

IDENTITATS

**CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT EN ELS FILLS I FI-
LLES DE FAMÍLIES IMMIGRADES**

MARTA COMAS
ENCARNA MOLINA
MÒNICA TOLSANAS

SÈRIE ***TRAMA***

INTRODUCCIÓ	3
1. RETALLS DE VIDA.....	18
2. FORMES D'INTEGRACIÓ A LA SOCIETAT I PATRONS DE CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT.....	38
2.1. LA TRAJECTÒRIA D'INCORPORACIÓ DE LA PRIMERA GENERACIÓ D'ADULTS.....	39
2.2. LES RELACIONS D'ACULTURACIÓ ENTRE PARES I FILLS	40
2.3. LES BARRERES ECONÒMIQUES I CULTURALS	42
2.4. ELS RECURSOS INDIVIDUALS I COL·LECTIUS PER A SUPERAR LES BARRERES.....	44
2.5. TRES PATRONS DIFERENCIATS DE CONSTRUCCIÓ IDENTITÀRIA	47
3. LES ESTRATÈGIES IDENTITÀRIES. EL REpte ADOLESCENT D'ARRIBAR A SER UN MATEIX.	51
3.1. INCERTESA DE L'ENTORN QUE ES SUMA A LA PRÒPIA INCERTESA	53
3.2. NORMALITAT DE LA CRISI ADOLESCENT; RESPOSTES A L'ANSIETAT	60
3.3. MALGRAT TOT, UNA GENERACIÓ FELIÇ.	66
4. ACOMPANYAMENT EDUCATIU I IDENTITAT.....	68
4.1. INSTITUCIÓ ESCOLAR I DESENVOLUPAMENT HUMÀ, EN UN PERÍODE DE CANVIS....	68
4.2. L'ESCOLARITZACIÓ: REFERENTS EN EL PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ IDENTITÀRIA....	72
4.3 MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA	94
5. CONCLUSIONS	98
6. BIBLIOGRAFIA.....	105

INTRODUCCIÓ

En les ponències dels congressos i jornades dedicades al fet migratori, amb tota seguretat, *integració* és un dels conceptes més presents, ja sigui de manera explícita o implícita. I no solament en aquests espais erudits, també en les converses de carrer o en els mitjans de difusió. Aquesta paraula agrupa, en el seu camp semàntic, més matisos, més possibilitats d'interpretació, fins i tot més biaixos ideològics que cap altra, fins el punt de tornar-se un terme prou equívoc com per a que determinats col·lectius es neguin a fer-lo servir. Segurament el terme ***identitat*** no arriba a tant, però probablement seria el mot que ocuparia el segon lloc, tant en aquest *ranking* de presència en els discursos sobre immigració, com per la seva polisèmia i diversitat, no només de significats sinó també de sentits.

Així com cal fer, massa sovint, tot un exercici de reflexió per fer adonar –també a professionals del món de l'educació- que la *integració* és una acció (o, si voleu, un conjunt d'actituds i actuacions) que afecta i implica no només als nouvinguts sinó també als autòctons, passa una mica a la inversa amb la *identitat*. Així com preocupa sobremanera que siguin *ells* els que s'integrin ja que *la obligació d'integrar-se* es veu sobretot com una tasca seva, en canvi, habitualment la identitat que preocupa més és *la nostra*. I sobretot el que preocupa és *com conservar-la* en aquest món convuls, inestable i globalitzat que ens ha tocat viure.

No és estrany ni és la primera vegada que les qüestions identitàries se'ns presentin lligades a les migracions. Fins i tot un dels referents mundials més importants en la història de la psicologia, i un dels pares dels estudis sobre la identitat, escrivia que ell mateix va començar a preocupar-se d'aquest tema, ja als anys 30 del segle passat, en el moment en que va esdevenir un *problema social*, és a dir, en el moment en que al seu país, els Estats Units de l'Amèrica del Nord, es va intentar crear una *superidentitat* per damunt de totes les identitats importades pels immigrants que anaven arribant (ERIKSON E. H. 1995:47).

Als llibres anteriors d'aquesta col·lecció que teniu a les mans, *Conciutadania Intercultural* -ocupada i preocupada per l'educació, i d'una manera especial per la dels fills i les filles de les famílies immigrades-, ja s'intentaven analitzar afirmacions i qüestionar tòpics com aquells que esmentàvem sobre la integració o la identitat, mostrant la complexitat que s'amaga darrera aquests temes. Estem convençuts que, només una acceptació i un coneixement rigorós d'aquesta com-

plexitat ens pot permetre navegar amb més seguretat per la incertesa que comporta l'increment de diversitat a les nostres societats i, és clar, també a les nostres aules.

De manera que, si sovint en altres llibres (CARBONELL, F. 2006:106) hem conclòs, per exemple, que som els *autòctons* els qui probablement tinguem una responsabilitat major en la *integració* de tots en una societat cohesionada, ara intentarem esbrinar què és això de la *identitat* i potser també, al final, el lector trobarà arguments per plantejar-se els processos de construcció identitària des d'una perspectiva més plural i més complexa, si, però també més rica i enriquidora. Una perspectiva, en definitiva, més educativa.

Una perspectiva que seria bo que ajudés a revisar les habituals aproximacions *conservadores* al tema de la identitat -més que conservadores a vegades fins i tot *conservacionistes*, com si en parlar d'identitats parléssim de reserves biològiques o d'espècies protegides en risc d'extinció- per fer-ho des d'òptiques més dinàmiques, més interactives. En definitiva, amb una actitud més d'obertura i d'incorporació d'allò que no ens és propi, que de tancament en la desconfiança i el temor.

Quan el cantant de Xàtiva deia en aquella memorable cançó *qui perd els orígens perd identitat* –aclarim, de passada, que mai no va dir *qui perd els orígens perd la identitat*, com li fan dir els qui són *més papistes que el Papa*- estava musicant un vers potent, incisiu, una afirmació dramàtica i poètica que certament ha tingut una gran penetració, fins i tot en el llenguatge popular. Però no creiem que la seva intenció fos fer el resum d'una teoria psicosociològica sobre el procés de construcció identitària.

Tampoc aquest llibre no ho pretén ser. En part, perquè la complexitat del tema desborda, pel llarg i per l'ample, les nostres possibilitats. Però precisament a causa d'aquesta complexitat i dificultat de contenció del tema, cal observar que els diferents llibres publicats en aquesta col·lecció, ja han tractat -més o menys directament- sobre la construcció de la identitat dels fills i filles de les famílies immigrades. De fet, es fa difícil parlar de l'acollida dels nouvinguts o dels conflictes i malentesos ètics interculturals, per exemple, sense que els temes identitàris no es facin presents en primer o en segon terme. I encara més si ens referim als processos de socialització de col·lectius concrets. I en els llibres que confiem que continuaran la col·lecció, segur que hi seguirà bategant aquest tema. Ben mirat,

potser és aquesta visió, calidoscòpica i multifocal, la que més li convé a una perspectiva analítica sobre els processos de construcció identitària, ja que deu ser la única òptica que ens pot donar una percepció una mica més global i menys distorsionada, tot corregint l'estrabisme que amenaça sempre les mirades massa monogràfiques o la miopia dels *especialismes*.

Tot i tenir en compte aquestes precaucions davant de les monografies breus, i les seves limitacions per tractar aquests temes complexos, hem cregut convenient que un dels llibres de la col·lecció, el que teniu al davant, tractés aquest tema d'una manera intencional, específica i, en la mesura de les nostres possibilitats, sistemàtica. A l'inici, érem conscients només d'algunes de les dificultats amb que, efectivament, ens hem anat trobant, i que ja es van començar a fer evidents des del mateix moment de la decisió inicial dels continguts i del format del llibre (que, per cert, no s'assemblen gaire –per no dir gens- al resultat final). Dificultats que hem hagut de resoldre no sempre de la manera que més ens hauria agradat. El lector valorarà si l'esforç ha valgut la pena.

Però deixem-nos ja de circumloquis i reprenguem el fil del discurs. Per recomençar, diguem una cosa ben contundent, a la llum de la major part de les teories actuals sobre construcció identitària: *la identitat* (com l'energia) *no es crea ni es destrueix, només es transforma*. La identitat, estrictament parlant, *no es perd*, com diu el vers de la cançó esmentada més amunt. Es crea en el mateix moment del naixement del ser humà, quan som *identificats* només en sortir de l'úter matern, o quan ens posen el nom, i es dissol, desapareix, es perd, només amb la mort. És clar, sempre hi ha excepcions. Per exemple hi ha les persones *alienades*, les que *han-deixat-de-ser-elles*. Però, afortunadament, són una exigua minoria, si utilitzem el terme no en un sentit figurat, ni en el sentit marxista, sinó en el sentit clínic, que és el que correspon.

Avui es pot afirmar, seguint les aportacions més rellevants de la psicociologia contemporània, que la identitat (la qualitat de ser una persona ella mateixa, malgrat els canvis propis del pas del temps, és a dir: la qualitat que ens *identifica*) és *un constructe, sobre una dotació psicofísica bàsica, que anem actualitzant, refent, en el curs de la nostra vida, amb períodes d'intensa transformació, com és el cas de l'adolescència, i períodes d'una major tranquil·litat*. Amb això volem dir quatre coses que ens sembla important tenir ben clares de bell antuvi:

- a) Que és quelcom que construeix cada individu, certament sobre un llegat psicofísic (i amb el material sociocultural que li proporciona l'entorn), però que no és, estrictament parlant, cap herència ni és un patrimoni familiar, social o polític que rebem i que haguem de conservar; ja que no és tant rellevant el llegat com allò que fem amb ell, a partir d'ell.
- b) Que, per tant, està disponible permanentment per a una possible reconstrucció, reformulació, reelaboració, reordenació, encara que amb diferent intensitat segons els períodes vitals i els aconteixements que vivim. Recordem aquella esperançadora metàfora que utilitzava el psiquiatra i pedagog barceloní, el Dr. Gómez del Cerro, quan havia d'atendre pares desbordats i atabalats pels canvis i les crisis dels seus fills adolescents. Els deia: *“Al llarg de tota la infància, vostès van bastir a l'interior dels seus fills un bonic edifici, amb dedicació amor i paciència i, inevitablement, amb encerts i errors per part seva. I en va resultar una bonica casa de la que estaven bastant satisfets. Ara, en arribar a l'adolescència, el seu fill es veu en l'obligació de tirar-la a terra, perquè ha de construir-ne una altra amb les seves mans i a partir dels seus gustos personals. Té la imperiosa necessitat de fer la “seva” casa, i vostès ni ho poden ni ho han de voler impedir. Però no ho oblidin: per a fer-la, el seu fill recuperarà les bigues, les totxanes i els pilars amb que vostès van anar fent aquell primer edifici, per molt que ara canviï la seva distribució interior o la forma de la seva façana. Gairebé no disposa de cap altre material”*.
- c) Que, com si fos una ceba, la identitat té moltes capes o, si voleu, moltes cares, moltes facetes diferents en cada individu –una persona concreta pot ser (i es pot sentir) alhora: dona, professora, agnòstica, catalana, excursionista, d'origen marroquí, mare, soprano en una coral, germana gran, nacionalista, presidenta de l'associació de veïns, etc.-sense que aquesta riquesa i diversitat de facetes esmicoli necessàriament en fragments la unitat intrínseca de l'individu, de la seva identitat.
- d) Que aquestes facetes, inestables i temporals, estan la major part disponibles, –unes més que altres, és clar- de manera que cada persona pot mostrar-ne una o altra segons el lloc, el context i el moment en que es troba (hom se sent, per exemple, català –i, si convé, exhibeix la se-

va catalanitat- d'una manera *diferent* quan està al Palau de la Música que quan està al metro de Madrid; quan passeja per Roda de Ter, per Perpinyà o pel País Basc), sense que aquest fet pugui interpretar-se com un exercici d'hipocresia o com una mostra de falsedat.

Danilo Martuccelli ens diu que es tracta d'insistir, abans que en cap altra cosa, en la *indeterminació identitària* en la qual viu l'individu, cosa que l'obliga a assegurar ell mateix contínuament la sutura de la seva pròpia individualitat. L'individu es pensa a sí mateix com el fruit de la història, però en canvi està obligat a viure com una història oberta (MARTUCCELLI, D. 2002:353). Conseqüentment, els educadors cal que defugim concepcions essencialistes i rígides pel que fa a les identitats dels nois i noies que ajudem a créixer i madurar. Com diria un artista, cada un d'ells és un *work-in-progress*, una *obra en fase de realització*. Per això, és important que prenguem consciència de la nostra transcendència en aquests processos de construcció identitària d'uns adolescents que ens veuen, ho vulguem o no, com a adults de referència, encara que sigui per criticar-nos, per qüestionar les nostres intervencions o al contrari, per idealitzar-nos. Com explicarem amb més detall al darrer capítol, ells i elles ens necessiten, si més no, com a "paret de frontó" en la qual "rebotin" les seves opinions, actuacions, valoracions, infraccions...

Però segurament estem anant una mica massa de pressa. Caldria no passar per alt que, habitualment amb la paraula identitat, designem dos processos. A més d'aquest més personal, individual, al que ens hem referit fins ara, la identitat també fa referència a uns processos i a uns referents socials, col·lectius; la separació entre uns i altres no només és molt difícil sinó que, encara que es pugui fer a nivell analític, és totalment desaconsellable del punt de vista educatiu. De manera que la identitat es situaria precisament, segons la opinió de diversos autors, en aquest punt, en aquesta cruïlla: entre allò personal, individual i allò col·lectiu, comunitari, social. Per paradoxal que pugui semblar, *la identitat és tant allò que ens fa únics, com allò que ens fa semblants als altres*.

En línies anteriors s'ha exposat la relació entre immigració i crisi identitària, però ens equivocaríem si només atribuïssim als moviments migratoris aquesta crisi. I cal llegir el mot *crisi* no en un sentit negatiu o pessimista, sinó en el seu sentit més etimològic: una etapa de qüestionaments i canvis, en qualsevol realitat organitzada (personal, social, econòmica, mediambiental...) però inestable i, per

tant, subjecta a evolució. Des d'aquest sentit, son molts els qui, com Dubar, han teoritzat sobre l'actual *crisi de les identitats* (DUBAR, C. 2002), arribant a afirmar que la modernitat, tota modernitat, està marcada per la crisi de la identitat (MARTUCCELLI, D. 2008), fins a ser-ne una de les seves característiques. La decadència de la noció de classe i la precarització i inestabilitat laboral creixent han anat dissociant la relació entre rol social i identitat, de manera que *allò-que-es-fa* defineix cada vegada menys *allò-que-hom-es*.

Han quedat molt lluny els temps en que la identitat professional era tant important que arribava a heretar-se i a passar de pares a fills fins el punt d'esdevenir un llinatge, un cognom (Ferrer, Teixidor, Fuster, Sastre, Pagès...). Avui és molt menys freqüent poder disposar d'una identitat professional estable, no ja a nivell dinàstic, sinó ni tan sols al llarg de la vida d'una persona. Per això la identitat ja no sol anar lligada al rol professional, sinó que s'experimenta més aviat com el resultat d'una mediació, d'una negociació entre diferents registres. Entre ells: el gènere, el grup d'edat, l'etnicitat, la pertinença a grups socials (lleure, política, cultura, esport...), els patrons de consum... La creença en una identitat estable, essencial, determinada pel naixement, per la posició social o per la professió, ha deixat cada vegada més pas a una altra concepció més inestable, accidental, oberta i progressiva. El cas dels immigrants és paradigmàtic, però aquests canvis afecten tothom, també als autòctons.

Si bé acabem de dir que l'etnicitat té un pes important en la construcció identitària, no és menys cert que l'elasticitat i el mestissatge de les formes culturals, d'una banda, i la globalització de l'altra, també dificulten construir un sentiment de pertinença a *cultures autèntiques*, al mateix temps que, pel mateix motiu, ens obliguen al desplegament d'estratègies de *tancament identitari*. Per això s'afirma sovint la identitat –de manera especial les identitats col·lectives, o més ben dit, aquells aspectes comunitaris i compartits de la identitat- construint barreres simbòliques substantives i delimitadores entre allò que som (o creiem ser, o necessitem sentir que som) i la resta de l'univers. Es manté viu així el sentiment identitari *per oposició*, la qual cosa no vol dir sempre per confrontació violenta, com bé denunciava l'autor de *les identitats que maten* (MAALOUF, A. 1999); com resumeix Martuccelli, *tota identificació només existeix en tensió, a través de moviments constants de reivindicació identitària, o al soplug momentani de representacions que es volen essencialistes* (MARTUCCELLI, D. 2008).

Hi ha hagut –i hi ha encara- qui ha defensat, representacions ideològiques de móns culturals impermeables, incompatibles, excloents (per exemple HUNTINGTON, S. 2006, o SARTORI, G. 2001). Paradoxalment, aquesta porositat i permeabilitat de les cultures és tant allò que permet la seva possibilitat d'obertura i de comunicació intercultural, com allò que pot provocar, per por, per desconfiança, una deriva vers l'integrisme i el tancament. El que no podem oblidar ni passar per alt és que tant si s'esdevé una cosa com l'altra, això no podrà atribuir-se mai a una pretesa i falsa impenetrabilitat de les cultures, sinó als contextos polítics en que es desenvolupen i relacionen, i als interessos de determinats grups de pressió (polítics, culturals, econòmics...) en treure beneficis de la manipulació dels sentiments de pertinença de les persones.

De fet, és innegable que les societats modernes són màquines d'assimilació cultural, en uns ritmes i en unes proporcions mai abans assolides, gràcies, sobretot, als potents mitjans de comunicació audiovisual. Els qui defensen que la integració o l'assimilació cultural dels immigrants és impossible, en el millor dels casos estan completament desinformatats (en el pitjor dels casos, acostumen a mentir per interessos no sempre confessables).

Però deixem, de moment, les especulacions sobre la identitat per centrar-nos en els subjectes d'aquests complexos processos de construcció identitària. A Catalunya els estudis sobre el creixement i l'acomodació de les segones generacions sorgides de les noves migracions encara són poc freqüents. Per diverses raons, entre les quals podríem destacar la precarietat de les dades disponibles, la joventut relativa dels infants i joves circumscrits dins d'aquesta categoria i la novetat relativa del fenomen, l'anàlisi d'aquestes poblacions continua essent un dels grans buits en la investigació catalana en l'àmbit de les migracions. Sovint les dades recollides per l'administració se'ns presenten a través de conceptes globals: llatinoamericans, magrebins, asiàtics, etc. Darrera d'aquestes categories s'amaguen infants i joves de diferents nacionalitats, nascuts a la pròpia societat catalana o a altres països que estan vivint trajectòries d'incorporació completament diversificades en funció de la caracterització dels contextos que els acullen, les barreres culturals i socials que afronten, i els recursos individuals i col·lectius dels què disposen per a fer-hi front.

Sovint són considerats “nens i nenes immigrants com els altres” (SHIFF, 2001) malgrat que, la major part de vegades, a més d'haver nascut aquí, a penes han

sortit de les ciutats en les que resideixen, desconeixen en major o menor grau les pràctiques culturals dels seus suposats contextos d'origen i han incorporat una part important dels valors d'una societat que no sempre els reconeix com a “pro-pis”.

A aquesta dificultat de base –per la inexistència d'un substrat empíric en el que fonamentar la investigació- s'hi afegeix una certa resistència de certs àmbits acadèmics i altres àmbits de reflexió a acceptar el propi concepte de segona generació i no tant per la definició del concepte¹ en funció de diferents tradicions teòriques i metodològiques sinó per un debat més ample i sovint més intens sobre la pertinència de “nombrar” a aquestes poblacions a través de la seva genealogia migratòria. Aquesta perspectiva que en la seva versió extrema es construeix en termes de dret a la indiferència (CHEBEL D'APPOLLONIA, 1998; DELGADO, 1997) postula que l'extensió de la categoria d'immigrat a través de variables relacionades amb la temporalitat migratòria (primeres, segones, terceres generacions) no fa més que perllongar l'estigma del que han estat víctimes els seus progenitors i, per tant, dificulta el seu procés d'integració en tant que ciutadans de ple dret. Així, des d'aquesta altra perspectiva –i en certa mesura, com a reacció a un cert discurs de l'etnicitat en el debat públic- se'ns convoca a considerar a aquests nens i joves “nens i joves com els altres” (SHIFF, 2001) a alliberar-los dels estigmes que semblen imposar-los els seus orígens, quan no a alliberar-los dels seus propis orígens.

Malgrat tot, especialment entre els col·lectius que protagonitzaren l'inici d'aquests nous fluxos migratoris, existeix una segona generació que creix més o menys acomodada a l'entorn en el que resideix, i que presenta una caracteritza-

¹ A la literatura sobre la temàtica, el concepte de primera generació habitualment ens remet a persones que han estat socialitzades en altres països i que emigren com a adults i el concepte de segona generació als fills d'aquests immigrants nascuts a la societat d'acollida. Existeix un debat sobre la conceptualització dels infants i adolescents que ocupen espais intermedis entre generacions, és a dir, aquells que emigren com a infants i adolescents seguint el procés migratori dels seus pares. Warner i Srole (WARNER I SROLE 1945) distingien entre la generació P –la P significant parental i alhora subdividida en P1 descrivint els immigrants que havien arribat després dels 18 anys i P2 circumscriuint als fills d'immigrants que havien arribat a la societat d'acollida seguint el procés migratori dels seus pares abans dels 18 anys- i la generació F –la F significant filial i circumscriuint als fills dels immigrants nascuts a la societat d'acollida-. Més recentment Rumbaut va definir a aquesta generació intermèdia com a generació 1.5 -*one-and-a-half-generation*- (PORTES, A. I RUMBAUT, R. G., 2001). Malgrat ser objecte de definicions diverses, la definició d'aquestes poblacions intermèdies sempre planteja el mateix repte: definir la construcció del subjecte en les seves diferents etapes evolutives quan aquest procés es produeix en diferents contextos nacionals amb models de socialització no necessàriament coincidents.

ció pròpia. Una caracterització no sempre assimilable ni a l'experiència dels "altres joves immigrants" ni a l'experiència dels "altres joves autòctons", des de fa anys instal·lats a la societat catalana. En primer lloc, perquè aquests "altres joves immigrants" són en si mateixos diversos. No tant sols perquè arriben a diferents edats, amb diferents perfils individuals i han recorregut diferents trajectòries educatives en funció dels seus contextos nacionals d'origen, sinó perquè inclús quan provenen d'un mateix context nacional tenen orígens socials diversos i sovint bagatges culturals i lingüístics heterogenis. En segon lloc, perquè aquests "altres joves autòctons" que sovint conviuen amb ells a les mateixes perifèries urbanes, estan lluny d'ajustar-se a la caracterització "estàndard" que se'ls assigna com a membres de la societat d'acollida. Molts d'ells són fills o nets de sectors d'immigrants nacionals que van viure un procés de precarització social important durant la dècada dels 80 que gairebé va impossibilitar la mobilitat social ascendent. Altres pertanyen a minories llargament minoritzades a l'interior de la pròpia societat catalana i, avui, són víctimes d'un cert biaix de la memòria.

Seguint amb la mateixa línia de reflexió, resulta difícil pensar que la totalitat de nens i joves circumscrits dins del que hem acordat anomenar "segones generacions" i la vertebració de la seva experiència puguin definir-se en els mateixos termes. En alguns casos, malgrat ser reconeguts com a pròxims a la cultura de la societat d'acollida sofreixen en silenci diferents formes de racisme i discriminacions molt variades. En altres casos, malgrat ser víctimes dels racismes quotidians (CHEBEL D'APPOLLONIA, 1998) desenvolupen una sèrie d'estratègies per fer front als estigmes dels que són objecte. Tots viuen les contradiccions del seu particular habitar entre móns, però cadascú ho fa a la seva manera.

Des de la nostra perspectiva, reflexionar sobre la integració d'aquests infants i joves és important per vàries raons. En primer lloc, perquè ens permet reflexionar sobre les transformacions que està vivint la societat catalana com a conseqüència d'aquestes "noves migracions" i repensar la seva caracterització social en el marc d'aquestes transformacions. Però en segon lloc, i al nostre entendre aquesta és la raó més important, perquè la concreció d'aquestes formes d'integració en un o altre sentit condicionarà la seva participació en la societat en el futur. La forma que adopti aquesta integració condicionarà que, en el futur, aquestes poblacions visquin processos de mobilitat social ascendent o que s'afegeixin a la resta de sectors socials dependents de l'estat del benestar; condi-

cionarà que surtin de les perifèries urbanes en les que molts d'ells resideixen o que es consolidin els enclavaments ètnics² que avui estem veient emergir.

Sovint, per realitzar una prospectiva de les formes d'integració que viuran aquestes noves generacions, es reprèn el model d'integració que van viure les segones generacions de les migracions nacionals precedents. Així, s'espera que aquestes segones generacions vencaran l'exclusió i la pobresa de la que han estat víctimes els seus progenitors i viuran un procés de mobilitat social ascendent que els allunyarà de les perifèries urbanes en les que resideixen en aquests moments. En el mateix sentit i en la mesura que, poc a poc, ampliïn les seves xarxes de relació i participin de nous àmbits educatius i professionals, aniran abandonant les seves especificitats culturals, socials i lingüístiques i aniran incorporant la llengua, la cultura i els costums de la societat on habiten fins el punt de que en la tercera generació aquest procés haurà conclòs, aconseguint-se una assimilació gairebé total.

Però succeeix que aquest procés, que anomenarem a partir d'ara, *d'assimilació lineal*, instituït com a model per una part important dels estudis que van analitzar la integració dels immigrants a la classe obrera i la seva progressiva ascensió social a través de les generacions en el marc de les societats industrials, no sempre permet explicar les formes d'integració que es donen a les societats contemporànies. La diversificació creixent dels nous fluxos migratoris i les mutacions viscudes per les societats postindustrials que els acullen està qüestionant l'associació directa entre aculturació³ i mobilitat social ascendent. Avui s'estan produint noves dinàmiques entre totes dues dimensions (que explicarem detalladament més endavant) i que poden anar des d'una associació en el sentit invers –aculturació/mobilitat social descendent o bloquejada- a una associació novedosa –aculturació selectiva/mobilitat social ascendent-. Això és així per tres raons fonamentals (PORTES, A. I ZHOU, M. 1993; ZHOU, M., 1997) que aquí només enunciem i que reprendrem amb més detall al segon capítol del llibre:

² Un enclavament ètnic és un espai urbà en el que conflueixen xarxes econòmiques i socials construïdes a partir d'una etnicitat compartida

³ L'aculturació pot ser definida com el procés de canvi que es dona quan entren en contacte individus que s'han construït com a subjectes en societats amb patrons culturals diversos. Des de l'assimilacionisme clàssic, l'aculturació s'havia plantejat sovint com un procés substractiu que consistia en la substitució progressiva dels patrons culturals d'origen pels patrons culturals del context d'incorporació.

1. En primer lloc, la diversificació creixent dels nous fluxos migratoris està contribuint a l'emergència d'una nova segona generació diversa fenotípicament⁴ més exposada a discriminacions racials que la segona generació de les migracions nacionals precedents⁵.
2. En segon lloc, l'estructura social segmentada de les societats postindustrials en la que conviuen, d'una banda, nous espais de producció i l'emergència de professionals altament qualificats interconnectats en un món globalitzat, i d'una altra, la consolidació progressiva de processos d'exclusió i la precarització creixent de diferents segments de població. Aquesta fragmentació de l'ordre social modifica les formes d'incorporació a la societat dels immigrants actuals. El patró de mobilitat social ascendent que, en el marc de les societats industrials, es donava de forma progressiva en el decurs de dues o tres generacions per l'existència d'espais laborals intermedis que no exigien formació superior, ja no és ni l'únic patró possible ni el més present. Avui, en un context definit per la polarització social creixent entre llocs de treball altament qualificats i un mercat de treball definit per la precarietat, les segones generacions han d'escollir entre:
 - a) prolongar les seves trajectòries educatives per assegurar la mobilitat social a través de l'escola,
 - b) acceptar els mateixos llocs de treball precaris que ocuparen els seus pares, o
 - c) participar dels enclavaments ètnics que emergeixen en el marc de la seva pròpia comunitat.
3. En tercer lloc, aquesta segmentació social es projecta en la pròpia configuració de la ciutat. La precarització progressiva dels antics barris obrers, la ruptura dels vincles comunitaris construïts entorn al treball i la pèrdua

⁴ Fenotip: Conjunt de caràcters visibles que un organisme presenta com a resultat de la interacció entre el seu genotip i el medi ambient, com per exemple el color de la pell.

⁵ La diversitat fenotípica d'aquestes poblacions pot facilitar la construcció d'estereotips i assentar les bases de formes de racisme molt variades. Però no podem obviar que la racialització de les relacions socials és una construcció, en sí mateixa social, que adquireix formes diverses en funció de les relacions que estableixen aquests col·lectius amb les societats que els acullen. Les migracions nacionals precedents també van viure discriminacions molt variades, però la mobilitat social ascendent que van viure, en el marc de societats industrials en creixement, va diluir les estigmatitzacions inicials, fent de l'etnicitat una dimensió optativa de l'experiència.

de solidesa de les institucions (família, escola, església, sindicats,...), individualitzen els riscos socials i augmenten els índexs de vulnerabilitat. Avui, aquests col·lectius poden veure's obligats a integrar-se a barris precaritzats caracteritzats per l'atur, la desescolarització, etc. Contextos que no assegurin la mobilitat ascendent a través de l'escola i del treball ni per les poblacions instal·lades des de fa temps ni per les acabades d'arribar. Per molts d'aquests nens i joves l'adopció de pautes socials i culturals dels contextos en els que resideixen ja no representa el primer pas d'un procés de mobilitat ascendent i d'integració progressiva sinó, sovint, tot el contrari. Com veurem més endavant, molt freqüentment, els joves que mantenen vincles comunitaris forts a les societats d'acollida són els que tenen més oportunitats de promocionar-se educativament i econòmicament a través dels recursos que aquestes els aporten.

A les societats actuals, la qüestió de la integració ja no pot plantejar-se en termes genèrics, com si els immigrants s'incorporessin a societats ben cohesionades amb anterioritat a la seva arribada. O per dir-ho en altres paraules, la qüestió ja no pot plantejar-se tan sols amb la pregunta de si els immigrants s'integren o no a la societat, sinó que cal fer-ho en aquests altres termes: *com uns subjectes concrets, s'incorporen a uns segments socials i uns barris determinats, que alhora estan immersos en processos de mutació permanent com a conseqüència de la seva pròpia dinàmica interna*. Un subjectes concrets, no ho oblidem, provinents de determinades regions i de sectors socials concrets en els seus propis països d'origen, amb bagatges culturals i lingüístics diferents i històries migratòries prèvies no sempre coincidents.

Per tot plegat, en lloc d'un patró d'incorporació uniforme transposable a tots els col·lectius d'immigrants i a tots els immigrants a l'interior d'un mateix col·lectiu (*patró d'assimilació lineal*), el que s'observa són, com hem dit anteriorment, diferents trajectòries possibles en funció de la caracterització dels contextos que els acullen, les barreres econòmiques i culturals que afronten i els recursos individuals i col·lectius de què disposen per fer-hi front (*patró d'assimilació segmentat*), que resumim en aquestes tres (PORTES, A. I ZHOU, M. 1993):

a) Aculturació - mobilitat social ascendent. Aquest patró reproduiria el model clàssic *d'assimilació lineal*: aculturació a contextos socials ben vertebrats i integració progressiva a la classe mitjana.

b) Aculturació - mobilitat social descendent. Aquest patró reproduiria el model d'incorporació clàssic però en el sentit invers: aculturació a contextos socials definits per la precarietat i assimilació als sectors socials més vulnerables o en risc d'exclusió social.

c) Aculturació selectiva - mobilitat social ascendent. Aquest patró es definiria pel manteniment o la recuperació de determinats capitals socials i culturals d'origen i un procés paral·lel de mobilitat ascendent accelerat.

El context descrit, ple de paradoxes i contradiccions i en el que aprofundirem en les pàgines següents, ens obliga a revisar els grans eixos dels discursos i les polítiques disponibles en qüestions migratòries. Estan essent qüestionades per la recerca actual idees tan omnipresents en el debat públic com que la mobilitat social ascendent està estretament vinculada a una aculturació i assimilació prèvia o la demonització permanent del replegament comunitari com una via de direcció única cap a la construcció de guetos. La segmentació esmentada de les societats postindustrials i la diversificació creixent dels fluxos migratoris estan generant trajectòries d'incorporació social molt heterogènies.

En funció de la forma que adopti aquest procés, en el futur veurem (o ja estem veient):

- a) Fills i filles de famílies immigrades que viuran una transició progressiva a la societat dominant, incorporant i reconeixent com a propis els principis que la dirigeixen i viuran la seva etnicitat com una opció personal en la mateixa línia que les migracions precedents.
- b) Fills i filles de famílies immigrades que s'incorporaran als segments més precaritzats de la societat d'acollida, reproduint el model clàssic però en un sentit invers (mobilitat social descendent) i viuran l'etnicitat com una imposició externa, estigmatitzant, que una vegada interioritzada es tornarà en contra de la pròpia societat que l'ha construït.
- c) I finalment, fills i filles de famílies immigrades que donaran continuïtat a certs patrons culturals d'origen per protegir-se de la precarietat que regeix a certs segments de la societat d'acollida, estimulants una estratègia d'incorporació en la línia dels que Margaret Gibson va denominar acomodació sense assimilació, fent de l'etnicitat una "força" que els permetrà

créixer social i econòmicament a través de xarxes comunitàries en el marc dels seus propis col·lectius d'origen.

És aquesta diversitat de vies d'incorporació a la societat i de construcció de la identitat la que ens interessa. Aquest llibre té com a una de les finalitats prioritàries explorar les trajectòries d'incorporació que estan protagonitzant fills i filles de famílies de la “nova” migració (nascuts als seus contextos d'origen i emigrats a Catalunya abans de l'adolescència, o bé nascuts a Catalunya) focalitzant en una de les dimensions de la seva experiència que en la literatura sobre la temàtica s'ha mostrat com més determinant en la configuració de les seves trajectòries: la construcció de la identitat a l'adolescència. Com es podrà observar en una ràpida ullada al seu l'índex, els diferents capítols responen a diferents aproximacions sobre aquest tema, fetes per especialistes en diferents àrees i per tant, escrites en claus i registres diferents. Uns capítols tenen una orientació més pragmàtica, altres, en canvi, pretenen informar o ajudar a la reflexió i a la formació. Tots ells volen donar un cop de mà al professorat que, ja sigui des de les tutories personalitzades, o com a professors i professores, conviuen amb aquests infants i joves. Professionals que saben i assumeixen que tenen més responsabilitats com a actors que com a simples espectadors en el seu procés de socialització.

En el primer capítol, i mitjançant deu fragments d'històries personals, presentem algunes trajectòries de vida de joves i famílies d'origen immigrat que actualment resideixen a Catalunya. Exemplifiquem així la gran diversitat que defineix als immigrants actuals i les múltiples maneres en què es conjuguen les històries de les primeres generacions d'adults, les característiques dels contextos d'incorporació i els patrons de desenvolupament de la generació postmigratòria.

En el segon capítol, “*Formes d'integració a la societat i patrons de construcció de la identitat*”, explicarem com les transformacions de les societats contemporànies i de les migracions que acullen han forçat la reconstrucció de les perspectives clàssiques sobre la integració i aprofundirem en la relació entre els patrons d'incorporació a la societat, que acabem de veure, i els patrons de construcció identitària dels adolescents, fills i filles de les famílies immigrades.

El tercer capítol, “*Les estratègies identitàries. El repte adolescent d'arribar a ser un mateix*”, descriu les característiques principals actuals de l'adolescència i les respostes que els joves acostumen a donar per superar aquesta etapa de crisi i

continuar amb la tasca de construir-se com a persones autònomes i responsables.

I, per acabar, el capítol quart, dedicat íntegrament a "*L'acompanyament educatiu en el procés de construcció identitària*" dels adolescents fills i filles de les famílies immigrades, contextualitza totes aquestes reflexions en l'entorn de la institució educativa i, més especialment, en la tasca del professor o professora que exerceix la tutoria d'aquests nois i noies.

Com ja és habitual en tots els números d'aquesta col·lecció cal agrair a Fathia Benhammou i al Consell Assessor de la col·lecció *Conciutadania Intercultural*, la seva dedicació, pacient i acurada, en la revisió dels originals en les seves diferents fases, que han sigut moltes, des dels esquemes inicials fins als darrers manuscrits. Amb els seus suggeriments i orientacions han participat també de manera molt significativa i valuosa en els continguts.

1. RETALLS DE VIDA.

Aquestes deu històries son retalls de vida reals. Els noms i els llocs en els que resideixen són inventats, però l'edat, la nacionalitat, i les altres dades no. En el seu conjunt ens ofereixen una perspectiva global (tot i que inevitablement incompleta) de la situació de les famílies d'origen immigrat a Catalunya. La diversitat de les seves trajectòries s'ha d'entendre no només com un producte de la diversitat de les seves històries personals i socials, sinó també de la diversitat dels contextos que els acullen.

No hem volgut fer biografies. Hem seleccionat aquells segments de vida que juguen –i segurament continuaran jugant- un paper important en el seu procés d'incorporació a la societat i els posarem davant del lector per a què ell mateix valori la seva riquesa i diversitat.

L'objectiu en presentar aquests personatges i esbossar fragments de les seves trajectòries vitals no és altre que facilitar posteriorment la reflexió, des d'una perspectiva més teòrica, sobre les formes d'incorporació a la societat i els patrons de construcció de la identitat que s'estan donant a la societat catalana. D'altra banda, aquell lector que no anés més enllà d'aquest capítol, com a mínim hauria tingut ocasió de fer una aproximació, en clau de reportatge documental, a l'heterogeneïtat d'aquestes formes d'incorporació i de construcció identitària.

ELS GERMANS ALIA I OWAIS

L'aculturació a un context de classes mitjanes acomodades dóna continuïtat a un procés de mobilitat social ascendent

Quan la família de l'Alia i l'Owais va arribar a Espanya a mitjans de la dècada dels 90 va viure un procés d'assentament relativament fluid. El pare va arribar un mes abans transferit a la seu espanyola de la companyia d'aviació per la que tre-

ballava a Pakistan, els fills i la mare varen venir posteriorment quan el pare ja havia consolidat les bases d'un primer assentament a través la immersió a la feina i el lloguer d'una vivenda. La mare, fins llavors professora d'una de les universitats més prestigioses de Karachi, una vegada a Madrid, va donar continuïtat a la seva trajectòria acadèmica a través de la realització d'una tesi doctoral i l'Alia i l'Owais, seguint el mateix patró d'escolarització que ja havien viscut a Pakistan, van ser matriculats a una escola bilingüe (castellà-anglès) de la capital.

Els problemes van sorgir tres anys més tard quan l'empresa del pare va tancar la seva seu a Madrid i es va quedar sense feina. L'opció de ser contractat per feines menys valorades comportava una caiguda social massa important, així que, com que sabia que Barcelona s'estava transformant en un destí migratori consolidat, aprofitant la seva experiència laboral prèvia i emparat econòmicament per familiars distribuïts per tot el món va decidir protagonitzar una altra migració i crear la seva pròpia empresa a Barcelona.

Tots aquests canvis van tenir un impacte en la vida l'Alia i l'Owais. El seu pare es va desplaçar a Barcelona un temps abans per buscar local i vivenda. Ells ho van fer posteriorment quan van acabar el curs i la seva mare va haver presentat la tesi. Una vegada a Barcelona van donar continuïtat a la seva escolaritat en una escola bilingüe de la zona alta de Barcelona. Tots dos parlen urdú, castellà i anglès de forma fluïda. La majoria dels seus companys són fills de diplomàtics i empresaris de diferents orígens que resideixen a la ciutat de forma més o menys estable. A l'escola mai els han insultat pel seu origen. Els pares expliquen la importància de l'escolarització dels seus fills en escoles de parla anglesa pel valor de l'anglès com a llegua global dins i fora de Pakistan i, el més important, *"permet la mobilitat sense la interferència de la llengua"*.

La història migratòria d'aquesta família ens remet a la Partició⁶ i a les migracions que la varen seguir. La primera generació va viure la gran migració que va seguir a la Partició; la segona, migracions internes; la tercera generació, la dels pares de l'Alia i l'Owais, va iniciar la migració internacional. Avui varis germans de la mare estan vivint a EEUU, tots tenen formació acadèmica i exerceixen professions lliberals. El conjunt de la família ha mantingut les connexions amb Pakistan, especialment mentre els avis han estat vius. Ara a banda de mantenir el contacte

⁶ Concepte utilitzat per anomenar la divisió de l'antiga Índia colonial en dos estats independents: Índia i Pakistan, l'any 1947.

amb els familiars que resten a Pakistan, mantenen també les connexions amb EEUU i altres països europeus on tenen parents instal·lats. Mentre els pares afirmen tenir allò més essencial per viure aquí, els seus fills projecten realitzar estudis superiors a EEUU o Anglaterra, una vegada acabada l'escolaritat obligatòria.

En aquests anys, els pares ja han creat quatre negocis propis dins del seu àmbit de treball i han invertit en vivenda. La seva activitat no s'ha reduït a l'activitat comercial. Des de l'inici, van ser un referent per moltes famílies pakistaneses que arribaven a la ciutat. Amb el temps l'entramat relacional creat s'ha anat institucionalitzant i avui regenten una de les associacions de Pakistanesos més actives de Barcelona. Els fills, ajuden a diferents nivells en la gestió dels projectes que duen a terme.

OMAR

L'aculturació selectiva i el biculturalisme posen les bases d'un procés d'assimilació amb mobilitat social ascendent.

L'Omar va néixer a Mataró l'any 1989 de pares marroquins procedents de Larache, una petita ciutat a prop de Tànger. El pare va venir de forma regular amb un contracte de treball que havia gestionat el seu germà, arribat amb anterioritat. De seguida va trobar la manera de llogar un pis i va tornar a Larache per casar-se i portar la dona. En aquests anys la immigració no era tan masiva a Catalunya i amb un contracte de treball es podien agilitzar els tràmits per tenir una documentació en regla. Des de fa anys el pare de l'Omar treballa com a jardiner en una gran empresa, amb contracte fix, això li ha permès: adquirir un pis de propietat en un barri on no hi ha concentració de famílies immigrades, mantenir la dona i els cinc fills amb dignitat i realitzar un viatge anual a la seva terra, de vacances, juntament amb tota la família.

Des del punt de vista de l'Omar la vida aquí és més fàcil que al Marroc. “*Aquí és tot net, ...i guanyes diners si treballes i tens estudis*”. Quan als estius es troben a Larache, en el mateix barri, amb altres familiars que també viuen a Europa i a

altres llocs d'Espanya, comenten que a Anglaterra o França hi ha més ajuts socials per a les famílies que aquí a Espanya. A ell el Marroc no li agrada per viure-hi però està bé per a unes vacances; anar a la platja o sortir amb els amics, parlar amb els familiars... Tot i que allà no va a la discoteca perquè no està massa ben vist.

Aquí, a Mataró és on es troba al seu lloc, porta una vida molt semblant a la de qualsevol noi de la seva edat; durant el curs, quan surt d'escola fa els deures i després juga amb la *consola* o a la *Play*; entrena a futbol tres dies a la setmana en un equip de Vilasar. Molts dissabtes va a la discoteca amb els seus amics, però ha de ser d'amagat dels pares. Ells no ho veuen bé, així que té la roba més "*pija*", de marca, amagada a casa d'un amic, com un tresor, i allà es canvia abans d'anar a la discoteca. Mentre que el pares pensen que estan mirant futbol a la TV, va a aquesta discoteca perquè sap que allà no hi va ningú del Marroc que li pugui dir als pares. El que no fa mai és beure alcohol i presumeix de que sap comportar-se. Els pares del seu amic el tracten molt bé i, a vegades, li fan bromes sobre menjar porc.

Es troba més bé amb amics espanyols, amb els quals pot confiar de ple, que no pas amb els del Marroc: "*N'hi ha molts que la lien*". Creu que perquè no tenen res a perdre, veuen que no poden treure's el graduat ni tenir una bona feina). A més "*són molt cotilles i no pots confiar en ells*". "*Al Marroc es pensen que aquí és tot molt fàcil, però no és gens fàcil trobar una feina ben pagada, has de tenir una bona preparació*", comenta.

Respecte a la religió es considera musulmà però no estricte: de l'Alcorà en sap cinc o sis *sures* ("*n'hi ha unes seixanta*") que li ensenya el seu pare que també li ensenya l'àrab; no menja porc ni beu alcohol i fa algunes pregàries. Creu que quan sigui més gran resarà totes les que estan estipulades. El que no vol és anar a la mesquita perquè diu que allà peguen i amenacen, i li qüestionen el fet d'anar a futbol.

Li agrada la música pop que sent a la radio (els 40 principals). A la televisió mira els esports i alguna cosa de *Tele 5*. Els seus pares sí que miren la televisió del Marroc, però, tot i que entén i parla l'àrab, a ell no li agrada perquè la troba "*massa antiquada*". La música àrab tampoc no li agrada.

Podriem dir que experimenta una aculturació selectiva confrontada amb el suport familiar. No discuteix mai amb els pares, quan sap que una cosa no els agrada, busca una estratègia per a no enfrontar-s'hi i fa el que li sembla més bé. Pensa que els pares no són massa controladors, però que hi ha coses per les que no passen. Confien en ell com a fill gran. Tots els seus germans tenen una certa llibertat en relació a l'edat. En les tasques de la llar pensa que *“les filles han d'ajudar la mare perquè la casa i ells fills són coses de les dones”*. A casa es parla en *darija*, l'àrab dialectal marroquí.

Els pares li diuen que ha d'estudiar molt per tenir un bon ofici. Quan acabi l'ESO farà batxillerat social (és el que vol el pare) o Mòduls Professionals d'administració (que ell ho veu més possible). A l'escola es troba molt bé tot i que ha repetit un curs, però s'adona que altres fills d'immigrants se senten rars, tenen mala fama de robar i de *liar-la*. Ell té bona relació amb els profes fins i tot els hi fa una mica la pilota. Sent que hi ha un cert racisme envers els “moros”, però creu que molts d'ells es guanyen la fama a pols. De gran es veu amb un treball digne, *“que no s'aprofitin de tu i et tractin bé”*, amb una casa i un cotxe. Té clar que no es casarà jove com els d'abans i triarà ell la dona, i no la família, tot i que mirarà que sigui musulmana perquè els pares estiguin orgullosos d'ella, encara que no porti el mocador.

CATI I EL SEU FILL LEO

Relacions familiars precàries i desmotivació escolar. Implicació de la tutora.

La Cati va tenir en Leo als setze anys amb una parella que en Leo no ha conegut i de la que ella mai no parla. En el moment actual, la Cati està casada amb en Jony i han tingut la Maria, una nena que ja té quatre anys. Tots quatre resideixen a la mateixa llar i malgrat que en Leo deixa clar que en Jony no és el seu pare sinó la parella de la seva mare, la relació que hi ha entre ells és bona. La Cati i en Jony tots dos són d'Hondures i van venir a Barcelona més o menys en el mateix període.

En el moment actual, la Cati treballa a una empresa d'energia nuclear amb un bon sou però fora de Barcelona i amb jornada completa -surts de casa a dos quarts de sis del matí i torna cap a les vuit del vespre- per això quasi no es veuen durant la setmana. A Hondures la relació d'en Leo i la Cati era molt estreta, sempre estaven junts i parlaven molt. Aquí és molt diferent, la mare sempre està enfeinada. Els caps de setmana ha d'arreglar la casa i la roba, comprar, sortir amb la petita i deixar-ho tot a punt per la setmana següent; no hi ha un moment tranquil. Durant la setmana ve la "cangur" per portar la Maria a la guarderia i de passada el desperta a ell, amb temps suficient per no fer tard a l'escola.

La mare vol tenir cura d'en Leo. Com que s'està fent gran li dóna diners (més de dos-cents euros al mes) perquè es compri ell mateix la roba i tot el que necessiti. També li ha comprat uns bons aparells informàtics i fins i tot una mescladora bona perquè faci música, que és el que més li agrada. A les nits en Leo fa còpies, barreges i composicions de lletres i músiques. Li agrada la música rap i ja és famós per les seves cançons a *les pistes*, un espai del barri on es troba amb els col·legues. Com que està fins molt tard amb la música, la mare li ha insonoritzat l'habitació per poder dormir i descansar la resta de la família.

Amb els estudis va molt malament. Si a les nits es queda fins a les dues o les tres de la matinada amb la música, al matí, tot i que el despertin, no hi ha manera d'aixecar-se. En el millor dels casos, arriba a l'institut uns dies després del pati i altres, a la tarda. Està totalment despenjat dels estudis. Des de que va començar a l'Institut, el curs passat, que no ha agafat el fil. Tants canvis de professors li faciliten escapolir-se i que no el controlin. Quan la tutora de segon fa venir la mare per cercar col·laboració en el procés escolar d'en Leo, la Cati va veure que alguna cosa no anava bé, però no acaba de saber que ha de fer.

De fet ell ja és gran, pensa la Cati. Ella a la seva edat era força independent i ja s'espavilava sola. El nen té de tot, no li falta res, per això ella treballa tant... I sobre la comunicació entre ells... la veritat és que quan estan sols no saben que dir-se, fa molts anys que no han tingut estones relaxades tots dos. Des de que van venir d'Hondures tot ha anat molt ràpid, ella s'ha hagut d'esforçar molt per mantenir la feina, i la relació amb en Jony i el tenir cura de la petita li ocupa les poques energies que li queden.

En Leo, ara, tampoc no té massa interès en tenir llargues converses amb la mare. Mentre li doni diners i el deixi fer la seva, mirarà de no enfrontar-s'hi. Això sí,

amb els companys del carrer s'ha de ser fidel. Els ha de portar les músiques i les còpies que li demanen i quan li demanen i, com que té diners, sovint els ha de convidar. Allà l'estimen molt i això és el que importa. De l'institut, *"millor ni en parlem"*. S'hi ha d'anar, és clar, sigui a l'hora que sigui, ja que també s'hi troba amb alguns amics, i es tracta de passar el temps i controlar que no arribi a casa massa informació. Però la tutora d'aquest curs s'ha pres la feina massa seriosament i no fa més que voler parlar amb la mare. *"A veure si es cansa i ens deixa estar!"*... Això és el que voldria?... No està clar, perquè al menys ara la mare parla amb ell i li pregunta coses. Sembla que, des que va fer la darrera entrevista amb la tutora, la Cati s'interessa una mica pel que fa, pels amics... encara que per a ella continua sent més fàcil proporcionar-li diners que tenir temps per compartir.

Ara la tutora li ha facilitat el contacte amb un taller de rap que hi ha al barri i està entusiasmat amb el monitor i amb el grup que s'està creant, no falta mai. És més, per ser del conjunt li exigeixen una continuïtat a l'institut i s'ha plantejat d'anar-hi cada dia, des de primera hora.

ALÍ I EL SEU FILL IMRAN

Inici d'un procés de mobilitat social descendent a partir de l'aculturació en contextos precaritzats.

Segons diferents membres de la comunitat, sentir parlar a l'Imran quan surt de l'institut i va cap a casa amb els seus companys, és sentir el viu exemple d'un pakistanès agitanat.

L'Imran és fill de l'Alí i la Humera i va néixer a Pakistan ara fa setze anys. Quan el seu pare va arribar a Barcelona a mitjans dels anys 80, el seu procés d'incorporació a la ciutat es va produir sense masses dificultats. Com que procedia d'un dels pobles del Panjab pakistanès que en els darrers anys havia construït més cadenes migratòries amb Barcelona, quan va arribar va comptar amb una

xarxa de suport que el va ajudar a instal·lar-se i a acomodar-se a la vida de la ciutat.

El pare, malgrat no disposar d'estudis, desconèixer la llengua del context d'acollida i a penes comptar amb experiència en el món del treball, de seguida va trobar feina a la botiga d'uns cosins que havien arribat anys abans. Aquest lloc de treball, malgrat no ser "res de l'altre món" en termes de guanys econòmics, li va permetre conèixer el funcionament d'un negoci "des de dintre" i li va donar una certa flexibilitat per assistir de forma gratuïta a classes de castellà organitzades per una associació del barri.

Com una part important dels pakistanesos que van arribar en aquell període va ser confós molt freqüentment, a causa de la seva pràctica religiosa, amb "*els altres marroquins*" o bé, a causa de l'etnicitat, amb el col·lectiu indi. Aquesta confusió deguda a la inexistència d'una informació clara sobre el país del qual provenia per part de la societat d'acollida, li permetia distanciar-se dels estereotips més negatius que se li assignaven pel fet de saber-se membre d'un altre col·lectiu. Sempre que algú li deia *moro* pel carrer, els deia jo no soc *moro* soc pakistanès. I els explicava que "*els pakistanesos no fem determinades coses*".

Tot va anar bé fins que preveient el seu procés de reagrupació familiar va adquirir una vivenda pròpia al barri de Sant Roc de Badalona. Aquesta decisió es va veure condicionada per diferents factors. D'una banda, adquirir una vivenda pròpia facilitava els tràmits per la reagupació i millorava el seu estatus de cara a la comunitat i al seu propi context familiar. D'altra banda, i aquesta era la raó més important, passava a residir a un barri en el que no hi havia altres pakistanesos ni immigrants d'altres orígens evitant així les estigmatitzacions de les que ell mateix havia estat objecte per la confusió que descrivíem abans. A més, facilitava que la seva dona pogués circular lliurement per l'espai públic més enllà de la mirada dels altres homes de la comunitat. Ben aviat es va adonar que la realitat de la societat catalana era més complexa del que aparentava i de la imatge que inicialment se'n va fer.

Quan la Humera va arribar amb els dos fills no deixava de preguntar al seu marit perquè els havia portat a viure allà. En aquell barri a penes hi havia famílies pakistaneses i com que no parlava la llengua i no coneixia a ningú, gairebé sempre es quedava a casa.

L'Imran va ser escolaritzat a una escola del barri en la que el 95% de l'alumnat era gitano. Ben aviat va incorporar les pautes lingüístiques i de comportament dels seus companys de joc.

Amb el pas dels anys, el seu pare cada vegada treballava més hores per poder pagar la hipoteca del pis i la mare, cada vegada més aïllada, s'anava reafirmant en el seu convenciment de que no volia viure en aquell barri. L'Imran estava cada vegada més aculturat. Finalment, la família va decidir que la mare tornès a Pakistan amb el seu fill petit i que l'Imran es quedés a Barcelona amb el seu pare.

Amb dotze anys l'Imran entrava i sortia de casa quan, com i amb qui volia. Malgrat que el pare ara treballava menys hores i podia ocupar-se més d'ell, l'Imran disposava d'una plataforma paral·lela de relació. Passava una part important del seu temps de lleure al carrer amb el seu grup d'amics *del barri*. Quan el seu pare li deia que anés a jugar amb els altres nens pakistanesos que hi arribaven i s'hi instal·laven, ell li deia que no els coneixia i que no es divertia estant amb ells.

Avui, quan l'Imran es queixa de racisme no ho fa tant per ser objecte de discriminacions en tant que pakistanès, sinó en tant que gitano. L'Imran és objecte d'aquestes discriminacions tant per part de la comunitat pakistanesa, que s'ha anat assentant al barri, com per part de les classes mitjanes que resideixen en el seu entorn més immediat. En aquest moment està a punt de sortir de l'institut i tot sembla apuntar que no acreditarà l'ESO. Quan parla del seu futur afirma no tenir clar a què es dedicarà.

JAN LI, XIAO I LA SEVA MARE

Aculturació selectiva i contraposició amb el projecte familiar. Estudar malgrat les dificultats.

En Jan Li ara ja té vint anys i comença a tranquil·litzar-se una mica, però des que va arribar de la Xina ha passat quatre anys molt difícils. Encara li dol quan va haver de canviar d'estudis per les dificultats amb la llengua. Després de molts

esforços per sortir-se'n, va haver d'abandonar el primer curs de batxillerat i ara segueix el mòdul professional d'informàtica amb molts entrebancs. Per molt que estudia els temes de memòria, no arriba mai a temps de trobar-los-hi el sentit, sempre va com amb retard. En canvi allà, al seu poble, era molt bon estudiant, el *número ú* del seu curs. Tothom el felicitava i servia d'exemple pels als més petits. Ja tenia el títol d'Ensenyament Secundari i llavors el pare, que era a Europa des de feia sis anys, va fer venir la família cap aquí.

Tenia setze anys quan va arribar a Catalunya i, de fet, ja no estava dins l'escolaritat obligatòria, però en veure el seu expedient i les ganes d'estudiar que comunicava el van orientar per anar a l'institut i aprendre català i castellà de manera més intensiva, mentre que miraven de convalidar el seu títol. Els primers dies de l'institut van ser molt durs per la diferència en l'entorn escolar i més que res per l'idioma. La situació li feia encara més mal perquè estava acostumat a destacar de manera positiva en els estudis, no se'n sabia avenir, tal com va escriure després en recordar aquesta etapa:

"El primer dia d'institut he entrat a la classe amb pas lent, tinc por, veig una expressió diferent en el ulls de la gent. Amb dificultats he arribat al meu seient, que era molt brut i vell. M'he trobat sol, molt sol! He recordat el meu passat a la Xina. Ara... semblo un boig que no entén res assegut a la cadira.

Soc el diferent. Observo les persones i els seus fets, són misteriosos. No els entenc.

Sense saber per què el temps discorre molt lent, massa lent. És la meva solitud, l'avorriment. I és que ningú no s'atansa a mi, i jo crido per dins demanant paraules. Vull plorar però no puc, perquè el plor seria tan intens que m'esquinçaria per dins.

Penso en l'altre jo. En aquell jove que encara viu a la Xina. En aquella vida plàcida, en aquell paradís perdut. Però ara el meu repte és lluitar contra el present. El passat és allà, la vida és aquí".

Les dificultats no van ser només a l'institut. Ja feia més de sis anys que el pare va venir cap a Europa amb uns parents per tirar endavant un negoci d'exportació. Ells creien que tots tres, la mare, en Xiao (el seu germà més petit que aleshores tenia tretze anys) i ell mateix, venien aquí per reagrupar-se amb el pare i tornar a viure junts tota la família. Però la vertadera intenció del pare no era reagrupar-se i poder gaudir de la vida familiar. El que el pare volia era que

ells estiguessin a Catalunya amb la mare, per treballar aquí, mentre que ell viatjava per tota Europa per ampliar els negocis. El cas és que quan van quedar instal·lats en un petit pis compartit, el pare va anunciar que marxava durant uns mesos mentre que ells s'acostumaven i aprenien l'idioma. Tot això quan havia de començar el curs escolar que ja hem mencionat.

Cadascú va entomar la situació de diferent manera. En Jan es va concentrar en l'estudi, volia continuar fos com fos. S'ho aprenia tot de memòria sense entendre res. Feia dos o tres vegades els exercicis que li donaven per tal de no tenir cap errada. En els exercicis escrits ho sabia tot, però de parlar, ni li agradava ni s'hi veia en cor: era conscient de que no li sortia bé i per fer-ho malament valia més no provar-ho. Tampoc no gosava relacionar-se amb els companys, no encertava la manera de fer-ho. Per tot plegat, no podia comunicar ni compartir amb ningú tot el neguit que estava passant tant a nivell familiar com escolar.

El seu germà petit, en Xiao, va agafar un camí molt diferent. El rebuig a la situació li va portar a *fer campana* molt sovint. Sortien tots dos junts de casa però en Xiao no entrava a l'institut. I si hi entrava, se n'escapava tant aviat com podia. Quan era al centre no volia fer la feina i molestava als companys. En Jan estava avergonyit d'aquest comportament però ell no era el pare del seu germà ni el seu responsable o sigui que no volia ni parlar-ne del germà. I quan els professors li preguntaven, "*no sé*" era la única resposta que donava.

La mare, que treballava moltes hores amb uns parents, no sabia ni volia aprendre ni català ni castellà. Quan el professorat la citava per parlar d'en Xiao feia com si no hagués rebut la convocatòria fins que rebia una certa amenaça. En les entrevistes amb traductor plorava i patia una gran vergonya. No sabia que fer, s'estimava més fer com si no s'assabentés que el seu fill petit feia campana, que anava a jugar a les màquines amb altres nois xinesos que també se saltaven l'escola, que no estudiava i que acostumava a molestar als demés. Era una dona enfonsada per la situació, estava perduda en aquesta societat. Al seu país si que podia controlar els fills perquè es trobava acompanyada pels avis i a l'escola mai no havien tingut problemes. No sabia quan tornaria el seu marit. No es comunicaven gaire, tot i que aquesta situació no era per parlar-la per telèfon. En tot el primer curs la seva actitud final envers l'escola va ser la de no voler saber-ne res més, atès que ella no tenia força per redreçar la situació. Mai a la vida havia patit tant, pensava que estava en entredit l'honor familiar per l'actitud del seu fill petit.

De tot això tampoc no volia comentar res als parents amb els que compartia pis, quina vergonya si sabessin la situació, agraïda com estava perquè la deixessin viure al mateix pis i li donessin feina a la seva botiga. Si més no, de menjar cada dia en tenien.

MARIEN ALÍ

Una trajectòria d'incorporació a la nova societat amb expectatives.

La Marien vivia a prop de Lahore al Pakistan i va arribar a Badalona l'any 1999. És la segona de set germans. El pare vivia a Barcelona des de feia quatre anys i va lluitar per tenir feina fixa i un pis llogat, llavors va fer venir la dona i tots els fills per instal·lar-se a Catalunya. Ho feia pels fills i especialment per les nenes, *“aquí hi ha més possibilitats d'estudiar i d'aconseguir una vida més plena”*, va comentar en una ocasió. A més té molt d'interès en compartir i conèixer persones d'aquí, pensa que la referència constant al Pakistan no ajudarà el fills a creuar-se una vida adaptada a aquesta realitat. Han vingut per quedar-s'hi

L'acomiadament del seu poble va ser sonat. Són una família molt coneguda i respectada. Abans de partir van celebrar una gran festa per tots els fills: per cada fill van matar dos bens, i un be per cada filla. La festa va durar dos dies i van acudir familiars de lluny a acompanyar-los; també van convidar a la gent de totes les cases del veïnat i de cada una en va venir al menys una persona a la celebració. Tothom portava regals, diners, vestits i els anaven deixant al mig del pati a mida que arribaven. Van menjar del bo i millor durant dos dies, van ballar i es van acomiadar amb la il·lusió de començar una nova vida. Tota la festa va quedar gravada en vídeo de manera que els familiars d'aquí també la poguessin veure. A més a més, així l'han pogut mostrar també a l'escola perquè els mestres i els companys els coneguin amb més profunditat .

Quan va venir, la Marien tenia setze anys, comptava amb un bon expedient acadèmic, sabia força anglès i sobre tot tenia moltes ganes d'aprendre i bons hàbits d'estudi. Volia ser metgessa. La van matricular a 4rt d'ESO i amb gran esforç i

constància va aprovar el curs. Val a dir que se li va permetre fer algun treball en anglès i es van bescanviar alguns coneixements de geografia i història de Catalunya pels coneixements que ella portava des del Pakistan d'aquestes matèries.

Un cop va tenir el títol de Graduat en l'ESO, ja es volia matricular a batxillerat, però la tutora i la orientadora del centre li van fer veure que seria impossible per a ella, tenint en compte el seu coneixement de la llengua. Per guanyar temps li van plantejar de fer un cicle formatiu de grau mitjà, d'auxiliar de clínica. Això li permetria avançar en l'idioma, començar a conèixer vocabulari i aspectes concrets relacionats amb la sanitat. A més, si es cansava d'estudiar, sempre tindria un títol per treballar en un camp professional que li agradava.

Va ser un èxit, va aprovar el cicle, la van contractar a la clínica on va fer les pràctiques aconseguint allà un torn fix per poder continuar amb els estudis. Tot treballant es va matricular a batxillerat i, amb molta disciplina, va aconseguir acabar-lo al cap de tres cursos. La selectivitat li va costar un altre any. No li va importar, era qüestió de posar-s'hi. Avui està matriculada a primer curs de medicina.

FÀTIMA I EL SEU FILL ABDESLAM

Probable mobilitat social descendent a partir de l'aculturació a contextos precaritzats, en un clima sociofamiliar de malestar.

L'Abdeslam ara té quinze anys. Va arribar a Badalona fa sis anys i està cursant tercer d'ESO. Per ser més exactes cal dir que està matriculat a l'Institut i procura anar-hi sovint, encara que cada dia està més desanimat.

Abans vivia al Marroc, a Casablanca, en una casa molt gran, amb els pares, els avis i els seus tres germans. Els records d'allà son molt agradables: podien entrar i sortir quan volien, l'avia els preparava uns àpats molt bons i ells, de tant en tant, feien encàrrecs en un barri on tothom els coneixia. La seva mare, la Fàtima va emigrar a Catalunya tres anys abans que ells. Ella de fadrina havia treballat

d'administrativa a Casablanca però ara a Barcelona treballa al servei domèstic. El seu pare era músic i es va quedar a Casablanca amb els quatre fills, fins que es poguessin reagrupar. L'Abdeslam, que és el tercer dels germans, tenia sis anys quan la mare va emigrar.

El procés de “reagrupació” familiar es va fer de forma progressiva i per diferents vies. Els dos germans grans van ser els primers. El pare, l'Abdeslam i el germà petit van marxar més tard quan es van resoldre els tràmits de la reagrupació familiar.

En arribar aquí tot era molt engrescador tenien molta il·lusió. Podien tornar a estar tots junts amb la mare! Els carrers eren molt nets, les botigues i les cases els semblaven de luxe. L'escola la veien gran i lluminosa, i hi havia de tot: llibres, llapis de colors, tots els fulls de paper que volien... a més d'unes mestres molt amables, que no pegaven mai, els ensenyaven a poc a poc i els tractaven molt bé.

Però ara... fa un temps que L'Abdeslam està rabiós. La vida s'ha complicat. El pare, al poc temps d'arribar a Badalona, va marxar de casa i ara no se'l veu gairebé mai. La mare sempre està amb la “depressió” i, com que pren tants medicaments, a vegades no pot ni parlar. A més, molts dies no pot anar a treballar i no guanya diners. El germà gran es fa el *jefe*, i fins i tot els pega si no li agrada el que fan. Com que no té permís de treball, només li donen feina de tant en tant, i quan no treballa està de mal humor i es queda al llit. El segon germà, que té 22 anys, tampoc no treballa, només quan l'avisen uns parents per fer alguna feina. La casa és molt petita i dormen tots quatre germans a la mateixa habitació.

A l'Abdeslam abans li agradava estudiar. En sis anys que porta aquí ja parla molt bé el català i el castellà, i com que és força ros ningú no ho diria que ve del Marroc. El que l'emprenya més de tot és sentir tantes vegades i per tot arreu *moro de merda*. És veritat que no li ho diuen a ell, perquè no saben que és d'allà, però ho sent a dir, i li fa el mateix mal que si li ho diguessin a ell. Sent a la seva pell el racisme i la discriminació i no compta amb el suport d'una família ni d'una comunitat que li doni seguretat. Ara no vol anar a l'IES. A primària seguia totes les classes força bé, però aquí no entén la majoria d'explicacions. Com que està molt nerviós es baralla amb tothom i ja l'han expulsat varies vegades.

A casa mai no hi ha diners per a res, ja te ganes de tenir setze anys per no haver d'anar a l'institut i poder treballar, ni que sigui alguns dies, com els seus germans grans. A fora de l'institut, ara es relaciona més amb uns amics del barri que també procedeixen del Marroc, amb ells es troba més acompanyat. Abans, estava molt lligat al centre obert del barri, hi tenia un grup de referència molt divers amb el que feien sortides culturals i excursions. Hi havia un monitor que els ajudava a fer els deures i es podien connectar amb l'ordinador en l'horari que tenien assignat. Però com que hi havia una certa coordinació amb l'escola, també ha deixat d'anar-hi.

Ara pensa que ja és gran i que no necessita que li estiguin tant a sobre, que ja en té prou amb els estirabots del seu germà.

Es veu a si mateix, en el futur, afrontant la situació només amb els seus recursos personals.

LORENA I LA SEVA MARE JENNY

Vulnerabilitat familiar i dificultats en el procés de socialització. L'adversitat s'acumula.

La Lorena presenta una situació molt complexa, comenta la tutora. Falta molt a l'institut, i quan ve sembla absent. Si li parles i li demanes alguna explicació et mira com dient: *"I a mi, què em dius?"*.

Després de molt insistir i de moltes trucades per telèfon a casa des de l'institut, s'ha pogut parlar amb la Jenny, la mare. Està desesperada, gairebé que desitjaria que la nena no hi fos, ja que només fa que acabar-li de complicar la vida. A casa la noia és molt agressiva i fins i tot pega a la mare. És una convivència violenta i desesperançada.

Fa dos anys que van venir mare i filla de Brasil. El pare mai no ha tingut relació amb elles. Van venir com a turistes i es van quedar, així que no tenen la documentació regularitzada. Els que li van avançar els diners del viatge li havien pro-

mès una feina molt ben pagada. La nena ja era gran, aviat faria els tretze anys, així que van pensar que mentre que la mare treballaria, podria tenir cura de la casa a més d'anar a l'escola per aprendre l'idioma i alguna cosa més.

Però la situació es va anar complicant dia rera dia. Aquella feina tan ben pagada... és en un *bar d'altern* amb un horari extenuant, des de les cinc de la tarda fins a les cinc o sis de la matinada, la majoria dels dies. El guanys no arriben de bon tros al que havien quedat, ja que la persona que la va portar s'ha de quedar amb la seva comissió pel viatge de les dues, per "protegir-la", pel local, per les despeses... total, que s'emporta a casa molt menys del que li havien promès. A més, la Lorena exigeix cada dia més: vestits per anar a la moda, diners per gastar... o sinó perquè l'ha portat aquí? Resumint: que no arriben a cobrir les despeses. Fa més de tres mesos que no paguen el lloguer del pis i ara les han amenaçat amb desnonar-les. Davant d'això es troben desprotegides, no tenen cap recurs legal per defensar-se. Si denuncien la situació les retornaran al Brasil; no tenen cap paper ni rebut del lloguer del pis; no poden justificar ni documentar ni el treball ni la residència. La mare està tan preocupada per la situació que en certa manera no veu tant important que la nena vagi o no a escola, "*no vindrà d'aquí!*"

Mentrestant, la Lorena, que està tot el dia sola, ha anat creant els seus lligams. Al poc temps de ser aquí la van convidar a fer-se membre dels *Latin Kings*. És un grup que té molt prestigi entre la gent del barri. De seguida va pensar que allà *seria algú*, i va estar contenta només de pensar que si la hi van proposar és perquè ella s'ho val. De totes maneres no va ser fàcil d'entrar-hi a formar-ne part. No vol ni recordar el que va passar per poder ser admesa. Va patir de debò. Però ella va demostrar que tenia més nassos del que es pensaven. Ara ja hi és i segueix la disciplina del grup, fins i tot sembla que confien en ella. En poc més de dos anys que porta aquí ja s'hi ha fet un lloc i la tenen en compte.

És clar que l'escola no li diu res, hi ha d'anar perquè la treballadora social del barri ha començat a intervenir-hi i la mare no vol que ningú esbrini res sobre la seva vida. "*No sabem on ens podria portar!*". I allà s'està, ocupant un espai a la classe de 2n d'ESO. Ara ve casi cada dia i procura passar desapercibuda per no donar motius per a que preguntin. La part positiva es que a vegades se la veu interessada per alguns temes i des de que assisteix amb certa continuïtat ha començat a relacionar-se amb algunes companyes.

Des de la tutoria, juntament amb la psicopedagoga del centre, s'està enfocant la intervenció de cara a proporcionar-li nous ambients de relació, amb la intenció que pugui fer un grup d'amics on es trobi bé i d'aquesta manera es comenci a desvincular dels *Latin Kings* de manera natural. Hi ha un altre company de la classe, en el mateix grup, que ho vol deixar i ho està passant molt malament. Tant els pares com ell tenen por per les represàlies amb que l'han amenaçat si abandona el grup. Són uns objectius difícils d'aconseguir per la Lorena, però s'ha d'intentar. Especialment preocupen els tres mesos d'estiu en els que estarà força isolada, sense l'acompanyament de cap adult i amb molt de temps per davant.

És una noia molt forta de caràcter i difícil de convèncer si no se sent lligada a nivell afectiu. Fins ara, quan se li oferien activitats extraescolars o propostes de lleure, mai no deia que no, però no hi anava. Potser ara es troba més forçada a anar a les activitats d'estiu, a partir de l'entrevista amb la mare i pel propi interès en participar, més que res perquè alguna companya de classe diu que també hi anirà...

MANAWAR I EL SEU FILL ALI

L'aculturació selectiva facilita un procés de mobilitat social ascendent. Però els diners no ho són tot.

Quan es pregunta a en Manawar com es representa el futur dels seus fills sempre respon el mateix: vull que tinguin estudis, que prosperin i que no hagin de treballar del mateix que jo.

Coneixedors del seu patrimoni –en els darrers anys ha comprat dos pisos i un restaurant-, si li preguntem sobre el perquè d'aquest menysteniment del seu “petit imperi” ens contestarà que els diners no ho són tot i que encara que ell sigui respectat pels seus familiars i la resta de la comunitat per haver “*sabut fer bé les coses*”, la seva feina és molt dura i no vol que sigui la feina dels seus fills.

Malgrat tot, els seus fills cada migdia i cada tarda quan surten de l'institut van al restaurant a ajudar al seu pare. Per ell és una forma de protegir-los i evitar que

facin el mateix que els altres joves del barri: estar sempre pel carrer. Afirmar que és molt dur amb ells perquè han de ser persones responsables, i que la responsabilitat s'aprèn estant al costat d'adults o persones més grans que progressivament els van delegant la responsabilitat a ells. Els seus fills estan aprenent una ètica del treball que posteriorment podran transferir a les feines que facin quan siguin grans. Alhora, el fet d'estar ocupats, els treu del carrer. Quan eren més petits en lloc d'anar directament al bar, primer anaven a aprendre a llegir l'Alcorà i a fer els deures a una entitat del barri. Ara ja coneixen l'Alcorà, ja han pogut interioritzar determinats referents sobre com comportar-se, però han de continuar-se desenvolupant, han de continuar creixent.

Com molts altres pakistanesos, en Manawar ha fet de la inversió en béns immobiliaris i en negocis propis una font de creixement. El seu procés de mobilitat ascendent, però, no només es valora per la quantitat d'ingressos i el nombre d'immobles que són seus. Créixer econòmicament, per ell, no és el mateix que créixer socialment. El seu creixement econòmic ha de servir per consolidar el seu creixement en el futur a través dels seus fills. Vol traduir el seu capital econòmic en capital simbòlic i social. Vol que els seus fills disposin de formacions que els permetin tenir feines més respectables i si és possible que les desenvolupin en un context social també prestigiós.

Quan se li pregunta que en pensa del barri ens diu que aquest barri ha perdut molt, que està brut, la gent crida i que hi ha una part important dels pares que no s'ocupen de l'educació dels fills o que no ho fan amb prou habilitat o amb prou temps. D'aquí uns mesos, quan tots tinguin els papers de la nacionalitat arreglats, tenen previst marxar a Anglaterra on tenen parents instal·lats. Per ell, Anglaterra no només representa Vilayat⁷ sinó una societat de parla anglesa, en la que els pakistanesos hi porten molt temps vivint i on ell, com a pakistanès, pot tenir-hi més oportunitats per donar continuïtat als seus negocis. Representa també un futur ple de possibilitats per als seus fills.

⁷ "Vilayat" significa literalment "l'estranger", però és un concepte habitualment utilitzat per referir-se a Gran Bretanya.

JIANFEN

Aculturació selectiva amb suport familiar i comunitari. Un caràcter obert i optimista.

Si algú pensa que les noies xineses son reservades i poc expressives, hauria de conèixer a la Jianfen i li canviaria del tot d'opinió. La Jianfen és comunicativa, alegre i mol divertida. Li agrada anar a la moda i de vegades voldria comprar roba que nos fos fabricada a la Xina perquè troba una qualitat més bona en les marques d'aquí. Com que és la més gran de tres germans, també es molt responsable i, sobre tot, té molt d'amor propi: està acostumada a tirar endavant tot el que es proposa, i a fer-ho bé.

Quan va arribar a Barcelona era al començament de l'estiu i abans de les vacances ja estava matriculada a la mateixa escola que els seus germans petits. Durant el primer estiu, abans de començar el curs, tots tres germans van anar a les classes de català programades pels Serveis Educatius i l'Ajuntament, de manera que quan van entrar a l'escola ja es comunicaven mínimament amb un vocabulari bàsic. Encara que tenia 15 anys, van decidir inscriure-la a tercer d'ESO per donar-li temps a aprendre català i castellà.

La Jianfen portava de la Xina un expedient escolar excel·lent. Sempre havia estat de les primeres de la classe. Tenia molts bons records de la seva escola i del seus mestres que l'estimulaven a avançar en els estudis. També recordava molt els seus avis i la seva casa gran i envoltada de camps amb molts arbres fruiters, on vivia tota la família. És un paisatge difícil d'oblidar i més quan aquí s'ha de viure en un pis compartit amb una altra família, amb l'obligació de respectar escrupolosament els acords sobre l'ús de la cuina i del menjador. Enyorava el grup d'amigues i les trobades per ballar i cantar juntes amb els DVD del seu conjunt preferit, amb elles xerraven hores i hores i es comunicaven els secrets.

Al cap de tres anys de ser aquí aquests records continuen vius, però ara ja no fa tant mal el cor. Aquí, a l'escola, es relaciona bé amb tothom, però no ha arribat a fer cap amiatat. Les diferències d'idioma i de maneres de pensar dificulten molt la comunicació. Ara té més amiatat amb unes noies, familiars d'uns familiars, que van els caps de setmana a treballar, com ella, al restaurant d'uns parents.

Li agrada fer esport i a més n'ha de fer perquè des que està en Espanya s'ha engraiat molt *"més de tres quilos!"*, segons ella perquè l'alimentació d'aquí té mes greix. Cada dia surt de casa a les set del matí i camina durant una hora abans d'entrar a l'escola. De moment no s'apunta a un gimnàs perquè tota la família estalvia pel viatge que han de fer a la Xina, però en algun moment s'apuntarà a natació.

Pel que fa als estudis, tot el professorat la felicita per com avança, però ella no acaba d'estar satisfeta. El curs passat va aprovar l'ESO i ara fa un mòdul professional d'informàtica, no perquè li agradi molt, ni perquè sigui la seva especialitat, sinó perquè l'hi han aconsellat fer els dos cursos per poder tenir un títol mentre acaba de consolidar l'idioma. Si pot, després farà el batxillerat i estudiarà biologia que és el que de veritat li interessaria fer.

Quan pensa ara en la seva migració en fa una valoració ambivalent: els records de la infantesa continuen vius d'una manera idíl·lica, mai més es trobarà tant bé. Però de la situació actual li agrada la independència econòmica que li dona el treball al restaurant i les possibilitats d'estudiar a la universitat. A més la seva germana mitjana ja té quinze anys i comencen a tenir una relació molt bona entre totes dues.

La seva família n'està molt satisfeta de com evolucionen les dues noies i el noi. Van prendre la decisió d'emigrar per ells, per assegurar que poguessin anar a la universitat. Allà vivien en un poble rural i no els hi faltava de res, però per continuar els estudis haurien hagut de traslladar-se a la ciutat on les condicions de vida cada vegada s'endureixen més a causa de la competitivitat ferotge que s'ha anat establint. Els parents de Barcelona els van informar de les possibilitats de feina i d'estudi que aquí trobarien, i es van decidir.

El pare és un bon especialista de la construcció i no li falta feina, la mare treballa unes hores a la botiga d'uns altres xinesos. Tot plegat: que ara ja viuen sols en un pis i estalvien per anar de vacances a la Xina d'aquí dos anys

2. FORMES D'INTEGRACIÓ A LA SOCIETAT I PATRONS DE CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT.

Avui, com abans, Catalunya canalitza i estructura una part important de la incorporació dels immigrants i les seves famílies a l'Estat. Avui, més que mai s'obren interrogants sobre les seves trajectòries. ¿Seguiran el patró d'aculturació i d'incorporació progressiva a la classe mitjana que varen seguir les migracions nacionals precedents o, tenint en compte les mutacions socials de base que travessen les societats contemporànies, construïran aquelles noves formes d'incorporació que hem començat a esmentar al final de la introducció?

Com també hem dit, fins ara, una part important de la recerca feta sobre aquestes noves migracions s'ha centrat en l'estudi de la integració de les primeres generacions d'immigrants adults. Sabem moltes menys coses sobre com aquests processos d'integració condicionen les formes de relació i la participació social dels seus fills, malgrat que cada vegada són més visibles a les escoles i als carrers de les nostres ciutats. Sabem poques coses sobre com es conjuguen variables que defineixen aquests col·lectius amb les variables dels contextos que els acullen. Sabem poques coses sobre com aquestes formes d'integració condicionen la construcció de la identitat d'aquests nens i joves. Finalment sabem poques coses sobre com aquestes formes d'incorporació condicionen la relació que estableixen amb diferents institucions, en particular, aquelles que exerceixen un paper important en el seu procés de mobilitat social, entre altres, l'escola.

En el decurs dels darrers anys, diferents investigadors han construït propostes d'anàlisi per explicar les formes d'integració que viuen les segones generacions a les societats actuals. Entre elles, una de les més prolífiques, tant pel nombre de variables que incorpora com per la complexitat de l'anàlisi que proposa és l'aportació de Portes i Zhou (PORTES, A., ZHOU, M., 1993) a través del seu model d'assimilació segmentada, a la qual ja hem fet una ampla referència al final del capítol introductori. Durant la dècada dels noranta la proposta d'aquests autors han assentat les bases de nombroses investigacions tant a Europa com en el marc del propi context nordamericà. El debat generat i l'ajust progressiu de la proposta a través de l'estudi de diferents comunitats d'immigrants a diferents contextos nacionals la converteixen, com hem vist, en una de les aproximacions

més interessants per analitzar la integració de les segones generacions a les societats contemporànies⁸.

Des de la perspectiva d'aquests autors, les segones generacions que emergeixen de les noves migracions viuen formes d'incorporació a la societat diversificades en funció de:

- 1) la trajectòria d'incorporació de la primera generació d'adults;
- 2) les relacions d'aculturació entre pares i fills;
- 3) les barreres econòmiques i culturals a les quals es veu confrontada la segona generació;
- 4) els recursos individuals, familiars i comunitaris dels que disposi la segona generació per fer front a aquestes barreres.

Vegem-les amb més detall a continuació

2.1. La trajectòria d'incorporació de la primera generació d'adults

Els processos d'integració de les segones generacions es veuen fortament condicionats per les formes d'incorporació dels seus progenitors.

A EE.UU, com a diferents països europeus, el desenvolupament de la recerca sobre aquestes poblacions i el coneixement dels diferents col·lectius que les componen no ha fet més que mostrar la seva enorme diversitat. Els immigrants contemporanis són diversos, no tant sols perquè provenen de diferents contextos nacionals, sinó perquè inclús quan provenen d'un mateix context nacional tenen orígens socials diversos (classes mitjanes, classes populars, etc.) i sovint bagatges culturals i lingüístics diferents; són diversos perquè arriben a diferents edats i han viscut diferents trajectòries educatives i de formació; són diversos perquè tenen diferents graus de coneixement de la societat que els acull i de les oportu-

⁸ Si bé és cert que en el pla internacional les diferències entre contextos nacionals en qüestions migratòries encara són notables, no podem obviar que existeixen paral·lelismes importants vinculats tant a la pròpia evolució de les societats industrials com als orígens dominants de les noves migracions.

nitats que els ofereix; són diversos perquè s'incorporen a la societat dotats de més o menys recursos comunitaris i familiars, etc.

Aquesta diversitat "d'origen", a l'hora, es veu modulada per la diversitat que defineix els propis contextos d'incorporació. Aquests contextos són diversos perquè defineixen polítiques migratòries concretes per col·lectius específics, en funció de la relació històrica entre les societats d'origen i de destinació, els requeriments dels mercats de treball de les societats d'acollida en un període concret i les opcions polítiques i ideològiques dels governs que les dirigeixen. I són diversos per la seva pròpia caracterització social i l'existència o no d'una comunitat d'acollida del mateix context nacional.

Resulta habitual que els immigrants s'incorporin a contextos urbans en els que ja resideix una comunitat del mateix origen nacional. Aquestes comunitats poden condicionar el procés d'incorporació en diferents sentits: poden esmorteir l'impacte que suposa incorporar-se a un nou context cultural, poden oferir informació respecte al mercat de treball, resoldre els problemes immediats respecte a la vivenda, escolarització dels fills. La influència de la comunitat en el procés d'incorporació dependrà dels recursos concrets dels que disposi l'immigrant, així com de les possibilitats de desenvolupament que se li ofereixi des del propi context d'acollida.

2.2. Les relacions d'aculturació entre pares i fills

Durant dècades els processos d'aculturació de les segones generacions van ser interpretats com un signe d'aquella integració progressiva a la classe mitjana i de mobilitat social ascendent a que ja ens hem referit en pàgines anteriors; però també com un recurs important en el procés d'integració dels pares. El coneixement de les llengües i dels patrons culturals que regulen les relacions socials a les societats d'acollida convertia les segones generacions en interlocutors privilegiats en la relació del context familiar amb la societat més ampla.

Aquest paper mediador i el domini dels instruments que se'ls oferien des de la societat d'acollida, sovint, redefinia les relacions jeràrquiques en el marc de la

família. En la mesura que coneixien millor que els pares els artefactes culturals que regien a les societats de les que formaven part, aquests i aquestes joves, sovint podien prendre les seves pròpies decisions respecte a la seva vida futura, alliberant-se del control parental amb anterioritat que la resta dels seus companys. Aquest fenomen es donava en el marc de comunitats obreres altament estructurades que eren capaces d'afavorir, en un sol moviment la promoció social a través del treball, el control social a través de comunitats obreres ben vertebrades i la construcció de la identitat en termes de classe.

Les segones generacions sorgides de les noves migracions es veuen confrontades a una situació més confusa. El context social i econòmic que va afavorir la mobilitat social de les generacions precedents, com hem comentat, s'ha transformat. Avui en un context definit per la polarització creixent dels mercats de treball entre l'alta qualificació i la precarietat i la desvertebració progressiva dels barris obrers, els processos d'incorporació social poden conduir a les segones generacions a aculturar-se i a incorporar les "regles i valors" que emergeixen d'aquests contextos suburbans. Ens referim a entorns perifèrics on l'atur, les crisis familiars, la manca d'equipaments i l'empobriment cultural ha posat en crisi valors fonamentals per la cohesió social. En aquest sentit, el distanciament de les regles que regeixen el context familiar quan es produeix en el marc de perifèries urbanes altament precaritzades, pot conduir a aquestes segones generacions a incorporar valors i normes que no necessàriament contribuiran a la seva mobilitat social ascendent, sinó sovint tot el contrari.

Els processos d'aculturació que es donen a les societats actuals no són gens uniformes. Existeixen diferències notables entre diferents col·lectius, però també a l'interior de cada col·lectiu en funció de les formes de socialització que es donen a cada context familiar. Recordareu la menció que hem fet a la introducció sobre les diferències en les trajectòries possibles que concretàvem en tres patrons d'aculturació/mobilitat social; doncs bé, seguint a Portes i Rumbaut (PORTES I RUMBAUT 2001) podem pensar aquestes diferències com un continu que va des de situacions amb un manteniment important de l'autoritat parental fins aquelles en les que existeix un important "decalatge" generacional. Partint d'aquesta perspectiva, aquests autors van distingir tres grans formes d'aculturació pel que fa concretament a les relacions d'aculturació entre pares/mares i fills/filles:

- a. ***Aculturació dissonant***: es dona quan l'aprenentatge de les formes culturals i lingüístiques de la societat d'acollida es conjuga amb la pèrdua de les formes culturals i lingüístiques que regeixen en els contextos familiars.
- b. ***Aculturació consonant***: es dona quan els processos d'aculturació són viscuts a un mateix ritme per ambdues generacions.
- c. ***Aculturació selectiva***: es dona quan els processos d'aculturació es construeixen en el marc de comunitats ètniques altament estructurades que alenteixen el procés d'assimilació al context més immediat i promouen el manteniment de certes pautes culturals dels contextos d'origen que es transmeten a través del context familiar.

2.3. Les barreres econòmiques i culturals

Ens hem referit anteriorment a la diversificació creixent dels fluxos migratoris, no solament pel que fa a les característiques pròpies d'aquests fluxos, sinó també a causa de les profundes mutacions viscudes en les darreres dècades en les societats postindustrials que els acullen. Analitzem ara algunes barreres econòmiques i culturals pròpies d'aquestes societats d'instal·lació i derivades d'aquelles mutacions, a les quals es veuen confrontades les segones generacions d'immigrats.

La segmentació dels mercats de treball

Durant dècades les societats industrials a banda i banda de l'Atlàntic van generar una demanda important de mà d'obra per nodrir les seves indústries en creixement. Aquesta demanda va estar a la base de migracions nacionals i internacionals a diferents països nordamericans i europeus. La disponibilitat del treball industrial i l'existència d'espais laborals intermitjos afavoria la mobilitat ascendent dels treballadors a l'interior d'aquest mercat de treball. Tot aquest procés es donava en el marc de barris i comunitats obreres molt integrades on es donaven alhora tant la mobilitat social ascendent com les reivindicacions del moviment obrer.

L'estructura d'aquest mercat de treball industrial es va començar a transformar com a conseqüència dels processos d'innovació tecnològica i de la reestructuració de la indústria per adaptar-se als engranatges de la nova economia globalitzada. La competència en un mercat cada vegada més globalitzat accelerava aquests processos de tecnificació de la indústria per abaratir costos, però també processos paral·lels de deslocalització de la producció a altres contextos nacionals amb menys exigències en els sistemes de contractació, baixos salaris, actitud més submissa i menys reivindicativa de la mà d'obra, etc.

Aquests processos poc a poc van anar contribuint a què mentre les seues de les empreses es mantenien als contextos d'origen i promouien la contractació de mà d'obra molt qualificada, el gruix més important de la producció es desplaçava a altres contextos amb la conseqüent pèrdua dels llocs de treball que exigien menys formació. En un context definit per la terciarització progressiva de l'economia, el sector serveis es va dividir entre un sector de treballs associats a serveis de la llar (cura de les persones, neteja, etc.) i un sector altament qualificat que emergia del desenvolupament de les tecnologies de la informació i la reestructuració de l'economia capitalista. Tot plegat va contribuir a la polarització social creixent entre diferents segments de població i al creixement progressiu de la desigualtat.

Els immigrants actuals s'incorporen a aquests mercats segmentats en els sectors socials més precaritzats, especialment els que tenen un nivell més baix de qualificació. Sovint els seus fills, socialitzats als països d'acollida, no estan disposats a acceptar els mateixos treballs precaris que acceptaren els seus pares. La polarització dels mercats de treball i la importància creixent de la formació, obliga a les segones generacions actuals a promocionar-se a través del sistema educatiu amb el risc de romandre atrapats en els cercles de dificultats que regeixen en alguns dels contextos que habiten.

Aquests joves, fills i filles de les famílies immigrades, viuen, doncs, un procés d'incorporació a la societat no absent de contradiccions:

- a) D'una banda es socialitzen a les mateixes institucions que la resta de la societat, se'ls educa en una cultura de la democràcia i de la igualtat, se'ls demana que abandonin els seus orígens representats essencialment pel seu context familiar i a que incorporin els valors de la societat de la que formen part; però, d'altra banda, des de les seves famílies

se'ls demana que mantinguin principis i regles de comportament d'unes societats d'origen que no sempre han conegut.

- b) Si be disposen de titulacions que en principi els projectarien més enllà dels segments laborals ocupats pels seus pares, en canvi es veuen obligades a viure en els barris en els que resideixen i veuen com el valor dels seus estudis es devalua de forma progressiva com a conseqüència de la divisió permanent del mercat de treball i dels “mercats” de formació que emergeixen com a conseqüència d'aquesta segmentació.

La segmentació del paisatge urbà i de les identitats

Aquesta segmentació dels mercats de treball es projecta en la configuració del paisatge urbà definint perifèries urbanes i escolars altament precaritzades a les que suposadament aquestes segones generacions s'han d'integrar.

Efectivament, avui aquestes poblacions poden veure's convocades a integrar-se a contextos urbans definits per la precarietat, l'atur, la desescolarització. Aquesta modalitat d'assimilació que en pàgines anteriors hem anomenat *assimilació descendent* es defineix, com ja hem dit, per la socialització del subjecte segons les pautes que regeixen les perifèries urbanes que emergeixen en el declinar de la societat industrial. Per suposat aquests processos de segmentació de la vida social no tant sols afecten a les noves migracions sinó també, i sobretot, als sectors populars precaritzats per la caiguda d'aquestes perifèries urbanes i aquests segments socials més vulnerables.

2.4. Els recursos individuals i col·lectius per a superar les barreres

Els immigrants que arriben a la societat catalana buscant un millor futur per a les seves famílies i els seus fills, s'adonen que aquesta societat d'acollida és alhora, com estem veient, tant un espai d'oportunitats com un espai ple de barreres que dificulten el procés d'assentament. Entre aquestes barreres: la polarització social creixent entre llocs ben retribuïts i un mercat de treball cada vegada més preca-

ritzat; la incidència de l'atur; els baixos salaris; el manteniment d'una economia submergida; les "insuficiències" de l'estat del benestar; les dificultats de les institucions a certs contextos d'incorporació; etc...

Confrontats a aquestes barreres, les famílies immigrades poden utilitzar dos tipus de recursos per fer-hi front:

- a. uns recursos que faciliten l'accés a béns econòmics i oportunitats de treball (el capital humà) i
- b. uns altres recursos destinats a reforçar l'estructura familiar i comunitària (el control parental i el paper del gènere).

En general els pares que disposen de més capital humà acostumen a poder recolzar millor el procés d'incorporació dels seus fills. Això és així per dues raons: en primer lloc, habitualment disposen de més informació sobre les barreres i els recursos del context social on s'han instal·lat; en segon lloc, malgrat la pèrdua d'estatus que poden haver viscut en relació al mercat de treball, el seu major nivell d'ingressos acostuma a donar accés a béns estratègics per potenciar el seu procés de mobilitat i el dels seus fills.

Més enllà del capital humà dels pares, l'estructura i la composició del propi context familiar també juga un paper important. La família és una institució cabdal en totes les fases del procés migratori, també en el procés d'incorporació a la nova societat. Una vegada a Catalunya, les famílies recuperen molts dels principis que les regulaven al context d'origen i els adapten al nou context social. Els valors i les normes de comportament que es transmeten a través de les xarxes de parents –respecte als adults i a les jerarquies, etc.- afavoreixen l'adaptació dels seus fills a les institucions de la societat d'acollida en particular al context escolar.

El fet que les famílies resideixin en un context amb una forta presència d'altres famílies del mateix origen fa que les intervencions que es realitzen des del context familiar es vegin recolzades per elles i per la resta de les institucions que configuren «la comunitat». Els adolescents d'origen immigrant, com qualsevol adolescent de la societat catalana, no només es veuen influïts pel que passa a les seves llars. El grup d'iguals, els mitjans de comunicació i, en definitiva, tots els encaixos més o menys híbrids dels quals participen s'institueixen en una part molt important de la seva experiència. El que acostuma a diferenciar-los dels

seus companys és que es distancien de les opcions que sacralitzen de forma exclusiva l'individu i conjuguen tant elements de l'individualisme que presideix les relacions del seu entorn com elements del col·lectivisme dels altres entramats dels que participen, sovint construint moviments estratègics entre tots dos.

Un dels espais de socialització on s'exemplifica aquesta conjunció d'individualisme i col·lectivisme i els encaixos híbrids és el de la comunitat. Confrontats a un context definit per la dificultat, la construcció i el manteniment de xarxes de solidaritat i de reciprocitat a l'interior del propi col·lectiu es poden convertir en instruments per facilitar la incorporació d'immigrants adults i posteriorment de les seves dones i dels seus fills. Utilitzant l'etnicitat com a base per a construir xarxes de solidaritat que progressivament es van complexificant : xarxes familiars i d'amics, institucions cíviques, culturals i religioses,... impliquen els subjectes que participen d'elles en entramats relacionals pels quals circulen diferents capitals que s'institueixen en una font de suport, però també de control. Xarxes que alenteixen el procés d'aculturació a la nova societat, xarxes que garanteixen solidaritat en moments puntuals i eviten o intenten evitar la incorporació de determinats elements de la societat d'acollida que podrien contribuir en negatiu al seu procés de mobilitat social.

Aquestes xarxes acostumen a recolzar el procés d'incorporació de les primeres generacions, però també dels seus fills, mantenint determinats elements de la cultura d'origen –el respecte als adults i a les jerarquies,...- que afavoreixen l'adaptació a les institucions de la societat de la que han passat a formar part. Aquestes xarxes es regeixen per objectius comuns: mantenir les connexions entre familiars, amics i diferents actors responsables d'institucions; mantenir determinats elements de la cultura d'origen –respecte a les jerarquies, respecte als adults, xarxes de solidaritat- que afavoreixen la mobilitat ascendent.

L'entramat comunitari també funciona, doncs, com un espai d'aixopluc per quan les coses no van bé, per exemple, quan hom és objecte de confrontacions racistes per part dels companys de l'escola. La implicació en aquests entramats de suport i de control social s'acaba instituint en un instrument al servei de la mobilitat. El control social, *"sempre hi ha algú que et pot veure"* fa que s'intenti seguir la lògica d'integrar el millor de cada context, mantenint els elements valorats a l'interior de la comunitat, però també els elements positius de la societat d'acollida i evitant els comportaments més nocius –consum d'alcohol, drogues,...-

de l'entorn. En el cas de les noies, sobre les quals la pressió social relacionada amb l'honor familiar és més forta, seran molts els equilibris que hauran de fer per a comportar-se d'acord amb les normes socials de cada context.

La comunitat és un espai de suport, però també de construcció d'identitat. Un espai que existeix entre el context familiar i les institucions, i que sovint supleix els buits que poden aparèixer a partir del declinar d'aquestes institucions.

2.5. Tres patrons diferenciats de construcció identitària

Com ja s'ha senyalat repetidament, en funció del moment d'arribada, de la caracterització dels contextos que els acullen, de les barreres econòmiques i culturals que afrontin i dels recursos individuals i col·lectius de què disposin per a fer-hi front, els immigrants poden veure's confrontats a realitats molt diverses que, per extensió, condicionaran el seu procés d'incorporació a la societat i el de la generació postmigratòria. Vegem ara, amb més detall, quins patrons acostumen a donar-se en aquest procés d'incorporació⁹.

En funció de la forma que adopti aquest procés d'incorporació, en el futur veurem comportaments que podem agrupar en tres patrons per tal de facilitar una anàlisi i una aproximació teòrica:

- a) **Patró de fugida ètnica.** Segones generacions que viuran una transició progressiva a la societat dominant, incorporant i reconeixent com a propis els principis que la dirigeixen i vivint la seva etnicitat com una opció personal en la mateixa línia que les migracions precedents.
- b) **Patró d'oposició.** Segones generacions que s'incorporaran als segments més precaritzats de la societat d'acollida, reproduint el model clàssic però en un sentit invers i vivint l'etnicitat com una imposició externa estigmatitzada que una vegada interioritzada es tornarà en contra de la pròpia societat que l'ha construït.

⁹ Per la redacció d'aquesta apartat s'han consultat: SUÁREZ-OROZCO, C. I SUÁREZ-OROZCO, M. 2003; SUÁREZ-OROZCO, M. I BAOLIAN QIN-HILLIARD, D. (Eds.) 2004; i SUÁREZ-OROZCO, M., SUÁREZ-OROZCO, C. I BAOLIAN QIN, D. 2006.

- c) **Patró bicultural.** Segones generacions que donaran continuïtat a certs patrons culturals d'origen per protegir-se de la precarietat que regeix a certs segments de la societat d'acollida, estimulants una estratègia d'incorporació en la línia dels que Margaret Gibson va denominar acomodació sense assimilació, fent de l'etnicitat una "força" que els permetrà créixer social i econòmicament a través de xarxes comunitàries en el marc dels seus propis col·lectius d'origen.

Desenvoluparem a continuació aquest esquema amb una mica més de detall.

Patró de fugida ètnica

Els adolescents que segueixin aquest patró aniran abandonant els referents de la cultura d'origen i s'identificaran progressivament amb la cultura dominant de la societat d'acollida.

Aquests joves acostumen a passar més temps i a tenir més relació amb grups d'iguals composts per membres de la societat dominant que amb companys menys aculturats, siguin del seu mateix origen o d'altres orígens migratoris. Aquesta identificació amb la cultura dominant de la societat d'acollida també repercutirà en la reducció dels vincles amb altres membres del seu propi origen.

En aquest patró, l'aprenentatge de la llengua o les llengües de la societat d'acollida no només complirà una funció instrumental encaminada a facilitar la comunicació, sinó que serà un referent simbòlic d'identificació amb la cultura de la societat d'acollida. En el mateix sentit, l'escola, més enllà de la família i les relacions construïdes en termes d'etnicitat, no només complirà una funció instrumental destinada a promoure la mobilitat social a través d'una millora del rendiment acadèmic, sinó que esdevindrà un referent de la societat d'acollida i un referent per identificar-se'n com a membre. Malgrat que en alguns casos aquesta identificació amb la cultura dominant acaba traduint-se en un procés de mobilitat social real, en altres aquests mateixos adolescents també es veuran exposats a situacions d'exclusió i de marginalitat.

Aquest patró, conegut també com "passing", comporta nombrosos guanys però també comporta, com dèiem, dificultats i pèrdues. Habitualment associat al patró d'*incorporació lineal* que descrivíem a la introducció, durant molt temps es va

considerar “el patró”, és a dir, l'única via possible i esperada. Avui la diversificació dels fluxos migratoris –atesa la diversitat de bagatges culturals d'origen, les llengües i els trets fenotípics-, fa un objectiu més difícil l'intent de passar desapercebut, de ser considerat “un adolescent com els altres”; i si s'aconsegueix, es fa amb costos importants, en termes afectius i relacionals, per les renunciïes que comporta.

Patró d'oposició

La diversificació dels fluxos en els darrers anys s'ha d'entendre en el marc de la diversificació interna de les pròpies societats d'acollida.

Quan la incorporació es realitza a través de perifèries urbanes molt precaritzades no resulta estrany que aquests adolescents s'identifiquin amb els principis i valors que regeixen el barri al qual s'han incorporat.

Aquests joves es caracteritzen per estructurar les seves identitats per oposició a les institucions de la societat dominant –l'escola però també aquelles altres relacionades amb la incorporació al mercat de treball-; acostumen a viure amb conflicte els patrons parentals d'autoritat i a refugiar-se en altres grups de pertinença que recolzin aquesta posició d'oposició. En alguns casos poden construir o participar de grups contraculturals que dificultaran qualsevol intent d'aproximació o d'entesa amb les institucions de la societat dominant.

Patró bicultural

Els adolescents que podem inscriure dins d'aquest patró acostumen a posar en marxa estratègies transculturals: negocien entre diferents referents culturals presents i construeixen nous patrons híbrids, noves categories identitàries incloents i no excloents ni oposidores. Tot plegat els permet reconstruir els possibles desajustos entre categories confrontades (per exemple entre alguns valors familiars o comunitaris i altres escolars o de la societat d'instal·lació), i acostumen a

desenvolupar competències bilingües i biculturals que representen un capital cultural i social de gran vàlua per desenvolupar-se en la complexitat de les societats postindustrials i globalitzades.

3. LES ESTRATÈGIES IDENTITÀRIES. EL REPTE ADOLESCENT D'ARRIBAR A SER UN MATEIX.

“El primer dia d’institut he entrat a la classe amb pas lent, tinc por, veig una expressió diferent en el ulls de la gent. Amb dificultats he arribat al meu seient, que era molt brut i vell. M’he trobat sol, molt sol! He recordat el meu passat a la Xina. Ara... semblo un boig que no entén res assegut a la cadira.

Soc el diferent. Observo les persones i els seus fets, són misteriosos. No els entenc.

Sense saber per què el temps discorre molt lent, massa lent. És la meva solitud, l’avorriment. I és que ningú no s’atansa a mi i jo crido per dins demanant paraules. Vull plorar però no puc, perquè el plor seria tan intens que m’esquinçaria per dins.

Penso en l’altre jo. En aquell jove que encara viu a la Xina. En aquella vida plàcida, en aquell paradís perdut. Però ara el meu repte és lluitar contra el present. El passat és allà, la vida és aquí”

Del capítol “Retalls de vida”.

Al llarg d’aquest treball s’ha aprofundit en la construcció identitària des de la perspectiva del context, social i cultural, més que de la del subjecte. Però és evident que deixaria incompleta aquesta reflexió, parlar de l’adolescència sense la mirada de la psicologia evolutiva i sense una perspectiva biogràfica que tingui en compte el que suposa ser adolescent avui.

En qualsevol indret del món, un noi o una noia, d’entre 12 i 14 anys, comença a experimentar canvis significatius en el seu cos, en la seva relació amb els altres i en la seva manera de pensar i d’entendre el món. Sent que res segueix essent com havia estat en la infància i s’embarca en un procés en el que li caldrà redefinir-se com a persona. D’aquesta fase vital no se’n diu a tot arreu adolescència, ni es tracta educativament de manera similar, però tots els entorns socioculturals, generen estratègies per a gestionar el que, de fet, és la crisi més profunda en la biografia de cada ú.

En l'adolescència diem que la crisi és integral i profunda, ja que afecta tots els àmbits de la persona: el físic, amb la pubertat, l'emocional, l'afectiu, amb el desplaçament dels objectes de desig i d'irrupció de la sexualitat plena, i el social, amb l'assumpció d'un rol nou. És una fase de crisi en la que es trastocuen les estructures establertes, es qüestiona a fons allò que fins al moment estava consolidat i donava seguretat, i cal reordenar-ho tot.

Per tant l'adolescència és canvi, és transició i és sobretot una etapa d'incertesa que, depenent del context en que es visqui, es pot resoldre en poques setmanes o bé pot allargar-se uns quants anys: el que es trigui en deixar de ser dependent per esdevenir autònom, en deixar d'estar emmarcat, afectivament parlant, quasi exclusivament a la família, per a obrir-se a l'entorn social. L'adolescència és també l'esclat de la pulsio amorosa, la de la vida, i a l'hora, també, de la pulsio de la mort, pel dol de l'infant que s'ha deixat de ser. Al llarg d'aquest trànsit l'adolescent ha d'anar-se definint com a persona, saber qui és a partir de com decideix mostrar-se i del que els altres reconeixeran en ell: el seu objectiu vital és justament redibuixar, amb trets més contundents, la seva identitat.

Françoise Dolto, en el seu clàssic *La causa dels adolescents*, ens facilita dues imatges que dibuixen amb precisió aquest procés. La primera té a veure amb la fragilitat d'aquells adolescents que transiten indefinits, com un crustaci que s'ha despullat de la seva cuirassa per a canviar de pell, i camina nu mentre no acaba de construir la nova cobertura. Remarcant que les ferides, en tant que desganyys, frustracions, traumes, errors, que es viuen en aquesta situació de vulnerabilitat extrema, poden comportar marques per la resta de la vida. La segona imatge fa referència a dues maneres de passar l'adolescència: aquella pròpia de societats comunitàries en que existeix un ritual de pas que defineix perfectament el moment en que un grup de púbers serà separat per uns dies de la resta de la comunitat. Durant aquests dies, se'ls prepararà, socialitzarà, i marcarà, per a ser rebuts en una celebració col·lectiva que els reconeixerà el nou rol de joves, quasi adults. Doltó compara aquests rituals de pas amb l'adolescència de les societats occidentals¹⁰ en que no hi ha un inici precís a l'etapa adolescent, ni un agrupa-

¹⁰ Som conscients de la polarització irreal que suposa parlar avui dia de societats comunitàries o tradicionals i oposar-les a un tot abstracte anomenat societats occidentals. En realitat hauríem d'afinar més i reconèixer com en els països on encara trobem societats fortament comunitàries en l'àmbit rural, per exemple a l'Àfrica, en les àrees urbanes aquestes estructures s'han debilitat molt i dominen models de relació fortament occidentalitzats. De totes maneres per parlar de l'itinerari adolescent i de les iniciacions a les que es sotmet, ja ens va bé emprar aquesta

ment, ni un final reconegut. Diu: *“Reduïts a si mateixos, els joves d'avui no són conduïts junts i solidàriament d'una riba a una altra, i es veuen obligats a aconseguir aquest dret de pas per si mateixos. Això exigeix de la seva part una conducta de risc”* (DOLTO, F. 1990).

3.1. Incertesa de l'entorn que es suma a la pròpia incertesa

La incertesa i la complexitat són les condicions que descriuen millor l'entorn dels nostres adolescents, que hauran de créixer sense saber clarament què s'espera d'ells o d'elles, i sense tenir un model normatiu clar per adequar-s'hi o transgredir-lo. La manca d'un patró moral de referència -per la deconstrucció que les societats postmodernes han fet de la moral tradicional sense acabar de consensuar uns nous models normatius unívocs-, és el que conferirà una major complexitat en el seu viure. Aquesta manca de referents morals es veu més agreujada en els fills de les famílies immigrades, ja que la immigració comporta la superposició de models culturals diversos. Es troben tots plegats, immigrants i autòctons, en una societat en que la llibertat individual i la realització dels propis desigs són valors absoluts, per sobre d'altres, com ara la contenció, l'austeritat, la prudència o l'interès comú, que havien tingut vigència fins als anys seixanta. Això, que s'ha celebrat com una conquesta, ahora comporta pèrdues i desajustaments: mai més els adolescents no tindran la certesa de “comportar-se com cal”, ni de situar-se al lloc que els han reservat per a ells. D'altra banda, cal reconèixer que és difícil complir l'objectiu de fer-se un lloc en una societat que no ofereix gaires espais als joves.

Els nois i noies d'avui, al llarg de la vida, podran triar entre tantes opcions i tindran tantes oportunitats (sovint més fictícies que reals) que patiran també l'ansietat de les eleccions, la dificultat de les renúncies. L'aplaçament de la satisfacció del desig immediat, no és precisament una destresa que caracteritzi els adolescents actuals, ja que no s'han entrenat ni en la contenció ni en la gestió de

la frustració. Ells mateixos declaren, en les entrevistes que *“fan el que volen”*, *“si enlloc diu que estigui prohibit és que està permès”*, *“tinc el dret de...”*

G. Lipovetsky, en un text també clàssic, relaciona aquesta condició de l'individualisme contemporani amb la dificultat per posar i acceptar límits que marca l'adolescència actual. Diu: *“El procés de personalització ens arrenca de l'ordre disciplinari-revolucionari-convencional, prevalent fins als anys 50, i proposa un canvi de paradigma orientant la gestió dels comportaments pel mínim de coaccions i el màxim d'eleccions, el mínim d'austeritat i el màxim de desig, amb la mínima repressió i la major comprensió possible.”* (LIPOVETSKY, G. 1986)

És evident que en una societat multicultural com la nostra, aquesta manca de límits, pròpia de la postmodernitat, conviurà i sovint xocarà amb models patriarcal on l'autoritat i l'interès col·lectiu tenen un pes que s'imposa a les eleccions individuals. Alguns fills i filles de famílies immigrades seran protagonistes d'equilibris i mestissatges que els hauran de permetre combinar aquesta dualitat moral que percebran en els diversos entorns on es desenvolupa la seva socialització (família, escola, associacions esportives o de lleure, entorn veïnal, etc.).

Però al marge d'allò que cada adolescent visqui a casa (i que els fa ser diferents els uns dels altres), hi ha una realitat social i cultural, marcada per certes tendències juvenils, que els atrapa a tots, tant si provenen de la immigració com si són fills de famílies autòctones. Entre els joves, no només entre els joves catalans sinó entre la major part dels joves d'aquest món globalitzat, existeixen uns patrons compartits de vestimenta, de música, de llenguatge, de pautes de comunicació, que constitueixen una “cultura juvenil” compartida per damunt de les pròpies adscripcions d'origen familiar. Formalment, ni que sigui simplement al nivell de l'estètica, hi ha una base comú que dilueix les diferències condicionades per l'origen cultural o ètnic, la classe social, el gènere o l'entorn comunitari. El pes d'aquesta cultura juvenil és tan fort que, fins i tot quan parlem d'integració dels fills i filles de famílies immigrades, ens hauríem de qüestionar si estem parlant de la seva integració en el marc normatiu dels adults o en la cultura juvenil.

Posem uns exemples per il·lustrar-ho. Al voltant del moviment hip-hop, que és un dels grans exponents d'aquesta cultura juvenil contemporània, hi ha unes lletres de les cançons rap escrites en termes de confrontació ètnica i generacional, que tant funcionen a les *favelas* de São Paulo com als carrers de San Francisco o

de Marsella¹¹ i que destaquen la distància entre “l'oasi” petit burgès i la “selva” dels barris perifèrics on aquests joves s'han criat, expressada en termes d'orgull de ser diferents i de negació a assimilar-se. Hi ha també l'expressió gràfica dels *grafittis*, des dels més estètics que han estat elevats a la categoria d'art contemporani fins als més contraculturals (*pixação* en portuguès o *tags* en anglès) que pretenen embrutar la “boniquesa” de les façanes netes de la ciutat burgesa i subvertir-ne l'harmonia aparent. Hi ha també la dansa, l'expressió del cos que s'apropia dels carrers. Hi ha també l'esport de les taules de surf, que entre la destresa, la competició i el risc, competeixen per fer acrobàcies impossibles que filmaran i penjaran a internet per a que donin la volta al món i tanquin el cercle d'aquesta cultura juvenil global emergent. I sobretot hi ha el món de la moda que s'apropia d'unes estètiques contraculturals que provenen del carrer, o, segons diuen, de les presons americanes on els presos, despulats del cinturó, es veuen passejant amb els pantalons més avall de la cintura, i estableix un codi identitari fàcilment identificable. A qualsevol ciutat del món sents una música de radiocassette a tota pastilla, un grup de joves aplaudint als dos o tres que estan mesurant les seves habilitats en dansa o sobre rodes, i tens clara l'etiqueta: hip-hopers!

De manera molt sintètica el context social que marca a aquests adolescents i la cultura juvenil en la que estan immersos, siguin d'on siguin les seves famílies i els seus orígens, ho podem resumir en quatre titulars (FUNES, J. 2004):

Consumeixo, llavors existeixo

Si els adolescents i joves són la franja més vulnerable a la pressió consumista és justament per la seva condició d'adolescent immers en un procés de construcció identitària que els marca: per ser algú has de tenir certs objectes, has d'accedir a certs llocs, t'has de vestir d'acord amb certes modes o has de consumir certs productes, certes drogues, certes músiques... I per distingir-te dels altres, és a dir per a ser fidel a les teves opcions identitàries, tot allò que consumeixis ha

¹¹ Per exemple, les lletres del grup francès Zebda, format l'any 1985 per set músics d'origen àrab nascuts a Toulouse. El nom del grup prové del mot àrab *zebda* que significa mantega. Les lletres de les seves cançons tracten temes socials vinculats a la situació dels immigrants a França, com ara la de la coneguda cançó “Le bruit et l'odeur”.

d'estar connotat amb una "etiqueta" o una altra. Un cas extrem del pes de les marques el donava un dels nois marroquins menor d'edat que havia emigrat sol de Tànger fins a Barcelona, i quan en una entrevista se li demanava quin era el balanç del seu trajecte i si havien valgut la pena totes les penúries que havia passat, responia: *"Què no ho veus, calço unes Nike!"*.

Aquesta pressió consumista la viuen amb especial intensitat els nois i noies que no tenen suficients recursos econòmics per a seguir el ritme consumista de la resta i això els pot dificultar la pertinença a un grup. Per exemple si surten a la discoteca cada cap de setmana, cal sumar el que val vestir-se per a l'ocasió, el transport, el beure, l'entrada al local i en alguns casos, el consum de drogues. Si no pots mantenir aquesta dinàmica poc a poc et desvincules.

Sortir de nit és un hàbit en expansió. Entre el jovent barceloní, tres de cada deu surten amb freqüència els dies feiners i nou de cada deu ho fan els caps de setmana. Els joves d'entre 20 i 24 anys són els més noctàmbuls. L'oci és on s'adquireix l'experiència per a la vida perquè vivim en una societat de consum. En enquestes sobre usos del temps, els joves consideren la practica esportiva com a compromís, equiparable als estudis o al treball, i no com a lleure; per això després de l'entrenament obligat, també els cal desfogar-se sortint "de marxa".

Pel que fa al consum de drogues, legals i il·legals, el consum d'alcohol i tabac són els més estesos: el 41'8% fumen habitualment i el consum d'alcohol presenta una tendència creixent en els darrers anys. De les drogues il·legals el cànnabis és la més freqüent: un de cada tres ha fumat un porro l'últim mes (20 punts d'increment en 5 anys), 4'8% són usuaris habituals de cocaïna i un 18'2% diu que l'ha provat. Un 15% ha provat les drogues de disseny i un 3% n'ha consumit en el darrer més. El 35% declara no haver provat cap droga. Es tracta de consums clarament associats a l'oci nocturn i a la prevalença del passar-ho bé com a objectiu vital.

Viure en la xarxa, viure connectat

La revolució de les tecnologies de la comunicació ha tocat de ple la generació adolescent i jove a partir de l'any 2000. Amb molt poques diferències per raó de classe social, a Catalunya, l'accés a les TIC està completament estès entre els joves: 90% té mòbil, el 76'7% té ordinador, i l'ús de les tecnologies de la infor-

mació és totalment generalitzat (90%), 40 punts per sobre de la població en general.

La televisió, la radio, els vídeo jocs, Internet... són espais en els que inverteixen moltes hores. Al contrari del que es pensa, aquests també poden ser espais de socialització, de creació de comunitats virtuals; al cibercafé o a través del xat, s'hi fan relacions (GABELAS BARROSO, J. A. 2005:273).

La virtualitat de les relacions canvia el paradigma de la comunicació, que deixa de ser cara a cara per a esdevenir més difosa o superficial. En un contacte a través de la xarxa hom pot falsejar la seva identitat real, es pot jugar a ser qui no s'és o a fer propostes sense compromís. La xarxa ahora posa en contacte a persones que mai no s'haurien trobat, o dóna proximitat a aquells que es troben lluny, i ajuda a crear comunitats virtuals d'interessos comuns.

En el cas dels fills i filles de famílies immigrades internet ha estat un instrument clau per al manteniment d'una "doble nacionalitat". Estan aquí però poden seguir el dia a dia dels companys i familiars que han deixat en el lloc d'origen. Fins i tot poden intervenir en les decisions que es prenen allà o deixar-se influir pels arguments que els arriben "de casa". En aquest sentit, Internet, de la mà dels joves, ha tingut un pes específic molt important en la nova perspectiva transnacional que han adoptat els fluxos migratoris. Especialment pel que fa als itineraris amb retorn i a les múltiples anades i vingudes, no només de remeses, sinó també de bagatge simbòlic i emocional (LEVITT, P. 2007).

La superioritat en el maneig dels instruments i del llenguatge informàtic que la majoria d'adolescents té respecte als seus pares (o fins i tot als seus professors) els dóna aquella insolència de qui sap que l'altre és més ignorant que ell. Ahora, la facilitat en l'accés a la informació, la democratització dels coneixements i la transversalització d'aquests, fa que s'hagi trastocat l'ordre tradicional dels llocs del saber i en conseqüència es desdibuixi l'autoritat acadèmica que es derivava de tenir el monopoli del coneixement.

Viure al dia: precarietat i immediatesa

Des de la dècada dels 90 la tendència a la liberalització econòmica i social ha estat creixent, amb el doble efecte de reduir a índex baixíssims l'atur juvenil (avui a

Catalunya l'atur juvenil és pràcticament inexistent), i alhora generar una gran precarietat laboral canviant culturalment la percepció que els joves tenen del treball i del seu futur laboral¹². Però el diner que es guanya no és suficient per emancipar-se, per la irregularitat i temporalitat dels contractes. En canvi, per a la majoria de joves que viuen a casa dels pares i no estan compromesos amb la subsistència familiar, suposa un poder adquisitiu que afavoreix el consum hedonista que ha tingut el gran boom en aquesta dècada.

La feina no es considera una manera de realitzar-se com a persona: només és una manera de guanyar diners. Per això el que es valora de la feina és el sou i l'estabilitat, i no el tipus d'ocupació. La majoria considera que els estudis no li han servit pel tipus de feina que està fent i, per aquest motiu, no veuen els estudis com un mitjà eficient per a l'ascens social. Un llicenciat en dret fent de passant en un bufet d'advocats guanya la meitat que un cambrer al Mc Donalds¹³. De manera que ser jove ja no és preparar-se per al futur, sinó gaudir fins al límit d'una etapa en la que les responsabilitats socials i familiars han quedat aplaçades. En aquest sentit, ser adolescent ja no seria un passatge, sinó una via morta, un fi en si mateix.

Val a dir que l'arribada de joves d'origen immigrat al mercat de treball està apuntant a un canvi de tendència: per una banda hi ha més competència pel treball precari i per l'altra hi ha uns joves les famílies dels quals sí que han fet una aposta decidida d'ascens social i valoren la formació com a estratègia de progrés. A més, inculquen als seus fills una ètica del treball i de l'esforç molt lligada a la institució familiar. Seria el cas de l'Alí, el noi pakistanès al que ens hem referit en els *Retalls de vida*, que treballa en el negoci familiar perquè el seu pare, en Manawar, creu que és la manera que vagi "pel bon camí". Es clar que aquestes expectatives d'ascens, que no dependran només ni de l'esforç personal ni de la inversió familiar, no sempre s'acompleixen i sovint aquests joves es veuen abocats a entrar en el mercat de treball a través dels segments més precaritzats frustant

¹² Les enquestes de joventut del 2006 afirmen que l'estabilitat laboral de joves entre 16 i 25 anys, el 46% treballa amb contracte eventual, 13,4% treballa sense contracte. El 50% fa menys d'un any que són a la feina actual. El 35% ha treballat sense contracte com a mínim una vegada en els darrers sis mesos.

¹³ Entre els joves majors de 25 anys, que ja haurien acabat la seva formació, un 11'5% disposa únicament d'estudis primaris, un 49'1% de secundaris i el 39'5% ha acabat algun tipus d'estudi superior (10 punts per sobre dels resultats de 1997). Per gènere, el 46% de les noies i 33% dels nois tenen estudis universitaris finalitzats.

així la seva projecció personal, com ja hem comentat abastament en pàgines anteriors.

Les poques expectatives respecte als estudis fan que un 35% de l'alumnat no acrediti en acabar els estudis d'educació secundària, i que els matriculats a l'etapa postobligatòria arribin escassament al 60% del total del jovent.

Mai una generació adolescent havia tingut tantes coses ni s'havia sentit tan sola

Els adolescents avui són diferents d'altres generacions perquè les seves famílies també són diferents: hi ha una majoria de fills únics o amb pocs germans. Amb la incorporació de la dona al mercat de treball, i la no assumptió per part del marit de moltes funcions domèstiques que ella feia, ha quedat un buit per cobrir. A més, hi ha molts espais de soledat dins la família; els adults treballen moltes hores i tenen poc temps per a cuidar-se dels fills i, quan podrien fer-ho, es troben cansats i sense energia.

La transformació familiar que ha suposat la incorporació de la dona al mercat de treball s'ha viscut tant en els països occidentals com en els països menys desenvolupats en els quals la deslocalització industrial ha portat fàbriques que han ocupat majoritàriament mà d'obra femenina. Per tant en els països origen, molts fills i filles de famílies immigrades ja van viure la situació d'un pare aturat i una mare que ingressa l'únic sou a casa i a més ha de fer front a les tasques domèstiques. Un altre cas extrem és el de les dones que han emprès el projecte migratori soles, deixant enrere els fills, com és el cas de moltes llatinoamericanes que sovint s'ocupen en el treball domèstic o l'hostaleria. Els fills, que hauran crescut amb els avis i no seran reagrupats fins que passin uns anys i la mare hagi aconseguit establir la seva situació a destí, viuran un doble xoc: el cultural i l'emocional, pel fet d'haver de refer uns vincles amb una mare absent tant de temps.

El relatiu benestar econòmic i l'accés al consum ha fet que l'actual generació d'adolescents sigui la que ha tingut més coses respecte les anteriors i, alhora, la que ha crescut més sola i més mancada d'afecte. L'afebliment dels vincles afec-

tius (ELZO, J. 2006), tant familiars com amb els companys -amb els quals majoritàriament s'estableixen relacions de col·leguisme però no de vertadera amistat-, és un dels buits que més expressen els adolescents com a mancança. Diuen passar-ho molt bé en els moments d'oci grupal, que ocupen la centralitat de la seva existència, però reclamen espais d'intimitat per a xerrar, explicar les coses a un amic i sentir-se acompanyats.

Els adolescents també reclamen espais de major intimitat amb els seus pares i es queixen de que la falta de comunicació familiar sigui deguda més a que no els entenen que no pas a que ells vulguin amagar res. Malgrat el que es pugui pensar, la família segueix ocupant una gran centralitat en el món adolescent. Segons l'enquesta de valors, la família és la única institució social que els mereix confiança (94%), i afirmen que el valor prioritari, pel qual estarien disposats a arriscar-se, és el benestar de la família. La religió i la política ocupen els darrers llocs en la llista de prioritats, i no apareixen en les respostes a l'enquesta, ni la justícia social ni la protecció de la natura.

En el cas dels adolescents nouvinguts, moltes vegades el lligam amb la família esdevé especialment estret, atès que el trajecte migratori ha enfortit la unitat familiar, sobretot en els casos en que hi ha hagut múltiples desplaçaments i per tant processos adaptatius truncats. Canviar de població més d'una vegada els suposa canviar d'escola, canviar de companys, canviar d'entorn comunitari i per tant dificulta la possibilitat d'establir vincles fora del nucli familiar.

3.2. Normalitat de la crisi adolescent; respostes a l'ansietat

D'aquesta anàlisi de context en la que, tal com dèiem, les incerteses de l'entorn es sumen a les pròpies incerteses, podem concloure que els adolescents d'avui són els que viuran més anys en aquesta fase vital anomenada adolescència, en comparació amb les generacions que els han precedit. Això suposa més temps de trànsit, de riscos, d'assajos i provatures. En general els adolescents desenvolupen actituds o comportaments estratègics, que els permeten controlar l'ansietat que genera la incertesa; paradoxalment es tracta de reaccions que els adults so-

vint problematitzen i es troben a l'arrel de moltes confrontacions. N'hem seleccionat quatre que segurament són les més recurrents:

L'actuació

El fet de passar a l'acció sense reflexió prèvia, a vegades com a fugida cap endavant en un moment de confusió o bloqueig, a vegades per haver sobreestimat les pròpies capacitats i no haver-ne previst les conseqüències, és una reacció pròpia de l'adolescència, sobretot entre els nois. L'actuació sense elaboració interna, amb immediatesa i precipitació, sovint comporta risc. De fet el risc és un element intrínsec a la condició adolescent, és el moment de deixar de *"fer les coses com si..."*, -tal com les fèiem en els joc de simulació infantil quan, per exemple, jugàvem a pares i mares-, per passar a *"l'hora de la veritat"*. I fer les coses per primera vegada sempre és arriscat. El primer petó, el primer dia d'un nou centre educatiu, la primera borratxera, les primeres sortides amb amics, el primer viatge, la primera feina, etc. són situacions que generen una inseguretat que fa que l'adolescent s'amagui darrera d'una cuirassa de fortalesa i gosadia, fins i tot provocació, per encobrir la pròpia feblesa. Ells mateixos quan se'ls demana que continuïn la frase *"L'adolescència és una etapa..."*, diuen: *"En la que aprendes de todo y en todo momento. Vives al día."*; *"Si ets llesta, pots aprendre coses noves i no equivocar-te. També pots dir, ara he après la lliçó."*; *"Sientes por primera vez el amor verdadero y pasas ratos inolvidables"* (FUNES, J. 2004).

Segurament no és possible fer pensar l'adolescent abans de que actuï; és més: li convé experimentar i aprendre dels propis errors. Però si que és productiu que l'adult li proporcioni un espai per a la reflexió, encara que sigui *"a pilota passada"*, de manera especial quan l'acció ha suposat transgressió o dany a ell mateix o als altres. La sensació d'impunitat (*"a mi no em passarà res"*), junt amb una sensació d'omnipotència (*"jo controlo"*), s'han de confrontar amb el criteri de realitat dels resultats: només assumint les conseqüències dels propis actes els ajudem a fer-se grans.

La intimitat

Els adolescents necessiten disposar d'un temps i d'un espai per a la independència, per a l'autonomia i la llibertat. Els pares de fills adolescents, i sobretot de filles, es troben sorpresos un dia determinat, amb portes tancades que sempre havien estat obertes; amb l'enrabiades (*"perquè has remenat els meus calaixos?"*), o amb que tinguin la necessitat de conversar per telèfon en un espai on no se'ls pugui sentir. La reacció adulta sovint passa per la desconfiança: *"Aquell fill que fins ara ens ho havia explicat tot comença a amagar-nos coses"*. En realitat es tracta un cop més de la pròpia condició adolescent: fer-se gran vol dir decidir què explico i què no explico, vol dir gestionar la informació, el que dic i el que faig en cada un dels contextos en els que em moc. Vol dir reconèixer certs tabús, certs pudors i respectar-los. En aquest sentit, cada tradició cultural posa uns límits o uns altres en la comunicació i els nois i noies aprenen a moure's i a dominar certs codis relacionals que els ajuden a sentir-se segurs. Irrompre de forma intrusiva en aquest espai d'intimitat possiblement generarà més allunyament i desconfiança. Ells són els que saben com han de gestionar la informació en cada àmbit i cal, des de l'escola o d'altres institucions educatives, respectar aquesta privacitat.

En el cas dels nois o de les noies que provenen d'orígens on una cultura de tradició patriarcal encara marca molta distància entre els gèneres, caldrà ser especialment prudents a l'hora de valorar quines converses pot tenir un professor/home amb una alumna, sobre que es pot i que no es pot parlar. Cal tenir en compte que en aquestes tradicions, per exemple la musulmana, hi ha molta intimitat en els espais exclusivament femenins.

L'actitud adulta recomanable, és la de la disponibilitat: estar suficientment a prop per a que sigui possible el diàleg quan el noi o noia vulgui compartir les seves angoixes, els seus dubtes o les seves il·lusions; però mantenir la distància per a que no sentin envaït el seu espai d'intimitat. I sobretot comprendre que l'espai preferent de les confessions ha deixat de ser el familiar o l'educatiu: *"Són els amics i amigues els que de veritat em saben entendre"*. Dels pares diuen, amb to condescendent: *"Te intentan entender más, aunque no lo consigan"*. I en definitiva: *"Sé que soc prou gran per a treure'm jo sol les castanyes del foc"*.

El grup

Aquest és l'espai dels adolescents per excel·lència. El grup ajuda a contenir les angoixes, comprovant que allò tan estrany que em passa a mi, també li passa al meu amic; que no és només el meu pare el que està insuportable, i que el món adult en general ens sembla un lloc força hostil. El grup ofereix el camp per a les projeccions i les imitacions: fer com aquell o aquella que m'agrada tant, que admiro tant, portar allò que duu l'altre que li queda tan bé, imitar la conducta del que triomfa... I també per a les simulacions i les verificacions: assajar que tal me'n surto en el paper de simpàtica o de bromista, o com em queda la façana de dur o de seductor. El grup proporciona també la seguretat de pertànyer a un col·lectiu i de poder distingir *"si aquest és dels nostres o no ho és"*. En el procés de construcció identitària per això pren tanta rellevància assolir l'estil que el meu grup valora com a propi, i no quedar-se'n desvinculat. L'adolescent sense grup es troba sol, a la intempèrie.

La dificultat rau, en aquest cas, en crear els vincles socials necessaris per a formar part d'un grup, i alhora, créixer amb l'autonomia necessària per a no cedir sempre a la pressió grupal més enllà de la independència de les opcions particulars. Per exemple, en el consum de drogues, és un fet que el grup pressiona i que el que costa és dir *"no"*, i mantenir-se dins del col·lectiu, però amb un comportament diferent a la resta. En el cas dels fills i filles de famílies immigrades, si han sentit rebutjament o dificultat per a formar part del grup d'iguals de l'entorn en el que viuen, s'observa la tendència a l'agrupament amb els nois i noies del propi origen cultural. El cas més paradigmàtic és el dels joves llatins que han arribat a reproduir formes estables d'agrupament pròpies del país d'origen, el de les *bandes*, on els vincles es ritualitzen i s'estableixen llaços de veritable germanor. El repte per l'adolescent serà trobar l'equilibri entre la vinculació i l'obertura necessària per tal d'evitar coaccions a la pròpia independència.

Una opció d'agrupament ètnic diferent al de les anomenades bandes llatines, són les associacions de residents de la comunitat d'origen, on els adolescents que hi participen, al costat de persones de totes les edats, es senten acollits i respectats perquè adopten un paper actiu (seria el cas de l'Alia i l'Owais en l'Associació de pakistanesos, que s'ha presentat al capítol *Retalls de vida*). Aquest tipus d'opció per una identitat clarament comunitària és la que es distanciaria més de la via contracultural que hem anomenat cultura juvenil i que suposa una major confrontació intergeneracional.

La confrontació amb els adults

Igual que hem afirmat que no hi ha adolescent sense grup, podem afirmar que no hi ha adolescència sense confrontació. En el procés identitari és tant important definir el que vull ser, com definir en contra del que vull ser. És tant important com em veuen els altres, com de quina manera em veig jo. En aquesta interrelació la confrontació amb els adults (en primer lloc els pares, i tot seguit els professors, educadors, entrenadors, etc) és “la paret” en contra de la qual es construeixen, atents a “com hi reboten” les seves accions u opinions.

La distància generacional, la desactualització dels continguts i dels codis de comunicació pels anys que fa que ja no són joves, fan que molt sovint els pares se sentin dir allò de “*Ai papa, que no te n'enteres!*”. Moltes de les confrontacions en el si d'una família amb adolescents es produeixen perquè els pares, intervenen i volen gestionar els estudis, el temps lliure, les expectatives de futur, etc. dels seus fills, des de la perspectiva d'uns valors que havien estat vigents en la seva joventut però que ja no són els actuals. I si això és cert per als nois i noies de famílies autòctones encara ho és més per als de les famílies immigrades, en les quals els referents dels pares no només són d'uns altres temps, sinó d'uns altres llocs. I aquells valors que per a uns són bàsics i irrenunciables, per als altres són desconeguts i allunyats com un relat familiar que mai s'ha viscut en carn pròpia. Ho il·lustra el cas de l'Imran, aquell pakistanès agitanat d'un barri de Badalona, que s'ha exposat al capítol *Retalls de vida*: el seu present, fins i tot la seva identitat coincideix amb la dels seus companys de carrer, de l'ara i l'aquí. I hi ha ben poques coses que el vinculin amb l'ordre que predica el seu pare. De manera que la seva mare, incapaç d'adaptar-s'hi ha hagut de tornar a Pakistan.

Tot i això, com en la resta d'adolescents, els conflictes d'afirmació i de reafirmació tendeixen a desaparèixer a mesura que construeixen les transicions cap a la vida adulta. Si bé en alguns casos la contradicció entre hàbits i normes de casa i de fora de casa poden ser més grans pels fills de les famílies immigrades, cal dir que no hi ha una contradicció permanent i insalvable (CASAS, M. 2003).

A més a més, les contradiccions apareixen en relació a uns valors determinats i no a la totalitat de valors. I en la majoria de casos, els nois i noies gestionen amb l'habilitat d'equilibristes, malabaristes i intèrprets les tensions que marquen la

seva vida. Hi ha determinades actituds o orientacions estratègiques d'aquests joves que van arribar entre els anys 70 o 80, que els han permès positivament les dificultats. No només han sigut pioners, per ser els primers, sinó també per una actitud vital d'obrir camí i actuar de model pels que vindran darrere (TORRABADILLA, L I TEJERO, E. 2006):

- a) Com a resistents, per l'actitud de reflexió i contenció davant d'un context social sovint hostil.
- b) Com a intèrprets, ja que han fet l'esforç de reinterpretar un llegat familiar i a partir d'aquí construir una història biogràfica projectada al futur.
- c) Com a malabaristes, en aquest cas, potser encara més les noies, perquè han fet equilibris per a conciliar projectes i rols diferenciats, transgredint sovint un model hegemònic de feminitat, basat en unes relacions patriarcals, per a poder assolir una major autonomia personal.
- d) I com a mestissos perquè han anat forjant una identitat dinàmica i canviant.

El model de confrontació clàssic es basava en l'aixecament del fill o de la filla adolescent contra l'autoritat paterna, fent així el gran salt cap a l'autonomia i la responsabilitat adulta. Aquest patró de comportament actualment no encaixa amb molts dels models de família, ja sigui perquè no hi ha un pare que exerceixi com a tal, ja sigui perquè una mare monoparental ha hagut d'adoptar el doble rol de la norma i de la cura, o ja sigui perquè les figures adultes són immadures i no s'han situat en el rol que els corresponia.

A aquesta diversitat de situacions hi hem d'afegir les que ens aporten les famílies en el seu procés migratori, creuades d'històries de separacions i reagrupaments, de suplantació de rols i reapropiació dels mateixos. Un cop més la complexitat és el signe dels temps i cercar patrons únics és una tasca que esdevé impossible. El fet que els fills, per la seva escolarització i pel seu millor coneixement de la llengua siguin, sovint, els interlocutors dels pares amb les institucions, els dóna un poder i una responsabilitat que en cap cas es pot comparar amb els adolescents autòctons. Per tot plegat estem davant de processos madurats i d'assumpció de

responsabilitats en edats molt més primerenques, que contrastaran amb les dels seus companys de generació.

Per a l'educador que en algun moment hagués d'intervenir per mediar en una confrontació familiar, la recomanació seria, un vegada més, la d'aguditzar l'actitud d'escolta i d'observació i analitzar si el que diu el noi, ho diu com a fill o com a substitut del pare absent; des de quin registre, des de quina autoritat parla la germana gran; si el que diu la mare és realment el que voldria dir; si hi ha uns avis que juguen un paper rellevant, encara que sigui des de la distància, etc.

No podem oblidar les confrontacions de joves contra les institucions que són percebudes per ells com a representants de la societat dominant que els segrega i els oprimeix. Es tractaria de transgressions pròpies de grups d'adolescents que veuen com se'ls nega un espai real d'integració i són víctimes de processos de segregació i discriminació. El ventall de moviments socials radicals protagonitzats per joves és ampli, i aniria des dels Okupes que actuen pel dret a l'habitatge, fins als vandalismes destructors menys organitzats i, afortunadament, més esporàdics. Aquests joves, autòctons o nou vinguts, privats dels espais de participació democràtica, en ser tractats com a ciutadans de segona, bastiran la seva afirmació identitària en la subversió violenta de l'ordre establert. Les revoltes a les *banlieues* franceses la tardor del 2006, que es van saldar amb prop de dos mil cotxes cremats, tenien la doble component: la protesta juvenil i l'afirmació ètnica. Els invisibles, l'escòria de la societat tal com va anomenar-los Sarkozy, van aconseguir atreure el focus sobre ells, dalt de l'escenari. Tenir veu per primera vegada i posar en qüestió un sistema que els havia negat totes les oportunitats d'ascens.

3.3. Malgrat tot, una generació feliç.

Per últim, i aprofitant el testimoni dels propis adolescents, podem concloure que ells, al marge d'incerteses, equilibris i ambigüitats, se senten afortunats i aplacen tant com poden el moment de fer-se grans de veritat. Segons les declaracions dels propis nois i noies, s'ha acomplert l'objectiu dels pares i mares d'avui que, a la pregunta, tantes vegades formulada: "*Què n'esperes dels teus fills?*". Expressaven aquell objectiu amb la resposta: "*Que siguin el que siguin, i que facin el*

que facin, però que siguin feliços". Ells i elles han sabut trobar avantatges en aquests llimbs en els que ja no ets tan petit com per a no poder fer certes coses ni poder gaudir de bons nivells d'autonomia i llibertat, ni ets encara tan gran com per haver de contenir-te, comportar-te i complir amb determinades obligacions. En les enquestes de la recerca *El món dels adolescents explicat per ells mateixos* (FUNES, J. 2004) ho expressaven amb frases tant explícites com aquestes:

"Estás en la flor de la vida: todavía no has de preocuparte de pagar facturas".

"Em mantenen, em donen diners per a sortir, em paguen els estudis i, més tard o més d'hora, em compren allò que els demano".

"Tienes muchas libertades y pocas responsabilidades".

"Quan fas ruqueries o bogeries, sempre tens la mateixa excusa: estàs en l'edat del pavo".

4. ACOMPANYEMENT EDUCATIU I IDENTITAT

4.1. Institució escolar i desenvolupament humà, en un període de canvis

Per a moltes famílies, una de les motivacions fortes de la migració és la de procurar uns estudis als fills que els permetin, en el futur, una bona posició social en un país del primer món. Aquesta expectativa fa que l'entorn on s'educaran aquests nois i noies, és a dir, les condicions del centre educatiu on han d'assistir i les oportunitats reals de formar-se, esdevinguin no només fonamentals pel seu procés de socialització i aprenentatge, sinó que són un element clau, a vegades determinant, del procés migratori familiar.

Segons la teoria clàssica de la visió ecològica del desenvolupament humà que va definir Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, U. 1987), és inqüestionable que els ambients en que es desenvolupa un subjecte són la principal font d'influència sobre la seva conducta. La condició eminentment social dels éssers humans els fa estar sempre en interacció, és a dir: en un procés d'acomodació, amb els altres éssers humans i amb els seus entorns, també sempre canviant, en evolució.

Bronfenbrenner presenta gràficament aquesta visió sistèmica amb un esquema de cercles concèntrics. En el nucli central anomenat *microsistema* es troba el subjecte i aquells espais de proximitat amb els quals estableix relacions directes i en els quals actua, cara a cara, de manera continuada (família, escola, amics, clubs de relació). El *mesosistema* comprèn les interrelacions de dos o més entorns en els quals el subjecte participa activament (vida social, esdeveniments familiars, entorns de barri o ciutat,...). Els *exosistemes* fan referència als entorns que no inclouen el subjecte com a participant actiu en el seu desenvolupament, però que exerceixen sobre ell una certa influència. I finalment el *macrosistema* com a l'escenari global, que inclou els anteriors, però que incorpora factors lligats a les característiques de la cultura i del moment històric.

Tot plegat constitueix el que Bronfenbrenner defineix com un *ambient ecològic*, per destacar-ne encara més la seva interrelació, en el que es donen el conjunt de

relacions que s'estableixen entre els diferents contextos. Cal destacar els canvis constants que aquestes interrelacions promouen a tots nivells, també en el procés evolutiu de cada individu.

El centre educatiu, com institució del *microsistema*, a més d'instruir en els coneixements té la funció de transmetre la realitat social i cultural de cada context a les generacions joves. Aquest procés de socialització es realitza, com sabem prou bé, més pel camp de les relacions, les habilitats socials i el descobriment de diferents models d'adults, que per una transmissió teòrica de continguts sobre la nostra cultura. L'escola obre tot un món de referents respecte a les escales de valors, als ritmes de vida i a les dinàmiques d'aquesta societat, des d'una perspectiva pròpia, externa a la de la família.

També aporta un punt de mira sobre les diverses postures ideològiques i sobre la complexitat en que es mou el conjunt de la societat, a partir de la interrelació entre els *microsistemes* i el *macrosistema* esmentats. La manera com el centre educatiu gestioni el diàleg i la comunicació o la participació democràtica, segons el valor que doni als debats generals com ara sobre el paper de la religió a l'escola, l'educació per a la ciutadania, la igualtat entre homes i dones o el tractament de la violència, tindrà un pes decisiu en la orientació i la qualitat de l'arrelament, d'aquests joves a la nostra societat.

La possibilitat que els models ideològics transmesos per l'escola no coincideixin plenament -o fins i tot en alguns aspectes siguin contradictoris- amb certs valors familiars, fa que el professorat hagi de ser encara més prudent a l'hora d'emetre judicis de valors i hagi de ponderar les seves afirmacions allunyant-se de tot dogmatisme i donant cabuda a la màxima pluralitat possible d'enfocaments, llevat d'aquells aspectes directament relacionats amb el respecte als inqüestionables drets fonamentals de la persona. Les possibles disparitats entre els valors familiars i escolars, si bé sempre han existit, probablement s'han fet més visibles i més significatives en determinats contextos a partir de l'increment de la presència de famílies immigrades. Es fa evident la major complexitat que aquest nou escenari confegeix a la tasca del professorat. Recordem, de manera resumida, algunes de les seves causes i conseqüències:

- **L'acceleració dels canvis socials i econòmics**, fruit de la globalització, els avenços tecnològics i la crisi dels models culturals tradicionals que ha comportat, junt amb la transformació demogràfica que ha suposat

l'arribada en pocs anys de més d'un 12% d'alumnat estranger a les aules, són canvis que han trencat un equilibri precari, fet sovint de rutines professionals, en provocar incerteses que angoixen i dificulten la pràctica docent. Els canvis han estat tant profunds que podríem considerar que, d'alguna manera, ha canviat el sentit i l'orientació de la professió d'ensenyant. En paraules d'Andy Hargreaves (HARGREAVES, A. 1996:21): *“Des que ha sorgit l'escolaritat obligatòria (...) s'ha esperat que l'educació pública salvi la societat. S'espera de les escoles i del professorat que rescatin els nens de la pobresa i que reconstrueixin un sentiment de nació, (...) que fomentin la tolerància entre els nens en un món en que els adults estan dividits per conflictes ètnics i religiosos, (...) que eliminin les drogues...”*.

La incorporació d'alumnat procedent de la immigració ja no és un fet anecdòtic sinó estructural en el nostre sistema educatiu. I com a tal s'ha de contemplar des de la funció docent, amb tota la complexitat que això comporta. Cap professor ja no pot pensar que *“aquesta és una situació anormalment complexa que m'ha tocat aquest curs”* perquè ja no es tracta d'un fet conjuntural. Tant els equips docents com el conjunt de l'administració educativa han d'assumir la immigració com a quelcom estructural i possibilitar els recursos i les adaptacions necessàries als centres per a fer-hi front, garantint l'objectiu d'una escola de qualitat per a tothom, que possibiliti assolir l'èxit escolar a tot el seu alumnat.

- ❑ **La composició social de l'alumnat.** D'una banda hi ha entorns diversificats i ben articulats, amb pluralitat de referents, que faciliten la incorporació d'alumnat procedent d'altres cultures gràcies a la riquesa de l'entramat social del que participen i, sobretot, per la seva actitud d'obertura. Per aquests centres l'heterogeneïtat de la població atesa és vista com un actiu que permet treballar millor per a la cohesió social i per augmentar objectivament les oportunitats de millora en la qualitat de vida de tothom. Però en ocasions, si a la ubicació del centre en barris depauperats, s'hi afegeix la fugida dels *“bons alumnes”* cap a altres centres de més prestigi, i un procés d'estigmatització institucional progressiva, tot plegat provoca una concentració artificial de problemàtica social molt important, que no es correspon amb la del barri on s'ubica el centre educatiu. En aquests casos

tant extrems, el fet que les famílies nouvingudes al barri matriculin els fills a l'escola o a l'institut més proper, s'agraeix per part del professorat especialment quan es tracta d'incorporacions de famílies amb un projecte de superació i amb una valoració alta de la institució escolar i de la seva tasca. Però d'altra banda, sovint l'alta concentració de famílies estrangeres pot augmentar la sensació de *ghetto* i que s'etiqueti l'escola com a institució per a immigrants o per a famílies problemàtiques.

- ❑ **Els entorns educatius molt empobrits.** De la mateixa manera que hi ha centres educatius de molt alta qualitat en barris amb índexs alts de vulnerabilitat social, on els equips pedagògics treballen per enriquir l'alumnat amb les millors aportacions i una òptima dedicació professional, també es creen entorns educatius molt empobrits que poden privar a l'alumnat de referents i de models que facilitin el seu ascens social. En aquests casos es pot donar, també en joves nouvinguts, la incorporació a processos de desafecció escolar, d'absentisme, de desvaloració dels estudis propis de determinats entorns socials autòctons desafavorits. Si un centre entra en aquest procés de davallada, cal una intervenció decidida de l'administració per intentar reequilibrar, en la mesura del possible, la composició social del seu alumnat i, al mateix temps, es fa indispensable el compromís de l'equip docent per redefinir un projecte educatiu de la màxima qualitat educativa i de compromís social. Un equip docent decidit a fer tot el que sigui possible –i més- per contrarestar les dificultats de l'entorn. Tornant a Bronfenbrenner, es tracta d'enriquir els *microsistemes*: si educar és nodrir els infants a partir dels recursos del medi, aquest medi ha de ser, imperativament, nutritiu i estimulant.
- ❑ **El model de doble xarxa del nostre sistema educatiu** En fer aquesta anàlisi de context, no podem passar per alt el model de doble xarxa del sistema educatiu del nostre país, que estimula que moltes famílies amb recursos matriculin els seus fills als centres privats concertats, mentre que gran part de les famílies amb menys recursos no puguin fer-hi i es mantinguin i concentrin en els centres públics. La intervenció per a reequilibrar l'alumnat i garantir a tots els centres una determinada heterogeneïtat -si més no, la que correspon al seu entorn-, hauria de poder frenar la fugida

indiscriminada dels “*bons alumnes*”, evitant així l'encapsulament i la ghetització d'alguns centres en barris amb molta immigració i pobresa.

- **La distància entre els models teòrics i la pràctica quotidiana.** En alguns casos, la distància entre els models teòrics i la realitat de l'escolaritat és converteix en una contradicció permanent que han d'assumir tant el professorat com tota la comunitat educativa. La solució és complexa, les alternatives no poden ser iguals per a tothom, com no ho són el respectiu punt de partida, ni la composició i la pròpia història de cada centre i de cada entorn. Ni hi ha, ni hi pot haver, ni hi ha d'haver un model únic. La única certesa és que cal assumir críticament la realitat i els canvis que s'hi produeixen, i actuar per adaptar-nos a aquestes noves situacions.

A vegades el *macrosistema* pot aportar aspectes molt positius com ho va ser, en el seu moment, el canvi legislatiu que suposava allargar l'escolaritat obligatòria per a tots els infants fins a l'edat de 16 anys. Aquest canvi en la normativa suposa un increment important del nombre d'anys que els nens i nenes podran compartir espais i un seguit d'esdeveniments que estimularan i donaran un suport educatiu a les diferents etapes maduratives, des de la primera infància fins a l'adolescència. S'optimitzarà així la seva construcció personal com a futurs ciutadans lliures, autònoms i responsables. En aquest sentit la institució educativa, malgrat totes les dificultats esmentades, segueix essent un espai estructurant bàsic i un pilar imprescindible per bastir la cohesió social.

4.2. L'escolarització: referents en el procés de construcció identitària

Des del punt de vista identitari, per tot l'alumnat l'accés a l'escola té una gran importància pel fet de ser el lloc on es trobaran compartint relacions de tu a tu amb altres nois i noies. Sense l'aixopluc ni la mediació dels pares, hauran de respondre a noves situacions i adaptar les seves respostes als nous requeriments.

Probablement conviuran també amb infants i joves d'altres procedències i, en aquest cas, es trobaran amb una varietat de referents culturals. Potser es troba-

ran amb experiències controvertides en les que constataran discrepàncies entre els referents i els criteris familiars i els del professorat o els dels altres companys, i es veuran en la necessitat d'haver de discutir i qüestionar altres punts de vista.

Hi ha temes (com ara els costums familiars alimentaris o de vestuari, les relacions entre els diferents sexes, els criteris sobre el capteniment i el respecte als grans a casa o a l'escola), en els que la tensió entre els referents culturals escolar i familiar obligaran a aquests nois i noies a prendre partit, a desenvolupar una capacitat de negociació i d'adaptació a cada un dels entorns en els que es mouen i a fer equilibris entre els referents dels dos móns, per tal d'evitar determinades situacions. Per tant, probablement es veuran abocats a haver de prendre unes decisions que, si disposen del recolzament adequat dels educadors, enfortiran la personalitat d'aquest jovent i tindran un pes molt significatiu en el seu procés de construcció identitària. Ho hem vist en detall en el capítol segon en parlar de *l'aculturació selectiva* i del *patró bicultural de construcció identitària*.

Aquesta convivència entre companys i companyes de diferents procedències, proporcionarà també un enriquiment indubtable a l'alumnat de la societat d'acollida. Just en una edat en que els propis referents identitaris també estan en reconstrucció, conviure amb cultures diverses en el contrast diari de fets i esdeveniments d'una manera interactiva, crítica i respectuosa, aporta una notable amplitud de mires. En un món globalitzat com el nostre, educar-se en una diversitat de models culturals no és només una oportunitat d'obertura per a les noves generacions, sinó la millor manera d'ajudar-les a entendre i a saber integrar críticament la varietat de referents identitaris disponibles, tant lingüístics i històrics com socials i emocionals.

Però per poder beneficiar-nos tots d'aquesta riquesa, és indispensable fer realitat aquella afirmació que hem sentit dir tantes vegades: és el centre educatiu qui s'ha d'adaptar a les característiques i les necessitats de l'alumnat enlloc de pretendre que només sigui l'alumne qui s'adapti al centre.

Funció tutorial, adults de referència

Si bé és tot el professorat i el clima del centre qui incideix en la formació i l'educació de l'alumnat, l'acció tutorial hauria de ser el principal referent en l'acompanyament educatiu i en l'orientació en el procés de maduració dels nois i de les noies.

Des de la normativa oficial, l'acció tutorial té encomanades un seguit d'actuacions específiques. Citem a continuació un fragment de les instruccions de començament de curs de l'any 2007¹⁴ -però que, *mutatis mutandis*, podrien ser de les de qualsevol altre any- que posen de manifest la importància cabal de la tutoria, i evidencien que no es tracta d'una opció de cada escola sinó d'un requeriment del sistema educatiu del nostre país:

L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal dels alumnes, al seguiment del seu procés d'aprenentatge i a l'orientació escolar, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes aconseguixin un millor creixement personal i integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i en la implicació de l'alumnat en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'emmarcar el conjunt d'actuacions que tenen lloc en el centre educatiu, tot integrant les funcions del tutor/a i les actuacions d'altres professionals i organitzacions

Resolució 13-07-2007. *Instruccions de començament de curs.*

El professorat compta amb estratègies diverses per abordar aquesta tasca, tal com queda recollit en la normativa. De manera habitual el professor o professora que porta la tutoria del grup es fa càrrec del seguiment dels nois i noies de la seva classe i de l'atenció a les famílies. Però realitzar aquesta tasca amb qualitat, pot presentar dificultats quan el grup és molt nombrós o quan l'acumulació de situacions complexes a gestionar està molt per sobre de les possibilitats de dedicació del tutor o la tutora corresponents.

¹⁴ Veure: <http://educacio.gencat.net/portaldep/instruccions>

Per abordar adequadament aquestes dificultats, en alguns centres la funció tutorial es comparteix entre tots els membres del claustre, de manera que cada un dels professors exerceix l'acció tutorial personalitzada sobre un grup reduït: només deu o quinze alumnes, o a vegades menys i tot. Tot i això, es manté la referència del "tutor de grup classe" per a les tutories col·lectives i per als aspectes concrets de dinàmica general de l'aula. És un repartiment de funcions que requereix una bona coordinació de l'equip docent, però que, sens dubte, facilita el seguiment personalitzat de tot l'alumnat i millora enormement la qualitat de la tutoria personalitzada.

Un altre model alternatiu de tutoria consisteix en que un mateix tutor es fa càrrec d'un grup de 15 alumnes al llarg de tota la secundària obligatòria, amb la intenció de conèixer-los en profunditat i poder-los orientar adequadament en les múltiples incerteses i conflictes que viurà l'alumnat durant aquesta etapa.

Són algunes variants organitzatives de la tutoria convencional, no les úniques possibles, que volen fer efectiu l'acompanyament educatiu i la millora de la qualitat de l'acció tutorial. Ja és sabut que un dels factors més importants d'èxit escolar és el lligam que estableix el jove amb un adult significatiu del centre escolar. L'important és assegurar, sigui com sigui, la tasca de proximitat i facilitar la creació de vincles. I és amb aquest objectiu que cada centre ha d'organitzar, de la millor manera possible, els seus recursos però, en tots els casos, cal conèixer les condicions de partida de l'alumnat adscrit a la tutoria. Aquest coneixement inicial, en el cas de l'alumnat nouvingut, requerirà una atenció acurada per esbrinar en quin grau l'afecten encara les conseqüències del procés migratori (ruptures, dol, estrés adaptatiu, desconeixement de l'idioma, etc.), factors que s'afegeixen a la resta de reptes propis de l'adolescència, compartits amb qualsevol noi o noia de la seva edat, i als problemes derivats, si és el cas, de situacions socials precàries en entorns molt vulnerables o en risc d'exclusió.

És molt important tenir present que el ritme en la superació de les dificultats específiques del procés migratori serà diferent en cada persona, només la sensibilitat i la professionalitat del professorat podrà determinar la tipologia de suport més convenient en cada moment. Vingui d'on vingui, cada alumne és diferent, tant pel seu bagatge biogràfic com pels recursos personals i familiars de que disposa a l'hora d'encarar els esdeveniments. Caldrà conèixer, doncs, la seva realitat concreta, per millorar d'una manera efectiva l'acompanyament educatiu; i

això requereix una actitud, una disposició personal, per a l'escolta i el reconeixement de l'altre. En molts casos i davant la complexitat de les situacions, la tasca tutorial no pot ser una altra que la de saber estar present, saber escoltar, estar alerta a les possibles complicacions, mantenir una actitud de diàleg, motivar l'autoestima personal. En resum: ser un referent d'adult significatiu que es pugui evocar –i al que, si cal, es pugui recórrer- en qualsevol circumstància.

“.. Un cop va tenir el títol de Graduat en l'ESO, ja es volia matricular a batxillerat, però la tutora i l'orientadora del centre li van fer veure que seria impossible per a ella tenint en compte el seu coneixement de la llengua. Per guanyar temps li van plantejar de fer un cicle formatiu de grau mitjà d'Auxiliar de Clínica, això li permetria avançar en l'idioma, començar a conèixer vocabulari i aspectes concrets relacionats amb la sanitat i a més si es cansava d'estudiar sempre tindria un títol per treballar en el camp que li agradava”...

Fragment del Capítol “Retalls de vida”

Els dubtes i qüestionaments sobre la pròpia trajectòria personal i familiar són freqüents en els adolescents; també en els procedents de la immigració. Sovint han de trobar respostes i analitzar el perquè de tot plegat. De vegades el jove o la noia no sap les raons d'algunes decisions familiars, o no està d'acord amb elles, però les ha d'assolir com a pròpies i limitar-se a autogestionar només allò que està al seu abast. En aquestes situacions és clau la figura propera del professor, com a adult de confiança i persona legitimada socialment i professionalment. Del professorat, l'adolescent n'espera que tingui criteri i arguments respecte als temes en litigi i escoltarà el seus raonaments per prendre les pròpies decisions, estigui, o no, d'acord amb les del mestre. Per a ell, l'opinió del professorat suposa un element de contrast entre la visió de la família i la de la societat majoritària, que el pot ajudar molt a prendre les pròpies opcions personals i a avançar en el camí de l'afirmació identitària, especialment en les situacions de dilemes interculturals.

L'acollida

“El primer dia d’institut he entrat a la classe amb pas lent, tinc por, veig una expressió diferent en el ulls de la gent. Amb dificultats he arribat al meu seient, que era molt brut i vell. M’he trobat sol, molt sol! He recordat el meu passat a la Xina. Ara... semblo un boig que no entén res assegut a la cadira.

Soc el diferent. Observo les persones i els seus fets, són misteriosos. No els entenc...”

Fragment del capítol “Retalls de vida”

Les dificultats de comunicació, les diferències culturals i el canvi sobtat per l'emigració viscuda a l'etapa adolescent, com expressa Jan Li en la cita anterior, fan que els primers temps en el centre educatiu siguin especialment dificultosos pels joves migrats. Tot el professorat, però de manera especial qui exerceixi la tutoria, ha de ser conscient d'aquesta vulnerabilitat i d'aquest desconcert. Ha d'entendre les pors, les inseguretats, els dubtes i la malenconia que pugui aparèixer. Ha de passar un temps per a què les ferides no couguin tant i els sentiments dolorosos pel que s'ha perdut o pel que no s'entén s'alternin o es canviïn per altres emocions positives adaptades al nou entorn i als nous companys.

En aquest procés, tal com queda recollit en el volum *L'acollida* d'aquesta mateixa col·lecció (CARBONELL, F. 2006), seran moments claus: la recepció, l'avaluació inicial i el coneixement de la situació personal i familiar. Convé saber alguns detalls de la història personal, de les expectatives envers els estudis, sobre els projectes de futur, sobre les vivències de cada jove, les aspiracions personals i de la seva família... per poder orientar l'alumnat amb coneixement de causa i poder aportar elements concrets i adequats a les seves necessitats reals. Saber com funciona l'escola al seu país, quins records en té, quins resultats obtenia, i quins són els seus hàbits d'estudi i els coneixements adquirits, ens faran descobrir una maleta plena: un jove mai no comença de nou.

A poc a poc, donant-li uns major seguretat i confiança, podrem ajudar-lo a fer evidents totes les habilitats i possibilitats que porta a dins, descobrirem nous aspectes i tots podrem gaudir amb apotacions de la seva cultura. Amb la interrelació, el grup classe s'enriquirà per la diversitat de punts de vista en els debats. En

les ocasions en que l'alumnat nouvingut procedeix de sistemes escolars que enfortitzen el respecte a l'autoritat adulta, el seu capteniment pot resultar una bona aportació per a les normes de convivència.

Actualment, un cop superats uns anys d'una certa improvisació, i després del pilotatge de recursos educatius específicament dedicats a l'acollida, el Departament d'Educació ha regulat l'atenció a l'alumnat nouvingut de manera que des de la gestió de la matrícula viva, fins a la incorporació a l'aula ordinària, tots els centres poden comptar amb orientacions i recursos per a poder oferir una bona acollida a l'alumnat nouvingut. Les aules d'acollida i els equips LIC que treballen coordinadament amb els altres serveis educatius (amb els EAP -equips d'atenció psicopedagògica- i els CRP -centres de recursos pedagògics-) fent assessorament en temes de llengua i inclusió social, han suposat una ajuda a la tasca dels docents.

Volem senyalar també la interessant tasca de cotutoria que es pot dur a terme des de l'aula d'acollida. El funcionament en grups reduïts en aquesta aula, facilita el coneixement de l'alumnat a partir d'un tracte més individualitzat. De manera que a les reunions de l'equip docent, el tutor o la tutora de l'aula d'acollida podrà aportar elements clarificadors sobre determinades situacions o malentesos. L'impuls a l'aprenentatge de la llengua des de l'aula d'acollida també facilita l'inici de les relacions entre iguals. A més, també pot ajudar l'assignació d'un company de l'aula com a "alumne tutor" o "company-guia". És una pràctica que es comença a estendre en molts centres que han vist com s'afavoreix l'establiment d'un primer vincle entre iguals, facilitant una millor i més ràpida incorporació de l'alumnat nouvingut en els diferents àmbits de relació, tant dins de l'IES com fora.

Però, fins quan considerem que un alumne és nouvingut?, en quin moment s'ha de contemplar com a un alumne més?, quins aspectes fan mantenir l'alerta sobre la seva vulnerabilitat específica? a partir de quin moment pot ser contraproductiu mantenir-lo en un espai educatiu segregat de l'aula ordinària?. Passat un cert temps, aquell alumne nou ja no és el darrer en incorporar-se al grup classe; darrere seu n'arriben d'altres, cada un amb les seves peculiaritats. Paral·lelament a l'atenció al nouvingut, el grup classe ha de mantenir la seva funció socialitzadora per a tot l'alumnat, s'han de seguir els programes, la vida continua i el cúmul d'atencions que requereix a diari cada noi i cada noia del grup. Per a gestionar

aquesta diversitat de situacions no hi ha terminis ni receptes, però sí que podem parlar de criteris actitudinals i propostes organitzatives que facilitin el seguiment i assegurin l'atenció necessària a tot l'alumnat.

És molt important tenir en compte que la superació de les dificultats específiques del procés migratori serà diferent en cada persona, només la sensibilitat i la professionalitat del professorat podrà determinar la tipologia de suport més convenient en cada moment. En primer lloc cal tenir clar que vingui d'on vingui, cada alumne és diferent tant pel seu bagatge biogràfic com pels recursos personals de que disposa a l'hora d'encarar els esdeveniments. Caldrà acostar-se a la seva realitat per fer possible l'acompanyament educatiu. I això respon més a una actitud, una disposició personal per a l'escolta i el reconeixement de l'altre, que no pas a un recurs pedagògic o quelcom que es pugui plantejar com si fos una unitat didàctica. En molts casos i davant la complexitat de les situacions, la tasca tutorial no pot ser una altra que la de ser present, escoltar, estar alerta de les complicacions més extremes, mantenir el diàleg, retornar les preguntes per motivar l'afirmació personal. Ser un referent d'adult significatiu que es pot evocar en qualsevol circumstància.

Per tal de dur a terme un seguiment acurat de l'alumnat, a més dels dossiers de documentació oficial del centre, alguns IES han iniciat un sistema de recollida de dades significatives de l'alumnat que ajuda a observar la seva evolució i a mantenir una línia d'actuació coherent i unificada entre tot el professorat. Aquesta eina de registre no és res més que la fitxa de cada alumne amb les dades oficials, (ampliada amb referències sobre la situació familiar i les qüestions més rellevants del procés migratori en el cas dels nouvinguts), i a continuació un espai específic per anotar-hi els compromisos i objectius de treball. L'èxit d'aquesta eina depèn del rigor i de la regularitat amb que es facin les anotacions. Cal descriure molt breument el motiu de cada trobada entre el tutor i l'alumne i els acords que es prenen; això facilitarà el seguiment i la constatació de cada una de les fites assolides, i en la pròxima trobada servirà de recordatori dels acords i compromisos i per valorar el progrés. Els nois i noies acostumen a agrair aquesta dedicació personalitzada, i el fet de deixar per escrit els acords és un al·licient per a acomplir els compromisos adquirits.

Un ús més puntual d'aquesta estratègia és la que alguns centres concreten en un "Contracte o compromís didàctic" on es descriu, de manera consensuada amb

l'alumne corresponent, una situació problemàtica de partida, un pla de treball per a superar-la i uns objectius a assolir en un termini determinat. L'acord el signen el tutor i l'alumne al peu del document. En la data prevista es revisa el contracte de manera que l'alumne pren consciència en tot moment del seu procés d'aprenentatge en una bona pràctica d'avaluació compartida.

Unes darreres observacions en relació al recull i registre de dades no acadèmiques:

- En primer lloc s'han de demanar només aquelles informacions que puguin ser rellevants per a la tasca educativa, evitant sempre una vulneració innecessària de la intimitat de l'alumne i de la seva família.
- Si intuïm que hi ha aspectes de la vida familiar o privada de l'alumne que ell no verbalitza i que li estan produint algun trastorn o dificultat, el professorat sempre pot comptar amb l'ajut del professional de l'EAP o amb el del psicopedagog del centre, per a que intervinguin des de l'àmbit social o clínic que correspongui.
- Cal garantir sempre la confidencialitat i compartir només aquelles dades amb altres professionals que siguin estrictament necessàries pel bé de l'alumnat, sense fer mai públiques certes informacions – i encara menys en entorns com ara la sala de mestres, les reunions de claustre o del consell escolar, etc.- a membres de la comunitat educativa que podrien fer-ne un ús inadequat.
- També cal estar molt amatents per evitar un efecte pervers que podrien tenir aquest tipus de registres: el que s'utilitzin per a penjar etiquetes que l'alumnat hagi d'arrossegar al llarg de tota la seva escolaritat.

L'èxit escolar, font d'autoestima.

A l'ESO, la complexitat i l'heterogeneïtat de la nostra societat es fan presents i es viuen a cada grup classe; i la diversitat en els coneixements i en les modalitats d'aprenentatge de l'alumnat poden crear dificultats de gestió de la vida quotidiana a les aules. Tot l'alumnat pateix amb les tensions en la convivència i es rebel·la quan veu que no es pot seguir la programació prevista a causa dels pro-

bles en l'ordre de la classe. Des de l'avorrimt i la passivitat, fins a la indisciplina, o simplement a l'absència a les activitats escolars cada vegada més reiterada, poden ser respostes a l'ansietat que generen aquestes disfuncions i desordres. Aquest sentiment d'insatisfacció és, a més a més, un focus d'inestabilitat personal.

L'alumnat nouvingut es troba sovint molt descol·locat en situacions de descontrol de la convivència o de l'ordre escolars. De manera especial quan aquest alumnat prové de sistemes educatius on la disciplina era molt més rígida. Moltes vegades no saben ben bé quina actitud, quin capteniment han d'adoptar, i acaben imitant actituds d'enfrontament que els farien passar una gran vergonya davant dels seus pares o dels professors que havien tingut al seu país.

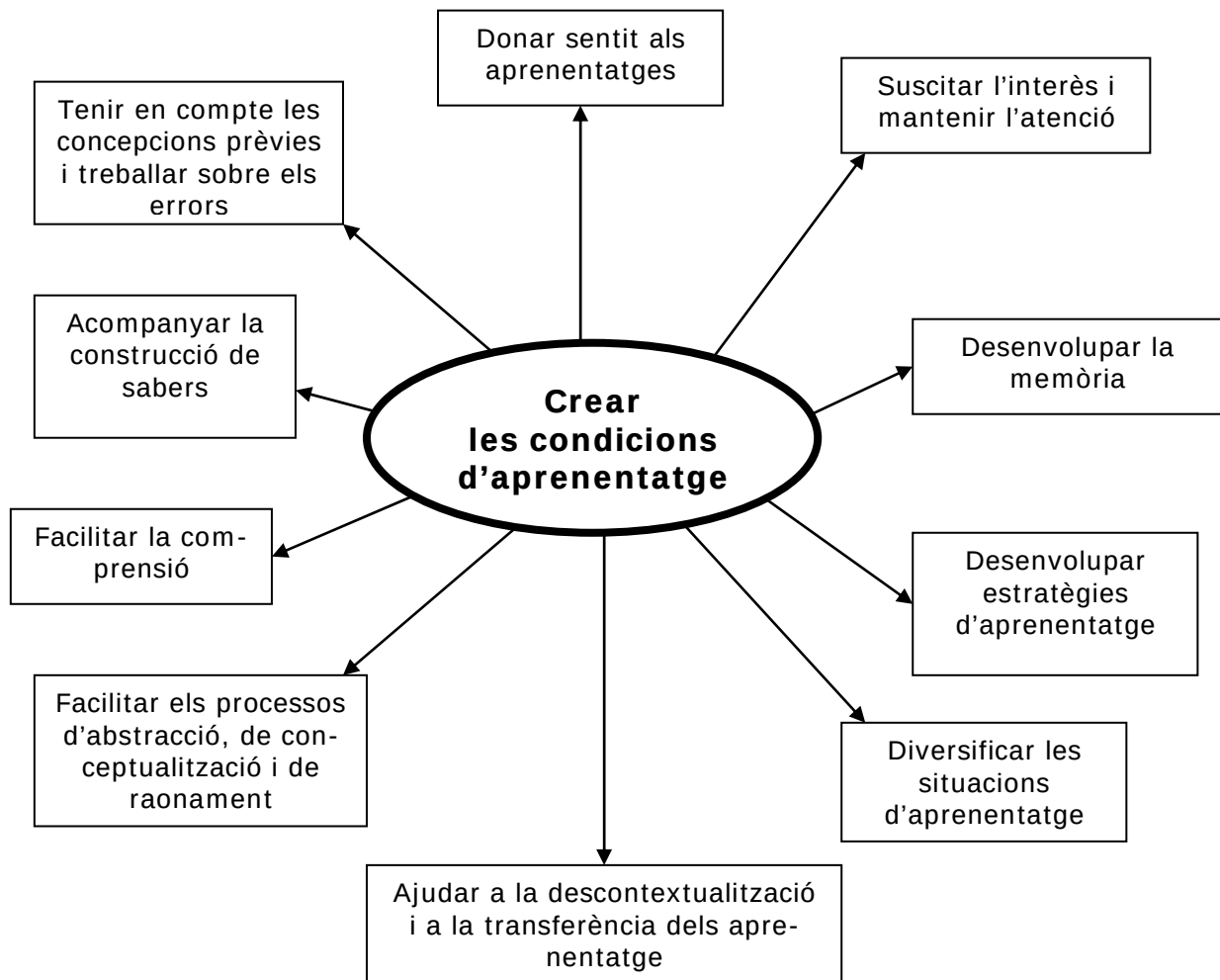
La dificultat més gran està en que, de vegades, no es planteja la situació a fons ni es prenen les decisions oportunes per crear un bon clima d'ensenyament / aprenentatge, i el centre es limita a donar respostes sancionadores per a sortir del pas. No és objecte d'aquest treball aprofundir sobre la varietat i la riquesa d'alternatives didàctiques que poden ajudar a gestionar la diversitat i a ser coherents amb els objectius educatius, però sí que podem recordar que tots els bons professionals han de tenir eines actualitzades per poder desenvolupar la seva tasca en les condicions del context en que ha d'exercir-la. Mal aniríem si ens vingués un lampista a arreglar les canonades de coure amb soldadura de plom, argumentant que així és com es feia quan ell va aprendre l'ofici.

És de justícia reconèixer, però, el gran esforç que s'està fent arreu per trobar metodologies eficaces davant una realitat en constant canvi. Esforços que, de vegades, es fan a nivell individual sense cap compromís per part de la resta de l'equip pedagògic, amb el que això comporta de desgast personal davant els, sovint, magres resultats. Per millorar-los, són indispensables uns acords i uns compromisos de centre. Tots sabem que quan els equips directius fan un lideratge efectiu i promouen una reflexió conjunta, és més fàcil crear un clima de recerca i motivació en el conjunt del professorat i l'eficàcia es multiplica a l'hora que es redueix la tensió personal i col·lectiva.

D'altra banda, les característiques de l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut no son tant diferents de les de la resta de companys. Per a tothom *"Aprendre és una activitat de transformació de les representacions preexistents, transformació que recau a sobre de l'apropiació d'habilitats intel·lectuals (conceptes, formes de rao-*

nament) permetent l'elaboració de noves representacions” (BLIN, J.F. 2004:59). Des d'aquesta perspectiva, l'ofici del professor ha de ser, abans que cap altra cosa, crear les condicions i donar suport perquè l'alumnat pugui fer aquesta transformació.

Aquest esquema (BLIN, J.F., 2004:63) resumeix el que aquest autor entén per crear les condicions d'aprenentatge:



Una reflexió sobre cada un dels continguts dels requadres de l'esquema anterior, ens ajudaria a entendre millor les dificultats i les possibilitats específiques d'aprenentatge que poden aparèixer en el grup classe. També entre l'alumnat estranger que ha estat educat en altres referents culturals, en altres idiomes i en sistemes escolars diferents al nostre. Ens pot ajudar també a esbrinar quins són els diferents nivells de partida, i en base a aquest diagnòstic programar la nostra matèria de manera que tots ells (nouvinguts o no) avancin decididament en els

seus aprenentatges: si uns alumnes tenen molt treballada la memòria, l'aprofitarem per a ampliar el vocabulari a totes les matèries; si ens trobem que tenen pocs hàbits d'aprenentatge, caldrà preveure la millor manera per a que els adquireixen; si la base de coneixements és molt precària caldrà pensar en com accelerar l'adquisició d'aquests fonaments instrumentals; i aprofitarem el coneixement que tenen de diferents països per a enriquir els aprenentatges de la resta de companys. L'important és adaptar la nostra acció educativa a les possibilitats de l'alumnat, sense renunciar als objectius finals d'etapa en termes de competències bàsiques.

Crear aquestes condicions òptimes per a l'aprenentatge és molt important, perquè en el procés identitari l'èxit o el fracàs escolar, especialment a l'adolescència, afecten de manera molt important la imatge que es té de si mateix i condicionen les expectatives, la motivació i, en definitiva, la voluntat per mantenir l'esforç. Les qualificacions escolars poden ser viscudes, en certa manera, com una valoració positiva o negativa que la societat fa del jove. D'altra banda, qui no destaca pels coneixements, ben segur que haurà de trobar altres maneres per fer-se notar i, com sabem prou bé, no sempre triarà els comportaments més positius per a fer-ho.

L'alumnat nouvingut, que abans tenia una bona autoimatge com a estudiant, és molt sensible a aquestes percepcions especialment si es troba perdut en el cúmul de situacions noves que ha d'afrontar. S'ha parlat molt de les vivències frustrants de l'alumnat minoritzat que entra al sistema escolar amb el sentiment de no saber i surt d'ell amb una impressió profunda de fracàs personal que s'hauria d'evitar amb tots els mitjans disponibles, per les repercussions que pot tenir sobre el projecte de vida personal.

La llengua és clau per a la integració

Sabem que la llengua estructura el pensament tal com va mostrar Vigostky (1934) i altres autors han corroborat. Per tant, podem dir que per l'alumnat amb una llengua materna diferent a la majoritària, la cultura pròpia d'aquesta llengua és part de la seva vida i de la seva identitat, encara que la convivència amb al-

tres llengües i cultures vagi modificant la seva manera de veure i de viure el món. A més a més, hi ha moltes implicacions emocionals en la valoració de l'idioma com a símbol identitari, els catalans ho sabem prou bé.

La necessitat de reconeixement del que és més propi té un pes d'afirmació important per a les persones, especialment a l'adolescència. En conseqüència, la valoració social de la llengua materna, quan aquesta és minoritària, és quelcom molt significatiu per a tots els joves. Si el centre educatiu reconeix que la pròpia llengua és un tret identitari fonamental, enforteix l'autoestima de tot l'alumnat, especialment dels que parlen llengües minoritàries o minoritzades.

En els centres educatius es donen moltes iniciatives que han fet possible l'entrada a l'aula de la riquesa lingüística present entre el seu alumnat: des d'utilitzar alguna vegada el seu idioma en pannells o gràfics, com a signe de reconeixement, fins a petites edicions de llibrets multilingües de textos compartits per tots, o bé sessions de lectures literàries per Sant Jordi en diversos idiomes, etc. Aquesta valoració de les llengües minoritàries és un hàbit positiu per a tothom i pot ser un element d'inmunització contra l'etnocentrisme dominant, tan arrelat a l'ambient.

Per això és una bona decisió facilitar la continuïtat de l'aprenentatge de la seva llengua materna. L'aprenentatge de l'àrab, el xinès, el rus o d'altres idiomes de forta presència en el centre, acostuma a facilitar-se com a oferta extraescolar, però també podria estudiar-se la possibilitat d'oferir el seu aprenentatge com a *tercera llengua*, al costat de l'anglès, en els instituts en que un nombre suficient d'alumnat interessat ho justifiqués. Una opció d'aquest tipus suposaria, a més d'un major reconeixement a les cultures i llengües familiars, una oportunitat més d'èxit i de prestigi per a alumnes que ja havien començat a estudiar el seu idioma o bé que el coneixen col·loquialment, i alhora seria una ocasió per al seu aprenentatge per als que ho volguessin, sense oblidar ni menystenir els avantatges i la riquesa que suposa poder conversar i practicar amb *nadius*, companys de classe.

La reafirmació de la llengua pròpia ha de servir també per potenciar i facilitar el progressiu i accelerat aprenentatge de la llengua vehicular de l'educació, que en el nostre cas és el català. Es fa imprescindible, per a tot el professorat, conèixer els aspectes bàsics del procés d'aprenentatge d'una segona llengua. Davant

l'alumnat estranger, tot el professorat, especialment el d'educació obligatòria és, i ha de sentir-se, un professor de llengua.

Quan veiem que els joves es comuniquen en català a nivell quotidià podem pensar que ja ho entenen tot, i fins i tot podem reduir els suports a l'aprenentatge que tenien assignats. Però, lamentablement la major part de vegades, el seu nivell no és tant bo com sembla, ja que és molta la distància que separa el llenguatge col·loquial de l'acadèmic. Sovint es dona el cas d'alumnat amb ganes d'estudiar i amb experiències d'èxit escolar al seu país, que pateix quan veu que no acaba d'entendre un text. Llavors utilitza estratègies diverses -sovint memoritzar al peu de la lletra- sense captar els continguts ni entendre el significat. De vegades, després d'haver-se esforçat per a preparar un tema, arriben a classe i qualsevol canvi lingüístic –ús de sinònims que l'alumne nou desconeix, formulació diferent de les qüestions, etc.- fa que no entenguin de què es parla i no puguin respondre adequadament si se'ls pregunta. Això els suposa una frustració continuada davant la qual es senten impotents, que afecta greument la seva autoestima i les seves expectatives de futur. Els dubtes es poden fer obsessius: si els primers mesos va ser capaç de comunicar-se de seguida, com és que al cap d'un any o de dos encara no es veu en cor d'estudiar de manera autònoma?. És un moment molt dur per a molts joves i sovint va seguit de la temptació de l'abandonament escolar.

En situacions crítiques com aquesta la intervenció del professorat és indispensable. Tant des dels diferents especialistes com des de la tutoria convé fer una labor de suport per retornar-los la confiança en si mateixos, per fer-los veure que el seu procés d'aprenentatge de l'idioma està dins la normalitat, que continuen sent bons estudiants i justament per això pateixen pel que consideren fracàs. És un altre moment important per reforçar la imatge positiva de si mateix; si el superen favorablement, tindran molt de guanyat en afirmació personal i en possibilitats de futur.

Sentit de pertinença: el grup classe

Com ja hem destacat en apartats anteriors, a l'adolescència el sentit de pertinença al grup pren més sentit que mai. No hi ha adolescent sense grup. *“El grup és el lloc on l'adolescent comparteix les seves dificultats amb uns altres que estan passant per situacions similars. En ell comparteixen problemes, vivències, rols, assagen identitats, busquen afinitats. Una gran part del treball en grup amb adolescents és un treball amb grup d'adolescents”* (PUIG, J. M. 2000: 35).

Però el grup classe no és un espai natural, els companys i companyes no han estat triats per ells mateixos; a més a més, a l'aula, hi ha uns objectius d'aprenentatge marcats, una organització molt definida i controlada, una gestió imposada. Es parteix, doncs, d'un grup artificial que ha d'esdevenir, per anar bé, un grup de convivència i col·laboració. I per aconseguir-ho, cal una acció educativa específicament orientada a assolir aquests objectius, ben programada i seguida de molt a prop.

Generar un bon clima a classe és una de les funcions més importants de l'equip docent i de l'acció tutorial, que hauran de combinar actuacions per a una bona convivència, per assegurar l'ordre i la seguretat de tothom i poder gaudir així d'un clima de confiança on educar sigui possible. La composició del grup és un factor fonamental per a la socialització: l'organització escolar haurà de vetllar per a que tots els nois i noies tinguin l'oportunitat de compartir tant uns espais més heterogenis, on estar en contacte amb nivells d'aprenentatge i realitats personals i culturals diferents a la pròpia com, en altres ocasions, en espais més acotats i homogenis on l'ensenyament pugui ajustar-se millor a les seves capacitats i els seus ritmes personals.

Sigui quina sigui la metodologia i el programa acordats, el moment de l'acollida de l'alumnat nouvingut serà fonamental per a una bona incorporació al grup classe. És important fer una presentació personal completa i tranquil·la d'aquest alumnat, anant una mica més enllà de dir el seu nom i el seu país de procedència, i dedicant atenció a allò que ens vulgui explicar. Per a l'alumnat immigrat, pot fer més planera la seva adaptació el poder compartir la història de la seva migració, el viatge, les circumstàncies de l'arribada, el contrast entre allò que s'esperava i el que s'ha trobat... i poder posar paraules als sentiments i les vivències que l'estan afectant.

L'important és crear un bon ambient de comunicació de la manera més convenient, tot recordant que mai no cal forçar a dir més del que es vol dir en cada mo-

ment i en cada context: sempre, qualsevol expressió personal, ha d'anar acompanyada d'un respecte profund i explícit. El professor o la professora sempre ha d'estar a punt per distensionar o fer servir l'humor si es descontrolen les emocions, tot i que convé que aquestes s'expressin.

Quan el problema de la comunicació és la llengua, caldrà anar a poc a poc: el gest, la deferència i l'actitud poden facilitar la comprensió de les primeres paraules i expressions. La disposició oberta dels companys pot tenir efectes positius i ser un motiu més per a interessar-se en l'aprenentatge de l'idioma. I a partir del coneixement mutu és quan es pot començar a crear consciència de grup.

Dotar d'entitat a un grup i consolidar-lo del punt de vista socioafectiu, no és gens fàcil. Una bona manera de promoure l'autonomia i la confiança és delegar i donar protagonisme a l'alumnat. En el cas que es vulgui aconseguir la consolidació d'un grup, també va bé aquesta manera de fer. En obrir un espai de participació, de seguida afloren les energies que els adolescents porten a dins. Tots s'han de sentir convidats, i els joves estrangers més que ningú; han de percebre que l'espai també és seu, que poden aportar-hi les seves opinions, ja que se sentiran escoltats. Així s'obren nous canals i noves oportunitats de comunicació i de col·laboració i s'interessen per la situació d'altres companys amb els que comparteixen les mateixes preocupacions i problemàtiques.

Molts aspectes del funcionament diari de l'aula es poden delegar, de manera rotativa, en l'alumnat. Això millora la cohesió del grup: ser responsable del control d'assistència, ser delegat de la classe i vehicular les propostes dels companys al Consell Escolar, controlar el contingut i el funcionament de l'assemblea, fer propostes de millora dels espais d'aula i del centre, col·laborar en una publicació periòdica o en una pàgina web, proposar i participar en activitats complementàries, etc. Són petites responsabilitats que fan créixer l'autonomia de tot l'alumnat i enforteixen el sentiment de pertinença al grup.

Per a l'alumnat nouvingut la participació en la vida escolar pot suposar un tipus d'organització nova a la que no estava acostumat i per donar-los-hi facilitats, al començament, les responsabilitats i els encàrrecs es podrien fer per parelles. L'important és que des del primer moment es vegin a si mateixos com un més, amb els mateixos drets i les mateixes possibilitats de participar en el grup que la resta de companys i de companyes. Per avançar en l'afirmació personal i

l'autonomia, s'ha de fer créixer i reforçar una bona autoimatge, de company i de ciutadà, amb plenitud de drets i de deures.

Amb l'alumnat procedent de grups minoritzats sobre els que pesen estereotips negatius, és doblement importat mostrar confiança en les seves possibilitats. S'ha de contrarestar el cúmul de missatges negatius que la societat els envia sobre la seva cultura familiar. L'experiència de grup en la que el jove s'ha vist respectat, valorat i reconegut per les seves aportacions personals, el farà fort i li donarà capacitat per afrontar les dificultats que vinguin de l'exterior.

Compartir la tasca educativa amb la família

El paper que es dóna a la participació familiar en la institució educativa és molt diferent en cada país, però la voluntat de procurar una bona escolarització per als fills pot afirmar-se que és universal. Només es posa en qüestió en algunes circumstàncies molt determinades, ja sigui per motius històrics justificats de desconfiança, o bé per motius ideològics d'objecció a l'escolarització dels infants. Malgrat això, podem dir que la immensa majoria de pares i mares, siguin del país que siguin, valoren molt els estudis com a base per a l'emancipació i l'ascens social, i dediquen energies i recursos per a aconseguir la major qualitat possible en l'escolaritat dels fills. Sovint, darrere el projecte migratori, hi ha el desig de millorar l'educació dels fills com un dels motors més importants per marxar del propi país.

Hi ha molts pares i mares vinguts de fora que es troben insegurs al principi d'estar entre nosaltres. Val la pena recordar una vegada més que l'organització escolar és diferent a cada país, així com també son molt diferents les expectatives dels uns i dels altres pel que fa a la col·laboració entre el centre i les famílies. En alguns països les famílies no gosen proposar res al professorat -es consideraria una intromissió-, i en canvi aquí a vegades se'ls demana que ho facin, a més de que col·laborin en el seguiment de l'escolarització del seu fill, i que es comprometin en el compliment dels acords que se'ls proposa. Una bona comunicació pot facilitar la comprensió d'altres maneres de ser i de fer, i ajudarà a suavitzar els possibles malentesos entre diferents models culturals, alhora que proporcio-

narà, a uns i altres, suggeriments i propostes per millorar les seves actuacions educatives.

Les diferents administracions comencen a estar més al costat de les escoles per a proporcionar els recursos necessaris per a resoldre les possibles barreres idiomàtiques que es puguin presentar, amb un servei d'intèrprets que realitzen les traduccions simultànies en les entrevistes, la traducció de documents, etc. O bé, com ja es fa en algunes localitats, proporcionant serveis de mediació cultural. Al costat d'aquests recursos, el centre pot emprar també recursos que estan més al seu abast per tal d'entendre's amb les famílies dels seus alumnes: des d'acompanyar sempre les explicacions orals amb missatges escrits en l'idioma d'origen, clars i entenedors (poden donar-se per escrit, projectar-se en *Power-point* quan es fan reunions conjuntes, etc.) o bé comptar amb l'ajut d'alumnat del mateix origen de les famílies amb qui es vol parlar però que ja porta temps al nostre país. En aquests casos cal respectar sempre la confidencialitat i mirar de no entorpir les activitats acadèmiques d'aquest alumnat. També cal ser prudents i no anar més enllà de demanar-los la traducció amable de situacions col·loquials, sense sobrerresponsabilitzar-los (no són traductors professionals) i evitant, en tot cas, que visquin situacions de tensió.

Atès el baix nivell de comprensió del català entre les famílies nou vingudes, és convenient, en acabar les reunions, oferir l'oportunitat d'un espai d'atenció individualitzada per a resoldre dubtes o per repetir aquells aspectes importants que tenim interès en que tots coneguin i que tenim la sospita que potser no han sigut entesos per tothom. Hi ha molts conceptes i situacions en el nostre sistema educatiu que caldrà explicitar i aclarir. Determinades qüestions que donem per molt sabudes (què són els suports, les repeticions de curs, els deures, les avaluacions, els informes, les sortides...) poden ser totalment desconegudes per molts d'aquests pares. No és agosarat afirmar que, si es té cura d'aquests aspectes comunicatius, es podrà millorar, i molt, la participació d'aquestes famílies en les futures convocatòries de l'escola.

Dins l'acció tutorial individualitzada, cal fer una doble tasca amb les famílies nou vingudes i, naturalment, amb les altres que també ho necessitin. Per una banda s'haurà de crear una relació propera i de complicitat, que faciliti tant el coneixement de les possibles dificultats, com l'arribada a acords mutus que mantinguin una línia educativa, clara i compartida, amb cada alumne/a. D'altra banda,

s'haurien d'aportar elements de clarificació i seguretat a pares que viuen una situació de vulnerabilitat o que, capficats en les dificultats pròpies del procés d'instal·lació al nostre país, poden semblar –i l'adolescent així ho pot percebre–, allunyats de la realitat que viuen els seus fills.

“La mare, que treballava moltes hores amb uns parents, ni sabia ni tenia intenció d'aprendre l'idioma. Quan el professorat la citava per parlar d'en Xiao, feia com si no hagués rebut la convocatòria fins que rebia una certa amenaça. En les entrevistes amb traductor plorava i patia una gran vergonya. No sabia que fer, s'estimava més fer com si no s'assabentes de que el seu fill petit feia campana, que s'anava a jugar a les màquines amb altres compatriotes també absentistes, que no feia cap esforç per estudiar i que acostumava a molestar als demés. Era una dona enfonsada per la situació, estava perduda en aquesta societat; al seu país sí que podia controlar els fills perquè es trobava acompanyada pels avis i a l'escola mai no havien tingut problemes. No sabia quan tornaria el seu marit, és més tampoc no es comunicaven gaire i aquesta situació no era per parlar-la per telèfon. En tot el primer curs la seva actitud va ser la de no voler saber més, perquè ella no tenia força per redreçar la situació. Mai a la vida havia patit tant, pensava que l'actitud del seu fill petit posava en entredit l'honor familiar”

Fragment del Capítol “Retalls de vida”

En l'entrevista amb les famílies el tutor o la tutora ha de plantejar objectius i tasques compartides per a fer possible un seguiment a dues bandes tant d'aspectes acadèmics o de comportament (que normalment són els que motiven més sovint les entrevistes) com d'aquells aspectes més amplis relacionats amb el procés de socialització i la vida escolar. Tot i saber que l'acompanyament i el suport de les famílies no sempre serà el desitjable, per motius molt diversos -que a vegades correspon resoldre als treballadors socials de la zona o a altres institucions-, això no ha de ser un impediment per a que el professorat, i especialment el tutor o la tutora compleixi amb la seva responsabilitat de vetllar per l'assistència a l'escola o a l'institut, i procuri per un òptim creixement personal i pel millor rendiment acadèmic possible per a cada un dels seus i de les seves alumnes.

En algunes classes l'alumnat que requereix aquesta atenció més intensiva és poc nombrós i es fa relativament fàcil aquest acompanyament educatiu però, quan les condicions socials de la zona o de l'alumnat específic del centre ho requereixin, s'han de preveure i disposar més recursos. L'equip directiu i el claustre haurien de facilitar les condicions de dedicació i d'horari perquè es puguin portar a terme les funcions tutorials amb el màxim de qualitat, ja que l'experiència i els estudis realitzats mostren que és una inversió molt rentable de la qual l'alumnat i tot el centre se'n beneficiaran amb escreix.

L'important és treballar de manera coordinada i comunicar a les famílies valoracions i expectatives positives vers les habilitats de l'alumnat, de manera que aquest es trobi estimulat per donar el bo i millor de si mateix. Si els adults més significatius creuen en les seves possibilitats, s'esforçarà per a no decebre'ls i creixerà la seva motivació personal .

Els acords i temes tractats amb la família, també convé registrar-los en la fitxa personalitzada de cada alumne/a per assegurar el seguiment, ja que les famílies que es troben amb situacions noves i difícils de gestionar, acostumen a acceptar tot el que se'ls proposa, però en ocasions no acaben de saber ben bé com sortir-se'n. Va bé fer propostes molt concretes i, en sessions posteriors, recordar els acords que es van prendre perquè se n'adonin que hi ha una serietat en el seguiment. Sempre i en tot cas serà beneficiós per l'alumne, i facilitarà l'acció educativa, compartir els objectius educatius tant com sigui possible amb la família, i donar el suport que es pugui, quan calgui, als pares en situació de vulnerabilitat social.

Una escola i una societat on tothom s'hi trobi bé

Si volem educar en (i per a) la democràcia i la participació no ens podem limitar a informar l'alumnat sobre aquests temes, sinó que cal proporcionar experiències educatives on es desenvolupin les habilitats pertinents. Més enllà de l'hora destinada a l'educació per a la ciutadania, com ja s'ha dit, els centres educatius són un espai privilegiat per crear bons hàbits de responsabilitat ciutadana, practicant-

los i interioritzant-los en el dia a dia. En alguns centres escolars, i sobretot en el món associatiu, s'ha avançat en la consecució d'objectius de gestió i de participació democràtica. En aquest sentit es poden destacar moltes experiències reeixides, entre elles, per exemple, les propostes pedagògiques de *l'Aprenentatge i Servei*¹⁵ que combinen els objectius de l'aprenentatge i l'adquisició de coneixement amb les practiques del servei en benefici de la comunitat on s'apliquen els coneixements adquirits.

En aquest terreny, també pot aportar-hi molt l'alumnat procedent de determinats contextos culturals, ja que l'organització social d'algunes comunitats estimula en els joves la sensibilitat i els recursos necessaris per a la participació ciutadana. Com argumenta Elisabeth Coelho (COELHO, E. 2005:65), molts dels fills i filles de famílies immigrades han estat educats en societats més comunitàries on es valora la iniciativa, el sentiment de comunitat, la consciència cultural, l'adaptabilitat, el respecte per l'educació, la solidaritat pròpia de la família extensa, el treball dur, i un seguit de valors que en la nostra societat es troben en un clar retrocés. Si el centre mostra una actitud oberta a les iniciatives de l'alumnat, i els hi dona cabuda, recobraràn el sentit i es donarà vida a les habilitats específiques que els joves aporten des dels seus referents culturals, es valorarà la diversitat com un element enriquidor, i s'experimentarà una convivència respectuosa.

Per facilitar l'actitud activa de l'alumnat nouvingut en el centre educatiu, -partint de la certesa que l'experiència de participació proporciona seguretat i sentiment de pertinença al jovent-, serà interessant promoure el contacte amb grups que comparteixen objectius, com són les associacions, o els grups que pretenen la millora de diferents àmbits tals com la cura de l'espai comú, dels serveis o de les instal·lacions. Una participació colze a colze entre tots els companys i companyes els fa sentir-se membres integrants de ple dret, i dona referents positius al procés de construcció identitària.

No cal dir que el professorat ha de compartir aquesta visió de participació democràtica. Per poder dinamitzar-la, cal estar-ne convençut de la seva riquesa caldrà haver experimentat, en les seves relacions amb els equips docents de que forma part, l'enriquiment que suposa el treball de cooperació. La institució escolar pot ser una escola de democràcia tant per a l'alumnat com per a la resta de la comu-

¹⁵ Per a més informació consultar la web del Centre promotor d'Aprenentatge i Servei; <http://www.aprenentatgeservei.org/>

nitat. A participar només se n'aprèn participant, i tothom ha de sentir-s'hi convidat. Educar per a la participació democràtica ajuda a construir una societat on tothom s'hi trobi bé i que fomenti un sentit de pertinença comú.

4.3 Més enllà de l'escola

Identitat grupal: el lleure estructurat

La participació en activitats de lleure i en les que organitzen entitats de l'entorn escolar, aporta una experiència educativa important i complementària a la que es viu a la institució educativa. És una adscripció lliure, compartida amb joves de diferents procedències, en les que el motiu de trobada són les afinitats personals com poden ser el futbol, el bàsquet, la música, l'excursionisme o qualsevol altra activitat. A Catalunya la gestió organitzada del temps lliure i el nombre d'activitats de les entitats d'esplai s'ha intensificat en els darrers anys, especialment en entorns urbans on el carrer pot ser inhòspit i el caliu relacional del barri ha desaparegut; el fet de participar d'un lloc de trobada permet sentir-se reconegut i sortir de l'anonimat. Sobretot pel fet que es tracta d'espais on les jerarquies estan menys marcades i l'horitzontalitat de les relacions facilita el sentir-se reconegut com a membre actiu del grup.

Malauradament, la majoria de famílies novvingudes no estan acostumades a l'organització en activitats programades del temps lliure, tal com ho fa l'oferta de lleure infantil i juvenil dels nostres barris i ciutats, i fins i tot no acaben de veure'n la necessitat d'inscriure els seus fills en aquest tipus d'activitats "*no escolars*"¹⁶. Per a solventar aquest desconeixement, el centre educatiu també pot proporcionar informació i facilitar les relacions oportunes entre companys d'afinitats semblants, tot donant-los a conèixer clubs esportius o entitats al seu abast, per obrir el ventall de possibilitats i facilitar l'elecció.

El lleure estructurat dona l'oportunitat als adolescents de compartir un espai on sentir-se segurs, on sentir-se reconeguts, on arrelar i créixer en base a una elecció personal i lliure que té molt de pes en l'afirmació identitària. L'adolescent té ocasió entre el grup d'iguals de posar en joc, a prova, la seva capacitat competi-

¹⁶ En aquest sentit ha estat especialment rellevant el programa *Calidoscopi, pla per a la interculturalitat en l'educació en el lleure*, promogut per la Fundació Jaume Bofill juntament amb la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya. Per a tenir-ne més informació es pot consultar aquest web i buscar-hi la referència corresponent: <http://www.entrecultures.org>

tiva. Ha de completar la seva imatge del jo amb un sentiment de pertinença grupal que tingui un cert prestigi; per definir l'objecte de les seves fidelitats i complicitats, necessitarà confiar en si mateix, però també en quelcom que li serveixi de punt de referència.

El grup d'iguals: el cas de les bandes llatines

Al costat de l'oferta d'educació en el lleure i d'associacions esportives, artístiques o musicals, on hi ha la intencionalitat educativa i formativa que acabem d'esmentar, hi ha l'ampli ventall d'agrupacions informals de joves, més o menys organitzades. Des de la colla d'amics que es troba i segueix unes rutines de lleure compartit (la discoteca, la passejada, seure en un banc de la plaça i menjar *pipes* o passar l'estona escoltant música o jugant a la *consola* a casa d'algú) fins a grups d'iguals més estructurats que ja responen a unes jerarquies i a unes pautes de funcionament establertes. Aquest seria el cas de les anomenades *bandes llatines*, del tipus dels *Latin Kings* o dels *Ñetas*, que són les agrupacions amb més anomenada. Són entitats nascudes a les perifèries urbanes dels Estats Units o de Centre Amèrica, que agrupen allà un sector desclassat de joves -sovint immigrants procedents de Llatinoamèrica-, que cercava un reconeixement i un caliu social que no trobaven enlloc.

Els *Latin Kings* van ser creats els anys 40 a Chicago, amb l'objectiu de protegir-se de les hostilitats que rebien pel fet de ser immigrants llatins. A la dècada dels 80 van arribar a Nova York i cap als anys 90 es van establir a l'Equador, en una mena de *retorn a les arrels* dels compatriotes emigrats als Estats Units. És d'aquest darrer país d'on procedeixen els grups que s'estableixen a Catalunya cap al 2000. Compten amb una organització força estructurada en la que la protecció mútua és l'objectiu principal, i per mitjà de les seves normes, motiven els seus membres a formar-se, professionalment i humanament, per arribar a ser "*gente de provecho*". En ocasions han protagonitzat episodis de violència, tot i que es defineixen com a defensors de la convivència social i dels valors llatins. A l'actualitat han estat legalitzats a Catalunya com a *Asociación Cultural de Reyes y Reinas Latinos de Catalunya* i, per tant, poden rebre ajuts i subvencions de les

administracions públiques com qualsevol altra associació. L'audiència de Madrid, en canvi, ha valorat que el grup reuneix les condicions necessàries per ser declarat associació il·lícita, per considerar que hi ha hagut comissió de delictes en nom d'aquesta organització.

Un altre grup, els *Ñetas*, són una agrupació fundada cap a l'any 1979 a la presó d'Oso Blanco, a Puerto Rico, amb l'objectiu de defensar els drets del presoners llatins i, també, de protegir-se mútuament. Els seus colors són el blanc, el blau i el vermell. Tot i que en algunes comunitats autònomes s'ha acusat l'organització d'haver comès actes delictius, a Catalunya està en vies de legalització com els *Latin Kings*, sempre amb el compromís d'abandonar qualsevol tipus de violència.

En general, els components d'ambdós grups són joves de procedència llatinoamericana, que han seguit un procés de reagrupament familiar en l'edat de l'adolescència i que cerquen un grup de pertinença que els doni seguretat i prestigi davant les noves situacions que han d'afrontar. Els forts llaços que estableixen entre ells, als que anomenen germans i germanes, i la confiança de que mai els deixaran sols o els decebran en una situació difícil, fa que molts joves que es troben desarrelats per una emigració recent i que no s'acaben de trobar-se prou recolzats per la família -sovint una mare que no els ha pogut criar en les millors condicions possibles-, se sentin més vinculats a aquesta altra gran família, la *banda*, que a la pròpia.

El principal risc en la vinculació a aquest tipus de bandes prové justament d'aquest lligam, que en situacions límit pot arribar a esdevenir d'una excessiva dependència, fins i tot de submissió; a més de les pràctiques violentes que sovint acompanyen les seves relacions.

Però també és molt important tenir en compte i no oblidar, que molts dels joves procedents de l'emigració llatinoamericana n'adopten l'estètica i les formes de comunicació, fins i tot la fortalesa dels llaços de companyonia, però que no per això són membres ni dels *Latin Kings* ni dels *Ñetas* ni de cap grup formalment organitzat. Es tracta d'una estratègia identitària on l'adscripció ètnica apareix molt marcada destacant l'orgull de ser d'on són. Cal dir també que les bandes llatines no són l'únic exemple de grups que donen confiança als adolescents llatinoamericans.

Espais per a la llibertat: l'oci

També cal tenir en compte el temps de oci més informal, on l'adolescent es reuneix amb els companys sense cap altre objectiu que el de trobar-se, comunicar-se i conviure. L'adolescent es troba amb el seu grup natural espontàniament, per estar còmode, sense haver de donar explicacions, on hi tenen cabuda tota mena de propostes: es poden comentar tots els projectes, per més esbojarrats que puguin semblar; s'estableixen rols en funció de les habilitats de cadascú; s'experimenten les relacions entre iguals; es viu el procés d'afirmació de gènere; es concreten formes d'iniciació sexual... en resum: es creix com a persona en tots els àmbits.

Seria desitjable, per tal d'avançar cap a una societat realment cohesionada, que els nois i noies procedents de la immigració compartissin de manera natural amb els joves de la societat majoritària aquesta relació espontània i aquestes maneres diferents d'afrontar els esdeveniments. Es evident que les primeres setmanes després de l'arribada, la tendència natural és la d'agrupar-se amb la gent del propi col·lectiu, sobretot per la barrera de l'idioma però, a poc a poc, es poden anar creant grups mixtos d'afinitat. Des dels centres educatius o de les associacions de joves hi ha moltes actuacions que faciliten aquest tipus de pont entre uns i altres. En aquest sentit, l'experiència dels “alumnes-guia”¹⁷ pot ser considerada com una bona pràctica per a millorar no només les relacions intraescolars, sinó també la connexió d'aquests joves amb les xarxes més informals de socialització.

¹⁷ Anomenats també amb altres noms, com ara “padrins”, i sobre la qual es pot trobar diverses referències a Internet. A vegades aquesta iniciativa rep el recolzament municipal a través dels Plans d'entorn, com és el cas de Mataró –ciutat pionera en aquesta experiència-, Manresa, Roses i molts d'altres.

5. CONCLUSIONS

Fins aquí, el text que hem presentat, combinant registres diferents, ha pretès avançar en el coneixement de com els processos d'integració dels immigrants adults condicionen les formes de relació i participació social dels seus fills; com es conjuguen les variables que defineixen aquests col·lectius amb les variables dels contextos que els acullen; i com aquestes formes d'incorporació i de construcció identitaria acabaran condicionant la relació que estableixin aquests nois i noies amb la societat d'acollida, i més concretament en l'escola i amb la gent del seu entorn. Tot plegat amb la intenció d'entendre millor la pluralitat d'itineraris d'aquest alumnat procedent de la immigració, cada cop més presents a les nostres aules, per tal que, en base a aquesta millor comprensió, puguem dissenyar accions educatives que els proporcionin més oportunitats d'èxit.

Al llarg d'aquestes pàgines hem parlat d'un doble recorregut: d'una banda, el de les famílies immigrades, immerses en un procés d'incorporació a la societat que pot adoptar molt diverses formes depenent, com hem vist, tant de factors dels que elles en són portadores, com de la incidència de l'entorn on s'instal·lin en la societat de destí. I de l'altra el recorregut dels seus fills i filles que, com la resta d'adolescents, estan immersos en un procés individual de construcció identitària que acabarà definit el que són, el que volen ser en un futur, i el lloc que s'han obert en aquesta societat. De la manera com aquestes dinàmiques s'entrecreuaran, del pes que hi jugaran les interaccions que tinguin amb els seus coetanis, de l'orientació que acabi prenent el seu pas per l'escola i d'altres institucions educatives, i de com vagin incorporant els *inputs* del nou entorn al seu bagatge biogràfic, en dependrà que s'acabi dibuixant un perfil de jove o un altre, amb un determinat encaix en la societat.

Per tant, com avançàvem en la introducció, al costat de les variables referides a la cultura d'origen, en analitzar els processos d'incorporació de la població immigrada, cal tenir molt presents les dinàmiques d'acollida, d'acceptació o de rebuig, de la societat d'instal·lació, així com les barreres i les oportunitats que hauran hagut de salvar o d'aprofitar i també els recursos col·lectius i individuals de que disposin per fer-ho.

És evident que hi ha polítiques públiques, a tots els nivells (des de la regulació de l'estrangeria passant pel sistema educatiu o l'urbanisme), que podrien facilitar una millor incorporació d'aquests joves nouvinguts a un model de societat oberta i cohesionada. Tan evident com que certes intervencions públiques no fan més que actuar en sentit invers, abocar-los a seguir itineraris tendents a la segregació, l'encapsulament i la desigualtat. Avui dia, els models d'intervenció que fins ara es consideraven integradors han mostrat les seves febleses i, en ocasions, una alternativa vàlida per a determinats col·lectius no sempre serà la més integradora per d'altres. De manera que no hi ha respostes unívokes: sabem més bé el que no es pot fer que el que cal fer.

Com hem dit diverses vegades al llarg de les pàgines precedents, enfront del model d'integració lineal que tradicionalment associava aculturació amb mobilitat social ascendent, es donen avui altres formes d'incorporació a la societat en direccions oposades: l'aculturació en sectors desfavorits de la societat d'acollida que acabarà comportant un descens social, o l'aculturació selectiva i el manteniment de forts llaços comunitaris que comportarà una mobilitat social ascendent.

No es tracta d'una abstracció: en els deu *retalls de vida* presentats a l'inici hem pogut veure exemples que van en les tres direccions. Recordem-ne, ara a la cloenda, tres que provenen del col·lectiu pakistanès, evidenciant tant la diversitat interna com el pes del context d'acollida en cada cas:

- L'aculturació que ha comportat una mobilitat social descendent representada per un cas tant gràfic com el de l'Imran, el noi pakistanès del barri de Sant Roc de Badalona, la mare del qual ha tornat al seu país i ell ha crescut pràcticament al carrer al costat dels seus companys gitanos. Ha assimilat el poc valor que tenen els estudis de cara a un futur incert i a més, a causa de les semblances físiques, declara haver-se sentit més discriminat per semblar gitano que per ser pakistanès.
- L'aculturació selectiva que ha comportat una mobilitat social ascendent l'hem coneguda amb el cas de l'Alí, fill d'un propietari de dos restaurants i un comerç, en Manwar, que vol que els seus fills estudiïn per a donar-los una professió amb prestigi social. De petits van aprendre l'Alcorà i ara, en sortir de l'Institut van a ajudar al seu pare al restaurant, que vol tenir-los amb ell per a que aprenguin al costat dels adults el valor del treball i no perdin l'estona pel carrer amb els companys. El seu somni és traslladar-se

a Anglaterra on el fet de parlar l'anglès ajudarà als fills a assolir un estatus social digne.

- I, finalment, l'aculturació que orienta cap un itinerari social ascendent, la trobem en el cas de Marien Alí, el pare de la qual expressa haver marxat de Pakistan per a donar estudis i obrir més possibilitats a les seves filles; manifesta també haver primat les coneixences d'aquí a la relació amb compatriotes, amb la idea que això millora l'adaptació de tota la família al nou context. La noia, que prové d'un entorn familiar ben estructurat ha tingut la sort de comptar amb una bona acollida i orientació escolar que, sumada a la seva tenacitat, s'ha traduït amb una bona carrera acadèmica que l'ha portat fins a cursar 1er de medicina.

Tant aquests tres relats com els altres set, mai no són tan lineals com podria semblar-ho pel fet de fer-los encaixar en models teòrics determinats; de fet, si llegim entre línies, la veu dels adolescents sempre deixa anar fils deslligats, dubtes, anades endavant i endarrera marcades per la pròpia condició adolescent. En efecte, les contradiccions i incerteses de la societat actual que pesen en tots els adolescents, tenen una forta incidència en els joves nouvinguts. Sovint, el fet d'assimilar els patrons culturals dels seus companys i companyes, els ha suposat desposseir-se d'un capital cultural que mantenia una alta densitat en valors i en certeses, i introduir-se en el terreny pantanós de la postmodernitat contemporània en el que es mou la joventut d'avui.

Tots els adolescents estan immersos en un procés de construcció identitària que els confereix una especial fragilitat: es troben transitant plens de preguntes per un terreny amb molt poques respostes. Si, a més, es dona el fet que aquests adolescents són fills o filles de famílies immigrades, no només trobaran poques respostes a aquestes preguntes, sinó que hauran de triar entre respostes dispars i a vegades contradictòries. Malgrat tot, en l'aparença, en les formes, l'estil de vida dels joves d'avui, tenyit de *presentisme*, d'hedonisme, de consumisme i d'individualisme, homogeneïtza l'adolescència i fa invisibles les tensions identitàries que s'ubiquen en nivells de major profunditat del subjecte.

Podríem haver-nos quedat aquí, amb aquesta presentació descriptiva i neutra de la realitat, però com en la resta de volums d'aquesta col·lecció, ens hem compromès a donar un pas una mica més agosarat entrant a fer propostes i a posicionar-nos en un debat que resta obert. Algunes de les idees que s'han apuntat

van en una direcció substancialment diferent a postulats que, des de la defensa d'un model d'integració intercultural, s'havien mantingut fins ara. Podríem resumir-les en tres eixos de tensió que no hauríem de passar per alt:

- El **dret a la indiferència**: evitar perllongar, en els fills i les filles de les famílies immigrades, l'estigma dels seus progenitors (per això hauríem d'evitar parlar sempre de "segones generacions") per a que esdevinguin individus de ple dret, defugint un discurs etnificat del dret a la diferència.

Aparentment aquesta postura col·lisiona amb les estratègies de l'educació intercultural basades en el reconeixement i la visibilització de les diverses cultures d'origen presents a l'aula; xocaria també amb els esforços per a recomptar i descriure les necessitats educatives específiques d'un alumnat que si bé no és nouvingut (en el cas dels nascuts aquí) compta amb un bagatge cultural familiar que el pot deixar en inferioritat de condicions respecte a la resta dels seus companys. Reconèixer aquesta diferència serà important, tant en la gestió de la diversitat dins l'aula, com per assolir un millor equilibri en la distribució de tot l'alumnat entre els centres d'una zona, i en la provisió dels recursos compensatoris que siguin necessaris. Això no obstant s'ha de fer en una tònica de creixent normalització de la multiculturalitat a l'aula, de manera que els eixos de treball no siguin tant les diferències sinó les proximitats, les semblances.

- El **replegament comunitari**, que fins avui s'havia descrit amb recel com l'actitud d'aquells que no volen integrar-se, que es tanquen en si mateixos o acaben edificant *guethos*, apareix com una estratègia protectora quan es dona en certs contextos precaritzats.

S'han comentat abastament els estudis que mostren que, precisament quan la incorporació social es fa en aquests barris molt precaritzats, aquells joves molt estretament vinculats a la pròpia xarxa familiar i comunitària tenen un millor pronòstic que aquells que han protagonitzat ruptures importants amb la seva comunitat per facilitar l'assimilació de patrons occidentals, i que han quedat al descobert. Vistos aquests itineraris, cal apostar per l'obertura o pel replegament? Segons com, no estarem endinsant-nos en el comunitarisme dels països anglosaxons que, amb els anys,

ha demostrat els perills d'una societat tant compartimentada? Pot ser una oportunitat pels joves d'avui, que acabarà posant en entredit el model d'acomodació intercultural que postulàvem? I què passarà amb aquells joves que pertanyen a comunitats menys estructurades, que tampoc no els ofereixen masses oportunitats d'ascens en un futur? Són temes oberts que s'hauran de seguir a partir dels diferents processos personals, i que hauran de valorar-se tenint en compte l'evidència que, aquest replegament comunitari, és quelcom molt més complex del que ens semblava a partir d'aproximacions superficials. En tot cas, pensem que són unes bones actituds per facilitar la cohesió i la inserció social, no demonitzar aquest recurs a l'aixopluc comunitari, i fer el possible per consolidar una veritable igualtat d'oportunitats capaç de superar les barreres socials i econòmiques.

- **Cultura propia versus cultura juvenil?** Hem descrit uns patrons de conducta i de consum que, de manera genèrica, s'engloben sota l'etiqueta *cultura juvenil*, i que venen marcats per una determinada forma de relacionar-se, de vestir, d'escoltar música, de cultivar determinats *hobbies*, de viure l'afectivitat i la sexualitat... que no sempre són compatibles amb vinculacions i fidelitats comunitàries.

Sovint la negociació cultural més dura que afronten aquests adolescents no passa tant per l'escola, on tot està pautat i reconegut per pares i mestres, sinó que es lliura en el terreny de la informalitat, del grup d'iguals, on els nois i noies posen en joc la seva acceptació en el grup, la seva identitat, i la seva lleialtat en ambdues direccions. És possible el mestissatge en aquest sentit? No és en aquest camp on foren més necessaris els acompanyaments, les mediacions, l'orientació per part de referents de confiança? Realment les entitats d'educació en el lleure o les associacions juvenils estan jugant avui aquest rol?

Afrontem, doncs, des de la nostra tasca i responsabilitat educativa, el repte d'identificar tendències favorables a una incorporació social de mobilitat ascendent, i d'aprofitem aquelles estratègies que puguin estar a les mans de les institucions educatives, del professorat i dels educadors, per a facilitar-les. Esmen-tem-ne unes quantes sense cap intenció ni possibilitat d'exhaustivitat. No es tracta de receptes sinó d'orientacions, o potser de dissenys, sobre cap on ens agradaria que avancessin els aconteixements:

- Trencar les dinàmiques que, en entorns precaritzats, poden portar a la frustració i el fatalisme. Front un sector de l'alumnat –i no només de l'alumnat- que creu que l'escola no serveix per a res, cal recuperar el sentit de l'educació mostrant fites assolibles i mostrant també la seva rendibilitat social.
- En conseqüència, fer tot el possible per a que els aprenentatges i el lloc on es realitzen (la institució educativa) estiguin carregats de significativitat per a aquest alumnat i siguin una promesa certa d'un futur millor.
- Entendre també que els processos de construcció identitària són dinàmics i canvians. No podem etiquetar l'adolescent pel seu origen o pel seu entorn cultural, fixant-lo en una identitat problemàtica o estigmatitzada ja que això tindria una gran incidència negativa en la seva autoestima. En aquest sentit és important també vetllar amb molta cura les expectatives que tenim –i que transmetem- com a professorat sobre les possibilitats d'aquest alumnat.
- Tenir cura de no crear alternatives “ètniques”, o “per a immigrants”, separades de les que plantejaríem, si fos el cas, per als nostres propis fills. Una afirmació identitària com a ciutadà actiu i responsable, només pot sorgir d'un entorn de socialització comú.
- Hauríem de pensar i construir espais de suport específics per a pares i mares immigrants els quals, en haver de respondre a gran quantitat de situacions noves, a vegades no tenen disponibilitat anímica ni criteri ferm per gestionar els requeriments de l'educació dels fills.
- Mantenir l'alerta sobre la formació del professorat –tant o més en la seva vessant ideològica que tècnica- a tots els nivells (inicial, continuada, de claustre, de zona...) i enriquir els debats, amb fonamentació teòrica i recursos pràctics, que permetin aportar eines que facilitin la seva tasca i dignifiquin el seu rol com a “referents identitaris”.
- Construir entre tots (autòctons i nousvinguts) uns nous referents identitaris on totes les parts s'hi trobin còmodes, que responguin a la realitat social compartida i a uns objectius comuns, tot recollint les aportacions fetes en fases precedents.
-

- Valorar la diversitat cultural, també en l'àmbit públic, per avançar positivament cap a aquest necessari reconeixement mutu. En una societat mediterrània com la nostra, on les fronteres entre l'espai públic i el privat han sigut tradicionalment molt permeables, ha de ser més fàcil avançar cap a un model intercultural que no caigui ni en els excessos propis del comunitarisme, ni en la insensibilitat de l'assimilacionisme.
- Per últim, hem de considerar a tots els joves, sigui quin sigui el seu origen i els seus referents culturals, subjectes actius, protagonistes de la planificació i el desenvolupament del seu procés identitari. En tot cas, caldrà ajudar a *empoderar* als més vulnerables per a que ho puguin fer, però mai suplantar el seu protagonisme, ni tractar-los com a *objectes* enlloc de com a *subjectes*

6. BIBLIOGRAFIA

- Blin Jean-François i Gallais – Deulofeu Claire. *Classes difficiles*. Delagrave Edicions. Paris. 2004.
- Bronfenbrenner, U. *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987.
- Carbonell, Francesc. *L'Acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Ed. Eumo i Fundació Jaume Bofill. 2006.
- Casas, Marta. *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. ED. Fundació jaume Bofill. Col.lecció “Finestra Oberta” núm. 38. Barcelona 2003.
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/376.pdf>
- Chebel d'Appollonia, A., *Los racismos cotidianos*, Edicions Bellaterra, Barcelona, 1998
- Coelho, E.: *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. ICE –Horsori, Barcelona. 2005.
- Delgado, M. (Ed.), *Ciutat i immigració*. Debat de Barcelona II, Barcelona, CCCB, 1997
- Dolto, Françoise, *La causa de los adolescentes*. Barcelona, Seix Barral, 1990
- Dubar, Claude. *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra, Barcelona, 2002.
- Elzo, Javier. “A vueltas con los valores y las drogas” Congreso de la FAD, Madrid 2006
http://www.fad.es/sala_lectura/Congreso2006_Madrid.pdf
- Funes Jaume (dir). *Argumentos adolescentes. El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. Fundació Jaume Bofill, 2004. Edició en format electrònic:
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/monadolescents.pdf>
- Gabelas Barroso, José Antonio. “Crecer entre pantallas”. Congreso *Ser adolescente hoy*. Libro de ponencias. Ed. FAD y MTAS. Madrid, 2005.
http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf
- Gibson, M. A. *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an american high school* Ithaca. Nova York. Cornell University Press. 1988.
- Hargreaves, A.: *Profesorado cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata. Madrid. 1996.
- Huntington, Samuel. *El xoc de civilitzacions i el nou ordre mundial*. Ed. Proa. Barcelona, 2006.
- Levitt, Peggy., *Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Debats d'Educació núm 8 Fundació Jaume Bofill, 2007
- Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Ed Anagrama. Barcelona, 1986
- Maalouf, Amin. *Les identitats que maten*. Barcelona, Ed. La Campana, 1999
- Martuccelli, Danilo. *Grammaires de l'individu*. Ed Gallimard, Paris 2002.
- Martuccelli, Danilo. “Etnicidades modernas: identidad y democracia” dins H.Baslev, D.Gutierrez (eds.), *Revisitando la etnicidad. Perspectivas transversales*, México, Herder, 2008 (en prensa).
- Portes, A., Rumbaut, R., *Legacies*, New York, Sage, 2001

- Portes, A., Zhou, M. "The new second generation: Segmented assimilation and its variants", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol.530, nov. 1993
- Puig, J.M. (coord). *Educar a la secundària*. Eumo Editorial. Vic. 2000.
- Sartori, Giovanni. *La sociedad multiétnica*. Taurus Ediciones. Madrid 2001.
- Shiff, C. "Espace et identité chez deux jenneusses "immigrés"", in Wieviorka, M. (Dir.), *La Différence culturelle*, Paris, Balland, 2001
- Suárez-Orozco. *La infancia de la inmigración*. Ed. Morata. Madrid. 2003.
- Suárez-Orozco, M. i Baolian Qin-Hilliard, D. (Eds.) *Globalisation. Culture and education in the new milenium*, University of California Press, Berkeley, 2004
- Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C. i Baolian Qin, D. *The new immigration. An interdisciplinary reader*, Roudledge, New York, 2006.
- Torradadella, L. i Tejero, E. *Pioneres i pioners*. Fundació Jaume Bofill, Fundació Caixa de Sabadell i ed. Mediterrània, 2006.
- Warner, W.L., Srole, L., *The social systems of american ethnic groups*, New Haven, Yale University Press, 1945
- Zhou, M., "Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation", *International Migration Review*, Vol 3, nº 4, 1997