar més de 10 minuts. Finalment van arribar els Mossos d'Esquadra i alguns professors van voler presentar una denúncia. La directora del Guillem d'Efak es va entrevistar amb els mossos, amb en Brahim i amb en Roberto. Finalment amb els mossos van acordar que els presentaria un informe i la resta de professors se'l llegirien per ratificar-lo o ampliar-lo. La Policia Local ha demanat a la directora que els digui els noms dels nois que hagin estat implicat en atacs a marroquins i altres immigrants. Finalment, però no han entregat aquest llistat de noms. En discutir-ho amb alguns mestres van acordar que si eren estrictes "haurien de dir mig institut" i fent-ho d'una altra manera, el més difícil seria decidir per on calia tallar el llistat: **quin és el llindar de violència contra els immigrants que poden considerar normal? Quin nivell de racisme pot considerar-se acceptable?**

Després d'aquesta agresió diversos mestres van parlar amb els seus alumnes amb la consigna d'aconseguir un rebuig total a qualsevulla forma de violència. Al marge de qui fos la víctima i de quina fos la justificació. Se'ls va demanar un **NO ROTUND A LA VIOLÈNCIA**.

13.5 ÉS DE RACISME REALMENT DEL QUE ES TRACTA?

En tenim tots els indicis, però malgrat tot: és de racisme realment del que es tracta? I sobretot: ho reconeixen com a tal els alumnes del Guillem d'Efak? Els alumnes no només reconeixen l'existència d'atacs i actituds hostils als immigrants sinó que, a més, pràcticament tots accepten que al Vilar aquestes actituds estan molt exteses i les qualifiquen clarament com a racistes.

Fuera del instituto he visto, allí en el General Moragues y en esta calle de aquí delante, que hay pintadas así contra los inmigrantes o pintadas de skins y todo esto. ¿Qué piensas tú de esto?

Que hay muchos racistas.

¿Sí?

Sí, mucha gente... También hay... que si los nazis, que si todo. Aquí en el colegio, no quiero decir nombres, pero hay mucha gente que está de parte de Hitler, pues eso ya... es otra cosa.

(Olga, entrevista)

Sempre ha de quedar molt clar que respectar a la gent és una qualitat molt important.

Jo crec que aquest institut no hi ha el suficient respecte que hi tindria que haver-hi. Més que res això passa amb els nois i les noies magrebines, que es senten apartats de l'altre gent i no poden fer cap tipus d'amistats.

Aquesta situació és força greu, demostrem que som racistes i no ens interessa el que pensí la gent.

Segurament és per la por que ens envolta, pensem que si tenim alguna amistat amb un magrivi, no ens voldran a nosaltres i això no ha de ser així.(...)

(Redacció Relacions Humanes, Tere, 3^{ra}B)

El reconeixement que al Vilar hi ha racisme és generalitzat, alguns tampoc no tenen problemes per reconèixer que el racisme està extès per l'institut; ben pocs, en canvi, accepten que les seves actituds envers els immigrants puguin ser qualificades de racistes. La lògica denunciada per Calvo Buezas (que els racistes sempre són els altres) sembla que es confirma altra vegada:

Des del punt de vista personal el curs 1998-99, no ha set un curs amb molt de respecte_ han vingut molts marroquins i molta gent no els hi agrada. A mi no em molesten, no sóc racista. El que sí que no m'agrada gaire és que quan passes per el costat d'un marroquí, comencen a parlar amb el seu idioma i no saps el que te diu.

La gent en aquest col·legi no és respecten els uns els altres, sempre veus grupets...

2. No ho se, crec que per millora; no crec que si pugui millorar gaire, perquè sempre tindras als racistes i als xulos que no et voldran fer cas.

A alguna gent sí que l'interessaria canvia, que hi hagues més bona convivència, però sempre tindrà al xulo que mai ho voldrà.

A.T., no és podra arreglar mai del tot.

(Redacció Relacions Humanes, Cristina, 3^{ra}B)

Ara que dius això del racisme. A fora de l'institut, a L'Arbreda no ho sé, però pel Vilar hi ha varies pintades de "Fora els immigrants", "España para los españoles" o pintades skins i tot això. Què en penses tu d'això?

Que el racisme no hi hauria de ser, encara que hi és i moltíssim i que prejudicis no ho entenc, perquè ningú no aniria, lo que he dit abans, amb aquestes noies marroquines a donar un volt. Racisme, n'hi ha molt de racisme.

Tu ara em deies que no aniries amb elles i això no és racisme, però si dius que ningú no aniria amb elles, això no és racisme?

En part sí que és racisme, però més que racisme és prejudicis, perquè quan va començar a venir gent marroquina, gent de l'institut els picava ...

I què fèieu vosaltres quan passava això?

Home, separar-los, jo recordo un dia va passar aquí a davant i al veure tot l'ull ple de sang... I anaves a favor de les marroquines

perquè veies que no tenien raó. Però clar, tu no pots fer-hi gaire cosa, ...
(Clàudia, entrevista)

És especialment interessant el cas de la Clàudia, que en referir-se als seus comportaments accepta que es pugui parlar de prejudicis alhora que defensa que es tracta d'alguna cosa diferent al racisme. També és interessant el fragment de l'entrevista a aquest altre alumne, que en considerar que el racisme ha de ser quelcom extrem, ell s'excusa dient que fa com tots els altres, res de fora del normal, doncs:

Todo esto de los inmigrantes, de los skins y de las pintadas éstas que hay , ¿crees que en El Vilar hay mucho racismo o qué?

Pues sí, en algunos sentidos sí, pero que eso depende de los grupos de gente que hay, hay muchos grupos. Luego unos piensan que sí, otros piensan que no, ... es así.

Y del tema éste ¿qué piensas tú?

Yo, a mí me da igual. Simplemente me da un poquillo de rabia como a todo el mundo que los moros vayan ahí avasallando a la gente y todo eso.

¿Crees que avasallan a la gente?

Sí. Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen.

Pero en todo caso deben ser jóvenes que hacen alguna pandilla o así, pero en general los inmigrantes no. Es como... igual como hay skins aquí, debe haber algún grupo de jóvenes inmigrantes que va así de vacilar también, pero en general los inmigrantes que hay no...

No, a mi no... yo que sé, yo tengo un amigo mío...

Dime lo que piensas que es lo que me interesa, lo que pasa es que no...

No, es que yo no soy racista ni nada de eso, eso a mí me... uno más, simplemente uno más, así de sencillo.

(Dani, entrevista)

Altres dels que no identifiquen la seva actitud com a racista, s'excusen en la indiferència. Consideren que ells no són racistes perquè mai no pegarien un immigrant, no gosarien agredir-los, ...

Ara bé: senzillament no hi tenen tractes. D'aquí que alguns alumnes inventin expressions com ara "respecte distant":

1. El curs 98-99 per a mi ha sigut una etapa més, amb gent immigrant però d'una manera una mica més diferent que anys anteriors. Aquest any he après a respectar una mica més aquests immigrants però d'una manera molt distant. He pogut comprovar que ells tampoc tenen la intensió de fer-se, amb gent d'aquí. Potser sí que és per la llengua, però penso que podien o podríem relacionar-nos més amb ells però ens falta la intensió. A mi em sembla que el pas més important a relacionar-nos va ser l'últim dia del 2on trimestre que ells ens van ensenyar a fer pintures amb les mans.

Per una altre banda penso que la gent de l'institut es posen molt amb aquests immigrants, per la manera de ser i per el seu origen, encare que ells també ens insulten a nosaltres, però després de nosaltres haver-los fet mal. Mesos anteriors l'ambient de l'Institut era molt aspés de respecte ara.

2. Primer de tot relacionar-nos amb ells.

Ensental-si la nostre llengua.

Respectar-los.

No pasar-nos amb ells ni insultar-los...

Saber tractar-los de la mateixa manera que els nostres amics.

No tractar-los de manera diferent...

(Redacció Relacions Humanes, Anònim, 3'B)

Y con las chicas no hay mucha relación tampoco.

No.

¿Por qué?

Ellas también van a su aire, van siempre... tampoco se relacionan con nosotros. Ya no somos nosotros, porque nosotros siempre estamos aquí detrás y venga quién venga, siempre que ha venido alguien nuevo al colegio, nos metemos allí detrás, estamos hablando, así de todo, pero las chicas marroquíes... y los chicos tampoco nunca han venido, por eso que nos da igual.

(Olga, entrevista)

¿Y qué piensas tú de todo el tema de los inmigrantes en general?

¿De que, de que vengan y eso? Me da igual, mientras no se metan conmigo.

(Manuel, entrevista)

¿Sabes si hay pandillas en donde haya gente de aquí y moros mezclados?

Ninguna.

¿Por qué?

Ya lo he dicho antes: porque se les deja de lado, ya están hartos de ellos y se les deja de lado.

¿Y esto es racismo?

Puede ser que sí. Yo es que simplemente me baso en: ¿que vienen? Yo sigo igual que siempre, nada ha cambiado, nada más.

¿Y cuando en clase habláis de estos temas, del racismo, de inmigración, de tolerancia, de cosas de estas, sirve de algo?

No, de nada.

¿Por qué no sirve de nada?

Porque somos tontos y testarudos así y no vamos a cambiar de opinión porque lo digan los profesores. Yo es que simplemente,...

¿Pero hablando, la gente, no se puede llegar a eso, a intercambiar opiniones y a entenderse?

Yo pienso que no, pienso que ya se darán cuenta ellos mismos del racismo y todo eso, yo es que simplemente me baso a seguirme juntando con los de siempre, y hacer bien a mi gente. Que viene un simpático, pues mira de vez en cuando pues sí, hablo con él o algo así, a lo mejor así, de vez en cuando, (...?) con Brahim y ya está y a ir tirando.

(Dani, entrevista)

Què en penses de tot el tema aquest del immigrants o dels alumnes marroquins que hi ha aquí?

No ho sé.

Se'ls tracta bé en general, fora de l'institut, a la ciutat i això?

No ho sé, és que no els veig mai.

A L'Arbreda a la gent ja li sembla bé que hi hagi els marroquins?

Alguns sí i alguns no.

I a tu què et sembla?

A mi me dá igual, com si ..., mentres no molestin, mentres no m'insultin ni diguin coses.

(Cesc, entrevista)

D'altra banda, sembla que la identificació entre el racisme i la violència racista s'erigeix com un obstacle a l'hora d'identificar altres formes de racisme presents a l'escola. Més endavant veurem com també és un obstacle a l'hora de lluitar contra aquesta violència.

És una mica estrany, hi ha els nois jugant a futbol al mig, la resta de noies a la grada i a la punta de tot hi ha les noies marroquines. Perquè això?

Jo a la meua classe, no en tinc cap a cap crèdit. Suposo que elles tampoc no parlen amb nosaltres.

I et sembla normal?

Home, suposo que si vens d'un altre país, perquè tampoc són gaire acceptats, i la gent no em tingués per res, perquè no els tenen per res pràcticament, suposo que tampoc no intentaria adaptar-me, també iria amb un grup.

I creus que en general, la gent d'aquí les ha acceptat bé a les noies marroquines, o no?

Jo crec que hi ha gent que és racista, però la gent que no és racista sí que té prejudicis, perquè, per exemple jo no sóc racista, però tampoc... Anar amb gent així tampoc no hi aniria.

Per què?

No ho sé. No sóc racista, perquè no les insultaré ni res, però quedar i així amb elles tampoc no ho faré.

Però per què? I no et pica la curiositat de conèixer gent diferent o coses d'aquestes? Pot ser interessant també, no?

Sí, però no ho sé. Tampoc sé com són, perquè no hi he parlat mai em sembla, però ... no ho sé.

Intenta explicar-ho. No ho sé, en general, a tothom li agrada viatjar i conèixer llocs diferents i gent diferent, doncs ser amic d'una persona així és una mica com viatjar, és conèixer gent molt diferent...

Sí, vist d'aquesta manera sí, però ...

De quina manera t'ho mires tu?

No ho sé, jo no trobo que sigui racista, perquè hi ha gent que és racista que els ha picat, insultat, o..., però jo no quedaria amb elles per sortir i com amb les meves amigues, no quedaria. Jo que sé! Prejudicis o jo que sé!

Ni a l'escola tampoc, però?

Home a l'escola, si elles me les trobo al lavabo, hola, adéu, lo just. (Clàudia, entrevista)

El capítol 4, dedicat a aquesta qüestió ja he comentat com és de difícil acceptar per a un mateix una etiqueta quan aparentment aquesta està reservada per a qualificar allò més abominable, injustificable i irracional. Quan analitzem quin és el treball que fa l'escola sobre aquestes qüestions hi tornarem.

Finalment, també és molt habitual que molts dels alumnes del Guillem d'Efak justifiquin la relació i l'opinió que tenen dels alumnes marroquins, amb dos arguments:

1. En primer lloc, expliquen, les dificultats de relació cal atribuir-les a les dificultats lingüístiques: és el desconeixement de la llengua el que fa que no es relacionin amb els alumnes marroquins (ni aquests amb ells):

1. La valoració meva d'aquest curs es bastan bona: al nostre col·legi han vingut Emigrants d'un altre raça i en aquest tema emb valoro molt perquè es interessant. Els Emigrants que han vingut no saben parlar la nostra llengua i es clar sinó saben parlar la nostra llengua no poden relacionarse amb les altres. Jo lo que vull dir es que ells se-senten apartats hi lo que es tindria que solucionar es que a ells segur que volen fer amics pero els falta la llengua i la amistat. Jo espero que pel curs 1999-2000 s'arregli aquest problema dels Emigrants. Un altre cosa que ha passat i que jo no veix justa es que el maltractament de la nena de 1er d'ESO es un problema molt gros. Jo veix bé que els expulsin pero si els expulsen, jo crec que a tots o a cap fora del col·legi.
(Redacció Relacions Humanes, Luís, 3'B)

1. No hi ha hagut molt de respecte per els emigrants magrebins que han vingut del marroc. A alguns hi ha respecte, com el cas de Jamal i en Brahim (per que parlen castellà) per que se'ls enten i t'hi pots comunicar.
Amb altres magrebins no t'hi entens i ni se'ls fa cas i per tant se'ls perd el respecte.
(Redacció Relacions Humanes, Tito, 3'B)

1. Crec que anat malament, força malament. perquè en les relacions humanes, no he vist res de res en canvi tot el contrari tot el que vulguis.
A nosaltres ens costa relacionar-se amb emigrants pero per falta de saver la seva llengua pero tampoc no hi posem res de la nostra part, i de respecte no en parlem porque molta gent no te respecte als emigrants de fora siguin d'on sigin, i el calor de la pell que tinguin empitjorem mes les coses.
(Redacció Relacions Humanes, Roger, 3'B)

1. Crec que el curs 1998-1999 ha estat malament respecte a les relacions humanes. Altres cursos havia anat pitjor. Havia anat pitjor porque no ens coneixíem gaire. Però aquest curs ha estat pitjor respecte els emigrants magrebins. Crec que ens costa relacionar-nos amb ells per culpa de la llengua o per vergonya. però ningú de nosaltres o ells hem intentat relacionar-nos. Hi ha persones que tenen pànic als magrebins (en aquest institut). No trobo el perquè.

Potser és perquè de petits els han criat així o algú els hi ha explicat algo sobre aquesta gent o potser es que els hi tenen mania.
(Redacció Relacions Humanes, Isaac, 3^B)

Malgrat tot, d'aquestes redaccions sorprèn de veure com molts alumnes són conscients que no estan actuant del tot bé: que no s'hi relacionen (sigui per la causa que sigui) i això s'ha de solucionar. És com si només faltés una empenta per ajudar-los a resoldre això que perceben com un problema⁴⁸¹.

2. Una segona explicació és el mal caràcter, la prepotència i l'agressivitat dels alumnes immigrants: no responen a provocacions sinó que són ells els qui provoquen els problemes, els que estan tanquen en ells mateixos, no volen relacionar-se amb ningú i si ho fan és de forma interessada, sense que hi puguis confiar:

Hi ha un grup de moros al col·legi que no és relacionen amb ningú. Jo penso que no és relacionen amb ningú perquè ells no volen, ja que hi han alguns moros que sempre juguen i parlen amb la gent que pensa que tots els moros son dolents. No se si són dolents perquè ningú parla amb ells o per naturalitat, però són dolents. També hi han moros que poden ser més bona gent que altre gent blanca.
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1. Jo crec que les relacions amb els companys del col·legi aquest any han estat força bones. excepte amb un grup de nois i noies marroquines. Aquest grup de nois i noies sembla que no es vulguin relacionar amb ningú, o això es el que em sembla a mi, ja que sempre estan ells junts, no intenten dialogar amb ningú, ara que

⁴⁸¹ De fet, algunes declaracions dels alumnes fan pensar en una dificultat real per establir relacions positives amb els seus companys: **¿Crees que los alumnos marroquíes que hay aquí en la escuela los otros alumnos los han ayudado a que se sientan bien o que se integren o no?** Sólo al Jamal, los demás ya no. **¿Por que habéis ayudado a lJamal?** Hombre porque fue el primero, simplemente, y era así... **¿Y los otros por qué no se les ayuda?** Porque pensaban: "Ya, otro más", "No sé qué... Anda que les den pol saco!", y así nos juntamos siempre, con los mismos de siempre. **¿Y no crees que se puede llegar a tener una buena relación con todos ellos o es muy difícil?** Una buena relación, no lo sé, es que... (Dani, entrevista)

Si analitzem les relacions de gènere sembla que podem arribar a una conclusió similar.

també potser culpa nostre, per que no intentem relacionar-nos amb ells. D'aquest grup hi ha una accepció, és un noi que va arribar al col·legi fa poc, aquest noi sempre, jugar amb nosaltres a futbol, i parla amb la gent, no com la resta. Pel que fa a la resta de gent del col·legi crec que les relacions han estat bones.

(Redacció Relacions Humanes, David, 3^B)

D'aquesta manera, atribuint als immigrants magrebins característiques negatives i culpant-los de les actituds hostils que suposadament generen, el menyspreu i el rebuig als immigrants pot anar acompanyat de declaracions antiracistes més generals⁴⁸²:

Jo he entes que tothom som iguals pero ami els moros amb donen molta por perque on visc hi ha tres moros que sempre amb persegueixen.

La meva opinio es que ningue tindria que ser rasista començant per mi.

(Text racisme, Maite)

I per què estan separats els marroquins?

Perquè la gent no els accepta o perquè..., home n'hi ha molts que no, n'han vingut molts de nous ara, jo n'he vist molts vaja, i la gent no s'hi fa amb ells.

I per què no s'hi fa amb ells o amb elles?

Home, tu dius, ets racista? no!, però..., jo no tinc res en contra d'ells, però jo no m'hi faig amb ells.

Però, per què?

⁴⁸² O declaracions força més confuses i contradictòries, on s'oscil·la entre l'argument del mal caràcter i manca de voluntat dels alumnes marroquins, i el seu contari: que som nosaltres qui els excloem: *Parece que tengamos la peste, siempre van apartados de nosotros. Hombre tampoco..., yo creo también que si ellos intentarían venir con nosotros, no tendrían un buen recibimiento ¿Sabes? No por mi parte, ni por..., por parte de algunas personas que no aceptarían, pero... ¿Y crees que cuando llegaron aquí al instituto, los recibieron bien los alumnos a los marroquíes? Pues, ni bien ni mal, es que ya..., tampoco los recibieron así bien, pero tampoco los..., es diferente, porque en cambio... es los marroquíes, porque son racistas con los marroquíes, porque por ejemplo con los negritos, con los morenos, por ejemplo el Musty, de segundo, el siempre viene con nosotros y nos llevamos súper bien, (...) nosotros, pero él lo intentó, el lo intentó de venir con nosotros y nos llevamos súper bien con él. Ahora, ellos tampoco ponen nada de su parte ni intentan venir con nosotros ni nada, y además que tienen un carácter muy fuerte y así no puede... ¿Pero no sé, Brahim, por ejemplo, si quiere venir con vosotros... Si es que siempre se le está llamando moro, si siempre se le trata mal, si lo pegan, es difícil que venga con vosotros, no? Ya, porque hay muchos racistas.* (Olga, entrevista).

Perquè, tinc altres amigues, elles tampoc venen a preguntar-me si poden ser les meves amigues, ni venen amb nosaltres, ni res. Ells també fan la seva vida, també s'aparten una mica, també se'n van pel seu compte.
(Ariadna, entrevista)

En el discurs d'aquests alumnes la indiferència treballa de tres maneres:

1. En primer lloc, són indiferents als immigrants (per això no hi tenen tractes, no hi parlen, ... però és que tampoc no en tenen l'obligació, consideren!).
2. En segon lloc, ells no es formen cap idea sobre els immigrants: mentres no els molestin, mentres els respectin, ... (mentres passin inadvertits?) els és indiferent el que puguin dir o fer.
3. Finalment (i això no ho diuen però és fàcil d'observar), com que els són indiferents qualsevol cosa que els pugui passar no és res que els incumbeixi a ells. Només en casos d'agresions greus, de situacions especialment dures, consideren que cal llur intervenció o el seu pronunciament. Si en relació a un amic el nivell de tot allò que es pot considerar inacceptable o aliè és molt baix, en relació als immigrants el llindar de la tolerància està situat molt amunt: només agresions com l'exposada al final de l'apartat anterior remouen suficientment les consciències i mobilitzen suficientment l'alumnat.

Possiblement aquest darrer sigui un dels pitjors problemes que actualment fa front el guillem d'efak: la indiferència amb que es viuen les agresions entre companys, l'escassa implicació en res que vagi més enllà dels propis desigs o dels companys més immediats.

Evidentment, el que aquí he qualificat d'indiferència pot tenir una lectura més punyent: ser indiferent a algú vol dir que se'l pot ignorar, que deixa de ser, que no s'hi estableixen vincles socials perquè és com si no hi fos (i sense vincles socials tampoc no hi ha drets, ni obligacions, ...). Essent els companys i l'amistat allò que més valoren els alumnes de l'institut, la indiferència també és la negació d'allò més valorat, la mort social, una forma de violència extrema.

13.6 EL NOU RACISME A LES AULES?

Al capítol anterior hem acabat mostrant quines eren les imatges que més habitualment s'associaven als immigrants d'origen magrebí. Les imatges més exteses podrien agrupar-se en aquestes quatre:

- Els immigrants com a prepotents (xulos, arrogants, ... no submissos).
- Els immigrants com a dolents (agresius, insulten, molesten, ataquen, roben, trafiquen amb droga, ...).
- Els immigrants són bruts, contribueixen a la degradació del poble.
- Els immigrants fan que et sentis estrany al teu propi país (s'han imposat, no s'assimilen, s'aïllen de la resta de la població, mantenen els seus costums).

Tot seguit aprofundirem en aquestes imatges per veure com s'utilitzen i com serveixen com a arguments per justificar l'exclusió, la discriminació o les agressions contra els immigrants⁴⁸³. Es tractarà de veure, doncs, fins a quin punt es tracta de racisme i comprovar si aquest racisme ("la ideologia que manipula alguns aspectes de la diversitat humana amb la finalitat d'establir sobre ella una sèrie de diferències que són utilitzades per justificar desigualtats socials") es correspon amb el que al capítol 4 hem qualificat de "nou racisme". I més enllà d'aquesta correspondència, analitzaré quins són els arguments dels alumnes, per veure si des de l'escola se'ls dona resposta.

Del llistat d'imatges que he presentat abans, les que aparèixen amb més freqüència quan els alumnes volen justificar el seu rebuig als immigrants, són les imatges dels marroquins com a persones dolentes, de poc fiar; i la dels immigrants marroquins com a éssers prepotents⁴⁸⁴:

Y del tema éste ¿qué piensas tú?

Yo, a mí me da igual. Simplemente me da un poquillo de rabia como a todo el mundo que los moros vayan ahí avasallando a la gente y todo eso.

(Dani, entrevista)

¿Y por qué hubo esa pelea?

Pues son todos muy chulos, los moros también ya se les han subido los humos y van en pandilla.

(Dani, entrevista)

Jo penso que aquests marroquins son bons i dolents i a mi em cauen malament perque una vegada nava pel carrer i em van amenaçar una penya de moros i desde aquell moment tots els moros em cauen malament. Els moros que hi han al col·legi s'ho amaguen però son dolents perquè en el col·legi han hagut varis lluites, perquè ells s'ho buscaven.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Als dos debats que vaig realitzar als instituts General Moragues i de Viladenil, ambdues imatges també van aparèixer com a justificació del rebuig als immigrants (així com l'argument de la nacionalitat com a criteri de discriminació fonamental, al qual em referiré tot seguit). Alguns alumnes desenvolupen aquesta idea per explicar finalment que els immigrants marroquins causen una certa por a la nostra societat:

⁴⁸³ Considero les diferents formes d'evitació i el tracte indiferent que reben com una forma més d'exclusió en algunes circumstàncies, i de discriminació en unes altres).

⁴⁸⁴ A l'apartat corresponent del capítol anterior s'hi han transcrit més fragments d'entrevistes que aquí no repetiré però que igualment donen suport al que aquí es planteja.

-Que has apres?

He après que la gent l'has de coneixer des de dins perque l'aspecta no te res a veure, ara per coneixels aixi s'ha d'ana en cuidado perque abagades l'aspecta parla per la persona pero no sabràs.

No s'ha de ser racista ni tenir por de la gen que vasteix diferent que tu.

-Quina es la teva opinió?

La meva opinio es ana en cuidado i coneixa la gent des de dins, siguin de diferenta rasa i diferentas opinions.

(Text racisme, Eudald)

Que el racismo no es miedo a una persona por la pinta sino que es alguien diferente al grupo o entorno de uno mismo.

(Text racisme, Dani)

Tots els temors, totes les inseguretats de la societat contemporània s'incrementen ara amb uns personatges estranys (estrangers, *strangers*) imprevisibles:

Perquè hi ha aquest rebuig generalitzat?

Suposo, perquè els veiem estranys i tot lo que és estrany ens fa una sensació estranya també. No ho sé, tampoc.

(Elisenda, entrevista)

En un moment en què el sentiment d'inseguretat s'escampa arreu, que tothom cerca de protegir-se de no se sap ben bé què (de què es protegeixen els joves que van vestits de militars i es mostren durs i disposats a repel·lir qualsevol atac? i els conductors que circulen per carrers perfectament asfaltats amb vehicles tot terreny de rodes enormes i immensos paraxocs?). En un moment de múltiples crisis i de recerca desesperada d'un benestar i d'una seguretat (vital, laboral, ...) constantment publicitada i impossible de comprar; apareixen els estranys, els pobres, els lladres...

Amb tot, en algunes entrevistes l'argument de la por ha aparegut força més clarament com un element mistificador, com una

construcció realitzada *a posteriori* per explicar, justificar, determinats comportaments:

Anònim

En el nostre institut l'ambient és força racista. Jo reconec que ho sóc una mica, no sóc dels / de les que odia, en aquest cas, als magrebins però sí que sento un mínim de repulsió cap a ells. M'he intentat convèncer moltes vegades de que són persones com nosaltres i és que realment ho són, però no puc evitar aquesta mínima repulsió.

Suposo que és deguda a aquesta por a la diferència. El curiós és que segons amb quins magrebins de l'institut no hem fa res parlar-hi però n'hi ha 3 o 4 que, ho sento, però els tinc entreveessats. (...)
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Aquí la por no es sent, els marroquins no fan por, sinó que l'autor anònim *suposa* que el rebuig és degut a la “por a la diferència”: les explicacions ofertes per científics socials, psicòlegs, ... poden ser utilitzades com a elements naturalitzadors: existeix una cosa que es diu “por a la diferència” que no és l'efecte de res, sinó la causa primera. De la mateixa manera, altres alumnes justifiquen llur racisme amb la resignació que és quelcom universal, normal i inevitable:

¿De todo el tema este de los inmigrantes, aquí en El Vilar... qué piensas? ¿El tema del racismo es bastante general no?

Es normal que haya racismo, es que en todos los países hay racismo, igual que nosotros cuando emigramos a Alemania que nos trataban que nosotros, pues igual. (...)

¿Crees que es lo normal esto?

Claro, eso es normal, si son de otro país y todo.

¿Pero no puede haber otro tipo de relación mejor?

No, porque la gente piensa de forma diferente, cada uno piensa de forma diferente, y estan los cabezas rapadas, bueno los skin heads que piensan de esa forma que la raza suya es la perfecta y punto⁴⁸⁵. Mira, yo tengo un amigo, el Rachid, uno que es moro, que

⁴⁸⁵ De referències al racisme racialista també se'n fan al Guillem d'Efak, tot i que sovint són crítiques (en el sentit que no s'entén o es comaparteix aquest racisme, no pas en el sentit de negar la validesa de l'aplicació del concepte “raça” als humans). Amb tot les referències són escasses i en cap moment s'utilitzen perquè les realitza justifiqui el seu propi racisme (com a molt la referència apareix en

se fue a Madrid a trabajar de portero en una discoteca. Y un día salió se fue a Madrid, le atracaron unos skin heads y le quitaron las bambas (¡Que costaban quince mil pelas las bambas!) y le quitaron 30.000 pelas que llevaba en bolsillo ... y el qué tubo que hacer... Pues callarse y darles las cosas. Pero si llega a ser aquí en El Vilar, aquí en El Vilar no se callaría, se vendría allí donde estamos nosotros en el barrio, el Teixidores y ya está, nos liaríamos en lo que sea, pero si va a otro país... ¡Hay a otro país, a otro sitio! Pues lo mejor es que se calle, yo por lo menos es lo que haría yo: callarme y hacer lo que me digan. Es que es lo que tienes que hacer o si no sales perdiendo, te quitan las cosas y encima te pegan una paliza, ves a saber si te matan.

¿Y no es posible funcionar de otra manera, como proponen A.T.,?

Claro que es posible, pero, mira.

¿Pero haciendo las cosas así en plan de bandas, y de grupos y unos se defienden y los otros atacan, no se soluciona el problema no?

Ya, tal vez se empeora, pero...

¿Pero?

Es que es así. Pasa aquí en el colegio, pasa fuera, pasa en otros colegios, pasa en todos lados. Y eso no se puede solucionar creo yo, aunque los profesores intenten solucionarlo, eso nunca se puede solucionar, yo no sé porque pero...

Eres muy fatalista no, no siempre ha habido violencia ni siempre las cosas han sido así, ¿la gente no se puede entender?

Claro que se puede entender, pero es que la gente tiene una mentalidad, y piensa que ya está, que esa es su mentalidad y que ya esta, y nadie se la puede cambiar.

(...)

Todo el tema este de los grupos, de los grupos que haceis vosotros,... ¿crees que esto durará siempre?

Claro, siempre durará.

¿O es una cosa de una edad, y llega un momento que también pasa...?

Hombre, cuando seamos grandes ya pasaremos, pero siempre que haya jóvenes siempre habrá grupos de que piensen diferente y que visten diferente y que siempre habrán conflictos.

(Roberto, entrevista)

atribuir aquesta forma de racisme a altres persones, *skin heads* en aquest cas): "Lo entes gairebé tot. I la meva opinió es com el que pensa la nena que per que sigui diferent en el físic, caracter color de la pell dons pot ser millor que un de la nostra raça." (Text racisme, Ana Gala Duran); "Les diferències de les races: Que el racisme no vol dir res, que el color de la pell tampoc, de les maneres de menjar, per que hi ha gent que no els vol." (Text racisme, Jorge).

L'actitud d'aquests alumnes és de resignació, d'un cert fatalisme, però també d'abandonament als sentiments, als desigs (màxima expressió de l'anòmia, tal com l'hem definida al capítol 5): no hi ha ideals, no hi ha res més enllà del dia a dia que s'imposa, res més que una realitat que només s'explica per ella mateixa: les coses són com són i no hi ha res més enllà del que la gent realment fa, diu o sent. Aleshores és millor conformar-s'hi, no resistir-se pensant que és possible canviar res. Anòmia, resignació, fatalisme, però també relativisme i l'actitud de la *realpolitik* durant anys i anys treballada pels nostres dirigents: més enllà dels ideals (dubtosos, d'altra banda) cal vetllar per la defensa dels interessos particulars, cal ser fort, previngut, ... Cal acceptar que el món no és com tots voldríem i hem d'actuar en conseqüència. Si no el podem canviar com a mínim podem sobreviure-hi. És difícil trencar amb aquesta manera de posicionar-se. Evidentment no n'hi ha prou amb insistir en els ideals (es coneixen, d'altra banda, poden caure simpàtics, però no es consideren adequats al nostre món): és necessari creure-hi, considerar que val la pena fer-hi l'aposta, ... I això no s'aconsegueix mostrant la seva coherència interna (l'actitud fatalista també és perfectament coherent), sinó fent veure que, de les dues postures, la que aposta per la transformació és possible i val la pena. Però en un temps de cinisme i de desil·lusió és difícil injectar-se d'utopia.

La prepotència i la maldat són dues imatges dominants, deia. Però ni la imatge de la prepotència (la insubmissió) ni la de la maldat dels marroquins s'esgota en ella mateixa. Aquestes imatges s'articulen amb altres idees que les reforcen i doten les retòriques d'exclusió d'una coherència i d'una força molt més gran. Per justificar l'exclusió dels immigrants no només s'actualitzen els prejudicis i els estereotips (que si s'hi creu profundament poden ser suficients), sinó que es combinen amb dues idees profundament arrelades i que

poques vegades s'expliciten clarament ni molt menys es posen en qüestió⁴⁸⁶:

1. Una determinada manera d'entendre la cultura i valorar la diversitat cultural i de posicionar-se enfront d'ella.
2. Una determinada manera d'entendre l'estat (la nació, l'estat-nació) i de valorar la nacionalitat i l'estrangeria i de posicionar-se enfront d'elles.

Evidentment una i altra idees estan interrelacionades (n'hem parlat al capítol 4), però donen lloc a dos discursos sensiblement diferents:

1. Un discurs culturalista, que valora l'homogeneïtat cultural a l'interior de cada estat / nació, identifica la integració amb l'assimilació i jutja els immigrants (considera el perill que poden suposar per a la nostra cultura; avalua el respecte que tenen per la societat d'acollida) en funció de llur capacitat d'assimilar-se; i considera la barreja de cultures com una amenaça i/o una font de problemes.
2. Una lectura més política, que reclama la protecció dels nacionals, l'existència de drets que els donen prioritat i que impliquen, doncs, la necessària subordinació dels estrangers (d'aquí que es reclami un cert capteniment als immigrants: ser immigrant vol dir ser de segona, haver d'acceptar la prioritat dels altres, i això forçosament es contradiu amb qualsevol mena d'arrogància o d'exigència d'igualtat).

⁴⁸⁶ De fet, és el mateix arrelament d'aquestes idees el que fa que no sigui necessari explicitar-les: no és que s'hi cregui, que s'hi tingui fe o es confiï en elles, sinó que es donen per fet com un fenomen natural més (es tracta d'una altra forma de naturalització present en aquest racisme culturalista?).

El discurs culturalista és possible que es desenvolupi entre els tres col·lectius identificats al capítol anterior. Veurem com es desenvolupa entre els alumnes nacionals i els immigrants, i al capítol anterior hem observat com alguns alumnes catalans (pocs) el desenvolupen enfront dels immigrants d'Espanya. Només una alumna ha introduït en la redacció sobre les relacions humanes aquesta qüestió relacionant-la amb els alumnes d'origen espanyol:

(...) Una altra de les coses que considero que s'han de dir, és que hi ha massa espanyolisme. Gent que ha nascut a Espanya però fora de Catalunya i gent que ha nascut a Catalunya, están sempre critican que si Catalunya aixó, que si Catalunya alló, i no paren de posar-se amb la música i la cultura catalanes. Ens posem nosaltres amb el flamenco o amb les sevillanes? Amb la llengua castellana o amb Madrid? Crec que a aixó també si hauria de posar remei.
(Redacció Relacions Humanes, Alba, 3^B)

La vessant més política del discurs, en canvi, només es desenvolupa enfront dels alumnes estrangers. El discurs dels nostres polítics, lleis com la d'estrangeria, les imatges que en projecta la premsa i tot el pes i la força que té l'estat, reforcen la idea que la divisió entre nacionals i estrangers és fonamental i que a aquesta divisió s'hi han de correspondre desigualtats de poder, de drets. Els alumnes només donen continuïtat a aquesta idea que dia rera dia es difon des del poder⁴⁸⁷. L'existència d'aquest discurs i les desigualtats evidents de poder⁴⁸⁸, fan que la confrontació més explícita es doni entre marroquins i nacionals, i que entre aquests col·lectius puguem parlar amb tota propietat de racisme.

⁴⁸⁷ En canvi la possible confrontació entre "catalans" i "espanyols" es veu menys legitimada quan des del poder, els polítics, la premsa, ... l'han presentada com a pròpia de posicions polítiques extremes, i fins i tot des del nacionalisme més radical semblaria exagerat plantejar qüestions d'estrangeria entre aquests col·lectius.

⁴⁸⁸ Molt i molt més equilibrades entre "catalans" i "castellans", que en uns àmbits dominen uns i en en uns altres els altres.

En tot cas, deia que les imatges, els prejudicis i els estereotips esmentats anteriorment poden treballar de manera aïllada, però que sovint s'articulen amb el *discurs de la diferència cultural* i amb el *de la nacionalitat* (versió culturalista del nou racisme o fonamentalisme cultural i versió política, respectivament). Plantejo com a hipòtesi que fins i tot en els casos d'aquells alumnes que no saben com explicar el seu rebuig als immigrants (i així ho expressen), la idea de la diferència cultural i de la nacionalitat hi estan presents (deia anteriorment que podien estar-ho inconscientment, pel fet que ambdues idees s'accepten com a fenòmens naturals, que fóra absurd de qüestionar-se). De fet són moltes les redaccions que bé afirmen que no els agraden els immigrants sense afegir-hi res més, bé assenyalen explícitament que no els agraden tot i que o saben per què:

A nivell de racisme, considero que cada vegada n'hi ha menys i es van acceptant cultures diferents a les nostres. A mi, els magribins no m'han fet res, però tot i això no em fa gràcia que cada cop n'hi hagin més, aquí a l'institut. Ja ic que no m'han fet res, ni jo tampoc els i feria res, però jo penso així i no sé per què, és la veritat. No em fa cap falta enviar un anònim per dir-ho.
(Redacció Relacions Humanes, Alba, 3'B)

Com he dit, la imatge de decadència que s'associa als immigrants, els prejudicis més o menys inconscients, però també la manera com es construeix els conceptes de cultura, nació, nacionalitat i estrangeria poden ser al darrera d'aquests rebuigs aparentment injustificats.

13.7 LA DIFERÈNCIA CULTURAL

El *discurs de la diferència cultural* apareix en nombroses redaccions i entrevistes als alumnes. Hi apareix de diferents maneres:

1. Sota la forma d'una "lectura culturalista" dels problemes i conflictes que sorgeixen arran de l'arribada dels immigrants.
2. En la defensa de l'assimilacionisme com a única o genuïna forma d'integració dels immigrants.
3. En la defensa del relativisme cultural i la crítica al mestissatge o barreja de cultures.
4. Plantejant l'existència d'un llindar de tolerància, d'una quantitat per damunt de la qual esdevé impossible integrar els immigrants i aquests esdevenen una font de problemes difícils de solucionar.

13.7.1 Lectura culturalista.

Molts alumnes expliquen els problemes associats a la immigració per l'existència de diferències culturals. Moltes vegades no es tracta de la justificació del racisme o de l'exclusió, sinó simplement de l'explicació de les dificultats que existeixen en la relació, unes dificultats que fins i tot es poden considerar indesitjables, que cal superar-les:

Crec que serà molt difícil trencar el distanciament existent entre magrebins i espanyols ja que entre nosaltres no ens entenem. Però si hi posesim tots una mica de la nostra part crec que tot aniria millor. Amb temps i esforç aquesta mala situació es podria arreglar i seria molt bo poder conèixer la vida magrebí: costums, cultures... i nosaltres podríem ajudar a aquestes persones a adaptar-se als nostres costums sempre que ells volguessin.
(Redacció Relacions Humanes, Eva, 3'B)

1. Desde el meu punt de vista crec que tota la gent és racista. Més o menys però tothom té la seva part de racisme. Vivim en un món injust, on la gent desprecia a quelcom que no sigui igual que ell. Se'ns fa difícil comunicar-se amb gent nova i més si vesteixen diferent o tenen diferents costums. Més d'una vegada he intentat parlar amb alguna magravina, però ella / elles, se senten cohibides, com si tinguessin prohibit parlar amb nosaltres, o com si hagués un

mur que ens separés. Entenc que els hi acosti adaptar-se aquí però també han de posar de la seva part. Recordo l'any passat, una noia la Mariam (em sembla que s'escriu així) que em queia molt bé. Es va saber adaptar i va posar de la seva part i va trencar el mur que la separava de nosaltres.

2. Crec que si nosaltres posem de la nostre part i ells de la seva podem establir una bona amistat.

Ja sé que és difícil, i crec que nosaltres hauríem de donar el primer pas, ja que som nosaltres mateixos qui els despreciam.

(Redacció Relacions Humanes, Eulàlia, 3^B)

2. Respecte als emigrants jo faria activitats que unís les seves costums amb les nostres, que poguessim parlar d'algun tema en concret, es que ara no se de que parlar amb ells excepte alguns que li tinc confiança.

(Redacció Relacions Humanes, Juan, 3^B)

(...) Com que parlen una altra llengua, tenen una religió diferent, costums diferents... provoca conflictes entre els moros que no s'han integrat i els racistes. (...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1. No hi ha hagut molt de respecte per els emigrants magrebins que han vingut del marroc. A alguns hi ha respecte, com el cas de Jamal i en Brahim (per que parlen castellà) per que se'ls enten i t'hi pots comunicar.

Amb altres magrebins no t'hi entens i ni se'ls fa cas i per tant se'ls perd el respecte.

(Redacció Relacions Humanes, Tito, 3^B)

Com veiem en ocasions aquesta lectura culturalista es presenta de forma lògica, consistent (s'atribueixen els problemes de comunicació a la diversitat lingüística, es considera que la diversitat de costums, de creences, provoca friccions); en altres ocasions, però, es presenta amb afirmacions extravagants o aparentment mancades de sentit (quan s'atribueixen les dificultats de comunicació al fet que vesteixen diferent, per exemple⁴⁸⁹, o es presenta el coneixement de

⁴⁸⁹ Afirmació d'altra banda gens extraordinària: fins i tot és un tòpic que repeteixen molts estudiants universitaris.

la cultura de l'altre com un requisit previ al diàleg). És interessant advertir que molts dels alumnes que desenvolupen aquest discurs més culturalista no fan referència a les agresions, la discriminació, el racisme que pateixen els immigrants. Podem plantejar com a hipòtesi que el discurs culturalista (si més no tal com el desenvolupen aquests alumnes) pot contribuir a la mistificació del problema: el problema deixa de ser de racisme, una relació de poder desigual, deixa d'haver-hi discriminació; el que hi ha són dificultats de comunicació, por i desconeixement cultural, ... Si això és així, quan nosaltres aprofundim en el culturalisme estarem alimentant l'argument que la clau del problema és en les diferències lingüístiques, en el desconeixement de la cultura dels altres, en la diversitat de creences i costums, etc. Contribuirem a la mistificació.

13.7.2 Defensa de l'assimilacionisme.

La identificació de la integració amb l'assimilació podem considerar que és un dels principals arguments que es deriven del racialisme culturalista:

(...)

Respecte al que vas comentar l'altre dia a classe, potenciar les relacions amb persones immigrants, em sembla molt bona idea ja que això seria una forma de millorar l'integració d'aquestes persones i les nostres relacions, perquè estic convençuda que hi tenen interès perquè un dia vaig sentir que una noia marroquina deia que ja no portava mocador al cap perquè el seu pare no la deixava, i penso que això és un esforç i una actitud molt bona per part d'aquestes famílies, i davant d'això nosaltres hauríem d'adoptar una actitud semblant, per tant em faria molta il·lusió relacionar-me amb elles i conèixer els seus costums i tradicions, i alhora ensenyar-los-hi els nostres.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Cadascú és com és i podràs dir que jo sóc recista i el fet que vinguin marroquins aquí no és que m'agradi molt. A més, si venen aquí, que aprenguin a respectar els nostres costums. Si nosaltres

anéssim al seu país ens obligarien a parlar el seu idioma i vestir igual que ells.

Jo no els hi tinc res en contra i tampoc em posaré amb ells, però si volen que els respectem que

ens respectin a nosaltres també.

Els marroquins són gent que venen d'un país més pobre i aquí han vingut a millorar el seu nivell de vida.

Com que parlen una altra llengua, tenen una religió diferent, costums diferents... provoca conflictes entre els moros que no s'han integrat i els racistes.

El racisme prové del desconeixement i la por que hi ha envers una altra raça. Si els moros no respecten ni volen aprendre el nostre idioma; se'ls hi pot recriminar. Com que Catalunya és un país lliure⁴⁹⁰ tothom pot anar vestit seguint els costums i la religió que li plagui, sempre que respectin els nostres.

Els moros que hi ha a l'institut, són alumnes que pateixen moltes discriminacions i insults i falta de respecte per part d'alguns alumnes d'aquí, això provoca baralles i efecte en la seva integració i rendiment escolar.

Tot això no vol dir que a mi per qualsevol circumstància em fagi més cosa comunicar-me amb un moro que amb un català⁴⁹¹.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Com veiem, en la defensa de l'assimilacionisme el concepte de territori és un altre element clau i malauradament aquest és un concepte molt poc debatut (com veurem) en abordar les qüestions vinculades al racisme. Si no es posa en qüestió aquest concepte o es defineix amb claredat quins són els drets associats al territori (si és que n'hi ha o s'acorda que n'hi ha d'haver) i quins són universals, difícilment es podrà discutir amb eficàcia sobre el racisme contemporani.

13.7.3 Relativisme cultural i mixofòbia.

Una de les crítiques que diversos autors han plantejat a l'antiracisme ha estat l'ús tòpic del relativisme cultural, confiat que aquest era útil

⁴⁹⁰ !

per fer front a tota forma de racisme (veure referències a Taguieff i San Román, al capítol 4). En el discurs dels alumnes del Guillem d'Efak hi ha indicis que llur racisme no es contradiu en absolut amb un sincer interès per la diversitat cultural, pel respecte a les cultures (en determinades condicions). L'Elisenda, per exemple, una de les alumnes que com veurem té un discurs molt ben articulat que recull tots els tòpics del fonamentalisme cultural, durant una de les hores d'esbarjo em va demanar per la feina d'antropòleg: quina era la cultura que més m'agradava, quins eren els costums de determinat poble, ... Mostrava un vertader interès per les cultures... exòtiques. La Carme, de 3^B, també cau en el tòpic de considerar les altres cultures fins i tot més atractives o millors que la nostra (molt *a la Montaigne*):

(...)

Per el futur crec que hauriem de mirar per interessart-nos + per altres persones que no són d'aquí on potser tenen uns costums, tradicions, llengües fins hi tot + atractives. Tot això només s'aconseguirà relacionant-nos i treure el que tenim de dintre el cor (on tothom té un fons bo, o no?)

(Redacció Relacions Humanes, Carme, 3^B)

El discurs relativista tal com el desenvolupen els alumnes esdevé *naïve*, acaba essent un discurs del que és políticament correcte, del qual els mateixos que el formulen se'n poden distanciar. És com una apel·lació als bons sentiments: queda bé, tothom sap fer-ho, però a l'hora de la veritat es tenen en compte altres arguments de més pes.

En algun cas s'observen referències a la mixofòbia. De forma explícita, en l'entrevista a en Dani (tot i que no queda clar a quina barreja fa referència l'alumne, sí que és clar que l'argument que

⁴⁹¹ Ja ens hem referit a la identificació que molts mestres i alumnes estableixen entre racisme i violència, identificació que permet que aquesta alumna no es consideri racista.

considera que la barreja és negativa es presenta com un argument versemblant) i a la de l'Eudald:

El respecte al curs 98-99 al insti

Aquest any ha estat deplorable en lo referent al respecte pel simple fet de que a augmentat el nivel de barejes excessivament. Ha semblat que les mares del companys fossin enemigues totalment potser que amb l'expulsió d'alguns quants hagi disminuït el nombre pero no gaire. Els nois creuen que pel simple fet d'insultar "molin' mes i es per aixó per qui hi han tantes expulsions.

(Redacció Relacions Humanes, Dani, 3^oC)

Valorar el curs 1998-99

En aquesta classe hi ha gent molt diferent "un dels altres". Com que hi ha gent diferent també hi ha baries colles i no acabem d'abenirnos una amb altres.

Entre nosaltres el respecte sembla que no existeixi, que no sapiguen que es. Cada dia hi ha insults i bromes de molt mal gust, aixó es el que fa que la gent es torni tal com son la majoria, irresponsables i que no els importa res del que passa.

(Redacció Relacions Humanes, Dani, 3^oC)

És possible que la mixofòbia estigui implícita en les referències al llindar de tolerància i a l'excés del nombre d'immigrants.

13.7.4 Llindar de tolerància i capacitat d'integració.

Alguna mestra treballa amb xifres referents a la immigració per fer veure als alumnes que ni ens trobem davant d'una invasió ni les reaccions d'alarma estan justificades. Malgrat tot, entre els alumnes del Guillem d'Efak es considera que estem davant d'una autèntica allau. L'A.T. prova de fer veure que hi ha més espanyols emigrats que immigrants a Espanya:

Els espanyols a l'estranger i estrangers a Espanya (gràfica de 1995)

Tots els alumnes es pensen que hi ha més estrangers a Espanya que espanyols a l'estranger. Veuen que no és així: la gràfica indica

que hi ha prop de 1.000.000 d'espanyols vivint fora de l'estat i que els estrangers a Espanya són prop de 500.000. Immediatament l'Elisenda exclama: "en veig molts, a lo millor són tots aquí, però jo en veig molts!".

(Observació d'aula, 3^B)

Molts alumnes es mostren convençuts que l'excés d'immigrants (i ja n'hi ha massa) és una font de problemes: de caire social, cultural, polític, religiós, ... Sense formular-ho explícitament, tot és com si creïessin que hi ha una quantitat màxima més enllà de la qual són impossibles d'assimilar (ben segur, però, no és només una qüestió numèrica, la variable cultural també hi té a veure: els alumnes castellans, per exemple, no es plantegen la immigració espanyola (que ja em vist que era molt important al Vilar) sota els mateixos paràmetres. El text i el fragment d'entrevista següents, són exemples (ben diferents) de la preocupació de molts alumnes per la qüestió numèrica:

- Tema dels marroquins que hi han al Vilar.

Hi han marroquins que hem cauen bé, ni ha que no em cauen bé, com les persones d'aquí. Però lo que a mi no m'agrada es que hi han molts marroquins, poquets nò m'importa, pero molts sí. Perque hi han moros que són males persones, i això fa que les altres també que ho sigui, per nosaltres, encara que sabem que hi han bones persones marroquines. El Vilar és el poble que hi han més moros i en el futur si segueixen venin al Vilar, hi haurà problemes, en concret a mi no m'agrada que vinguin tants moros. (...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

¿Y tú cómo lo ves esto de cómo se trata aquí a los inmigrantes, justificado, injustificado?

Eso son las mentes que están locas, que sólo quieren una raza y es la suya, pues mira que hagan lo que quieran, sólo quieren su raza.

¿No lo compartes tú eso?

No, a mi me da igual, que hayan moros, que hayan gitanos, que hayan negros, a mi me da igual, bueno, una cosa es que hayan algunos y otra cosa es que se llene esto, porque es que también es un poco exagerado, porque en El Vilar hay muchos negros, muchos gitanos, es que esta repleto.

¿Antes no era así?

Antes habia gitanos, porque es que los gitanos han estado aquí de toda la vida, los negros a poco a poco iban viniendo, pero los moros ahora es muy exagerado, unos años atrás ya es exagerado, están viniendo muchos, pero muchos.

¿Y esto afecta la ciudad?

Hombre, es que, les tenemos nosotros rabia a los moros ¿Sabes porque les tienen rabia la gentes? Es porque los moros encima que vienen aquí a nuestro país, algunos no todos, la mayoría vienen de malas, vienen a meterse con la gente, a meterse con las chabalas, que muchos se meten con las chabalas y no sé qué no sé cuantos, con nuestras novias se meten, y así no me extraña que nos peleemos con ellos, y se meten con nosotros. Cuando hay una pelea aquí en la escuela con un moro, ya se creen que es racismo, pero eso no es racismo, eso es que se meten con nosotros, o se meten con alguien, pero eso no es racismo, igual que al Ruben. Al Ruben le expulsaron por racismo, bueno le expulsaron porque no sé que pasaba con su novia y defendía a su novia y amenazó a un chabal, pero a parte ya le tenían ganas de hacía tiempo por los moros, porque se había peleado con muchos moros, se peleó un día con un moro porque se ponía con la hermana pequeña de Olga que es su novia (Estefanía, que va a primero). Un moro se metió con ella y lo más normal es que defienda a su hermana, y los profesores ya se creen que eso es racismo, y el Tito tuvo una pelea con un moro hace poco, la semana pasada. ¿Y qué que tenga una pelea? Todo el mundo tiene una pelea, lo que pasa es que porque sean moros... ya es que, los profesores, la directora..., la A.T. igual. ¡Que tienen una comida de olla que flipas! Se creen que porque vengan aquí les tenemos que tratar hasta mejor: ¡Pues que nos traten ellos bien si quieren que les tratemos nosotros bien! ¡O sinó ya saben lo que hay!

Pero, si no pasa por el tubo no, pero dejarse pisar, tu no te dejarías pisar no?

Pues mira, si yo voy a otro país que quieres que te diga, si no quiero recibir...

(Roberto, entrevista)

Els arguments que en finals d'aquest fragment són una bona mostra de l'articulació entre els *discurs de la diferència cultural* i el de *la nacionalitat*.

13.8 LA NACIONALITAT

Més enllà de les dimensions culturalistes del nou racisme, molts alumnes assumeixen plenament els principis polítics inherents a aquesta ideologia: subratllen la distància entre nacionals i estrangers i consideren natural el principi de la preferència nacional: primer els de casa, després els estrangers; viure al propi país comporta uns privilegis que es perden quan esdevens estranger:

¿Crees que avasallen a la gente?

Sí. Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen.

(Dani, entrevista)

Cadascú és com és i podràs dir que jo sóc recista i el fet que vinguin marroquins aquí no és que m'agradi molt. A més, si venen aquí, que aprenguin a respectar els nostres costums. Si nosaltres anéssim al seu país ens obligarien a parlar el seu idioma i vestir igual que ells. (...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

El principi de la prioritat nacional pot estendre's als àmbits més diversos: unes mares castellanoparlants que passejaven amb els seus fills pel parc on inicialment es va situar el TAE, un dia van esperar les mestres a que sortissin de classe: els van dir que enlloc de dedicar tantes hores als immigrants el que havien de fer era ensenyar més i millor als seus propis fills. L'Ariadna explica com alguns alumnes desenvolupen el tòpic de l'atur i dels llocs de treball:

- ¡Oh! Es que cada vez hay más moros y no sé qué y no sé cuantos.

l jo: - Osti, però per què pobres nois? A veure, nosaltres podem anar allà i ells podran venir aquí, i no fan pas res de dolent!

- ¡Sí! ¡Que nos quitan el trabajo, que no sé qué!

- I que no tenen dret a treballar ells?

(Diàleg reproduït per l'Ariadna en una entrevista)

Evidentment, el desenvolupament d'aquest principi pot acabar per fer-nos considerar qualsevol acció de suport als immigrants com a excessiva i això és el que succeeix al Guillem d'Efak, fins al punt que molts alumnes justifiquen el seu rebuig com una correcció del que consideren excessos de l'antiracisme escolar⁴⁹²:

1. Aquest any, jo valoro el curs positivament per les relacions humanes, aquest curs la gent, concretament els de 3 E.S.O., s'han comportat millor que l'any passat. Hi ha hagut més comunicació entre nosaltres i més divertiment per fer les coses amb grup. Però el que no valoro positivament, és el respecte a les persones, no tant sols els emigrants (moros, negres, etc...) tenen problemes, sinó també la gent d'aquest institut. Vosaltres els professors ajudeu molt els emigrants, però jo penso, que abans d'ajudar els emigrants, ajudeu els de l'institut, els emigrants molt que digueu, que els fem cas, però ells es troben en grups a les diferents escoles, i no estan tant sols. Però rumieu, i el respecte que tenen per alguna persona de l'institut que? Vosaltres no sabeu veure el que passar dins l'institut, el menyspreu que tenen algunes persones a altres. Ajudeu molt els emigrants, però no us preocupeu dels estudiants, No és una criticar per els professors, només us vull advertir que no us preocupeu tant pels de fora i ajudeu més els de l'institut, ja tindreu prou temps per ajudar en els emigrants. Ara us vull parlar dels alumnes, alumnes mal criats que només sabent ficar-se amb els altres. Amb aquestes brometes i insults persones, és preocupen per el que ens diràn el pròxim dia, i per aquestes tonteries suspenen algunes assignatures i exàmens pels problemes. En el anònim té explicaré la meva experiència. Les persones que ens trobem en aquesta situació ens fa molt mal, que ens insultin pels nostres defectes i a sobre que siguin les niñates de 1er de ESO.

(Redacció Relacions Humanes, Bàrbara)

Y lo que he visto es que no hay mucha relación tampoco con los alumnos marroquíes, ni con las chicas marroquinas, ni con los chicos.

Porque se ha dado más oportunidades a los chicos marroquíes que a nosotros.

Ah si! ¿por qué?

Sí, mira, por ejemplo te voy a dar un caso que yo me quedé impresionada porque..., el Marc se peleó con este chaval que está fuera, el Pedro, y se peleó y le pegó un puñetazo y el Pedro fue expulsado del colegio. Luego, el Jamal, por ejemplo, se peleó con

⁴⁹² Aquesta "retorsió" del racisme també ha estat analitzada per Taguieff, veure el capítol 4.

el Cesc y lo dejó inconsciente, y al Jamal no se le ha puesto nunca una expulsión, su papelito y ya está. Y claro, si a el Marc se le puso eso ¿ Por qué a él no? Tienen más derecho que nosotros, ellos. Lo menos aquí están más considerados que nosotros. Y también los ves muy buenos y yo no digo que sean mala gente, pero algunos se las traen, de aquí del colegio porque siempre están que si ahora te pego, que si (...?)

¿De aquí del colegio, pero quién hay así?

No sé, no los conozco. Este que siempre anda por aquí, siempre está molestando. El otro día se peleó con el Mató, me parece que se llama, se peleó y... Hombre, sé que también los de aquí, los del Guillem d'Efak, los de aquí del Vilar, se sienten más superiores que los marroquíes, pero...

¿Y por qué?

Porque se sienten más de aquí. Pero ellos también no nos tienen ningún respeto, los marroquíes. Yo no me siento superior, porque los mismos derechos tienen unos que otros, pero es que hemos llegado a un extremo que... Tan buena gente que... Ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no..., y acaban siendo más ellos que nosotros.

(...)

¿Y todo este grupo de los cabecillas que decías, también son de los que tratan mal a los inmigrantes, aquí en la escuela, no?

Sí, son racistas, pero vamos eso ya...

¿Pero, por qué son racistas?

Pues por eso que te he explicado. A ver, yo nunca he sido racista, pero... De momento no soy racista, pero ha llegado un punto que dices hombre si ellos tienen más derechos que nosotros ¡Entonces ya...! Y no sé, y la envidia pues te come y acaba haciendo racistas. Porque aquí, se tiene muy, muy, muy bien considerados a los marroquíes, por parte de los profesores, y no nos tienen tanta consideración a nosotros, que yo no pido que nos tengan más consideración, pero al igual.

(Olga, entrevista)

Veiem que altra vegada reapareix la lectura més “política” dels problemes (*realpolitik*, molt de l’estil dels nostres governants): s’alerta del perill de voler ser massa bons, del perill de ser ingenus. Aleshores la defensa del propi interès (de l’interès nacional⁴⁹³) esdevé la prioritat absoluta. En la seva visió el món està ben girat: a qui se li ha de reconèixer un avantatge, no se li reconeix, i a qui no se li ha de reconèixer se li reconeix; hem protegit tant els estrangers

⁴⁹³ Ja hem dit al capítol 2 que d’interès col·lectiu, aparentment, no en quedava d’altre.

(hem volgut ser tan bona gent) que ells han acabat tenint més drets que nosaltres. Enfront d'això, cal recuperar el valor “dels que són d'aquí”, reivindicar-ne els drets (i possiblement això cal fer-ho al marge de les autoritats i les institucions que, fins ara, s'han mostrat del tot ineficaces):

ANONIM

1. VALORA EL CURS DES DEL PUNT DE VISTA DE LES RELACIONS ENTRE LES PERSONES I EL RESPECTE.

JO CREC QUE HI HA MOLT POC RESPECTE, ENTRE ELS ALUMNES, PERQUÈ TOTHOM VOL SER EL MILLOR.

SOBRETOT HI HA MOLTES BARALLES ENTRE RACES, PERQUE TRATEN MILLOR ALS MARROQUINS, QUE ALS CATALANS.

ES PER AQUEST MOTIU PER EL QUE TOTHOM ES BARALLA I NO ES RESPECTA.

ANONIM

2. EXPLICA TOT EL QUE PENSES SOBRE L'ASSIGNATURA DE CATALÀ

A.T., A MI M'AGRADEN MOLT LES TEVES CLASSES, LES ACTIVITATS QUE FEM ESTAN MOLT BÉ, TAMBÉ M'AGRADA MOLT LA TEVA FORMA D'EXPLICAR I ELS EXAMENS SÓN MOLT FACILS. PERO LA TEVA ACTITUD NO M'AGRADA GENS. PERQUE SEMPRE ET FIQUES ALS PROBLEMES DELS DEMES, QUE A TU NO T'IMPORTEN. I CONSIDERO QUE TAN ABSESIONADA QUE ESTAS AMB EL TEMA DEL RACISME AMB ELS MARROQUINS, ETS FINS I TOT RACISTA AMB ELS CATALANS

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Afortunadament, a més d'estranyos i d'immigrants, a l'escola encara s'hi troben aquells “amics de tota la vida”, companys fidels amb qui es pot tenir confiança, gent que activa el tribalisme (que malgrat el que digui Maffesoli, no sempre és tant tolerant) o el “nacionalisme del barri” (Back 1996) (tot i que aquesta vegada, d'un “barri monocultural”)⁴⁹⁴:

⁴⁹⁴ No deixa de ser interessant que qui apel·li als “vells amics” i acabi amb un resignat “si ho hem de fer, fem-ho bé” sigui una noia catalanoparlant de L'Arbreda.

L'ambient que hi ha en aquest institut es concret, és una mica estrany. A part de que hi ha molta gent que ve de fora, i la gent no sé si per por o per vergonya els rebutja (no m'hi incloïxo), la gent es comporta de manera estranya. Sempre busca baralles i problemes que no tenen gaire sentit.

També, durant aquest curs més que en d'altres anteriors, hi ha hagut una serie d'agressions que no són propies de gent, encara que adolescents, amb una mica de sentit comú. També hi ha hagut amenaces i moltes altres coses per l'estil que no tenen cap ni peus, però que la gent, vés a saber perquè, les farà.

Tampoc tot és dolent. També hi ha molt bona gent aquí dins. Gent solidaria, amable i si més no companys de tota la vida, que et cauen més o menys bé, però sempre els hi tens aquell afecte.

Aquest curs ha estat, potser un dels més mogudets per la gent de tercer. Però s'ha sopportat bé, i mirant-ho pel costat bò, l'any que bé serà millor.

Ens hem de fer costat uns als altres, perquè són tots que hem de conviure dia a dia, i ja que ho hem de fer, fem-ho bé.

(Redacció Relacions Humanes, Gemma, 3^B)

13.9 L'EFICÀCIA DE L'ACCIÓ ESCOLAR

Hem vist, doncs, quines són les actituds i comportaments dels alumnes i quins són els arguments amb què els justifiquen. Tot seguit veurem quines són les activitats i quins els missatges que difon l'escola per combatre el racisme i millorar les relacions interètniques entre l'alumnat.

A l'inici del capítol he fet esment de diverses activitats endegades per l'escola amb aquesta finalitat: bàsicament la Jornada Sobre Àfrica, però també diferents exercicis i activitats en relació al racisme i la immigració. Un d'aquests exercicis era el que demanava als alumnes que escrivissin breument què havien entès de la sessió que l'A.T. havia dedicat a la qüestió del racisme. Algunes de les respostes són sorprenents:

- 1) Què has entès del que hem parlat avui?
Que no importa el sexe ni la raça perquè tots som iguals.
- 2) Quina és la teva opinió?
Que es heritat no importa ni la raça ni el sexe.
(Text racisme, Martín)

Que pel fet que tinguem la pell diferent tots nosaltres som iguals.
Que tots som iguals.
(Text racisme, Oscar Flores)

Que has entès del que hem parlat avui?
Dons que per exemple un negre no es pitxor que nosaltres per ser d'aquesta raça...
Quina és la teva opinió?
Que totes les persones son iguals i tenim el mateix dret.
(Text racisme, Míriam)

Que has entès del que hem parlat avui? Quina es la teva opinió
Dons hem parlat del caracter de la raça sexe i que la gent Igualment que sigui d'un altre lloc pot ser igual que nosaltres.
(Text racisme, Carolina)

Què has entès del que hem parlat avui?
Quina és la teva opinió?

He entes que tots som iguals, que per la sencilla rao, de ser d'una altra, raça, sexe, o similar, no som superiors, o sogui que tenim els mateixos drets.

Per la meva opinió crec, que tots som iguals, però que també hi ha gent a la qual, se li deixa entrar al nostre país, no te cap respecte.
(Text racisme, Olga)

Pues que no hem de ser racista i que som igual tota la gent.
(Text racisme, Fran)

Què has entès del que hem parlat avui?

Quina és la teva opinió?

El que he entès es que totes les persones son igual, sigui negre o blanc i que no hi ha diferències entre les persones. Tots tenen dret de fer el que volguin i a viure en pau.

(Text racisme, Mariam)

Si el racisme dels alumnes es correspon amb el nou racisme o fonamentalisme cultural, la majoria de respostes dels alumnes es refereixen a les diferències de "raça", al color de la pell, ... Es tracta, d'altra banda, de respostes estereotipades: els alumnes ofereixen a l'escola (al mestre) allò que l'escola els demana i (més o menys) amb el format que aquesta vol.

Los primeros dias que vine, A.T. habló del tema del racismo, de los inmigrantes, y casi nadie decía nada en clase... y después al hacer el resumen todo el mundo...

Porqué nosotros sabemos que... vale que tengan razon, pero sabemos que no tiene razon, y nosotros pasamos y callamos porqué sabemos que aunque se lo expliquemos ella va a pasar de todo, lo va a ignorar y encima a lo mejor se enfada, y es capaz hasta de ponerte la expulsión por tu forma de pensar, y yo mejor me callo y ya está, cuando hablamos de eso del racismo mejor me callo y ya está.

(Roberto, entrevista)

Pocs alumnes es sinceren (alguns sí que ho fan i més amunt he transcrit alguna de les seves respostes). D'altra banda, en presentar-se a través d'activitats acadèmiques, els continguts anti-racistes desperten major interès i una aparent afinitat entre l'alumnat de 3^rB, que és el que en general s'interessa més pels estudis o que,

senzillament, va millor. Això produeix un efecte enganyós: fa creure que aquests alumnes adopten posicionaments anti-racistes molt més clars. Possiblement l'afinitat no és, però, amb els continguts anti-racistes, que els aprenen com una assignatura més, sinó amb la manera de presentar-los (aquests alumnes saben què se'ls demana quan es desenvolupa un tema determinat: atenció, interès i un esperit crític que no esdevinui disruptiu ni qüestioni la base d'allò que el mestre està explicant.

Un altre problema és la manca de coherència o d'unitat en la lluita contra el racisme. No hi ha cap acord pres en aquest sentit. Aparentment, més enllà d'impedir que els alumnes s'agredeixin mútuament (sigui per mòbils racistes o no), no hi ha cap directriu concreta. Això fa que molts professors mai no facin res en relació a aquest tema (i les classes de tecnologia esdevenen "només" de tecnologia, les d'anglès...) mentres que altres sí que realitzen un notable esforç per abordar aquestes qüestions: des del català i el castellà a l'escola, fins al racisme, passant per la mort d'immigrants a l'estret, la discriminació, la solidaritat o la violència entre els joves.

La implicació dels mestres és molt desigual i els alumnes ho noten. En algunes aules els insults racistes, la paraula "moro", no estan perseguits, en altres sí. Algunes mestres s'han guanyat una certa fama pel fet d'abordar amb relativa assiduitat qüestions d'aquestes a les classes (de català, de ciències socials) o a les seves tutories. Alguns alumnes valoren això molt positivament, però en canvi altres ho consideren com una dèria personal i injustificada:

¿De esto no podeis hablar aquí en el instituto, tu dices que hay gente como la directora, A.T.,... que se comen mucho el coco con el racismo, y tu lo explicas de otra manera, a veces habeis hablado del tema?

No, porque, a mi me da igual, porque no va a servir para nada, eso es como nosotros, bueno nosotros... los skin heads que tienen una idea sobre los moros, no se la va a cambiar nadie, los moros hay que meterles, meterles y meterles, y la A.T., la directora y toda esta gente, tiene otra idea sobre los moros, que es siempre ayudarlos, ayudarlos y ellos nunca tienen la culpa de nada, nunca tienen la culpa de nada, y no se lo va a quitar nadie de la cabeza, hablen con ellos o no hablen, eso es como si ahora mismo te metes en una clase y esta todo lleno de gente y empiezas a decir que no te tienes que meter con los moros, y te van a decir anda vete a tu casa, no sé que no sé cuantos, pues ellos lo mismo.

(Roberto, entrevista)

Com veiem, una de les mestres que més s'ha significat en aquestes qüestions és l'A.T.. Durant la meva estada al Guillem d'Efak va proposar als seus alumnes els següents exercicis o lliçons:

1. Comentari d'una notícia sobre la mort d'un immigrant que es va ofegar al Guadalquivir en intentar entrar d'amagat a espanya (la notícia és de *El Periódico*). A més els passa una taula amb estadístiques sobre l'origen dels immigrants estrangers. Finalment els proposa de comentar una poesia anti-racista d'en Bertolt Brech.
2. Demana als alumnes que expliquin casos de catalans exiliats per motius polítics.
3. Sessió dedicada al tema de la desigualtat, el racisme i les diferències. Definició de racisme, què són les diferències racials, què és la discriminació. Petit debat al voltant d'aquesta qüestió.
4. Comentari a partir d'un fragment del llibre *El racisme explicat a la meva fill*, d'en Tahar Ben Jelloun i recorda el dia que van parlar de la desigualtat, el racisme i les diferències. A propòsit de la jornada que estan preparant, explica als alumnes que cal que siguem solidaris amb Àfrica, però també amb els africans que viuen entre nosaltres.

L'A.T. també va ser una de les promotores de la Jornada Sobre Àfrica els continguts de la qual es detallen a l'inici del capítol. D'altra

banda, sempre que ho considera convenient introdueix comentaris al voltant d'aquests temes.

Moltes de les propostes de l'A.T. no es cenyeixen al tema del racialisme sinó que fan referència a formes de discriminació i rebuig als immigrants com les que defensen els alumnes, i als arguments amb els quals les justifiquen. Amb tot, les iniciatives de l'A.T. tampoc no acaben de ser eficaces. Alguns alumnes esgrimeixen drets com el de la llibertat de pensament per fer-se forts en les seves conviccions, altres simplement responen el que se'ls demana sense que a l'hora de la veritat canviïn res (ni en les idees ni en les actituds).

En Roberto en veure arribar en Manuel (retorna a l'institut després dels dies d'expulsió a que havia estat castigar a causa d'un atac violent contra en Karim), el saluda: "*¡Hola... Matamoros!*".

La M.T. en sentir el comentari es s'enfurisma i renya en Roberto, molt crispada. Aquest respon: "*¡Tu no puedes mandar en lo que yo pienso! ¡Yo puedo pensar lo que quiero!*". La M.T. ha de marxar de classe de nerviosa que esta i puja una altra mestra a substituir-la. (Observació d'aula, 3'A)

El fet que l'objectiu de combatre el racisme no s'assumeixi de la mateixa manera pel conjunt del professorat explica parcialment l'escassa incidència de l'acció antiracista. També l'explica l'orientació del discurs (no sempre adequada), però un altre element que considero fonamental és que l'anti-racisme escolar s'adreça exclusivament al discurs racista: les actituds, els comportaments i les emocions que els acompanyen amb prou feines es treballen, l'esforç per generar empatia i dinàmiques d'integració, de trencament de la indiferència d'una majoria d'alumnes que resta silenciosa és pràcticament inexistent. Tornem sobre aquestes dues qüestions: el discurs i les actituds.

13.9.1 El treball sobre el discurs racista

Un dels errors en què es cau quan no es fa referència a la definició clàssica del racisme (races humanes i totes aquestes qüestions), és que es sol tractar el racisme bàsicament com si plantegés un debat o enfrontament cultural en base a un eix que oposa un “nosaltres” als “altres”. Aquest debat, però, no és precisament cultural, ni l'oposició és reduïble a un enfrontament teòric entre la identitat contra l'alteritat en general.

El mestissatge cultural, la barreja, és present a l'escola i està acceptada. En un apartat anterior m'he referit a la “diglòsia” dels alumnes catalans que utilitzen elements de la cultura castellana com a cultura juvenil o cultura antiescolar (aquells que cantaven alguna cosa que s'assemblava -poc- al flamenc) i més endavant veurem com fins i tot els alumnes susceptibles de ser etiquetats com a *skin heads* tenen amics que són d'origen marroquí. El mestissatge cultural en general no és el problema. Cal suposar, doncs, que el discurs teòric que l'exalta tampoc ha de ser-ne la solució. Si més no, no ho és tal com es planteja: sí que pot haver-hi por a perdre la identitat, però no hi ha cap perjudici a l'hora de menjar *pizzas*, escoltar música anglo-saxona o ballar salsa.

D'altra banda, els alumnes sí que estableixen un discurs que oposa un “nosaltres” a uns “altres” a partir de l'oposició entre nacionals i estrangers. Però aleshores aquest discurs es basa més en els conceptes de nacionalitat i estrangeria que no pas en la cultura (a aquest altre nivell hem vist com podíem identificar tres discursos d'etnicitat i no dos). Els andalusos que hi ha al Vilar no “ens” roben llocs de treball, els marroquins sí. El debat de la nacionalitat no l'hauríem de confondre amb el de la cultura (tot i que ambdós estan

relacionats i poden reforçar-se). Aquest discurs sovint l'obviem, no el plantejem. ¿Perque no tenim clar fins on convé fer-lo arribar? ¿Perque és el mateix estat qui el planteja? De fet sembla que els racistes quan estan en aquest terreny l'únic que fan és desenvolupar un debat que el mateix estat defensa i ha plantejat.

D'altra banda hem vist com la vessant més culturalista del nou racisme, els alumnes del Guillem d'Efak la desenvolupen a partir de prejudicis i estereotips. Aquests sovint són molt concrets i es construeixen a partir de la generalització d'experiències personals o de rumors difosos a la mateixa Arbreda o al Vilar. Contra aquests prejudicis s'hi lluita malament. Aparentment s'oposa el prejudici racista a l'anti-racista i optar per l'un o per l'altre depèn d'un acte de fe. Si els immigrants del Vilar són més violents o conflictius que els nacionals no es pot discutir sense dades. La policia local diu que no ho són. Els sindicats també neguen que els immigrants ens prenguin els llocs de treball. Des de l'escola s'haurien de poder discutir aquestes qüestions amb dades o amb experts: no hauria de ser la veu del mestre (acusat d'heterofília) contra la d'una alumne (que ja saben què és el racisme, què vol dir discriminació, ... però que poden considerar que no és d'això del que es tracta).

Al primer debat sobre el racisme i la immigració que A.B. i jo vam conduir al General Moragues, els alumnes es van fer forts en aquestes qüestions. Sobretot en la de la defensa de la prioritat nacional. Al segon debat desenvolupat amb l'Aliu a l'IES de Vilarodona vam plantejar d'entrada aquesta qüestió, vam definir quina era la utilitat que consideràvem que havien de tenir les fronteres i vam definir com a immoral que les diferències de nacionalitat poguessin ser utilitzades per establir discriminacions en matèria de drets humans, laborals, sindicals, sanitaris, educatius, ...

Des d'aleshores el debat es va centrar només en els prejudicis que alguns alumnes tenien contra els immigrants. En no tenir dades concretes, però, no vam poder desmentir moltes de les seves afirmacions. El que va quedar clar (més o menys) és que el problema no radicava en saber què és el racisme ni què són els prejudicis o discriminació⁴⁹⁵, sinó quan els prejudicis ho són, i quan la discriminació és discriminació (i no un tracte desigual perquè la mateixa realitat ho és, de desigual).

Manca de dades o de persones amb autoritat que puguin defensar-les. Però potser també manca de convicció (al debat de Vilarodona un dels mestres donà suport als alumnes que deien que els immigrants del poble eren especialment violents i propensos a la delinqüència⁴⁹⁶; la directora del Guillem d'Efak també considera que les noies que duen vel no volen integrar-se i que llurs famílies són musulmans intransigents; o tant el director del General Moragues com la directora del Guillem d'Efak rebutgen que el TAE del Vilar s'instal·li al seu institut, ...).

13.9.2 El treball sobre les actituds racistes

Ja hem anat veient com en aquest aspecte el desert és total. I això que és una qüestió que cal abordar perquè discurs i actituds racistes no van sempre juntes. Pràcticament en cap moment es realitzen activitats que puguin generar empatia, contacte o propiciar una relació agradable entre els alumnes nacionals i els immigrants. Una de les poques ocasions en què això es va produir va ser durant la

⁴⁹⁵ En una sessió conduïda amb l'A.T. una noia va demostrar que ho tenia molt clar: és com quan la seva mare li diu que no vagi amb els seus amics perquè no li agrada com vesteixen ni el tall de cabell que duen. Un altre noi va afirmar que els joves estaven discriminats pels adults, que sempre els miren malament i desconfien d'ells.

⁴⁹⁶ Dada desmentida en acabar la sessió per altres mestres de l'institut.

Jornada Sobre Àfrica, quan es van realitzar tallers de pintura amb *henna* conduïts per les alumnes marroquines de l'institut. Sense treball cooperatiu, sense la realització d'activitats conjuntes, deixant simplement que els alumnes es relacionin com, quan i amb qui vulguin, s'està abandonant aquest aspecte relacional que és fonamental. L'èmfasi escolar en el discurs, en les idees, en lo acadèmic (molt propi de l'antic BUP o de professorat format en físiques, en biologia, en història) abandona tot un àmbit que si no es treballa, fàcilment provoca un deteriorament de les relacions entre els alumnes (tal com passa al Guillem d'Efak i no només en relació a la qüestió del racisme). No és casual que hi hagi problemes en les relacions interètniques i també n'hi hagi al voltant de les qüestions de gènere i que també hi hagi problemes de violència, disrupció i incivilitats en general. Fóra possible abordar aquestes qüestions amb els instruments i les estratègies que ens dóna l'anàlisi de la violència a les escoles (les propostes d'Olweus, de Fernández, ... per a reconstruir la socialitat són perfectament aplicables a la lluita anti-racista, i té en compte el treball sobre els alumnes racistes violents, però també sobre aquells que fan només d'espectadors i es mostren "indiferents"⁴⁹⁷). Aquest treball de resocialització a les aules seria del tot positiu, milloraria les relacions interètniques, però també contribuiria a reduir la violència i a millorar les relacions socials en general. Quan no és possible vèncer un discurs molt acceptat socialment, sí que és possible relativitzar-lo fent que allò que el discurs enfronta es vegi unit per altres interessos⁴⁹⁸, afectes⁴⁹⁹, etc.

⁴⁹⁷ Ja he assenyalat abans que aquesta indiferència semblava un dels problemes més greus que s'havien de fer front al Guillem d'Efak.

⁴⁹⁸ Recordem que Ross (1995, veure capítol 5) defensa que l'existència de persones i grups amb interessos comuns en camps diversos és un element dissuassori del conflicte: si l'únic que hi ha entre els alumnes nacionals i els immigrants és el discurs racista les possibilitats que aquest es desenvolupi són molt més grans que si descobrim altres afinitats que permetin relativitzar l'enfrontament que propicia aquest discurs.

No deixa de ser curiós que quan a les redaccions sobre les relacions humanes es demana als alumnes què creuen que es podria fer per millorar-les, la majoria dels alumnes proposen simplement de fer activitats conjuntament amb els alumnes marroquins. Com he dit al capítol 11, fóra hora de plantejar-se, entre altres coses, si l'estratègia dels TAEs és l'adequada (no només per aprendre la llengua, evidentment):

2. Fer activitats tots barrejats (credits variables, comuns...)
(Redacció Relacions Humanes, Montserrat)

2. Fer actes conjunts amb els emigrants magrebins.
(Isaac, 3^B)

2. Propostes: - Fer més activitats juntes
- Fer més classes junts
(David, 3^B)

2. L'Institut es podria preocupar més del assumpte aquest, i fer que les classes les compartissim i barrejar-nos amb ells.
(Magda, 3^B)

2. Per millorar crec que s'aurien de fer més treballs de grups, devats o més comunicació a les classes entre alumnes i amb els alumnes i els professors. Fer alguna activitat per integrar o acabar d'integrar els magrebins al nostre centre o entre nosaltres, encara que no ens agradin o ens facin un cert respecte.
(Elisenda, 3^B)

2. Les millores futures són difícils de buscar ja que la nostra conducta és força apartada del que es vol aconseguir. Crec que és bona idea fer activitats conjuntes i de la mateixa forma que nosaltres aprendríem ells també. Seria bo que a hores de pati poguessim estar junts i que compartim a tots els cursos classes amb gent magrebí.
(Eva, 3^B)

2. Jo crec que com que l'any vinent les persones marroquines ja parlaran millor l'espanyol o català es podran comunicar millor.

⁴⁹⁹ Derivats de l'esperit de la *tribu* tal com el defensa en Maffesoli (1990, veure capítol 3).

Una cosa que podria fer és posar-los en classes normals i no en classes aïllades.

(Laura, 3^oB)

Jo crec que els marroquins no es relacionen amb nosaltres per que nosaltres amb la nostra actitud no li deixen que ens coneguin i penso que una solució seria que ells estiguesim mes amb nosaltre a classe i així podem aprenem el nostre llenguatge i nosaltres podríem pendre moltes coses d'ells, i no tindriem que discriminarlos tant perque elles necessiten això i si l'ajudem a que es integrim podrien tenir una relació mes bona i estarien mes units i no hi habrien tantes barages.

Per millorar el insti, lo que faria es expulsar a gent i que hi aguesim mes castigs, aixi ens respectariem mes

(Blas, 3^oB)

2. -Que els emigrants facin activitats junts amb nosaltres

(Luís, 3^oB)

(Redaccions Relacions Humanes)

Mai pots jutjar a la gent si no la coneixes i això és el que passa aquí. Crec que estaria molt bé tenir amistats amb gent d'altres països, això et permet a coneixer noves coses, cultures diferents i fins i tot vocabulari, pero és una gran pena que ens costi tant.

Sempre aniria bé fer diverses activitats perquè els alumnes es puguin relacionar amb la gent, no importa l'edat ni el sexe.

En aquest centre mai no fan activitats d'aquest tipus i és una gran pena perquè a part de pasar una bona estona, coneixeriem a gent que sempre ens trovem pels passadissos i mai no gosem a dir-nos res.

(Tere, 3^oB)

2. Fer alguna activitat lúdica amb magrebins i negres, com partits de fútbol a l'aire lliure, basket, handbol, etc.

(Tito, 3^oB)

(Redaccions Relacions Humanes)

14. Les múltiples expressions de la violència.

Al capítol precedent hem vist com als discursos racistes d'alguns alumnes s'hi associen formes de violència que s'actualitzen en el marc escolar. Però quan es parla de violència a l'escola, al Guillem d'Efak, cal tenir present que les formes d'expressió i les motivacions de la violència són molt variades. En aquest capítol faré una presentació general de les formes de violència que podem observar amb més freqüència. Per a fer-ho plantejaré primer les dimensions del problema: fins a quin punt la violència s'ha extès a l'institut i ha desbordat el professorat. Tot seguit desenvoluparé la classificació proposada al capítol 8, que distingia entre disruptcions, violència pròpiament dita, vandalisme i destrosses, robatoris, irrupció de persones alienes i absentisme escolar. Veurem com totes aquestes formes es fan presents al Guillem d'Efak, de la mateixa manera que cadascuna de les cinc perspectives d'anàlisi dels fets violents sembla que és eficaç a l'hora d'explicar alguns d'aquests fenòmens. Com he assenyalat al capítol 8, però, deixaré de banda l'anàlisi interaccionista i la que es fonamenta en la transformació del sistema escolar, i em centraré en les tres primeres perspectives.

En la línia de la primera perspectiva, plantejaré la violència escolar com el resultat del conflicte que es genera entre les formes escolars i les dels joves, aquestes últimes afectades per la tendència a les

incivilitats de la que he parlat al capítol 5. Si aquesta interpretació és encertada, veurem com molts dels fenòmens violents mostren trets anòmics, així com un contingut antiescolar que cal matisar. També plantejaré fins a quin punt és possible una anàlisi “de classe” com la que proposa Paul Willis, o si es tracta d’un conflicte establert entre alguns grups minoritaris (en la línia del que suggereix l’anàlisi d’Ogbu) o es tracta d’un fenomen molt més general.

Seguint la segona perspectiva d’anàlisi, plantejaré que alguns fenòmens violents estan **orientats** pel racisme, un racisme que és exterior a l’escola (tal com hem vist al capítol 9), però que la penetra. En aquest punt, mostraré com resulta confusa l’expressió “violència racista”, i que precisament la relació entre el racisme i alguns fenòmens violents, mereix una atenció i una anàlisi més acurada que la que en l’actualitat se li ha dispensat. L’anàlisi d’aquesta relació serà, doncs, una part important d’aquest apartat.

Finalment, en relació a l’efecte de l’organització i el clima escolar (“efecte establiment”, en termes de Ballion, Debarbieux i altres) plantejaré només la forma ineficaç com s’apliquen els càstigs i les sancions al Guillem d’Efak; els efectes perversos de la confusió entre les conductes i actituds racistes i la ideologia que suposadament les acompanya. No insistiré en les característiques de l’espai, que al capítol 10 qualificava de carcerari, ni en les dificultats d’organització escolar (dels serveis d’atenció a la diversitat i de l’establiment de vincles entre l’escola i l’exterior) ni en els efectes perversos de la classificació dels alumnes per nivells, que ja he exposat al capítol 10 i 12, i que tenen a veure tant amb la ineficaç intervenció en el camp de les relacions interètniques, com amb el de l’establiment d’unes relacions interpersonals menys violentes i més ordenades.

14.1 UNA VIOLÈNCIA QUE DESBORDA

Que la violència està present al Guillem d'Efak és un fet indubtable. Els mateixos mestres assenyalen la indisciplina, les incivilitats i la violència en general com el principal problema que han de fer front a l'institut (molt per davant de racisme, per exemple). Els expedients on es fan constar les amonestacions i les expulsions dels alumnes (que són amonestats només en casos especialment greus o de reincidència continuada) demostren que no es tracta de transgressions esporàdiques:

Expedients acadèmics curs 1999-2000

CURS: 1'A

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion
MERCÈ		
ANNA		
ELOY		
ANDRÉS		
VANESSA	AAAA	
LAIA	AA	
JUDIT	AA	
MERCÈ		
ELENA		
MONTSERRAT		
MAHFUD	AAAA	EE
DIEGO	AAAA	EEEE
ROSER		
TAIS		
MOHAMED		EEE
MARIONA	A	E

Nom l'alumne	Amonestacions	Expulsion
HEIDI	AAAA	E
JAVIER	AAA	E
ALFONSO		
ELISABETH		
MARIONA		
JENIFER	AAAAA	EE
ELISABET		
ESTEFANÍA	AAAA	
ANTONI		
ÀNGELES		
TOMÁS		
MONTSE		
MIGUEL	AAAAAAAAA	EEEE
EMILIO		
CARLOS		

CURS: 1'B

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion
FRANCISCO	AAA	E
MONICA		
CARLES		
ISABEL		
MOHAMED		
SÍLVIA	AAA	EEEE
CARME		
KRIS		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion
MARIONA		
ABDU		
LAURA		
MARC	A	
NURIA		
MARTÍ		
ALMUDENA	A	
Nom alumne	Amonestacions	Expulsion
FERRAN	A	

CINDY	AA	
BARBARA		
FRANCESC		
ALBERT	AA	
DANIEL	AAAA	
EUDALD	A	
ANGELS		

AFRA		
ERICA	AA	EEEEEE
MIREIA		
FELICIA	A	
CRISTINA		
MARC	AA	EEEEEE

CURS: 2'A

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
KHADIJA		
NAIMA		
DAVID		
CARME		
ALMUDENA	A	
JUANA	AAAAAAAA	EEEE
DANIEL	AAAAAAAA AAAAAA	EEEEEE EEEE
ISABEL	A	E
ANGEL	AAAAAA	EEEE
ANA	AAA	EE
SÍLVIA	AAAAAAAA	EEEEEE EE
DANIEL	AAAAAAAA AA	EEEEEE
FRANCISCO	AAAAAAAA A	EEEEEE EEEE
LUCAS		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
FATMA		
SAID		
DANIEL		
NATIVIDAD		
ELENA	A	
JOAN	AA	EEE
RICARD		
MARÍA		
ROBERT	AAA	
LIDIA	A	E
BEGOÑA	A	EE
ZINEB		
IRENE	AAAAAAA	EEEEEE
EMILI	AA	
ASUNCIÓN	AAAAA	EEEE

CURS: 2'B

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
PEDRO		
CATERINA		
RICARD		
ESMERALDA		
XAVIER		
MARC		
EDUARD		
JOAQUIM		
JUANJO		
LUÍS	AAAAAA	EEEEEE
LIDIA	A	
BERTA	AA	
TANIA	A	
ALEJANDRO	A	E
SONIA	AAAA	EEEE
ELVIRA	AAAAA	
ANTONIO		
JENNIFER	AAA	E
ANNA	AAAAAA	EEEE

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ALEJANDRO		
ELISABET	AAAAA	EEEE
JAVIER	A	E
GEMMA		
MARINA		
PAU		
EVA		
CAROLINA		
ABEL		
MERITXELL		
JUDITH		
JULIA		
NURIA		
MANUEL		
JORDI		
MARTA		
SILVIA		

CURS: 3ª

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion
JAMAL	AAAAA	EEEE
PERE	AAAAAAAAA	EE
GÀIBA		
ANA		
JOAQUIM	AAAAAAAAAAA	EEEEEE
ROBERTO	AAAAA	EEEEEE
ALBERT	A	
MANUEL	AAAAAAAAAAA	EEEEEE
PEDRO	AAAAAAAAAAA	EEEEEE
PILI		
CESC	AAAAAAA	EE
JUDITH		
MARTA		
ESTER	A	

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion
JOSE ANTONIO	AAAA	EEEE
AHMED		
VIRGINIA	AA	
NATALIA		
RAMÓN		
MARC	AAAA	EEEEEE
MARIA	AAAAA	EEEE
NÚRIA	AAAA	E
SILVIA	AAAA	E
CARINA	A	E
RICARD		
BRAHIM	A	E
JÉNIFER		

CURS: 3ªB

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion s
ELISENDA		
GEMMA		
EVA		
NEUS		
JUAN		
LAURA		
CRISTINA		
JAVIER		
MARIA DEL MAR		
CAMILA		EEE
ALBA		
ONA	A	
TITO	AA	
LUISA		E
LUIS		
BLAS		E

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion s
CARME		
XAVIER		
DAVID		
ISAAC	AAAAA	EE
CLAUDIA	A	
JULIO	A	
ALBERTO		
ARIADNA		
NOEMI		
BERTA		
EULÀLIA		
ROGER		
MAGDA		
MONTSERAT		
TERE		
BÀRBARA		

CURS: 3ªC

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion s
DANI	AAAAAA	EEEEEE
CAROLINA	AA	
MARIAM		E
FRAN	AAA	EE
EUDALD		
OSCAR	AA	E
MARÍA TERESA	AA	EEE
MARTÍN	AAAAAAA	EEE
RUBEN		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsion s
JORGE	AAA	EEEEEE E
ALFONSO	AAA	EE
ALEJANDRO		
Nom alumne	Amonestacions	Expulsion s
ESPERANZA	AAAAAA	EEEEEE
FEDERICO	AA	
MÍRIAM	AA	E
JUANJO	AAAAAAA	EEE
CRISTIAN	AAAAAAAAA	EEE
NATI	AAA	

MAITE	AAAAA	EE
MERY	AAAAAA	EEEEEE E
OLGA	A	E

CURS: 4'A

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
JUAN	AAA	EE
JONATHAN	AAAA	E
MARC	AAAAA	EEE
ELISENDA	AA	
RAUL	A	
YESSICA	A	

RODRIGO	AAAAA	EEEEEE EE
CRISTÓBAL		
SARA	AAA	E

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
DOLORES		
MANOLI		
SARA		
RAFIK		E
ABDELKADER		
ABDELAZIZ		

CURS: 4'B

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ANTONIO		
CARLOS		
MAGDALENA		
ANNA		
ROSALÍA		
TANIA		
ÀNGELS		
JORDI		
LUZ		
ADRIAN		
GEMMA		
LAURA		
MONTSERRAT		
LAURA		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
FRANCISCO		
LUISA	A	E
RICARD	AAAA	E
IVAN		
BEGOÑA		
PAU.		
JESSICA		
SARA		
GERARD		E
FEDERICO		
ADRIAN		
DOMINGO	A	
GISELA		

CURS: 4'C

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ESTHER		
MÓNICA		
DOLORES	A	
JOSÉ	A	
JAVIER	AA	
YESSICA	A	EE
MARÍA		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
GEMMA		
JORDI	AAAAA	EE
CARLOS	AA	E
JUAN	A	EE
AIZA		
MAIMNUNA		
MAHMUD		

(Taules elaborades a partir dels expedients disciplinaris dels alumnes on es fan constar les sancions rebudes, llurs causes i el vist-i-plau dels pares)

Com veiem, el volum de transgressions d'alguns grups-classe (molt elevat) contrasta amb el d'altres del mateix curs (molt minso) i

fàcilment es pot relacionar amb l'establiment de grups de nivell dels que he parlat a capítols anteriors⁵⁰⁰.

En tot cas, deia que les transgressions no són en absolut esporàdiques, ni podem parlar d'un fantasma o d'un fenomen inflat artificialment: les transgressions existeixen i les amonestacions i els conflictes amb l'alumnat han esdevingut un fenomen quotidià que preocupa el professorat. Vegi's, si més no, la carta que una mestra del Guillem d'Efak, innovadora, amb experiència, flexible i amb recursos i voluntat d'atendre l'alumnat siguin quines siguin les seves necessitats, va adreçar al Parlament de Catalunya⁵⁰¹:

Des de fa temps observem un malestar creixent als centres de secundària produït pel fet que el sistema educatiu actual és incapaç d'atendre adequadament el ventall tan ampli de diversitat d'alumnat. No oblidem que les diversitats s'accentuen amb el creixement de la persona i un ventall que podia semblar abastable des de la primària s'amplia progressivament fins a escapar-se de les mans amb l'adolescència. (...)

Si preguntéssiu al professorat quin és el principal problema que avui en dia viuen els ensenyants, estic segura que bona part coincidiria a remarcar els conflictes relacionats amb la disciplina i les conductes agressives i violentes d'un sector de l'alumnat. El conflicte s'aguditza fins a prendre dimensions alarmants als centres situats a les zones geogràfiques amb un alt percentatge d'infants i

⁵⁰⁰ També en altres capítols he parlat dels efectes negatius d'aquests grups (que ara veiem que poden considerar-se també "d'actitud"). Voldria destacar que (deixant de banda el 3^r curs, que ja he tractat prou anteriorment), a 2ⁿA s'hi apleguen 4 alumnes marroquins i 1 noi gambià (així com 92 amonestacions i 61 expulsions), mentre que a 2ⁿB no hi ha fills d'immigrants africans (i les amonestacions "només" són 36 i les expulsions 21). Vegi's Serra (1998) per a una discussió sobre els criteris d'assignació dels alumnes als grups de nivell i els efectes perversos que tenen aquests criteris i els mateixos grups sobre els alumnes minoritaris. Un d'aquests efectes és la manca de suport que es pot patir en un grup en què els alumnes són tots de nivell baix, tal com denuncia el mateix Brahim: **"Quan vas venir aquí a l'institut també t'ajudaven els alumnes o ja no?** No, els alumnes no, ja no m'ajudaven. Els profes sí, però. Perquè els de la meua classe, no crec que n'hi hagi molts que siguin millors, que siguin bons estudiants, perquè passen de tot. Els empollons de la classe B, són els que estudien més, les altres classes ja no." (Brahim, entrevista).

⁵⁰¹ Reprodueixo la carta completa a l'annex (16.4).

adolescents en risc, d'alumnes provinents de famílies amb problemes greus de subsistència, d'inadaptació social, de marginalitat. (...) Si observéssim el dia a dia dels centres on el conflicte és més greu veuríem que el professorat no pot fer res més que tapar forats. Fent un símil, si comparéssim un centre d'aquestes característiques a un vaixell, diríem que estem vivint en un vaixell que corre el perill d'enfonsar-se: cada dia s'obren noves vies d'aigua i el professorat amb prou feina té temps de tapar els forats per no acabar-se d'enfonsar. No pot, per tant, aturar-se a analitzar la situació des d'una perspectiva global. Algú altre, per tant, hauria de dedicar el temps que calgués a fer-ne l'anàlisi exhaustiva per arribar a una bona diagnosi a partir de la qual es puguin trobar línies d'actuació.

És cert que el problema es viu a molts països, que no és exclusiu nostre, i que, pel que sembla, enlloc no han trobat massa respostes. Potser perquè enlloc ningú no s'ha plantejat seriosament buscar-hi solucions. Això, però, no és excusa per quedar-nos de braços creuats!

(Carta d'una mestra del Guillem d'Efak al Parlament de Catalunya)

La preocupació és evident i la reflexió que proposa no sembla en absolut desencertada (vegi's l'annex). En els moments de crisi la preocupació és mostra, però, d'una forma encara més descarnada. *Skin heads*, agressions sexuals, baralles, navalles, disruptcions i falta de respecte, assetjament i victimització (i els alumnes marroquins es situen entre els més victimitzats), ... La majoria de mestres es senten desbordats, mancats de recursos i d'ajuda exterior. També de comprensió. Com indica la carta adreçada al parlament, el sentiment és que l'escola s'ensorra i no es troba suport en ningú (ni en els alumnes, ni en les famílies, ni en l'administració, ni en els que es suposa que són, o haurien de ser, experts en el tema). Els principis bàsics els coneixen: cal no excloure, educar, donar segones i terceres oportunitats, tenir present que molts d'aquests alumnes són víctimes del seu entorn, ... Però aquests principis no forneixen el professorat dels recursos que els han de permetre controlar millor les aules, establir un relació més harmoniosa amb els seus alumnes. Per això, desconcertats, molts mestres cauen en

el desànim. Altres es deixen arrossegar per la dinàmica proposada pels alumnes i entren en el joc de respondre i reaccionar al seu mateix nivell:

Classe de castellà. Els alumnes han de repassar el dictat i cadascú ha de corregir les faltes d'ortografia que ha fet. El xivarri a classe és molt i molt gran (mentres la mestra dictava les interrupcions també eren constants: preguntes absurdes, no ho sento, ho pots repetir, comentaris que no tenen res a veure, alumnes que parlen entre ells en veu alta, ...). Finalment la P.M., que fins aleshores ha estat demanant ordre als alumnes, esclata:

- *¿Os creéis que es gracioso y es patético... patético!*

Al cap d'un moment de calma, el rebombori i els comentaris en veu alta tornen a créixer. La P.M. ha fet llençar el xiclet a en Roberto unes tres vegades (i cada vegada n'ha encetat un de nou):

- *¡Tu eres tonto!*

Tot i aquests cometaris la P.M. aparenta no perdre el control: adopta una actitud rígida i molt disciplinada: de no estar disposada a que li prenguin el pèl. Malgrat tot, els alumnes intenten prendre-li tant com poden: li corregeixen coses que diu, la provoquen picant amb el bolígraf a la taula, donen excuses absurdes quan els demana per què no fan la feina que han de fer, ... Finalment, farta d'un alumne (d'en Pere), l'expulsa de classe:

- *¿Por qué yo?*

- *¡Porque estoy harta de vosotros! ¡Hoy representas tú lo que los demás! Es imposible seguir nada por las interrupciones que siempre hace algún inútil... ¡Porque no soys normales! ¡Ya me ocuparé yo de que no vuelvas más aquí! ¡Puedes estar contentísimo de que no te haya expulsado en lo que va de hora!*

Torna la calma i la P.M. pot continuar dictant. En Roberto, però, continua fent comentaris en veu alta. La P.M.:

- *Tú es cómo si no estuvieras, por tanto tus cometarios...*

En Roberto continua fent els seus comentaris mentres ella va dictant. Algun alumne riu. En Manuel critica en Roberto fins que la P.M. hi torna:

- *Déjalo, no está.*

En Roberto:

- *No está. Ha desaparecido... ¿Lo escuchas? ¡Pero no está!*

A molts alumnes els fa gràcia.

- *¡Voy a hacer cómo que no os veo!*

- *¡Ponte gafas de sol, hombre!*

- *Tú es cómo si no estuvieras.*

- *¿Entonces por qué hablas conmigo? ¡Cómo mola! ¡Una profesora que está colgada!*

La resta de la classe riu.

Al cap d'una estona canvien de feina: ara han de descriure la seva casa. Mentres es suposa que treballen el xivarri és important. En Pedro fa veure que pega en Joaquim, que crida:

- *¡Que pares ya subnormal!*

Enlloc de renyar-los la P.M. comenta:

- *Que sepáis que el que va más adelantado es él* {i assenyala a en Jamal}.

En Pedro replica:

- *¡Porque no tiene nada que poner en su casa!*

- *¡Qué simplicidad! ¡Tú dónde no tienes nada es en tu cabeza!*

(Observació d'aula, 3^{ra}A)

En aquest joc de cometaris i insolències la mestra té les de perdre: no deixa de ser una exhibició de la seva impotència. Més enllà d'insultar els alumnes no pot fer res més: l'expulsió de classe no és un càstig que faci por, és més, molts alumnes el persegueixen com a objectiu; i l'acumulació d'amonestacions i d'expulsions de l'escola tampoc no té l'efecte dissuassori que es pretén.

La M.G. a en Roberto:

- Estem a primera hora del dematí. Si et segueixes comportant així avui pots tenir 3 expulsions, eh!

- *Incluso más.*

- Que les vols?

- *¡Sí!*

- Per què?

- *¡Para que me hechen ya del colegio!*

(Observació d'aula, 3^{ra}A)

Nosotros cuando nos expulsan, nos ponemos hasta contentos sabes, una semana de vacaciones, y después venimos y seguimos igual que antes, yo es que lo encuentro una tontería eso de que nos expulsen, pero bueno si ellos nos lo dicen, mejor para nosotros y todo, tenemos todo el día libre.

(Roberto, entrevista)

Cedir al joc de les bromes enginyoses també no deixa de ser una claudicació en favor de la gatzara proposada pels alumnes. Sigui com sigui, tant els mestres com l'escola es troben desarmats i amb

una evident manca d'autoritat. ¡Tant és així, que un alumne va arribar a queixar-se a la seva tutora perquè quan ell va insultar la professora d'anglès, aquesta no va ni immutar-se!

Alguns professors, però, ho tenen encara més difícil. Sobretot els menys experimentats (que van passant per l'institut i van cobrint places vacants): el desordre s'apodera de la classe fins a l'extrem que els resulta impossible fer-hi res. A un mestre de música o a la mestra d'anglès, per exemple, senzillament ningú no els fa cas i es limiten a passar l'hora amb els alumnes a classe i conservar un mínim d'autoestima per seguir tirant⁵⁰². De manera cínica alguns alumnes valoren la derrota d'alguns mestres com un exemple de la seva poca professionalitat i el seu desinterès⁵⁰³.

LES MÚLTIPLES FORMES DE LA VIOLÈNCIA AL GUILLEM D'ÉFAK

A les cartes que he transcrit es parla de violència racista, de *skin heads*, d'agressions sexuals, de navalles a l'escola... Possiblement la forma més comuna de violència són les interrupcions a l'aula: crits, insults, mala educació, desordre, qüestionament de l'autoritat, ... Com veurem, al diari de camp hi consten múltiples formes d'incivilitat, de interrupcions dins i fora de l'aula, algunes de les quals incorporen agressions físiques i verbals. El vandalisme i les destrosses també hi són presents (si bé no són en absolut una prioritat per a l'escola): lavabos malmesos, taules i parets guixades,

⁵⁰² De manera similar al que feia una mestra de Blanes que, segons la premsa, posava vídeos als alumnes, com a única alternativa al caos total.

⁵⁰³ Veure comentari de l'Alfonso a la pàgina 677.

pintades a l'exterior de l'edifici. A l'expedient d'un alumne de 1^rB consta com a motiu d'una expulsió: "Trencar rajoles del lavabo dels nois amb un càvec". També hi ha hagut casos d'irrupció de persones alienes al centre: sovint es tracta d'ex-alumnes o d'alumnes que han estat expulsats⁵⁰⁴. El més habitual, però, és que aquests alumnes no penetrin en el centre, sinó que romanguin al seu voltant i s'esperin a l'hora de pati o a la de sortida per xerrar amb els antics companys i convidar-los a que s'escapin i facin un volt amb la seva moto; o agredeixin algun alumne del Guillem d'Efak (preferentment als magrebins). L'escassa protecció del centre (als afores del Vilar, amb una valla baixa i la porta desballestada) facilita aquestes situacions.

L'absentisme sí que és un problema força més greu (i ja he comentat al capítol 11 que la coordinació per tractar aquest problema amb els serveis socials i amb els educadors de carrer del municipi és deficient). Hi ha dues alumnes de 3^r que no assisteixen pràcticament mai a classe (o que simplement han deixat d'assistir-hi) i tot un reguitzell de companys tenen faltes d'assistència de manera força freqüent. Molts d'aquests alumnes justifiquen les faltes al·legant problemes de salut (que els mestres no es creuen, però que sorprenentment els pares confirmen quan se'ls envia una nota a casa⁵⁰⁵). Als expedients on consten les expulsions i les

⁵⁰⁴ Per a molts d'aquests alumnes l'escola segueix essent un punt de referència, un punt de trobada amb els amics, però també el lloc on estan acostumats a estar-s'hi: es dona el cas que hi a alumnes que no volen fer el que els fa fer l'escola, però tampoc no volen (o no saben) deixar d'assistir-hi, l'escola per a ells és com una crossa o un hàbit sense el qual els costa saber què fer. Aleshores fan "objecció escolar" dins l'escola. Hi són ni que sigui com a nosa (i tenen dret a ser-hi i l'escola està obligada a acceptar-los: resulta fàcil, aleshores, enriure's d'uns professors atrapats en aquestes contradiccions).

⁵⁰⁵ Les relacions amb els pares són escasses, però entre el professorat cada vegada està més extesa l'opinió que pares i mares han deixat de ser uns altres agents educadors amb qui existeix una certa confiança, un respecte mutu i uns mateixos objectius, i que molts d'ells es limiten a defensar els seus fills i que

amonestacions dels alumnes, hi ha fitxes d'alumnes amb 115 + 76 faltes injustificades, 102 + 71, 87 + 47, 34 + 29, 60, 44, 40, 38 i entre 10 i 30 una bona colla més. Aquestes faltes injustificades estan repartides a parts iguals entre nois i noies⁵⁰⁶.

Els problemes més comuns són les disruptcions i la violència pròpiament dita. De disruptcions a l'aula, el diari de camp n'és ple: classes on les interrupcions són constants; on el xivarri no s'atura fins que els alumnes se'n van de l'aula; alumnes que riuen quan la mestra els diu la nota (dolenta, és clar); que llencen el plumier d'una

mantenen una actitud distant i de malfiança en relació al professorat. Aquests comentaris extrets dels expedients disciplinaris dels alumnes ens poden donar pistes de quina és l'actitud d'alguns pares:

Alumne de 4¹A: Ha sortit de l'institut sense permís a l'hora de pati. {L'alumne enloc de signar l'amonestació anota: "Jo no hi estic d'acord". El pare signa però afegeix: "Per la meua part l'autoritzo a comprar un entrepà"}.

Alumne de 1¹B: Entrevista amb una mare de 1r: la mare no estar d'acord amb el càstig imposat a un dels seus fills: quedar-se a netejar les taules. Considera que no és un càstig adequat i demana que se'ls castigui no deixant-los participar en un partit de futbol

Alumna de 1¹A : Motiu: mal comportament. Exposició dels fets: Castigada tota la classe a quedar-se 10 minuts més degut a que el dia anterior vam perdre aquest tems per anraonar i no poder iniciar la classe; un cop explicat als alumnes, a les 9'30 la Jenny surt de classe sense permís i sense copiar els deures pel proper dia i em diu que "això jo no ho puc fer i va a dir-ho a la directora". Li dic que sigui i no surti o li posaré una amonestació i surt sense permís i diu amb tò de veu fort: "mi madre te romperá la amonestación en los morros". Mesura correctora: dijous 10 a l'hora de pati fer els deures.

Alumna de 1¹B: Agafar les ulleres de l'Andi i no voler donar-li. Al final, en dir-li que estava amonestada m'ha contestat malament: "vindrà el meu pare i te la tirarà pels morros".

Alumna de 2ⁿB: Tancar-se a la classe amb una companya durant l'hora de pati. {A continuació hi ha un comentari escrit per la mare, que ha signat la nota}: "Antes de entregar estas tonterías a los alumnos. Respetad el derecho de escucharlos. Tendrán sus razones para estar en clase a la hora del recreo."

(Extret dels expedients dels alumnes)

Evidentment, aquestes actituds minen encara més l'autoritat dels mestres i fan més difícil l'establiment de l'ordre en algunes aules.

⁵⁰⁶ I són significativament més abundants entre els alumnes fills de pares emigrats de l'estat espanyol (i que majoritàriament viuen al Vilar), que entre els alumnes d'origen marroquí o els fills de pares catalans (i que majoritàriament són de L'Arbreda). Més endavant reflexiono sobre aquest tipus de correlacions.

punta a l'altra de l'aula; que badallen de forma ostentosa; que directament en entrar a classe s'asseuen d'esquenes al mestre i a la pissarra per posar-se a parlar amb un company; que es tiren pets o criden perquè algun altre alumne se n'ha tirat; que s'asseuen posant els peus a la cadira del costat; que s'estan 10 minuts picant amb el bolígraf o el plumier damunt de la taula; que criden renecs o s'insulten en veu alta; que s'aixequen per llençar alguna cosa a la paperera i de camí claven un clatellot a algun company o li llencen la motxilla per terra i que quan arriben a la paperera aboquen a terra el que anaven a llençar; que rondinen per qualsevol instrucció del mestre o li fan repetir una i altra vegada les instruccions que els ha donat; que fan preguntes estúpides i corregeixen els errors del mestre o els riuen com si es tractés d'un pallaso; que canten a classe; que enceten un xiclet de seguida que el mestre els ha fet llençar el que mastegen; que mouen sorollosament les cadires o que s'aboquen damunt la taula i jeuen mentres el mestre explica la lliçó. També alumnes que es tracten despectivament o que juguen a ferir-se entre ells:

Classe de plàstica 9'30 de matí.

En Jamal apaga els llums perquè ja no fan falta. Una noia l'escriu:

- *¡Qué haces chaval!*

- *¡Me lo ha dicho el profe!*

- *¡Tú quien te crees que eres!*

(Observació d'aula, 3^aA)

En Pedro, en Cesc i en Manuel estaven xerrant en veu alta. De cop en Pedro li etziba a en Manuel: "*¡¿Tú eres tonto o qué?!*"

Al cap d'una estona sento que en Cesc diu a en Manuel: "*¡Prefiero ser un poco gordo que llevar siempre la misma ropa!*".

(Observació d'aula, 3^aA)

També alumnes que s'amenacen:

En Joaquim a en Jamal (amenaçador): “¿De qué te ríes?”. L’altre deixa de riure i se’l mira entre sorprès i tallat.
(Observació d’aula, 3^A)

És que la frontera entre les incivilitats i la violència física i verbal és difusa. El caràcter lúdic de moltes agressions, l’ús habitual de l’insult com a forma normal de tractar-se o l’agressió física o l’exabrupte com a ocasió per a l’esbarjo, desdibuixen els límits que alguns poden imaginar entre els actes incívics i les formes de violència pròpiament dita.

En Martín a l’Alfonso:

- Mira profe! M’està picant... Clatellots!

Al cap d’una estona:

- ¡Vale tú, moñas!

I dirigint-se a la mestra:

- ¡Me mete mano, el tío!

Al cap d’una estona en Martín comenta a propòsit d’un dibuix d’un encebador que el mestre ha fet a la pissarra:

- ¿Esto qué es, profe, una bicicleta?

I l’Alfonso aprofita:

- ¡Éste es tonto!

(Observació d’aula, 3^C)

En Martí crida no-sé-què a l’Ona i aquesta li respon enfadada. En Martí replica: “¡Sin chillar, eh! ¡Me cago en la puta!”.

(Observació d’aula, crèdit variable)

Alumne de 1A: Ha donat una empenta a una noia de classe i a la vegada han caigut quatre noies més. Dues s’han fet mal a la cama.

Alumne de 1B: Ha tirat Tipex al cap d’una companya de classe.

Crida i violenta als companys. Fa boles de paper i molesta tothom. No porta material escolar. No fa res, res, res.

Alumna de 1B: En dir-li que em passés una corda m’ha contestat “toma, cómetela”.

En dir-li que havia de venir al meu crèdit variable, ha contestat “y qué más” i m’ha fet un gest obscè i amenaçador amb el dit del mig⁵⁰⁷

⁵⁰⁷ Suposo que el mestre es refereix a un característic gest que consisteix a tancar tots els dits de la mà dreta, excepte el dit del mig que s’escapa del puny clos, per erigir-se i mostrar-se tibet en un sentit quasi vertical.

Alumne de 2A: Borrar de l'ordinador el treball d'un company sense el seu permís.

Alumna de 2A: Agredir un company guixant-li la boca i la barbata amb Tippex.

Alumne de 2B: S'estava a la porta de 3^oC enlloc d'estar a la seva classe. Ha sortit un alumne de 3^oC i immediatament s'han barallat a cops de puny.

Alumne de 4^oA: Per rebotar-se i contestar malament: "Y una mierda"

(Extret dels expedients dels alumnes)

I com hem vist als capítols anteriors, també hi ha casos de violència física deliberadament orientada a causar mal en la víctima: al capítol anterior i en una de les cartes transcrites es parlava de l'atac a un alumne marroquí, però també m'he referit a una agressió de caràcter sexual a una alumna:

S'ha produït una agressió sexual d'una certa importància. Tres nois de tercer han agredit una nena de primer, de 12 anys, durant l'hora de pati. Els nois han estat l'Alfonso (sembla que és el menys implicat i el més arrepenit), en Jorge i en Pedro. La noia ha arribat plorant i ha dit que s'havia donat un cop fort al cap. L'Alfonso en veure que la noia parlava amb la directora hi ha anat ràpidament i ha dit "*señorita, yo no he hecho nada, han sido Jorge y el Pedro*". Estava clar que hi havia quelcom més que un cop al cap: de tocar-li el cul van passar a més, i al mig del pati la van tombar a terra i s'hi van tirar al damunt sense fer cas dels crits i la resistència de la noia.

(Del relat de diferents mestres i alumnes)

Als expedients dels alumnes les referències a insults dirigits tant a altres alumnes com a mestres són molt freqüents:

Alumna de 1A: Al avisar-la perquè no feia res m'ha fet una botifarra.

Alumne de 1B: Al demanar-li que anés a seure a les grades, ell ha contestat "joder, es que me tienes harto".

Alumna de 1B: En explicar-li que tenia tres retards ella m'ha dit: "me importa una mierda".

Alumne de 2A: Ell m'ha dit que li han donat una patada i jo l'he renyat perquè no feia classe i al moment m'ha contestat "a tomar por el culo".

Alumne de 2B: Por insultarme diciéndome "subnormal de mierda" y gilipollas". Contestar de malas maneras a mi, a la profesora de guardia y a la directora.

Alumna de 2B: Por pésimo comportamiento y por decir que lo que yo le diga se lo pasa por el coño y que la directora y yo no le damos ningún miedo porque somos imbéciles.

Alumne de 4^A: Seguir insultant un company argumentan que és normal. Faltar al respecte al professor: "Que te follen!". Faltar al respecte a un company (li ha dit "Puto gordo").

(Extret dels expedients dels alumnes)

També veiem que les diferents formes de violència es desenvolupen tant entre nois com entre noies. Hi ha matisos, però. D'una banda, les dades dels expedients dels alumnes apunten que la inclinació cap a la violència o els actes disruptius és més marcada entre els nois que entre les noies:

Nombre total de noies (de 1 ^r a 4 ^t d'ESO)	145	% sobre el total d'alumnes	55'77 %
Nombre total d'amonestacions i expulsions que han rebut les noies	241	% sobre el total d'amonestacions i expulsions	37'31 %
Nombre total de nois (de 1 ^r a 4 ^t d'ESO)	115	% sobre el total d'alumnes	44'23 %
Nombre total d'amonestacions i expulsions que han rebut els nois	405	% sobre el total d'amonestacions i expulsions	62'69 %

(Extret dels expedients dels alumnes)

D'altra banda, algunes formes de violència són més pròpies d'un dels gèneres⁵⁰⁸. Els insults poden considerar-se com una manera de parlar força generalitzada i la violència verbal (que també inclou les amenaces, la burla i altres) podem considerar que es reparteix de forma bastant equitativa entre els dos gèneres (possiblement els

⁵⁰⁸ Al capítol 8 ja he assenyalat que alguns autors entenen que algunes formes de violència desenvolupades entre els adolescents neixen d'una certa indefinició de la masculinitat.

nois encara utilitzen formes de parlar més gruixudes o grolleres, com un atribut més de la masculinitat, mentres que a les noies se les suposa, tot i que cada vegada es tracta més d'una suposició, més acurades i contingudes en les seves expressions). La violència física (des de les empentes fins als atacs amb intenció de causar un mal) és més pròpia dels nois: són ells, per exemple, els que "toquen" els culs de les noies o que es barallen ni que sigui per esbravar-se o per jugar; resulta difícil imaginar-se una agressió sexual de dues o tres noies contra un noi, o dues noies barallant-se a cops de puny mentre els companys miren o criden al voltant. Com he comentat al capítol 8, entre les noies la violència és menys aparent: sovint es desenvolupa a través de l'exclusió de companyes o companys del propi grup (negar l'amistat, no parlar-s'hi o voler-se relacionar: el que algunes noies del Guillem d'Efak fan amb les noies marroquines⁵⁰⁹). També de forma tan brutal (tot i que molt oculta) com la practicada per dues noies (i un noi) de 3^r contra una companya seva, l'Esperanza. Aquesta noia va rebre aquests dos anònims que va entregar a una de les mestres tot demanant que l'ajudés però que no digués res a ningú. Estava terroritzada i del tot desorientada (entre altres coses no sabia amb qui parlar, ni si tenia amics en qui podia confiar, ni si havia de fer cas d'alguna de les bestieses que s'hi deien).

Com veiem, les formes de violència que es desenvolupen al Guillem d'Efak són múltiples. Totes prou greus i prou diferents com per plantejar-se si unes tenen a veure amb les altres o si, per contra, les cartes d'amenaça no tenen res a veure amb la mala educació

⁵⁰⁹ Pràcticament totes, tot i que algunes entenen que no es tracta d'una exclusió voluntària, sinó de no saber com relacionar-s'hi o que simplement, diuen, les noies marroquines es tanquen entre elles.

davant del mestre o les agressions sexuals amb les formes de violència racista. Com ja he plantejat als capítol 5 i 8, jo considero que sí que tenen un rerefons comú (i he comentat com les explicacions al voltant de l'anòmia i les incivilitats em semblen adequades). En tot cas, ara el que cal és veure si altres plantejaments que tradicionalment s'han proposat per analitzar fenòmens com aquests (els d'en Paul Willis i els d'en John U. Ogbu) són adequats; i, finalment, per retornar als temes treballats als dos capítols anteriors, plantejar quina pot ser la relació entre el desenvolupament de la violència i el caire racista d'alguns d'aquests actes violents.

ESPERANZA 0 1

NO ME CONOCES, YO ATI SI.

QUIERO QUE SEPAS DE QUE SOY
CAPAZ, LO PRIMERO ERES UNA
"PUTA" Y UNA "ZORRA" Y UNA "GUARRA".

LO SEGUNDO DEJA DE UNA PUTA VEZ
A LA GENTE QUE VAS METIENDO EN LIOS
LO TERCERO ES QUE SE CON QUIEN VAS
Y TE ACONSEJO QUE LES DEJES.
LO CUARTO ES QUE DEJES EN PAZ AL
ROBERTO "PEAZO PUTA" QUE LE TIENES
HASTA LOS HUEVOS.
Y LO QUINTO TE MATARE, VOY A POR TI
FUMADORA DE MIERDA, PORRERA.
TE MATARE TARDE O TEMPRANO.
ESE ES TU DESTINO. 666 = SAJAN



MORIRAS A LOS 15 AÑOS

2



R.I.P

ESPERANZA

1999 EDAD 15 AÑOS

MURIÓ A ESCOPETAZOS Y
CUCHILLAZOS LIMPIOS
SE DESCONOZE QUIEN
FUE. FUE ALGUIEN
LLAMADAS "LAS MALLORYS"

14.3 RESISTÈNCIA ANTIESCOLAR, ANÒMIA I INCIVILITATS

Com deia a l'inici, alguns d'aquests actes disruptius i comportaments violents tenen una component antiescolar més o menys clara. Són part de la resposta que de manera conscient o inconscient plantegen alguns alumnes a una institució que els resulta aburrida i opressora. Però en molts casos aquesta component no és tant clara. En ocasions la víctima o l'objecte de l'acte violent és l'escola, el mestre, la directora, ... O l'enfrontament s'estableix entre els alumnes (alguns d'ells) i la dinàmica escolar que se'ls imposa i que ells volen subvertir. Hi ha diferents exemples de conductes clarament antiescolars:

Alumna de 1A: Cantar, xiular, molestar els companys. No porta el material a classe. Demanar que l'expulsi de classe per jugar. Escriu a la pissarra frases com: Religió ridícula /Religió un asco.

Alumna de 2A: Faltes de comportament molt greus durant la classe
Alumna de 2B: Peinarse en clase y decir: "¡Qué asco de cole! y ¡Qué asco de profesoras!
(Extret dels expedients dels alumnes)

En diferents sessions hi havia alumnes que se'n reien quan el mestre els comunicava la nota d'un examen, que no acceptaven el càstig que el mestre els imposava, alumnes que corregien a crits el mestre o que el tractaven despectivament:

En R.V. s'ha equivocat amb el que ha escrit a la pissarra. Tres alumnes protesten sorollosament. L'Alfonso ho talla dient, sorneguer: "*¡Un fallo lo tiene todo el mundo! ¡Déjalo, pobrecillo!*".
(Observació d'aula, 3°C)

Alumne de 4^tA: En dir-li que havia de posar la cadira damunt la taula contesta: "si vols la puges tu"

(Extret dels expedients dels alumnes)

En alguns casos el ressentiment cap a l'escola es trasllada a algun mestre en concret (cas de l'A.T., que tot i ser una de les mestres més valorades per una part dels alumnes, en reiterades ocasions va manifestar sentir autèntica por de dos alumnes que havien estat expulsats de l'institut) o es projecta contra el conjunt del professorat:

L'Alfonso cap al final de la classe d'anglès em comenta, tot assenyalant a la mestra:

- *Éstos sí que viven bien. Cobran lo que quieren... Y sólo pasan cinco horas aquí...*

- *¡Que no! ¡Que trabajan mucho!*

- *¿Éstos?*

- *Y además, trabajar con vosotros es duro... ¡No se lo poneis demasiado fácil!*

- *¡Psé! ¡Mira cómo se preocupa!*- Diu donant a entendre que la mestra passa de tot (quan en realitat ha estat tota l'hora batallant per imposar l'ordre i poder tirar la classe endavant).⁵¹¹

(Observació d'aula, 3^rC)

En molts casos l'animadversió no és contra el mestre i a causa de la funció que ha de desenvolupar⁵¹² sinó, més aviat, per la interferència que crea en el que els alumnes consideren que és **la seva vida privada**:

⁵¹¹ És evident que comentaris com aquests no sorgeixen entre l'alumnat de manera esporàdica. Més aviat crec que són un exemple del desprestigi del professorat entre gran part de la població i el poc suport que algunes famílies presten a la feina que desenvolupen els mestres.

⁵¹² Una dificultat és la indefinició amb què s'usa el concepte "antiescolar": aquí jo entenc que no ha de ser tot enfrontament amb l'escola o el professorat, sinó exclusivament aquells que es recolzen en un discurs que qüestiona la funció, l'eficàcia, el tarannà o la competència de l'educació, l'escola tal com és realment o dels mestres que hi treballen. Si l'enfrontament es produeix amb l'escola pels mateixos motius que es pot produir amb la policia, la família, l'estat, uns amics, els adults, ... qualificar aquest enfrontament d'antiescolar sembla reduccionista i condueix a la confusió (i d'altra banda, si definíssim com antiescolar tot allò que destorba el normal funcionament de l'escola, necessàriament hauríem de

redacció

1. Valora el curs des del punt de vista de les relacions entre les persones i el respecte.

Aquest curs yo crec que no ha sigut un dels millors però els alumnes entre nosaltres ens portarem molt malament y alguns professors es posaven una mica amb nosaltres. Per exemple una persona sempre feia "putades" i a poc a poc m'anave treient els amics i lla ho a conseguit. Perquè yo en vaig passar una mica lla ho sé però ella en feia i encara em fa i a mi això em molesta molt porque es passa molt llunt amb l'isaac. I entre nosaltres sempre estem fent la vida impossible.

Però ara bé els professors es pasen molt perquè alguns es creuen molt llestos i d'altres es fiquen massa a la vida dels alumnes sense pensar si el poden perjudicar com a mi, perquè a causa de alguns/o alguna graciosa/o que enviaven les cartes i llavors tu, ens vas culpar a tres persones sense tenir cap proves i això a mi fastigellat massa perquè ara no em parla ningú i no es pot arreglar o que? hi a n'estic fart yo en canviare de cole si tot va així.⁵¹³

(Redacció Relacions Humanes, anònim, 3^aC)

1. A mi jo crec que la senyoreta diu coses que no son veritat i s'hen va a vuscar molts problemes porque no sap qui es i li fica els problemes a uns altres i a mi no me agrada les profesores així porque després no es pot fer res a quiet col·legi a un nen per tocarli el cul a una nena no pot exarli del col·legi, pero si ja es molt pesat ja si. I a les nenes no ens feien cas pero ara que a pasat això de la nena ara si que fa cas.

2. - Que no ens tinguin tan amarrats que, els professors no sen fiquin en les nostres coses i que no cridin, ni fiquin expulsions o amonestacions, porque així nomes fan que lo fasin molt més.

(Redacció Relacions Humanes, Maite, 3^aC)

¿Pot ser l'extensió de la privacitat, la defensa a ultrança d'un jo que es sent amenaçat (tal com el descrivia al capítol 5), el que mou aquestes conductes? De fet en molts altres casos es fa difícil trobar-hi res d'antiescolar: sí que hi ha subversió de l'ordre, introducció d'emocions i sentiments allà on l'escola proposa ascetisme i serietat; hi ha serioses dificultats per guardar les formes, per saber esperar,

considerar tota disrupció i tota conducta violenta dels alumnes com antiescola, la qual cosa seria excessiva o, si més no, poc clarificadora).

callar, reflexionar, ... Però el discurs no sol ser en absolut contra l'escola o el coneixement escolar com a tal: la majoria d'alumnes en reconeixen el valor (la seva importància per trobar feina) i quan parlen del grup de nivell inferior parlen clarament de la seva classe com de la dels "burros"⁵¹⁴ i la majoria (fins i tot els alumnes més disruptius) reconeixen l'esforç dels mestres i el dur paper que els toca jugar:

JO NO TINC OPINIO PERO NO MAGRADA GAIRA LA MANERA D'ABALUA. LA GENT QUÈ TRAVALLA SUSPEN I LA QUE TREVALLA APROVA, AIXO JA PASSA EN EL PRIMER TRIMESTRA.
 EN RELACIO AL COMPORTAMEN I LA RELACIO ENTRE NOSALTRES MATEIXOS NO ES MOLT BO, LA GENT SEMPRE SINSULTA I ES VARALLA. PERSONALMENT CREC QUE AIXO NO ES CORRECTA PERO TOTS HO FAN.
 A MI M'HE A ASSEMBLA + UNA MERDA AQUEST CURS, LA GENT ES FICABA AMB TÚ, ET DEIEN COSES, PERO AQUEST CURS M'HA COSTAT MOLT ADAPTAR-ME PERO M'HE ACOSTUMAT I HE FET AMICS.
 LA SENYORETA ES MOLT BONA AMB NOSALTRES ENS AYUDA EN TOT PERO NOSALTRES NO SOM BONS AMB ELLS I A MI M'HAGRADARIA MOLT QUE SEGUEIXI AIXÍ, EL CATALÀ M'HAGRADA MOLT, I M'HA AJUDAT MOLT PERQUE COM ESTIC FENT DOBLATGE TOT EM SURT MOLT BE, I ENS HA ESFORÇAT MOLT GRÀCIES

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Aquests discursos no semblen especialment antiescolars! Ni tampoc s'assemblen en res al discurs dels *lads* d'en Paul Willis: es critica explícitament els companys, però no l'escola, el mestre, l'educació. Passa el mateix amb aquests:

Què creus que pensen els mestres de vosaltres?

Home, de mi...

De tu què pensen?

Ja m'ho imagino, doncs, que xerro a classe, sempre estic parlant,...

Pensen que ets un bon alumne?

No.

⁵¹³ Evidentment es refereix a les cartes amenaçadores que he reproduït abans.

⁵¹⁴ " - *Se ve que nuestra clase es la peor. - Ah sí? - (...). ¡Si en nuestra clase nadie sabe ná! ¡Nuestra clase somos los tontos! Nadie... ¡Ya ves!*" (Alfonso, entrevista)

I a tu t'agradaria que pensessin que ets un bon alumne, o t'agradaria ser un bon alumne?

Sí. Sí, però home, no puc, és que no, perquè, intento, penso *vinga avui m'hi posaré*, però comencen a xerrar i jo ja vull interpretar també...

T'animes?

Sí. (...)

I creus que els professors s'interessen per vosaltres?

Sí. ... Depèn n'hi ha que sí i n'hi ha que no.

I els que sí, perquè creus que s'interessen, o perquè has dit que sí?

Bé, perquè, n'hi ha que sempre et diuen *posa't bé, escolta*, perquè intentis escoltar l'assignatura i intentar que t'agradi, que sigui lo més ..., i que intentis, doncs si fem un exàmen, doncs que estiguis atent, perquè després el puguis fer bé.

(Pedro, entrevista)

ANONIM

1. VALORA EL CURS DES DEL PUNT DE VISTA DE LES RELACIONS ENTRE LES PERSONES I EL RESPECTE.

JO CREC QUE HI HA MOLT POC RESPECTE, ENTRE ELS ALUMNES, PERQUÈ TOTHOM VOL SER EL MILLOR.

SOBRETOT HI HA MOLTES BARALLES ENTRE RACES, PERQUE TRATEN MILLOR ALS MARROQUINS, QUE ALS CATALANS.

ES PER AQUEST MOTIU PER EL QUE TOTHOM ES BARALLA I NO ES RESPECTA.

ANONIM

2. EXPLICA TOT EL QUE PENSES SOBRE L'ASSIGNATURA DE CATALÀ

A.T., A MI M'AGRADEN MOLT LES TEVES CLASSES, LES ACTIVITATS QUE FEM ESTAN MOLT BÉ, TAMBÉ M'AGRADA MOLT LA TEVA FORMA D'EXPLICAR I ELS EXAMENS SÓN MOLT FACILS. PERO LA TEVA ACTITUD NO M'AGRADA GENS. PERQUE SEMPRE ET FIQUES ALS PROBLEMES DELS DEMES, QUE A TU NO T'IMPORTEN. I CONSIDERO QUE TAN ABSESIONADA QUE ESTAS AMB EL TEMA DEL RACISME AMB ELS MARROQUINS, ETS FINS I TOT RACISTA AMB ELS CATALANS

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

QUE OPINÓ

M'AGRADA L'ACTITUD DE ELS COMPANYS PERÓ AMB ELS PROFESSORS ES BONA PERÓ AMB ELS COMPANS NO ES GAIRE BONA PERO M'AGRADA VINDRA AL COLEGI. LA SESIONS DE CATALÀ ES BONA LA A.T. HEM CAU MOLT BE I ESPERO QUE M'HA PROBI PERÓ HEM PENSO QUE NO SAP QUI SOC? OSI? M'AGRADA COM EXPLICA I SI NO ENTENS UNA COSA TE LA TORNA A EXPLICAR ES MOLT BONA PROFESSORA

EL TEU ALUMNE/A SECRET/A



DE QUI ES.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1. Aquest curs tant els alumnes i com els professors ens hem passat una mica. Els professors insulten als alumnes i els alumnes contesten als professors. Aquest any no ha sigut agradable, espero que l'any que ve sigui diferent a aquest any.

2. Que les relacions entre professors i alumnes sigui millor.

(Redacció Relacions Humanes, Óscar, 3^{er}C)

HOLA A.T.:

ET VEUI DIR QUE EMB CAUS FORÇA BÉ PERÓ ABAGADES ET POSES A CRIDAR MOLT, ES EL QUE MENYS MI AGRADA DE TÚ. PERÓ YO TENTENC, PERO LA TEVA CLASSE ES MOLT DIVERTIDA PERO TROBO A FALTAR UNA COSA LA RELACXACIÓ M'HO PASSABA MOLT BÉ QUANT FEILLEM LA RELACXACIÓ AMB QUEDABA MOLT BÉ, I AMB TREIA UN PES DE SOBRE. BUENO ARA NO SE QUE POSSARTE MÉS PERO UNA COSA QUE SI QUE ET DIRE ES QUE MAPROBIS PER QUE YO M'HO AMB MAREIXO APROBAR AMB UN SUFICIENT. FESME AQUET FAVOR.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

EL TRIMESTRE PASSA NO ENS LLEVAVA MOLT BÉ, TU Y YO. PERO ARA MALEGRO DE QUE ENS LLEVEM BE. ESPERO QUE EL ANY QUE VE STIGUIS ENTRE NOSALTRES I QUE SEGUEIXIM BÉ COM ARA

(Redacció Relacions Humanes, anònim)

D'altra banda, la majoria d'agressions i d'actes disruptius s'adrecen als mateixos companys⁵¹⁵.

Willis interpreta aquestes actituds com una traslació de la cultura obrera a l'àmbit escolar. És difícil mantenir aquesta interpretació al Guillem d'Efak, i ja no només perquè els obrers tal com els descriu Willis són comptats al Vilar (no hi ha grans indústries i el treball que es desenvolupa és cada vegada menys físic, menys "masculí": si la classe obrera segueix existint (capítol 2), les seves ocupacions i la seva cultura ha canviat). Mentre Willis identificava grups de nois molt cohesionats i era precisament aquesta cohesió un dels elements que considerava propis de la cultura obrera (i que permetia, per exemple, crear espais de diversió amb la impunitat que dona el suport i la fidelitat del grup), al Guillem d'Efak la violència i les disruptions es desenvolupen a partir d'un individualisme molt acusat. Amb l'excepció del grup integrat per en Roberto, en Ruben i en Cristóbal⁵¹⁶ (un grup que segons diuen mestres i companys, estava força cohesionat i havia extorsionat i victimitzat diversos alumnes del centre), excepte aquest grup, deia, la resta de grups identificats al capítol 12 i la resta d'alumnes, constituïen grups escassament cohesionats (excepte en el cas de les noies), eren força insolidaris i practicaven tanta o més violència al seu interior com cap enfora. D'aquí que resulti més fàcil entendre aquestes pràctiques a partir del discurs de l'anòmia i les incivilitats.

⁵¹⁵ Potser perquè és més fàcil barallar-se, jugar o insultar un company que un mestre: als expedients d'expulsió i als debats del Consell Escolar sovint es fa constar l'insult a un mestre com un acte especialment greu i en canvi les referències als insults contra altres alumnes són comptadíssimes (quan en realitat són molt freqüents i no només quan tenen un caràcter lúdic).

⁵¹⁶ I aquests dos últims ja havien estat expulsats de l'institut quan jo vaig començar la investigació.

Al Guillem d'Efak tot s'hi val per a la diversió: si entre els *lads* d'en Willis la figura del *xivato* era una figura mal vista, al Guillem d'efak delatar un company i fer que rebi el càstig del mestre és tant emocionant i divertit com cridar a classe o insultar a qualsevol. És com si pràcticament no hi hagués normes o no es coneguessin els límits que hom pot imposar al desig o l'afany de diversió de cadascú. S'ignoren les normes de la institució, però també les que es suposa que han de regir el comportament entre els amics o els iguals. Algunes conductes destaquen pel seu individualisme (aparent, perquè en el fons el que pretenen és activar la interacció, provocar respostes en els altres) i per l'abolició de tot sentit d'autoritat:

I què deies, que hi ha bons companys o no hi ha bons companys?

Sí, és que a vegades, estàs així amb amics, insultant, així tal, tal, i de després de cop dius algo i diu *m'ha insultat* i salta un que també li agrada insultar i diu *sí, sí, l'ha insultat*, i ...

Això és veritat, això ja m'hi havia fixat jo, que us xibeu molt del que fa aquest i del que fa l'altre. Perquè ho féu això de xibarvos? (...) Perquè ho féu això, a veure, si són els amics, dir-li això al professor?

No ho sé, perquè portem un pique, a vegades li posen més amonestacions... a veure...

Perquè no teniu per exemple el pique, de a veure qui s'escapa millor del professor?

No, per veure si li posen amonestació o així.
(Pedro, entrevista)

Hi ha mostres de manca de lleialtat evident entre companys, aquells alumnes amb qui es comparteix l'aula però poca cosa més (al capdavant d'aquest grup hi ha els alumnes magrebins, seguits d'altres), però també hi ha deslleialtat entre companys que es suposen amics, entre aquells que sembla que són els més propers de tota la classe:

Un altre tema que m'agraderia parlar és el del companyerisme. A l'institut n'hi ha molt poc d'això. Només pots confiar amb un grup reduït de persones, les teves amigues o amics, i dintre d'aquest

grup, la majoria de persones o algunes són molt "ipocretes" i només aparenten ser les teves amigues.

La resta de gent, amb la que normalment no vas, sol criticar-te, deixar-te malament... sembla que només vulgui fer mal.

Sobre el respecte amb els companys d'estudi hi ha poca cosa a dir. No n'hi ha pràcticament gens de respecte. Els alumnes es van insultant entre ells. Només fa falta que tinguis un defecte extern o simplement caiguis malament a la gent perquè es posin amb tu i et facin la vida a l'institut impossible.

No tot és dolent a l'institut, també hi ha coses bones, i moments que t'ho passes com mai, amb els teus veritables amics o amigues.

No tinc cap proposta.

(Redacció Relacions Humanes, Clàudia, 3'B)

Mentres no arriba el mestre la majoria dels alumnes fan força xivarri a l'aula. D'entre tot el soroll sento que en Manuel fereix en Pedro dient-li que enlloc de xandall duu un pijama (en realitat va amb un xandall molt passat de moda).

(Observació d'aula, 3'A)

La M.G fa callar en Manuel:

- *¿Manel, vols parar?*

En Roberto s'hi fica:

- *Siempre se porta muy mal, seño. ¡Anda, pobre Manuel! Viviendo en la calle... Pasando frío...*⁵¹⁷.

(Observació d'aula, 3'A)

Ja he comentat abans la voluntat de ferir l'altre, que es fa present en molts comentaris i actuacions que es succeeixen a la classe. Sembla que es tracta més d'un (¿joc de?) tots contra tots que no pas d'un tots contra la mestra:

1. Aquest curs ha anat força malament, ha sigut el pitjor. La relació i el respecte entre alumnes ha sigut el pitjor. Tothom gairebé ens hem barellat amb algú, per qualsevol motiu (millor dit tonteria). Aquest any gairebé tots hem Canviat i hem Crescut, hem perdut tots el respecte (ya hem Crescut), però sembla que cada any que passa siguem més petits. Tothom vol ser superior als demes i per

⁵¹⁷ Val a dir que aquests comentaris són més feridors com menys arbitraris són i més lligats estan a l'autèntica situació econòmica i familiar dels alumnes a qui s'adrecen, com és el cas d'aquests que he transcrit.

aixó discutim. El mateix problema hi ha en la relació professor-alumne, ya no tenim respecte, hi el curs cada vegada va pitjor.

(Redacció Relacions Humanes, Olga, 3^rC)

Les relacions entre nosaltres són molt dolentes perque Tots ens fiquem amb totes. L'ambient a classe es molt dolent perque sempre estem parlant, no li fem cas als professors, ancara que També els professors tenen la culpa perque a la millor renyen a que no ha sigut i despres pasa l'ho que pasa, que hi an baralles, sensulten etc Nosaltres no ens respectem molt perque com que els professor també ens renyen sense motiu sempre hi ha mal ambient a classe.
(Redacció Relacions Humanes, Martín, 3^rC)

En Manuel fa petar un xiclet. La M.G. se li acostava amb la paperera a la ma perque el llenç. En Manuel l'amaga dins la boca i fa veure que no mastega res. Quan la M.G. se'n va en Roberto li diu cridant que sí que en té un de xiclet, que se l'ha amagat a la boca. Finalment en Carlos l'ha de llençar.
(Observació d'aula, 3^rA)

Incidents la diada de Sant Jordi 23/4/99

Els estudiants de 3^r d'ESO van muntar una parada per a vendre llibres al passeig del Vilar, al carrer major. Tot va anar prou bé fins que cap a les quatre de la tarda la pluja ens va obligar a desfer els llibres i desmuntar la parada. Va ser llavors quan en Cristóbal ens va molestar moltíssim amb el seu comportament, arribant fins a llençar trossos de coca i pastís per terra i contra les persones, el professor responsable inclòs. També va ser el responsable de cremar la pancarta que acabàvem de desmuntar. Cal afegir la gran dosi de cinisme d'en Cristóbal, que acusava d'aquests actes altres persones.

(Extret dels expedients dels alumnes)

En una altra ocasió en Manuel duia un marcador de raig làsser amb el que anava assenyalant a en X.R. cada vegada que es girava d'esquenes. La gent es feia un tip de riure. Assegut a la fila del darrera en Manuel va ensenyar el làsser a en Pedro i li va explicar com l'havia introduït dins d'una carcassa de bolígraf de manera que el làsser quedava absolutament dissimulat i no li podien prendre. Si realment era ell qui ho havia fet, es tractava d'una obra d'enginyeria. En Manuel va tornar a apuntar en X.R., fins que aquest se'n va

adonar del que passava i demanar qui era que tenia un marcador de raig làsser. Entre les rialles dels alumnes en Pedro no va dubtar: “¡Aquí, aquí! ¡Es el Manuel!”. En Manuel, delatat, va haver d’entregar el làsser a en X.R., que el va retenir durant diversos dies.

Sembla, doncs, que es tracta d’un enfrontament generalitzat i aparentment mancat de sentit: qui es violenta o s’agredeix i els motius que provoquen l’acte de violència o l’agressió no són el més important (una altra qüestió és que després calgui justificar-los d’alguna manera i calgui, doncs, trobar arguments)⁵¹⁸

Amb els *lads* d’en Willis els alumnes del Guillem d’Efak comparteixen el gust per l’humor⁵¹⁹ i la vulgaritat o la barroeria, un humor i una vulgaritat (feta de referències sexuals, de paraulotes i de rudeses) que Willis identificava amb la cultura obrera, dels tallers i les indústries. Però que també podem identificar amb el populisme més antiintel·lectual, que exalta els valors del “poble” enfront del que defensen les institucions que se n’han separat (l’escola, els científics, els polítics, els intel·lectuals). Un populisme que fàcilment s’abocarà cap al nacionalisme menys meditat (ni que sigui per introduir una mica més d’humor a la classe):

M.G. en una sessió de tutoria:

- Què s’ha de dir de català?

Manuel:

- ¡Que viva España!

- Què hem de dir de català, *Manel*.

- Que és un *tio* molt *enrollat*.

⁵¹⁸ És interessant, d’altra banda, veure com interpreten, com ordenen, els alumnes aquest conjunt de conductes aparentment desordenades: “Examen: 1. Opino que aquest any assigut el pitxo sobre tot de expulsión amb el morus i amb ... (...)” (Redacció Relacions Humanes, Esperanza, 3^C); “El respecte al curs 98-99 al insti: Aquest any ha estat deplorable en lo referent al respecte pel simple fet de que a augmentat el nivel de barejes excesivamente. (...)” (Redacció Relacions Humanes, Dani, 3^C)

⁵¹⁹ De vegades encara prou fi: **X.R.**:- Venus té la temperatura alta. **Pedro**: - ¡*Joder si la tiene alta!* (Observació d’aula, 3^A).

(Observació d'aula, 3^rA)

Molts exemples del capítols anteriors ens serien útils aquí: els que juguen amb el recurs del futbol, per exemple. Més enllà d'aquest populisme (que tant pot ser obrerista com de classe mitja) poques coses més tenen en comú aquests joves catalans amb els joves entrevistats per en Willis ara fa 25 anys. Però si les actituds disruptives no formen part de la subcultura obrera, poden ser el resultat de processos migratoris i d'integració social mal resolts?

14.4 MINORIES O EXCLUSIÓ SOCIAL

Al capítol 8 he assenyalat les dificultats que hi ha per aplicar directament l'anàlisi d'Ogbu a la realitat de Catalunya. Ogbu parla de les minories com de realitats socials i culturals perfectament definides i proposa una tipologia que molts altres autors consideren excessivament rígida. Més enllà de l'existència o no d'elements culturals clarament diferenciadors, es pot aplicar l'anàlisi d'Ogbu a situacions de contacte entre diferents col·lectius nacionals? És possible parlar de minories i majories ètniques quan conviuen (fins i tot quan s'enfronten, que a Catalunya no crec que sigui el cas) persones amb projectes i identitats nacionals contraposades? Podem considerar els joves fills d'immigrants espanyols membres d'una minoria voluntària? I tipus casta? Si no ho són, en poden tenir alguna de les seves característiques?

Crec que és possible respondre negativament a totes aquestes preguntes, excepte a la darrera. Al capítol dedicat als discursos d'etnicitat he assenyalat com semblava que aquests eren més extrems (o que semblaven més importants per a aquells que els

desenvolupaven), quan es tractava dels discursos dels alumnes que havien nascut a Catalunya, però que els seus pares o els seus avis havien emigrat de diferents regions de l'estat espanyol. Si els alumnes immigrants de l'estat espanyol es comportaven tal com Ogbu preveu que es comportaran els membres de les minories voluntàries o immigrants (que tenien un discurs identitari molt més matisat, per exemple), els fills o néts d'emigrants podien compartir algun tret amb els membres de les minories involuntàries. No pas tots, però.

Sens dubte manca l'existència d'un sostre laboral i l'experiència històrica de discriminació, que Ogbu considera fonamentals. La majoria de la població immigrada d'altres zones de l'estat ha gaudit d'una integració social plena, les relacions entre els immigrants i la població autòctona en termes generals no ha estat conflictiva. Però també és cert que en determinades poblacions s'han creat barris o zones on s'ha concentrat aquesta "immigració antiga", i que en ocasions la població d'aquests barris ha passat a ocupar els estrats més baixos de la nostra societat. Si la integració social ha estat plena en la majoria dels casos, en algunes ocasions aquesta ha estat molt deficient o no s'ha produït. I en aquests casos sí que s'han generat prejudicis i s'ha estigmatitzat aquesta població. És possible plantejar la hipòtesi que si bé la competència ètnica (nacional, si es vol) no és a l'origen del problema (de l'exclusió, de la deficient trajectòria social d'aquests col·lectius), aquests mateixos col·lectius sí que poden plantejar l'etnicitat com a resposta (no pas com a solució). No han estat exclosos pel fet de ser emigrants, d'origen andalús o d'origen espanyol; però quan (sembla que) coincideixen les fractures socials amb les fractures culturals

(ètniques, nacionals) el discurs identitari pot erigir-se com a discurs de resistència o de confrontació⁵²⁰.

La confluència, doncs, de la diferència ètnica amb la desigualtat social (tal com al capítol 10 hem vist que podia donar-se al Vilar) fa que sigui complicat vincular les conductes disruptives i la violència en general a una sola d'aquestes variables. Els casos observats al Vilar no són suficients per arribar a respostes definitives. El buidatge dels expedients dels alumnes ens ofereix un quadre que sembla clar (tot i que no discrimina els alumnes procedents d'altres zones de l'estat que han arribat recentment o fa una o dues generacions). Amb tot, aquest tipus de correlacions no proven res ja que, com dic, també es poden donar en relació a les condicions socials dels alumnes (millors entre els alumnes de L'Arbreda, que són majoritàriament fills de pares catalans, i pitjors entre els del Vilar, on es concentra la majoria d'alumnes procedents de l'estat)⁵²¹:

Alumnes fills de pare i mare catalans	60 (23'08 %) ⁵²²	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	82 (12'63 %) ⁵²³
Alumnes fills de pare i mare espanyols no catalans	141 (54'23 %)	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	466 (71'80 %)
Alumnes fills de pare i mare africans	20 (7'69 %)	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	22 (3'39 %)
Altres (matrimonis mixtes, no identificats, etc.)	39 (15 %)	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	79 (12'17 %)

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

⁵²⁰ Al capítols 3 i 5 he mostrat com diversos autors comparteixen aquest mateix raonament.

⁵²¹ No he elaborat una taula alternativa on es correlacionin les amonestacions i expulsions amb les condicions socials dels alumnes perquè als expedients escolars no disposava de dades suficients com per establir aquestes condicions (en la majoria dels casos hi figura només la professió del pare i la mare, dada del tot insuficient).

⁵²² % sobre el total d'alumnes.

El que sembla clar, en tot cas, és que els alumnes fills d'immigrants africans (majoritàriament marroquins) tendeixen a cometre molt pocs actes violents o disruptius o com a mínim a ser molt poc amonestats. Tal com assenyalava al capítol anterior, més aviat apareixen com a víctimes que no pas com a agressors⁵²⁴. Per a l'establiment o la refutació de la relació que hi pugui haver entre la variable ètnica o identitària i la violència que es dona entre els joves a Catalunya, es requereixen treballs més extensius i que controlin de manera més acurada les diferents variables en joc. Puc apuntar, però, que la relació es pot establir en un sentit diferent del que planteja el model d'Ogbu. Com he dit més amunt, la diferència ètnica pot no estar a la base del conflicte que genera respostes violentes (o, per ser més fidels al que diu Ogbu, "trets culturals secundaris" o una "cultura d'oposició"), però sí que pot desenvolupar-se com a part de la resposta: que el discurs d'ètnicitat es desenvolupi per donar més cohesió als grups que puguin desenvolupar aquestes actituds violentes (estic pensant en els grups d'estètica *skin head* que actuen arreu), per donar més força a l'actitud de confrontació o de rebel·lia que proposen o senzillament per poder-la justificar amb un discurs fàcil d'entendre i, en alguns casos, fins i tot de compartir. Aquesta darrera és, en part, la interpretació que proposo per al vincle entre determinats actes de violència i la ideologia racista.

⁵²³ % sobre el total d'amonestacions i expulsions.

⁵²⁴ I pel que he pogut observar, moltes de les vegades que esdevenen agressors és en resposta a agressions prèvies. Com he assenyalat al capítol 5, això és ben diferent del que passa a França, i ha de fer que ho tinguem ben present quan llegim textos que correlacionen violència immigració en aquest país. Alguns alumnes també entenen que els actes violents desenvolupats pels companys d'origen marroquí són fruit de la reacció a agressions prèvies: "1. Aquest curs ha sigut un any de molts conflictes entre companys, una part per l'arribada de marroquins al centre, que no han estat ben rebuts per alguns alumnes de l'Institut, hi ha molta discriminació o racisme, que la gent d'aquí els burxa fins que arriba a un punt que els marroquins s'en cansen i s'hi encaren, i és llavors quan comencen les baralles. (...)" (Redacció Relacions Humanes, Montserrat, 3'B). El subratllat és de l'original.

14.5 VIOLÈNCIA RACISTA, VIOLÈNCIA I RACISME

Ja he assenyalat al llarg d'aquest treball (capítols 4 i 5) que el concepte de violència racista resulta enganyós. Sovint, amb aquest concepte es donen a entendre dues idees, totes dues, a parer meu, equivocades:

1. Que la violència qualificada de racista obeeix principalment a mòbils inherents a aquesta ideologia, que és el racisme el que la provoca i el que l'explica.
2. Que els qui la practiquen són especialment racistes, que és el seu racisme extrem el que els mou a practicar aquests actes de violència i que, per això, cal considerar-los més racistes que aquells que no actualitzen la seva ideologia en actes violents.

Ambdues consideracions estan equivocades (poden ser certes en algun cas, però no ho són en la immensa majoria dels casos). En aquest capítol hem vist les molt diverses formes com es practica la violència a les aules del Guillem d'Efak, hem vist també la possibilitat d'explicar molts d'aquests actes violents a través de diferents arguments (des de les incivilitats, fins al conflicte entre els desigs dels joves i la rigidesa de la disciplina escolar), també hem vist com alguns d'aquests actes es projecten contra els alumnes immigrants del Marroc (n'ha parlat sobretot al capítol anterior). En aquest apartat defensaré que la violència practicada contra els

alumnes marroquins pot estar impulsada pels mateixos factors que impulsen les altres formes de violència. Parlar de violència racista, aleshores, pot donar lloc a equívocs: no es tracta d'una diferència essencialment diferent de les altres que es desenvolupen al Guillem d'Efak.

Però hi ha racisme (ja ho hem vist) i els alumnes marroquins són un objectiu privilegiat dels atacs dels seus companys, fins al punt que alguns d'ells poden considerar-se alumnes victimitzats com els descrits per Olweus (1998). És o no és racista, doncs, aquesta violència?

Tot seguit defensaré que és racista en la mesura que fa un ús determinat d'aquesta ideologia (és el racisme existent al Guillem d'Efak o entre els joves en general el que fa més fàcil, més tolerable o més practicable la violència contra els alumnes marroquins) però no és pas el racisme el que la provoca (com deia al punt 1) ni els alumnes que la practiquen són els més racistes (poden ser més violents, però en relació al racisme poden ser-ho fins i tot menys que els seus companys, uns companys que donen suport a unes idees i a unes actituds que a ells els permet practicar la violència amb una major impunitat).

Que el racisme és present al Guillem d'Efak ja ho hem vist als capítols precedents. A totes les entrevistes realitzades (excepte a les realitzades als alumnes marroquins) hi apareixen elements més o menys elaborats d'aquesta ideologia (des de prejudicis fins a discursos més sofisticats, ben coherents o barrejats amb proclames anti-racistes). Però és interessant veure com els discursos d'alguns

alumnes especialment “violents”⁵²⁵, tot i contenir arguments racistes com tots els altres, no sol fer ús d’aquests arguments quan es tracta de justificar la violència. És el cas d’en Roberto, que, d’altra banda, subratlla en repetides ocasions que ell no és racista:

¿Y el tema del jaleo que hay en las aulas, el jaleo, los insultos, las peleas, por qué pasa todo esto?

Los insultos, suelen ser de broma, bueno por los menos mi clase suelen insultar de broma, a veces hay problemas con... bueno casi nunca hay problemas entre nuestra clase nos insultamos así de broma, antes, ahora ya no, habia problemas con el Brahim, ese que ha venido nuevo.

¿Por qué? ¿Qué problemas con él?

Porque a veces Manuel se metía con él, o alguno se metía con él y él empezaba a ... También se metía con él, se ponía serio él y todo, y al final acababa como acababa.

¿El Manuel?

Manuel. Se pelearon una vez. Yo no tenía nunca peleas aquí.

¿Por qué ha habido problemas con él y con Jamal?

Porque el Jamal no es nuevo en el colegio, y sabe que si nos metemos con él es de broma y él se pensaba que nos metíamos con él en serio.

(...)

La relación es mejor con Jamal que con el otro ¿por qué?

Sí, porque Jamal hace más tiempo que lo conozco. Con el Brahim no hablo mucho con él. Mira, bueno, también ahora ya hablamos más bien, con el Brahim a veces hablamos, pero como también es nuevo...

¿Y las peleas que hay en clase, por qué son?

Porque empiezan a insultarse y mira, acaba como acaba.

(...)

¿Fuera del instituto he visto que hay bastantes pintadas de “fuera los inmigrantes” de los skins y todo esto. ¿Qué piensas tú de todo esto?

A mi me da igual eso, yo paso, a mi me da completamente igual. Yo con el grupo que me voy, con el grupo del carrer Teixidores, yo me voy con un grupo de gente que son más grandes que yo, todos son mas grandes que yo, y nos ajuntamos allí en un caminito de arena, y allí van moros, van dos moros, uno que se llama Lehib y Bachir, y no nos metemos con ellos ni nada, allí no hay racismo, en

⁵²⁵ I crec que aquesta etiqueta torna a ser enganyosa: no es tracta necessàriament de cap característica interna, psicològica, d’aquests alumnes: senzillament es barallen més, generen més disruptcions a l’aula i tendeixen a relacionar-se amb els companys fent més ús de la violència física o verbal, que no pas la resta d’alumnes.

cambio los de la Bolera sí y los del paseo también. Allí sí que hay racismo. Son éstos los que escriben las pintadas y todo.

(...)

De todo el tema éste de los inmigrantes, aquí en El Vilar, ¿qué piensas? ¿el tema del racismo es bastante general, no?

Es normal que haya racismo, es que en todos los países hay racismo, igual que nosotros cuando emigramos a Alemania que nos trataban... Que nosotros, pues igual.

¿Y tú cómo lo ves esto de cómo se trata aquí a los inmigrantes, justificado, injustificado?

Eso son las mentes que están locas, que sólo quieren una raza y es la suya. Pues mira, que hagan lo que quieran, sólo quieren su raza.

¿No lo compartes tú eso?

No. A mí me da igual que hayan moros, que hayan gitanos, que hayan negros... A mí me da igual. Bueno, una cosa es que hayan algunos y otra cosa es que se llene esto, porque es que también es un poco exagerado, porque en El Vilar hay muchos negros, muchos gitanos... ¡Es que esta repleto!.

(...)

¿Pero crees que las relaciones con ellos son buenas o malas?

Con algunos, porque algunos también son racistas, que si no son moros también les pegan palizas. Como hay también de nosotros que somos racistas, y hay algunos de nosotros, como yo, que puede que me vista como ellos pero yo no soy racista, yo hablo con moros como si hablara con gente normal, y ya está.

(...)

¿De igual a igual?

No, hombre no, no.

¿Entonces no es buena relación, si se lo trata...?

Yo lo trato igual que a otros, yo si a él lo insulto, también insulto a otros, pero si lo insulto a él es que, por ejemplo yo me peleo con él y me peleo con otro. Ya sé quién tiene... La profesora y la directora. La directora es que tiene una comida de olla que es flipante, se cree que porque nos peleamos con ellos ya es racismo y que nos tienen que hechar del colegio y que somos unos racistas que no se qué no se cuantos. Es que les defienden a ellos, ¿sabes? A lo mejor son ellos quien han empezado la pelea, quien se han metido con nosotros... Pero es igual: a los profesores no les importa; no importa, nos hechan las culpas a nosotros: mira el Tito.

¿Pero tu has dicho antes que un poco sí que erais racistas?

Hombre, pero sí somos racistas, nos metemos con ellos, pero ellos también se meten con nosotros. Hay peleas pero porque ellos también quieren, porque dos no se pelean si dos no quieren.

Pero, si no pasa por el tubo no, pero dejarse pisar, tu no te dejarías pisar no?

Pues mira, si yo voy a otro país que quieres que te diga, si no quiero recibir...

¿Crees que es lo normal esto?

Claro, eso es normal, si son de otro país y todo.

¿Pero no puede haber otro tipo de relación mejor?

No, porque la gente piensa de forma diferente, cada uno piensa de forma diferente, y estan los cabezas rapadas, bueno los skin heads que piensan de esa forma que la raza suya es la perfecta y punto.

Mira, yo tengo un amigo, el Rachid, uno que es moro, que se fue a Madrid a trabajar de portero en una discoteca. Y un día salió se fue a Madrid, le atracaron unos skin heads y le quitaron las bambas (¡Que costaban quince mil pelas las bambas!) y le quitaron 30.000 pelas que llebaba en bolsillo ... y el qué tubo que hacer... Pues callarse y darles las cosas. Pero si llega a ser aquí en El Vilar, aquí en El Vilar no se callaría, se vendría allí donde estamos nosotros en el barrio, el Teixidores y ya está, nos liaríamos en lo que sea, pero si va a otro país... ¡Hay a otro país, a otro sitio! Pues lo mejor es que se calle, yo por lo menos es lo que haría yo: callarme y hacer lo que me digan. Es que es lo que tienes que hacer o si no sales perdiendo, te quitan las cosas y encima te pegan una paliza, ves a saber si te matan.

¿Y no es posible funcionar de otra manera, como proponen A.T.?

Claro que es posible, pero, mira.
(Roberto, entrevista)

Val a dir que en Roberto és un dels alumnes considerats més racistes i violents de l'escola: llueix una estètica *skin head*⁵²⁶ i ha tingut problemes greus amb altres alumnes. El racisme evident d'algun dels seus arguments contrasta amb l'amic marroquí que diu que té, la distància crítica amb alguns elements de la ideologia *skin head* més racista i amb sinceritats com les que igual pot barallar-se amb un *moro*, que amb un negre, que amb un d'aquí. Tot i el racisme evident d'alguns fragments de l'entrevista, el racisme expressat per aquest alumne no és ni especialment coherent, ni especialment intens. Passa el mateix amb el que diuen molts alumnes que agredeixen o han agredit alumnes marroquins, que els insulten utilitzant arguments racistes o, fins i tot, que els victimitzen especialment a ells. En Manuel, per exemple:

⁵²⁶ Com cada vegada més joves, d'altra banda: un altre argument a favor del que més amunt proposava en relació a l'hegemonia del racisme.

¿Y que piensas tu de todo el tema de los inmigrantes en general?

¿De que, de que vengan y eso? Me da igual, mientras no se metan conmigo.

(...)

¿Crees que los inmigrantes que hay en El Vilar, se encuentran bien aquí en El Vilar o que tampoco no estan muy bien, ...?

No creo que estén muy bien.

¿Porqué?

Por los insultos de la gente. Hay mucha gente que es racista y los insulta y todo esto.

¿Y los que son racistas, por qué son racistas?

Será porque quieren defender su propia raza.

¿Y tu qué piensas de esto?

No lo veo muy bien.

¿No? ¿Porqué?

Porque al fin y al cabo, son seres humanos igual y tienen que tratarse de igual, de igual de bien.

¿Y por qué te metes con ellos entonces?

Porque se meten conmigo, a mí si me hacen daño, yo tampoco.

No entiendo, porque por un lado dices que son ellos que os insultan a vosotros, pero por otro lado dices que son los de aquí que los insultan a ellos.

De aquí mucha gente se mete con ellos, pero ellos también, y al final acaban en peleas.

(Manuel, entrevista)

O en Dani, que reconex que pegava en Jamal “perquè era *moro*”, però més enllà d’això (una idea prou confusa, que pot voler dir moltes coses: igual que el tòpic de la por) no explica les agressions als companys marroquins amb cap argumentació coherentment racista: la retòrica que utilitza és més una retòrica de violència que no pas de racisme:

¿Tú has tenido alguna pelea aquí en la escuela?

Muchas.(...) Mi primera pelea fue contra el Jamal.

¿Por qué?

No sé, supongo que prácticamente yo le tenía miedo.

¿Miedo le tenías? ¿Por qué?

Porque yo también era nuevo y pensaba que, pensaba que él...¡Yo que sé! Le veía más fuerte que yo y me acabaría dominando y empecé a insultarle yo a él para demostrar que no me... que no se imponía ante mí.

Pero Jamal no da miedo a nadie.

Ahora ya no. Bueno yo es que ahora ya... Pero "como toques alguno de mis amigos te la vas a ver conmigo" porque cuando se peleó contra el Cesc me dio mucha rabia que contra él se atreviese y contra mí no. También puedes cambiar {...}⁵²⁷, decirle que no solo se meta con él {...}⁵²⁸."A ver, ¿por qué a él le empujas i a mí no?". Es así de sencillo.

Con eso de Jamal, ¿por qué os metiais más con él que con otra gente?

No sé, porque también era moro y no sabía hablar español en cuando vino. Nos metíamos con él, porque también es que yo cuando vine me juntaba con amigos también que ya, con esos gamberros que te he dicho y siempre nos reíamos de él, no sé. Y ahora, joder, pues se nos pasa, porque de hecho yo, eso era cuando era muy pequeño yo apenas sabía ni de lo que estaba hablando, es que simplemente era, rabia, no sé, manía.

¿Rabia por qué?

Yo que sé, sería ese miedo que le tenía a que, viniendo de otro país no está en condiciones de mandarnos aquí ni nada.

(...)

He visto que por aquí fuera había bastantes pintadas de esto de "Inmigrantes fuera" o de lo de los skins y todo esto. ¿Qué piensas tú de todo esto?

Que no saben lo que dicen.

¿No?

No

¿Por qué?

Por que, por que no saben, es que...

¿Conoces a los que lo han hecho? No te preguntaré quienes son, pero ¿sabes quién?

Pero me lo imagino, ya.

Y conociéndolos a ellos, ¿crees que no saben lo que dicen?

No. Es que simplemente lo hacen para chulear, para demostrar que son más... así.

(Dani, entrevista)

Com deia, em sembla que es pot mantenir amb prou seguretat que el discurs d'en Dani és més un discurs de justificació de la violència que no pas un discurs de justificació del racisme. I malgrat tot, pega els alumnes marroquins perque són *moros*.

En Cesc també és un dels alumnes que ha tingut conflictes greus amb els alumnes marroquins (en Dani en feia referència). Forma

⁵²⁷ No s'entén.

⁵²⁸ Tampoc.

part del grupet de nois de L'Arbreda que en algunes hores de pati miren d'espantar i imposar-se sobre un grup d'alumnes marroquins (he descrit alguna de les seves gestes al capítol 13). A l'entrevista explicava:

Hi ha bona relació amb els de la classe, o et sembla que hi ha grupets? Hi ha gent que no es relacionen gaire?

Hi ha alguns que no, els *moros*, pues, hi ha gent que li diu *moro* i el comença a insultar. Després, hi ha un altre que es diu Pacheco, que sempre l'insulten i ...

I això dels marroquins, perquè?

No ho sé.

És per ells o són els altres que no..., què et sembla a tu això?

És que no sé, li comencen a dir "*!Tú moro; !Vete a tu país!*" i comencen a insultar, però no sé perquè.

Però vull dir, s'ho han guanyat ells per com es comporten o et sembla que ...?

Ah, no! No fan res ells! A vegades diuen alguna cosa quan els insulten, però no fan res.

(Cesc, entrevista)

Cap d'aquests alumnes, que com he dit són alguns dels que han practicat el que abans qualificava de "violència racista" (no només perquè es projecta sobre els alumnes marroquins, sinó perquè es projecta preferentment contra ells i/o perquè utilitza arguments, expressions, idees racistes). Tots desenvolupen arguments propis d'aquesta ideologia (sobretot en altres fragments de les entrevistes, que hem vist als capítols anteriors), però cap d'ells exhibeix un pensament coherentment racista o extremadament racista com perquè puguem pensar que són més racistes que altres alumnes del Guillem d'Efak.

Alguns dels companys que mai han pegat cap alumne marroquí o marroquina, en canvi, sí que desenvolupen discursos racistes molt més coherents i molt més extrems. És el cas, sobretot, de l'Elisenda (he transcrit fragments prou significatius de la seva entrevista a les

pàgines 528-529 i 542-544. Possiblement es tracta d'una de les alumnes més coherentment racistes de l'institut però mai no pegaria cap companya ni company (això sí, els evita tant com pot i no els adreça la paraula).

És possible plantejar que molts d'aquests alumnes (i aquestes: les noies estan al capdavant d'aquest grup) no tradueixin el seu racisme de manera violenta perquè poden utilitzar altres estratègies més eficaces de discriminació i d'exclusió. Als que són membres de famílies relativament benestants (el cas d'algunes famílies de L'Arbreda) no els cal practicar la discriminació negativa contra ningú, l'autosegregació positiva dels seus propis fills els resulta una mesura molt més eficaç: ja he indicat al capítol 10 que algunes d'aquestes famílies van pressionar l'administració per tal de poder canviar d'institut llurs fills, i que darrerament el Guillem d'Efak havia vist com alguns alumnes de L'Arbreda acabaven anant a instituts d'altres poblacions que, en principi, no els pertocaven.

Que molts d'aquests alumnes racistes però no violents siguin noies crec que també és significatiu. Com ja he dit, les formes de violència que els són pròpies no són precisament les més físiques i vistoses. Paradoxalment, els alumnes que aparenten ser més racistes perquè es barallen sovint amb els companys marroquins, tenen més relació amb aquests companys (una relació que no sempre és negativa), que no pas moltes d'aquestes noies, que practiquen el seu rebuig als immigrants africans aplicant mecanismes d'exclusió i evitant tota mena de contacte:

Perquè, he vist que les noies marroquines, a la classes no en tenim, però a l'hora de pati es posen totes juntes i ningú hi va ni res, no?

Sí.

I com és això? És una mica estrany, hi ha els nois jugant a futbol al mig, la resta de noies a la grada i a la punta de tot hi ha les noies marroquines. Perquè això?

Jo a la meua classe, no en tinc cap a cap crèdit. Suposo que elles tampoc no parlen amb nosaltres.

I et sembla normal?

Home, suposo que si vens d'un altre país, perquè tampoc són gaire acceptats, i la gent no em tingués per res, perquè no els tenen per res pràcticament, suposo que tampoc no intentaria adaptar-me, també iria amb un grup.

I creus que en general, la gent d'aquí les ha acceptat bé a les noies marroquines, o no?

Jo crec que hi ha gent que és racista, però la gent que no és racista, sí que té prejudicis, perquè, per exemple jo no sóc racista, però tampoc, anar amb gent així tampoc no hi aniria.

Perquè?

No ho sé. No sóc racista, perquè no les insultaré ni res, però quedar i així amb elles tampoc no ho faré.

Però perquè? I no et pica la curiositat de conèixer gent diferent o coses d'aquestes? Pot ser interessant també, no?

Sí, però no ho sé. Tampoc sé com són, perquè no hi he parlat mai em sembla, però ... no ho sé.

Intenta explicar-ho. No ho sé, en general, a tothom li agrada viatjar i conèixer llocs diferents i gent diferent, doncs ser amic d'una persona així és una mica com viatjar, és conèixer gent molt diferent...

Sí, vist d'aquesta manera sí, però ...

De quina manera t'ho mires tu?

No ho sé, jo no trobo que sigui racista, perquè hi ha gent que és racista que els ha *picat*, insultat, o..., però jo no quedaria amb elles per sortir i com amb les meves amigues, no quedaria. Jo què sé, prejudicis, o jo què sé.

Ni a l'escola tampoc, però?

Home a l'escola, si elles me les trobo al lavabo, hola, adéu, lo just.

(...)

Tu ara em deies que no aniries amb elles i això no és racisme, però si dius que ningú no aniria amb elles. Això no és racisme?

En part sí que és racisme, però més que racisme és prejudicis, perquè quan va començar a venir gent marroquina, gent de l'institut els *picava*.

I què fèieu vosaltres quan passava això?

Home, separar-los, jo recordo un dia va passar aquí a davant i al veure tot l'ull ple de sang, i anàves a favor de les marroquines perquè veies que no tenien raó, però clar, tu no pots fer-hi gaire cosa...

Però a favor... Tu pots anar a favor i haver-ho parlat amb l'A.T. o amb la professora o així. Però els marroquins ho saben que aneu a favor d'ells?

Home, jo quan es barallaven, anàvem allà els separàvem i els preguntàvem si es trobaven bé, si volien que anéssim a buscar..., com si fos un teu company, encara que... Sí! Com si fos un teu company.
(Clàudia, entrevista)

A les transcripcions de l'entrevista feta a l'Elisenda hi apareixen fragment similars. També als de l'Ariadna:

Home, tu dius, *ets racista?* no!, però..., jo no tinc res en contra d'ells, però jo no m'hi faig amb ells.
Però, perquè?
Perquè, tinc altres amigues, elles tampoc venen a preguntar-me si poden ser les meves amigues, ni venen amb nosaltres, ni res. Ells també fan la seva vida, també s'aparten una mica, també se'n van pel seu compte.
(Ariadna, entrevista)

No és que no siguin tan racistes, és que són noies i practiquen el racisme d'una altra manera. I són de classe mitja: en diverses ocasions he fet referència a les diferències de capital cultural de l'alumnat del Guillem d'Efak, possiblement el recurs a la violència també tingui a veure amb aquest capital cultural. A les entrevistes una pregunta que sempre els vaig plantejar va ser què pensaven de les pintades racistes que hi havia a les parets de L'Arbreda i del Vilar: diversos alumnes de L'Arbreda van orientar la seva resposta en funció d'un discurs de defensa dels "valors de classe mitja": la neteja, l'ordre, l'atenció a les formes, ...⁵²⁹ Cap dels alumnes del Vilar va orientar la seva resposta en aquest sentit, tots van entendre

⁵²⁹ **"A veure, aquí i al General Moragues també, hi ha bastantes pintades de "fora els immigrants" i coses d'aquestes. Què en penses tu d'això?** Penso que si es vol donar l'opinió d'això s'hauria de fer diferent, i no amb pintades, es pot fer de moltes maneres." (Elisenda, entrevista).
"He vist que a fora de l'institut, pels carrers del Vilar i davant del General Moragues, hi ha pintades contra els immigrants, o pintades nazis o dels skins i coses d'aquestes. Què en saps tu d'això, o què en penses? No sé, que no tindrien que fer això de pintar les parets." (Cesc, entrevista).

que els demanava pel racisme de les pintades, no per les pintades en si⁵³⁰.

El recurs a la violència obeeix a altres variables que no tenen a veure amb la intensitat amb què es sent o s'assumeix la ideologia racista. Evidentment això podria ser diferent si al Guillem d'Efak hi haguessin grups (bandes) que assumissin aquesta ideologia i la pràctica de la violència com a un dels elements que els identifiqués, que els definís, però en l'actual estat de desenvolupament i d'implantació del racisme entre els alumnes del Guillem d'Efak crec que és més adequat considerar que el racisme només és un tret que acompanya algunes pràctiques violentes, i considero que és raonable pensar que les acompanya perquè en facilita el seu exercici: com que el racisme i el rebuig en general dels immigrants ha esdevingut un discurs hegemònic entre els joves del Guillem d'Efak (i cal suposar que de L'Arbreda i del Vilar), resulta més fàcil (socialment més acceptable, més tolerat) practicar la violència contra un company marroquí, que fer-ho contra un mestre o un company que prèviament no hagi estat assenyalat i estigmatitzat pel grup. Hi ha violència racista perquè el conjunt dels alumnes són racistes i als violents els resulta còmode fer ús d'aquest discurs hegemònic que assenyalava les víctimes. Aquest plantejament és plenament coherent amb el que he exposat d'en Marc Howard Ross al capítol 5 (que assenyalava la necessitat de distingir els factors psicoculturals d'una banda, de les condicions generades per

⁵³⁰“He vist que a fora l'institut, aquí i al General Moragues i pel Vilar, hi ha pintades d'aquestes nazis o *fora els immigrants* o coses d'aquestes. Què en penses tu d'això? Doncs, que en aquest col·legi i a la meua classe, hi ha, hi ha nazis.” (Pedro, entrevista).

“He vist que a fora de l'institut, per aquí a algunes parets que hi ha fora i allà al General Moragues i així, hi ha pintades contra els immigrants o contra els moros, o coses d'aquestes. Què en penses tu d'això? Pues, a mi, els moros, mira.... no és que fagin mal, però a mi els moros, m'han atracat i tot eh!” (Alfonso, entrevista).

l'estructura i les relacions socials d'una altra) i amb els d'en Dan Olweus que assenyalava:

Es probable que un agressor esculli i utilitzi possibles desviacions externes en una situació d'assetjament i víctima, però això no significa que aquesta desviació sigui la causa de l'assetjament. (Olweus 1998: 49)

És l'hegemonia del discurs racista, i no la forma extrema com el viuen alguns alumnes, el que pot provocar que els alumnes marroquins es comptin entre els alumnes més victimitzats. A això hi contribueixen, però altres factors. D'una banda el fet que l'hegemonia d'aquest discurs (tant la seva vessant política, nacional, com la més culturalista) sigui general: no es tracta només dels alumnes, sinó del conjunt de la societat (des de la primera dama, fins al darrer aturat o el mateix estat que legisla aprofundint les desigualtats entre nacionals i estrangers).

També hi contribueix la inhibició o indiferència amb què reacciona la majoria dels alumnes. Si enfront agressions sexuals com la descrita en un apartat anterior la resposta de l'alumnat va ser unànime i fins i tot va haver-hi qui va proposar de castigar els agressors aïllant-los i fent-los el buit i proposant un cert linxament social, davant la majoria d'agressions practicades contra els alumnes marroquins la indiferència ha estat la tònica dominant (la commoció que va provocar la salvatge persecució, a cops de totxana, d'en Brahim per les rodalies de l'institut, sembla que va servir per començar a canviar aquesta dinàmica). Alguns dels comentaris dels alumnes sobre la violència o el racisme a l'escola, exemplifiquen clarament aquesta indiferència, trivialització i la inhibició que comporten⁵³¹:

⁵³¹ Indiferència, trivialització i inhibició que té bastant en comú amb l'individualisme o l'egoisme anòmic que abans he considerat característic de molts dels joves del Guillem d'Efak (vegi's el fragment de l'entrevista de l'Ariadna transcrit a la pàgina 697).

Jo, en general, a la nostra classe, concidero que les relacions entre companys o professors (no pas tots) han sigut força bones. A vegades els nois són una mica massa racistes, però és igual, són uns immadurs.
(Redacció Relacions Humanes, Alba, 3'B)

Creus que en general, heu ajudat prou als alumnes marroquins que aquest any han anat arribant a l'institut?

No, perquè jo no els ajudava perquè jo no hi he parlat mai amb ells.

I creus que ells s'hi senten bé a l'institut?

Es senten discriminats, per mi, perquè als *pasillos* quan passen ells tothom s'aparta perquè passin, "*ai que no me toqui, ai que no sé què, ai que...*".

I tu en principi m'has dit que no ho comparteixes això?

Home, si passen pel meu costat poden passar-hi, no m'apartaré pas.

I creus que pots fer alguna cosa quan als altres els hi passa això? És a dir, quan la gent s'aparta i tot això. Tu creus que pots fer alguna cosa?

Són la gran majoria de gent i tu sol, o un grup petit de gent, no farà pas canviar tot l'institut.

Canviar l'institut no, però fer que els marroquins s'hi puguin sentir bé, no creus que sí?

Com?

No sé, si tothom se'ls hi gira, trobar algú que no se'ls hi giri, suposo que és... És a dir, a veure, a tot arreu hi ha gent allò... uns que no són amics i d'altres que són molt amics i d'altres que no fan res. Clar, aquí respecte als marroquins, pel que em dius, hi ha gent que no són amics, que més aviat els tracten malament, gent com tu que no feu res, però en canvi que siguin amics, sembla que no n'hi ha. Llavors, sembla que aquí coixeja la cosa, no? Creus que és lògic, o ètic això: *sapiguent* que uns estan en contra, dir "jo no estic en contra, però tampoc faig res"?

Com que som minoria els que no fem res i que no hi estem en contra, si nosaltres comencem a ajudar aquesta gent, els que estan en contra, estaran totalment en contra de nosaltres. I sembla molt de pel.lícula, però tens la teva reputació, m'entens, i si comença a decaure d'aquesta manera, els companys i els amics et poden fer molt de mal en aquest tema, no trucar-te per quedar i pots anar perdent els teus amics.

(Clàudia, entrevista)

I amb els de la teva classe, dius que van bé les coses ?

Sí, van molt bé. Tot a la classes de quart fan bon alumnes i *hay* de tercer i ja està i segon també està bé i el primer també, només de tercer.

I quan va haver-hi aquests problemes, l'altre gent, els que no et pegaven, els altres, a tu t'ajudaven o parlaven amb tu o et deien a veure què passava?

No, no.

No? O sigui no et peguen però no t'ajuden...

No.

I no vas parlar amb ningú a veure què passava o per què et pegaven ?

No.

(Rafik, entrevista)

Aquest "això no va amb mi" facilita molt les coses (les agressions). També el fet que els vincles que els alumnes marroquins mantenen amb la resta de l'alumnat es redueixen al mínim: amb les noies ja ho hem vist (pràcticament les eviten sempre) i amb els nois (tal com al capítol 7 s'ha dit que era freqüent) els vincles són circumstancials i superficials: un partit de futbol (amb el company marroquí de la classe, no pas amb tots), una broma (que si es pot se li gira en contra), ... però cap amistat profunda, el mínim de coneixement, la intensitat més baixa⁵³². La distribució de l'espai a les hores de pati, l'aïllament dels alumnes a l'aula, l'ostracisme que les noies apliquen a les seves companyes del Marroc (i la poca destressa de l'escola per incidir en tot això), tenen molt a veure amb la violència que determinats alumnes exerceixen contra els joves immigrants.

Una de les coses més sorprenents davant d'aquesta situació, és la manera (diria que) ponderada com s'ho prenen molts alumnes marroquins: pocs d'ells generalitzen i pràcticament cap no acusa de racisme el conjunt de l'alumnat. Mentres els alumnes catalans i espanyols tendeixen a desqualificar globalment tots els immigrants

⁵³² Aquest plantejament torna a ser perfectament coheret amb l'anàlisi dels vincles i l'estructura social que Marc Howrd Ross planteja (capítol 5) i amb el que altres etnògrafs han descrit a diferents centres escolars (capítol 7).

africans, els alumnes marroquins eviten d'acusar el conjunt dels seus companys i de presentar-se com a víctimes:

Veient el que hi ha en el institut, veig que es molt i molt difícil, amb els comentaris dels amics, que si moro per aquí, que si moro per allà, que si les pintades, que si baralles, què et sembla tot això a tu?

No és normal, perquè som tots persones, s'han de portar bé amb les persones. Si jo sóc moro... perquè sigui moro s'han de comportar malament,... no crec que arribin enlloc, perquè si ells són persones, nosaltres també, o no?, si som animals... Perquè si jo per exemple, sóc moro, i passo per allà i ja està "moro no sé què..." han de parlar malament de tu, home jo també puc fer això, passa un espanyol per aquí, "ah, quin paio" i ja està, si anem així no arribarem enlloc.

No, l'únic que hi haurà seran problemes.

Problemes i problemes i ... greus.

(Brahim, entrevista)

Però et sembla que és en general amb tots?

Amb tots, amb tot el cole. No sóc l'únic: amb tot el cole es comporten així.

(Brahim, entrevista)

I que passa molt sovint, que us diguin aquestes coses?

Els?

Us ho diuen molt sovint aquestes coses?

A mi, no.

Però et sembla que és tothom o només són alguns que us ho diuen?

Només alguns.

I amb l'altra gent hi estàs bé. Creus que són bons amics, i que hi ha un bon ambient a la classe?

Sí.

(Jamal, entrevista)

I a part d'aquests tres que us vàreu pegar o que et van pegar, amb l'altra gent com van les coses ?

No va bé... *estan....No va bé con estos ya.*

No? Però amb l'altra gent de la classe ? Aquests tres no, els altres?

Hay algunos bé i algunos malament, però tot no.

Tot no ?

No. (...)

I amb els de la teva classe, dius que van bé les coses ?

Sí, van molt bé. Tot a la classes de quart fan bon alumnes i *hay* de tercer i ja està i segon també està bé i el primer també, només de

tercer. (...)

I tu què pensaves ? perquè arribar el primer dia i et trobes això... no deu ser gaire bo ?

No... l'institut està bo però *hay* alumnes de tercer.

(Rafik, entrevista)

I és que el món pot ser molt pitjor que el Guillem d'Efak:

Abans havies dit que aquí estaves bé i que la gent molt bé i així, però pel que em dius, sortir al carrer i passejar no deu ser gaire agradable.

És que aquí al cole,estic bé, però allà a fora ja és una altra història.

Estàs millor aquí a l'institut que a fora de l'institut?

Sí, per això que a vegades si hi ha festa o algo, m'aborreixo,estic sempre a casa, no surto mai, si no és que vaig al gimnàs. Per això, quan surts, et veuen passar, et diuen: "el *moro* aquell", "ves-te'n, *moro*". Dius: "Hola!" o "tens hora?" i diuen: "Ves-te'n *moro*".

(Brahim , entrevista)

14.6 I L'ESCOLA QUÈ HI FA?

Com ja he dit, que la violència està present al Guillem d'Efak és un fet indubtable, com és indubtable que aquesta violència desborda els mestres i fa que es sentin impotents i que cada vegada es tornin més escèptics davant els discursos de la Reforma, de l'atenció a la diversitat, de l'interculturalisme i dels beneficis de l'escola pública i la seva capacitat d'integració (que en aquest context s'entén que és un simple eufemisme per parlar d'una impossible capacitat il·limitada d'assimilació de tot allò i aquell que travessi les portes de l'escola).

El professorat del Guillem d'Efak mira de fer front al racisme i la violència com pot: les propostes que els arriben de fora els semblen dilatòries i poc eficaces (d'aquí la manca d'entesa amb la professional de Compensatòria) enfront la immediatesa de les situacions que han de fer front dia rere dia. Els discursos antiracistes els semblen superficials, com els semblen superficials les respostes

estereotipades de molts alumnes quan se'ls demana pel racisme, la immigració, etc. (ho hem vist a l'apartat final del capítol anterior). Enfront un racisme hegemònic i un rebuig generalitzat dels immigrants, els exercicis i les lliçons que els mestres proposen als alumnes no poden alliberar-se de la seva dimensió exclussivament acadèmica. Els alumnes responen a aquests exercicis i continguts tal com responen davant de qualsevol altre: continguts i missatges que cal memoritzar i reproduir quan s'els ho demana. No necessàriament, però, quan tornen al "món real" de fora les aules.

L'escola, però, ha abandonat tot un camp d'intervenció que podria ser tan eficaç en relació al racisme com en relació a la violència: la intervenció en les relacions socials dels alumnes, les seves relacions interpersonals. Als capítols anteriors he assenyalat com el professorat limitava les seves intervencions al discurs, sobretot les treballava a l'aula i quan interveia fora d'aquest espai ho feia exclussivament per reprimir enfrontament o controlar l'alumnat. Ni a l'aula, ni al pati, ni en cap altre espai s'ha endagat cap acció orientada a reforçar els vincles interpersonals entre l'alumnat. Al capítol 12 he assenyalat que, malgrat el que deia l'ideari del centre, ni el treball en grup ni la cooperació entre els alumnes sembla que sigui una prioritat.

Molts alumnes justifiquen l'aïllament a què sotmeten els companys magrebins, dient que no saben què dir-los, que no els coneixen, que ells també s'aïllen, ... No crec en absolut que aquesta sigui la causa principal de l'estat de les relacions interètniques al Guillem d'Efak, però sembla coherent afirmar que treballant les relacions entre els alumnes, bona part d'aquestes relacions millorarien. Al capítol 3 hem vist com Maffesoli considera que la reflexió racional no serveix quan el que es busca o es prefereix és l'emotivitat, el calor del contacte.

Aquesta qüestió és fonamental a l'hora d'abordar la violència però també les relacions interètniques i interpersonals en general.

El Guillem d'Efak és una escola trista, aburrida i deixa de banda tota emotivitat. Per diferents motius, l'escola s'ha replegat i ha acabat centrant-se en la dimensió racional, acadèmica, en els continguts, ... D'aquesta manera s'ha aprofundit i s'ha eixamplat l'abisme entre l'escola racional i els alumnes que Maffesoli consideraria "extàtics". només alguns esdeveniments especialment traumàtics (agressió sexual a una noia o la persecució camp a través d'un noi marroquí) han aconseguit remoure suficientment les consciències (o potser són els sentiments?) com per canviar algunes actituds, fer reflexionar i prendre partit.

L'escola pot i ha de treballar tant el que Marc Howard Ross anomena elements psicoculturals, com les relacions socials. La nostra societat és violenta, valora la violència i fa que constantment rebem discursos que l'exalten. Des de l'escola es poden potenciar els discursos i les pràctiques per a una resolució pacífica dels conflictes, pot desenvolupar discursos crítics amb la guerra, la violència, pot fer veure els seus efectes negatius, etc. Però també pot influir en les relacions socials que orienten la violència cap a determinats col·lectius. Ross assenyalava que l'establiment de relacions socials i interessos múltiples i creuats redueix les possibilitats de conflicte. Això podria aconseguir-se si, a banda de sentir les molèsties (reals) que ens causa i els temors (més o menys justificats) que ens produeix, entenem per què emigra la gent, quines són les seves necessitats, els seus problemes, com es senten entre nosaltres, què hi fan, ... I si podem relacionar-nos amb els companys marroquins no (només) com a marroquins, sinó (també) com a companys.

De fet, pel que fa al discurs, tant racista pot ser l'estat (que estableix una divisió radical entre nacionals i estrangers i elimina o redueix els drets de ciutadania d'aquests) com aquells que han protagonitzat atacs contra els immigrants o els *skin heads*. Però aquests darrers poden adherir-se a aquest únic discurs, mentre que l'estat, els partits "no racistes", la gent que no es preocupa excessivament per aquesta qüestió, ... són capaços d'equilibrar o fer compatibles determinades idees, actituds o discursos racistes amb altres discursos (que fan prevaldre la solidaritat, l'ordre, els drets humans, la caritat, la compassió) o són capaços de veure la realitat des d'una perspectiva diferent de la que imposa la seva (molesta) realitat immediata (poden tenir en compte la pobresa, la necessitat que poden sentir els immigrants de conservar llur cultura, ... a més de les molèsties que els pugui comportar la immigració).

A l'escola tot això es pot treballar. No cal incidir només en el discurs racista o anti-racista (parlant del respecte a la diversitat cultural de manera més o menys abstracta, o parlant de grans conceptes com la llibertat, la igualtat que poden ser fàcilment acceptats). D'aquesta manera es pot evitar de fer front al racisme desarmats, exposats a què (tal com temen alguns mestres) treballar el tema només serveixi perquè els alumnes expressin les seves pors, prejudicis i idees, i el racisme en surti reforçat⁵³³.

Paradoxalment, algunes de les iniciatives empreses tant enfront els alumnes violents com en relació als alumnes immigrants, tendeixen a reduir més encara les relacions que aquests poden establir amb la

⁵³³ ¿Però és possible que l'escola treballi les relacions socials dels alumnes quan ella mateixa s'aïlla del seu entorn: dels pares (d'altra banda els que transmeten moltes de les idees que defensen els alumnes), de les associacions d'immigrants,

resta de companys. Iniciatives com la dels TAEs (i encara més amb la manera com ha estat implantat el TAE del General Moragues i el Guillem d'Efak), tot i que puguin tenir algun efecte positiu sobre l'alumnat d'incorporació tardana (caldrà veure fins a quin punt millora l'aprenentatge de la llengua d'aquests alumnes segregats), és del tot contraproductiu per a la millora de les seves relacions interpersonals amb la resta d'alumnes. No només no se'ls ha integrat millor, sinó que la seva segregació ha reduït encara més la possibilitat que estableixin relacions interpersonals positives amb la resta d'alumnes i ha facilitat que es consolidi un discurs i una dinàmica de contraposició de col·lectius ètnicament definits: els alumnes marroquins per una banda (que per força establint vincles d'amistat intensos si romanen junts tot un curs) enfront de la resta d'alumnes. Fins i tot s'ha fomentat la sensació de greuge comparatiu⁵³⁴.

¡Pero si hasta les han puesto una clase para ellos solos!

de l'Escola d'Adults, de les entitats culturals, de les ONGs solidàries, dels Serveis Socials, de la Policia Local, de les entitats esportives, ...?

⁵³⁴ ***“Y lo que he visto, es que no hay mucha relación tampoco con los alumnos marroquíes, ni con las chicas marroquinas ni con los chicos. Porque se ha dado más oportunidades a los chicos marroquíes que a nosotros. Ah sí! ¿porqué? (...) Tienen más derecho que nosotros, ellos. Lo menos aquí están más considerados que nosotros. (...) Aquí se tiene muy, muy bien considerados a los marroquíes, por parte de los profesores, y no nos tienen tanta consideración a nosotros, que yo no pido que nos tengan más consideración, pero al igual. ¿Pero a parte de esto, del caso del Abdelaziz, que no le expulsaron, en qué más tienen mejor consideración ellos? Hombre! en todo. ¿Si, porqué? En todo, cuando pasó aquello..., o no sé qué paso, algún otro caso, una pelea entre un marroquí y un de aquí, quisimos hablar y estuvimos hablando, y es que era... (...?) mencionó la palabra moro, hablando así que ha pasado, con el uno y el otro, y se nos puso pues -No digas esa palabra, no sé qué, no sé cuantos, chillando, claro entonces tu piensas -Qué ha pasado, no? , si que le tienen consideración a esta gente, nosotros claro, les tenemos un poco de envidia, por lo menos eso es lo que pienso yo. ¿Pero, crees que los marroquíes, aquí en el instituto, están bien? Porque yo más bien tenía... A ver si se les tiene en tanta consideración, parece que tendrían que estar muy bien aquí, no? Sí. Y encambio, creo que es más bien al revés, que con la gente no hay muy buena relación, no creo que estén demasiado bien. No sé, ¿como lo ves tu? Por parte de los profesores, sí, que están muy bien, tienen muchas consideraciones. Nosotros no, nos come la envidia y no...”*** (Olga, entrevista)

(Alfonso, comentari personal)

Enlloc d'això, l'escola, el professorat, s'ha centrat en l'anàlisi dels discursos, la transmissió de coneixements i la repressió de les conductes. En aquest darrer aspecte la seva actuació també pot considerar-se deficient: la pràctica totalitat de les vegades s'ha centrat en la repressió de les conductes i el càstig dels alumnes, i gairebé mai s'ha generat un debat o s'han endegat dinàmiques que impliquessin altres alumnes a banda dels agressors. Olweus adverteix:

És important reconèixer que el 60-70 per cent dels alumnes (en un determinat semestre) està al marge d'aquesta situació {la d'assetjament i victimització}, de la que no participen ni com a víctimes ni com a botxins. En els esforços que es realitzin per contrarestar els problemes d'assetjament a les escoles, és fonamental comptar amb aquest grup d'alumnes. (Olweus 1998: 35)

Si l'anàlisi que he proposat per a la vinculació entre la violència i el racisme és encertada, aquesta atenció per als alumnes que observen, que no intervenen directament, que s'inhibeixen, però que amb el seu discurs i la seva actitud fan possible unes determinades formes de violència, l'atenció sobre aquests alumnes, deia, és encara més fonamental.

En comptadíssimes vegades, però, s'ha generat un debat entre el mateix professorat, per tal de reorientar les seves actuacions contra la violència en general i contra la racista en particular. Com he indicat al capítol 11, a les reunions del Consell Escolar del Guillem d'Efak, mai va debatre's la necessitat de cercar noves estratègies per a fer front a aquests problemes. Les discussions, llargues, es centren en la lectura i interpretació dels reglaments per tal d'impartir justícia ajustant-se a la llei; en l'establiment d'uns criteris

ben definits per tal que les sancions guardessin una certa proporcionalitat en relació a les faltes comeses (en una de les reunions, per exemple, tothom va estar d'acord que havia de ser més greu insultar un professor que insultar un alumne); i en tot cas en l'aplicació de càstigs adequats per a cada falta comesa (a més de la possibilitat d'expulsar un alumne, hi havia la possibilitat de fer-li netejar les taules, de privar-lo d'hores de pati, etc.). Més enllà d'aquesta estratègia repressora (que ha de ser-hi, però que no pot ser l'única) en cap moment no es va incidir sobre la conveniència d'iniciar cap mena de debat, de campanya o d'intervenció que impliqués el conjunt dels alumnes.

En tot cas, el que sembla evident és que les sancions, l'anti-racisme commemoratiu (Jornada sobre Àfrica i coses per l'estil), l'anàlisi del discurs (sovint estereotipat), sembla que no són eficaços per lluitar contra una violència i un racisme més difosos i més extesos del que hom podria imaginar. Cal, doncs, que comencin a assajar-se altres maneres de treballar.

QUARTA PART

CONCLUSIONS

15. Conclusions

A la introducció de la tesi assenyalava alguns dels problemes que en l'actualitat afecten els teòrics de les relacions interètniques i l'educació intercultural. Deia que, possiblement, un dels més importants era la distància que hi havia entre aquests teòrics (la "gent de la universitat") i els encarregats de dur la teoria a la pràctica (mestres i educadors en general). L'altre problema era la simplificació amb què s'abordava la qüestió de la interculturalitat: aïllant-la de totes les altres problemàtiques. També assenyalava que aquesta segona qüestió contribuïa al distanciament entre "teòrics" i "pràctics" (en la mesura que empenyia a la formulació de plantejaments allunyats de la realitat quotidiana de joves, escoles i instituts).

Amb la tesi no em proposava en absolut superar ambdós entrebancs, proposar un model de recerca definitiu, que trenqués amb el distanciament i la simplificació esmentades. Els meus objectius eren més modestos, però sí que pretenia avançar en una direcció més adequada per a la superació d'ambdós problemes. Per això he tingut interès a plantejar sempre les variables ètniques i nacionals com dues variables més, enmig d'un conjunt molt més divers; advertir que la identitat ho és també de gènere, que està lligada als estils, a les modes, als grups de joves, a les poblacions on es viu, ... que totes aquestes variables s'interfereixen i s'influeixen

mutuament; i d'una altra banda, que la violència racista s'insereix en un entramat de violències molt més diverses, sense la comprensió del qual no podrem entendre la primera, ni podrem dissenyar fórmules eficaces d'intervenció.

L'objectiu, doncs, no era proposar una nova fórmula que permetés salvar la distància que separa la teoria de la pràctica (no he plantejat ni tant sols la realització d'una etnografia dirigida⁵³⁴), però sí oferir alguns elements que contribueixin, en el futur, a salvar-la: en primer lloc (i això em sembla fonamental) treballar des d'una aproximació etnogràfica (embrutar-se, com deia al principi, amb les rutines diàries, els insults, l'ensopiment i les mil-i-una baralles quotidianes); i en segon lloc, fent de l'etnografia un instrument que acosti als discursos tal com són, tal com es formulen, i no a les seves abstraccions. El detall amb què he transcrit observacions, diàlegs, treballs i entrevistes, tot i que ferragós, crec que és una de les riqueses d'aquesta tesi: ens permet acostar-nos al que realment diuen (i pensen?) determinats joves alumnes, i a com ho diuen, que també és fonamental.

Els objectius principals marcats a la introducció eren tres: identificar els discursos d'etnicitat presents entre els alumnes; analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells; i analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen a les aules. D'aquests se'n derivaven altres de més específics. Considero que tots ells han estat assolits al llarg de les pàgines precedents.

Hem vist quins són els col·lectius que identifiquen els alumnes (objectiu 1.1) i he parat especial atenció a la manera com conceptualitzen els col·lectius de caràcter ètnic i nacional (objectiu 1.2). En aquesta mateixa línia, hem vist el valor que alguns alumnes donen a la llengua com a marcador d'identitat, però també la manera com manipulen altres símbols (banderes, equips de futbol, fronteres) per establir límits, identificar-se i identificar els altres.

També he analitzat quins són els prejudicis i atributs diversos que els alumnes del Guillem d'Efak associen a cada col·lectiu (objectiu 1.3) (he parat especial atenció a la imatge dels "immigrants" i, entre aquests, als que procedeixen del Marroc). També han estat objecte de la meua anàlisi de quina manera expressen la identitat, en quines circumstàncies i amb quina finalitat (les relacions de poder que justifiquen i la defensa de privilegis) (objectius 1.4, 1.5, 1.6 i 2.3), de manera que hem pogut veure que les qüestions identitàries, tal com he plantejat als capítols inicials de la tesi, no són en absolut secundàries, i que, entre aquestes, les identitats ètniques i nacionals juguen un paper fonamental.

Al llarg de tot el treball (com a eix transversal, si volem dir-ho en un llenguatge més escolar) he intentat mostrar quina és la influència que factors com l'organització escolar, les pràctiques docents (en relació al català, per exemple) i els discursos dels mestres, influeixen en totes aquestes qüestions (objectiu 1.7).

Les formes d'agrupament dels alumnes (objectiu 2.1), les relacions que estableixen entre ells (objectiu 2.2) i la influència que els discursos d'etnicitat exerceixen sobre aquestes relacions (objectiu

⁵³⁴ Per motius diversos: entre ells que cal saber bé què és el què es fa, i abans de ser "expert" cal assegurar-se que se n'és (millor ser etnògraf abans de dirigir

2.3), tot i que sovint els alumnes neguen que els criteris seguits per al seu agrupament siguin de caràcter ètnic (i neguen que hi hagi racisme per part seva, evidentment), són aspectes que han estat analitzats amb detall al capítol 13 de la tesi. En aquest capítol hem tornat a veure la influència que les pràctiques escolars (per acció o omissió) exerceixen sobre aquestes relacions (objectiu 2.4), una influència que en molts casos és negativa, però precisament per això, deixa oberta la possibilitat que pugui utilitzar-se de manera diferent i que reverteixi en la millora d'aquestes relacions.

Finalment, la violència i la relació d'aquesta amb els discursos racistes o d'etnicitat en general, ha estat el darrer objecte de la meva anàlisi. He mostrat algunes de les conductes violentes que es desenvolupen a l'escola (objectiu 3.1) i he apuntat algunes de les seves possibles causes (objectiu 3.2), parant especial atenció a l'anàlisi de les incivilitats (plantejat als capítols 2, 5 i 14) i a les diferents estratègies d'anàlisi esboçades al capítol 8. Els lligams entre algunes conductes violentes i els discursos d'identitat (d'alteritat) (objectius 3.3 i 3.4), així com les pràctiques escolars desplegades per controlar i intervenir sobre aquestes conductes (objectiu 3.5) han estat la darrera qüestió que he abordat.

Com he assenyalar a la introducció, considerava que era fonamental la contextualització de tot el que havia d'observar. D'aquí capítols com els dedicats al Vilar o al mateix institut. Però també d'aquí els capítols precedents, els que situaven els tres fenòmens objectes d'anàlisi en un context teòric i social més ampli, i els que mostraven com havien estat abordats anteriorment per altres etnògrafs i investigadors en general.

Ja he assenyalat que les dues primeres parts no tenien per objectiu (només) establir les hipòtesis de treball, sinó (més aviat) fixar un marc d'anàlisi que em permetés entendre millor molts dels fenòmens que havia d'observar a les aules del Guillem d'Efak. Tant d'aquests capítols com del mateix treball etnogràfic que he realitzat, és possible plantejar moltíssimes més hipòtesis i interpretacions susceptibles de ser contrastades (de fet, al llarg dels capítols 10 a 14 he anat indicant moltes d'aquestes hipòtesis o interpretacions que, en altres moments i en altres treballs, caldrà contrastar i establir-ne la validesa). Aquesta és una de les riqueses del treball etnogràfic, la seva capacitat de suggerir i d'abastir de dades i idees a voltes inesperades; però també és un dels seus principals perills (si ens aboca a l'inductivisme més pur i a la interpretació alliberada de tot rigor metodològic).

Per evitar aquest perill, tot i que com dic he plantejat hipòtesis al llarg del treball que no estan en absolut contrastades, al capítol 9 he explicitat les diferents hipòtesis que han orientat la meva recerca. Considero que la majoria han estat suficientment contrastades.

En relació als discursos d'etnicitat desenvolupats pels alumnes, considero que la recerca realitzada al Guillem d'Efak dona clarament suport a la hipòtesi 1.1, segons la qual, donada la composició demogràfica del Vilar, era probable que entre alumnes de l'institut hi apareguessin discursos sobre els diferents col·lectius ètnics i nacionals. No només existeixen aquests discursos, sinó que aquests es fan ben presents entre l'alumnat i tenen una importància (per alguns alumnes) molt més destacable del que inicialment hauria imaginat.

En relació a la segona hipòtesi (1.2), efectivament es formulen discursos específics per als immigrants africans (sobretot en relació als immigrants del Marroc), uns discursos que s'alimenten tant d'arguments culturalistes com de la defensa del principi de la nacionalitat (hipòtesi 1.3), tal com plantejat als capítols 4, 12 i 13. Un culturalisme i un nacionalisme que encaixa perfectament amb el què al capítol 4 he definit com a nou racisme o fonamentalisme cultural.

També hem vist com aquest fonamentalisme cultural adreçat contra els immigrants marroquins té unes característiques específiques, que el fan diferent dels discursos de la nacionalitat que també existeixen entre els alumnes "catalans" i els provinents de la resta de l'estat espanyol (hipòtesi 1.4). En aquest sentit, hem vist com la distinció entre "discursos de la nacionalitat" i "discursos de l'alteritat", proposada per en Jordi Pascual (1997) és del tot adequada. Això no vol dir, però, que el segon dels discursos, el de la nacionalitat, sigui menys important (menys perillós, si es vol) que el primer: al llarg de tota la tercera part de la tesi, hem vist la importància que per als alumnes del Guillem d'Efak té la distinció entre "catalans" i "castellans / espanyols", hem vist fins a quin punt aquesta distinció (sens dubte menys clara que la que separa aquests alumnes dels seus companys magrebins) condiona l'establiment d'amistats i les relacions a l'aula i al pati. Que es tracti de discursos diferents, doncs, no vol dir que un sigui menys eficaç que l'altre a l'hora de condicionar les relacions interpersonals. Caldria veure, d'altra banda, fins a quin punt no formen part d'un continu (així mateix, podríem plantejar si el transit d'un discurs a l'altre no pot produir-se amb una certa facilitat, tal com sembla que ja s'ha produït en alguns casos entre els alumnes del Guillem d'Efak).

En canvi, la hipòtesi 1.5 (que plantejava la possibilitat que apareguessin conflictes al voltant de l'ús predominant de la llengua catalana a les escoles) ha resultat falsada, si més no en part. Hem vist com la majoria d'alumnes accepten el paper de la llengua, que no esdevé conflictiu, però també hem pogut comprobar que en alguns casos (entre els fills d'immigrants espanyols) l'adhesió a la política lingüística de l'institut era molt poc clara. A l'apartat 12.3, on he abordat aquesta qüestió plantejava si més que d'acceptació no es tracta d'indiferència, o d'una acceptació que podria ser fàcil de capgirar si existís un discurs que ajudés a vertebrar actituds de resistència (resistència que, d'altra banda, alguns alumnes practiquen a partir del bilingüisme passiu).

A propòsit d'aquesta qüestió també hem vist com sembla que la hipòtesi 1.6 té un cert suport, que els alumnes descendents de la immigració espanyola antiga adopten més actituds de resistència que no pas els alumnes espanyols immigrants recentment. Al capítol 8 hem vist quins són els plantejaments d'Ogbu al voltant d'aquesta qüestió i els he aplicat també a l'anàlisi de les conductes disruptives a les aules. Però tant en relació al tema de la llengua, com en relació a les disruptcions, ja he assenyalat que no podem anar més enllà de dir que **sembla** que les observacions donen suport als plantejaments d'Ogbu, ja que amb el tipus de treball realitzat (i davant la impossibilitat de controlar totes les variables en joc) no és possible arribar a conclusions més fermes.

Sobre les relacions interpersonals que els alumnes efectivament estableixen entre ells, considero que la hipòtesi segons la qual els discursos de nacionalitat i d'etnicitat condicionen de manera efectiva les relacions entre els alumnes (hipòtesi 2.1), ha rebut un considerable suport. Tant les diferències de gènere (hipòtesi 2.2)

com les de tipus ètnic o nacional, influeixen notablement en les relacions que els alumnes estableixen entre ells, tot i que en alguns casos els mateixos alumnes neguen que les seves relacions obeeixin a criteris d'aquest tipus (hipòtesi 2.3) i encara menys al racisme que, això sí, reconeixen entre els seus companys.

En aquest sentit, hem vist com el discurs de l'alteritat que es projecta sobre els alumnes d'origen magrebí serveix per a justificar actituds i comportaments discriminatoris, que van des d'evitar el contacte ab aquests companys (estratègia molt comuna i que molts alumnes no consideren en absolut racista), fins a les agressions físiques i els insults. Aquesta relació especialment negativa amb els alumnes marroquins (hipòtesi 2.5) és força preocupant. Hem vist com el racisme, lluny de ser l'excentricitat d'un o pocs alumnes, és ja una ideologia hegemònica entre els joves del Guillem d'Efak, uns joves que diàriament desenvolupen conductes clarament discriminatòries envers els seus companys o que les toleren amb una indiferència que podem qualificar de còmplice.

La indiferència de molts alumnes, però, no fa que aquests siguin menys racistes que els seus companys. D'altra banda, aquesta indiferència és el que afavoreix que els alumnes marroquins siguin objecte freqüent d'insults i de tota mena d'agresions físiques i verbals (hipòtesi 3.2). Al final del darrer capítol hem vist com sembla inadequat considerar que els alumnes que desenvolupen el que sol qualificar-se de violència racista, ho facin pel fet de ser més racistes. Sí que solen ser els més violents, però en relació al racisme aquest pot ser perfectament equiparable al dels seus companys (els que abans qualificava d'"indiferents"). En aquest sentit, la hipòtesi segons la qual la victimització dels alumnes marroquins és fruit de l'hegemonia del racisme entre el conjunt de l'alumnat ha rebut un

suport considerable, així com la que plantejava també l'aïllament d'aquests alumnes com un element que afavoria que fossin víctimes d'agressions.

En general, el panorama que presenta l'etnografia desenvolupada al Guillem d'Efak és més aviat desolador: la Catalunya terra d'acollida, la suposada solidaritat i capacitat integradora de la societat catalana, s'esvaeix. Tot sembla indicar que el racisme ha deixat de ser un perill, per passar a ser una dura realitat. Ara el perill és que creixi encara més, que s'extengui encara més i que qualli en partits o moviments que l'assumeixin com a part fonamental de la seva ideologia. Al Guillem d'Efak el racisme s'ha extès fins al punt que no el podem atribuir a uns pocs alumnes, a un determinat col·lectiu. Varia la manera com es practica, però des de l'exclusió de les noies, fins a la persecució a pedrades dels nois, podem considerar que el racisme gaudeix d'una molt bona salut.

Enfront a això, l'escola emprèn iniciatives per fer reflexionar els alumnes sobre la diversitat cultural, però en canvi no incideix directament en les relacions entre els alumnes, ni treballa per trencar l'aïllament dels alumnes magrebins i fer que els vincles entre aquests alumnes i la resta siguin més intensos i rics (hipòtesi 3.4). Al llarg del treball, he intentat demostrar que una de les responsables de la violència racista i del deteriorament de les relacions interètniques en general, és la postura ambígua, contradictòria, ambivalent, que mostra l'escola (i la societat) envers els col·lectius d'immigrants (hipòtesi 1.8). Una escola que es sent col·lapsada per uns alumnes cada vegada més diversos, que té dificultats per coordinar els serveis d'atenció a la diversitat, que té dificultats per coordinar-se amb agents i serveis exteriors, que no estableix criteris d'actuació comuns a tot el professorat, que es mostra ambigua (si no

clarament contradictòria) en relació al respecte a la diversitat cultural, que ha de fer front a la tendència que l'empeny cap a la ghetització, que disposa d'uns mestres l'autoritat dels quals està cada vegada més qüestionada, que es veu abrumada per la violència i les disruptcions dels alumnes, ... i que es deixa endur per una dinàmica repressiva del tot ineficient (hipòtesi 3.5). Una dinàmica repressiva que, com hem vist, l'impedeix de prendre la iniciativa i treballar de manera molt més positiva les relacions socials entre els alumnes i les actituds dels observadors que es mostren indiferents.

Més enllà de les hipòtesis plantejades, però, si hagués d'assenyalar allò que més crida l'atenció de tot el que hem vist al Guillem d'Efak, assenyalaria dues coses. En primer lloc la irrupció del racisme i de les incivilitats a les aules: no preveia en absolut, veure els nivells de racisme i de disruptió que hem pogut observar. En segon lloc, la dificultat de la institució escolar d'anar més enllà de l'estricta transmissió de coneixements, per començar a treballar qüestions com les relacions interpersonals (interètniques o no: en aquest aspecte el treball sobre el racisme conflueix amb el treball sobre la violència). Sens dubte aquest treball no formava part de les tasques que tradicionalment havien d'assumir escoles i instituts i, si les assumien, ho feien amb el suport de les famílies i de la societat en el seu conjunt. Avui, però, ni que sigui mancades d'aquest suport, aquestes tasques les han d'assumir. Ni que sigui per estricta necessitat de supervivència, o perquè ja ningú més ho fa. O per ser una mica coherents amb un discurs que, sinó, sembla completament buit, pura retòrica acadèmica mancada de sentit.

16.

Annex

16.1 REDACCIÓ RELACIONS HUMANES (SELECCIÓ)

ANÒNIM: L'INSTITUT I EL SEU AMBIENT:

L'institut Guillem d'Efak:

He pensat moltes vegades en canviar-me d'institut, però sempre he canviat de parè en els últims moments. Crec que no vull deixar el meu actual institut, perquè aquí hi tinc tots els meus amics, alguns massa bons i d'altres massa dolents. Perquè la veritat si no fos per alguns estudiants, el Guillem d'Efak estaria ple de nois/noies incapassos d'estudiar i donar el seu primar pas i raonament¹.

Però el més importat és que en ell hi he passat els meus tres cursos, els meus tres primers anys en un institut i, la veritat és que tampoc han set tan desagradables... Els professors són bons (aquesta no seria la paraula indicada exactament), però la majoria m'agraden i els respecto. Però (sempre hi ha un però) també hi ha alguns "profes" que no m'acaben de fer el pes. I no sóc l'únic/a que ho pensa. Alguns són agradables, sí; però d'altres són recargolats i introbetits que et saben fer enfadar quan volen (a la seva manera). Però, el més important és l'educació i l'aprenentatge que rebem, i això ho fan bastant bé, alguns).

Quan mires l'edifici desde fora t'espantes i no tens altre remei que pensar que l'economia de l'"insti" no dóna per més. Però en ell hi ha coses que altres no tenen (però na sabria dir el què...).

Tan sols canviaria l'actitud del profe de... tecnologia, el de naturals no el faria tan bromista (ja que li agrada dir sempre l'última paraula amb les seves rialles de sempre), la de matemàtiques la frenaria perquè no semblés que fa tard en les seves classes (sempre va al seu ritme i nosaltres treiem fum per poder-la seguir)...

Els demés estàn bastant bé per el meu gust (no sé per els demés...).

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

¹ Més enllà de constatar les profundes diferències i desigualtats existents entre els alumnes, podríem reflexionar també sobre la consciència d'aquestes diferències i desigualtats (d'altra banda, ho faré quan tracti la qüestió dels grups de nivell).

Germanor, pensar, respecte, saber escolt, magrebins, noies aïllades

Aquest curs es que la veritat ha anat molt + bé que els anteriors; les relacions entre tota la classe en general han anat molt bé, encara que ja se sap que aquesta edat sempre hi han bromes, discussions, problemes... però s'han anat arreglant, a poc a poc o depresa, però tot s'ha arreglat; hi he arribat a la conclusió que som com germans, que ens ajudem entre nosaltres quan hi ha problemes i que ens necessitem.

Per altra banda, i en general, a l'institut les coses no han anat gaire bé hi han hagut bastants conflictes, abusos,.. Tot això perquè? Tot bé donat perquè la gent ha perdut el respecte a les altres persones i creu que pot anar amb el cap ben alt "chulejant" i cridant l'atenció. Crec que vivim en un món ple de racisme i d'aquí es també d'on han sorgit varis conflictes de l'institut; pel sol fet de ser d'una altre regió o país i tenir el color de pell, costums... diferents ja se'l mira amb una altre cara, i molts emigrants d'aquí es el que els hi està passat, es veuen sols enmig d'un país que a vegades n'hi tan sols hi han vingut per gust i la gent d'aquí l'ho únic que sap fer es marginar-los.

Per el futur crec que hauriem de mirar per interessant-nos + per altres persones que no són d'aquí on potser tenen uns costums, tradicions, llengües fins hi tot + atractives. Tot això només s'aconseguirà relacionant-nos i treure el que tenim de dintre el cor (on tothom té un fons bo, o no?)

(Redacció Relacions Humanes, Carme, 3^B)²

Respecte → Personalment, crec que el respecte és un do que tenen molt poques persones, i que saben utilitzar-lo ben pocs en el món. Les persones, actualment, sobretot gran part del jovent, no respectes a l'altre gent amb què conviuen, i sobretot si són inmigrants. Aquesta falta de respecte, en la gent jove porta molts problemes, ja que fins i tot arriben a ferir síquica i físicament a les persones. Perquè la convivència sigui bona, perquè hi hagi pau al món, el primer que es necessita és el respecte a la gent, respectar les opinions, la manera de pensar, l'actitud, les creences... "RESPECTA I SERÀ RESPECTAT". Les relacions avui dia són molt dolentes per això mateix hi ha tants conflictes al món, però això té solució, perquè no hi ha res que no tingui solució (tot menys la mort). Si la gent es conformés amb el que té, si hajudessin als demés, si els valoressin com a tals i els respectessin per sobre de tot s'acabarien les guerres i hi hauria pau al món. Per això, si cadascú posa un gra de sorra a la muntanya, aconseguirem fer-la més alta.

² Val a dir que les quatre redaccions precedents (i amb tota probabilitat la primera) han estat escrites per noies de L'Arbreda. Malauradament les següents són anònimes (i sospito que escrites per nois del Vilar).

(Redacció Relacions Humanes, Ariadna, 3^B)

1. Penso que tant a l'institut com a la societat en general hi ha molta falta de respecte, per a qualsevol cosa que siguis o facis diferent a les altres persones et discriminen, t'insulten i et senten humiliat. El respecte és essencial i tant a nivell del teu físic, la teva forma de pensar, la roba o costums hauríem de comprendre la situació de les altres persones i tractar-les igual; també penso que les persones no trien la seva forma de ser ni el seu aspecte, per tant només fa falta que la "societat" les discrimini perquè acabin de sentir-se més marginats i sols. Aquest podria ser el cas de immigrants que no han pogut integrar-se encara a la societat, persones que no es senten bé amb elles mateixes i gent que creu que ha fracassat en algun aspecte de la seva vida i per això tots hem d'intentar comprendre a totes les persones, posar-nos al seu lloc i donar-los tot el suport que necessiten per no sentir-se diferents, encara que realment tots som iguals, i puguin estimar-se a elles mateixes. Per altra banda crec que el respecte a les altres persones comença sempre per el respecte a un mateix, i per estimar-te i estar bé individualment cal respectar als altres, tot forma una cadena i només si tots intentem no trencar-la aconseguirem una societat millor i més justa.

2. Les meves propostes per al futur són que cadascú intenti conscienciar-se i millorar com a persones, perquè si tots individualment ens proposem canviar podrem viure en un món millor, més just i solidari tant amb la ent de l'altra banda del planeta com amb el veí de casa nostra.

(Redacció Relacions Humanes, Magda, 3^B)

1. Jo crec que de respecte n'hi ha poquíssim. Tant a l'institut com a casa, com a fora,...

Per exemple a casa amb els pares, hi ha persones que no tenen gens de respecte els seus pares, que els tracten com si no fossin res, com si no siguessin res, i això no es pot fer perquè els teus pares, són els teus pares i els hi deus un respecte. La meva tia sempre ha dit que el que no pots faltar mai a les persones és el seu respecte, i té raó. Doncs com a casa, a fora tampoc hi ha respecte.

A l'institut hi ha gent que es posen amb tu, que t'insulten o et treuen els teus defectes, ells diuen que ho fan de broma i que no tu has d'agafar malament però jo crec que no, que en certa manera et falten el respecte perquè ningú és perfecte i tothom té defectes. A més a més diuen que una broma ha de ser perquè riguin tots, si un d'ells ja no riu o no s'ho passa bé ja no és una broma si de cas és broma de mal gust, però la gent ja no riu amb aquests tipus de bromes.

Crec que hi han molts tipus de respecte (ja t'ho he explicat, el dels, pares, i el de les bromes de mal gust), també hi ha el respecte d'allò que diuen "El que no vulguis per tu no ho vulguis pels altres" per tant si fas alguna cosa que a tu no t'agradaria que et fessin, ja

no és respecte. També hi ha el respecte de no fer mal físicament, o de no insultar.

Per resumir que és el respecte diria que el respecte, es valorar tant físicament, psíquicament, o com vulguis les persones.

2. Crec que això del respecte és una cosa d'educació. Si uns pares des de sempre l'hi han inculcat el respecte al seu fill, el més fàcil és que el seu fill sigui respectuós.

(Redacció Relacions Humanes, Berta, 3^B)

Redacció

Jo crec que as tat un curs una mica aburrit però mols dies mes divertit els professors no sabien divertirnos

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1998-1999

He ha'nat molt malament per que el companyerisme els professors, i yo que passaba de tot, tambe he faltat força, dons no m'ha agradat gens. Bueno tambe he tingut muments molts divertits. L'ho que mes m'ha agradat d'aquest curs que no he tingut música i el que menys casi tot. La relació entre els company es força bona amb my ara no tinc cap queixa però amb els professor a set molt desagradable.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Hola A.T.!

HEM CAUS Bé però quAN CRIDAS EM FAS CADA SUST i M'HA gradARIA que m'ha probasis catala i que no ét ficAS en els assuntes fora del colégi.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

⊖ LA CLASSE DE CATALÁN ME HA ESTADO BIEN AUN QUE LLO YÓ NO ESTUDIADO MUCHO SI AZI ERAMOS MA AQUEL LLO LLO DE ESTIRAMIE-TOS I RELAJAMIENTOS

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

REDACCION

Lo que yo pienso de esta clase es que a estado bastante bien a sido una de las mejores classes y profesora que e tenido. Lo malo que abezes estaba muy borde

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)³

³ Com en altres casos, la redacció va ser entregada en un estrip de paper molt similar al que reproduixo.

Les classes de catala ya m'agraden tal com son.
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

A M'hi de l'ho que m'agrada de vosté A.T. i de les classes de català es quan estem cansats o no tenim ganes de fer res ens deixaves fer l'ho del text rosa i també ens deixaves llegir llibres i la veritat es que m'agrada i l'ho que no m'agrada es que avegades ens poses deures
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

A mi m'agrada com fas la clase però lo que no magrada es que per alguns no podem ferla. I magrada perque quan hi ha algun problema el parlem per que fem una mica de tot
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

M'ha agradat un bastant i m'ha anat bastant bé.
L'ho de llegir els diaris m'ha agrat molt.
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

M'agrada, anque avegades no ting ganes de fer res però les intento fer.
L'A.T., es bona profe aunque avegades quan la fan enpipar crida molt. També intenta, em sembla, que siguem millors persones. Catalá casi mai no m'ha agradat, però aquest any no ha estat tant malament.
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

La teva classe és força divertida, però de vegades t'enfades sense raó.
Lo que no m'agrada és PERQUE FaS DICTaTS, pero CLA SI NO eNS FeSIS NO aaPRENDRieM.
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

16.2 PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE DEL GUILLEM D'EFK

IES Guillem d'Efak. Projecte Educatiu de Centre

Trets d'identitat

1. L'Institut ha d'afavorir el respecte entre les persones, la diversitat de cultures i procedències socials, religioses i ètniques de tots els membres de la comunitat educativa.
2. La llengua pròpia de Catalunya és el català. Per tant, la llengua catalana és la llengua ambiental i la llengua vehicular d'instrucció, aprenentatge i administració en l'àmbit de l'Institut.
3. Les activitats educatives han d'estar arrelades, sempre que sigui possible, a la realitat local i/o nacional, tenint sempre present - però- que ens trobem immersos en una realitat més àmplia.
4. Els membres de la comunitat educativa han de sentir l'Institut com a propi, la qual cosa implica un respecte per l'entorn, l'edifici, el material, ...
5. El compromís amb el conjunt de valors democràtics, el respecte als drets humans i la solidaritat han de presidir la vida de l'Institut.
6. L'Institut ha d'afavorir una sòlida conscienciació pel respecte al medi ambient.
7. La gestió del Centre seguirà un model participatiu, de manera que tots els estaments que formen part de l'Institut hi siguin representats a través dels canals adients.
8. El treball educatiu de l'Institut s'ha d'orientar cap a una educació no sexista.
9. Es fomentarà l'esperit de recerca, de manera que els alumnes aprenguin a buscar la informació necessària per adquirir nous coneixements.
10. S'atendrà la diversitat de l'alumnat i la seva orientació per ajustar el procés d'aprenentatge a les seves necessitats.
11. La comunitat educativa vetllarà perquè totes les activitats del Centre es desenvolupin en un clima de distensió.

Objectius

- 1.1 Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals
 - 1.2 Implicar tot el professorat en el procés de formació personal dels alumnes.
 - 1.3 Afavorir el coneixement propi per tal de superar les dificultats pròpies i de grup i contribuir al benestar personal i col·lectiu.
 - 1.4 Fomentar unes relacions dins la comunitat educativa basades en la reflexió i la tolerància.
 - 1.5 Aprofitar els conflictes i dificultats que es produeixen en les relacions de grup com a font d'aprenentatge.
 - 1.6 Adequar la composició del grup d'alumnes a l'heterogeneïtat pròpia de l'entorn social del centre.
 - 1.7 Conèixer les creences, les actituds i els valors propis de la nostra i altres societats, organitzant actuacions encaminades a fer un món més solidari.
-
- 2.1 Adequar el material utilitzat per l'alumne a la llengua catalana.
 - 2.2 Dotar el centre de suficient material en llengua catalana que possibiliti les tasques docents i d'aprenentatge.
-
- 3.1 Establir relacions amb centres d'altres comunitats per tal de donar a conèixer la nostra realitat.
 - 3.2 Relacionar d'una manera interdisciplinària la realitat de Catalunya.
 - 3.3 Fomentar el coneixement de l'entorn, tant social com geogràfic, de l'institut, per basar -sempre que sigui possible- l'activitat docent en l'experimentació i l'observació directa.
 - 3.4 Establir relacions sistemàtiques de col·laboració i coordinació amb altres centres docents (de nivell primari, secundari o universitari), amb entitats i empreses diverses, tant de l'entorn immediat com de qualsevol altre context.
-
- 4.1 Sentir l'Institut com a propi, gaudint de les seves instal·lacions, la qual cosa implica preocupar-se pel seu aspecte i tenir-ne cura.
-
- 5.1 Basar la vida de la comunitat educativa en el coneixement i respecte als drets humans.

- 6.1** Incidir, a través de les relacions interdisciplinars, en la importància de l'entorn i del valor de la naturalesa enfront d'una societat molt tecnificada.
- 6.2** Fomentar l'estalvi energètic i crear la necessitat d'economitzar els recursos no renovables, alhora que es potencia el consum d'energies renovables.
- 6.3** Conèixer l'entorn, el pla urbanístic de la zona segons el projecte municipal i la necessitat de participar en les decisions municipals. Connectar la realitat escolar amb la municipal.

- 7.1** Potenciar la relació entre els diferents estaments de la comunitat educativa, i la seva participació en la gestió del centre.
- 7.2** Afavorir la participació del professorat i del personal d'administració i serveis en activitats de formació, segons les necessitats d'aquests estaments, per tal de millorar l'activitat educativa del centre.

- 8.1** Vetllar per la no discriminació per raons de sexe. El personal de l'Institut procurarà que no hi hagi diferències en el tracte amb les noies i els nois, evitant conductes que perpetuïn els papers atribuïts tradicionalment a les dones i als homes.
- 8.2** Respectar totes les persones, independentment de la seva condició sexual.
- 8.3** Evitar les actituds desagradables relacionades amb el fet sexual, així com les actituds que poden ser abusives per les mateixes raons.

- 9.1** Procurar que els espais que utilitzen els alumnes estiguin dotats de materials diversos per tal d'afavorir l'autoaprenentatge i la recerca de la informació necessària.
- 9.2** Fomentar la utilització de la biblioteca com a espai idoni per afavorir l'autonomia de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge.
- 9.3** Incentivar el professorat perquè el procés d'aprenentatge de l'alumne sigui el més participatiu possible.

- 10.1** Procurar que els alumnes rebin els continguts adequats al seu nivell i a la seva capacitat d'aprenentatge.
- 10.2** Procurar que els equips docents siguin els dinamitzadors de totes les estratègies necessàries per atendre la diversitat.
- 10.3** Orientar l'alumne en la confecció del seu currículum.

- 11.1** Afavorir les bones relacions entre el personal de l'Institut, a la qual cosa hi ajudarà l'organització d'activitats lúdiques i de convivència.

El Vilar, 12 de juny de 1996 (aprovat pel Consell Escolar)

16.3 JORNADA SOBRE ÀFRICA

La *Jornada sobre Àfrica*, organitzada a l'Institut el 26 de març de 1999 constava dels següents tallers:

Qüestionari sobre Àfrica	Trenes africanes
Pintura	Ritmes africans
Construcció de joguines	Entrevista al Sr. Aliu Diao
Braçalets amb fils de colors	Video: un dia en la vida d'un nen (fragment dedicat a l'Àfrica)
Danses africanes	
Pintura artística de mans	

Qüestionari passat als alumnes durant la *Jornada sobre Àfrica*:

QÜESTIONARI: QUÈ EN SAPS D'ÀFRICA?

1. Escribe cinc frases sobre Àfrica.
 - Àfrica és.....
 - Àfrica
2. Marca les llengües que creus es parlen i són oficials a països africans.

L'àrab	El bantú	El castellà	L'anglès
altres...			
El swahili	L'alemany	El khoisan	El fulbe quines?
El francès	El portuguès	El mandinga	El zulú
3. Escribe V (verdader) o F (fals) al costat de les frases següents segons crequis que són verdaderes o falses.
 - Àfrica és un continent molt divers amb molts pobles i moltes cultures.
 - Àfrica no té recursos naturals, és molt pobre.
 - Àfrica ens proporciona als països anomenats rics moltes primeres matèries necessàries per la fabricació de molts productes.
 - Àfrica compra pocs productes industrials als països rics.
 - Els països africans majoritàriament tenen molt de deute extern.
 - Hi ha poca diversitat climàtica a Àfrica. El clima és sec i hi fa molta calor.
 - Els països africans van ser colonitzats i explotats pels països europeus.
 - L'analfabetisme és un dels problemes greus que té Àfrica per progressar.
 - Àfrica està aturada en la seva pobresa perquè la gent no treballa.
 - La manca d'aigua potable és una de les causes de les moltes enfermetats a l'Àfrica.
4. Quins creus que són actualment els principals aspectes positius per progressar que té Àfrica i els principals problemes.

Aspectes positius

Principals problemes
5. Marca amb una creu els camps on les cultures africanes han influït en la nostra cultura.

Artesania	Matemàtiques
Cuina	Pintura
Escultura	Música
Economia	Medicina
Danses	Biologia

Religió
Altres, quins?

Astronomia

Joc proposat als alumnes durant la *Jornada sobre Àfrica*.

JOC: POSEM TÍTOL A LA JORNADA D'AVUI.

Segueix les instruccions:

1. Aquesta jornada sobre Àfrica té un objectiu. Busca'l en el títol que pots posar a aquest poema.

Un infant negre, de pell negra,
d'ulls negres,
de cabells arrissats o encrespats,
és un infant.

Un infant blanc, de pell rosada,
d'ulls blaus o verds,
de cabells rossos i llisos,
és un infant.

L'un i l'altre, el negre i el blanc,
fan el mateix somriure
quan una mà els acarona,
quan se'ls mira amb amor
i amb tendresa se'ls parla.
Vessaran les mateixes llàgrimes
si se'ls contraria, si se'ls fa mal...

No hi ha dos rostres absolutament
idèntics.

Cada rostre és un miracle. Perquè és
únic.

Dos rostres poden assemblar-se,
però mai no seran completament
iguals.

La vida, justament, és aquell miracle,
aquell moviment permanent i
canviant
que mai no reproduïx el mateix
rostre.

Viure conjuntament
és una aventura on l'estimar,
l'amistat, és una bella trobada
amb allò que no ets tu mateix,
amb allò que sempre és diferent de
tu
i que t'enriqueix.

Tahar Ben Jelloun (Marroc)

2. Per AVERIGUAR EL TÍTOL DEL POEMA, cal llegir-lo primer i contestar després aquestes preguntes:

- a/ Què diu l'autor que tenen igual un infant negre i un infant blanc?
- b/ Què pensa l'autor sobre la diferència que fa de cada ésser humà un ésser únic. Copia l'estrofa on en parla.
- c/ Per què creus que l'autor diu que viure és una aventura?
- d/ En què consisteix l'aventura de viure per l'autor d'aquest poema?

3. Escriu amb majúscules un títol per aquest poema.

Aquest **ÉS EL TEU TÍTOL** PER A LA JORNADA D'AVUI.

16.4 CARTA ADREÇADA AL PARLAMENT DE CATALUNYA

Des de fa temps observem un malestar creixent als centres de secundària produït pel fet que el sistema educatiu actual és incapaç d'atendre adequadament el ventall tan ampli de diversitat d'alumnat. No oblidem que les diversitats s'accentuen amb el creixement de la persona i un ventall que podia semblar abastable des de la primària s'amplia progressivament fins a escapar-se de les mans amb l'adolescència. Si bé a **la majoria de centres existeixen alumnes per als quals l'escola com a institució és absolutament ineficaç, aquesta realitat pren dimensions alarmants en centres situats a zones socialment marginades**⁴. Que el sistema educatiu ha fracassat amb un sector prou ampli d'infants i adolescents ho demostra el fet que, en aquests centres, el percentatge d'alumnes que van estancar el seu aprenentatge als primers cursos de primària és molt o força elevat. Aquests alumnes, en arribar a la secundària, tenen un grau tan alt de desmotivació (i gairebé de fòbia) que fa difícil qualsevol intervenció educativa des del marc escolar. El fet de comptar amb recursos que permetin un ensenyament més pràctic (aules taller...) agreuja el problema. La generalització de la Reforma educativa ha portat a les aules un sector de població adolescent que mai, fins ara, havia estat escolaritzada i que, per tant, ningú no coneixia com a usuaris del sistema educatiu, l'alumnat que, un cop acabada la primària, abandonava les aules, ja que s'havia acabat el període d'escolaritat obligatòria. D'altra banda, la diferenciació anterior dels estudis secundaris en dues branques, FP i BUP, tot i que tenia molts aspectes criticables, permetia que l'alumnat que volia seguir estudis professionals pogués fer-ho ja des dels 14 anys. Ara, en canvi, s'haurà d'esperar fins als 16 anys, i, si és afortunat, potser podrà triar algun cicle

⁴ Les majúscules són de l'escrit original, les negretes són meves.

formatiu, si no, haurà d'anar directament a l'atur o als cursos de formació ocupacional al marge del sistema educatiu regular. En cap cas pretenc amb aquesta afirmació insinuar que l'antic sistema era millor o pitjor que el que ara tenim, i molt menys proposar la marxa enrera. El que afirmo és que ja comença a ser hora que algú es decideixi a observar seriosament què està passant a les escoles, perquè hi ha tant de professorat que està caient en el desànim dia a dia i tant d'alumnat mal assistit. Potser cal revisar de dalt a baix, DES DE LA PRIMÀRIA A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA, l'actual sistema educatiu, un sistema que, en nom de la integració el que fa és excloure amplis sectors de població estudiantil.

Si preguntéssiu al professorat quin és el principal problema que avui en dia viuen els ensenyants, estic segura que bona part coincidiria a remarcar els conflictes relacionats amb la disciplina i les conductes agressives i violentes d'un sector de l'alumnat. El conflicte s'aguditza fins aprendre dimensions alarmants als centres situats a les zones geogràfiques amb un alt percentatge d'infants i adolescents en risc, d'alumnes provinents de famílies amb problemes greus de subsistència, d'inadaptació social, de marginalitat. Aquest fet evidencia que molts dels conflictes que viu l'escola es generen fora del marc escolar i que l'escola com a institució és un dels espais on es manifesta. Encara som a temps de trobar mecanismes correctors. No cal enganyar-se, però, la solució no és fàcil perquè el problema és d'una complexitat extraordinària ja que les causes són multifactorials, i com a tal demana solucions diversificades. **Si observéssim el dia a dia dels centres on el conflicte és més greu veuríem que el professorat no pot fer res més que tancar forats. Fent un símil, si comparéssim un centre d'aquestes característiques a un vaixell, diríem que estem vivint en un vaixell que corre el perill d'enfonsar-se: cada dia s'obren noves vies d'aigua i el professorat amb prou feina té temps de tancar els forats per no acabar-se d'enfonsar.** No pot, per tant, aturar-se a analitzar la situació des d'una perspectiva global. Algú altre, per tant, hauria de dedicar el temps que calgués a fer-ne l'anàlisi exhaustiva per arribar a una bona diagnosi a partir de la qual es puguin trobar línies d'actuació. Seguirem en el desconcert i l'angoixa que augmentarà amb el pas del temps si, per començar, algú no inicia ja la tasca d'anàlisi prèvia a la diagnosi. Qui ha de dur a terme aquesta tasca? El professorat no, per les raons abans exposades, tot i que és de vital importància que hi col·labori. De moment, l'administració educativa s'ha limitat, en aquest cas i en casos similars, a crear comissions d'experts formades per persones que no viuen el dia a dia dels centres, i que ni tan sols consulten les persones que sí la vivim. Per aquest camí mai no arribarem a cap conclusió que sigui vàlida per a la pràctica. Qui ha de ser, per tant, aquest algú? Des del meu punt de vista cal que qui es dediqui a aquesta tasca entri als centres on el conflicte és més greu, que parli amb el professorat, amb l'alumnat, amb les famílies, que observi, dedicant-hi tot el temps que calgui, el problema des de totes les perspectives, que reculli totes les dades necessàries per tenir-ne una visió real i completa. És urgent que s'actui ja en centres de la tipologia que citava abans perquè són els centres més greument malalts, però tenint en compte també que les conclusions a què s'arribi seran útils per a centres de qualsevol característica. Aquest algú no ha de ser òbviament, un sol individu. Cal crear equips multidisciplinars perquè un problema complex i multifactorial només pot ser correctament analitzat si s'observa des de diverses perspectives: calen metges (perquè una bona part de l'alumnat pateix conflictes més o menys greus de personalitat i/o aprenentatge, ocasionats per la dura realitat familiar i

social que han de viure dia rera dia, en la majoria dels casos no detectats i/o tractats), psicòlegs, pedagogs, sociòlegs, educadors socials, ... equips que, en col·laboració amb mestres, observin, cadascú des de la seva perspectiva què és el que està passant, i que proposin, també des de diverses perspectives coordinades, línies d'actuació. de ben segur que algunes de les actuacions que caldrà portar a terme s'hauran de plantejar des d'una perspectiva política àmplia, molt més enllà del marc purament escolar.

És cert que el problema es viu a molts països, que no és exclusiu nostre, i que, pel que sembla, enlloc no han trobat massa respostes. Potser perquè enlloc ningú no s'ha plantejat seriosament buscar-hi solucions. Això, però, no és excusa per quedar-nos de braços creuats!

(Carta d'una mestra del Guillem d'Efak, adreçada al Parlament de Catalunya)

- ABOUD, F. (1988), *Children Prejudice*, Basil Blackwell, Oxford.
- ACKERMANN, W.; DULONG, R. & JEUDY, H.P. (1983), *Imaginaires de l'insécurité*, Librairie des Méridiens, Paris.
- ACHOR, S. (1978), *Mexican-Americans in a Dallas Barrio*, Univ. of Arizona Press, Tucson.
- AETHES. ART DE RECERCA SOCIAL (1997), *Estudi d'investigació social dels joves del Vilar*, mecanuscrit, Ajuntament del Vilar.
- AGUIRRE, G. (1957), *El proceso de aculturación*, Ed. de la Casa Chata, México.
- ALBERCH, X. & BURCH, J. (1994), *El Vilar*, Monografies locals, Quaderns de la Revista de Girona, Diputació de Girona / Caixa de Girona, Girona.
- ALEGRET, J.LI. (1991), *Racismo y educación. Apuntes para una educación anti-racista.*, Mecanografiat.
- ALEGRET, J.LL. (1993), *Como se enseñan los otros. Análisis de la presentación racista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*, tesi doctoral presentada al Departament d'Història de les Societats Precapitalistes i Antropologia Social de l'UAB.
- ALEGRET, J.LI.; MORERAS, J. & SERRA, C. (1991), *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*, Ed. Ajuntament de Barcelona, Consell de Benestar Social.
- ALMAZAN, I; PORTA, M. & BARDET, R (s/d), *Educació i desenvolupament: els llibres de text a debat. Anàlisi crítica dels manuals de socials de setè d'EGB*, Educació i desenvolupament, Barcelona.
- ALMAZAN, I; PORTA, M. & BARDET, R (s/d), *Els llibres de text a debat. Anàlisi crítica dels manuals de geografia (2n BUP) i història (1r BUP)*, Educació i desenvolupament, Barcelona.
- ALVIRA, F. & CANTERAS, A. (1986), *Delincuencia y marginación juvenil*, Ministerio de cultura, Instituto de la juventud, Madrid.
- AMIT-TALAI, V. i WULFF, H. (Ed.) (1995), *Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective*, .
- AMSELLE, J.-L. (1990), *Logiques Mestisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris.
- ANDERSON, B. (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Ed. Verso, Londres.
- ANDERSON-LEVITT, K. (1997), 'Editor's Preface', 'Ethnicity and School Performance: Complicating the Immigrant/Involuntary Minority

- Typology', monogràfic de l'Anthropology and Education Quarterly, 28 (3).
- ANTI-DEFAMATION LEAGUE (1995), *A Worldwide Survey of neo-Nazi Skinheads*, ISBN 0-88464-166x.
- ANZIEU, D. (1986), *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- APPLE, M. (1986), *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge, Nova York {Trad. Cast. (1989) Maestros y textos. Una política económica de las relaciones de clase y de sexo en educación, Paidós, Barcelona}.
- APPLE, M.W. & WEIS, L. (Comp.) (1983), *Ideology and Practice in Schooling*, Ed. Temple Univ. Press, Filadèlfia.
- ARCAND, B. & VINCENT, S. (1979), *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec; ou, comment les Québécois ne sont pas de sauvages*, Hurtubise HMH, Québec.
- ARENDRT, H. (Ed.) (1987), *Du mensonge à la violence*, Presse-Pocket, París.
- ARON, R. (1973), *Histoire et dialectique de la violence*, Gallimard, París.
- BACK, L. (1996), *New Ethnicities ans Urban Culture*, Univ. College of London, Londres.
- BALANDIER, G. (1984), *Antropología política*, Península, Barcelona.
- BALANDIER, G. (1985), *Le détour*, Fayard, París.
- BALANDIER, G. (1986), "La violence et la guerre: une anthropologie", *Revue internationale des sciences sociales*, 110, desembre de 1986.
- BALANDIER, G. (1993), *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento.*, Gedisa, Barcelona.
- BALENCIE, J.-M. & LA GRANGE, A. (1999), *Mondes rebelles. Guerres civiles et violences politiques*, Michalon, París.
- BALIBAR, E. (1991a), "Racismo y nacionalismo", a BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I., *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid.
- BALIBAR, E. (1991b), "¿Existe el neoracismo?", a BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I., *Raza, nacion y clase*, IEPALA, Madrid.
- BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. (1990), *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, La Découverte, París {Trad. Cast. (1991), *Raza, nacion y clase*, IEPALA, Madrid}.
- BALLION, R. (1982), *Les consommateurs d'écoles*, Stock, París.
- BALLION, R. (1993), *Le lycée, une cité à reconstruire*, Hachette, París.
- BALLION, R. (1997), "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions", a CHARLOT, B. & EMIN, J.C., *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, París.
- BANKS, J.A. (1992), "The Stages of Ethnicity", a RICHARD-AMATO, P.A. & SNOW, M.A. (Eds.), *The Multicultural Classroom*, Longman, Nova York.
- BARKER, M. (1981), *The New Racism*, Junction Bookss, Londres.
- BARKER, M. & BEEZER, A. (1983), *The language of racism -an examination of Lord Scarman's Report on the Brixton riots*, International Socialism, 2 (18).

- BARRAGAN, F.; GARCÍA, M.J. & RODRÍGUEZ, J.D. (1999), "El Proyecto Ariane en Canarias. Construir una cultura del cambio educativo", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- BARRAGAN, F. & TOMÉ, A. (1999), "El Proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de las masculinidades", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- BARTH, F. (Comp.) (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BASTIDE, R. (1970), *El prójimo y el extraño. El encuentro de las civilizaciones*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BAZIN, J.; TERRAY, E. et al. (1982), *Guerres de lignages et guerres d'Etats en Afrique*, Editions des Archives Contemporaines, París.
- BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S (1994), *Reflexive Modernization*, Polity, Cambridge.
- BELL, D. (1982), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madrid
- BENNET, J. (1991), *Skinhead*, Watts, Nova York.
- BENOIST, A. (1986), "Racisme: remarques autour d'une definition", a BEJIN, A. & FREUND, J. (Eds.), *Racismes, antiracismes*, Méridiens, París.
- BENOIST, J.M. (1981), "Facetas de la identidad", a Lévi Strauss (Dir.), *La identidad*, Petrel, Barcelona.
- BENSON, S. (1981), *Ambiguous Ethnicity: Inter-racial Families in London*, Cambridge Univ. Press, Londres.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Class, Codes and Control*, Ed. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- BESALÚ, X.; SERRA, C.; PALAUDARIAS, J.M.; FEU, J.; CABRUJA, T. & TIMONEDA, C. (1994-1996), *Necesidades Formativas Del Profesorado En Una Sociedad Pluricultural*, recerca finançada pel D.G.Y.C.I.T..
- BILLIG, M. (1991), *Ideology and Opinions*, Sage, Londres.
- BILLINGSLEY, B. & MUSZYNSKI (1985), *No Discrimination Here? Toronto Employers and the Multi-racial Workforce*, Urban Alliance on Race Relations and the Social Planning Council of Metro Toronto.
- BLANCH, X. (1995), *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*, Proa, Barcelona.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1981), *La reproducción*, Laia, Barcelona.
- Bouretz, Pierre (1986), "Clastres, Pierre, 1934-1977. La société contre l'Etat, 1974"., a Chatelet, F.; Duhamel, O.; Pisier, E. (dir.), *Dictionnaire de ouvres politiques*, P.U.F., Paris 1986..
- Boyer, R. (1986), "Conclusion. Capitalismes fin de siècle", a Boyer, R. (Comp.) *Capitalismes fin de siècle*, PUF, París.
- BREACKWELL, G. (1986), *Coping with Threatened Identities*, Methuen, Londres.
- BRITTAN, S. (1975), "The economic contradictions of democracy", *British Journal of Political Science*, 15..
- BUCHMANN, M. (1989), *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World*, The University of Chicago Press, Xicago.

- BULLIVANT, (1989), "Culture: Nature and Meaning for Teachers", a *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, BANKS, J.A., Ed, Allyn and Bacon, Londres.
- BURNETT, J.H. (1979), "Anthropology in Relation to Education", *American Behaviorist Scientist*, vol.XXIII, n.2.
- CALHOUN, C. (Ed.) (1994), *Social Theory and the Politics of Identity*, Blackwell, Oxford.
- CALVO BUEZAS, T. (1989), *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Popular, Madrid.
- CAMILLERI, C. (1985), *Antropología cultural y educación*, UNESCO, Lausana.
- CARABAÑA, J. (1993), "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas", *Revista de Educación*, n.302, pp. 61-82.
- CARBONELL, F. (1997), "Entre la oveja Dolly y las reservas indias", *Cuadernos de Pedagogía*, 264, diciembre.
- CARDÚS, S. (2000), *El desconcert de l'educació*, La campana, Barcelona.
- CARRA, C. & SICOT, F. (1996), "Perturbations et violences à l'école", *Déviance et Société*, vol. 20, n. 1.
- CARRA, C. & SICOT, F. (1997), "Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation", a *CHARLOT, B. & EMIN, J.C., Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, París.
- CARRASCO, S. (1997), "Usos y abusos del concepto de cultura", *Cuadernos de pedagogía*, n.264.
- CARRINGTON, B. (1983), "Sport as Side-Track: an Analysis of West Indian Involvement in Extra-Curricula Sport", a *BARTON, L. & WALKER, S. (Eds.), Race, Class and education*, Croom Helm, Londres.
- CARSPECKEN, P.F. (1996), *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide.*, Routledge, Nova York.
- CARTER, B. & WILLIAMS, J. (1987), "Attacking Racism in Education", a *TROYNA, B. (Ed.), Racial Inequality in Education*, Routledge, Londres.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) (1999), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Graó, Barcelona.
- CASTEL. R. (1991), "La désaffiliation", a *Donzelot, J. (Dir.), Face a l'exclusion. Le modèle française*, L'esprit, París.
- CASTEL, R. (1995), *Les Métamorphoses du social*, Fayard, París.
- CASTELLS, M. (1987), *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*, Alianza, Madrid {*The City and the Grassroots: A Cross-cultural Theory of Urban Social Movements*, Univ. of California Press, Berkeley i Edwards Arnold, Londres}.
- CASTELLS, M. (1997), *La era de la información (vols. I, II i III)*, Alianza, Madrid.
- CAUGHEY, J.L. (1980), *Personal Identity and Social Organization*, Ethos, vol. 8, n. 3.
- CAZDEN, C. (1983), "Can Ethnographic Reserach Go Beyond the Status Quo?", *Anthropology & Education Quarterly*, 14.
- CAZDEN, C.B. (1991), *El discurso en el aula*, Paidós, Barcelona.

- CLANET, C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires de Mirail, Toulouse.
- CLASTRES, P. (1977a), "Archéologie de la violence: la guerre dans les sociétés primitives", *Livre*, 77-1.
- CLASTRES, P. (1977b), "Malheur du guerrier sauvage", *Livre*, 77-2.
- CLASTRES, P. (1981), *Investigaciones en antropología política*, Gedisa, Barcelona.
- Clastres, Pierre (1973), "De la torture dans les sociétés primitives", *Revue Française d'Anthropologie*, juliol-setembre de 1973, v. XIII, n.3.
- CLEMENT, D.C. (1978), "An Ethnographic Perspective on Desegregated Schools", *Anthropology and Education Quarterly* 4.
- CLEMENT, D. & HARDING, J.I. (1978), "Social Distinctions and Emergent Student Groups in a Desegregated School", *Anthropology and Education Quarterly* 9 (4).
- COLE, M. (1989), "Class, Gender and "Race": from Theory to Practice", a COLE, M. (Ed.), *Education for Equality*, Routledge, Londres.
- COLLINS, T.W. (1978), "On Court Ordered Desegregation", *Anthropology and Education Quarterly* 9.
- CONNELL, R.W.; ASHENDEN, D.J.; KESSLER, S. & DOWSETT, G.W. (1982), *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*, Allen & Unwin, Sydney.
- COSTA, P.O.; PÉREZ TORNERO, J.M. & TROPEA, F. (1996), *Tribus urbanas. El ansia de la identidad juvenil*, Paidós, Barcelona.
- COX, O. (1948), *Caste, Class and Race*, Modern Reader Paperbacks, Nova York.
- CROMPTON, R. (1994), *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales.*, Tecnos, Madrid.
- CHARLOT, B. & EMIN, J.C. (Ed.) (1997), *Violences a l'école: l'état des savoirs*, Armand Colin, París.
- CHESNAIS, J.C. (1981), *Histoire de la violence*, Laffont, París.
- D'ANDRADE, R.G. (1973), "Father absence, Identification and Identity", *Ethos*, vol. 1, n. 4.
- DAHRENDORF, R. (1990), *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*, Mondadori, Barcelona.
- DAVEY, A.G. (1983), *Learning to be Prejudiced*, Edward Arnold, Londres.
- DD.AA. (1995), *Desigualdad y pobreza hoy*, Talasa, Madrid.
- DD.AA. (1997), *Anthropology and Education Quarterly* vol. 28 (3) , vol. 28 (3).
- DD.AA. (1997), *Anthropology and Education Quarterly* vol. 28 (3) , vol. 22 (2).
- DE RIVERO, O. (1999), "Las entidades caóticas ingobernables. Estados en ruínas, conflictos sin fin", *Le Monde Diplomatique*, abril.
- DEBARBIEUX, E. (1994), *La violence dans la classe*, ESF, París.
- DEBARBIEUX, E. (1996), *La violence en milieu scolaire, 1, Etat des lieux*, ESF, París.
- DEBARBIEUX, E.; DUPUCH, A. & MONTOYA, Y. (1997), "Pour en finir avec le "handicap socioviolent": une approche comparative de la violence en milieu scolaire", a CHARLOT, B. & EMIN, J.C. (Ed.) *Violences a l'école: l'état des savoirs*, Armand Colin, París.

- DEFRANCE, B. (1988), *La violence à l'école*, Syros, París.
- DELAMONT, S. & ATKINSON, P. (1995), *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography.*, Hampton Press, Cresskill (Nova Jersey).
- DELGADO, M. (1998), *Diversitat i integració*, Empúries, Barcelona.
- DELGADO, M. (1999), "Violència i valors. La violència com a recurs i com a discurs", conferència inaugural de les Segones Jornades de Reflexió sobre la Violència. Joves, educació i violència, Secretaria General de Joventut i Creu Roja Joventut, Barcelona.
- DELGADO, M. (2001), "Diferencia y desigualdad en la escuela", *El País*, 9 d'abril de 2001.
- DENIA, N.; GIRÓ, J. & NAVARRO, J.M. (1988), *Elements per una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*, ICE de l'UB, Barcelona.
- DENSCOMBE, M. (1980), "Keeping 'em quiet", a WOODS, P. (Ed.), *Teacher Strategies*, Croom Helm, Londres.
- DeVOS, G.A. (1980), "Ethnic adaptation and minority status", *Journal of Cross-Cultural Psychology* 11 (1), pp.101-125.
- DeVOS, G.A. i SUÁREZ-OROZCO, M. (1990), *Status Inequality: The Self in the Culture*, Sage, Londres.
- DEYHLE, D. (1995), "Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance", *Harvard Educational Review*, vol.65, n.3.
- DINELLO, R. (1985), *Adolescents entre deux cultures*, L'Harmattan, París.
- DRIVER, G. (1979), "Classroom Stress and School Achievement", a KHAN, V.S. (Ed.), *Minority Families in Britain*, Macmillan, Londres.
- DUBET, F. (1991), *Les lycéens*, Seuil, París.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996), *A l'école*, Seuil, París.
- DUFOUR-GOMPERS, R. (1992), *Dictionnaire de la violence et du crime*, Erès, Toulouse.
- DUMONT, L. (1987), *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna.*, Alianza, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1968), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, P.U.F., París.
- DURKHEIM, E. (1976), *El suicidio*, Akal, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1982), *De la división del trabajo social*, Akal, Madrid.
- DUVIGNAUD, J. (1986), *Hérésie et subversion. Essais sur l'anomie*, La Découverte, París {Trad. Cast. (1990) Herejía y subversión. Ensayos sobre la anomia, Icaria, Barcelona}.
- DYNESSON, T. (1977), "Review and Update: Precollegiate Anthropology Materials", *Anthropology and Education Quarterly*, 8.
- EHRENBERG, A. (1989), "Le hooliganisme sous-produit de la passion pour l'égalité", *Liberation*, 20 d'abril.
- ELDERING, L. (1996), "Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*, 27 (3): 315-330.
- ELDERING, L. (1997), "Ethnic Minority Students in the Netherlands from a Cultural-Ecological Perspective", a "Ethnicity and School Performance: Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology", monogràfic de *l'Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3).

- ELEY, G. & SUNY, R.G. (Eds) (1996), *Becoming National: a Reader*, Oxford Univ. Press, Nova York..
- ELIAS, N. (1972), *La civilisation des moeurs*, Presse-Pocket, París.
- ENZENSBERGER, H.M. (1995), *La Grande Migration. Vues sur la guerre civile*, Gallimard, París.
- EPP, J.R. & WATKINSON, A.M. (Ed.) (1996), *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*, Falmer Press, Londres.
- EPP, J.R. & WATKINSON, A.M. (Ed.) (1999), *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, La Muralla, Madrid.
- ESF (1978), *Le handicap socio-culturel en question*, Les Editions ESF, París.
- ESTEVA FABREGAT, C. (1988), "*Variacions de la identitat des de l'antropologia*", a *Construint identitats: mites i símbols*, Fundació Caixa de Pensions, Barcelona.
- ESTILLES, J. (1932), "L'atur forçós i la llibertat obrera", *L'amic del Poble*, n. 25.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. (1940), *The nuer*, Claredon Press, Oxford {Trad. Cast. (1977), *Les nuer*, Anagrama, Barcelona }.
- FEIXA, C. (1993), *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- FEIXA, C. (1998), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Ariel, Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1996), *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, CIDE, Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (1988), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (Ed.) (1998), *Jóvenes violentos. Causas psicosociológicas de la violencia en grupo*, Icaria, Barcelona.
- FEU, J. & PALAUDARIAS, J.M. (1997), "La acogida del alumnado extranjero", a GARCÍA CASTAÑO, F.J. & GRANADOS MARTÍNEZ, A. (Coord.), *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Universidad de Granada, Granada.
- FIGUEROA, P.M.E. (1984), "Race Relations and Cultural Differences: Some Ideas on a Racist Frame of Reference", a VERMA, G.K. & BAGLEY, C. (Eds.), *Race Relations and Cultural Differences*, Croom Helm, Londres.
- FINKIELKRAUT, A. (1994), *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona.
- FITZPATRICK, P. (1987), "Racism and the innocence of law", a FITZPATRICK, P. & HUNT, A. (Eds.), *Critical Legal Studies*, Basil Blackwell.
- FOLEY, D.E. (1990), *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of tejas*, Ed. Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- FOLEY, D.E. (1991), "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure", *Anthropology and Education Quarterly*, vol.22.

- FOSTER, P. (1990), *Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education. A Case Study of a Multi-Ethnic Comprehensive School*, Routledge, Londres.
- FOSTER, P. (1991), "Cases not Proven: An Evaluation of Two Studies of Teacher Racism", *British Educational Research Journal*, 16 (4)..
- FOSTER, P. (1995), "Caso no probado: evaluación de un estudio sobre el profesorado racista", a WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Comp.), *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós-MEC, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1992), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- FREUD, S. (1948), *Obras completas, vol I*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- FULLAT, O. (1988), *La peregrinación del buen estudio sobre la violencia educativa*, Servei de Publicacions de la Univ. Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- FULLER, M. (1980), *Black Girls in a London Comprehensive*, Schooling for Women's Work, DEEM, R. (Ed.), Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- FUNK, W. (1997), "Violencia escolar en Alemania", *Revista de Eucación*, n. 313.
- FURLONG, V.J. (1984), "Black Resistance in the Liberal Comprehensive", a DELAMONT, S. (Ed.), *Readings on Interaction in the Classroom*, Methuen, Londres.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1997), "Bibliografía para educadores sobre los procedimientos etnográficos", a VELASCO MAÍLLO, H.M. & DÍAZ DE RADA, A., *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. & PULIDO, R. (1994), *Antropología de la educación*, Eudema, Madrid.
- GAVIRIA, M.; LAPARRA, M. & AGUILAR, M. (1995), "Aproximación teórica al concepto de exclusión", a DD.AA. *Desigualdad y pobreza hoy*, Talasa, Madrid.
- GELLNER, E. (1983), *Nations and Nationalism*, Ithaca, Nova York.
- GELLNER, E. (1989), *Cultura, Identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Gedisa, Barcelona.
- GERGEN, K.J. (1991), *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Basic Books, Nova York {Trad. Cast. El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo, Paidós Ibérica, Barcelona (1992)}.
- GIBSON, M.A. (1988), *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, Cornell Univ. Press, Nova York.
- GIBSON, M.A. i OGBU, J.U. (Eds.) (1991), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland Publishing, Nova York.
- GILBERT, C. (1985), "Fin de contrat", *Traverses*, 33-34.
- GILMORE, P. (1985), "Gimme Room: School Resistance, Attitude and Access to Literacy", *Journal of Education*, vol. 167 (1).
- GILLBORN, David (1981 / 1990), *Race, ethnicity and education*, Routledge, Londres 1981 / Unwin Hyman, Londres 1990.
- GIRARD, R. (1972), *La violence et le sacré*, Grasset, París {Trad.Cast. (1980) La violencia y lo sagrado, Anagrama, Barcelona}.

- GLUCKMAN, M. (1963), *Order and Rebellion in Tribal Africa*, Cohen and West, Londres.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- GOFFMAN, E. (1961), *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs Merrill, Indianapolis.
- GOFFMAN, E. (1969), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Penguin, Harmondsworth, {Trad. Cast. (1971), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires}.
- GOFFMAN, E. (1970a), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1970b), *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOODENOUGH, W. (1976), "Multiculturalism as the Normal Human Experience", *Council on Anthropology and Education Quarterly* 7.
- GORZ, A. (1980), *Adieux au prolétariat*, Galilée, París.
- GOTTFREDSON, G.D. & GOTTFREDSON, D.C. (1985), *Victimization in Schools*, Plenum Press, Nova York.
- GOTZENS, C. (1997), "La disciplina escolar", *Cuadernos de educación*, n.24, Horsori, Barcelona.
- GOUGIS, R.A. (1986), "The Effects of Prejudice and Stress on the Academic Performance of Black Americans", a NEISSER, U. (Ed.), *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- GRANT, C.A. & SLEETER, C.E. (1996), *After the school Bell Rings*, Falmer Press, Londres.
- GREEN, P. (1983b), "Male and Female Created He them", *Multicultural Teaching*, vol. 2, n. 1..
- GREEN, P. (1985), "Multiethnic Teaching and the Pupils' Self-Concept", annexe al capítol 2 de *Education for All, Final Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, HMSO, Londres.
- GREGORY, E. (1996), *Aprènguem de la comunitat. Un projecte d'ensenyament - aprenentatge de la lectura amb nens de famílies originàries de Bangladesh, a Londres.*, Manuscrit entregat per a un seminari del Curs de Formació de Formadors en el camp de les Relacions Interètniques de la Teresa san Roman.
- GRIGNON, C. (1971), *L'ordre des choses*, Les éditions de Minuit, París.
- GRUGEON, E. & WOODS, P. (Ed.) (1990), *Educating All*, Routledge, Londres.
- GUILLAUME, M. (1985), "La stratégie du lézard", *Traverses*, 33-34.
- GUILLAUMIN, C (1972), *L'ideologie raciste. Genèse et langage actuel*, Mouton, París.
- GUILLAUMIN, C. (1980), "The idea of race and its elevation to autonomous, scientific and legal status", a DD.AA., *Sociological Theories: Race and Colonialism*, UNESCO, París.
- HALL, S. & JEFFERSON, T. (Ed.) (1983), *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Hutchinson, Londres.
- HAMMERSLEY (1980), *A Peculiar World? Teaching and Learning in an Inner City School*, Tesi Doctoral, Universitat de Manchester.

- HANNOUN, H. (1992), *Els ghettos de l'escola*, Eumo, Vic.
- HARGREAVES, D. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- HARGREAVES, D.H. et altri (1975), *Deviance in Classrooms*, Ed. Routledge, Kegan and Paul, Londres.
- HART, D.M. (1997), *Estructuras tribales precoloniales en Marruecos bereber, 1860-1933: Una reconstrucción etnográfica en perspectiva histórica*, Univ. de granada, Granada.
- HART, U.K. (1999), *Tras la puerta del patio. La vida cotidiana de las mujeres rifeñas*, La biblioteca de Melilla, Melilla.
- HAYES, K.G. (1992), "Attitudes toward Education: Voluntary and Involuntary Immigrants from the Same Families", *Anthropology & Education Quarterly*, vol.23.
- HAZAN, P. (1995), "Les enfants tueurs des guerres africaines", *Libération*, 4 de maig de 1995.
- HEATH, Shirley Brice (1983), *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- HEBIDGE, D. (1979), *Subculture. The Meaning of Style*, Methuen, Londres.
- HEGOA (1990), *Resumen del Informe de Investigación del análisis de libros de texto (6 EGB - COU)*, Ciencias Sociales, Manuscrit.
- HELLMAN, D.A. & BEATON, S. (1986), "The pattern of violence in urban public schools: the influence of school and community", *Journal of research in crime and delinquency*, 23 (2)..
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. & ANDERSON-LEVITT, K. (1992), "Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés: presentation", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- HÉRITIER, F. (1999), *De la violence (I i II)*, O.Jacob, París.
- HERSKOVITS & LINTON (1940), *Acculturation in Seven Indian Tribes*, Appleton, Nova York.
- HIRANO, K. (1992), *Bullying and Victimization in Japanesse Classrooms*, Ponència presentada en la Conferència Europea de Psicologia del desenvolupament, Sevilla.
- HOBBS, T. (1972), *Léviathan*, Sirey, París.
- HOESELAGER, G.J.T. & VAN LIESHOUT, C.F.M. (1992), *Social and Affective Adjustment of Self-and-Peer-Reported Victims and Bullies*, Ponència presentada en la Conferència Europea de Psicologia del desenvolupament, Sevilla.
- HOOSON, D. (Ed.) (1994), *Geography and National Identity*, Blackwell, Oxford.
- HOWARD ROSS, M. (1995), *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Paidós, Barcelona.
- HUBERT, D. & CLAUDÉ, Y. (1991), *Les skinheads et l'extrême droite*, VLB, Montreal.
- HUNTINGTON, S. (1994), *Commentaire*, n.66.
- IHESI (1996), *Jeunesse et sécurité*, Dossier du 3e séminaire de la septième session nationale d'études.
- IMBERT, G. (1992), *Los escenarios de la violencia*, Icaria, Madrid.
- JEFFCOATE, R. (1979), "A Multi-cultural Curriculum: Beyond the Orthodoxy", *Trends in Education*, vol. 4, n. 4.

- JELINEK, M.M. & BRITTAN, E. (1975), "Multi-racial Education and Inter-ethnic Friendship Patterns", *Educational Research* 19 (2).
- JOHN, V.P. (1972), "Styles of Learning-Styles of Teaching: Reflection on the Education of Navajo Children", a CAZDEN et altri (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College Press, Nova York.
- JORDAN, J.A. (1992), *L'educació multicultural*, CEAC, Barcelona.
- JULIANO, D. (1985), "Una subcultura negada: l'àmbit domèstic", a Llopart, Prat i Prats (Eds.), *La cultura popular a debat*, Alta Fulla, Barcelona.
- JULIANO, D. (1997), "Universal/Particular. Un falso dilema", a BAYARDO, R. & LACARRIEU, M. (Comp.), *Globalización e identidad cultural*, Ciccus, Buenos Aires.
- JULIANO, D. (1998), "Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada", a SANTAMARÍA, E. & GONZÁLEZ PLACER, F. (Coords.), *Contra el fundamentalismo escolar*, Virus, Barcelona.
- JULIANO, M.D. (1986), "Cultura popular", *Cuadernos de Antropología*, Anthropos, Barcelona.
- JUNGER, M. (1990), "Intergrup bullying and racial harassment in the Netherlands", *Sociology and Social Research*, n.74 (pp.65-72).
- KAPLAN, A. (1998), *De Senegambia a Catalunya. Procesos de aculturación e integración social*, Fundación "La Caixa", Barcelona.
- KELLNER, D. (1991), "Popular Culture and the Construction of Postmodern Identities", a Lash, S. & Friedman, J. (Comp.), *Modernity and Identity*, Blackwell, Oxford.
- KHOSROKHAVAR, F. (1995), "Le quasi-individu: de la néo-communauté à la nécro-communauté", a DUBET, F. & WIEVIORKA, M. (Ed.), .
- KIMBALL, S.T. & WAGLEY, C. (1974), *Race and Culture in School and Community*, Office of Education and National Institute of Education, Washington, D.C..
- KNIGHT, N. (1982), *Skinhead*, Omnibus Press,.
- KROTZ, E. (1988), *Ensayos sobre el cooperativismo rural en México*, UAM, Iztapalepa.
- LACOUÉ-LEBARTHE, P. & NANCY, J.L. (Comp), (1983), *Le retrait du politique*, Galilée, París.
- LAGERSPETZ, K.M. et al. (1982), "Group Aggression Among School Children in Three Schools", *Scandinavian Journal of Psychology*, n. 23.
- LAGRANGE, H. (1995), *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insecurité*, PUF, París.
- LANE, D. (1990), *The Impossible Child*, Trentham Books, Exeter.
- LARKIN, R. (1979), *Suburban Youth in Cultural Crisis*, Oxford Univ. Press, Nova York.
- LASCH, Ch. (1981), *Le complexe de Narcisse*, Laffont, París.
- LAWTON, D. (1977), *Education and Social Justice*, Sage, Londres.
- LE BOT, Y. (1997), "Le temps des guerres communitaires", a Wieviorka (1997), *La Découverte*, París.
- LEACOCK, E.B. (1968), "The Concept of Culture and its Significance for School Counselors", *Personnel and Guidance* J. 46.
- LEACOCK, E.B. (Ed.) (1971), *The Culture of Poverty: A critique*, A Touchstone Book, Nova York.

- LEACH, E. (1954), *Political Systems of Highland Burma*, LSE, Bell & Sons, Londres.
- LEE, S.J. (1996), *Unraveling the Model Minority Stereotype*, Teachers College Press, Londres.
- LEFORT, C. (1986), *The Political Forms of Modern Society*, Polity, Cambridge.
- LEITER, K. (1974), "Ad Hocing in the Schools", a CICONVEL, A.V. (Ed.), *Language Use and School Performance*, Academic Press, Nova York.
- LEITHWOOD, K.A. & MONTGOMERY, D.J. (1982), "The Role of the Elementary School Principal in Program Improvement", *Review of Educational Research*, 52.
- LÉVI STRAUSS, C. (Dir.) (1981), *La identidad*, Petrel, Barcelona.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1983), *Le regard éloigné*, Plon, París.
- LEWIS, O. (1965), *La Vida. Una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza: de San Juan a Nueva York*, Joaquín Mortiz, México.
- LEWIS, O. (1972), *La cultura de la pobreza*, Anagrama, Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (1983), *L'ère du vide*, Gallimard, París {Trad. Cast. (1986), *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona}.
- LUQUE BAENA, Enrique (1984), "Sobre antropología política (diálogo polémico con un viejo discurso)", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, gener-març de 1984, n.25..
- LYOTARD, F. (1979), *La condition post-moderne*, Minuit, París.
- LYOTARD, F. (1986), *Le post-moderne expliqué aux enfants*, Galilé, París.
- MAC AN GHAIL, M. (1989), "Beyond the White Norm: the Use of Qualitative Methods in the Study of Black Youths' Schooling in England", *Qualitative Studies in Education*, 2 (3).
- MAC AN GHAIL (1988), *Young, Gifted and Black*, Open University Press, Milton Keynes.
- MACKENZIE, W.J. (1979), *Pouvoir, violence, décision*, PUF, París.
- MAFFESOLI, M (1990), *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona .
- MAIER, Ch. E. (Comp.) (1987), *The Changing Boundaries of the Political*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- MALEWSKA, H. i altres (1982), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, La Documentation Française, París.
- MANNHEIM, K. (196), *Idéologie et Utopie*, Rivière, París.
- MARCO, A. (2000), *Anàlisi i descripció de la situació dels immigrants des de la perspectiva de la policia local*, Jornada per a la Integració i la convivència. Documentació i material de treball, Mecanoscrit, Ajuntament del Vilar.
- MARCHESI, A. (2000), *Controversias en la educación española*, Alianza, Madrid.
- MATUTE-BIANCHI, M.E. (1991), "Situational Ethnicity and Patterns of School Performance Among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students", a GIBSON, M.A. & OGBU, J.U. (Eds.), *Minority Status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Ed. Garland Publishing, Nova York.
- MAZZOLENI, G. (1975), *Il diverso e l'uguale: la concettualizzazione della diversità a nei contatti interculturali*, Bulzoni, Roma.

- McANDREW, M. (1986), *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires au Québec*, Comité des Publications de la Faculté des sciences de l'Éducation, Montreal.
- McCARTHY, C. (1994), *Racismo y currículum*, Morata, Madrid.
- McLAREN, P. (1995), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI, México.
- MEAD, M. (1928), *Coming Age in Samoa: A Study of Primitive Youth for Western Civilization*, William Morrow, Nova York.
- MEAD, M. (1930), *Growing Up in Guinea*, {Trad. Cast. (1985) Educación y cultura en Nueva Guinea, Paidós, Barcelona}.
- MEAD, M. (1968), *Culture and comitment*, {Trad. Cast. (1977) Cultura y compromiso, Granica, Barcelona}.
- MECHERI, H.F. (1984), *Les jeunes immigrés magrébins de la deuxième génération*, L'Harmattan, París.
- MEHAN, H., HERTWECK, A. i MEIHLS, L.J. (1986), *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*, Standford Univ. Press, Standford.
- MELERO, J. (1993), *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Siglo XXI, Madrid.
- MELUCCI, A. (1988), "Social Movements and the Democratisation of Everyday Life", a KEANE, J. (Comp.), *Civil Society and the State. New European Perspectives*, Verso, Londres.
- MEMMI, A. (1982), *Le racisme. Description, définition, traitement*, Gallimard, París.
- MERTON, R.K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, Free Press, Nova York {Trad. Cast. Teoría y estructuras sociales, Fondo de Cultura Económica, México}.
- MERTON, R.K. (1990), *Consensus and Controversy*, Falmer Press, Londres.
- METZ, M.H. (1978), *Classrooms and Corridors*, Univ. of California Press, Berkeley.
- MICHAUD, I. (1978), *Violence et politique*, Gallimard, París {Trad. Cast. (1980) Violencia y política, Ruedo Ibérico, Madrid}.
- MICHAUD, I. (1986), *La violence*, PUF, París.
- MILNER, D. (1983), *Children and Race: Ten Years On*, Ward Lock, Londres.
- MOOIJ, T. (1992), "Predicting (under) Achievement of Gifted Children", *European Journal for High Ability*, n. 3.
- MOOIJ, T. (1997a), *Safer at School. Summarising report for the EU conference, Utrech, Holanda (24-26 de febrer, 1997)*, Univ. of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences.
- MOOIJ, T. (1997b), "Por la seguridad en la escuela", *Revista de educación*, n.313.
- MOORE, A. (1995), "Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés", a WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Comp.), *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós-MEC, Barcelona.
- MORIN, E. (1984), *L'esprit du temps*, Le livre de poche, París.
- MORIN, E.; LEFORT, C. & COUDRAY, J. (1968), *La Brèche. Premières réflexions sur les événements*, Fayard, París.

- MULLARD, C. (1984), *Anti-Racist Education: the three O's*, National Association for Multiracial Education, Cardiff.
- NARBONA, L.M. (1992), *Marroquíes en Viladecans*, Ajuntament de Viladecans, Viladecans.
- NAVARRO, J.M. (Ed.) (1997), *El Islam en las aulas*, Icaria, Barcelona.
- NOEDHAUS, W.D. (1975), "The political business cycle", *Review of Economic Studies*, 42.
- O'MOORE, M. & BRENDAN, H. (1989), "Bullying in Dublin Schools", *Irish Journal of Psychology*, n. 10.
- OFFE, C. (1984), *Contradictions of the Welfare State*, MIT Press, Cambridge.
- OFFE, C. (1985), *Disorganized Capitalism*, Polity Press, Cambridge.
- OGBU, J.U. (1974), *The Next Generation: An Ethnography of education in an Urban Neighborhood*, Academic Press, Nova York.
- OGBU, J.U. (1978), *Minority education and Caste: The American System in Cross Cultural Perspective*, Academic Press, Nova York.
- OGBU, J.U. (1982), "Cultural Discontinuities and Schooling", *Anthropology and education Quarterly*, vol.XIII, n.4.
- OGBU, J.U. (1986b), "Class Stratification, Racial Stratification and Schooling", a WEIS, L. (Ed.), *Race, Class and Schooling*, Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo..
- OGBU, J.U. (1987a), "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation", *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).
- OGBU, J. U. (1989a), "Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation", a STERN, D. i EICHHORN, D. (Eds.): *Adolescence and Work: Influences of Social Structure, Labor Markets and Cultures*, Lawrence Erlbaum, Nova York.
- OGBU, J.U. (1992), "Les frontières culturelles et les enfants de minorités", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- OLWEUS, D. (1986), *Mobbing - Vad vi vet och vad vi kan göra*, Liber, estocolm.
- OLWEUS, D. (1991), "Bully/victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention program", a PEPLER, D. & RUBIN, K., *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Erlbaum, Hillsdale, N.J..
- OLWEUS, D. (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid {(1993) *Bullying at School. What we know and what we can do*, Blackwell, Londres}.
- ORTEGA, O. (1992), "Violence in Schools. problems of Bullying and Victimization in Spain", Ponència presentada en la Conferència Europea de Psicologia del desenvolupament, Sevilla.
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J.A. (1997), "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", *Revista de educación*, n.313.
- OSBORNE, A.B. (1991), "Towards an Ethnology of Culturally Responsive Pedagogy in Small Scale remote Communities: Native American and Torres Strait Islander", *Qualitative Studies in Education*, 4 (1).

- OSBORNE, A. B. (1996), "Practice into Theory into Practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized", *Anthropology and Education Quarterly*, 27 (3): 285-314.
- OUELLET, F. (Ed.) (1988), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de l'éducation*, Intercultural Social science Publications, Kingston.
- PAIN, J. (1993), "Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits", *Migrants-Formation*, 92..
- PAIN, J.; BARRIER, E. & ROBIN, D. (1996), *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*, Matrice, Paris.
- PALMGREN, C. et al. (Eds.), *Ethnicity in Youth Culture, Stockholm*, Youth Culture at Stockholm University.
- PARKIN, F. (1971), *Class Inequality and Political Order*, McGibbon and Kee, Londres.
- PARKIN, F. (1979), *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, Tavistock, Londres.
- PASCUAL, J. (1997), *Discursos de etnicidad en la escuela ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*, Memoria final d'una investigació seleccionada en el concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995.
- PASCUAL, J. & RIERA, C. (1993), *Identitat cultural i socialització. L'escolarització dels infants magrebins a la comarca d'Osona.*, Fundació ESICO, Barcelona (manuscrit).
- PAUGAM, S. (1991), *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, PUF, Paris.
- PAYET, J.P. (1992), "Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieu: enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- PAYET, J.P. (1995), *Collèges de banlieu. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens, Paris.
- PÉCAUT, D. (1987), *L'Ordre et la violence*, EHESS, Paris.
- PERRY, D.G. et al. (1988), "Victims of Peer Aggression", *Development Psychology*, n. 24.
- PESHKIN, A. (1991), *The Color of Strangers, the Color of Friends: the Play of Ethnicity in School and Community*, Univ of Chicago Press, Chicago.
- PETRONI, F.A. & HIRSCH, E.A. (1970), *Two, Four, Six, Eight, When You Gonna Integrate?*, Behavioral Publications, Nova York.
- PHILLIPS, S.U. (1972), "Participant Structures and Communicative Competence; Warm Springs Children in Community and Classrooms", a CAZDEN, C.B.; JOHN, V.P. & HYMES, D. (Ed.), *Functions of Language in the Classrooms*, Teachers College Press, Nova York.
- PINK, W.T. (1984), "Schools youth and justice", *Crime and Delinquency*, 30, 3.

- PLANELLA, J. (1998), "Repensar la violència: usos i abusos de la violència com a forma de comunicació en nens i adolescents en situació de risc social", *Educació Social - Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 10, setembre-desembre.
- POLGAR, S.K. (1978), "On Modeling Social Relations", *Anthropology and Education Quarterly*.
- POLLARD, A. (1980), *The Social World of the Primary School*, Holt, Rinehart & Winston, Londres.
- POSTMAN, N. (1990), *La desaparició de la infantesa*, Eumo, Vic.
- POSTMAN, N. (2000), *La fi de l'educació*, Eumo, Vic.
- PREISWERK, R. & PARROT, D. (1975), *Ethnocentrisme et histoire; l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Anthropos, París.
- PUIGJANER, J.M. (Dir.) (1980), *Immigració i reconstrucció nacional a Catalunya*, Blume (Fundació Jaume Bofill), Barcelona.
- PUJADAS, J.J. (1993), *Etnicidad. La identidad cultural de los pueblos*, Eudema, Madrid.
- PUJOL, J. (1976), *La immigració, problema i esperança de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona.
- RAMBLA, X.; ROVIRA, M. & TOMÉ, A. (1999), "Ocho trajes a medida. Modelos y resultados en cada país", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- RECIO, A. (1986), "Trabajadores desiguales. I.- Segmentación de la clase obrera y estrategias laborales II.- Crisis y perspectivas", *Mientras tanto*, n. 28 .
- RECIO, A. (1989), "Acción sindical en una sociedad compleja: interrogantes, reflexiones y sugerencias sobre el futuro sindical", *Mientras tanto*, n.38.
- RECIO, A. (1995), "Integración europea y acción sindical: obstáculos al desarrollo de una sindicalismo internacionalista", *Mientras tanto*, 60, hivern 1995.
- REX, J. (1986), "Equality of Opportunity and the Ethnic Minority child in British Schools", a MODGIL, S. et al. (Eds.), *Multicultural Education: the Interminable Debate*, Falmer Press, Lewes.
- REX, J. & MASON, D. (Comp.) (1986), *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- RICHERS, D. (Comp.) (1988), *Antropología de la violencia*, Pirámide, Madrid.
- RIESMAN, D. (1981), *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona {*The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*, Yale Univ. Press}.
- RIGBY, K. & LEE, P. (1991), "Victims in Schools Communities", *Journal of the Australasian Society of Victimology*.
- RISENBOROUGH, G.F. (1981), "Teachers Careers and Comprehensive Schooling: an Empirical Study", *Sociology*, vol. 15, n.3.
- RIST, R.C. (1970), "Students Social Class and Teachers Spectations: the Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools", *Harvard Educational Review*, 40.
- RIST, R.C. (1978), *The Invisible Children: School Integration in American Society*, Harvard Univ. Press, Cambridge.

- RIST, R.C. (1979), *Desegregated Schools: Appraisals of an American Experiment*, Academic Press, Nova York.
- ROBERTSON, P. (1993), *Paul Robertson Jr. Speaks to America*, Rutgers Univ. Press, New Brunswick, NY.
- ROCHÉ, S. (1993), *Le sentiment d'insécurité*, PUF, París.
- ROCHÉ, S. (1994), *Insécurité et libertés*, Seuil, París.
- ROCHÉ, S. (1996), *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*, Le Seuil, París.
- ROGLER, L.; DHARMA, C. i MALGADY, R. (1991), "Acculturation and Mental Health Status Among Hispanics", *American Psychologist*, 46 (6), pp.585-597.
- ROJAS MARCOS, L. (1995), *Las semillas de la violencia*, Espasa Calpe, Madrid.
- ROQUE, M.-A. (Dir.) (1998), *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*, Proa, Barcelona.
- ROQUE, M.A. & GALLARDO, V. (1993), "La Catalogne", a SCARDIGLI, V. (Dir.) *L'europe de la diversité*, CNRS, París.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York..
- ROVIRA, M. (1999), "El Proyecto Ariane en Cataluña. Género y agresividad", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- RUBERT DE VENTÓS, X. (1994), *Nacionalismos: el laberinto de la identidad*, Espasa-Calpe, Madrid.
- SAN ROMÁN, T. (1994), *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*, Alta Fulla - Fundació Serveis de Cultura Popular, Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1995), *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía.*, Servei de Publicacions UAB, Publicacions d'Antropologia Cultural, Bellaterra {(1996), Tecnos, Madrid}.
- SAN ROMÁN, T. (Comp.) (1986), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Ed. Alianza Universidad, Madrid.
- SANTAMARÍA, E. (1998), *La incògnita del estraño (Una aproximación a la significación sociológica de la "immigración no comunitaria")*, Doc. mecanografiat, tesina de doctorat, presentada en el programa "Sociologia i Ciències Polítiques Contemporànies" de la Universitat de Barcelona.
- SCHÄFER, M. (1996a), "Agression unter Schulem. Eine Bestandsaufnahme über das Schilkanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe", *Report Psychologie*, n. 21.
- SCHÄFER, M. (1996b), "Varschiedenartige Perspektiven von Bullying", a SCHÄFER, M. (ed.), *Bullying-Aggression unter Schüllern*, Max-Plank-Institut, Munic.
- SCHMITTHENNER, H. (1999), "¿Refundar el sindicalismo?", *Le Monde Diplomatique*, juny
- SCHOFIELD, J.W. (1982), *Black and White in School: Trust, Tension or Tolerance?*, Praeger, Nova York.
- SEGUY, J. (1980), *Christianisme et société (Introduction à la sociologie de Ernst Troeltsh)*, Cerf, París.

- SERRA, C. (1993), *Del islamismo a la crítica de la razón islámica*, tesina del Màster en Estudis Euro-Àrabs del CIDOB - UdG.
- SERRA, C. (1998), *L'etnografia escolar. Un instrument per a l'estudi de les relacions interètniques en el camp de l'educació*, mecanuscrit, treball de recerca del curs de doctorat an Antropologia Social i Cultural de la Univ. Autònoma de Barcelona.
- SERRA, C. (1999), "L'etnografia aplicada a les relacions interètniques en el camp de l'educació", *Comunicacions del Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació Tardana de l'alumnat estranger*, Univ. de Girona, Girona.
- SERRA, C. (2000), "Les formes de la violència a les escoles", Grup de treball sobre l'escola, en el marc de les Jornades Sobre Violència Juvenil. Realitat, mite, alarma social, Sabadell 5 i 6 d'octubre.
- SERRA, C. (Coord.) (1999), "Minories Culturals i Alumnes d'Incorporació Tardana: una nova realitat per repensar l'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatoria", Actes de la 9^a Escola d'Estiu Sobre Interculturalitat, Girona.
- SERRA, C. et altri (Equip ICE 'Diversitat Cultural i Escola') (1992), Anàlisi dels dissenys curriculars en relació al tractament que rep la diversitat cultural, document intern ICE de l'UAB.
- SERRA, C. & FEU, J. (1997), "Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural. Los maestros de la provincia de Girona ante el reto de la interculturalidad", a GARCÍA CAMPOS, R. (Coord.), *VI Conferencia de Sociología de la educación*, ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza.
- SHARP, R. & GREEN (1975), *Education and Social Control*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- SHARP, R. (1982), *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- SHOTTER, J. (1989), "El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social" a IBÁÑEZ, T. (Ed.), *El conocimiento de la realidad social*, Sendai, Barcelona.
- SIMMEL, G. (1908), *Sociology*, Prentice-Hall, Nova Jersey {Trad.Cast. (1986) *Sociología*, Alianza, Madrid}.
- SIMMEL, G. (1974), "Problèmes de sociologie des religions", a *Archives des sciences sociales des religions*, CNRS, París.
- SIMMEL, G. (1977), "Les sociétés secrètes", a *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Gallimard, París
- SINDELL, P.S. (1974), "Some Discontinuities in the Enculturation of Mistassini Cree Children", a SPINDLER, G. (Ed.), *Education and Cultural Process*, Ed. Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- SLEETER, C. & GRANT, C.A. (1989), *Turning on Learning: five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and dissability*, Merrill, Columbus.
- SMITH, P. (1991), "The Silent Hightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups", *The Psychologist*, n.4.
- SOLOMON, R.P. (1986), "The Lived Culture of West Indian Boys in a Toronto High School", a WEIS, L. (Ed.), *Race, Class and Schooling*, Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.

- SOLOMON, R.P. (1992), *Black Resistance in High School*, Sunny, Nova York.
- SPENCER, D. (1984), "The Home and School Lives of Women Teachers", *The Elementary School Journal*, 84.
- SPINDLER, G.D. (Ed.) (1955), *Education and Anthropology*, Stanford Univ. Press, Palo Alto, Califòrnia.
- STACEY, J. (1990), *Brave New Families. Stories of domestic Upheaval in Late Twentieth Century America*, Basic Books, Nova York.
- STEARNS, R.D. (1986), "Using Ethnography to Link School and Community in Rural Yucatan", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 17
- STEBBINS, R. (1977), "The Meaning of Academic Performance: How Teachers Define a Classroom Situation", a WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Eds.), *School Experience*, Croom Helm, Londres.
- STOLCKE, V. (1992), *Racismo y sexualidad en la Cuba colonial*, Alianza, Madrid.
- STOLCKE, V. (1993), "El 'problema' de la inmigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión", *Mientras tanto*, n.55.
- STOLCKE, V. (1995), "Talking cultures: new boundaries, new rethorics of exclusion in Europe", *Current Anthropology*, 36 (1).
- STOLCKE, V. s/d, *El poder del estado y la creación de minorías* (més un document signat per l'Associació Brasileira d'Antropologia sobre el Cinquè Centenari de la Conquesta d'Amèrica), Manuscrit.
- SUÁREZ-OROZCO, M. (1987), "Becoming Somebody: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools", *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).
- SUÁREZ-OROZCO, M. (1989), *Central American Refugees and U.S. High Schools: Psychosocial Study of Motivation and Achievement*, Standford Univ. Press, Standford.
- SUÁREZ-OROZCO, M. & SUÁREZ-OROZCO, C. (1992), "La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis: implications pour la recherche en éducation", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- TAGUIEFF, P.A. (1986), "Racisme et antiracismes: modèles et paradoxes", a BÉJIN, A. & FREUND, A. (Dir.), *Racismes, antiracismes*, Librairie des Méridiens, París
- TAGUIEFF, P.A. (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, París.
- TAGUIEFF, P.A. (Ed.) (1991), *Face au racisme*, La Découverte, París.
- TESTANIERE, J. (1967), "Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement de second degré", *Revue française de sociologie*, VIII.
- TIZARD, B. et altri (1988), *Children at the School in the Innercity*, Lawrence Erlbaum, Londres.
- TODOROV, T. (1991), *Nosotros y los otros*, S.XXI, Madrid.
- TOMLINSON, S. (1983), *Ethnic Minorities in British Schools*, Croom Helm, Londres.
- TOURAINÉ, A. (1974), *Production de la société*, Seuil, París.

- TOURAINE, A. (1983), *La méthode de l'intervention sociologique*, ADIS, París.
- TOURAINE, A. (1984), *Le retour de l'acteur*, Fayard, París.
- TOURAINE, A. (1986), "An Introduction to the Study of Social Movements", *Social Research*, 52 (4).
- TOURAINE, A. (1993), *Crítica de la modernidad*, Temas de Hoy, Madrid {(1992), *Critique de la Modernité*, Fayard, París}.
- TOURAINE, A. (1995), "La formation du sujet", a Dubet, F. & Wiewiorka, M. (Eds.), *Penser le sujet*, Fayard, París.
- TRIANES, M.V. & MUÑOZ, A.M. (1997), "Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención", *Revista de educación*, n.313.
- TRIBALAT, M. (1995), *Faire France*, Découverte, París.
- TROPEA, F. (1993), "De 'Visca el Barça' a 'Dale al guarro': la màscara agressiva de l'skin barceloní", a DD.AA. *Noves formes de delinqüència*, Centre d'estudis Jurídics, Barcelona.
- TROYNA, B. (1982), "The Ideological and Policy Responses to Black Pupils in British Schools", a HARTNETT, A. (Ed.), *The Social Sciences in Educational Studies*, Heinemann Educational Books, Londres.
- TROYNA, B. (1992), "Can You See the Join? An Historical Abalysis of Multicultural and Antiracist Education Policies", a GILL, D.; MAYOR, B. & BLAIR, M., *Racism and Education. Structures and strategies*, Sage, Londres.
- TROYNA, B. & CARRINGTON, B. (1989), "'Whose side are we on?' Ethical Dilemmas in Research on 'Race' and Education", a BURGUESS, R.G. (Ed.), *The Ethics of Educational Research*, Falmer, Lewes.
- TROYNA, B. & CARRINGTON, B. (1990), *Education, Racism and Reform*, Routledge, Londres.
- TROYNA, B. i HATCHER, R. (1992), *Racism in Children's Lives: a study of mainly white primary schools*, Routledge.
- ULICHNY, P. (1996), "Cultures in Conflict", *Anthropology and Education Quarterly*, 27 (3): 331-364.
- UNESCO (1969), *Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial*, UNESCO, París.
- UNESCO (1979), *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 20ª reunión de 27-XI-1978*, UNESCO, París.
- UNESCO (1984), *Racismo, ciencia o pseudociencia. Actas del coloquio sobre racismo y discriminación racial*, Atenes 1981, UNESCO, París.
- VAILLANT, M. (1994), "Le grand jeu de la loi", a *Les conduites agressives*, Rencontres de Gif, Ministeri de l'Interior de la República Francesa.
- VALDÉS, R. (1988), Excurso sobre la creencia, Document mecanografiat.
- VALLVERDÚ, F. (1979), *La normalització lingüística a Catalunya*, Laia, Barcelona.
- VARENNE, H. (1982), "Jocks and Freaks: Social Interaction among Senior High School Students", a SPINDLER, G. (Ed.), *Doing Ethnography of Schooling*, Holt Rinehart & Winston, Nova york.

- VELASCO MAÍLLO, H.M. & DÍAZ de RADA, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid .
- VELASCO MAÍLLO, H.M.; GARCÍA CASTAÑO, F.J. & DÍAZ de RADA, A. (Ed.) (1993), *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- VERMA, G. (1995), "Ethnic Relations in All-White Schools", a TOMLINSON, S. & CRAFT, M. (Ed.), *Ethnic Relations and Schooling*, Athlon, Londres.
- VERNE, E. (1987), "Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique", a DD.AA., *L'éducation Multiculturelle*, OCDE/CERI, París.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. & QUEVEDO, G. (1989). "Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula", a ROLAND, E. & MUNTE, E. (eds.), *Bullying: an International Perspective*, Fulton, Londres.
- VIGIL, J.D. (1988), *Barrio Gangs: Street Life and Identity in Southern California*, University of Texas, Austin.
- WACQUANT, L. (1999), "Una tormenta represiva que llega de Estados Unidos. La ideología de la inseguridad", *Le Monde Diplomatique*, abril.
- WAGATSUMA, H. & DEVOS, G. (1984), *Heritage or Endurance: Family patterns and Delinquency Formation in Urban Japan*, Univ. of California Press, Berkeley.
- WAGNER, P. (1997), *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, Herder, Barcelona.
- WALLMAN, S. (1986), "Ethnicity and Boundary Process in Context", a Rex, J. & Mason, D. (Eds.), *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge, Univ. Press, Cambridge.
- WAX, M.L.; WAX, R. & DUMONT, R. (1964), "Formal education in an American Indian Community", *Social Problems* , 11 (4).
- WEBER, M. (1971), *Economie et Société*, Plon, París.
- WEIS, L. (Ed.) (1986a), *Race, Class and Schooling*, Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.
- WEIS, L. (1986b), "Without Dependence on Welfare for Life: Black Women in the Urban Community College", a WEIS, L. (Ed.), *Race, Class and Schooling*, Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.
- WEXLER, P. (1992), *Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School*, Falmer Press, Londres.
- WHYTE, W.F. (1943), *Street Corner Society*, Univ. of Chicago Press, Chicago {Trad. Cast. (1972) *La sociedad de las esquinas*, Diáfora, México}.
- WIEVIORKA, M. (1980), "Les bases du national-populisme", *Le Débat*, setembre, pp.35-41.
- WIEVIORKA, M. (1988), *Sociétés et terrorisme*, Fayard, París.
- WIEVIORKA, M. (1992), *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona.
- WIEVIORKA, M. (1992), *La France raciste*, Seuil, París.

- WIEVIORKA, M. (1997), "Cultura, société et démocratie", a Wiewiorka, M. (Dir.), *Une société fragmentée?. Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris.
- WILCOX, K. (1982a), "Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review", SPINDLER, G. (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- WILDAVSKY, A. (1987), "Choosing Preferences by Constructing Institutions: A Cultural Theory of Preference Formation", *American Political Science Review*, 81.
- WILDAVSKY, A. (1989), "Frames of Reference Come from Cultures: a Predictive Theory", a FREILICH, M. (Comp.), *The Relevance of Culture*, Bergan and Garvey, Nova York.
- WILSON, J.-Q. & KELLING, G.L. (1982), "Broken Windows", *The Atlantic Monthly*.
- WILLIAM, J. (1918), *The Principles of Psychology*, Dover Publications, Nova York.
- WILLIAMS, J. et altri. (1984), *Hooligans abroad*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working Class Children get Working Class Jobs*, Saxon House, Farnboro.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- WITHNRY, I. & SMITH, P. (1993), "A Survey of the Nature and extent of Bullying in Junior/middle and secondary Schools", *Educational research*, n.35.
- WOLCOTT, H.F. (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- WOLCOTT, H.F. (1994), *Transforming qualitative data description, analysis and interpretation*, Sage, California.
- WOLFE, A. (1977), *The limits of legitimacy. Political Contradictions of Contemporary Capitalism*, Free Press, Nova York.
- WOODS, P. (1979), *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- WOODS, P. (1986), *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, Routledge and Kegan Paul, Londres {Trad. Cast. *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona}.
- WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Comp.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Paidós-MEC, Barcelona.
- WRIGHT, C. (1986), "School Processes: An Ethnographic Study", a EGGLESTON, J. et altri (Eds.), *Education for Some*, Trentham Books, Londres.
- WRIGHT, C. (1987), "Black Students - White Teachers", a TROYNA, B. (Ed.), *Racial Inequality in Education*, Tavistock, Londres.
- WRIGHT, C. (1990), "A Reply to Peter Foster".
- WRIGHT, C. (1992), *Race Relations in the Primary School*, David Fulton, Londres.
- WRIGHT, C.; EGGLESTON, J.; DUNN, D. i ANJALI, M. (1986), *Educational and Vocational Experiences of 15-18 years old members of minority groups*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.

- WRIGHT, E.O. (1978), *Class, Crisis and the State*, New Left Books, Londres {Trad. Cast. (1983), *Clases crisis y Estado*, Siglo XXI, Madrid}.
- WRIGHT, E.O. (1985), *Classes*, Elek, Londres.
- WULFF, H. (1988), *Twenty Girls. Growing-up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, Stockholm Studies in Social Anthropology, Estocolm.
- ZIEGLER, S. & ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991), "Bullying at School: Toronto in an International Context" (Informe n. 196), Toronto Board of Education, Toronto.