

SCP
papi

Jordi Pascual i Saüc

**Discursos d'etnicitat en l'escolarització:
vers una segregació ètnica entre centres?**

**Aparició, desplegament i efectes d'etnicitat en un
context socio-escolar del Baix Llobregat sud**

Tesi Doctoral dirigida per: Dra. Dolores Juliano Corregido.

Tutor: Dr. Salvador Cardús i Ros

Departament de Sociologia

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Universitat Autònoma de Barcelona

Any 1998

Als meus pares

A la Mère, amb amor

*Al Denis, el Marc i l'Alexandre,
per la seva comprensió*

Al Marcel

A la Mercè de la Cellera

Reconeixements

En arribar al final del trajecte que és l'elaboració d'una tesi doctoral i mirar enrera, m'adono que són moltes i diverses les aportacions rebudes. Seria injust no reconèixer que aquest treball és també fruit seu.

El meu reconeixement, en primer lloc, a Dolores Juliano, per la seva direcció de la recerca. Gràcies pel seu suport en el moment just i necessari, i gràcies també per la llibertat i confiança que m'ha concedides. Gràcies per la seva invitació a participar en el que acabaria constituint-se com a Equip de Recerca en Antropologia de les Produccions Identitàries (ERAPI).

La meva més profunda gratitud pel seguiment que m'ha ofert de bon principi en Joan Estruch, mestre en aquesta estranya dèria d'investigar allò que ens és més proper. Un agraïment general també per tots aquells que, com ell, m'han ensenyat la mica que sé de l'ofici de sociòleg. Un sentit record pel Carlos Lozares per haver-nos empès, ara fa deu anys, a fer el nostre primer treball de camp; i un agraïment especial a Salvador Cardús, per la seva mestria també, i pel seu suport en la recta final.

Així mateix, confesso obertament el deute impagable d'haver-me iniciat en la lectura de Foucault a Tomás Ibáñez i a Verena Stoicke, i als seus cursos de doctorat. Gràcies en general al grup d'alumnes i col.laboradors amb qui vaig compartir dos cursos al voltant de la proposta de psicologia social constructivista; i a Tomás especialment pel seu suport d'orientació en la fase d'arrencada de la recerca.

Gràcies igualment a Daniëlle Provansal per la lectura i comentaris sobre el primer intent de redacció d'aquest treball. Se'm fa difícil de valorar, així mateix, el que ha significat poder contrastar i reflexionar en comú qüestions sobre el camp dels fenòmens d'etnicitat, en el si de l'ERAPI, que ella mateixa i Dolores Juliano dirigeixen.

Gràcies a tots els companys i companyes d'aquest equip: Silvia Álvarez, Valèria Bergalli, Maria Jesús Delgado, Juan de la Haba, Manuel Muñoz, Enrique Santamaria, Isabel Samitier, així com a tots els qui han participat en algun moment o altre.

Sento, a més, aquesta recerca estretament vinculada amb el llarg treball que he compartit amb l'equip que, primer dins de l'Associació per al Diàleg de les Cultures, després com a Departament de Política Social de la Fundació CIREM i ara dins de l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari (DC), i que ha girat entorn de la immigració estrangera, de les relacions interculturals i del desenvolupament local. Un record molt grat per a en Carles Riera, amb qui vaig iniciar-me en la recerca sobre identitats culturals i escola. També per a en Josep Maria Navarro, Antonio Peralta, Toni Marín, Genisa Prats, Kira Bermúdez, l'Helena Rovira, la Rosa Pascual, en Francesc Roma i tots els membres de DC. Un esment molt especial per a la Judith Montfort i per a l'Helena Gallardo, pel seu suport en el tram final d'aquesta tesi.

Reconèixer també la complicitat de fons de tot l'equip del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) i a tots els ex-companys de l'ICE. Mercès, en especial, a en Josep Maria Masjoan per la guia inicial en l'abordament del treball de camp en centres escolars, al Quim Casal i a la Maribel Garcia per l'ajut en la documentació sobre educació compensatòria; i a la Mercè Comas i la Fina Recassens per ajudar-me aclarir-me amb l'argot del món escolar. Un record molt afectuós per a Miquel Zaldívar, ara tan lluny, però sempre molt a prop.

Agraït resto també a Xavier Bonal i Xavier Rambla, per la seva col·laboració en general i per la invitar-me als seminaris de formació sobre interculturalitat.

Menció expressa mereixen l'Albert i la Teresa, responsables del servei de documentació CEDRE, per la seva tasca inestimable de suport documental.

Gràcies també a les companyes de l'ICE Susana Tovías i Amparo Tomé per haver-me ajudat en l'accés al camp dels centres escolars i dels grups socials a Castelldefels i Gavà.

Un reconeixement explícit a tots aquells professionals del sistema educatiu (inspectors/es, directors/es, tècnics municipals) que m'han fet possible aquesta recerca. Esment molt especial mereixen Lluïsa Rancé, professional del SEDEC, pel seu interès en la meua recerca i pels seus valuosos comentaris a propòsit del redactat de capítol sobre polítiques educatives; i Enric Castella, responsable del Programa d'Educació Compensatòria, per la col.laboració des del principi.

En el record guardo també l'ajut constant de l'equip de l'Àrea Sòcio-Educativa de l'Ajuntament de Castelldefels: l'Eulàlia, la Ruth i el Jordi; la implicació entusiasta d'en Joan, aleshores responsable del Centre de Recursos Pedagògics; l'atenció prodigada per part de la Roser Bertran, cap del Departament d'Educació de l'Ajuntament de Gavà; pel suport que em dispensaren Teresa Sambola, de l'Àrea d'Ensenyament, així com Carme Vidal, coordinadora de Serveis Socials de l'Ajuntament de Viladecans.

Mercès a tots els responsables de centres escolars a qui vaig visitar i entrevistar per la seva amable acollida. Menció d'honor mereix el director de l'escola Jacme March, amb qui vaig estar especialment reiteratiu i amb qui quedo en especial deute.

A tots els col.legues de les ciències socials que, en un moment o altre m'han ajudat: Mikel Aramburu, Josep Maria Domingo, Rafa Crespo i Agustí Nicolau, Adela Ros (a qui desitjo un bon final de tesi) ... A la Montse Cervera, la Rosa Llopis i en Paco Estellés, per tenir-me al dia sobre immigració i escola a nivell de premsa.

Finalment, quedo profundament agraït a la Fundació Jaume Bofill, que a través d'una beca inicial (de setembre de 1993 a finals 1994) i l'atorgament d'un premi a la finalització d'aquesta tesi doctoral, ha estat un sòlid puntal per a la seva arribada a bon port. Així mateix, em resta agrair de tot cor el suport facilitat pel CIDE a la fase intermèdia d'aquesta recerca, per la seva selecció en el *Concurso Nacional de Proyectos de Investigación* de 1995.

ÍNDIX

Reconeixements	1
Introducció	5
PART I. LA GÈNESI DE L'ETNICITAT A TRAVÉS DE L'ESCOLA. APROXIMACIÓ TEÒRICA I METODOLÒGICA.	15
1. La definició del problema: com es genera i amb quins efectes etnicitat a través de l'escolarització.	17
1.1. Els orígens del problema.	17
1.2. La tesi.	21
2. Perspectiva teòrica. L'etnicitat entesa com a discurs específic.	22
2.1. Allò que etnicitat no vol dir (aquí, és clar).	22
2.1.1. <i>Etnicitat no s'oposa aquí ni a polis, ni a nació, ni a civilització. La noció d'etnicitat en el sentit comú.</i>	22
2.1.2. <i>Etnicitat no és aquí ni raça, ni cultura. Els avatars del concepte d'etnicitat en la història de les ciències socials.</i>	25
2. 2. Teories de l'etnicitat: la constitució d'un nou camp de recerca dins les ciències socials.	28
2.2.1 <i>La ruptura epistemològica de l'escola de Fredrik Barth: d'una concepció cultural a una concepció social dels grups ètnics.</i>	28
2.2.2. <i>La perspectiva primordialista de Clifford Geertz: un retorn a l'explicació culturalista?</i>	32
2.2.3. <i>Les aproximacions conflictivistes i historicistes al camp de l'etnicitat.</i>	38
2.2.4. <i>L'estat actual del camp de l'etnicitat en ciències socials.</i>	50
2.3. El que etnicitat vol dir aquí: l'etnicitat com a camp discursiu.	57

2.3.1. Elements per a una teoria genealògica i discursiva de l'etnicitat.	57
2.3.2. El concepte de discurs.	60
2.3.3. La potencialitat explicativa del concepte <i>discurs</i> en el camp de recerca de l'etnicitat.	69
3. Estratègia metodològica.	77
3.1. El camp de recerca sobre etnicitat a l'escola.	78
3.1.1. Breu panoràmica general.	78
3.1.2. El camp social dels centres escolars.	81
3.1.3. Del problema social al problema sociològic dels <i>ghettos</i> .	85
3.2. Discursos d'etnicitat en el camp social dels centres escolars. Acotació i dimensionalització de l'objecte d'estudi.	89
3.2.1. Discursos d'etnicitat. Dimensions.	89
3.2.2. Anàlisi del concepte de <i>pràctiques de selecció d'alumnat</i> .	93
3.2.3. Context sòcio-geogràfic	96
3.3. Principals hipòtesis orientatives.	98
3.4. Fases de la recerca i tècniques d'investigació emprades.	100
3.4.1. Fase 1: Construcció de la perspectiva teòrica i delimitació de l'objecte d'estudi. Disseny de l'enfocament metodològic.	100
3.4.2. Fase 2: Estratègia metodològica per a la constatació i explicació dels efectes d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització.	100
PART II. ANÀLISI DE L'ÚS I DESPLEGAMENT DE DISCURSOS D'ETNICITAT A L'ESCOLA	105
1. Els discursos d'etnicitat en les polítiques escolars de nivell macro a Catalunya.	107
1.1. El discurs d'etnicitat desplegat en la política de normalització lingüística a Catalunya.	109
1.1.1. La política de normalització lingüística com a desplegament d'un discurs d'etnicitat.	110
1.1.2. El discurs d'etnicitat de la normalització lingüística: perspectiva, camp i objectes d'aplicació, regles d'enunciació i possibilitats estratègiques.	111

1.2. El discurs d'etnicitat desplegat en el marc de les polítiques escolars de normalització social.	132
1.2.1. Orígens teòrics de l'educació compensatòria a Espanya.	132
1.2.2. El procés d'institucionalització de l'educació compensatòria a l'Estat Espanyol i a Catalunya.	134
1.2.3. L'aparició de discursos d'etnicitat en el marc de les polítiques d'educació compensatòria.	136
1.2.4. Aparició i desplegament d'un discurs d'etnicitat en les polítiques de normalització social a Catalunya.	147
2. L'etnicitat en el nivell micro de la institució escolar: les polítiques de gestió de l'alumnat per part dels centres escolars.	163
2.1. Les pràctiques de conformació d'alumnats per part dels centres escolars a Castelldefels. El paper dels discursos d'etnicitat.	164
2.1.1. El context escolar de Castelldefels.	164
2.1.2. Mapa de centres escolars a Castelldefels.	166
2.1.3. Elements d'etnicitat en els processos de configuració dels alumnats a nivell dels centres escolars.	171
2.1.4. El discurs pedagògic de la diversitat cultural en les escoles de Castelldefels.	179
2.1.5. A mode de resum: hipòtesis sobre etnicitat en la configuració dels alumnats a Castelldefels.	183
2.2. Les pràctiques de conformació d'alumants pels centres escolars a Gavà. El paper dels discursos d'etnicitat.	188
2.2.1. El context escolar de Gavà.	188
2.2.2. Tipologia de les escoles a Gavà	188
2.2.3. Elements d'etnicitat en la categorització del públic i del territori.	194
2.2.4. El discurs pedagògic de la diversitat cultural a les escoles de Gavà.	208
2.2.5. El debat sobre dispersió/concentració de la població "amb risc de marginació social" a Gavà: esbós arqueològic d'un conflicte.	212
3. Els discursos d'etnicitat en l'adscripció social de les famílies a través de l'escolarització.	221
3.1. La dimensió classe social.	223
3.2. Classes socials, escolarització i etnicitat.	224

3.2.1. Grups socials de classe alta: entre el discurs de la <i>transnacionalitat</i> i els discursos de la <i>nacionalitat</i> .	225
3.2.2. Una família de classe mitjana alta: entre dues aigües.	229
3.2.3. Grups socials de classe mitjana: la migració com a metàfora.	234
3.2.4. Estratègia d'adscripció social i discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització de la classe treballadora.	244
PART III. ELS DISCURSOS DE LA TRANSNACIONALITAT, LA NACIONALITAT I L'ALTERITAT. ELS SEUS EFECTES D'ETNICITAT.	253
A tall de síntesi: els discursos d'etnicitat actius en el camp socio-escolar.	255
1. Els discursos de la transnacionalitat i la constitució d'un camp d'èlit hegemònic.	256
2. Els discursos de la nacionalitat: aparició, desplegament i contestació.	259
3. Els discursos de l'alteritat: les modalitats de l'alteritat-estigma i de l'alteritat-valor.	262
A mode de <i>reprise</i>: la segregació ètnica com a efecte de l'ús social del discurs d'alteritat.	271
BIBLIOGRAFIA	277

Annex

Introducció

D'un cert temps ençà, la qüestió de la concentració d'alumnes de les anomenades *minories ètniques* en algunes escoles és motiu de creixent preocupació entre la comunitat escolar. Si a mitjans anys vuitanta fou el trasvassament d'infants gitanos de les *escoles pont* a escoles ordinàries l'espurna que encengué el temor; ja en els anys noranta el *problema* s'ha centrat en la major presència d'infants sobretot magrebins en unes certes escoles. En la controvèrsia al voltant de la *circular del 15 %* el 1994, en la conflictiva fusió de quatre escoles a Vic el 1997, i en el debat obert a les comarques gironines ben recentment sobre el repartiment d'alumnes magrebins per les escoles (a principis de 1998)¹; en totes aquestes situacions, el fantasma dels *ghettos* ha aparegut de nou.

Davant d'un *problema social* com aquest, les ciències socials poden seguir, si més no, dos camins o estratègies epistemològiques distintes.

En el cas concret de la possible formació de *ghettos* a les escoles, el primer camí consistiria a mesurar els índex de presència de determinades categories ètniques d'alumnes, sospesar-ne el pes específic en funció dels diferents tipus de centres, establir-ne les tendències d'evolució, a partir de la seva correlació amb altres factors que també caldria mesurar ... Seria l'estratègia, en poques paraules, de la mesura directa de categories d'etnicitat. Ara bé, el procés de formació social de les categories d'etnicitat -i el sentit que tenen socialment- hi és, en canvi, donat per descomptat; és a dir, es pressuposa que els alumnes *magrebins* -com abans, els alumnes *gitanos*- constitueixen, objectivament, grups socials específics.

¹ Vegeu el breu recull de premsa que inclou l'annex al volum que teniu a les mans.

En altres paraules, seria l'estratègia d'*anar al gra*, aquella que molt sovint reclamen i utilitzen els agents socials amb més *urgències*² en el camp social en qüestió.

Hí ha, com a mínim, una segona resposta al problema social dels *ghettos* des de la perspectiva de les ciències socials. No pas la que va directa al gra; sinó, més aviat, la que va a l'*arrel*, la que comença per sospitar de les bases mateixes en què és plantejat el *problema social* i a posar interrogants al respecte³. Sospites i interrogants que, en el cas que ens ocupa, podrien ser de l'estil de: si l'etnicitat és -com sostindrem aquí-, abans que res, producte de construccions simbòliques per mitjà de discursos, com sabem si el nombre d'alumnes de nacionalitat marroquina o francesa d'una escola tenen, en un context social donat, status de subjectes ètnics o no? Com saber -en cas que sigui pertinent la categoria *infants gitanos* en un determinat àmbit- quins infants són *gitanos* i quins altres són, per contra, *païos*? Mitjançant quin indicador?

En resum, en una perspectiva com aquesta, l'etnicitat mateixa esdevé *problemàtica* (no pas en el sentit social, sinó sociològic del terme). En conseqüència, aquelles categories ètniques tan sòlides en la primera estratègia, ara passen a disposició de l'ull crític del científic social, de manera que la mesura directa dels efectius agrupats a l'empar d'aquestes categories no és ja possible. Però, al costat de la tasca de Sísif que seria ara la mesura directa i formal d'allò ètnic, s'obre un camí -no per sinuós, menys fecund- que invita a remuntar-se cap allà on neixen aquelles etiquetes, identitats i adscripcions que permeten parlar de *concentració d'alumnes magrebins* i no pas d'*alumnes francesos*, per exemple.

L'estratègia epistemològica de la present recerca és aquest segon camí. Suposa abordar de forma indirecta el problema inicial, aquell problema en relació al qual alguns

² Ho dic en el sentit d'agents que, tenint interessos en joc en el camp en qüestió, demanen dades de manera urgent, com a mitjà per reforçar la seva posició en el camp. Respecte a aquest punt, no faig res més que aplicar, una mica improvisadament la teoria dels camps socials de Pierre Bourdieu. Per a una exposició clara i molt didàctica, vegeu: BOURDIEU, 1994: 71-91).

³ No cal dir que aquesta estratègia de posar interrogants allà on altres hi veuen ciments sòlids sol incomodar enormement alguns dels agents immersos en el camp en què es planteja el *problema social*; probablement tant aquells que, per la seva posició en el camp, tenen més urgència a disposar de dades, com els que s'estimen més que no n'hi hagin, de dades.

agents socials ens demanen dades. És a dir, per saber si es produeix o no segregació i si, a més, aquesta segregació s'acompanya d'estigma ètnic en el camp dels centres escolars, no ens val anar directament als centres i comptar subjectes suposadament ètnics; sinó que, a canvi, proposem una marrada, un revolt⁴: primer estudiar per què en l'àmbit escolar, certes polítiques, certs equips directius i certs grups socials s'ha posat a parlar d'un temps ençà en termes d'etnicitat, s'han vist fins i tot empesos a comptar subjectes ètnics; i per què, tanmateix, unes altres polítiques, uns altres centres, uns altres pares i mares no ho han fet. I, segon, en aquelles agències on es parla de subjectes ètnics, on fins i tot es compten, és a dir, allà on un discurs d'etnicitat s'ha fet necessari; caldrà veure com hi és usat, a quins fins i de quins agents contribueix, respecte de quins dispositius resulta operatiu i, en tercer lloc, amb quins efectes es desplega aquest discurs.

Però aquesta estratègia de fer un revolt -una marrada respecte el camí directe i plàcid d'aquella primera estratègia possible per a les ciències socials- té encara més implicacions que tot seguit passo a explicar.

Ja he dit que la perspectiva adoptada per la present recerca suposa posar en qüestió la mateixa *etnicitat* que es troba a la base dels debats que giren al voltant de la distribució d'alumnes definits en termes ètnics. De manera que del problema dels *ghettos* es passa al problema previ de l'etnicitat. Però, a més, aquesta problematització de l'etnicitat implica passar d'un concepte restringit a un concepte ampli d'etnicitat. De l'interès exclusiu per les categories ètnicament marcades de forma explícita (*alumnes gitanos, alumnes magrebins ...*), ara cal obrir els ulls a altres formes d'etnicitat més sigiloses per adonar-se de: l'etnicitat callada del *nosaltres* just en front de l'etnicitat clamorosa de *els altres*, i l'etnicitat distingida de les èlits socials, tant com de l'etnicitat repel·lent de l'estigma. Ho intentaré explicar més clarament, prenent l'exemple de la meua recerca -que ara tinc tan a mà.

⁴ En castellà, un *rodeo*.

L'any 1991 vaig tenir l'ocasió de participar en una recerca sobre la socialització dels fills d'immigrats magrebins a la comarca d'Osona⁵. Una dimensió central de l'objecte de la recerca era el procés tant d'autoidentificació ètnica dels propis infants magrebins, com de la identificació de què eren objecte per part d'altres agents socials (pares i mares, mestres, companys autòctons, etc.). Ens quedava a les fosques, en canvi, tot el camp més ampli de les identifications ètniques entre infants, entre famílies, entre centres fins i tot.

Dos anys més tard i, en part, arran d'aquella primer experiència, em proposava estudiar -en el que seria l'embrió del treball que ara presento- la construcció social de les identitats ètniques, fent èmfasi en una visió de conjunt que em permetés situar cada procés de formació d'una categoria ètnica (per exemple, la categoria *magrebins*), en relació amb el d'altres categories del mateix context (com ara *catalans*, *catellans* o *europèus*), a partir de la hipòtesi segons la qual aquestes categories prenen sentit en el joc de les seves relacions d'oposició, de solapament o de combinació.

Però aquella marrada, aquell revolt amb què iniciava la recerca, m'havia de dur encara a un tercer canvi d'enfocament. Decidit ja pel camí llarg, per la via indirecta de copsar l'etnicitat allà mateix on apareixia i es desplegava, no podia reduir la meua atenció a la immediatesa present dels fets que destaca la premsa, no podia descriure només els últims episodis on era candent i es dirimia el *problema social dels ghettos* a l'escola. El revolt també havia d'incloure el mateix curs històric dels esdeveniments. A partir d'aquest argument, he volgut resseguir la història de les grans polítiques educatives generadores d'etnicitat a Catalunya, remuntar-me als seus propis orígens ideològics i socials en el procés de transició de l'antifranquisme vers l'establiment de les institucions democràtiques. És així que he buscat en l'aparició i desenrotllament del que he anomenat una política de *normalització nacional*, d'una banda, i d'una política de *normalització social*, d'una altra, l'explicació de per què el *problema social* de la segregació escolar concerneix el fills d'immigrats magrebins, per exemple, i, en canvi, és impensable respecte als fills d'immigrats espanyols del període 1950-1975. I també

⁵ Es tracta d'una recerca finançada per la Fundació ESICO i duta a terme per Carles Riera i jo mateix en el marc de la Fundació CIREM (PASCUAL i RIERA, 1991).

és així com he trobat, posem per cas, la connexió entre el debat actual sobre la distribució d'alumnes de *minories ètniques* pels centres escolars i el trasvassament escolar d'infants des de barris *gitanos* (La Perona o El Camp de la Bóta) i *escoles pont* a barris i *escoles normals* al voltant de 1984. I en aquesta mateixa línia, he pogut situar l'aparició del nou camp discursiu de la diversitat cultural del noranta, en part, dins la pròpia lògica del desplegament de l'educació compensatòria dins el sistema educatiu espanyol i català. Sense aquest emmarcament històric *-genealògic*, diria⁶, sense aquesta *presa de consciència* dels límits que imposa al seu desplegament el fet d'haver-se inserir, en part, en uns dispositius de pràctiques i discursos pedagògics previs; penso que no és possible comprendre el camp de possibilitats efectives que obre, per exemple, el discurs de la interculturalitat.

De manera que he acabat fent un exercici *genealògic* dels discursos d'etnicitat operatius a l'escola, i especialment de les polítiques i dispositius pedagògics en què s'han inserit -o bé directament s'hi han generat- aquests discursos.

Hom haurà notat que m'he posat a parlar de *discursos d'etnicitat*, com si res. Prou que s'haurà entrevist del que he dit, que entenc l'etnicitat com a la vegada l'objecte d'un discurs i la matèria amb què és fet aquests mateix discurs. Però, ara vull deturar-me un moment i parlar del propi concepte de *discurs*, central en el decurs d'aquesta recerca.

He partit d'una definició de *discurs* com a pràctica de significació articulada socialment. Es tracta d'una concepció que posa l'èmfasi en la connexió entre termes massa sovint tinguts per oposats: fets i mots, pràctica i significació, dimensió social i dimensió simbòlica del llenguatge. El discurs és llenguatge en acció, en moviment com il·lustra aquella preciosa imatge del riu de Wittgenstein, on el discurs seria el curs del riu i l'estructura de significació (el codi profund) el seu llit, i on el primer sedimenta en el segon, i el segon pot fluidificar-se si el corrent és prou fort. El discurs, doncs, com a fluid de significació.

⁶ En el capítol segon de la primera part hauré de *passar comptes* amb Foucault, a l'obra del qual dec aquesta inspiració genealogista.

D'aquesta perspectiva del discurs, en voldria destacar una conseqüència i alhora fer-ne una prevenció. En primer lloc, una concepció del discurs com a pràctica social i de significació implica, com he apuntat, una concepció dialèctica entre les dimensions simbòlica i social de la realitat. Això vol dir que, si bé els discursos apareixen, necessàriament articulats amb altres pràctiques socials i s'insereixen dins dispositius econòmics, polítics, pedagògics ... més amplis, és a dir no són sense un entramat social que els activi; també és cert que el discurs, amb el seu desplegament de conceptes, regles, teories i recursos, acaba modulant, tenyint significativament aquell entramat social. Posaré un exemple extret de la recerca: el discurs d'etnicitat que ha estat utilitzat en un dispositiu de normalització social a l'escola com és la institució de l'educació compensatòria -discurs que he definit com de l'alteritat-, ha acabat produint efectes, modelant la pròpia practica compensatòria. El discurs no és paràsit de l'acció social més àmplia; hi estableix, més aviat, una relació de simbiosi.

Ara bé, potser perquè la imatge corrent es decanta per una predomini del pol de l'acció per sobre del discurs -sense comptar que el discurs és en ell mateix acció, pràctica-; en l'exposició de la meua perspectiva i potser al llarg de tota la recerca, he remarcat amb més força els *efectes* del discurs, més que no pas les seves condicions d'aparició. He reparat més en la discursivitat que ens arrossega, que no pas en l'ús que en podem fer; m'he fixat potser en excès en aquell taxi que s'agafa, però no es deixa a voluntat. I això, en sóc conscient, té com a mínim un perill, sobre el qual voldria prevenir.

Així, centrar-se en el discurs com una estratègia conceptual especialment fecunda, sota el meu punt de vista, per comprendre un fenomen ètnic com el de la formació de *ghettos* a l'escola, no vol dir girar-se contra l'etnicitat sencera, cridar a la guerra santa contra la seva presència maligna en el llenguatge, per fer-ne una depuració en la línia d'allò *políticament correcte*; com a forma de combatre, per exemple, la *ghettització*. Des d'aquí proposo, més aviat, mirar d'explicar l'articulació pràctica i discursiva de l'etnicitat amb altres dispositius pedagògics, polítics, econòmics, socials en definitiva; just allà on el seu desplegament és més nociu, allà on les condicions d'aparició i ús n'han permès els efectes més cruents. La qual cosa suposa, com a mínim, destriar

aquests efectes negatius de l'etnicitat d'aquells altres benignes, com ara els que destacava magistralment José Luis Sampedro en la seva disquisició sobre la *perspectiva fronterera*:

“Y más aún que trascendible la frontera es provocadora, alzándose como un reto, amorosa invitación a ser franqueada, a ser poseída, a entregarse para darnos con su vencimiento nuestra superación: este es el encanto profundo del vivir fronterizo. Encanto compuesto de ambivalencia, de ambigüedad -no son lo mismo-, de interpenetración, de vivir a la vez aquí y allá sin borrar diferencias. Más allá nos tienta lo otro, lo que no tenemos: nos lo canta y nos lo promete la frontera”⁷.

En resum, doncs, el sinuós i alhora frondós camí, obert per una marrada epistemològica de conseqüències pregones per al curs de la recerca, i il·luminat principalment pel recurs al concepte de discurs -i, més precisament, de discurs d'etnicitat-, ens ha de portar, a la fi, a albirar, dins una nova panoràmica, la qüestió que va captivar el nostre interès a l'inici i que ara, amb nous ulls, formulariem així: per què certs grups presenten preferència o rebuig per certs centres escolars i, a més i sobretot, per què aquest fet *activa* i alhora *és activat per* discursos d'etnicitat.

⁷ José Luis Sampedro, “Desde la frontera”, discurs llegit davant la Real Academia Española, el dia 2 de juny de 1991.

Pla de l'informe de la recerca

L'informe de la recerca que aquí presento està estructurat en tres parts. En la primera s'exposa, en primer lloc, el problema principal de què parteix la investigació, a saber: com es genera l'etnicitat i quins efectes socials produeix, i s'estableix el camp d'estudi d'aquest problema: l'àmbit escolar i, més concretament la distribució d'alumnes en el camp dels centres escolars. En segon lloc, s'inclou en aquesta part la presentació de la perspectiva teòrica, així com una panoràmica del camp de recerca sobre etnicitat en ciències socials. En un tercer capítol s'hi explica el dispositiu metodològic que ha permès l'abordament del problema, fent especial referència en la delimitació del camp dels centres escolars i de les pràctiques d'escolarització com a marc on realitzar l'anàlisi de l'aparició, ús i efectes dels discursos d'etnicitat. S'hi inclou, a més, una dimensionalització dels principals conceptes utilitzats, una relació de les hipòtesis principals, i un recull del procediment de treball seguit i de les tècniques de recerca emprades.

En la segona part, presento els resultats de l'anàlisi en tres capítols. S'hi estudia l'aparició i desplegament de discursos d'etnicitat en tres nivells de l'àmbit socio-escolar distints, que són, respectivament: les polítiques educatives de nivell macro (capítol 1), les polítiques de gestió de l'alumnat per part dels centres escolars a dos municipis del Baix Llobregat sud (capítol 2) i les pràctiques d'escolarització i les estratègies d'adscripció social de les famílies en un d'aquests municipis (capítol 3).

Més precisament, en el capítol 1 d'aquesta segona part s'estudia la història de les polítiques del que aquí he anomenat *normalització social* -especialment, dels programes d'educació compensatòria tant d'àmbit ministerial com autonòmic- i, per al cas concret de Catalunya, també les actuacions de *normalització nacional*.

En el segon capítol, l'anàlisi se centra, sobretot, en les pràctiques de selecció, tant directa com indirecta, d'alumnes que porten a terme els centres escolars, fixant-se en

dimensions com ara el grau d'accessibilitat al centre i la construcció d'imatge d'una escola en base a la seva identificació amb grups socials, territoris o, fins i tot, a una determinada especialització educativa. L'últim apartat d'aquest capítol inclou, a més, l'anàlisi *micropolítica* d'un conflicte entre centres partidaris de la distribució d'*alumnes de minories ètniques* i centres que n'eren contraris.

Per acabar la segona part, el tercer capítol aborda l'ús de discursos d'etnicitat en el joc de les adscripcions socials des del punt de vista de les famílies. En concret, s'hi exposa com els discursos apareguts en els camps de les polítiques escolars i dels centres, circulen en l'*escala* de les classes socials, i com es produeixen, reproduïxen i transformen en la dinàmica més àmplia de les estratègies familiars d'adscripció a un grup social. Tot plegat, observat a través de les pràctiques d'escolarització dels infants dutes a terme per aquestes famílies.

Finalment, he destinat la tercera part de l'informe a sintetitzar els resultats de la recerca. En concret, un primer apartat s'esforça a agrupar els discursos d'etnicitat apareguts en els camps socio-escolars estudiats, destacant-ne les seves modalitats d'ús i de contingut simbòlic. L'últim apartat se centra en els efectes socials d'aquesta aparició i ús de discursos d'etnicitat i intenta respondre a alguns dels interrogants plantejats a l'inici del present treball.

**PART I. LA GÈNESI DE L'ETNICITAT A TRAVÉS DE
L'ESCOLA. APROXIMACIÓ TEÒRICA I METODOLÒGICA.**

1. La definició del problema: com es genera i amb quins efectes etnicitat a través de l'escolarització.

1.1. Els orígens del problema.

La recerca parteix d'un interrogant general doble: en quins contextos socials l'ús de la dimensió *etnicitat* esdevé pertinent i amb quines conseqüències en el procés social de l'escolarització (en la seva doble dimensió de procés de divisió i de cohesió socials).

Es tracta d'una qüestió que he pretès resoldre *sociològicament*, però que a l'inici connecta amb tres reflexions preliminars: l'una de tipus ètic, l'altra pedagògica i una tercera epistemològica.

La primera qüestió prové d'una inquietud moral i pot ser formulada així: com una societat que es vanta de ser plural, oberta i democràtica -en sentit ampli, Occident, en particular, les societats que com Catalunya en volen formar part- pot engendrar fenòmens com ara el racisme o la lluita aferrissada entre grups culturals o ètnics veïns (cas de Bòsnia). En relació a això, en concret, dos fenòmens avivaren el meu interès, en primer lloc, pels efectes negatius dels fenòmens d'etnicitat i, en segon lloc, per l'etnicitat mateixa.

D'un costat, l'emergència pública del racisme ara i aquí. De finals dels anys vuitanta ençà, l'aparició d'accions de caire racista han acompanyat l'arribada i visibilització pública d'immigrants procedents de països del Tercer Món. I si bé, aquest fenomen és incipient a Catalunya, a hores d'ara ha esdevingut preocupant per la seva reiteració en alguns estats de l'entorn europeu més pròxim. Des dels primers *brots racistes* al camp lleidatà el 1987, amb la prohibició d'entrada a ciutadans africans per part d'alguns propietaris de bars, fins avui, en què la política de control d'immigració dita significativament *extracomunitària*, ara comú a tots els països de l'*espai Schengen*, dona espectaculars mostres de brutalitat de mans de l'Estat espanyol convertit en

guardià de la frontera sud (retencions i expulsions d'africans a Melilla); no han fet sinó augmentar la preocupació per comprendre i prevenir la gènesi del racisme.

D'un altre costat, la segona font de la qual brolla aquella inquietud moral està relacionada amb la conjuntura internacional en què neix la present recerca. El 1993, a Europa si més no, els anomenats conflictes interètnics o nacionalistes han pres el protagonisme als conflictes relacionats amb la divisió entre els blocs capitalista i socialista. Després de l'esfondrament del mur de Berlín, una rera l'altra se succeixen per tot l'Est europeu les lluites entre projectes nacionalistes antagònics pel nou traçat de fronteres. Fins que esclata la guerra a Jugoslàvia i els europeus assistim a un dels esdeveniments més tràgics d'ençà de la segona guerra mundial.

En aquest context, el debat sobre el fenòmens nacionalistes i "ètnics" passa a un primer plànol també en els països de l'Europa occidental. Des d'Espanya, i també des de Catalunya, una sèrie de dubtes prengueren cos: Per què una aital barbàrie es desencadena en una societat culturalment plural, per a molts exemple de convivència i integració entre grups culturals diversos? Com explicar la fractura/fallida d'un Estat a partir del que semblaven els seus fonaments més sòlids? I, de seguida, la por a la generalització del procés: Conduïxen el nacionalisme i altres formes de producció d'etnicitat necessàriament a l'opressió d'un pobles per uns altres, quan no directament al genocidi?; i, salvant les diferències: és imaginable una crisi com la jugoslava en una societat com la nostra, que ens agrada presentar com a model d'integració i convivència? En quina mesura són comparables els discursos que generen etnicitat en un context i en un altre? Fins a quin punt podem aprendre la lliçó dels Balcans?

Al costat d'aquestes inquietuds, si es vol, més filantròpiques, una altra d'abast més reduït confluen vers un mateix objecte d'atenció, l'*etnicitat*. Es tracta del debat pedagògic sobre si la concentració en un mateix centre escolar d'alumnes considerats posseïdors d'unes mateixes necessitats educatives específiques (entre les quals s'hi inclou les anomenades "minories ètniques") és preferible o no a la seva dispersió equitativa entre els centres escolars d'una determinada zona. Debat que a Catalunya va lligat, d'una banda, a la població objecte d'educació compensatòria i, d'una altra banda, als nens i nenes amb discapacitats i, que al voltant de 1991 i en algunes zones,

comença a aplicar-se a la població escolar procedent de la immigració estrangera i, més precisament, de fora de la Unió Europea.

Tanmateix i malgrat que siguin rellevants per a la seva justa contextualització, les reflexions morals i pedagògiques no constitueixen el nucli de la present recerca, que és de tipus sociològic. En aquest sentit, la recerca arrenca d'un estudi anterior, que va suposar una primera immersió en el camp de la construcció d'identitats col·lectives en l'àmbit escolar. L'objectiu d'aquell estudi fou mostrar com la identificació ètnica condiona la socialització dels infants, en el sentit que pot crear alhora solidaritats i divisions que per força incideixen en la seva incorporació a la societat adulta⁸.

Més enllà dels resultats concrets d'aquella primera recerca, aquí m'interessa destacar-ne un problema epistemològic que ens plantejarem *a posteriori*, un cop enllestit aquell treball.

Just en el moment de fer balanç, ens adonàrem que la limitació de l'objecte d'estudi a la categoria *fills d'immigrats magrebins*, si bé féu el treball més acotat -més aprehensible, per tant-, havia suposat, d'altra banda, donar per descomptat que els magrebins constitueixen un grup cultural o ètnic *de facto* (la qual cosa, a més a més, vingué reforçada pel fet que els nostres interlocutors en el camp estudiat cenyiren el seu discurs a l'esmentada categoria ètnica). Aquesta focalització de l'enfocament va comportar, a més, deixar fora d'imatge unes altres categories identitàries significatives per als agents estudiats. Per tot plegat, aquí m'he decidit per un nou enfocament, d'abast menys particular, més global; i, sobretot, per una nova estratègia de recerca: el que abans formava part del marc de la recerca -un grup ètnic- passava a ser ara el mateix objecte de la investigació: **com es generen socialment grups ètnics en un context social determinat**. Per tant, el present treball no se centra ja en un grup potencialment ètnic, com era el cas dels fills de magrebins o dels magrebins mateixos, sinó en el conjunt d'infants escolaritzats, tot i que, per raons d'economia metodològica, s'ocupi d'un medi social presumiblement multiètnic (vegeu apartat 3.2.3.).

⁸ Pascual, J. i Riera, C. (1991), "Identitat cultural i socialització dels fills de magrebins a la comarca d'Osona". Barcelona: Fundació CIREM/Fundació ESICO. Informe inèdit.

Si recapitem veurem que un seguit de problemes i interrogants, suscitats per la reflexió en tres camps -un ètic, un altre pedagògic i un tercer epistemològic-, es troben a l'origen de la centralitat concedida aquí a un fenomen: la gènesi d'etnicitat en un àmbit social i, més concretament socioescolar.

Més precisament, el que hem proposat aquí és saber, en primer lloc, si en el context d'una unitat socioescolar determinada es genera o no etnicitat en les pràctiques d'escolarització. Amb el benentès que entenc per *pràctiques d'escolarització* concretament aquelles accions de pares i mares, directius de centre i d'altres agents i agències del camp escolar que incideixen en la incorporació/ en l'ingrés dels infants a un centre escolar determinat -i no a uns altres- de la zona considerada.

En segon lloc, quan trobi processos de gènesi d'etnicitat, es tractarà de conèixer: (a) **quines condicions socials fan possible el seu sorgiment** (el que en direm les seves *condicions d'aparició*⁹), (b) de quina classe d'etnicitat es tracta, és a dir, quina mena de categories ètniques es genera, obertes o tancades, quina classificació entre categories implica, jeràrquica o no ..., en un terme, **quin camp de possibilitats discursives ofereix a qui les usa**, i (c) **quins efectes produeix aquest ús de l'etnicitat**, discursiu i pràctic al mateix temps, en el context social que la genera.

Així doncs, la qüestió central que es planteja aquí és prèvia a molts dels problemes que, sota el títol de *escola multicultural*, es plantegen avui pedagogs i altres professionals vinculats al món educatiu. Es tracta d'una qüestió de base: quines condicions socials fan possible que esdevingui pertinent parlar en termes com ara *diversitat cultural*, *minories ètniques*, *cultures*, *races*, segons el context; així com quines conseqüències deriven de l'ús d'aquests termes per part d'agents i agències educatives. En tant que qüestió prèvia, la seva dilucidació no permetrà resoldre aquells problemes, sovint de caràcter pedagògic, però tant de bo contribuïxi a comprendre'ls en el medi social que els confereix sentit i al qual confereixen sentit¹⁰.

⁹ Tant el concepte de *condicions d'aparició*, com els exposats a continuació de *camp de possibilitats discursives* i de *efectes pràctics d'un discurs* estan inspirats en conceptes semblants formulats per Michel Foucault en el seu *Archéologie du savoir* (Paris: Gallimard, 1969).

¹⁰ A propòsit del rebuig de certs centres escolars per raons d'etnicitat per part d'alguns pares, Francesc Carbonell ha dit: "*Quan un pare o una mare, a l'hora de decidir la matriculació del seu fill, posi per damunt dels interessos de la família, els interessos col·lectius [en el sentit més ampli i integrador d'aquest terme]; i quan aquest pare o aquesta mare no siguin un cas excepcional, llavors*

1.2. La tesi.

La tesi que proposo aquí és la següent:

En certes condicions socials, hi ha aparició i desplegament de discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització en el camp social dels centres escolars i, com a conseqüència, efectes d'etnicitat sobre aquest mateix camp.

Un d'aquests efectes -ni únic, ni necessari- és la segregació ètnica d'alumnes per centres escolars i, més concretament encara, la formació de *ghettos* -que impliquen a més de segregació, estigmatització ètnica.

Per a un desenvolupament d'aquesta tesi, a través d'hipòtesis operatives, vegi's l'apartat 3.3. d'aquesta primera part.

2. Perspectiva teòrica. L'etnicitat entesa com a discurs específic.

2.1. Allò que etnicitat no vol dir (aquí, és clar).

El concepte d'*etnicitat* emprat aquí pretèn salvar, d'entrada, dos esculls previs. L'un prové d'un seguit de nocions que, tot i haver seguit recorreguts històrics més o menys llunyans en el temps, mantenen un notable vigor en el pla del sentit comú que ens és més proper. L'altre obstacle que miraré d'evitar prové de la confusió que d'ençà dels orígens de l'antropologia moderna i, més tard entre el conjunt de les ciències socials, el terme *etnicitat* ha sofert: primer, a partir de l'associació amb el concepte de *raça* i, sobretot després de 1945, amb el desplaçament vers el de *cultura*.

Però anem per parts.

2.1.1. *Etnicitat* no s'oposa aquí ni a *polis*, ni a *nació*, ni a *civilització*. La noció d'*etnicitat* en el sentit comú.

Per bé que, en el pla de la semàntica acadèmica, l'arrel grega *ethnos* sembli oferir pocs dubtes de designació, de manera que se sol traduir per l'aparentment asèptic i indefinit *pobles*, el cert és que si fem un cop d'ull per la història del seu ús podem observar un decantament del concepte vers una significació més precisa i, concretament, de connotació moral negativa. De manera que en diferents èpoques d'Occident -des de la Grècia clàssica, fins a les societats de capitalisme avançat, passant per la Catalunya medieval, per citar tres contextos socio-històrics-, l'adjectiu

ètnic ha qualificat *els altres* o, com a molt, aquell *nosaltres* del qual provenim, però que ja no som¹¹.

Com ha observat René Gallissot, el grec de l'antiguitat distingien entre *demos*, format pel conjunt minoritari de persones que exercien el dret de ciutat, i *ethnos*, terme que designava els grups subordinats¹². Segons Joan Coromines, els traductors jueus de la Bíblia al grec usen *ètnic* en el sentit d'*estranger* i en el grec dels cristians es comença a emprar amb el significat de *pagà*, preàmbul del seu ús generalitzat en l'Edat Mitjana, com ho testimonia el següent text d'Eiximenis:

“*Matthaei XVIII*, cant dix que ‘si l’om que corregeix no.t vol hojr, que reputs e que.l tingues e que.t sia així com *ètnic* e publicà” (Eiximenis, *Terç III*, 73, 30)¹³.

Avui, el sentit negatiu del terme *ètnicitat* no ens és estrany. Només cal reparar en l'ús que en fan els mitjans de comunicació per adonar-nos que la seva accepció més comuna es troba en mateix camp semàntic que termes clarament devaluants com ara *tribu*, *barbarie* i *salvatge* en el sentit de *no civilitzat*. R. Gallissot sosté que és característic de la visió eurocèntrica dominant a les societats occidentals contemporànies l'oposició simbòlica *nació / ètnia*. Segons aquesta tesi, la identificació en termes d'ètnicitat, que té un efecte devaluador, desigualador sobre els grups a qui s'aplica (per exemple, a França -però també aquí- els immigrants magrebins, els musulmans), és l'altra cara de la designació nacional, que és valoritzant i confereix prestigi (així l'apel·lació “*nosaltres, els nacionals*”, junt a la d'alemanys, italians, etc.)¹⁴.

¹¹ Les teories evolucionistes, amb la seva gran influència en la filosofia social de finals del segle XVIII i en les ciències socials del dinou, han estat claus en la conformació d'una imatge negativa tant dels altres pobles, com de les formes socials i culturals tradicionals en les pròpies societats capitalistes. La idea de progrés que ja trobem en els pensadors il·lustrats i que impregna tota la primera ciència antropològica i sociològica, n'és una bona mostra.

¹² “*Dans les cités grecques de l'antiquité, deux mots déjà indiquaient la différence d'appartenance: les Grecs qui exerçaient el droit de cité (plutôt que la citoyenneté pour éviter les confusions anachroniques), en tout petit nombre donc, formaient le demos, les “autres” n'étant qu'ethnos*” (GALLISSOT, 1995: 6).

¹³ Citat a COROMINES (1982).

¹⁴ GALLISSOT, 1995: 6-7.

Ara bé, no tots els usos de l'etnicitat li atorguen un paper negatiu. Des del segle dinou, sobretot a partir de la influència del romanticisme i de l'escola floklorista en etnologia -amb particular implantació a casa nostra-, allò *ètnic* s'associa amb els orígens, la tradició i el folklore, i és revestit d'una aurèola positiva.

Enfront d'aquests usos tradicionals que al llarg de la història d'Occident han anat conformant una certa forma d'entendre la relació *nosaltres / els altres* (en les diverses variants: helenocèntrica, cristianocèntrica o naciocèntrica, per cenyir-nos al casos exposats), lligada a partir de la Il·lustració a l'oposició *tradició / modernitat*, aquí assajaré de desproveir de tota connotació moral el concepte d'etnicitat, mitjançant la següent estratègia teòrica: aplicar al propi subjecte que designa, la designació ètnica de l'altre. *Etnicitat* inclourà, doncs, els processos de denominació de l'altre com a referent negatiu, sí, però també les pràctiques de designació del nosaltres com a autoreferent. És a dir, *ètnic* ja no serà aquí entès com l'antítesi que fou de la *polis* grega, o el concepte contrari de la *nació* moderna europea; *ètnic* serà comprès, més aviat, com el resultat dels processos múltiples i polivalents pel qual aquests espais d'identitat col·lectiva s'han aixecat a partir dels murs mateixos amb què definien els espais d'alteritat.

És així que consideraré l'etnicitat no ja com a negativa per definició, sinó com a negativa i positiva alhora, si és que no ens és possible d'imaginar una etnicitat sense efectes morals, sense damnificats ni magnificats.

En altres paraules, necessitem establir per als fins de la present recerca un concepte d'etnicitat no tant sols allunyat de les diferents accepcions de sentit comú que encara avui perduren en la nostra societat; sinó també de les seves implicacions polítiques corrents. En aquest sentit, cal no confondre el concepte d'*etnicitat* proposat aquí amb el model d'*ethnicity* nord-americà i anglès, que conceptualitza els grups ètnics com a grups d'*status* reconeguts i de vegades com a forces polítiques en el si de l'estat; sense que això impliqui tampoc abraçar el model francès, el qual eludeix parlar de grups ètnics per considerar-los una mediació il·legítima entre el vincle directe que va del

ciutadà a l'estat. En això, subscrivim la posició de Poutignat i Streiff-Fénart quan diuen:

“Théoriser l’ethnicité, cela ne revient pas à fonder le pluralisme ethnique comme modèle d’organisation socio-politique, mais à examiner les modalités selon lesquelles une vision du monde <ethnique> est rendue pertinente pour les acteurs” (POUTIGNAT i STREIFF-FÉNART, 1995: 17).

2.1.2. Etnicitat no és aquí ni raça, ni cultura. Els avatars del concepte d'etnicitat en la història de les ciències socials.

Sense haver de pensar-hi gaire, uns altres dos conceptes amb què ens seria fàcil relacionar el concepte d'*ètnia* són els de *raça* i de *cultura*. Quantes vegades no hem sentit o dit *ètnia* com a eufemisme de *raça*? I quantes no hem emprat, en el llenguatge comú, els adjectius *ètnic* i *cultural* com a sinònims?

En aquests casos, l'automatisme de l'associació entre termes en la nostra vida diària es deu tant als mitjans de reproducció de les nocions de sentit comú (*una ètnia és una raça* o bé *una ètnia és una cultura*), com a la propagació dels conceptes elaborats des de les ciències socials. Deturem-nos un moment en l'origen *científic* d'algunes d'aquelles idees *corrents*.

En els orígens de l'antropologia com a ciència, la visió genealògico-racial és predominant (de Boulanvilliers i els Thierry, fins a Gobineau), de manera que l'ús implícit o explícit del terme *etnicitat* és subsidiari del concepte de *raça*¹⁵.

Així, en els escrits dels membres de les primeres societats antropològiques, a mitjans dels segle XIX, els conceptes de *raça* i *ètnia* apareixen de forma indestruable¹⁶.

¹⁵ AZCONA (1993: 257)

Fins i tot antropòlegs posteriors, com ara E.B. Tylor i L.H. Morgan, que influïran decisivament en les ciències socials posteriors, encara utilitzen de manera indiferenciada *raça* i *civilització* o *cultura*¹⁷. De manera que, com ha observat J. Azcona (1993), el terme *ètnia* acaba fent referència a una espècie de mescla entre aquells conceptes:

*“Explicita o implícitamente el término etnia hace referencia a un colectivo de hombres que, por su origen racial y cultural comunes, forman un ‘grupo autóctono’ y ‘perfectamente definido’. Los adjetivos clave de esta concepción son los de común y perdurable”*¹⁸

Però no serà fins al voltant de la Segona Guerra Mundial, quan el concepte de grup ètnic pren carta de naturalesa dins l'antropologia, i la generalització d'*etnicitat* pel conjunt de les ciències socials coincidirà ja plenament amb la post-guerra.

Verena Stolcke (1992) ha mostrat com, en aquest context, el terme *etnicitat*, entès en el sentit d'identitat cultural, s'utilitzà per substituir el terme *raça*, com per conjurar-ne els perills que havia posat en evidència l'ascens del feixisme a Europa. Fou en aquest sentit que Huxley i Haddon denunciaren el 1935 l'ús de *raça* com a categoria antropològica legitimadora per part dels nazis, i proposaren de reemplaçar-lo per *grup ètnic*. Ja en la dècada dels cinquanta i sota els auspicis de la UNESCO, la comunitat internacional de científics socials debaté la mateixa qüestió. Tot i partir d'una acord unànime sobre el caràcter ideològic, no científic, de les doctrines i accions racistes, s'establiren posicions diverses: alguns investigadors identificaren els anomenats *problemes racials* com a *problemes ètnics* (en el sentit de culturals) i s'avingueren a la substitució total del primer terme pel segon; altres acceptaren, en canvi, l'ús de diferències racials com a marques de desigualtat, però no com a argument d'explicació

¹⁶ Obsessionats com estaven en la mesura i la classificació de les races humanes en funció de trets físics, el seu concepte de *crània ètnica* il·lustra la reducció del concepte d'etnicitat al de *raça* propi de l'antropologia física.

¹⁷ Encara podem seguir el rastre d'aquesta gran influència del terme *raça* en les ciències socials del dinou, fins ben recentment: no fa pas tants anys que un antropòleg com Augusto Panyella parlava de *races* tot referint-se a *cultures* (PANYELLA, 1975).

¹⁸ AZCONA (1993: 258).

científic; mentre una tercera posició defensà reservar el terme *relacions racials* per les situacions socials en què intervenia el racisme.

El cert és que l'adopció més o menys generalitzada d'un concepte *culturalista* -sota el terme *etnicitat*- per designar el que fins llavors havia estat vist amb el terme de *raça*¹⁹, tingué conseqüències no només sobre el concepte mateix *d'etnicitat*, sinó sobre el conjunt d'allò que provisionalment en podríem dir *camp de les relacions ètniques*. Com ha assenyalat Stolcke en el seu article "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?", una estratègia *políticament correcta -avant-la-lettre-* com la promoguda per la UNESCO i altres esferes benpensants hauria tingut com a efectes no desitjats: (a) la infraestimació del racisme existent, (b) la contribució a una nova reïficació de *raça*, pel fet d'haver-la relegat al camp de la naturalesa, i (c) una naturalització, per contagi, del propi concepte *d'etnicitat* com una nova forma de legitimació de la desigualtat social²⁰.

Durant més d'un segle i mig d'antropologia, doncs, la noció *d'etnicitat* basculà entre un seguit de conceptes més o menys propers (*raça, poble, civilització, cultura*), sense trobar una significació pròpia. Era més un terme *comodí* que no pas una categoria ben fonamentada. Haurem d'esperar a la dècada dels 60 per a trobar les primeres formulacions *d'etnicitat* com a concepte ben diferenciat, allunyat tant dels desplaçaments teòrics constants fins aleshores, com de les nocions de sentit comú que encara avui perduren -en part, com a resultes precisament d'aquests vaïvens.

¹⁹ Sobre el declinar de l'ús del terme *raça* en antropologia, vegeu l'interessant LITTLEFIELD, A.; LIEBERMAN, L. i REYNOLDS (1982).

²⁰ STOLCKE (1992: 92-100).

2. 2. Teories de l'etnicitat: la constitució d'un nou camp de recerca dins les ciències socials.

2.2.1 La ruptura epistemològica de l'escola de Fredrik Barth: d'una concepció cultural a una concepció social dels grups ètnics.

Tot i haver alguns precedents remarcables²¹, el conjunt de treballs publicats el 1969, sota la direcció de l'antropòleg nòrdic Fredrik Barth²², constitueixen el primer intent explícit -dins el terreny de l'antropologia i, probablement, de les ciències socials- de fer una teoria de l'*etnicitat* o, per ser més exactes, una teoria dels *grups ètnics*. Amb Barth i la seva escola, el concepte *ètnic*, que havíem vist usar amb sentits diversos des dels inicis de l'antropologia, esdevé ara l'objecte central de la recerca. Barth i la seva escola inauguren, podríem dir, el camp de l'etnicitat com a nou àmbit de recerca.

Fins aquell moment, la tendència dominant en antropologia se centrava en l'estudi de les cultures, donant per descomptat els grups ètnics. La mateixa tradició de les etnografies de grups no occidentals es basava en el pressupòsit que les cultures es podien comprendre com a unitats estables i diferenciades les unes de les altres -com a entitats discontinües-, i els grups ètnics com a simples portadors d'aquestes cultures. El grup ètnic era l'illa dins la qual l'antropòleg mirava d'interpretar el comportament cultural dels seus habitants. Es qüestionava el contingut (la *cultura*), però no el continent (entès vagament com a *grup ètnic*).

Per Barth i els seus col·laboradors, són els *grups ètnics* -les fronteres que els separen, la seva constitució mateixa- que esdevenen problemàtics. I aquest canvi d'enfocament i de problema central -de la cultura al grup ètnic- es correspon, a més, a un canvi de

²¹ Richard Jenkins (1996) ha apuntat recentment, com a antecedents a Barth, el sociòleg nord-americà E. Hugues i la seva obra de 1948 (HUGUES, 1948) i l'estudi clàssic de l'antropòleg Leach sobre els xan i els katsin a l'alta Burma (LEACH, 1954). La distinció entre cultura i grup ètnic com a contingut i estructura, respectivament, proposada per Sigfried F. Nadel és encara anterior: NADEL, 1955).

²² BARTH (1969).

perspectiva teòrica: ja no es la diferència entre cultures i, per tant, el seu contingut cultural, qui determina el traçat dels grups, sinó que és, en canvi, en la interacció social entre grups on cal buscar l'explicació de la gènesi i persistència de les fronteres ètniques. D'una explicació antropològica -culturalista, però mai no formulada, sempre implícita- de l'ètnicitat es passa a una teoria sociològica dels grups ètnics. Com a conseqüència principal, els grups ètnics ja no són compartiments separats -illes per a l'antropòleg-, determinats per la cultura que alberguen; sinó més aviat tipus d'organització social (*organizational types*), que impliquen *fronteres* basades en la interacció social de qui està a un i altre costat, que permeten mantenir actives les diferències culturals a banda i banda, malgrat el contacte interètnic i fins i tot el trànsit de persones d'uns grups (o identitats) a uns altres.

Repassem a continuació les principals característiques de la teoria barthiana de l'ètnicitat.

Un passatge clau on Barth sintetitza la seva concepció d'allò ètnic és el següent:

"A categorized description is an ethnic ascription when it classifies a person in terms of his most general identity defined by his origin and background" (BARTH, 1969: 13).²³

²³ El passatge corresponent en l'edició castellana diu textualment: *"una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y su formación. En la medida -continúa diciendo Barth- que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización [los grupos étnicos como forma de organización social]"* (BARTH, 1976: 15); d'on l'últim terme proposat ("su formación") resulta un xic equívoc: així, de la llista de termes que el Diccionari Anglès-Català de S. Oliva i A. Buxton proposa referits a *background* ("antecedents, història, educació, instrucció") jo optaria pels dos primers, més generals, que no pas pels dos segons, molt més propers al *formación* de la traducció castellana. Un terme com ara *bagatge* també podria ser útil per indicar el pes del passat, de la història que, en un últim terme, caracteritzaria de forma específica els fenòmens ètnics.

Cal dir que el terme emprat en la traducció francesa, *environnement*, encara em sembla menys satisfactori. Com veurem més endavant no estem davant d'una qüestió banal o d'un atac d'erudisme; més aviat penso que aquest punt concerneix la forma com s'acaba conceptualitzant teòricament els fenòmens ètnics.

A més, segons Barth, es formen grups ètnics en la mesura que els actors utilitzen identitats ètniques per categoritzar-se a si mateixos i als altres, amb fins d'interacció.

Aquí es troben algunes de les constants que han caracteritzat la construcció del camp de recerca al voltant de l'etnicitat de Barth ençà: definició intersubjectiva de la identitat ètnica (autocategorització-categorització dels altres), dicotomia nosaltres/altres ("*la dicotomia entre miembros y extraños*" -BARTH, 1976: 16), emmarcament d'aquelles categoritzacions dins de processos d'interacció social més amplis, i recurs al mite del passat (origen i història) per distingir l'adscripció ètnica d'altres tipus d'adscripció.

També el mateix paràgraf recull implícitament un dels aspectes més criticats del plantejament de Barth -especialment des d'una perspectiva conflictivista²⁴. Es tracta de la reducció dels fenòmens d'etnicitat en Barth a relacions d'interacció complementàries o *funcionals* entre les parts, com es desprèn del següent fragment:

"En aquellos sectores donde no exista complementariedad [de los grupos respecto de sus rasgos culturales característicos] no puede existir base alguna para una organización de los aspectos étnicos: no existirá interacción, o existirá interacción sin referencia a la identidad étnica" (BARTH, 1976: 22).

En aquest sentit, el model teòric de Barth considera, com a molt, les situacions de competència per recursos escassos com un cas del que ell anomena *interdependència ecològica*²⁵.

En qualsevol cas, les aportacions al camp de recerca de l'etnicitat per part de l'escola noruega de Barth va més enllà del pla teòric. Així, en els nivells analític i empíric, les seves contribucions són notables²⁶.

²⁴ Vegeu infra la crítica de J. Rex.

²⁵ En un article anterior, F. Barth ha proposat una anàlisi de les estratègies d'interacció en situacions de competència basades en un model estrictament de cost-benefici (BARTH, 1966).

²⁶ Un exemple concret d'això el constitueix l'estudi de Harold Eidheim sobre les relacions entre lapons i noruecs en el Finmarken occidental, on l'autor intenta abordar com es conserva i articula socialment la diversitat ètnica en zones amb un alt grau d'homogeneïtat cultural i, en particular,

Com hem vist al principi d'aquest apartat, en la perspectiva barthiana, el concepte de grup ètnic hi ocupa una posició central. Determinats en part per una lògica d'interacció social més àmplia, els grups ètnics i les fronteres que els delimiten constitueixen a la vegada formes d'organització social, tot determinant, en bona part, la cultura dels seus membres. Quatre són les dimensions -interconnectades entre elles- en què, segons el model de Barth, es desplegaria els efectes socials i culturals de l'etnicitat²⁷:

“(1) Señales o signos manifiestos: los rasgos diacríticos que los individuos esperan descubrir y exhiben para indicar identidad y que son, por lo general, el vestido, el lenguaje, la forma de vivienda o un modo general de vida, y

(2) las orientaciones de valores básicos: las normas de moralidad y excelencia por los que se juzga la actuación” (BARTH, 1976: 15-16).

Fins aquí, s'observa que mitjançant les categories ètniques no es defineix només com és, com es distingeix entre una persona dels nostres o bé dels altres; sinó també què fa i, en conseqüència, què ha de fer algú que mereixi se anomenat com un dels nostres, enfront del que algú ha de fer per ser anomenat com a *altre*. L'etnicitat no estableix només marques (*diacrítics*), sinó també judicis de valor (*“criterios de valoración y de juicio”*, en termes de Barth -1976: 17). Però continuem amb les implicacions socio-culturals de l'etnicitat:

(3) Regles que regulen els contactes interètnics: conjunt de prescripcions sobre com han de ser les situacions de contacte en certs sectors, i conjunt de proscripcions destinades a prevenir les relacions interètniques en altres sectors, i a preservar incontaminades les cultures.

processos d'estigmatització ètnica, a partir de conceptes inspirats en Erving Goffman, com ara *esferes d'interacció i control de la impressió* en processos de presentació de la identitat.

²⁷ Unes dimensions analítiques semblants, però emprades en camps i per a fins diferents en les trobem en Bernstein (1990), concretament les seves nocions de *regles de reconeixement* i *regles de realització* i en el concepte de *formacions discursives* de Foucault (1969).

(4) L'adscripció ètnica com a generadora d'estatus social. De fet, d'una mena d'*status d'estatus* -comparable en aquest sentit i en termes de Barth amb el *gènere* i el *rang*- que constrenyeix l'individu en totes les seves activitats:

“Considerada como status, la identidad étnica está sobrepuesta a la mayoría de los demás status y define las constelaciones permisibles de los status. Es imperativa, en cuanto no puede ser pasada por alto o temporalmente suprimida por otras definiciones de la situación [especialment en les societats poliètniques]” (1976: 20. Els destacats són de Barth).

2.2.2. La perspectiva primordialista de Clifford Geertz: un retorn a l'explicació culturalista?

Sovint s'ha presentat la concepció dels lligams ètnics com a adhesions primàries (*primordial attachments*) de Geertz com a antagònica a la visió dels grups ètnics com a tipus d'organització de la interacció social que sostenia Barth. *Primordialisme* i *situacionalisme* apareixen entre molts recopil·ladors d'aquesta qüestió com a antònims²⁸. De manera que de Geertz i del corrent que s'hi inspira hom en destaca i en recorda aquells elements aparentment oposats a una concepció sociològica dinàmica de l'ètnicitat. Així, es considera els trets culturals aparentment més immutables (parentiu, llengua, religió, allò que forma el cor de l'herència cultural, en definitiva.) com la base dels lligams ètnics, de manera que aquests apareixen com la forma de lleialtat fonamental i necessària de tota comunitat o grup primari. Al capdavall, és tota la interpretació de l'aportació de Geertz que se'n ressent: s'hi recorre -com veurem, sense prou fonaments- per sostenir una definició objectivista i, en l'extrem, essencialista de l'ètnicitat.

²⁸ La llista és llarga. Vegeu, entre altres: GLAZER i MOYNIHAN, 1975; REX, 1986; PUJADAS, 1993. El 1997, tot i que es fan ressò de les darreres propostes de superar aquella dicotomia, G. Malgesini i C. Giménez encara la reproduïxen en la seva presentació dels corrents històrics en el camp de l'ètnicitat (MALGESINI i GIMÉNEZ, 1997: 126-128).

Segons aquesta visió força estesa, per tant, el primordialisme suposaria un retorn a la tesi culturalista de l'etnicitat hegemònica dins l'antropologia abans de Barth²⁹. En canvi, aquí em proposo mostrar com l'aportació de Geertz al camp de l'estudi de l'etnicitat no és oposada a Barth, sinó sobretot complementària, en la línia del que han apuntat Jenkins (1996) i anteriorment Bentley (1987: 25-27). Primer exposaré un cas de la interpretació esbiaixada del text de Geertz i després provaré d'explorar fins a quin punt el seu concepte *adhesions primordials* (*primordial attachments*) és útil per a una definició del camp de recerca de l'etnicitat.

La presentació que, en la seva obra **Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos** (1993), Joan Josep Pujadas fa del primordialisme de Geertz em sembla un exemple d'aquesta línia d'interpretació força estesa entre l'antropologia dels últims vint-i-cinc anys.

Per Pujadas, el tipus d'adhesions primordials que caracteritzen fenòmens com ara el *tribalisme* o el *comunalisme* -termes tots ells emprats per Geertz- es basarien, en la visió de l'antropòleg nord-americà, en "*hechos dados*" i en cita el següent fragment:

“ [por apego primordial se entiende el que procede de los hechos 'dados'] o, más precisamente, de la existencia social: de la contigüidad inmediata y las conexiones de parentesco principalmente, pero, además, los hechos dados que suponen el haber nacido en una particular comunidad religiosa, el hablar una determinada lengua o dialecto y atenerse a ciertas prácticas sociales particulares. Estas igualdades de sangre, habla, costumbres, etc., se experimentan como vínculos inefables, vigorosos y obligatorios en sí mismos” (GEERTZ, 1987: 222) “ (PUJADAS, 1993a: 26).

²⁹ Cal tenir en compte que Geertz escriu el seu text bàsic sobre aquesta qüestió ("*The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics*") el 1962, tot i que la seva gran difusió no serà fins a l'edició de 1973 dins el seu clàssic *The Interpretation of Cultures* (GEERTZ, 1973)..

Però aquest extracte no reproduceix fidelment ni el passatge corresponent de l'edició castellana de Geertz (GEERTZ, 1987) ni el de l'edició original en anglès de 1973, que concorda essencialment amb l'anterior. Presenta una el·lisió significativa, que resulta força rellevant per a la reinterpretació que proposem. Exactament, la transcripció deixa en el tinter un incís que per a nosaltres resulta clau, a saber, l'incís que serveix a Geertz per matisar i prevenir una interpretació reificadora del concepte *dades* (*givens* a l'original; *hechos dados* en la traducció castellana³⁰), com és palès tant en el paràgraf corresponent de l'edició anglesa i castellana que reproduïm (en negreta, es destaca la part el·lidada en la cita de Pujadas):

"[Per un vincle o adhesió primordial s'entèn] one [attachment] that stems from the "givens" -or, more precisely, as culture is inevitably involved in such matters, the assumed "givens"- of social existence: immediate contiguity and kin connections, but beyond them the givenness that stems from being born into a particular religious community, speaking a particular language, or even a dialect of a language, and following social practices. (...)" (GEERTZ, 1973: 259)

"Por apego primordial se entiende el que procede de los hechos 'dados' -o, más precisamente, pues la cultura inevitablemente interviene en estas cuestiones, los supuestos hechos "dados"- de la existencia social: de la contigüidad inmediata y las conexiones de parentesco principalmente, pero, además, los hechos dados que suponen el haber nacido en una particular comunidad religiosa, el hablar de una determinada lengua o dialecto y atenerse a ciertas prácticas sociales particulares" (GEERTZ, 1987: 222)

³⁰ Cal dir també que la traducció castellana no ha ajudat gens a desfer aquesta interpretació cosificadora del concepte de *l·ligams primordials* de Geertz. Al contrari, la substitució de "*givens*" - posat entre cometes pel propi Geertz- per *hechos "dados"* promou un desplaçament de l'èmfasi posat en allò que és *donat per descomptat*, que s'*experimenta* com a donat pels propis agents, vers un caràcter directament factual (*los hechos*, que a més estan *dados*).

Tot plegat no és gratuït. Té conseqüències sobre la forma com entenem -o, si més no, podem entendre- l'etnicitat. En el cas de Pujadas, la seva lectura de Geertz, que -cal insistir-hi- no és única, el porta a destacar els següents elements de l'etnicitat en clara contraposició a Barth:

“[L'etnicitat] se trata más bien de un imperativo absoluto, que posee algo de místico o psicológico y que no se explica simplemente en términos de interacción social” (PUJADAS, 1993a: 26).

No es tracta, al meu entendre, de negar les dimensions que il·lumina preferentment l'òptica de Geertz i que el plantejament clàssic de Barth descuidava, com ara la dimensió afectiva i més primària dels vincles ètnics, allò que s'ha anomenat *etnicitat en el cor* (*ethnicity in the heart*³¹). Caldria més aviat, aprofitar el que d'esclaridor té la visió de Geertz, sense aprofundir encara més en l'abisme que separa aquella *etnicitat del cor* de l'*etnicitat del cap* (*ethnicity in the head*), fruit d'una perspectiva dualista i, al meu entendre, particularment estèril. Des d'aquest punt de vista, passem a veure més de prop i directament el plantejament clàssic de Geertz.

En primer lloc, cal dir que Geertz veié ja el 1962 la possibilitat de definir un camp de recerca que englobés fenòmens com ara el *comunalisme*, els moviments *pannacionals*, el *tribalisme*, etc.; sota una etiqueta comuna (*under a common rubric*)³². Tot i que no parli en cap moment d'etnicitat es pot considerar el seu assaig com un precedent directe en la constitució del camp de recerca de l'etnicitat en antropologia.

Ara bé, cal tenir en compte dos elements clau en el plantejament d'aquest concepte d'etnicitat *avant-la-lettre*. En primer lloc, el problema central per a Geertz és el següent: l'oposició entre el que anomena *comunitats primordials* (*primordial communities*) i comunitats cívico-polítiques (*civil political communities*) i que, segons ell, es dona amb especial cruesa en la formació dels nous estats en els països asiàtics i

³¹ Deven aquesta terminologia metafòrica a Banks (1996: 185-87).

³² GEERTZ, 1973: 256.

africans alliberats de les metròpolis europees. Geertz planteja aquesta oposició en els següents termes:

“the great extent to which their people’s sense of self remains bound up in the grass actualities of blood, race, language, locality, religion or tradition (...) [and] the steadily accelerating importance in this century of the sovereign state as a positive instrument for the realization of collective aims” (GEERTZ, 1973: 258).³³

La vella dicotomia *comunitat/societat* reapareix aquí amb tot el seu vigor.

En segon lloc, a partir d’aquesta primera problematització, Geertz recorre a la noció de lligams o adhesions primordials (*primordial attachments*)³⁴, que és un concepte més ampli que el de lligams ètnics i que, en tot cas, podria englobar aquest darrer concepte. Ja hem vist la definició que fa Geertz de *primordial attachments* i hem intentat mostrar el seu caràcter no reificat, ni natural, ni necessari. De manera que, cal remarcar-ho, la causa d’aquests lligams primaris no és la consanguineïtat, la raça, el territori o la tradició com a fets que s’imposen a les persones, sinó el sentiment, la visió que en tenen aquestes persones precisament com a coses o fets *naturals* i inevitables. El problema de la perspectiva de Geertz no seria tant aleshores el recurs a una explicació naturalista o essencialista de l’etnicitat, tal com hom sovint li ha imputat³⁵; com per la connotació que acaba tenint el terme *lligams primordials* i que deriva de com resol -o potser caldria dir: com no resol- aquell problema central, a saber, la dicotomia lleialtats comunitàries/lleialtats estatals o polítiques -per dir-ho en els seus propis termes. Perquè, si bé Geertz es proposa explícitament superar aquesta dicotomia mitjançant l’estudi de *“the relationship between communal and political loyalties”* (1973: 257), el cert és

³³ El passatge corresponent de la traducció castellana diu: *“Esta tensión asume una forma peculiarmente aguda y permanente en los nuevos estados a causa de la profundidad con que sus pueblos sienten que su modo de ser está intimamente ligado a la sangre, la raza, la lengua, la región, la religión o la tradición y a causa de la creciente importancia que en este siglo adquirió la noción de estado soberano como instrumento positivo para realizar anhelos colectivos”* (GEERTZ, 1987: 221).

³⁴ Geertz s’inspira en la noció d’E. Shils de *primordial ties* (SHILS, 1957).

³⁵ No deixa de ser curiós que un antropòleg *post-modern* com Geertz (vegeu per exemple: GEERTZ, 1996) hagi passat per ser un defensor de les posicions més estaticistes en el camp de la investigació sobre etnicitat.

que aconseguix just el contrari: marcar encara més taxativament l'oposició entre comunitat i societat, entre pobles i estat. No en va, Geertz fa de les lleialtats o adhesions primordials un problema per a la integritat dels nous estats. Geertz arriba a comparar aquest tipus de lleialtat amb les de classe, de partit, de negoci i d'oposició, en el sentit que cap d'aquestes no amenaça l'existència dels mateixos límits de l'estat com el *tribalisme*, el *comunalisme* ... En els seus propis termes:

“Economic or class or intellectual disaffection threatens revolution, but disaffection based on race, language, or culture threatens partition, irredentisme, or marger, a redrawing of the very limits of the state, a new definition of its domain (...)” (261).³⁶

Vist així, la distància que separa el *primordialisme* del *situacionalisme* no és tan gran com semblava. Per G.C.Bentley i, més tard, per R. Jenkins, el que tenen en comú ambdues perspectives és més rellevant que no pas allò que les diferencia. I si, com hem vist, Geertz assumia la dimensió subjectiva en la definició dels seus *primordial attachments*, Barth, per la seva banda, era conscient de l'estabilitat de les identificacions ètniques, des del moment en què entenia les categories ètniques com a delimitadores d'estatus amplis (*status d'status*) i com a formes d'organització social especialment constrenyidores i imperatives.

Precisament, els nous corrents teòrics en el camp de la recerca del fenomen d'ètnicitat coincideixen a remarcar la necessitat de superar el dualisme que parteix d'una interpretació forçada dels primers clàssics en aquest camp. Però abans de presentar-los, farem un repàs a les aportacions a l'esmentat camp des d'una perspectiva conflictivista.

³⁶ La traducció castellana és: “El descontento económico o intelectual o de clase amenaza desencadenar una revolución, pero el descontento fundado en la raza, en la lengua o en la cultura amenaza con la división y el irredentismo, amenaza con rectificar los límites mismos del estado, amenaza con una nueva definición de sus dominios” (223).

2.2.3. Les aproximacions conflictivistes i historicistes al camp de l'etnicitat.

Des de la seva constitució fins avui, el camp de recerca sobre els fenòmens ètnics ha anat enriquint-se a partir d'aproximacions al camp des de nous angles. En particular, les dimensions política (sovint des d'una perspectiva conflictivista) i històrica de l'etnicitat, a penes contemplades en els plantejaments inicials de Barth i Geertz, han estat objecte de nombroses aportacions.

A continuació intentaré resumir algunes d'aquestes aportacions, tot centrant-me en dos eixos temàtics principals i relacionats entre si:

- a. La visió de l'etnicitat com a mitjà de legitimació versus la visió com a mitjà de mobilització.
- b. La concepció de l'etnicitat com a ideologia emmascaradora i la concepció com a camp de batalla simbòlic.

Les aproximacions neomarxistes

En oposició explícita a la perspectiva de Fredrik Barth, que considera *consensualista*, Rex (1986) proposa que l'especificitat del que anomena *racial and ethnic element* es troba dins el terreny del conflicte polític. A continuació, el sociòleg britànic es pregunta fins a quin punt les *race and ethnic relations* concorden (*turn on*) amb la formació de grups socials i la interacció entre aquests grups. I aquest plantejament obre les portes a l'estudi de l'articulació entre grups socials i grups ètnics.

Per entendre com John Rex planteja aquesta qüestió, cal considerar prèviament la seva concepció de grups ètnics com *quasi groups* (*quasi-groups*, en anglès). Un quasi grup, segons Rex, és una estructura social caracteritzada per: (a) unes relacions entre els seus membres tancades i de tipus comunitari (per oposició al tipus associatiu); i (b) pel fet de poder esdevenir -en potència- *grups*, si entre els seus integrants s'hi desenvolupa la

responsabilitat (*responsability*) mútua de cadascun dels seus membres respecte de la resta, i la representativitat (*representativeness*) del conjunt per alguns dels seus membres.

Precisament, aquesta *potencialitat*, aquesta condició de *quasi grups* o *pre-grups*, és la base a partir de la qual Rex estableix la relació entre les agrupacions ètniques i les de classe, d'estatus o de prestigi.

L'esquema d'aquesta articulació pot expressar-se així:

1. Les formacions i lligams ètnics són, en certa mesura, pre-existents a les formacions i lligams de classe, d'estatus i de prestigi³⁷. Romandrien en un nivell latent de les relacions socials.
2. Per manifestar-se, aquestes formacions i lligams latents han de prendre la forma de relacions de classe, d'estatus o de prestigi.
3. En manifestar-se així, les formacions i lligams ètnics pre-existents són reforçats.

Tot amb tot, el plantejament de Rex aboca a una certa paradoxa: d'una banda, l'etnicitat (entesa aquí com a sentit de pertinença derivada del fet de compartir uns trets culturals o la creença en una avantpassat comú³⁸) té un àmbit d'existència propi -tot i que es presenti limitat a un estadi de *pre-existència*- i en certa manera independent d'altres àmbits, segons una concepció que recorda els *primordial attachments* de Geertz. D'una altra banda, en canvi, la manifestació efectiva de l'etnicitat passa necessàriament, segons el model de Rex, per la formació prèvia de grups de classe, d'estatus o de prestigi; per tant, l'etnicitat com a fenomen social estaria subordinat en la seva *existència* manifesta a aquests altres sistemes de divisió social.

³⁷ Rex parla de tres formes de divisió social que activarien els lligams ètnics, exactament: *status group* (que implica "specific, positive or negative, social estimation of honour" i "closed social relations with specific style of life"), *state* (que suposa "differences of legal and political rights" i "a distinctive style of life, adherence or non-adherence to which becomes the basis of closure") and *class* ("a number of individuals who share any market situation and pursue shared interests"), que aquí hem traduït respectivament per grups de prestigi, d'estatus i classes socials (REX, 1986: 11, 12).

³⁸ Torna a aparèixer aquí la referència una mica nebulosa a una espècie de bases constitutives de l'etnicitat, que en Barth eren, més vagament, *origin* i *background* (l'origen i potser la tradició cultural).

Per veure com Rex resol aquesta aparent paradoxa, recorrent a l'exemple que ell mateix ofereix sobre la formació d'ètnicitat en les societats democràtiques i plurals (*open democratic societies*), és a dir en una situació d'estatus oberts (*open-status system*).

Una societat d'aquesta mena es caracteritza pel fet que els grups d'estatus i de prestigi són oberts, de manera que hom pot accedir-hi si s'ajusta a l'estil de vida que s'associa a cada grup. En termes de tipus ideals, allò central no serien tant els grups, com les sèries de punts de referència (*series of reference points*) en termes dels quals les persones s'atribueixen status i nivells de prestigi els uns als altres. Segons Rex, una sèrie de punts de referència pot ser subministrada per, entre altres elements, l'ètnicitat:

"(...) the various ethnicities tend to be ordered conceptually in a hierarchy, and (that) the degree of a particular ethnicity is taken into account, along with other cultural characteristics, in assigning an individual to place in the system" (REX, 1986: 15).

Segons aquesta formulació, l'ètnicitat és operativa o no en funció del context i, especialment, de les relacions de classe i d'estatus o del que Rex anomena, en general, la dimensió del conflicte polític. Seria la conjuntura d'aquestes relacions socials les que determinarien el recurs o no a categories ètniques per a dividir i jerarquitzar les persones en grups desiguals, o fins i tot, el recurs a categories que separen allò que és considerat ètnic d'allò que no ho és.

El que Rex no contempla, en canvi, és la possibilitat que, en funció com estigui construïda aquesta ètnicitat, els grups els límits dels quals contribueix a demarcar poden ser més o menys oberts. Per exemple, en el cas que l'ètnicitat passi per la construcció i difusió d'un discurs racista, basat en categories d'identificació hereditàries i immutables, els grups que se'n derivin tendiran a esdevenir grups tancats.

En tot cas, aquesta concepció de l'ètnicitat com a element dependent de les relacions de poder entre classes o entre grups socials d'estatus o de prestigi, connecta directament amb aquelles altres aportacions que, dins els nous corrents marxistes en ciències socials, veuen

l'etnicitat com un sistema ideològic que legitima les desigualtats pròpies de les societats de capitalisme avançat i, per tant, contribueix a reproduir-les; i, de forma més general, amb les teories instrumentalistes de l'etnicitat que veurem en l'apartat següent.

Entre els autors neomarxistes que han posat l'èmfasi en la dimensió emmascaradora de l'etnicitat hi trobem Immanuel Wallerstein i Verena Stolcke.

Així, Wallerstein s'ha preguntat per la causa que és a l'origen de la noció de *poble* dins el nostre sistema històric, que anomena l'*economia-món capitalista* (WALLERSTEIN, 1988: 104), i ha trobat que les seves tres variants *raça*, *nació* i *grup ètnic* impliquen totes elles una interpretació del passat (la primera en termes genètics, la segona socio-polítics i històrics i la tercera en termes culturals) amb efectes de legitimació. I, si bé d'entrada reconeix que tant poden servir per legitimar l'*statu quo*, com per justificar el seu canvi; la seva anàlisi el porta a destacar-ne la primera funció:

“La notion de peuple est une construction institutionnelle majeure du capitalisme historique. C'est un pilier essentiel que, pour cette raison, n'a cessé d'acquérir de l'importance au fur et à mesure que le système se densifiait” (114).

Més concretament, per Wallerstein hi hauria una correspondència entre aquelles tres categories -*raça*, *nació* i *grup ètnic*- i, respectivament, els nivells de la divisió espacial de treball en l'*economia-món* (oposició centre-perifèria), la superestructura política, que formen els estats-nació sobirans i, en tercer lloc, la segmentació de la classe treballadora (el concepte de *grup ètnic* actuant com una forma de justificar la “*violation du concept d'égalité 'nationale'*” (114) dins la jerarquia de les categories professionals).

També l'antropòloga Verena Stolcke ha sostingut una tesis similar per al cas del racisme, que entèn com una forma de naturalització de les desigualtats de classes en la societat capitalista (STOLCKE, 1988: 99)³⁹. Ara bé, per aquesta autora no es tracta directament d'una correspondència entre fenòmens ideològics i d'estructura social, sinó més aviat d'un

³⁹ També Joan Josep Pujadas ha sostingut aquesta mateixa tesi (1993: 6).

recurs ideològic per fer front al que seria una altre element ideològic, el que Stolcke anomena “*la ilusión de la igualdad de oportunidades en la sociedad de clases*”:

“Si, por una parte, esta ilusión, que permite pensar que con el suficiente esfuerzo cualquier persona puede superarse, oculta en cierta medida el carácter estructural de las desigualdades sociales, la idea de que el individuo es dueño de su propio destino al mismo tiempo hace posible que éstas sean puestas en cuestión. Es esta amenaza de contestación del orden establecido lo que provoca a su vez que las desigualdades sociales sean ‘naturalizadas’” (103).

En resum, els autors neomarxistes recollits aquí subratllen una dimensió important de l’etnicitat, a saber, la seva potencialitat emmascaradora i legitimadora de les relacions de dominació. En canvi, deixen en un segon terme les possibilitats que ofereix la mateixa etnicitat per a la mobilització política dels grups subordinats o minoritaris.

Les aproximacions instrumentalistes: l’etnicitat com a mitjà de mobilització.

Fins aquí hem vist les aproximacions teòriques al camp de l’etnicitat que, dins una perspectiva conflictivista, accentuaven la vessant ideològica de l’etnicitat -entenen ideologia en sentit marxista, com a forma de legitimació de la dominació. En el present apartat destacarem aquelles altres aproximacions que, a partir d’un marc conflictivista, com les anteriors, han privilegiat una visió de l’etnicitat com a recurs per a la mobilització col·lectiva, visió que aquí anomenarem de forma genèrica *instrumentalista*.

Troblem un primer corrent instrumentalista sobretot a partir dels anys 70. A mitjans d’aquesta dècada, dins l’antropologia nord-americana, una tercera via s’obre pas entre les perspectives situacionista, inspirada en Barth i els seus col·laboradors, i primordialista, basada en Geertz -tot i compartir elements d’ambdues. Es tracta d’una aproximació que aplica la teoria de l’elecció racional per explicar tant la formació d’aquests grups (els individus s’adscriuen als grups ètnics en funció de si aquests els

reporten beneficis o no), com l'estratègia seguida per aquests grups i que es basa en el model de la competència per recursos escassos. Hi ha, amb tot, diferents variants.

Potser els autors pioners a impulsar aquesta perspectiva foren Glazer i Moynihan. Ja en una obra editada el 1963 caracteritzaren els diferents grups ètnics com a competidors pels recursos econòmics i polítics. Dotze anys més tard, els mateixos autors i d'altres coincideixen a caracteritzar les identifications basades en aspectes aparentment diversos com ara la llengua, la religió o l'origen nacional en tant que focus efectius de mobilització de grups per a assolir fins polítics (GLAZER i MOYNIHAN, 1975: 18). Segons A. Cohen, que centra les seves primeres anàlisis en els moviments "tribals" i "ètnics" a l'Àfrica contemporània, entesos com a reaccions a les condicions de modernitat i com a formes d'organització per mantenir la competició econòmica i política; l'etnicitat actuaria aquí com un idioma que afavoriria la solidaritat de grup, tot dissimulant, en certa manera, els interessos específics pels quals el grup es mobilitza (COHEN, 1969).⁴⁰

Es fa difícil resumir els diferents treballs produïts dins l'estela de la perspectiva instrumentalista. Els enfocaments són diversos. Alguns han proposat una noció de les minories ètniques com a grups de pressió (VINCENT, 1974; COHEN, 1974; GLAZER & MOYNIHAN, 1975); d'altres, com D. Bell s'han basat en una teoria marginalista, que explica la mobilització de grups socials en base a la seva situació de penúria econòmica i dependència cultural i política contra la font d'aquesta situació (com ara en el cas de certs nacionalismes perifèrics dins els estats-nació), sense descuidar el fet que el conflicte ètnic, tot i tenir una base racional, suscita emocions lligades a adhesions primordials i irracionals (BELL, 1975). D'altres, en canvi, com Michael Banton han posat l'accent preferentment en la noció d'elecció racional individual per explicar la formació dels grups ètnics a partir d'estratègies per obtenir béns econòmics i polítics (BANTON, 1983)⁴¹ o, com en el cas de la perspectiva situacional i processual de Roosens, s'accepta el punt de partida de Barth, per anar més enllà mitjançant en l'anàlisi de *l'etmogènesi* (en concret, reconstrucció del

⁴⁰ Citat a POUTIGNAT i STREIFF-FENART (1995: 105).

⁴¹ Idem (107).

procés d'ocupació del territori, participació de la població indígena en les activitats econòmiques colonials, de "mestissatge social", de les relacions de poder polític, etc.)⁴². Finalment, la teoria del colonialisme intern, utilitzada en primer lloc per Blauner (1969) per descriure la situació de la població negra als Estats Units, i desenvolupada a bastament per Hechter⁴³ per explicar el que anomena els *etnonacionalismes* dins les societats post-industrials. La tesi principal de Hechter connecta amb la concepció de la divisió cultural del treball entre el centre i la perifèria (i, per tant, és deutora, en part, d'autors neomarxistes com ara Frank o Wallerstein), però concedint a les mobilitzacions col·lectives en termes ètnics el paper, no ja d'expressió d'una alienació o d'una falsa consciència, sinó d'instrument de lluites col·lectives.

Precisament ha estat el propi Hechter, en una obra posterior (1982), qui ha reconegut les limitacions del seu propi plantejament i en general de totes les teories utilitaristes, per explicar la gènesi i, sobretot, el manteniment de la solidaritat ètnica, així com per superar el problema teòric de l'*aprofitat (free-rider)*, és a dir de qui mira de beneficiar-se dels beneficis de la mobilització col·lectiva, sense mobilitzar-se⁴⁴.

Enfront de les teories mobilitzacionistes basades en el model de la competència i en la teoria de l'elecció racional, ens trobem amb un conjunt d'aportacions diverses que, a més de destacar el caràcter de l'ètnicitat com a recurs per a la mobilització col·lectiva, comparteixen entre si un model social més basat en la imatge de la lluita -sobretot per l'hegemonia- que no pas en la competició per recursos escassos.

Dins aquesta perspectiva, cal esmentar les teories de la reacció social i de l'etiquetatge social⁴⁵, així com alguns dels treballs dels interaccionistes simbòlics⁴⁶. Es tracta de teories d'enfocament micro, inicialment inscrites en la tradició nord-americana de la sociologia de la desviació. Cal dir que, malgrat no es refereixin explícitament als processos de construcció de l'ètnicitat, sinó de la desviació social, aquestes teories

⁴² ROOSENS (1989), citat a PUJADAS (1993: 19).

⁴³ Vegi's, entre altres, HECHTER (1975).

⁴⁴ Exposat a POUTIGNAT i STREIFF-FENART (1995: 113-117).

⁴⁵ PUJADAS (1993: 52-63).

⁴⁶ Entre les obres més destacades dins aquest corrent que tenen relació amb la construcció de la identitat social en relació a diferents grups, cal esmentar: GOFFMAN (1975) i GUSFIELD (1986).

proporcionen elements de comprensió dels fenòmens ètnics. Allò particularment interessant aquí, al meu entendre, és haver observat com les persones i grups objecte d'estigmatització, tenen una participació activa en aquest mateix procés (LEMERT, 1951), però sobretot, com el procés d'etiquetatge (*social labelling*) és una activitat recíproca en què grups d'individus amb valors, pautes de comportament i afiliacions diferents pugnen entre si per establir les seves regles de grup com a hegemòniques (BECKER, 1963). I, mentre la teoria de la reacció social de Lemert explica com la conducta desviada s'acaba enfortint com una reacció a l'estigmatització i a les punicions, d'un costat, i, d'un altre, per "*la creación del mí del desviado, conduciéndolo a la aceptación y desenvolvimiento de un cierto rol*" (BERGALLI, 1980: 72); la teoria de l'etiquetatge social permet entendre els processos d'identificació i adscripció (ètniques, entre altres) com a processos dinàmics i interactius, més que no pas merament com a resultat de la reproducció social. Per Becker, no hi ha cap tipus de comportament intrínsecament desviat; és el joc de les relacions de poder les que acaben definint -provisionalment- les regles que estableixen qui és desviat i qui no ho és:

*"La etiqueta de desviación que un grupo consigue imponer definitivamente a otro hay que enmarcarlo en los procesos políticos, en la medida en que el comportamiento discriminado es sólo aquel que viola las reglas del grupo políticamente dominante, impuestas por criterios de poder"*⁴⁷.

Per la seva banda i dins una concepció conflictivista i dinàmica de l'ètnicitat, Dolores Juliano ha intentat combinar en una mateixa teoria la visió de la identitat ètnica alhora com a mitjà de dominació (coincidint amb el corrent neomarxista) i com a forma de contestació social. En l'anàlisi de les polítiques generadores d'identitat, Juliano proposa contemplar dues dimensions interrelacionades: d'una banda, a través d'aquelles polítiques, els sectors dominants desenvolupen i proposen models d'identificació positiva i negativa per a si i per als altres grups; models que, d'una altra

⁴⁷ Citat a PUJADAS (1993: 62).

banda, són assumits, rebutjat o modificats pels sectors subalterns en una interacció dinàmica, encara que amb forces desiguals, amb els grups dominants. De fet, les polítiques acabarien sent el resulta de la combinació d'ambdues dimensions.

Per a bastir aquesta aproximació teòrica, Juliano es basa, en part, en l'aportació marxista de Díaz Polanco (1985) per criticar, d'una banda, el model interaccionista de Barth pel fet de pressuposar un camp consensuat -tot i acceptar-ne alguns dels seus punts bàsics-, i a la vegada remarcant que la relació entre etnicitat i lluita de classes no es pot reduir a una simple juxtaposició. De fet, Dolores Juliano va més enllà d'aquell autor llatinoamericà, per sostenir una visió dels fenòmens d'identificació ètnica a la vegada com una conseqüència dels enfrontaments entre interessos antagònics i com una arma per a la lluita política.

La seva proposta d'anàlisi de les estratègies polítiques i de les opcions identitàries suposa, d'altra banda, anar més enllà de les teories basades en el model de l'elecció conscient i lliure:

“Las personas optan, pero lo hacen dentro de los marcos de opciones delineados previamente dentro de determinadas estrategias políticas”
(JULIANO, 1989: 14).

Cal, segons la mateixa proposta, desplaçar l'anàlisi de les opcions individuals per una altra de:

“las estrategias políticas a partir de las cuales las distintas clases sociales compiten por generar adhesión e identificación con ellas de sectores diferentes al grupo inicial”(14-15).

De manera que no es pot reduir les estratègies que impliquen construcció d'etnicitat a estratègies de dominació: Juliano parla, en canvi, d'estratègies que permeten:

“acumular fuerza a sectores postergados (indios por ejemplo), realizar una lectura positiva de una especificidad estigmatizada y subrayar el enfrentamiento con los explotadores nacionales, que se habian ocultado detrás de un nacionalismo (o de un internacionalismo) encubridor de los conflictos internos” (19).

Partint d'una perspectiva conflictivista crítica, Juliano arriba, doncs, a una posició que no és del tot llunyana a alguns dels primers interaccionistes (o situacionalistes) en el camp de recerca de l'etnicitat, com ara Lyman i Douglass (1972):

“Dans les sociétés pluriethniques, le pouvoir des dominants a entre autres pour effet de restreindre l'éventail de choix possibles d'identité offerts aux dominés. Mais les membres des minorités peuvent également exploiter pour leur propre compte les ambiguïtés, les incertitudes et les malentendus communicatifs toujours présents dans les sociétés ethniquement diversifiées. Pour les interactionnistes, la connaissance des usages ethniques et des possibilités de leur manipulation fait partie de la compétence de tous les membres de ces sociétés”⁴⁸.

L'aproximació genealògica: l'etnicitat com a tècnica de poder i com a camp de batalla discursiu.

No voldria acabar aquest repàs de les que aquí he considerat principals aportacions al camp de recerca de l'etnicitat en ciències socials, sense considerar l'aportació -fins avui poc o gens reconeguda- de Michel Foucault. De la seva vasta obra, ens interessa particularment aquí -a banda dels seus suggestius perspectiva i mètode- el curs que el filòsof del país veí pronuncià entre finals de 1975 i mitjans de l'any següent *al Collège de France*, sota el títol general de “Defensar la societat” i que ha estat editat en castellà amb el nom de *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de*

⁴⁸ Cita recollida indirectament a POUTIGNAT i STREIFF-FENART (1995: 147).

*Estado*⁴⁹. Foucault no hi parla d'etnicitat en general, sinó del que aquí considerem com una forma concreta i històrica d'etnicitat: el racisme.

M. Foucault considera que allò específic del racisme modern no és la seva qualitat d'ideologia o d'estar integrat en una mentalitat general, sinó la seva condició de *tècnica de poder* (p. 268).

En la seva anàlisi genealògica, centrada en les relacions de poder⁵⁰, Foucault distingeix entre el *discurs de la guerra de les races*, que apareix en el segle XVII a Anglaterra i en el següent a França, i el *racisme d'Estat*, com a modalitat de poder que empren els Estat moderns a partir del segle XIX. El primer tipus de discurs correspon a un moment en què la noblesa reacciona enfront de la progressiva pèrdua de poder en mans de la monarquia i de la burgesia; aquí *raça* equival a poble que comparteix alguns trets comuns, com ara una història i una llengua. En canvi, les idees racistes que s'elaboren i circulen a partir del segle XIX s'articulen dintre els nous mecanismes de control en què es basa l'Estat modern.

Aquests mecanismes són, principalment, tres: la tecnologia disciplinària del treball, que té com a objecte l'individu; una bio-política de l'espècie humana, que se centra en el concepte de *població*; i, acompanyant-les, els efectes de poder del discurs científic (de la medicina, de la demografia, de les ciències socials ...). Aquests mecanismes estan relacionats, principalment mitjançant els conceptes de *norma* o *normalització*, que s'apliquen tant al cos individual com a la multiplicitat de la població.

Serà precisament en el segon d'aquests mecanismes on s'articula més estretament el nou racisme. Foucault explica aquest procés d'articulació de la següent manera. El fi principal d'aquella bio-política és *fer viure* i la tecnologia al seu servei estarà destinada a regular la vida. Aquesta regulació consisteix en el control de la seguretat de la població en relació als perills interns i externs. Això vol dir que el garantiment d'aquella seguretat passa per

⁴⁹ FOUCAULT (1992).

⁵⁰ En general, Foucault entén el mètode genealògic en termes de "*relaciones de fuerza, de desarrollos estratégicos, de tácticas*" i, a continuació, argumenta: "*pienso que no hay que referirse al gran modelo de la lengua y de los signos, sino al de la guerra y de la batalla. La historicidad que nos arrastra y nos determina es belicosa; no es habladora. Relación de poder, no de sentido (...)*" (1977: 179).

l'eliminació d'aquests perills. I aquí arribem a una paradoxa: un Estat orientat a fer viure, a garantir la vida a tota la població, es troba davant el dilema d'haver d'eliminar, de fer morir algú, quan aquells perills són "crimals", "estrangers" ... Doncs bé, en aquest context, el racisme aporta la ruptura entre el conjunt de la població *normal* i aquells que s'aparten d'aquesta *normalitat*, aleshores,

"la raza, el racismo, son -en una sociedad de normalización- la condición de aceptabilidad del matar" (p. 265).

Més endavant, Foucault aclareix que quan diu "matar" no pensa només en l'assassinat directe, sinó també en la mort indirecta, que pot significar el fet d'augmentar per a algú el risc de mort, o en la *mort política*, categoria especialment adequada per a l'anàlisi de la pràctica dels Estats europeus actuals d'expulsar estrangers "il·legals", prèvia *mort jurídica*. Cal destacar el fet que aquest esquema teòric permet no tan sols explicar pràctiques polítiques sustentades directament en discursos racistes, com ara el colonialisme, sinó analitzar les pràctiques a què són sotmesos aquells "perills interns", com ara els criminals, i, de retruc, tot subjecte social sotmès a les tècniques de normalització.

Finalment, penso que és important retenir l'amplitud de la tesi de Foucault: el racisme es troba engranat en les tècniques de poder -més concretament, de *biopoder*- de tots els Estats moderns, i no tan sols d'aquells que, al llarg de la història contemporània, s'han declarat obertament racistes, com ara l'Estat nazi o el sud-africà.

En conclusió, Foucault no aborda el racisme com una ideologia en mans de les classes dominants, que emmascara les relacions de classe dins la societat capitalista i, per això mateix, contribueix a legitimar-les, com ho fa la tradició marxista. A Foucault li interessa resseguir el fil històric -o millor, *genealògic*- del racisme entès com un dispositiu de poder. És cert que Foucault analitza el racisme com a discurs i com a "*inteligibilidad histórica*" (1992: 268) i, per tant, també com a ideologia; però la seva concepció de discurs és radicalment oposada al d'ideologia, si més no al concepte d'ideologia com a falsa consciència de la tradició marxista. La seva visió trenca amb l'esquema dualista d'una ideologia que respon a uns interessos que li vénen de fora, dels grups socials que en serien els productors, els *portadors* o bé els reproductors; i

que, en retruc, contribuiria a justificar. Aquí, el discurs és vist com a pràctica de poder, com una tècnica on i per mitjà de la qual les relacions de poder són dirimides. El discurs no és tan l'escenari de l'engany i de l'autoengany ideològics o el mitjà d'emascarament per excel·lència; com el camp on les diferents forces socials presenten batalla i on es dirimeixen constantment, històricament, les pròpies regles de joc del poder. Així com el poder no és tan sols repressió i negació, sinó també obligació i creació; el discurs no es limita a emascarar -que també-, sinó que és font de descoberta i construcció.⁵¹

2.2.4. L'estat actual del camp de l'etnicitat en ciències socials.

El camp de la recerca de l'etnicitat en ciències socials és un camp obert. Com han destacat recentment Philippe Poutignat i Jocelyne Streiff-Fenart (1995), els punts de debat actius hi són tant o més importants que els seus llocs comuns. Entre els punts de consens adquirit (*les acquis*, com en diuen ells) en destaquen bàsicament dos (134-135):

1. El caràcter relacional (no essencial) de les identitats ètniques, que impliquen la noció de frontera entre un *nosaltres* i un *ells*.
2. El caràcter més dinàmic que estàtic de l'etnicitat. Tot i que no es pretèn descuidar els fenòmens d'institucionalització i fins reificació de l'etnicitat, hi ha un cert consens a considerar els processos ètnics com a canviants i, en tot cas, no universals⁵².

El debat obert giraria, en canvi i segons els mateixos autors, al voltant dels següents eixos:

- a. Les visions situacionalista i substancialista de l'etnicitat.
- b. L'etnicitat vista com un fenomen polític o bé com un procés simbòlic.

⁵¹ En l'apartat 2.3. insistiré sobre el concepte foucaultia de discurs i les seves potencialitats per a la comprensió del camp de l'etnicitat.

⁵² També Graciela Malgesini i Carlos Giménez han coincidit a destacar la visió de l'etnicitat com una realitat dinàmica i canviant en el recull enciclopèdic que fan de teories recents (MALGESINI i GIMÉNEZ, 1997: 131).

c. El grau de llibertat concedit als agents dins la determinació de llurs rols (constrenyiment versus elecció).

d. L'etnicitat com a variable necessària o contingent al comportament humà.

Penso que són els dos primers els eixos clau a l'hora d'intermtar fonamentar una teoria de l'etnicitat fèrtil en l'estudi d'un objecte com el que aquí ens ocupa, a saber, l'etnicitat en l'escola i els seus possibles efectes de segregació. Serà, doncs, al seu voltant que intentaré, en primer lloc, de resumir les principals aportacions actuals a aquests debats⁵³; i , més tard -en l'apartat 2.3.-, i de fonamentar una concepció de l'etnicitat que superi els dualismes plantejats.

Més enllà del dualisme situacionalisme / substancialisme

Un dels reptes actuals de la recerca sobre etnicitat consisteix, segons Poutignat i Streiff-Fenart, a reintroduir-hi el contingut (els significats), sense reintroduir-hi el substancialisme d'algunes teories anteriors (sobretot, d'algunes interpretacions del primordialisme, com hem vist) i, en canvi, mantenint les aportacions bàsiques de la perspectiva situacionalista de Barth.

Ja el 1977, Handelman qüestiona la divisió estricta entre frontera ètnica i contingut cultural, continguda en la definició de grup ètnic clàssica de Barth; i proposa restablir-ne la línia d'interrelació mútua:

“c'est le contenu culturel qui établit et légitime le contraste des frontières ethniques, tandis que celles-ci modifient ou altèrent les aspects de la culture du groupe” (PUTIGNAT i STREIFF-FENART; 1995: 143).

Més recentment, Eriksen (1991) ha remarcat que, a força de voler qüestionar les nocions de *cultura* i *grup ètnic*, s'ha fet fora del camp d'anàlisi el problema de la

⁵³ Per fer-ho, em basaré en el resum que sobre aquests debats han elaborat els esmentats Ph. Poutignat i J. Streiff-Fénart.

significació que els signes culturals tenen per als agents implicats en les relacions interètniques.

En el fons, estariem davant de dues concepcions oposades dels signes culturals. En Barth -com, prèviament, en Radcliffe Brown o en Leach- aquests signes són vistos com a indicis o, com a molt, com a símbols d'estatus socials; mentre que les noves propostes permeten pensar els signes com a conformadors pràctics de les relacions socials.

Ara bé, segons altres interpretacions de Barth, així com obres seves posteriors han permès replantejar la noció de cultura en una perspectiva interaccionista de l'ètnicitat. Segons aquesta línia d'interpretació, els trets culturals actuarien, a més de marques distintives d'un grup (és a dir, com a marca de la seva frontera), com a criteris emprats per aprovar o denegar la pertinença dels individus a un grup (i també la pertinència dels seus comportaments), de manera que intervindrien en la pròpia construcció de les identitats ètniques.

Tot plegat implica el reconeixement de la bidireccionalitat en la relació cultura-grup ètnic (entès com a grup social). En aquesta línia i en obres posteriors (1984 i 1989), Barth ha explorat la rellevància del que anomena *corrents de tradició* (*streams of tradition*) i *universos de discurs* (*universes of discourse*), que considera relativament estables històricament i que, en tot cas, limiten la producció i reproducció de les identitats ètniques en la pràctica⁵⁴.

Ara bé, en el conjunt de la seva teoria, Barth concedeix un lloc bàsicament secundari als trets culturals; de manera que el seu objecte no és tant el contingut cultural específic d'un grup, com els processos de selecció, valoració i significació de les diferències culturals que fan les categories ètniques pertinents per a l'organització social. Per dir-ho més clarament: Barth no s'interessa per la cultura en si, sinó per com parts d'una cultura esdevenen elements d'ètnicitat.

⁵⁴ Citat a JENKINS (1996: 812).

Més enllà del dualisme entre una concepció política i un concepció simbòlica de l'etnicitat

Un altre dels reptes clau que ha de resoldre el camp de recerca sobre etnicitat, és l'articulació, més que no pas la separació, entre la seva vessant política i la seva vessant simbòlica. El punt de partida necessari em sembla el reconeixement que l'etnicitat, com a fenomen discursiu i simbòlic, genera necessàriament efectes polítics i, per això mateix, és susceptible d'ésser utilitzada dins una lògica d'acció política.

En relació a aquest debat, alguns autors, tot i reconèixer l'estreta relació entre ambdues dimensions s'han decantat per una preeminència de la dimensió simbòlica de l'etnicitat. Seria el cas de Drumond (1981), quan defensa que:

“c'est la nature inhérente à l'ethnicité qui lui confère son efficacité politique, et non pas son utilisation dans la lutte politique qui lui confère une dimension symbolique” (138).

Altres autors han intentat reconciliar les dimensions política i simbòlica de l'etnicitat. Així, Oppenheimer (1977) ha mostrat com el desenvolupament de la identitat drusa a Israel no es podia comprendre sense posar en relació, d'una banda, els mecanismes específics de manteniment de les fronteres que caracteritzen la cultura drusa i, d'una altra banda, els interessos de diferents categories socials, druses i no druses, a accentuar la distintivitat d'un grup ètnic drus.

Per la seva banda, Brass (1979) proposà un model de transformació dels grups ètnics (categories, comunitats, nacionalitats), que implica una creixent intensitat dels límits entre categories i al llarg dels quals els símbols culturals prenen noves significacions subjectives; essent el detonant d'aquella transformació l'elecció conscient per part de les èlits de símbols ètnics com a bases per a la mobilització. Però, ja hem vist els problemes que presenta una teoria de l'etnicitat basada en el model de l'elecció racional.

També Comaroff (1987) ha mirat de combinar, dialècticament, les forces i les estructures que fan emergir l'etnicitat com a principi de divisió del món social, d'un costat, i la forma com aquesta etnicitat és viscuda en la vida quotidiana com un sistema

cultural de signes i de símbols compartits. Però, com han destacat Poutignat i Streiff-Fenart (139), l'explicació de Comaroff presenta les limitacions pròpies d'una concepció de l'etnicitat com a simple ideologia al servei de les relacions de dominació (que la identitat ètnica "*soutient en les masquant et renforce en les réfractant*" (COMAROFF, 1987: 318). De manera que aquí tornariem a caure en aquell problema general a les teories purament instrumentalistes de l'etnicitat, a saber que intenten una explicació externalista d'aquest fenomen, basada en factors contextuais (polítics, sobretot, però també econòmics o socials en general), sense considerar l'especificitat d'allò ètnic, allò que en podríem anomenar el *llenguatge de l'etnicitat*.

Precisament, un altre corrent dins del camp de recerca que ens ocupa ha tendit a explorar amb caràcter preferent la naturalesa d'aquesta dimensió simbòlica de l'etnicitat. És el que Poutignat i Streiff-Fenart anomenen les aproximacions neo-culturalistes. Es tracta d'un conjunt d'aportacions que comparteixen la idea que allò específic en els fenòmens ètnics es troba en l'etnicitat entesa principalment com a llenguatge, però que divergeixen, precisament, en la forma d'entendre aquest llenguatge.

Drummond, per exemple, entèn el llenguatge de l'etnicitat com un sistema simbòlic que implica la distinció entre identitat i alteritat, i que influeix negativament (limita) i positivament (esperona) l'acció i la interpretació de l'acció o, en paraules seves:

"un ensemble d'idées contraignantes sur la distinctivité entre soi et les autres, qui fournit une base pour l'action et l'interprétation des actions d'autrui" (DRUMMOND, 1980: 368).⁵⁵

El contingut concret d'aquells símbols de l'etnicitat variarien en funció de les situacions socials; però dins uns límits: els imposats pel sistema de significacions interconnectades que constitueix la cultura. Per Drummond, l'objecte central de recerca sobre l'etnicitat ha de ser el contingut cultural que prenen les categories ètniques en connexió amb l'intersistema cultural més general.

⁵⁵ Citat a POUTIGNAT i STREIFF-FENART (1995: 121).

En canvi, el plantejament d'Eriksen (1991) parteix d'una concepció del llenguatge en general més fluida, més dinàmica, menys sistèmica. Eriksen parteix del concepte de *jocs de llenguatge* de Wittgenstein, que entèn com “*un champ intersubjectif lié à un contexte particulier et reproduit par les individus dans l'interaction*”, per donar idea del caràcter local i contextualitzat de la cultura, que veu com a “*production et reproduction de significations partagées*”.⁵⁶ En aquesta tesitura, l'etnicitat és vista com un *idioma* a través del qual són comunicades les diferències culturals. L'objecte de l'estudi de l'etnicitat no seria aquí tant els grups ètnics en si mateixos, com els contextos dins els quals els actors en joc posen en pràctica jocs de llenguatge ètnics. En el pròxim apartat, aprofundirem en les possibilitats que obre aquest concepte de Wittgenstein per a una teoria de l'etnicitat dinàmica i genealògica.

Finalment, altres autors, com J-W. Lapierre (1995) han proposat una anàlisi no tant lingüística de l'etnicitat, com *literària*, en el sentit que, segons aquest sociolingüista francès, el sentit específic de l'etnicitat no es troba

“dans le rapport aux processus d'organisation sociale, mais bien plutôt dans le rapport aux processus de création et d'interprétation de l'imaginaire sociale, c'est-à-dire dans le système poétique des groupements humains” (LAPIERRE, 1995: 14).

La posició de Lapierre parteix d'una crítica al situacionalisme de Barth, en el sentit que els seus conceptes d'organització i interacció socials poden aplicar-se a tota mena d'identitat col·lectiva, i no permeten delimitar allò que és específicament ètnic en l'oposició nosaltres/altres. Caldria, en canvi, explorar en els trets culturals diacrítics a què al·ludeix Barth per tal descobrir-ne la seva *història mítica* (*histoire mythique*):

“les 'traits culturels différenciateurs' ne sont pas n'importe quoi, (qu')ils se sont formés au cours d'une histoire commune que la mémoire collective du groupe n'a cessé de transmettre de manière

⁵⁶ Citat a POUTIGNAT i STREIFF-FENART (1995: 122).

selective et d'interpréter, en faisant de certains événements et des certains personnages légendaires, par un travail de l'imaginaire social, les symboles significatifs de l'identité ethnique. Et celle-ci se réfère toujours (...) à une origine supposée commune" (LAPIERRE, 1995:13).

És precisament aquí on rau, en darrer terme, l'especificitat d'allò ètnic descuidada per Barth, segons Lapierre:

"dans la fixation des symboles identitaires qui fondent la croyance en l'origine commune" (idem).

Fins aquí hem entrevist, en síntesi, algunes de les aportacions que considero notables al camp de recerca de l'etnicitat. En l'apartat final d'aquesta presentació de la perspectiva teòrica en què m'he basat, tindrè ocasió de comentar l'utilitat i els límits d'una explicació de què és l'etnicitat basada en la construcció històrica -i fins literària- del mite de l'origen i en el recurs a entitats com ara l'imaginari social o la memòria col·lectiva de Lapierre.

2.3. El que etnicitat vol dir aquí: l'etnicitat com a camp discursiu.

2.3.1. Elements per a una teoria genealògica i discursiva de l'etnicitat.

D'ençà dels seus inicis, els anys 60, la història de la formació del camp de l'etnicitat en ciències socials ha vingut marcada sovint per posicions antagòniques. La presentació com a diametralment oposades de les visions situacionalista i primordialista, d'una banda, política i simbòlica, d'una altra, o, més fonamentalment, entre concepcions subjectivistes (o intersubjectivistes) i objectivistes de l'etnicitat, ha desembocat més sovint en dualismes estèrils, que no pas en debats oberts i fructífers.

Respecte a la contraposició entre una explicació situacionalista o interaccionista i una altra substancialista de l'origen de la identitat ètnica, han estat ja diversos els autors que han proposat fixar-se més aviat en la seva complementarietat (HANDELMAN, 1977; BENTLEY, 1987; STREIFF-FENART, 1995; JENKINS, 1996). Com hem vist, ni Barth negava totalment el caràcter constringent i orientador dels trets culturals (marques, valors i regles), ni tampoc Geertz considerava les adhesions ètniques com a dades naturals i immutables, sinó més aviat com a elements *assumits* com a dades (*assumed givens*).

Més obert avui encara sembla el debat entre teories polítiques i teories simbòliques de l'etnicitat. I, tot i que una sèrie d'autors han intentat d'abordar de forma integrada ambdues dimensions, o bé, alguns d'ells, han optat per una explicació de l'etnicitat recurrent sobretot a factors externs (generalment, polítics, però també econòmics) des d'una perspectiva conflictivista; o bé, d'altres, han privilegiat una perspectiva basada en el que aquí he anomenat *llenguatge de l'etnicitat* (corrents neo-culturalistes). Com a resultat, els factors externs i els factors interns dels processos de formació d'etnicitat han anat massa sovint per separat, o bé uns a recer dels altres.

En tercer lloc, penso que el camp de recerca que ens ocupa ha estat travessat -i, en part, ho és encara- per un conjunt de dualismes que sovint remetent a aquell dualisme més de fons, que atenalla les ciència social occidental des dels seus inicis, a saber, el dualisme objectivisme / subjectivisme.

En el cas concret de l'estudi de l'etnicitat -i segurament en el cas del camp social en general, però això ens portaria més lluny-, em sembla especialment necessària la superació tant d'aquesta vella dicotomia⁵⁷ com d'aquella que oposa factors polítics i simbòlics, contextuals o específics.

Ja en el seu moment, Ronald Cohen va formular el problema de l'etnicitat en els termes que permeten, al meu entendre, la superació d'aquelles dicotomies. D'una banda, presenta els fenòmens d'adscripció social -i, per tant, també els d'adscripció ètnica- a la vegada com a subjectius i objectius:

“The process of assigning persons to groups is both subjective and objective, carried out by self and others, and depends on what diacritics are used to define membership” (COHEN, 1978: 387).

Aquesta formulació, a més, incorporava la rellevància de comprendre el llenguatge de l'etnicitat (els seus *diacritics*), és a dir, la seva dimensió interna, específica, que caldria complementar amb la consideració d'aquells factors contextuals (socials, polítics, etc.) que permeten l'activació d'aquell llenguatge (*“what determines the salience of ethnicity”*⁵⁸), allò que en determina la pertinència i l'ús com a marca i frontera social.

D'acord amb això, cal que una teoria de l'etnicitat compregui, doncs, tant el camp de possibilitats simbòliques obert per un determinat llenguatge d'etnicitat, com les condicions d'aparició i desplegament d'aquest llenguatge. Cal contemplar l'etnicitat en

⁵⁷ Pierre Bourdieu es troba entre els referents imprescindibles per a l'abordament d'aquesta qüestió a nivell de la ciència social en general. Per una introducció a les seves argumentacions vegeu BOURDIEU (1994).

⁵⁸ COHEN (1978: 389).

l'espai d'intersecció del seu propi camp discursiu amb els camps socials que n'acullen l'aparició i desplegament.

No n'hi ha prou amb un concepte d'etnicitat purament formal, i una explicació que recorre en últim terme, a factors externs, com ho ha fet Barth recentment, quan ha escrit:

*“Le meilleur usage du terme ethnicité est celui d'un concept d'organisation sociale qui nous permet de décrire les frontières et les relations des groupes sociaux en termes de contrastes culturels hautement sélectif qui sont utilisés de façon emblématique pour organiser les identités et les interactions” (BARTH, 1984: 80).*⁵⁹

Perquè, si l'etnicitat és apta i útil per organitzar identitats i interaccions, com observa Barth, deu ser, en part, per la seva pròpia textura, encara que aquesta sigui fins a cert punt maleable, multiforme i canviant. De fet, Ph. Poutignat i J. Streiff-Fenart han intentat defensar la posició de Barth, tot recuperant l'element específic, intern a l'etnicitat:

“Précisément parce qu'il est formel, ce cadre [en referència al model barthià] ne nous dit ni ce qu'est el fait ethnique, ni la nature de l'ethnicité. Mais ce qu'est c'est fait ethnique n'est pas à définir qu'à découvrir: découvrir le sens que sa présence obstinée et multiforme a dans nos vies et, si l'on est sociologue, découvrir les processus organisationnels par lesquels ce sens est socialement construit” (POUTIGNAT i STREIFF-FENART, 1995: 201).

Ara bé, els sentits que l'etnicitat pot prendre -fins a cert punt oberts i imprevisibles d'antemà- no són determinats només socialment, sinó també *discursivament*, per les pròpies regles de formació i desplegament dels discursos d'etnicitat.

I arribats en aquest punt, em toca exposar què entenc aquí per *discurs* i per què penso que una explicació de l'etnicitat a través del discurs pot ser especialment fecunda.

⁵⁹ Citat a POUTIGNAT i STREIFF-FENART (1995: 200).

2.3.2. El concepte de discurs.

Per *discurs* entenc aquí tota pràctica de significació articulada socialment. Es tracta, per tant, d'una concepció que integra dos plànols: l'específicament significatiu -que el concepte de discurs il·lumina directament- i el social en sentit general (polític, econòmic, tècnic, etc.), que aquell concepte pressuposa necessàriament.

La perspectiva amb què m'aproximo al discurs es caracteritza pel seu caràcter històric, conflictiu i dinàmic (Foucault en diria *genealògic*), així com per la concepció dialèctica de la relació entre significació i relacions socials que desenvolupa. En aquest sentit, i tot destacant les ressonàncies dinàmiques del terme (*discurrere* en llatí volia dir córrer en diferents direccions; o la mateixa imatge del *curs* d'un riu), proposo un concepte de *discurs* que en remarqui la fluïdesa. Entenc el discurs, doncs, com a fluid de significació.

En primer lloc, el concepte de discurs en pressuposa un altre de més ampli, el concepte de llenguatge, que entenc aquí com a conjunt d'elements significants o *signes* -verbals o no- establerts socialment. Tot llenguatge implica dues dimensions interrelacionades: el codi o estructura lingüística i el discurs o pràctica lingüística. L'èmfasi concedit aquí al segon d'aquests termes, el discurs, no comporta una negació del primer, el codi, però sí que es correspon amb la preeminència explicativa que la meua perspectiva li atorga. Car sostinc que aquells signes lingüístics adquireixen la seva referència significant, el seu *significat*, en el mateix procés de gènesi o producció del discurs, en el curs de les accions socials que el constitueixen. És a dir, tot i que el discurs es nodreix necessàriament d'un llegat històric de signes i convencions que constitueixen el codi (el discurs és el codi *en acció*, podríem dir) correspon al discurs el moment motriu del procés. Segons la perspectiva proposada aquí, és el discurs que *fa* el codi, més que no pas a l'inrevés (en termes de Saussure: la *parla* faria la llengua i no a l'inrevés). En aquest punt, em declaro deutor de la perspectiva de Wittgenstein, exposada sobretot a les seves *Investigacions filosòfiques* i la seva concepció

del significat dels signes lingüístics com a resultat del seu ús, la qual cosa suposa la primacia explicativa de les pràctiques sobre les estructures lingüístiques.

Ara bé, això no s'ha d'entendre com una negació de la dimensió estructural del llenguatge i del fet que aquesta dimensió condiciona els discursos que s'acaben practicant (el discurs es fa *a partir* dels codis disponibles). En relació a això que diem, la metàfora del riu utilitzada per aquell filòsof per parlar del llenguatge em sembla esclaridora, on l'aigua que corre correspondria al discurs, mentre que el llit del riu representaria el no-discurs, l'estructura del llenguatge, la imatge del món sedimentada en les paraules per mitjà del consens, correspondria a allò que en un moment històric és sagrat i intocable. El pas del riu, però, pot fer que el que ara és pòsit, es fluidifiqui i, a l'inrevès, allò fluid pot sedimentar⁶⁰.

Fet i fet, es tracta de l'aplicació al camp del llenguatge de la concepció històrica, conflictiva i dinàmica d'allò social en general. Així, en correspondència amb la distinció teòrica discurs/codi hi hauria aquella, que en part l'englobaria, de pràctiques socials/estructures socials. I també aquí, la relació entre ambdós termes de la distinció no és d'oposició excloent, sinó una relació dialèctica, on l'èmfasi propi d'una perspectiva històrica i dinàmica escau al terme *pràctiques socials*.

El discurs com a pràctica

El punt de partida és aquí la presa de distància respecte de la creença, tan arrelada en el nostre sentit comú⁶¹, segons la qual una cosa són les paraules, la teoria, i l'altra,

⁶⁰ WITTGENSTEIN (1983a: 67-68). Aquesta imatge mostra que una anàlisi completa dels fenòmens lingüístics no pot obviar la seva dimensió estàtica i institucionalitzada, allò que aquí n'hem dit *codi*. És probable fins i tot que en un camp com el dels fenòmens ètnics, el *no-discurs -i*, especialment allò *no dit-* hi tingui un paper rellevant. La hipòtesi segons la qual la força de l'etnicitat, allò que fa estable i perdurable el seu efecte sobre les relacions socials es troba en l'ordre d'aquest no-discurs, d'allò tàcitament compartit, d'allò que Joan Estruch i Salvador Cardús n'han dit *evidències col·lectives*, d'allò que no és objecte del discurs explícit sinó extraordinàriament, és força verssemblant. Enfront d'això, l'avantatge de centrar-se principalment en el discurs -i, no cal dir-ho, encara més en allò dit- és econòmica: els processos ètnics ens són més visibles en moments de crisi intergrupals, quan l'explicitació del discurs és a l'ordre del dia. Per a les ocasions més ordinàries, en canvi, un mètode d'anàlisi del discurs pot recorre a afinar especialment la interpretació dels fets no verbals - però igualment discursius (vegeu definició *infra*)-, és a dir, d'aquelles rutines que permeten la reproducció de les categories ètniques també en temps de pau social.

⁶¹ Ho dic en el sentit gramscian de *sentit comú*, és a dir, entès com a camp ideològic compartit socialment que és alhora la base de legitimació de l'hegemonia d'un certs grups socials i el camp de lluita simbòlica entre forces socials que es disputen aquesta hegemonia.

completament diferent, els fets, la pràctica; creença que segons com pot ser políticament útil, però que no em sembla per als fins de la investigació en ciències socials gens fecunda⁶². El concepte de discurs que proposem aquí -entès com a llenguatge viu, en acció- ens ha de permetre dissoldre el dualisme estèril entre paraules i fets, entre parlar o dir i fer. El discurs, tal com l'entendem aquí, travessa aquelles dues entitats i aquestes dues accions. Per posar un exemple inspirat en l'objecte de la present recerca, tant implica el desplegament d'un determinat discurs -en aquest cas pedagògic i d'ètnicitat- les pràctiques de distribució concernents específicament a alumnes de *minories ètniques* a través dels centres escolars d'una zona, com seria discurs l'argumentació del director d'un centre de la mateixa zona sobre la conveniència de repartir l'alumnat d'origen gitano o magrebí per la resta de centres, perquè considera que el seu ja en reuneix una quota suficient. En ambdós casos parlem de *discurs*, només que en el primer aquest és implícit en l'acció del fer i en el segon el discurs s'explicita en l'acció del dir.

Per tant, *discurs* no és el concepte oposat a *pràctica*, com el sentit comú ens indueix a creure. El discurs és, de fet, una pràctica. Ara bé, el discurs és una pràctica específica: un pràctica significant, que permet associar mots amb coses i posa en contacte aquestes connexions significatives amb altres pràctiques socials. A més, comporta a través de l'associació de nous o vells mots amb noves coses, la possibilitat de desdoblament de realitat socials, de generació de nous móns, imaginaris, és cert, però potencialment factuais i, en tot cas, articulats amb altres pràctiques.

El discurs com a pràctica articulada socialment. El recurs a la sociologia del coneixement

D'altra banda, el discurs, com a pràctica, s'esdevé en un entramat d'accions socials; i, més encara, el discurs és, en ell mateix, una dimensió de l'acció social, només intel·ligible -des d'una perspectiva sociològica i dinàmica- en la seva relació amb altres dimensions de l'acció social no discursives.⁶³

⁶² Aquesta ruptura amb el punt de vista del sentit comú està inspirada en la lectura de Jerome Bruner (1991: pàgines 31 i següents).

⁶³ La perspectiva de Wittgenstein que posa l'èmfasi en l'ús del llenguatge dins una forma de vida, coincideix plenament amb el punt de vista sostingut aquí.

Però la relació entre el discurs en concret i allò social en general és més profunda, i té una doble vessant: d'un costat, el discurs és produït socialment; d'una altre costat, el discurs contribueix a conformar les relacions socials.

La primera vessant de la relació societat-discurs ha estat a bastament tractada en la tradició de la sociologia del coneixement. En aquesta línia em semblen referents destacats la sociologia del coneixement proposada per Berger i Luckmann (1988) i l'etnografia de la parla (*ethnography of speaking*) nord-americana⁶⁴.

Respecte a la primera perspectiva, cal dir que constitueix un intent de superació de les visions estrictament subjectivista o estrictament objectivista en l'anàlisi dels fenòmens socials. A l'anàlisi sociològica ha d'ocupar-se de la relació entre, d'una banda, coneixement i realitat construïda socialment, per emprar els termes propis de Berger i Luckmann, i, d'una altra banda, el context social concret corresponent. És el que expressen mitjançant la seva proposta de síntesi que integri les concepcions sociològiques durkheimiana ("*cal tractar els fets socials com a coses*") i weberiana ("*l'objecte de coneixement [per a la sociologia] és precisament el context de la significació de l'acció*").

Ara bé, el resultat d'aquesta síntesi, que constituiria el propi camp de sociologia del coneixement ("*la sociologia del coneixement hauria d'abandonar la seva situació perifèrica en relació a la teoria sociològica, per esdevenir-ne el moll de l'ós*"⁶⁵) posa l'èmfasi en una de les direccions d'aquella relació entre acció significat i fet social:

"De forma que la pregunta fonamental de la teoria sociològica es podria formular en aquests termes: Com és possible que les significacions subjectives esdevinguin facticitats objectives? O si voleu (...): Com és possible que l'acció humana (Handeln) pugui produir un món de coses (choses)?" (BERGER i LUCKMANN, 1988: 36)..

⁶⁴ Vegi's, per exemple, DURANTI (1988).

⁶⁵ BERGER i LUCKMANN (1988: 35).

La perspectiva de l'etnografia de la parla, desenvolupada per antropòlegs com Alessandro Duranti o sociòlegs com A.V. Cicourel, pot ser vista, en certa manera, com a complementària de la perspectiva de Berger i Luckmann, car aquí l'accent no es posa tant en la capacitat constructora de "realitat" a través del coneixement, sinó en el fet que el coneixement, com la parla, és un fenomen socialment situat, és a dir, que cal ser comprès com a inserit en un ordre socio-cultural.

D'altra banda, l'etnografia de la parla ha dut a la pràctica aquell principi defensat per Berger i Luckmann de la preeminència del coneixement en l'esfera quotidiana, centrant els seus estudis en els usos lingüístics en la vida diària.

Per la meua part, el que aquí em proposo és una *sociologia del discurs* que integri les dues direccions d'aquesta dualitat teòrica: l'inseriment social del discurs i la component discursiva de la realitat social.

Molta menys atenció per part de la sociologia ha merescut, en canvi, la segona dimensió del binomi societat-discurs, aquella que apunta a la manera com el discurs modula els lligams socials -o, com intentaré mostrar, com contribueix a generar i alhora a modular.

Ha estat des d'altres camps, com ara la lingüística o la psicologia social, des d'on aquesta qüestió ha suscitat més interès.

Així, el lingüista George Lakoff i el filòsof Mark Johnson han proposat un model d'explicació de les relacions entre pensament, llenguatge i acció, posant l'accent explicatiu en la forma com estan construïts els conceptes -destacant el paper central de la metàfora com a forma de coneixement, especialment rellevant en la vida quotidiana-. Es tracta, doncs, d'una exploració del pes que tenen aquestes categories en la nostra percepció de l'entorn i en la relació que hi mantenim:

“Los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son simplemente asunto del intelecto. Rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta los detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central central en la definición de nuestras realidades cotidianas” (LAKOFF i JOHNSON, 1995: 39).

Ara bé, malgrat que aquest autors nord-americans utilitzen en part la teoria del llenguatge de Wittgenstein (i, concretament, el seu concepte de *semblances de família*, a l'hora d'explicar els processos de categorització), el seu enfocament descuida notablement tant la dimensió històrica com pràctica del llenguatge, que la perspectiva discursiva que proposo intenta recollir.

Més recentment, Agnès Vayreda (1996) s'ha ocupat de la pràctica discursiva com a *formadora* de realitats i, més concretament, de realitats socials. En paraules de Veron (1987), que ella mateixa cita, si, d'un costat, *“tota producció de sentit és necessàriament social”*, d'un altre costat, *“tot fenomen social és, en una de les seves dimensions constitutives, un procés de producció de sentit”*⁶⁶.

El discurs com a generador de formes socials. El recurs a la perspectiva genealògica

En l'apartat anterior hem mirat el discurs, sobretot, en tant que producte social; explicable, per tant, a partir de les condicions socials que el fan possible. Ara em proposo capgirar aquesta mirada per fixar-nos en el discurs com a modulador dels fenòmens socials; és a dir, el discurs com a *condicionant de*.

⁶⁶ VAYREDA, 1990: 122.

Dins la sociologia clàssica, si bé tots els grans fundadors van copsar el que podríem anomenar la naturalesa significant dels fenòmens socials, fou Weber qui situà aquest element al centre de la seva definició d'acció social. Des de Weber, tota acció social és explícitament una acció a la qual els agents atribueixen un significat (*sinn*) i, per tant, la dimensió significativa és al cor de la vida social⁶⁷. És així que la pregunta *com el sentit (o sentits) de l'acció condiciona l'acció* no és vàcua ni secundària, és central.

Per Weber, si el problema del sentit és el problema central de l'acció social; el problema de la interpretació ho és de la sociologia. Penso que aquests també són els grans problemes d'una sociologia del coneixement o d'una perspectiva centrada en el discurs com la que proposem aquí. Ara bé, molts dels continuadors de l'obra de Weber (sobretot els qui s'han basat en la seva concepció de l'acció racional) s'han plantejat aquests problemes des dels límits estrictes de *l'individualisme metodològic*. Segurament no els ha faltat arguments en la pròpia obra del clàssic alemany per fer-ho. Però, m'atreviria a sostenir que en el propi Weber es troben arguments o, si més no, bases per posar-se aquelles qüestions sense recorre a la figura inqüestionada d'un individu o subjecte racional darrere de cada acció i de cada interpretació. Probablement caldria escorcollar en la seva concepció del tipus d'acció tradicional i emocional, o bé deixar-se seduir per la seva preciosa imatge del taxi i el materialisme històric⁶⁸, que reproduceix Mannheim:

*“La concepció materialista de la història no es pot comparar amb un taxi, que s'agafa i es deixa a voluntat, perquè un cop hi entren, ni tan sols els mateixos revolucionaris no són lliures de baixar-ne” (WEBER, 1921: 98).*⁶⁹

En Foucault, aquest taxi que no es deixa a voluntat seria el discurs, entès com a tècnica de poder, com a *pràctica divisòria* que, més que pressuposar un subjecte, el produeix, l'objectiva:

⁶⁷ WEBER (1964).

⁶⁸ Atès que els meus coneixements de l'obra weberiana no em permeten filigranes, aquí he optat per algunes de les seves suggestives imatges i conceptes.

⁶⁹ Citat a MANNHEIM, 1987: 98.

“El subjecte és o bé dividit dins ell mateix o bé separat dels altres. Aquest procés en fa un objecte. La divisió entre el boig i l’home sa d’esperit, el malalt i l’individu de bona salut, el criminal i l’”home de bé”, il·lustra aquesta tendència” (FOUCAULT, 1985: 14).

En l'estudi de la producció del subjecte a través dels discursos sobre la sexualitat, per exemple, podem observar millor encara el paper que Foucault reserva al discurs com a camp actiu on es dirimeixen les relacions de poder i la forma com se'n desprèn una subjectivitat -en aquest cas, com a subjecte d'una sexualitat. Així, per a explorar les relacions entre poder i sexualitat i, en el fons, entre saber i poder, Foucault proposa:

“le point essentiel (en première instance du moins) n'est pas tellement de savoir si au sexe on dit oui ou non, si on formule des interdits ou des permissions, si on affirme son importance ou si on nie ses effets, si on châtie ou non les mots dont on se sert pour le désigner; mais de prendre en considération le fait qu'on en parle, ceux qui en parlent, les lieux et points de vue d'où on en parle, les institutions qui incitent à en parler, qui emmagasinent et diffusent ce qu'on en dit, bref, le 'fait discursif' global, la 'mise en discours' du sexe. De là aussi le fait que le point important sera de savoir sous quelles formes, à travers quels canaux, en se glissant le long de quels discours le pouvoir parvient jusqu'aux conduites les plus ténues et les plus individuelles (...). De là enfin le fait que le point important ne sera pas de déterminer si ces productions discursives et ces effets de pouvoir conduisent à formuler la vérité du sexe, ou des mensonges au contraire destinés à l'occulter, mais de dégager la 'volonté de savoir' qui leur sert à la fois de support et d'instrument” (FOUCAULT, 1976: 19-20).

Per provar de fonamentar una teoria no individualista ni subjectivista (en el sentit de partir d'un subjecte cognoscent previ) del coneixement i del llenguatge, sense renunciar a la centralitat del problema de la significació, em baso, per tant, en la perspectiva genealògica de Foucault, però també en la concepció del llenguatge de

Wittgenstein. Ambdós autors han abordat aquest problema considerant el llenguatge i el discurs en la seva especificitat i a la vegada en la seva connexió amb el seu context.

Així, el filòsof austriac considera, d'una banda, que *“parlar un llenguatge és una part d'una activitat o forma de vida”* (WITTGENSTEIN, 1983b: 68) i, d'una altra banda, que *“imaginar un llenguatge vol dir imaginar-se una forma de vida”* (64). Al conjunt format per llenguatge i per activitats amb què es troba entreteixit, Wittgenstein en diu *jocs de llenguatge*.

Foucault, per la seva banda, ha pres el discurs en si mateix, sense buscar-hi ni la intenció ni el caràcter de l'autor darrera; sinó considerant-lo com una sèrie fluida d'esdeveniment singulars, no reductibles ni a mers signes lingüístics (allò que se'n deriva d'un codi), ni tampoc a un sentit subjectiu unívoc:

“un enunciat és sempre un esdeveniment que ni la llengua ni el sentit no poden esgotar del tot. Esdeveniment estrany, de segur: primer puix que, d'una banda, es lliga al gest de l'escriptura o a l'articulació d'una paraula; però també perquè, de l'altra s'obre a si mateix una existència remanent en el camp d'una memòria, o en la materialitat dels manuscrits, dels llibres, de qualsevulla forma de registre; després puix que, com tot esdeveniment, és únic, i no obstant això s'ofereix a la repetició, a la transformació, a la reactivació; finalment perquè es lliga ensems a situacions que el provoquen i a conseqüències que ell mateix incita i, no obstant això, es lliga al mateix temps i de diferent manera a enunciats que el precedeixen i que el prossegueixen” (1982: 67).

El discurs es mostra aquí a com camp obert de possibilitats pràctiques, no pas com un fenomen aïllat, sinó lligat al que Foucault anomena les seves condicions d'aparició:

“el conjunt de les condicions que, en un moment donat i en una societat determinada, regeixen l'aparició dels enunciats, llur

conservació, els lligams que s'han establert entre ells, la manera com se'ls agrupa en conjunts estatutaris, la funció que exerceixen, el joc dels valors o de les sacralitzacions de què estan afectats, la manera com són investits en pràctiques o conductes, els principis segons els quals circulen, són rebutjats, són oblidats, destruïts o reactivats. En un mot, es tractaria del discurs en el sistema de la seva institucionalització". (68-69).

El discurs és, a la vegada, l'espai on s'insereixen les condicions socials que el fan possible i pertinent, el camp d'emergència de lluites entre posicions diverses, i alhora també un camp relativament obert de possibilitats estratègiques, que té, com a efectes, la pròpia reproducció o transformació dels objectes i subjectes que en formen part. De fet, Foucault defineix les unitats del discurs -mitjançant el seu concepte de *formacions discursives*⁷⁰- no en la coherència dels seus elements, sinó en el seu sistema de dispersió; la qual cosa fa del discurs un procés especialment viu i dinàmic. És allò que Wittgenstein expressà dels seus *jocs de llenguatge*:

*"los juegos de lenguaje no son fijos sino cambiantes. Como un juego que consistiera en ir jugando y creando al mismo tiempo las reglas del juego" (Investigaciones filosóficas, § 83)*⁷¹

2.3.3. La potencialitat explicativa del concepte *discurs* en el camp de recerca de l'etnicitat.

La conceptualització de l'etnicitat com a discurs ens permet contemplar-la tant en la seva especificitat de procés de significació -com a camp de possibilitats discursives, en termes de Foucault-, com en la seva activació social, a partir de les condicions de la

⁷⁰ Foucault parla de *formacions discursives* quan, entre un cert nombre d'enunciats, es pot descriure un sistema de dispersió que dóna compte de les regles de formació de tots els seus objectes, de totes les seves modalitats enunciatives, de tots els seus elements semàntics i de totes les seves eventualitats operatives (1982: 84-85).

⁷¹ Citat a SÁDABA (1980: 119).

seva aparició i el seu desplegament i, finalment i a través dels efectes del discurs, també com a factor estructurador de camps socials. Així, el concepte *de formacions discursives d'etnicitat* ens permet pensar el *què* (la seva trama teòrica i els objectes que hi tenen cabuda) i el *com* (les modalitats enunciatives o regles d'ús del discurs-qui està autoritzat a parlar d'etnicitat⁷²-, així com les opcions operatives obertes, és a dir les armes per a la lluita) dels processos ètnics.

L'especificitat d'allò ètnic: el camp de possibilitats discursives de l'etnicitat

D'una banda, ens cal definir ara quines són les regles de formació dels significats ètnics i dels objectes que pressuposa i dibuixa el discurs de l'etnicitat (entre els quals, les marques d'etnicitat, les fronteres ètniques, els propis subjectes ètnics ..).

Sobre etnicitat ja s'ha dit molt -com hem vist, des de les ciències socials sobretot a partir dels anys 60. En la síntesi que ha provat de fer Ph. Poutignat i Streiff-Fenart, el camp semàntic d'etnicitat inclouria:

“des processus variables et jamais finis par lesquels les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres sur la base de dichotomisations Nous / Eux, établies à partir de traits culturels supposés dérivés d'un origine commune et mis en relief dans les interactions sociales” (1995: 165).

Al meu entendre, els autors d'aquesta definició destaquen els elements bàsics en la formació del discurs d'etnicitat, a saber: un tipus d'identitat/alteritat social dicotòmica (nosaltres/ells) i la seva component mítica, que ells limiten al mite de l'origen comú i

⁷² Penso que allò que Foucault es planteja a propòsit del discurs de la medicina al segle XIX és transferible al discurs de l'etnicitat en el decurs de la nostra modernitat occidental: “*qui parle? Qui, dans l'ensemble de tous les individus parlants, est fondé à tenir cette sorte de langage? Qui en est titulaire? Qui reçoit de lui sa singularité, ses prestiges, et de qui, en retour, reçoit-il sinon sa garantie, du moins sa présomption de vérité? Quel est el statut des individus qui ont -et eux seuls- el droit réglementaire ou traditionnel, juridiquement défini ou spontanément accepté, de proférer un pareil discours? (...)*” (1969: 68).

que jo proposaria ampliar-lo a tot mite fundacional, estigui orientat vers el passat (com ara, la creença en un ancestre comú) o vers el futur (horitzó compartit o compartible que implica, per exemple, un projecte de nació o de poble). Penso que aquesta obertura en el que seria la base mítica de l'etnicitat no és gratuïta. Té com a conseqüències, d'una banda, la consideració dels fenòmens ètnics no com a merament productes de la tradició i ancorat en la dimensió afectiva de l'acció (algú n'ha dit *fenòmens irracionals*), sinó com a element constitutiu d'un pla i del conjunt d'accions racionals que hi poden anar associades.

I aquesta doble dimensió mítica i lògica de l'etnicitat el fa un camp discursiu especialment canviable: un camp fet categories i objectes maleables, certament, però també assentat sovint en el terreny rocós de la cosificació. Com veurem a continuació, maleabilitat i capacitat d'enquillosament fan de l'etnicitat un camp estratègic per a la dimensió política de les relacions socials.

Les condicions d'aparició i desplegament de l'etnicitat o la seva dimensió socio-política

Ja hem vist com ens era insuficient una visió purament instrumentalista de l'etnicitat com a ideologia i mitjà de legitimació de les desigualtats social, si volíem copsar la connexió entre les dimensions simbòlica i política en tota la seva complexitat. És cert que la incorporació del concepte d'*hegemonia* entre alguns dels corrents neomarxistes, enfoca la qüestió des d'una òptica més àmplia i, sobretot, permet considerar els fenòmens simbòlics -entre els quals, l'etnicitat- no només com a epifenòmens de les relacions socials, sinó com a conformadors del consens social; no tan sols com a categories emmascaradores, com a falsetats, sinó com a constructors dels *mons* possibles. Com ha afirmat Raymond Williams:

“[el concepte d'hegemonia] *constituye el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio. (...) [es un] elemento que satura profundamente la conciencia de una*

sociedad. (...) el mundo educativo económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones que de él hacemos, se convierte en el mundo tout court, en el único mundo” (WILLIAMS, 1976).⁷³

En el seu assaig sobre la relació entre marginació social i discursos de l'alteritat, Teresa San Román (1993) s'ha plantejat no tan sols els efectes de legitimació de certs discursos -concretament, el racista i del fonamentalisme cultural- (“*la diferencia, convertida en desviación inevitable y permanente [per aquests mateixos discursos], justifica la explotación, la opresión, la discriminación o la exclusión*”⁷⁴), sinó, a més, les bases de legitimació del propi discurs i com varien històricament, és a dir, allò que en cada moment en faria plausible o no el seu ús. És a dir, assenyala la rellevància de l'espai discursiu i la seva disponibilitat social:

“El discurso crea, cambia y abandona constantemente imágenes culturales a tenor de los tiempos y de cada una de las condiciones concretas en esos tiempos. Cada imagen creada es un elemento disponible culturalmente, reutilizable” (1993: 4).

i planteja, com a hipòtesi més plausible, la utilització social dels discursos *anti-altre* en les situacions sòcio-històriques d'escassetat d'ocupació i de recursos socials, a partir de la qual cosa la competència interètnica s'accentuaria. De manera que, per San Román, hi hauria una mena de correspondència funcional⁷⁵ entre certs discursos xenòfobs i el que anomena *regulación de las exclusas de la marginación*, és a dir en els espais baixos i marginals de l'estructura social.⁷⁶

⁷³ Citat a APPLE, 1986: 15-16.

⁷⁴ SAN ROMAN (1993: 6-7).

⁷⁵ Aquesta relació de correspondència que Teresa San Román esbossa entre dos fenòmens socials, l'un discursiu i l'altre sòcio-econòmic, no va gaire més enllà de la indefinició en què Weber va deixar el seu cèlebre concepte d'*afinitat electives* i que tan bons resultats li va donar. Per a un intent d'exploració i sistematització d'aquest concepte en Weber, vegeu HOWE (1978).

⁷⁶ Cal dir que Teresa San Román deixa oberta la contrahipòtesi segons la qual la xenofòbia no s'adreça només als estrangers pobres (1993: 10)..

En síntesi, penso que l'aproximació de San Román al problema de la relació entre discurs i relacions socials il·lumina els aspectes de disponibilitat i legitimitat històrica dels discursos, però crec que la seva explicació de la connexió entre discursos i pràctiques socials més globals pot portar-se encara més lluny. En aquest sentit, penso que la perspectiva oberta per Foucault és especialment idònia per a il·luminar la dimensió del problema que fins ara ens ha quedat a les fosques: la consideració del discurs com a tècnica operativa i estratègica amb les seves pròpies regles de formació i desplegament, que el fan més o menys adequat, més o menys útil, menys o menys activable per a un camp social determinat.

Precisament l'anàlisi exposada de Teresa San Román és, al meu entendre, un bon exemple de com certs discursos d'etnicitat poden resultar especialment *operatius* per a certs camps socials, en aquest cas, el camp de la marginació social. Ara bé, les formacions discursives d'etnicitat presenten un camp de possibilitats estratègiques més ampli que l'estrictament definit pels límits d'allò que entenem en ciències socials per *marginació social*. Com veurem en el següent apartat, els signes d'etnicitat poden ser usats com a marques de prestigi social i no només com estigmes.

Però, a més a més, un concepte com el de *formacions discursives*, que implica camps discursius caracteritzats no tant per la coherència pròpia d'un cos ideològic o d'un sistema de signes, sinó com a espais de dispersió que poden incloure posicions oposades o imbrincades entre elles, amb múltiples punts d'hibridació; aplicat al cas de l'etnicitat, ens permet de contemplar-la com un camp de batalla oberta amb lloc per la *reversibilitat tàctica dels discursos*⁷⁷, o bé un camp d'operativitats múltiples.

Els efectes socials de l'etnicitat

Tal i com l'hem considerada aquí, l'etnicitat no és ben bé una mena de discurs *paràsit*, que s'alimentaria dels agents i agències que l'utilitzen com a instrument dels seus interessos; els discursos d'etnicitat formen amb el camp de les relacions socials i de

⁷⁷ El terme és de Tomas Abraham (1992: 12).

poder en què són actius, més aviat, una simbiosi: hi són operatius, són útils a determinats fins i a determinades agències; però a la vegada, imposen les seves regles -tot i que estiguin en constant redefinició- i, com a diferència del taxi a què al·ludia a Weber, porten aquelles agències al seu terreny, fins al punt de conformar-ne la subjectivitat dels propis agents, a modular-ne les relacions segons les seves pròpies lleis ... Per posar un exemple concret, quan en un context socio-escolar, posem per cas, recorre a discursos d'etnicitat per classificar en terme ètnics certs alumnes i, fins i tot, certes escoles (a partir de si *concentren* o no índex baixos o alts d'aquests alumnes), i el discurs acaba penetrant la visió i les pràctiques dels diferents agents socio-escolars en joc; un cop doncs el camp és *etnicitzat*, el camp esdevé ètnic en les seves conseqüències⁷⁸: en general, es veurà amb ulls diferents aquells alumnes, seran objecte d'accions específiques, etc. És el que aquí en direm *efectes d'etnicitat*.

Considerarem cinc possibles efectes de l'ús social dels discursos d'etnicitat.

1. Construcció de subjectes ètnics.
2. Els efectes d'emmarcament i construcció simbòlica del món.
3. Conferiment de cohesió i divisió socials (nivell de la identificació i de l'adscripció).
4. Conferiment de prestigi i desprestigi (nivell de la categorització i l'etiquetatge).
5. Obtenció de legitimitat social -considerada a bastament en les concepcions de l'etnicitat com a ideologia⁷⁹.

Anem per parts.

La producció dels subjectes com a resultat del desplegament social dels discursos ha estat considerada per , a més de Foucault, per Herietta Moore (1994), a propòsit dels discursos sobre sexualitat i gènere. Es tracta d'una perspectiva que trenca amb la concepció il·lustrada d'individu -i amb l'individualisme metodològic en ciències socials-, per considerar aquest individu com a constituït per múltiples subjectivitats o diferents posicions

⁷⁸ A cap sociòleg no li ha de resultar estrany el principi de Thomas, segons el qual quan els individus defineixen les situacions com a reals, són reals en les seves conseqüències (MERTON, 1964: 419).

⁷⁹ Vegeu l'apartat 2.2.3. del present capítol.

subjectives -de vegades fins i tot contradictòries- en funció de l'ordre dels discursos i de les pràctiques.

En segon lloc podem considerar el discurs com un transmissor i a la vegada generador d'imatges del món (el conjunt sistemàtic del qual formaria el que en sociologia clàssica es coneix com *cosmovisió*). De fet, el discurs -especialment, el discurs verbal- és la manera d'activar-se socialment aquestes imatges que vehicula el llenguatge.

Si acceptem que el món només ens és accessible a través d'imatges del món, aleshores haurem d'acceptar el necessari paper mediador del discurs en tant que activador d'imatges del món, amb les conseqüències que això comporta sobre el coneixement del món que ens és possible. Així com una càmera fotogràfica és inseparable d'un enquadrament de la imatge, del joc de lents i, sobretot, d'una força motriu -la del fotògraf-, així el llenguatge actiu en el discurs comporta l'ús de categories, nexos entre conceptes, l'activació de pressupòsits i perspectives, així com la necessària participació d'un o més agents.

És a través de l'activitat social implícita/articulada amb el discurs com es va construir la manera de veure el món.

D'altra banda, a través de la interiorització dels diferents llenguatges pels membres d'un mateix grup -o, més genèricament, d'una mateixa formació social- aquestes imatges del món són compartides -si més no en part- socialment; de forma que les imatges del món compartides funcionen com a **emmarcadors** de les accions socials⁸⁰, de tal manera que no hi ha sentit compartit, és a dir, possibilitat de consens, més enllà del camp de realitat que aquestes imatges tracen.

L'efecte d'emmarcament a través del discurs es produeix principalment per mitjà de la *categorització*⁸¹.

⁸⁰ A aquest mateix sentit correspon la noció de categories de Barth com a organitzadors socials (*organizational types*).

⁸¹ El concepte de funció emmarcadora del discurs és pròxim al concepte de Foucault d'*efecte de veritat* (Foucault, 1979) i amb el de *regla de reconeixement* de Bernstein (Bernstein, 1990).

En tercer lloc, hi hauria la funció alhora divisòria i cohesionadora del discurs, la qual sol anar acompanyada d'una implicació afectiva forta dels agents en el discurs. D'aquesta manera, el discurs pot ser el mitjà pel qual els agents s'identifiquen a si mateixos (autoidentificació) i identifiquen els altres (heteroidentificació), mitjançant un procés psicosocial que té com a efectes l'enquadrament dels agents en grups diferenciats els uns dels altres. Aquest procés pot incloure o no pràctiques de *retolació* o *etiquetatge*, les quals consisteixen en identificacions sintètiques per mitjà d'etiquetes o rètols que comporten un conjunt de trets o qualitats fixes. Les pràctiques d'etiquetatge suposen definicions en termes d'essència ("jo sóc tal cosa o tal altra") i en lloc de definir-se en termes, per exemple, d'actuació ("jo faig tal cosa o tal altra").

En quart lloc però de forma paral·lela amb els anteriors nivells, podem distingir l'efecte d'estructuració d'estatus com a efecte social del discurs. Es tracta de l'adscripció dels agents socials a uns determinats status i nivells de prestigi com a resultat de l'*actuació* ritual del discurs⁸², la seva posada en escena, podríem dir.

En definitiva, doncs, una multiplicitat d'efecte potencials acompanyen el desplegament social del discurs d'etnicitat, contribuint a transformar les mateixes relacions socials que l'acullen. Si Bourdieu ha delimitat un *camp social* com "*l'espai on s'exerceix un efecte de camp*" i l'ha definit de forma eminentment objectiva (com "*una xarxa, o una configuració de relacions objectives entre posicions*" -1994: 73-); aquí he mirat de fonamentar una noció de *camp discursiu* més restringida, que travessaria la de camp social, i que quedaria delimitada per l'espai abastat pels efectes d'un discurs o formació discursiva donada, que es mouria en l'interregne entre l'objecte i el subjecte, entre els mots i les coses, i, que en tot cas, compartiria amb la concepció de camp de Bourdieu el símil amb la imatge d'un joc de regles fins a cert punt obertes on "*els jugadors són atrapats pel joc*" (74).

⁸² Aquesta funció ritual del discurs requeriria el coneixement per part dels agents del que Bernstein anomena la *regla de realització*, és a dir el codi que permet saber interpretar en cada moment com s'han d'usar les paraules per ajustar-se a les expectatives d'un status determinat (Bernstein, 1990).

3. Estratègia metodològica.

L'objecte central del present treball de recerca és la gènesi, el desplegament i els efectes de l'etnicitat, compresa -com acabem de veure an l'apartat teòric- en la seva específica discursivitat.

Ara bé, els discursos d'etnicitat no s'esdevenen en el buit. Emergeixen en el context d'unes condicions socials que els fan propicis; s'articulen amb pràctiques socials diverses (polítiques, econòmiques, pedagògiques, amb pràctiques discursives d'altra mena, etc.); són emprats per agents i agències socials diversos als quals obren un camp de possibilitats estratègiques i tàctiques; i, com a resultat de tot plegat, acaben modulant l'entramat de pràctiques, agents i agències que l'ha acollit.

Per tant, l'etnicitat és considerada aquí com una dimensió transversal de les relacions socials. Discorre -o, millot, pot discórrer- per *camp socials*⁸³ diversos. Tenint en compte això, si volem estudiar els processos de formació d'etnicitat, per força ens caldrà acotar un camp social concret, que ens serveixi de base per a la seva recerca, d'escenari on contemplar-ne l'aparició, desplegament i efectes.

El camp social on estudiar l'etnicitat escollit aquí ha estat l'escola⁸⁴. I, més precisament encara, el subcamp social dels centres escolars.

A continuació, miraré de resumir les principals aportacions que, dins del camp de recerca de l'etnicitat en l'escola, m'han servit de referents, fent èmfasi en els autors

⁸³ Utilitzo aquí el concepte *camp social* en un sentit proper al que li dona Bourdieu (1994) i que hem vist a la fi de l'anterior apartat. .

⁸⁴ En podia ser d'altres: el camp sòcio-urbanístic, el camp del mercat laboral, el camp de les relacions de parentiu ... Si, finalment, vaig decidir-me per l'escola, fou, en bona part, per la meua experiència a partir d'una recerca anterior en aquest camp (PASCUAL i RIERA, 1991).

que s'han ocupat de la dimensió centres escolars i del problema concret de la segregació ètnica entre centres (allò que dins l'argot en diem *ghettització*).

Un cop assentades les bases teòriques, m'ocuparé de desenrotllar i definir les dimensions dels principals conceptes amb què he operat, *discursos d'ètnicitat* i *pràctiques d'escolarització*, al voltant dels quals giren la resta de conceptes.

Finalment, presentaré algunes de les hipòtesis que m'han fet de guia en la recerca, i descriuré les fases que he seguit per dur-la a terme, comentant per a cadascuna d'elles les tècniques d'investigació que hi he emprat.

3.1. El camp de recerca sobre ètnicitat a l'escola.

3.1.1. Breu panoràmica general.

Tant des de la sociologia de l'educació, com des l'especialitat d'antropologia del mateix nom, han estat diversos els investigadors que s'han plantejat la relació entre ètnicitat i escola. D'ençà de principis dels anys 70 a Estat Units, una mica més tard a la Gran Bretanya, vers els anys vuitanta a França i des de principis de l'actual dècada a Catalunya, els estudis en aquest camp no han deixat d'augmentar⁸⁵. En línies generals, es pot dir que els problemes centrals que han constituït aquest camp de recerca han estat, en primer lloc, la qüestió de la desigualtat en l'èxit/fracàs escolar en relació a l'adscripció ètnica dels subjectes escolars; i, en segon lloc, el problema de la relació entre diversitat cultural i escolar -sobretot emergent a partir dels anys noranta, tot i que a l'àrea anglosaxona es tracti d'una qüestió tractada anteriorment.

⁸⁵ A hores d'ara disposem ja d'alguns reculls de síntesi d'aquesta producció. Així, Cameron McCarthy ha fet un recorregut per les teories que han abordat les relacions ètniques (*racial relations*) en i a través de la institució escolar a l'àrea anglosaxona (McCARTHY, 1993). Per al cas francès, es pot consultar els monogràfics sobre fills d'immigrants i rendiment escolar, i identitats culturals a l'escola, respectivament de les revistes *Hommes et Migrations* (1988) i *Migrants-Formation*, n. 102 (1995) o, en una visió més particular, l'obra de C. Camilleri (1985).

De fet, aquesta nova línia de recerca dins de l'antropologia i la sociologia de l'educació s'inscriurà, en bona part, dins del problema més general de la relació entre desigualtat social i escola⁸⁶.

Pel que fa a Catalunya en concret, el camp d'investigació sobre etnicitat i escola ha produït un conjunt de treballs, centrats en els següents aspectes⁸⁷:

- (a) estudi del currículum obert com a transmissor i productor de categories ètniques (DÈNIA, GIRÓ i NAVARRO, 1987; ALEGRET, MORERAS i SERRA, 1991; ALEGRET, 1993; NAVARRO -coord.-, 1997),
- (b) anàlisi del rendiment escolar en relació a la identificació ètnica o cultural (entre altres: DELGADO, 1992; JULIANO, 1994),
- (c) les opinions i actituds dels professors sobre qüestions relatives a multiculturalitat i escola (BARTOLOMÉ PINA -coord.-, 1994; JORDAN, 1995),
- (d) inserció escolar de determinats grups socio-culturals, als quals s'associa una identificació ètnica (SAN ROMÁN, 1984; PASCUAL i RIERA, 1991; COMES i FUENTE, 1993, entre altres).

D'una banda, la present investigació assumeix part dels resultats obtinguts per algunes d'aquestes recerques. D'una banda se situa, dins de la línia de recerca sobre la transmissió simbòlica de l'etnicitat, que inauguren les anàlisis del currículum escolar. En el seu inici, assumeix els resultats dels treballs pioners de Dènia, Giró i Navarro (1987) i Alegret, Moreras i Serra (1991), que mostren com els estereotips i valors implícits en els manuals escolars transmeten una imatge esbiaixada de la diversitat humana. Segons aquests autors, els valors i categoritzacions que transmeteen aquells

⁸⁶ Tot i que no entraré aquí a explorar les possibilitats que aquest camp de recerca més general ofereix a un estudi de la producció i reproducció escolar dels discursos d'etnicitat com la que intento desenvolupar aquí, penso que els estudis clàssics sobre codis lingüístics i les relacions de poder que s'hi vehiculen en la relació família-escolar de Bernstein (1977) i sobre el currículum ocult com a conjunt de pràctiques que permeten reproduir l'hegemonia cultural i social de grups dominants d'Apple (1986), constitueixen referents clau per al desenvolupament posterior del problema més concret de la producció o reproducció de les desigualtats ètniques a través de l'escola.

⁸⁷ Per a una visió més detallada d'aquesta producció, encara que referida a abans de 1993, vegeu els treballs de síntesi de Dolores Juliano (1993) i el meu de 1993 (especialment, l'apartat 3.6).

textos oficials formarien, en conjunt, perspectives ideològiques coherents del tipus *racialisme* o *etnocentrisme*. L'etnocentrisme faria referència a una matriu cultural o ètnica que actuaria com a prisma en la visió dels altres; la perspectiva racialista constituïria, en canvi, un corpus d'idees coherents entre si o, en termes dels propi J. LL. Alegret, un sistema de representacions.

La proposta que em permeto presentar aquí se situa, tanmateix, en un altre nivell del discurs: no el nivell del discurs oficial -sancionat per l'escola- d'uns textos escrits i, en certa manera, invariables; sinó el discurs viu, inserit en les pràctiques socials que envolten i atrevessen el món escolar; no un cos d'idees establertes, cristallitzades en forma de llibres, que constituïrien *allò que cal ensenyar*, sinó una multiplicitat d'enunciats que, tot i tenir connexions amb aquell corpus i doctrines, tenen vida pròpia, s'actualitzen ara en aquesta situació i context, ara en aquella altra. M'interesso, per tant, pel discurs entès com a pràctica o acció social⁸⁸.

D'una altra banda, la proposta d'estudi dels discursos d'etnicitat en el camp dels centres escolars a fi d'observar si hi ha o no processos de segregació ètnica entre centres, significa contribuir a l'obertura d'una nova línia de recerca, si més no en l'àmbit de les ciències socials a Catalunya⁸⁹. Cal dir que, ben recentment, s'han començat a produir aportacions en aquest camp concret, sobretot dins d'investigacions o reflexions més generals sobre escola i immigració estrangera al nostre país (CARBONELL, 1997; CRESPO, 1997).

La novetat d'aquesta línia de recerca m'obliga, per tant, a mirar de definir bé el marc teòric dins els qual prengui sentit el propi objecte d'estudi. Per fer-ho, intentaré, en

⁸⁸ Joan LLuís Alegret ja va assenyalar l'interès d'una línia de recerca centrada en les condicions de sorgiment i de transmissió d'ideologia com ara el racisme: "*desde nuestro punto de vista, para combatir al racismo, lo que habrá que hacer será analizar cuales son las condiciones socio-económicas y políticas que permiten su surgimiento, además de analizar como se transmite y se reformula en cada uno de los contextos en los que se hace presente*", escrigué a les conclusions de la seva tesi doctoral (ALEGRET, 1993).

⁸⁹ Tan sols tinc constància d'una altra recerca relacionada amb aquesta línia, tot i que des d'una perspectiva força distinta i amb un objecte d'estudi més precís. Es tracta d'un estudi fet a la Gran Bretanya sobre la influència de la variable *raça* (*race*) en l'elecció de centre per part dels pares (BAGLEY, 1996).

primer lloc, fonamentar el concepte de *camp dels centres escolars* i, en segon lloc, de definir i fer operatiu el problema de *la segregació ètnica entre centres*.

3.1.2. El camp social dels centres escolars.

En general i fins a finals de la dècada dels vuitanta, el nivell dels centres escolars va ser força desatès dins de les ciències socials de l'educació. Demem a Jean-Louis Dérouet (1987) aquesta constatació, així com un primer intent de fonamentar una *sociologia dels centres escolars (sociologie des établissements scolaires)*. Segons aquest investigador vinculat a l'Institut Nationale de Recherche Pédagogique, atrapat en l'espai de ningú entre les grans recerques sobre el sistema educatiu i les etnografies d'aula, el centre escolar no acaba de consolidar-se com a objecte de recerca; i proposa elaborar una teoria social que delimiti el que ell considera una "*formation sociale intermédiaire*" (104). Aquest concepte permet remarcar la relativa autonomia de la dimensió centre escolar, tot considerant-ne les connexions, d'una banda, amb les situacions micro i macro del sistema escolar, així com les interrelacions entre centres i entorn social.

D'aleshores ençà, la consideració de la dimensió *centres escolars* des de les ciències socials de l'educació ha seguit dos camins: d'una banda, alguns autors han mirat d'explicar l'elecció de centres escolars per part dels pares; mentre que uns altres -a partir, sobretot, de P. Bourdieu (1989)- han intentat comprendre les relacions entre centres escolars a partir del concepte de camp social⁹⁰. La segona aproximació suposa,

⁹⁰ Un tercer camí per recórrer dins una sociologia dels centres escolars, a saber, el que el fixaria en l'espai d'interpenetració escola-comunitat o medi social, ha quedat més desatès.

Una excepció recent a això que diem la constitueix la recerca sobre rendiment escolar a Catalunya dut a terme per un equip interdisciplinari (sociològic-psicològic-pedagògic), coordinat per Xavier Martínez, en el marc de la Fundació CIREM i per encàrrec de la Fundació Jaume Bofill l'any 1984. Aquesta recerca contempla el fracàs escolar "*com a resultat d'un procés interactiu a tres bandes: l'origen social i l'entorn social i cultural pròxim a l'individu; el tipus de centre escolar on conviu; i l'aportació de l'individu quant al desenvolupament de capacitats o discapacitats i en el desenvolupament de la personalitat*" (CIREM, 1995: 27).

S'hi introdueix, per tant, la variable centre escolar com a dimensió explicativa, "*defensant un cert relativisme escolar, donat que cada centre escolar no deixa de ser un submón espacial, temporal,*

en bona mesura, una crítica del concepte d'elecció racional que es troba més o menys explícita en la primera perspectiva.

Entre els estudis que s'han ocupat de l'elecció de centre per part dels pares, trobem els de J. Carabaña (1985) i R. Feito (1992). Mentre que el primer se cenyeix a un model de teoria de l'elecció racional -i, en conseqüència, utilitza una enquesta d'opinió a pares d'alumnes-, el segon aborda la qüestió de les raons d'elecció de centre, no tan sols a partir de preferències explícitades, sinó i sobretot, recorrent a una explicació en termes de classe social de pertinença dels pares i de la desigual oferta entre els centres públics i privats. En cap dels dos casos, es considera les identifications ètniques com a element rellevant.

Una de les principals limitacions que presenten aquests treballs consisteix, com ja ha estat dit, en la reducció de l'acció dels pares d'escolaritzar els seus fills a una mera qüestió d'elecció racional i calculada. El mateix R. Feito reconeix que:

“Hay familias para las que la elección de centro no es un problema, puesto que en cualquier caso siempre matricularán a sus hijos en el centro público más cercano a su domicilio, lo cual no quiere decir que no haya familias que no elijan de modo liberado y explícito la enseñanza pública frente a la privada (...)” (FEITO, 1992: 335)

En la seva anàlisi sobre aspiracions educatives de les famílies, Xavier Rambla (1995) s'ha planteja, precisament, si tothom calcula a l'hora d'escollir centre per als seus fills. És a dir, ha aprofundit en el problema de la racionalitat de l'elecció de centre, tot situant la qüestió en un marc més ampli: el de les aspiracions educatives⁹¹. I, tot i que

conceptual i cultural que genera les seves pròpies modalitats de fracassos. Les heterogènies i les formes relatives d'ensenyar i avaluar, les maneres dispars d'aplicar el nivell acadèmic que té marcat o que es marca la institució, les diferents clienteles socials que acull i la forma desigual amb què s'interrelaciona la cultura escolar amb la cultura de l'entorn on s'ubica, fan de l'escola un espai particular allunyat d'una estandarització ideal” (21).

⁹¹ La conceptualització de les aspiracions educatives que fa Rambla és complexa i rica. A partir de situar-les en el terreny de l'imaginari, com a projeccions de futur, distingeix el que seria *discurs sobre*

la seva explicació dels raonaments de famílies de diferents grups socials va molt més enllà de la pura teoria de l'elecció racional de model econòmic -tot incorporant diverses formes de racionalitat quotidiana, així com la lògica afectiva-, acaba proposant una interpretació racional -àmplia, és cert, però racional al capdavant- de les aspiracions educatives.

Ja en el camp de recerca sobre l'etnicitat en la relació famílies-escoles, una recerca com la de l'antropòloga D. Reed-Danahay (1996) permet relativitzar la rellevància de l'elecció de centre i, en general, de la relació de les famílies envers l'escola com a espai on es dirimeix la formació de les identitats ètniques. Reed-Danahay ha observat, en un poble de França, que les estratègies d'identificació social i, en concret, ètnica, poden fer-se al marge de l'escola, o bé en interacció amb ella. Fins i tot, les famílies poden adoptar mecanismes de defensa davant les *intrusions* de l'Estat a través de l'escola (23).

Per tant, una recerca com aquesta permet eixamplar el camp d'estudi dels centres escolars, centrant l'atenció en la relació famílies i contextos locals i escoles. La perspectiva de Reed-Danahay posa l'èmfasi no en allò que fa l'escola, sinó en allò que passa *en i al voltant de l'escola*⁹².

En la seva investigació sobre els centres universitaris francesos i la seva relació amb la divisió de classes socials, Bourdieu (1989) proposa contemplar específicament aquests centres i relacions que mantenen entre si com un camp social. En relació, sobretot, a

el futur (per exemple, l'exercici de pensar en condicional proposat a uns pares en una entrevista) de les *pràctiques orientades vers el futur* (com ara la matriculació en un centre escolar i no en un altre); i a la vegada distingeix entre *consciència discursiva* (raons verbalitzades) i *consciència pràctica* (intencions).

Aquest esquema, allunyat del que proposem aquí en un punt bàsic (pressuposa una noció no pràctica de discurs), conté, no obstant això, elements que permeten superar el dualisme discurs/pràctica, així com els límits d'una explicació de les pràctiques familiars d'escolarització en termes de racionalització conscient. Segons la concepció de discurs que proposo aquí, en canvi, si bé tota consciència és discursiva, no pas tot discurs és conscient. Des d'aquest punt de vista, em sembla molt fecunda la idea de X. Rambla segons la qual les formes de raonament quotidià impliquen distinta capacitat d'acció per al subjecte que raona, en funció del fet que no totes les formes de *consciència discursiva* suposen el mateix grau d'individualització del subjecte.

⁹² És allò que B. Bernstein ha expressat en altres termes: *relacions de l'escola amb* per oposició a *relacions dins de l'escola* (BERNSTEIN, 1990: 22).

les aproximacions basades en la teoria de l'elecció racional, la concepció de Bourdieu es fixa en el camp de forces objectives, més que no pas en els subjectes que intervenen en el camp; de manera que tractar, en el seu cas, els centres universitaris com a camp social, implicaria:

“se donner les moyens de construire el réseau des relations objectives entre ses établissements qui exercent les uns sur les autres des effets à distance, à la façon du corps célestes appartenant au même champ gravitationnel” (BOURDIEU, 1989: 187)

A partir d'aquesta concepció del conjunt dels centres com a camp social, la proposta metodològica de Bourdieu es pot resumir de la següent manera, en les següents paraules:

“construire l'espace des établissements, c'était donc construire el système des critères capables de rendre compte de l'ensemble de différences signifiantes et significatives qui séparent objectivement ces établissements (...) [,] le système d'oppositions pertinentes, qui ne sont pas nécessairement celles qui se livrent au premier regard (comme par exemple, l'opposition entre écoles littéraires et les écoles scientifiques, si puissante dans les représentations): l'opposition selon le sexe, (...) l'opposition multiforme entre les écoles conduisant à la recherche ou à l'Université et les écoles ouvrant l'accès aux positions de pouvoir économique ou bureaucratique, (...) enfin et surtout l'opposition entre les 'grandes' et les 'petites' écoles” (331).

Seguint l'argument de Bourdieu, en el nostre cas, es tractaria de veure, en concret, si l'oposició segons categoritzacions ètniques és pertinent o no en la conformació en un camp de centres escolars determinat.

Aquí assumim, en bona part, el plantejament de Bourdieu pel que fa a la consideració de l'entramat de centres escolars d'una determinada àrea com a camp social⁹³. Em sembla particularment il·luminador per copsar les relacions estructurals, de base que s'esdevé entre aquests establiments. Ara bé, el nostre enfocament posarà igual èmfasi en els espais intersticials, podríem dir, en què el camp dels centres escolars s'articula amb: d'una banda, el camp de les famílies i grups d'iguals; i, d'una altra banda, el camp de forces més ampli que constitueix la institució escolar en conjunt. Concretament aquí i respecte al primer espai d'articulació, observarem el joc de les identifications ètniques entre famílies a través de la seva relació amb el camp dels centres escolars (part II, capítol 3) i, en relació al segon espai, analitzarem els discursos d'etnicitat de les polítiques pedagògiques de nivell macro i els seus efectes en una hipotètica segregació ètnica (part II, capítol 1).

És a dir, partim del concepte de *camp social* aplicat a la dimensió *centres escolars* com a marc on observar un problema més precís, a saber: si hi ha o no processos de diferenciació ètnica per centres escolars -dins els quals el processos de segregació i estigmatització, o de formació de *ghettos* en seria només un dels resultats possibles.

3.1.3. Del problema social al problema sociològic dels *ghettos*.

Hem començat l'exposició d'aquesta recerca, fent al·lusió al temor social al fet que alguns centres escolars esdevinguin *ghettos*, és a dir, que acabin acollint un alumnat segregat del de la resta de centres i definit en termes ètnics.

⁹³ No compartixo, en canvi, el lloc que Bourdieu atorga al nivell discursiu dins del seu concepte de camp social, clarament subsidiari, com es fa palès en el passatge en què relaciona el que anomena *discourses de célébration* que fan les *grands écoles* quan es llicencia una promoció i la jerarquia entre establiments universitaris, quan considera: "que la position actuelle et potentielle de l'école considérée dans la hiérarchie des établissements soit presque toujours l'enjeu réel et même le principe du discours, el plus souvent normatif, qui lui est consacré" (BOURDIEU, 1989: 185-6).

La relació entre camp social i camp discursiu és, tal com l'entenc aquí, bidireccional, de manera que si és cert que els discursos apareixen i es despleguen en el si de camp socials més amplis, també ho és que qualsevol camp social és, en part, definit en els seus límits per l'emergència i efectes d'aquells discursos.

Disposem, a més, d'algunes reflexions recents des del camp de les ciències socials i educatives sobre aquest tema i que, ens permeten un primer distanciament crític.

Així, el pedagog Francesc Carbonell (1997) ha situat el problema de la possible formació de *ghettos* en la concentració d'alumnes del que ell anomena *minories culturals* en determinats centres (sobretot en escoles públiques), superior a la concentració global d'aquestes minories en el barri o zona corresponent. D'altra banda, Carbonell no considera aquest fenomen com un problema en si mateix, sinó, més aviat com un símptoma d'un problema més ampli i en el qual intervindrien diferents factors:

- (a) l'actitud de la majoria de centres concertats i d'alguns dels centres públics de no acollir infants de les esmentades minories,
- (b) el comportament dels pares que no matriculen -o fins i tot deixen de matricular- els seus fills dels centres amb certa presència d'alumnes de minories, com a factor més rellevant que la pròpia matriculació d'alumnes estrangers; i
- (c) el paper de l'administració escolar a l'hora de gestionar el dret d'elecció dels pares

També l'antropòleg Rafael Crespo ha coincidit a situar el *problema* de la concentració escolar de fills d'immigrats de certs països estrangers en el marc de la problemàtica més global de la distribució socio-urbanística d'aquests immigrants (CRESCO, 1997: 654); i, a partir d'una recerca feta a la província de Barcelona, enumera un seguit de raons que explicarien aquella concentració. Aquestes raons són, a més de les reaccions hostils de certs pares i centres que ja esmentava Carbonell:

- (a) la tendència de les famílies immigrades a matricular els seus fills en escoles on ja hi ha altres famílies del mateix origen i
- (b) la incorporació fora dels terminis ordinaris de matriculació de molts d'aquests infants, junt a la falta d'informació sobre el procés de pre-inscripció, afavoriria el seu ingrés en escoles públiques amb places disponibles, normalment per baixa demanda de la població local; i que solen ser les escoles pitjor dotades i amb població més marginal.

Al meu entendre, aquestes aportacions ens són ja molt útils per mirar de fer allò que Bourdieu en deia la *ruptura epistemològica*, pas necessari per, a partir d'un *problema social*, plantejar un *problema sociològic*. De fet, els treballs de Carbonell i de Crespo suposen anar més enllà del fet puntual de la concentració d'un cert tipus d'alumne en un centre escolar, en dos sentits: la seva contextualització socio-urbanística i l'intent d'explicació multicausal d'aquest fet.

Ara bé, la primera proposta teòrica, que consistiria a convertir el problema dels *ghettos* entre centres escolars en un problema de *ghettos* urbans⁹⁴; deixa intacte el que per a mi és el punt nodal del problema: l'etnicitat, que és subjacent a ambdós plantejaments (el de *ghettos* escolars i el de *ghettos* urbans) i que en ambdós roman a l'ombra, sense qüestionar-se. Aquí, en canvi, m'he proposat interpel·lar l'etnicitat allà on ha aparegut i, encara més, allà on la força de l'evidència ens en vela el rostre. Del problema social dels *ghettos*, siguin escolars, urbans o socials en general; proposo passar al problema *sociològic* de l'etnicitat. No pas com una tàctica evasiva, per no acabar dient res del primer problema; sinó com una estratègia epistemològica que es basa en el pressupòsit següent: si som capaços de determinar -encara que sigui aproximadament, clar- com es produeixen, transmeten i transformen les categories ètniques, podrem comprendre com aquestes categories, en una conjuntura concreta, han cristal·litzat en forma d'estigma social, de manera que s'ha fet socialment pertinen parlar de *ghettos*. És a dir, hi ha un problema sociològic dels *ghettos*, sí, però, des de la meua perspectiva, inserit necessàriament dins d'un problema més ampli: *el problema sociològic de l'etnicitat*.

⁹⁴ Un plantejament de la qüestió de la segregació ètnica per centres escolars cenyit exclusivament a mesurar-ne el seu pes específic dins de la segregació ètnica per zones socio-urbanístiques, com ara barris -tot plegant partint d'unes categories ètniques donades per descomptat-; presenta, segons el meu punt de vista, un problema de base: pressuposa que els pares (aobretot, que els pares immigrants; però també els autòctons) escolaritzen *de natural* llurs fills dins la seva zona socio-urbanística.

Pel que fa a les pràctiques d'escolarització dels pares, penso que per poc que hi pensem, veurem que això no és pas sempre així: quants pares no escullen escoles per als seus fills fora del seu sector o barri de residència. El *petit mite* de la proximitat per explicar l'elecció de centre ha de ser posat en entredit. Com veurem en l'apartat 2 del segon capítol del present volum, a més d'haver-hi en joc més criteris d'escolarització, el mateix criteri de proximitat és socialment construït, a partir de la pròpia percepció i significació de l'espai.

A més, pel que fa a la regulació de la matriculació per part de la institució escolar, el sistema vigent incentiva, no pas limita, l'escolarització dels infants dins la zona escolar on es resideix. A més, en molts casos, aquesta zona engloba diversos centres públics i privats.

En canvi, la present recerca sí que coincideix amb la temptativa de situar la hipòtesi de la formació de ghettos a l'escola en una línia d'explicació multidimensional, feta per Carbonell i Crespo. En aquest sentit, penso que el concepte de *pràctiques d'escolarització* utilitzat aquí ens permet un enfocament transversal de les diferents dimensions de l'entramat famílies-centres-institució escolar.

Per *pràctiques d'escolarització* entendré exactament el conjunt d'accions que tenen per efecte l'ingrés d'un infant en un centre escolar, la seva conversió en alumne d'aquest centre. La proposta d'abordar aquesta dimensió implica situar-se en els límits de la institució escolar -entesa en sentit estricte-, en l'espai de la relació entre agents familiars i agents pròpiament escolars, un espai de valor ambigu: d'una banda, espai estratègic per mitjà del qual les famílies es posicionen, mitjançant el joc de les adscripcions socials; d'una altra banda, camp d'aplicació de les normes de l'escola, lloc d'inici dels rituals de normalització i diferenciació propis de l'escolarització.

A partir d'aquí, els principals nivells considerats en l'anàlisi de les pràctiques d'escolarització han estat:

1. Polítiques macro de la institució escolar. Més que una anàlisi dels òrgans executius de les polítiques, de les normatives i mesures administratives, o de les seves fonts teòriques i ideològiques -que també; un estudi dels dispositius pedagògics (programes, equips ...), que han dut a terme aquestes polítiques.
2. Polítiques micro a nivell dels centres escolars. Anàlisi de les polítiques de centre i de la gestió de l'aparell escolar a nivell local (inspectors, tècnics municipals).
3. Pràctiques d'escolarització de les famílies, tenint en compte la seva diversitat socio-cultural.

3.2. Discursos d'etnicitat en el camp social dels centres escolars. Acotació i dimensionalització de l'objecte d'estudi.

L'objecte de la present recerca és, en síntesi, l'aparició, desplegament i efectes dels discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització a nivell escolar (macro i micro) i familiar; i, més particularment, els possibles efectes de segregació ètnica en el camp dels centres escolars.

Els conceptes de camp dels centres escolars i pràctiques d'escolarització han estat definits en l'apartat anterior. Una dimensionalització d'ambdós es troba a l'inici del capítol corresponent a les polítiques de gestió de l'alumnat per part dels centres escolars (part II, capítol 2).

A continuació, presentaré l'elaboració conceptual del concepte principal de la recerca: *discursos d'etnicitat* i la seva operativització; així com del concepte de *pràctiques de selecció d'alumnes*, que ha estat central en l'anàlisi micro del camp dels centres escolars i, en concret, de les polítiques de centre.

Finalment, delimitaré l'àrea socio-geogràfica on s'ha dut a terme el treball de camp.

3.2.1. Discursos d'etnicitat. Dimensions.

D'acord amb el concepte que hem proposat de *discurs d'etnicitat*, com a camp de significació específica, articulats alhora dins la lògica de camps socials més amplis, considerarem aquí dues dimensions bàsiques, estretament relacionades l'una amb l'altra: d'una banda, el que proposo anomenar *règim d'etnicitat* o conjunt de regles de

significació que regeixen un camp discursiu d'etnicitat; i, d'una altra banda, els nivells d'aparició i ús social dels discursos d'etnicitat.

En l'elaboració del concepte ampli de discursos d'etnicitat i del més restringit de règim discursiu, em baso en el seu concepte de *formacions discursives*⁹⁵. Per Foucault, una formació discursiva és regida per un sistema de quatre nivells de regles:

- (a) la regla de formació de tots els seus objectes -que Foucault anomena *referencial*-,
- (b) la regla de formació de tots els seus tipus sintàctics (o *modalitats enunciatives*),
- (c) la regla de formació de tots els seus elements semàntics (*trama teòrica*)
- (d) la regla de formació de totes les seves eventualitats operatives o *camp de possibilitats estratègiques* (FOUCAULT, 1982: 84-85).

Aplicant aquesta formulació del concepte foucaultian de formacions discursives al camp discursiu de l'etnicitat, parlarem de *règim d'etnicitat* al conjunt de regles que limiten i permeten el desplegament d'un discurs, tot definint-ne: (a) els seus objectes possibles (subjectes ètnics, grups ètnics, fronteres ètniques, etc.), (b) les regles de joc entre aquests objectes, la seva *sintaxi* (classificació entre subjectes i grups ètnics, permeabilitat de les fronteres ...), (c) els conceptes que permeten parlar en termes ètnics (categories ètniques) i les perspectives teòriques que hi són associades (orientació vers l'assimilació d'unes categories a unes altres, o vers la segregació, etc.), i, finalment, (d) les potencialitats operatives de tots aquests elements discursius (en relació als camps socials on són desplegats).

Provaré de definir ara cadascuna d'aquestes dimensions d'un règim discursiu d'etnicitat.

⁹⁵ Foucault, 1969: 44-54. No sóc el primer a utilitzar aquest concepte per a l'anàlisi de discurs. N'han fet aplicacions a diversos camps, entre altres: VAYREDA (1990), per a l'estudi dels discursos al voltant de l'avortament; PUJOLAR (1997), en l'estudi de l'ús del llenguatge entre grups de joves. En el camp concret dels discursos d'etnicitat, WETHERELL & POTTER (1992) han desenvolupat tota una perspectiva d'anàlisi centrada en el que ells anomenen *repertoris interpretatius*.

Els *objectes ètnics* produïts per un discurs d'ètnicitat són el resultat, la cristallització, podríem dir, les dimensions semàntica i sintàctica d'un discurs en el seu desplegament. És tot allò -signes culturals com ara la llengua, certs trets racials, però també persones i espais- que esdevé marcat ètnicament com a conseqüència de l'ús social del discurs.

Els *conceptes o categories* d'un discurs d'ètnicitat poden ser de tipus obert o tancat, en funció de les *regles de joc* que comporta un règim d'ètnicitat determinat i, bàsicament del grau de permeabilitat que permeti entre aquelles categories. Per la seva banda, les perspectives teòriques que activa i produeix un discurs d'ètnicitat poden orientar-se vers diferents models ideals (com ara, assimilació / segregació) però sovint combinen i transformen elements de discursos socialment disponibles (multiculturalisme, interculturalisme, racisme, nacionalismes, etc.).

Respecte de la dimensió *sintàctica* d'un règim d'ètnicitat, és a dir, aquella que regula les relacions entre categories, distingirem entre diferents tipus de classificació. Per un costat, atenent la classificació entre categories pot ser de tipus jeràrquic (la qual cosa implica l'establiment de marques ètniques positives i negatives) o de tipus igualitari⁹⁶. Per un altre costat, utilitzant el concepte de *principi de classificació* de Bernstein⁹⁷, i segons el grau d'aïllament entre categories, parlarem de *classificació forta* o bé de *classificació feble*. Mentre una classificació forta implica una separació molt marcada entre categories que s'acaben constituint com a categories tancades; mentre que una classificació feble permetria el pas d'un subjecte d'una categoria a una altra (categories obertes).

La quarta dimensió d'un règim d'ètnicitat, el seu camp de possibilitats estratègiques, fa referència a l'aspecte pràctic i operatiu d'un discurs. Il·lumina especialment l'espai de

⁹⁶ John Rex ha distingit entre relacions d'ètnicitat *benignes* i *malignes* (REX, 1986). En les primeres, les categories ètniques són actives en el si de les relacions socials igualitàries, de tal forma que donen lloc a relacions de cooperació o de veïnatge entre grups ètnics o pobles. Les segones, en canvi, investeixen relacions de desigualtat social de diferent ordre (de classe, d'estatus, de prestigi), a les quals aquelles categories contribueixen a reproduir o fins i tot reforçar.

⁹⁷ El concepte *principi de classificació* de Bernstein posa en relació les relacions de poder i les pràctiques comunicatives. En paraules seves:

"En la medida que se acepta el principio de clasificación, se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás. Cada vez que uno escucha su voz [de las categorías que genera la clasificación], habla el poder que mantiene el conjunto de las relaciones categóricas" (BERNSTEIN, 1990: 34).

connexió entre un discurs d'etnicitat i determinats camps o subcamps socials; ens permet observar els contextos on un discurs d'aquesta mena ha esdevingut eficaç en relació a l'estratègia de si més no alguna de les agències o agents en joc. Ens serà especialment útil per analitzar, per exemple, l'afinitat establerta entre certs discursos d'etnicitat i certs dispositius pedagògics del sistema educatiu català.

Ara bé, la relació entre un discurs i un camp social no ve definida només per l'*operativitat* tècnica, política, pedagògica ... d'aquest discurs. Definirem aquest espai de relació a partir de tres dimensions més: la *legitimitat* que confereix el discurs a qui l'usa (dimensió especialment il·luminada per perspectiva no marxista de l'etnicitat), que junt amb l'anterior dimensió conforma les potencialitats pràctiques del discurs; i, la *disponibilitat* i la *plausibilitat* socials del discurs, com a dimensions referides a les seves condicions de possibilitat. *Disponibilitat social* d'un discurs fa referència al fet que els discursos no neixen del no-res, sinó que entronquen amb discursos anteriors, s'imbrinquen dins altres formacions discursives de forma simultània, o bé reutilitzen parts d'uns i altres. *Plausibilitat* d'un discurs pressuposa, en canvi, l'espai de creació d'un consens social que dona sentit un determinat discurs i li aporta la base per a la seva difusió, produint el seu reforçament d'aquell propi consens (funció de legitimació de l'*statu quo*, ja vista), o la seva transformació (legitimació de contraversió o subversió del discurs hegemònic, com han destacat les teories mobilitzacionistes).

Ens falta encara definir la dimensió pròpiament social del discurs d'etnicitat: els usos socials de l'etnicitat. Basant-nos en la teoria interaccionista de l'etnicitat de Barth (1969), però també en altres aproximacions als processos de categorització i identificació socials (Tajfel, 1981)⁹⁸, distingirem tres nivells d'usos o pràctiques d'etnicitat, estretament interrelacionats:

(a) *pràctiques de categorització ètnica*, que coincideix amb el moment purament discursiu o de desplegament de significats en termes d'etnicitat,

⁹⁸ Tajfel ha tres tipus de categorització social: la classificació, la identificació -quan les categories es carreguen afectivament- i la formació d'identitats socials, a partir de la comparació intergrupala.

(b) *pràctiques d'identificació ètnica*, que impliquen un moment intersubjectiu: la presa de partit, l'autoposicionament i posicionament simbòlic de l'altre per part dels agents mitjançant l'ús de categories ètniques; i

(c) *pràctiques d'adscripció a un status*, que implica un nivell objectiu: la constitució o bé la tendència a la institucionalització de la divisió social en categories i identitats ètniques.

3.2.2. Anàlisi del concepte de *pràctiques de selecció d'alumnat*.

A continuació descriu quina ha estat l'enfocament utilitzat per abordar el concepte central en la meua anàlisi de les polítiques de centre i la seva relació amb la distribució d'alumnes per centres. Em refereixo al concepte de *pràctiques de selecció d'alumnat*.

Compresos els centres escolars com a establiments o organitzacions socials amb una certa autonomia respecte al sistema educatiu en general, m'ha interessat, en primer lloc, com una primera entrada en el camp de recerca, observar com els responsables directius (no tan sols directius de centre, també inspectors de zona i tècnics municipals) d'aquests centres contribueixen a configurar els respectius alumnats. En segon lloc, intento constatar si dintre aquests processos de configuració d'alumnats hi intervenen categories ètniques o no. I, suposant que hi intervinguin, quina funció hi tenen. En fi, es tracta de contribuir a comprendre com es generen socialment -en un camp concret, el dels centres escolars- els processos d'etnicització i quines conseqüències comporta això en la formació de grups i de subjectes.

Per tal de tractar la contribució a la construcció de l'alumnat per part dels responsables de centre, consideraré dos tipus de *pràctiques de selecció d'alumnat*:

(a) el control sobre l'allistament o ingrés d'infants a l'escola, que constitueix una sèrie de *pràctiques de selecció directa*, i

(b) la contrucció de la imatge de centre, conjunt de pràctiques que considero de *selecció indirecta*⁹⁹.

Respecta a aquestes últimes, ens ocuparem de tres elements com a susceptibles de creació i projecció d'imatge d'un centre:

- (b1) la identificació amb certs grups socials,
- (b2) la identificació amb un territori, que de fet pot ser una component de l'anterior, i
- (b3) l'oferta pedagògica vista com a tarja de presentació del centre.

En relació a les pràctiques de selecció directa dels candidats a alumnes d'un centre, he utilitzat com a indicador el *grau d'accessibilitat* a aquest centre. A grans trets, espt considerar que un centre tendeix vers una situació d'accés restringit o, per contra, vers un accés obert. Fins i tot admetent que el grau de restricció o obertura a l'admissió de nous alumnes en un centre constitueix un valor relatiu, una qüestió de grau, he intentat precisar-ne al màxim els termes. Així, caldrà entendre que una escola és d'accés restringit quan el seupersonal responsable efectui pràctiques de selecció estrictes dels candidats a ingressar-hi, en base a requisits del tipus: superació d'un examen, ostentació de certs elements d'imatge externa o, simplement, el pagament d'una taxa econòmica elevada. En l'extrem contrari, una escola d'accés obert serà aquella que admeti qualsevol candidat, és a dir, on no hi hagi pràctiques de selecció. Per a la present recerca, he ampliat aquesta categoria fins fins fer-li englobar el conjunt de centres que no presentin altres requisits per a l'ingrés que els estipulats per la normativa legal¹⁰⁰.

Pel que fa a la dimensió *identitat territorial del centre*, he atès la delimitació de zones d'influència -ja sigui per part del propi centre, o bé per la institució escolar general o per ambdues instàncies alhora-, en funció de la qual cosa he agrupat els centres en quatre tipus:

⁹⁹ No contemplo aquí les pràctiques actives de captació d'alumnes per part dels equips directius de centres escolars, per dues raons: en primer lloc, per suposar que aquestes pràctiques que podríem anomenar de *reclutament* per part d'agents del centre es donen en contextos molt més excepcionals que les pràctiques d'*allistament* -per continuar amb la metàfora castrense- per part dels pares; i, en segon lloc, per considerar que la seva observació escapa a les possibilitats que em permeten les tècniques d'investigació emprades.

¹⁰⁰ Em refereixo concretament a la regulació de la pre-inscripció i del procés la matrícula que fixa anualment el Departament d'Ensenyament.

- a. *Escola de barri*, entenent per *barri* un espai socio-urbanístic definit de forma significativa per part dels propis agents socials.
- b. *Escola de zona*, la zona d'influència de la qual abarcaria més d'un barri.
- c. *Escola local*, si rep població d'un municipi independentment de cap delimitació interna en barris o zones.
- d. *Escola transmunicipal*, si escolaritzen alumnat de més d'un municipi.

En tercer lloc i pel que fa al criteri *de línia educativa*, cada centre ha estat caracteritzat en relació a quatre dimensions: especialització educativa, model pedagògic, adequació al Programa d'Immersion i adequació a la Reforma del sistema educatiu.

En funció de la primera dimensió, els centres poden ser classificats segons si presenten o no especialització i, si en presenten, segons l'especialitat que en resulta (per exemple: especialització en educació en anglès).

Quant a la dimensió *model pedagògic*, aquí m'interessa considerar-la només en tant que constitueixi un element distintiu de la presentació *exterior* o pública de l'escola. Aleshores, hom podria destacar els centres que es presenten com *de pedagogia activa* i distingir-los d'aquells que ho fan com *de pedagogia tradicional* i d'aquells que *no* fan carta de presentació del model d'ensenyament.

Finalment, a efectes d'aquest primer informe qualificaré l'adequació al marc normatiu que constitueixen el Programa d'Immersion i la LOGSE, mitjançant quatre valors: nul·la, mínima (si s'ajusta a les prescripcions legals), òptima (quan supera el mínim prescrit) i precursora (centres pilot o predecessors en l'aplicació d'aquestes innovacions educatives).

3.2.3. Context sociogeogràfic

L'àrea on he realitzat la recerca empírica sobre les pràctiques d'escolarització de famílies i de centres escolars de segon cicle d'educació infantil i d'educació primària, l'integren quatre municipis -Viladecans, Gavà, Castelldefels i Begues- que podríem considerar com formant part d'una subcomarca dintre del Baix Llobregat, en la seva part sud.

Dues característiques han motivat la selecció d'aquesta àrea: forma en conjunt una *unitat sociol·lingüística* i abarca una gran diversitat de grups sociol·lingüístics i culturals.

Respecte al primer punt, considerem la zona delimitada com un microcosmos autònom des del punt de vista de la xarxa de serveis educatius, és a dir, podem dir que no hi ha fluxos de sortida d'alumnat a centres de primària de l'exterior significatius. Quant al requisit de diversitat sociol·lingüística, són presents a la zona des de directius i alts càrrecs d'empreses multinacionals en els barris residencials de Castelldefels i Gavà, fins a treballadors a qui la crisi a les indústries de Gavà o Viladecans ha deixat a l'atur¹⁰¹, passant pel petit i mitjà empresari o comerciant.

D'altra banda, en el conjunt dels quatre municipis hi ha una composició cultural ben heterogènia, que respon, sobretot, a diferents onades immigratòries: la de la dècada dels anys vint, procedent de les regions properes a Catalunya i la mateixes comarques del seu interior, la del període 1950-1975, la més nombrosa (Viladecans passà en aquest període de 4.294 habitants a 36.270, Gavà de 6.860 a 30.586 i Castelldefels, de 2.039 a 20.048¹⁰²), per la qual s'incorporen a la vida social d'aquests municipis gent d'arreu d'Espanya; la molt menys rellevant estadísticament, però igualment significativa de mà d'obra molt qualificada

¹⁰¹ Segons el padró de 1991, Viladecans tenia la taxa d'atur més alta del Baix Llobregat, amb un 18.96 %, mentre que les de Gavà i Castelldefels eren relativament altes: 16.84 % i 15.73 %, respectivament; i la de Begues molt baixa: 6.08 %

¹⁰² Les dades estadístiques que s'ofereixen corresponen als censos de població de l'Institut Nacional de Estadística i als padrons municipals de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

procedent dels països del Primer Món i de Llatinoamèrica, que té els orígens a finals dels anys 50; i, finalment, l'onada més recent, d'immigració del Tercer Món i, sobretot, d'Àfrica.

Per acabar de dibuixar el complex i heterogeni mapa socio-demogràfic, cal indicar que a diferència de moltes altres zones de Catalunya, aquests municipis del Baix Llobregat sud han incrementat la seva població en els períodes més recents, probablement per una migració de sortida de Barcelona i el seu primer cinturó. Castelldefels destaca com a principal receptor d'aquests nous fluxos, fet que explicaria, en bona part, l'increment de la seva població de 1986 a 1991 en 7.087 nous habitants (increment que ha sofert una certa reducció si tenim en compte l'actualització del padró a 3/3/1993: una puja de 1.583 habitants en dos anys¹⁰³) i, en una escala menor, destaca també Begues, on el reflux migratori ha contribuït a un augment de població proper al 33 % en cinc anys: de tenir una població de 1.531 el 1986 passa a tenir-ne una altra de 2.029 el 1991.

Tot plegat configura un escenari socio-cultural de grans contrastos i un espai urbanístic molt dinàmic, en ràpida transformació.

¹⁰³ Font: Ajuntament de Castelldefels.

3.3. Principals hipòtesis orientatives.

Algunes de les hipòtesis de treball que han orientat la recerca presentada aquí són:

1. En certes condicions socials que cal determinar, les famílies i, especialment, els pares, utilitzen l'ètnicitat com un mitjà més dins la seva estratègia orientada a la consecució d'adscripció social a certs grups primaris (grups d'iguals i grups de referència positius) i secundaris (certes escoles, associacions o clubs).

L'aproximació o distanciament respecte a certs grups socials que aquelles famílies categoritzen i identifiquen com a ètnics forma part d'una estratègia més global en tant que membres o aspirants a esdevenir membres de certs grups socials (grups d'estatus, de poder o de classe).

En les pràctiques d'escolarització dels pares articulades amb certs discursos d'ètnicitat, doncs, podem trobar un primer factor de segregació ètnica.

2. En certs contextos i situacions socials que cal establir, els directius de centres escolars usen categories d'ètnicitat a l'hora de presentar públicament i, en especial, de cara als pares, el seu centre, el seu projecte educatiu i la resta d'elements susceptibles de formar la imatge pública del centre.

3. En certs contextos socials ja *ètnicitzats*, i especialment en aquells on són socialment actius certs estigmes ètnics, alguns directius de centre opten per una estratègia de preservació del seu alumnat al possible ingrés d'alumnes *estigmatitzats*.

En cas de confirmar-se aquesta hipòtesi, es tractaria d'un segon factor de *ghettització*.

4. Durant els tres últims decennis, l'aparell escolar ha actuat, a través de certes actuacions que cal situar en el seu context i abast, com una agència productora de discursos d'etnicitat, en especial, d'una etnicitat referida a part de la població més difícilment escolaritzable ("gitanos", "àrabs" i altres "minories ètniques").

Es pot preveure un efecte de producció d'etiquetes ètniques, amb tendència a la perpetuació per a certs grups socio-culturals, com un resultat no desitjat de polítiques inicialment formulades precisament per eliminar desigualtats i *handicaps* davant l'escola (és aquest el cas de l'educació compensatòria al nostre país? Ho és també de les mesures de dispersió d'alumnat ètnic?). Si això és així, estariem davant d'un tercer factor, per bé que indirecte, d'estigmatització i segregació ètnica.

3.4. Fases de la recerca i tècniques d'investigació emprades.

En aquest apartat, descripc amb cert detall les principals fases de què ha constatat, finalment, la present investigació.

3.4.1. Fase 1: Construcció de la perspectiva teòrica i delimitació de l'objecte d'estudi. Disseny de l'enfocament metodològic.

Aquesta fase ha inclòs l'anàlisi i actualització del material bibliogràfic, així com el desenvolupament teòric i l'obtenció tant prèvia com posterior a l'acotació de l'objecte d'estudi.

3.4.2. Fase 2: Estratègia metodològica per a la constatació i explicació dels efectes d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització.

a. Anàlisi de dades estadístiques sobre pre-inscripció i matriculació en centres escolars.

A l'inici, es tractava de mostrar els límits -tant com les possibilitats reals- d'una demostració dels efectes d'etnicitat -i especialment dels efectes d'estigmatització i de segregació ètniques- en l'escolarització d'alumnes per centres escolars, mitjançant la interpretació de dades estadístiques secundàries.

Atès que l'etnicitat no és observable com un fet merament objectiu, ja que implica construccions de sentit només aprehensibles contemplant la dimensió intersubjectiva de la interacció social, és impossible trobar indicadors directes que permetin mesurar

els fluxos d'alumnes en termes d'etnicitat (qui ens assegura -per exemple- que la dimensió *nacionalitat* és un signe d'etnicitat en tots els contextos i per a tots els agents escolars?). En canvi, tenint en compte la perspectiva teòrica desenvolupada aquí, l'ús d'indicadors indirectes (el mateix *nacionalitat*, *lloc de naixement*, *barri de residència*, etc.) pot resultar útil, atès que permet contextualitzar millor les unitats d'anàlisi. A més, a partir d'aquelles dades, es poden formular hipòtesis sobre com els agents utilitzen i donen sentit, mitjançant els discursos, a aquestes dimensions o indicadors. D'aquesta forma, es comprèn la necessitat d'aplicar, de forma central en la present recerca, l'anàlisi de discurs com a tècnica qualitativa capaç de posar a prova les esmentades hipòtesis.

b. Anàlisi de discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització en la institució escolar.

b.1. Anàlisi de les polítiques macro de la institució escolar.

Anàlisi de discurs¹⁰⁴ de:

(a) documents ideològics, jurídics i tècnics sobre el que he anomenat polítiques de normalització nacional i polítiques de normalització social,

(b) entrevistes directives a responsables i professionals d'aquestes polítiques; concretament a:

- Responsable del Programa d'Educació Compensatòria: 3 entrevistes.
- Mestres del Programa d'Educació Compensatòria: 2 entrevistes.
- Responsable del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC): 1.
- Professional tècnic del SEDEC: 2.

¹⁰⁴ La tècnica d'interpretació de dades qualitatives ha estat per al conjunt de la recerca l'anàlisi de discurs fonamentada en: d'una banda i com hem vist en els capítols teòric i en l'apartat de dimensionalització del concepte de *discurs ètnic*, en el que Foucault anomenava *arqueologia del saber*; i de l'altra banda, pel que fa a la interpretació concreta de textos, aquell mètode s'ha vist complementat per l'anàlisi estructural que ha proposat Jean Rémy (1990).

(c) entrevistes directives a gestors del sistema educatiu:

- Inspectors de l'àrea: 6 entrevistes.
- Professionals de les àrees d'educació municipals de: Castelldefels (3), Gavà (4) i Viladecans (2); i

(d) entrevistes obertes a informants:

- Responsable del Centre de Recursos Pedagògics de Castelldefels.
- Ex-professora d'institut de Gavà.
- Professionals del treball i l'educació social de Gavà i Viladecans.

b.2. Obtenció i anàlisi de discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització dels directius de centres escolars.

Anàlisi de discurs d'entrevistes dirigides i diversa documentació relacionada amb la gestió i l'imatge pública dels centres.

Realització d'entrevistes amb:

- directors (o, per defecte, a caps d'estudis) de l'univers de centres d'educació primària de Castelldefels (13 entrevistes),
- directors de sengles mostres significatives de centres d'educació primària de Gavà (8) i Viladecans (10),
- director d'un centre de primària de Begues -que escolaritza infants de Gavà, Castelldefels, Viladecans i d'altres municipis.

La presentació de resultats sorgits de l'anàlisi de les entrevistes a directius de centre (capítol 2 de la segona part del present volum) se centra en els àmbits escolars de Castelldefels per considerar que els centres escolars d'aquests dos municipis cobreixen prou bé els distints tipus de centre previstos (vegeu tipologia de centres en els apartats 2.1.2 i 2.2.2 de la part II).

b.3. Obtenció i anàlisi de discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització dels pares i mares d'alumnes.

Anàlisi de discurs d'històries de vida escolar narrades per pares i mares d'alumnes¹⁰⁵. Mostra significativa de pares i mares d'infants escolaritzats en alguns dels centres escolars d'educació infantil (3-6 anys) i educació primària de la zona estudiada; composta per:

- famílies (pare i mare o bé un dels dos) els fills dels quals estan escolaritzats a Castelldefels: 43 entrevistes.
- famílies els fills dels quals estan escolaritzats a Viladecans: 22 entrevistes.
- famílies els fills dels quals estan escolaritzats a Gavà: 22 entrevistes.
- famílies els fills dels quals estan escolaritzats a Begues: 3 famílies.

A fi d'aprofundir en l'anàlisi qualitativa de les històries de vida escolar obtingudes, es va seleccionar a 12 famílies-tipus dins de la subàrea socio-escolar de Castelldefels, que constituïssin una mostra significativa de la diversitat de classes socials i grups socio-culturals presents en aquesta subàrea. El resultat d'aquesta anàlisi intensiva és exposat al capítol tercer de la segona part.

¹⁰⁵ La interpretació de les històries de vida escolar ha estat feta, seguint el model d'anàlisi del *récit de quête* desenvolupat per Jean Rémy (1990: 121-128).

**PART II. ANÀLISI DE L'ÚS I DESPLEGAMENT DE
DISCURSOS D'ETNICITAT A L'ESCOLA**

1. Els discursos d'etnicitat en les polítiques escolars de nivell macro a Catalunya.

Hi ha a Catalunya, durant els últims vint anys, dues polítiques que, en l'àmbit escolar, produeixen -i, de vegades, reproduïxen- discursos d'etnicitat. Em refereixo, d'una banda, a la política lingüística impulsada, principalment, pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat, i, d'una altra banda, a les polítiques de protecció social lligades a l'anomenat *Estat del Benestar* en la seva aplicació al camp escolar, que tenen en l'educació compensatòria el seu principal exponent, però no pas l'únic.

El present apartat mostra aquest doble desplegament dels discursos d'etnicitat i, sobretot, en ressegueix els efectes socials possibles: quins règims d'etnicitat sostenen, quins subjectes ètnics contribueixen a generar, quines regles de joc entre aquests subjectes prefiguren, quin camp de possibilitats estratègiques ofereixen a les forces socials implicades.

Inspirant-me en Foucault, anomenaré aquestes dues grans polítiques, *polítiques de normalització*¹⁰⁶ (de normalització lingüística i, com veurem, nacional, la primera; de normalització social¹⁰⁷, la segona), i intentaré de posar a prova la següent hipòtesi: l'etnicitat es troba, junt amb altres elements delimitadors, en el cor d'aquestes polítiques de normalització. Més precisament, a tota pràctica normalitzadora, reguladora de la vida d'un conjunt social, li és necessària, reclama la delimitació d'una

¹⁰⁶ Michel Foucault (1992: 261-2) defineix *societat de normalització* com "una sociedad donde se entrecruzan (...) la norma de la disciplina y la norma de la regulación"; i per *norma* entèn allò "que circulará de lo disciplinario a lo regulador, que se aplicará al cuerpo y a la población y permitirá controlar el orden disciplinario del cuerpo y los hechos aleatorios de una multiplicidad. La norma -conclou Foucault- es lo que se puede aplicar tanto al cuerpo que se quiere disciplinar, como a la población que se quiere regularizar". En síntesi, per Foucault i en aquest passatge de la seva obra, la societat de normalització és el resultat del procés pel qual es poder, durant el segle XIX, es va fer càrrec de la vida, de la superfície que s'estendria d'allò orgànic a allò biològic, del cos a la població, a través del doble joc de les tecnologies de la disciplina i de les de la regulació.

¹⁰⁷ També Manuel Muñoz ha utilitzat el concepte de *polítiques de normalització* per referir-se a les actuacions en l'àmbit del benestar social en relació a la població estrangera (MÚÑOZ, 1993: 79).

norma; i aquí, en la divisió d'allò que és normal i bo, i allò que no ho és, intervé la retòrica ètnica com una pràctica divisòria que estableix una oposició del tipus *nosaltres / els altres*. A més, l'ètnicitat permet configurar un dispositiu de regulació del pas de la pertinença del grup de *els altres* al grup del *nosaltres*.

Aleshores, en el camp concret que m'ocupa aquí, l'ètnicitat esdevindria la matèria significant -si no l'única, sí la principal- que permetria operar a dos dispositius pedagògics: el de la normalització lingüística i nacional, i el de la normalització social.

Al mateix temps, ambdós dispositius pedagògics produeixen, com miraré de mostrar, règims d'ètnicitat distints, amb els seus corresponents conceptes d'ètnicitat, subjectes ètnics, classificació i relació entre aquests subjectes, etc. D'entrada i potser simplificat en excés, es pot avançar que:

(a) les accions de normalització lingüística a Catalunya des de 1980 han tingut com a objecte d'aplicació la població immigrada de la resta de l'Estat sobretot durant el període 1950-1975, i han suposat el desplegament d'un règim d'ètnicitat basat en categories de tipus obert¹⁰⁸ (*catalanoparlant / castellanoparlant*), classificació forta entre aquestes categories, enunciació implícita i orientació vers la integració; mentre que

(b) les pràctiques d'educació compensatòria a partir de principis dels vuitanta s'han centrat en la població gitana, en primer lloc, i en la procedent de la immigració de fora de l'Estat Espanyol -i sobretot de l'anomenat *Tercer Món*-, en segon lloc; i han suposat l'activació d'un discurs basat en categories ètniques tancades¹⁰⁹, de demarcació forta i enunciació explícita, l'orientació del qual, tot i ser formulada en termes de compensació de dèficits i diferències, tendeix vers la definició i l'etiquetatge d'aquests dèficits i d'aquestes diferències.

¹⁰⁸ Com hem vist en l'aproximació metodològica, Basil Bernstein defineix la classificació com a relació d'aïllament entre categories; si l'aïllament entre categories és marcat, si dificulta el pas d'una categoria a una altra per part d'un subjecte, llavors estem davant d'una *classificació forta*. D'una altra banda, la classificació forta entre categories correspon a relacions de poder molt més explícites que en el cas de classificació feble, on la poca diferenciació i aïllament entre categories suposa relacions de poder més implícites (1990: 33-34).

¹⁰⁹ En el sentit de categories tancades i immutables són usades, per exemple, les etiquetes *gitano* o *àrab*, de manera que, segons aquest discurs, no té sentit plantejar que algú pugui deixar de ser gitano o àrab.

1.1. El discurs d'etnicitat desplegat en la política de normalització lingüística a Catalunya.

Em proposo aquí mostrar, bàsicament, dos fenòmens. En primer lloc, explicaré per què la política de normalització lingüística -i, en particular, el seu desenvolupament a través de l'àmbit escolar- ha suposat el desplegament d'un discurs d'etnicitat; ja que una acció de promoció d'una llengua entre els ciutadans no és forçosament una pràctica generadora d'etnicitat. Si, a Catalunya ha estat així, com espero mostrar, és perquè aquella política s'inscriu dins d'una estratègia nacionalista, en un moment històric en què el projecte de *catalanització* de la societat és hegemònic entre la majoria de forces polítiques catalanes emergents de la lluita antifranquista (des dels partits de centre-dreta fins als d'esquerra), en cara que no o és en l'arena política espanyola.

En segon lloc, un cop constatada efectivament la producció d'etnicitat, es tractarà de mostrar la naturalesa d'aquesta producció: els objectes en què s'ha aplicat, les formes de dir allò ètnic que ha ordenat, l'entramat teòric que ha activat i, finalment, el camp de possibilitats estratègiques que ha encetat. Aquí, la hipòtesi es podria resumir dient que el dispositiu pedagògic que ha suposat el desplegament de l'esmentada política de catalanització escolar, s'ha institucionalitzat com una gran maquinària d'integració de nens i nenes de famílies immigrades espanyoles, segons el projecte de recuperació de la nació catalana després del període franquista; maquinària que, tanmateix, no s'ha aplicat específicament a la integració d'alumnes de famílies estrangeres fins molt recentment (a partir de 1989). Com veurem en l'apartat 1.2., aquests últims nousvinguts han estat objecte preferent d'una altra política, no pas de normalització *nacional*, sinó *social*.

1.1.1. La política de normalització lingüística com a desplegament d'un discurs d'etnicitat.

Tot i que en el conjunt de l'apartat 1.1. el discurs d'etnicitat produït per la política de normalització lingüística serà analitzat en detall, sota el present epígraf pretenc mostrar-ne els seus elements més bàsics i visibles. Ho faré a partir d'una primera interpretació del preàmbul a la *Llei de Normalització Lingüística* de 1983.¹¹⁰

L'esmentat text jurídic reconeix en la llengua catalana, en primer lloc, l'"*element fonamental de la formació de Catalunya*" i, en segon lloc, "*un dels factors de la reconstrucció de Catalunya*". Aquesta estreta vinculació entre llengua i país -i de fet, nació, com veurem- apareix més explícitament encara. Així, la llengua hi és considerada com a -a més d'"*eina natural de comunicació*"- "*expressió i símbol d'una unitat cultural amb profundes arrels històriques*", "*testimoni de la fidelitat del poble català envers la seva terra i la seva cultura específica*" i, finalment, "*instrument integrador*"¹¹¹. De manera que queda configurat el valor simbòlic, d'identificació d'una unitat cultural i d'adscripció a una terra; el valor d'etnicitat, en definitiva, de la llengua catalana, allò que en fa la llengua *pròpia* de Catalunya, tal i com recull l'*Estatut d'Autonomia*.

Ara bé, al costat d'aquesta definició en positiu d'una identitat ètnica, d'una adscripció a una unitat cultural i territorial, de la qual la llengua en seria un símbol; hi ha la definició *en negatiu*, per oposició a una altra llengua -el castellà-, que l'hauria substituït i desbancat de les seves funcions públiques (precisament de comunicació i d'integració socio-cultural), relegant-la a un no-ser arran de: la pèrdua de l'oficialitat pels Decrets de Nova Planta, l'absència de les escoles des de l'origen mateix de l'ensenyament obligatori i dels mitjans de comunicació de masses en benefici del

¹¹⁰ *Llei 7/1983 de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya*. Publicada al D.O.G.C., n. 323, el 22/IV/1983, pàgina 892.

¹¹¹ *Idem*.

castellà.¹¹² En aquesta altra tesiura, la llengua esdevé ja no un element d'identificació directament, sinó un signe de lluita, d'exclusió, que permet una identificació ètnica per oposició i, en tot cas, legitima tot el procés de normalització lingüística com a instrument fonamental del que seria la normalització nacional -implícitament recollida en l'expressió "*reconstrucció de Catalunya*"¹¹³.

Com veurem, aquest discurs d'etnicitat, fet d'elements d'identificació envers una unitat cultural explícita i d'oposició en front d'una altra unitat implícita -de la qual només se n'insinua la seva expressió lingüística, la llengua castellana- prendrà com a camp d'aplicació preferent, encara que no pas únic, la immigració castellanoparlant del període 1950-1975. El preàmbul de la *Llei de Normalització Lingüística* ja prefigura la rellevància concedida a aquest element, quan el recull com un dels condicionants de la situació precària de la llengua catalana a principis dels vuitanta i diu:

*" l'establiment a Catalunya d'un gran nombre de persones majoritàriament castellanoparlants s'ha produït durant molts anys sense que Catalunya pogués oferir-los estructures socio-econòmiques, urbanístiques, escolars i d'altra mena que els haurien permès una incorporació i una aportació plenes a la societat catalana, des de les seves pròpies identitats culturals, que la Generalitat reconeix i respecta".*¹¹⁴

1.1.2. El discurs d'etnicitat de la normalització lingüística: perspectiva, camp i objectes d'aplicació, regles d'enunciació i possibilitats estratègiques.

A finals dels anys 70, la conjuntura política a Catalunya ve marcada per l'emergència de les forces antifranquistes i per la formació d'un nou consens -gestat també a nivell d'Estat Espanyol-, que posa les bases d'un canvi sobretot polític i cultural. Aquest

¹¹² El text analitzat enumera, junt a aquests tres factors, l'arribada d'un gran nombre de castellanoparlants com una causa més de la situació de precària presència pública i oficial del català a principis dels vuitanta.

¹¹³ *Llei de normalització lingüística ...*, op. citada.

¹¹⁴ *Idem*.

escenari polític que s'ha convingut a anomenar *transició*, permet que el discurs de recuperació nacional (de *normalització nacional*, l'anomeno aquí) esdevingui hegemònic a Catalunya i sigui, encara que de forma parcial, reconegut en la *Constitució Espanyola* de 1978.

D'altra banda, en l'àmbit concret de l'escola, el projecte de normalització nacional coincideix amb un moviment de renovació pedagògica, que es legitima a tres nivells:

- (a) polític: hi ha acord a transformar una escola franquista en una escola democràtica; i
- (b) pedagògic: emergeixen alternatives educatives al model autoritari d'ensenyament¹¹⁵;
- (c) cultural: consens sobre la catalanització de l'escola.

Em detindré ara en aquest tercer nivell per analitzar la formació del discurs de normalització nacional i la seva legitimació, fent especial èmfasi en l'apartat escolar.

Si repassem la literatura de l'època (segona meitat dels 70) i fins i tot la produïda des de finals dels 50, en què es prefigura i es genera el discurs d'etnicitat que aquí he anomenat de *normalització nacional* a Catalunya, constatarem un primer fet: els elements de definició negativa -establerts per oposició, més que no pas per identificació- predominen sobre les formulacions d'afirmació ètnica en positiu. Ras i curt: es parla més -i, en tot cas, se'n parla en primer lloc- de les amenaces que planen sobre el poble català, que no pas sobre el seu potencial intrínsec. Entre aquestes amenaces, la massiva immigració de la resta de l'Estat Espanyol en un moment considerat de declivi i subordinació de la nació -i aquest element, com veurem, és

¹¹⁵ Dolores Juliano, Valeria Bergalli i Enrique Santamaría han observat ja que l'ampli suport a favor d'una pedagogia progressista va jugar a favor del projecte de catalanització de l'escola:

"(...) los proyectos autonómicos escolares no han tenido que enfrentarse (como fue el caso de Francia) con un sistema escolar moderno y prestigioso, sino con unas experiencias modernizadoras fragmentarias, y unos modelos ideológicos rechazados en el resto de Europa. Así, las comunidades autónomas pueden asumir la identificación escuela-progresismo-construcción de pertenencia, en su propio ámbito territorial, no mediatizado por el Estado.

En el caso del catalanismo -afegeix Juliano-, su autoconceptualización como la parte más dinámica y moderna del Estado Español, ha permitido que asumiera simultáneamente la innovación pedagógica y la idea del desarrollo científico como elementos constitutivos de su 'tradicionalidad'" (JULIANO, BERGALLI i SANTAMARÍA, 1996).

central en els discursos de l'època- apareix en primer terme. Al meu entendre, aquesta visió marca el posterior desplegament i posada en marxa de la política de normalització lingüística, també a nivell escolar. Com intentaré mostrar, mitjançant la formulació i tractament del *problema de la immigració*, es gesta el règim discursiu d'etnicitat que esdevindrà hegemònic a Catalunya.

Curiosament, el predomini de la dimensió negativa del discurs de normalització nacional s'inverteix quan, ja en plena dècada dels 80, aquest discurs cristal·litza en forma de textos jurídics (la *Llei de Normalització Lingüística* de 1983 i, ja el 1992, els decrets sobre el desplegament de la *Reforma Educativa* a Catalunya). Aleshores, el discurs d'etnicitat passa a formular-se, sobretot, en positiu; mentre que la seva vessant negativa hi és o bé implícita, o bé queda reduïda a la forma de pactes que, d'alguna manera, contenen aquella oposició entre projectes nacionals distints.

A continuació, passo a analitzar, amb un cert deteniment, la genealogia de l'esmentat discurs d'etnicitat des dels seus orígens ideològics i polítics fins a la seva constitució en discurs hegemònic i fins a la seva institucionalització.

a. Orígens del discurs de normalització nacional: de 1958 a 1979.

El propòsit d'aquest apartat és resseguir els filons ideològics en què comença a qual·liar el discurs de normalització nacional tal com l'he definit aquí, així com la conjuntura social i política que en permet el sorgiment. Es tracta no tant de remuntar-se a les fonts doctrinàries d'uns quants ideòlegs eminents o als postulats de certs científics influents, com de traçar els límits en què es mouen aquestes doctrines i aquestes aquests postulats i que acaben constituint un camp discursiu plausible, producte i factor alhora d'un determinat consens social i polític.

El material empíric analitzat per a tal propòsit no pretèn ser ni exhaustiu, ni producte de cap acurada selecció. L'única pretensió del recull és que sigui prou ampli i divers en el temps, l'arc ideològic i el registre en què es formula cada text, com per a copsar els traços que delimiten el referit camp discursiu. D'aquesta manera els textos analitzats

pertanyen a diferents moments cronològics (1958, 1965, 1976 i 1979), a diversos posicionaments ideològics (del centre-dreta de Jordi Pujol a l'esquerra moderada de Francesc Vallverdú) i són produïts des de disciplines tan variades com ara l'endoculturament polític, la demografia i la sociolingüística¹¹⁶.

En el pla ideològic, penso que hi ha dos elements nuclears en el discurs d'etnicitat catalanista que es gesta en plena dictadura de Franco i esclata -fins a un punt en què esdevindrà hegemònic- durant els primers anys del post-franquisme. Es tracta de dos pilars bàsics sobre els quals s'assentarà el consens socio-polític que, a finals dels 70 i principis dels 80, permetrà l'inici de la institucionalització del projecte de normalització nacional català; aquestes dues idees clau són: en primer lloc, la necessitat de rescabament respecte a l'agressió franquista envers tot allò que és considerat símbol nacional (la llengua, les lleis pròpies ...) i, en segon lloc, la necessitat d'una resolució satisfactòria de la incorporació dels immigrants a la societat catalana.

El primer element apareix ben dibuixat al principi, i es va diluint -es fa menys explícit- a mesura que s'avança en l'establiment de les institucions democràtiques. Es presenta com una lluita de fons entre Castella i Catalunya. Una lluita que és vista el 1958 amb tota la seva cruïda i rotunditat:

“Castella [que compta amb el suport del Règim franquista] (...) té la força suficient per a intentar destruir-la [Catalunya], que és el que està intentant” (PUJOL, 1976: 66).

¹¹⁶ Concretament, els textos escollits són:

- Les conferències pronunciades el 1958 i reelaborades el 1976 per Jordi Pujol per a la seva publicació a PUJOL, J. (1976), **La immigració, problema i esperança de Catalunya**. Barcelona: Nova Terra.
- El capítol “Els immigrants i llur assimilació” de la obra de J. Maluquer **Població i societat a l'àrea catalana**, publicada el 1965 per Nova Terra (Barcelona).
- Quatre articles del sociolingüista Francesc Vallverdú escrits entre 1975 i 1979, i publicats amb el títol “Normalització lingüística i immigració” a VALLVERDÚ, F. (1979), **La normalització lingüística a Catalunya**. Barcelona: Laia.

Aquest primer element de demarcació permet distingir els mals dels bons immigrants i que són caracteritzats com, respectivament: els professionals i funcionaris del sector terciari, que vénen “amb mentalitat d'amo” (“una mentalitat castellana pura, castellana central” -PUJOL: 67) i els treballadors manuals procedents del sector agrícola, de condició humil i sense prejudicis anticatalans (MALUQUER, 1965); i que, a mitjans dels 70 i en el discurs sociolingüístic s'expressa ja únicament en termes d'oposició entre llengües:

“(…) la normalització lingüística implica la plenitud d'ús per a la llengua catalana, la recuperació d'espais d'ús fins ara negats al català i, per tant, una justa reculada del castellà, que actualment quasi monopolitza l'ús públic de la comunicació lingüística a Catalunya. En efecte, tenint en compte que ni els centres d'ensenyament ni els mitjans de comunicació no es poden multiplicar fins a l'infinit, la (re)catalanització dels uns i dels altres significarà una reducció natural dels espais d'ús del castellà” (VALLVERDÚ, 1979: 162).

El segon element en ordre d'importància al voltant del qual es configura en els seus orígens el discurs de recuperació nacional a Catalunya -però segurament el que més tinta féu córrer- és la qüestió de la immigració, que és vista com un repte crucial, com una prova de foc. En aquest sentit, Jordi Pujol parlava el 1958 de “primer problema nacional de Catalunya” (“és aquí on ens jugeum l'ésser o el no ésser del nostre poble” -PUJOL, 1976: 72) i el 1976 de “l'únic problema de debò” (“l'únic que ens pot dur (...) a la destrucció de la nostra identitat” -51-52). Per la seva banda, Francesc Vallverdú, si bé es referia el 1976 a la immigració com “un fals entrebanc” (VALLVERDÚ, 1979: 149), dóna testimoni de l'agudesesa del problema tal com es plantejà a la Trobada sobre Política Cultural del PSUC del 20 de gener de 1979.

Així doncs, per al discurs de recuperació nacional que ens ocupa, la qüestió de la immigració apareix vinculada -encara que sigui de forma implícita- amb el conflicte històric Castella-Catalunya i es converteix en un camp discursiu estratègic on es

dirimeix i es dirimirà bona part de la legitimitat del projecte de reconstrucció nacional. Vegem-ho amb més detall.

L'anàlisi de partida el 1958 era la següent: la immigració de grans masses de població castellanoparlant és un mitjà passiu de consecució de l'objectiu últim de Castella i del règim franquista: la destrucció de Catalunya. En paraules de Pujol:

"[Castella està intentant destruir Catalunya] És destruir un país llevar-li els mitjans que necessita per a integrar una immigració massiva que, en aquestes condicions, portarà al trencament de la unitat i a la neutralització del país que la rep (...)" (66).

"El Règim en té prou amb no permetre que aquesta immigració sigui regulada, i amb treure a Catalunya tota possibilitat d'actuació" (72).

Resulta significatiu de contrastar aquesta argumentació amb la feta pel mateix autor quasi vint anys més tard, sense la pressió directa del règim franquista i davant l'horitzó de les primeres eleccions democràtiques:

"haurém d'entendre el fet de la presència del castellà a casa nostra com a llengua no només oficial (...). La valoració que hem de fer de la presència de la llengua castellana avui a Catalunya ha de tenir present aquesta realitat i la forma com s'ha produït, que té dues vessants: és el fruit de l'agressió política de l'Estat espanyol, però no de la majoria d'immigrants" (49).

És a dir, la denúncia implícita de la imposició de la llengua castellana es distingeix del seu reconeixement com a primera llengua de molts nousvinguts. A finals dels 70, aquest punt és compartit pels diferents agents productors dels discurs de normalització nacional; Francesc Vallverdú, per exemple, ho formula encara més clarament, quan escriu, en referència als drets dels castellanoparlants:

“El fet de plantejar, sense reserves, aquest programa de plena normalització lingüística del català no està pas en contradicció -i això cal subratllar-ho amb vigor- amb la presència de la llengua castellana a Catalunya” (171).

Establert, doncs, l'objecte *immigració* com a camp discursiu estratègic, com a problema crucial i decisiu per a l'esdevenidor del conflicte de fons Castella-Catalunya, el tractament d'aquest problema variarà de 1958 a 1979, en consonància amb la forma com és conceptualitzat. Així, en una primera època en què la immigració és vista com un instrument en mans del règim franquista, la solució propugnada és l'assimilació dels immigrants a la cultura catalana. Es tracta, en el fons, d'un règim d'etnicitat basat, d'una banda, en la creença en la superioritat cultural del poble català¹¹⁷ i, d'una altra banda, en l'adscripció voluntària dels nousvinguts¹¹⁸. En aquest sentit, Pujol el 1958 propugna i Maluquer el 1965 prediu la *catalanització* del tipus d'immigrant que, com hem vist, respon al seu estereotip de *bon immigrant*, alhora que es propugna hostilitat enfront del *mal immigrant* (PUJOL, 1976: 70) i se'n prediu la impermeabilitat respecte a la societat i cultura autòctones (MALUQUER, 1965: 151).

¹¹⁷ Deia Jordi Pujol en aquell moment que Catalunya devia a la gran massa d'immigrants una missió civilitzadora: “*El que aquest home [el bon immigrant], sense tenir-ne consciència, potser, ve a demanar a Catalunya, a més del pa, és la forma espiritual que el seu poble no dona d'ençà de fa segles [Pujol argumenta això sobretot per al poble andalús]. I justament la gran missió de Catalunya és donar-los aquesta forma, és fer-los formar part, per primera vegada, d'una comunitat. És fer arrelar els que són desarrelats, cohesionar els que són pur desordre. Que Catalunya tingui una plenitud de poble ho necessiten els immigrants -és a dir, els catalans per immigració- tant com el catalans de naixement*” (68); el 1965, Joaquim Maluquer basa la seva predicció d'assimilació de la majoria d'immigrants a la cultura i la societat catalanes en la “*distància social*” a favor dels autòctons pel desigual grau de desenvolupament econòmic i d'instrucció. I fins i tot Vallverdú a finals dels 70 encara sosté que el fet per a molts immigrants de passar d'una “*civilització rural*” a una “*civilització industrial*” (entre cometes també a l'original) juga a favor de l'adopció de la cultura catalana per part d'aquests immigrants.

¹¹⁸ La famosa definició de Jordi Pujol sobre qui és català inclou no tan sols una dimensió objectiva, sense dubte la més cèlebre (“*tot hom que viu i treballa a Catalunya, i que amb el seu treball, amb el seu esforç, ajuda a fer Catalunya ...*”), sinó també una dimensió subjectiva, voluntària: “*(...) i que de Catalunya en fa casa seva, és a dir, que d'una manera o altra, s'hi incorpora, s'hi reconeix, s'hi entrega, no li és hostil (té, a diferència del primer tipus d'immigrant, la decidida voluntat de ser-ne)*” (69-70).

Tanmateix, en la nova conjuntura social i política dels primers anys de post-franquisme, la solució assimiladora és substituïda per un model que Pujol anomena *integració* i Vallverdú *integració activa*. En efecte, pel primer cal descartar l'assimilació, entesa com a

“ ‘acceptació total, sense aportació pròpia i sense protagonisme per part dels immigrants, de la cultura i de la manera de viure de la societat que els rep’ ” (35), i optar per una noció d'integració, en què les aportacions diverses dels nouvinguts sedimentin en un “nucli integrador”, nucli definit com a “el fet permanent, la roca ferma [que] és sempre el [fet] català” (36). També els textos de F. Vallverdú, tot i provenir d'un altre sector polític i d'una altra disciplina, són sensibles al pes i al protagonisme que en plena transició vers un règim democràtic pren l'objecte *immigració* a Catalunya. Així, la formulació d'una política lingüística i nacional passa per tenir en compte

“les condicions reals en què es produeix la seva ‘integració’ ja avui, les tendències predominants favorables a la ‘doble adhesió’ i la necessitat de combinar el respecte als orígens culturals de l'immigrant amb les naturals exigències de la societat catalana a evitar la formació artificial de grups marginats” (VALLVERDÚ, 1979: 167).

De fet, el discurs de Vallverdú prefigura ja aquí la necessitat d'assentar un consens en matèria lingüística a fi de prevenir la formació de “*minories nacionals*” (167) i garantir la convivència lingüística (172).

En síntesi, podem dir que, a finals dels anys 70, el discurs de normalització nacional català es basa encara en un model d'adscripció voluntari, en què resulta clau l'adhesió dels immigrants al projecte de catalanització i reconstrucció nacional¹¹⁹, però que ha optat per una modalitat d'incorporació dels immigrants integradora i oberta al canvi, com és palès en els textos de Pujol i Vallverdú:

¹¹⁹ Vallverdú coincideix amb la definició, alhora objectiva i subjectiva, de *catalanitat* de Pujol quan escriu que són catalans: “els qui amb el seu treball i voluntat d'arrelar-se a Catalunya han fet una opció clara de ciutadania” (VALLVERDÚ, 1979: 170).

"Cal acceptar la idea de canvi (...) amb la consciència clara que el nostre futur passa pel canvi i per la innovació, pel rebuig de l'immobilisme social, polític, de les idees" (35), actitud que en el camp cultural es concreta en el fet que: "[l'esforç d'incorporació cultural de la immigració] segurament produirà una realitat cultural nova, amb certes connotacions diferents de les que hauria tingut una cultura catalana no sotmesa al xoc de la immigració, però que representarà la consolidació del nostre fet cultural i li donarà un caràcter més global i integrador" (PUJOL, 1976: 49-50).

"Cal concebre la cultura catalana d'una manera dinàmica, i en la seva construcció han de participar-hi tots els catalans. (...) la cultura catalana que construïm no resultarà d'una fusió mecànica (...), sinó d'una integració activa -no ens ha de fer por la paraula- dels subjectes de les cultures immigrades en la tasca comunitària que exigeix una cultura nacional progressiva" (VALLVERDÚ, 1979: 177).

b. La institucionalització del discurs de normalització nacional. El seu desplegament en l'àmbit escolar.

La fase de institucionalització del discurs i del projecte de normalització nacional a través de l'ensenyament que pretenc analitzar ara corre paral·lela a la reinstauració de la Generalitat de Catalunya com a govern autònom. La delimitació que proposo va del Reial Decret 2092 de 1978, pel qual la llengua catalana torna a entrar oficialment a l'escola, fins als Decrets 75/1992 i 94/1992 d'implantació de la LOGSE a Catalunya¹²⁰. Entremig, hi ha, com a fites rellevants del desplegament de la política i del discurs de normalització:

¹²⁰ Aquesta delimitació temporal coincideix amb la que efectuen J. Arnau i J.M. Artigal a: ARTIGAL, J.M. (1995), *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; pàgines 21-48.

- (a) la creació del Servei del Català (SEDEC) el 1978, per part de la Generalitat pre-estatutària;
- (b) traspassos de competències en matèria d'educació per part del Ministeri d'Educació i Ciència a la Generalitat (Decret 2089/1981, de 3 d'octubre);
- (c) aprovació de la *Llei de Normalització Lingüística a Catalunya* (Llei 7/1983), amb el consens de tots els partits polítics integrants del Parlament de Catalunya¹²¹;
- (d) aparició el mateix any del Programa d'Immersiò al Català que s'anirà estenent curs a curs pels àmbits definits com de "*catalanització mínima*" (ALSINA i altres, 1983); i
- (e) creació el 1989 del Programa d'incorporació tardana, portat a terme pel SEDEC amb l'objectiu d'assegurar la catalanització de la població arribada a mig procés d'escolarització i que, en la majoria de casos, prové de l'estranger.

Com veurem totes les actuacions orientades vers l'anomenada normalització del català en l'àmbit escolar, es poden entendre segons la perspectiva descrita en l'apartat anterior que, a finals dels anys 70, esdevé hegemònica. Esquemàticament aquesta perspectiva pot ser resumida així: a partir d'una situació sociolingüística desfavorable al català¹²² en benefici del castellà, definida com a *llengua dominant*, corresponent al final de la dictadura; a partir també d'una població catalanoparlant que es mantingué lleial a la llengua i d'una majoria dels immigrants que hom suposa oberts a l'adquisició del català¹²³; les actuacions en matèria lingüística a Catalunya s'entendran com a mitjans de rescabament de la situació que legítimament, segons aquesta visió, correspon a la llengua catalana. S'imposa, doncs, una política de *normalització* -de control i promoció- del coneixement i l'ús del català que tindrà en l'ensenyament un dels seus camps centrals d'aplicació¹²⁴. L'escola esdevé, així, una instància activa de normalització lingüística i nacional.

¹²¹ ARENAS, 1990: 26.

¹²² Arnan i Artigal parlen de *llengua socialment minoritzada* (1995: 23).

¹²³ M. Reixac encara ha sostingut recentment, de forma similar a com ho veïrem en els textos de J. Pujol, J. Maluquer i F. Vallverdú, que la majoria dels immigrants adopten la llengua catalana per a ells o per als seus fills, perquè l'estatus social dels catalanoparlants és, en general, més elevat i prestigiós (REIXACH, 1990).

¹²⁴ ARNAU i ARTIGAL, 1995: 21.

Com a mostra del consens assolit al voltant d'aquesta perspectiva, cal dir que la primera mesura d'incorporació obligatòria de la llengua catalana a l'escola és promulgada el 1978 per l'aleshores Ministerio de Educación y Ciencia del govern central, i que la iniciativa no serà presa per la Generalitat directament fins, de fet, el 1982.

Tanmateix, no serà fins el 1983 quan la política de normalització nacional s'intensifiqui notablement, sobretot en l'àmbit de l'ensenyament. Just el mateix any en què l'objecte *immigració* pren, per a la política escolar de la Generalitat, una especial rellevància.

Ambdós fets poden constatar-se mitjançant tres fets succeïts o iniciats aquell mateix 1983: la *Llei de Normalització Lingüística a Catalunya*, el Programa d'Immersion al Català al català i, precedint-los, la publicació per part del SEDEC d'una valoració de l'avanç del en l'ús de la llengua catalana durant d'ençà del Reial Decret de 1978¹²⁵.

Precisament, aquest diagnòstic prefigura les bases teòriques que legitimaran el desplegament de la normalització lingüística en l'àmbit de l'ensenyament. D'entrada, l'informe posa a un primer pla la preocupació lingüística: quina llengua predomina en ell medi escolar, quin domini del català en relació al domini del castellà assoleixen els alumnes. A partir d'aquests criteris bàsics, es categoritza les escoles en funció del seu grau de catalanització: *centres de catalanització màxima*, *centres de catalanització mitjana* i *centres de catalanització mínima*; i, en general, l'informe diagnostica que els alumnes castellanoparlants són lluny d'assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els catalanoparlants, la qual cosa serveix de fonament per proposar actuacions de discriminació positiva en favor del català¹²⁶.

Justament en aquesta direcció d'equilibrar la presència del català en relació a la del castellà, s'han d'entendre mesures com ara l'obligatorietat de fer *en català* un mínim d'assignatures (Decret 576/1983) o els mateixos requisits de coneixement suficient de

¹²⁵ Es tracta de: ALSINA i altres (1983).

¹²⁶ ARNAU i ARTIGAL, 1995: 21.

català i castellà en finalitzar l'EGB i del dret a rebre el primer ensenyament en la llengua habitual, que estableix la mateixa *Llei de Normalització Lingüística*, o l'atorgament als pares i mestres de l'opció de regular -dins de certs marges- el grau d'ús del català i del castellà al centre (Ordre de 8 de setembre de 1983).

Serà aquest marge de decisió cedit als Consells escolars de centre, junt amb l'equip humà i logístic ofert pel Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), el que permetrà l'arrencada del Programa d'Immersion al Català el curs 1983-94 a 19 escoles públiques de Santa Coloma de Gramanet. L'escenari de l'inici d'aquest programa reflecteix bé el sentit i orientació d'aquesta línia d'actuació: catalanitzar els centres de *catalanització mínima*, és a dir, els centres amb una gran presència d'alumnes castellanoparlants (del 70 al 100 %, segons la taxonomia de l'informe d'Alsina), corresponent a zones en què -com a Santa Coloma i altres llocs d'immigració massiva del període 50-75- el català hi era poc present.

En aquest punt històric conflueixen, en l'àmbit escolar, dos eixos discursius, ja emparentats a nivell ideològic durant l'època franquista i la transició, com hem vist: l'un girant al voltant de la llengua, del seu ús, de la competència lingüística, i referits al conjunt de la població¹²⁷; l'altre eix definit a partir del *problema de la immigració* vist com a gran repte nacional pendent i com camp estratègic on es dirimeix precisament la qüestió lingüística. Amb la diferència respecte aquella època que ara l'espai de confluència d'aquests dos eixos temàtics ja no és la ideologia o la doctrina nacionalista i antifranquista, sinó l'àmbit concret de la política educativa -i, més àmpliament, el de la política cultural en el nou marc de les institucions democràtiques. De manera que, la pugna simbòlica entre les llengües catalana i castellana per assolir l'espai públic i la legitimitat oficial -en relació a la qual la població immigrada constitueix un camp de batalla decisiu-, expressada el 1958 cruament com a reflex del conflicte atàvic Catalunya-Castella; discutida a viva veu vint anys més tard, però reivindicada de forma menys radical, més procliu al pacte; apareix ara, sense gaire escarafalls, com una

¹²⁷ L'objectiu principal de la política activa que ja es troba en la *Llei de Normalització Lingüística* és l'extensió del coneixement del català, el foment del seu ús i, especialment, del seu ús oficial i públic (a través, sobretot dels *mass media*).

política oficial -però no tan sols governamental- decidida de catalanització en i a través de l'ensenyament escolar¹²⁸. I, per a aquesta política, la població immigrada o descendent de la immigració continua essent un factor estratègic, com ja ho havia estat en la gestació del consens social i polític en què havia d'arrelar i del qual s'havia de nodrir el discurs de normalització nacional.

En aquesta tesitura cal situar l'aparició i el desplegament del Programa d'Immersió al Català, pensat per lliurar la batalla aparentment més difícil del projecte de normalització nacional¹²⁹: la catalanització de la població de les àrees de màxima immigració castellanoparlant.

De 1983 a 1992, el Programa d'Immersió al Català ha estat, sens dubte, l'actuació del SEDEC amb més recursos invertits. La seva expansió fou notable: el percentatge d'escoles amb programes d'immersió passa del 17.8 % de tots els centres escolars el curs 86-87 al 43.8 % el curs 92-93. Al Baix Llobregat, un dels principals focus receptors d'immigració castellanoparlant, el curs 92-93 el 95 % del total d'escoles públiques i el 75 % de les privades optaven per la immersió, de forma més o menys generalitzada als diferents nivells educatius (ARNAU i ARTIGAL, 1995: 31 i 39). El Programa d'Immersió al Català il·lustra, al meu entendre, l'última fase del procés del desplegament del discurs de normalització nacional en l'àmbit escolar. Seria la fase que

¹²⁸ L'últim esglaió -abans de la recentíssima nova llei de normalització lingüística- d'aquest procés d'institucionalització del discurs d'etnicitat que he anomenat de normalització nacional, ha consistit en l'extensió del model de catalanització màxima de forma progressiva (cada any, un curs més) i obligatòria a tots els centres escolars. Aquesta mesura, legislada mitjançant els decrets 75/1992 i 94/1992 significa, quant a la forma, l'assumpció per part del Departament d'Ensenyament del procés de catalanització, en detriment del marge de decisió atorgat fins aleshores a pares i mestres (ARNAU i ARTIGAL, 1995: 41) i, quant al contingut, la consolidació de la llengua catalana com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'escola, i la reducció de la possibilitat d'ensenyament en castellà a la categoria de dret individual de l'alumne.

Així mateix, cal dir que el text dels esmentats decrets no fan al·lusió en cap moment a la disputa històrica entre llengües castellana i catalana -tal i com s'havia formulat en períodes anteriors- i sí que, en canvi, recorre a elements d'identificació ètnica en positiu per legitimar la *catalanitat* de l'ensenyament: associació històrica entre catalanització i innovació pedagògica, imatge de *ciutadans catalans* com a "oberts al món, assumint aquest fet [la catalanitat de l'ensenyament] per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de l'ús de la llengua pròpia del país" (*Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 1578, 3.4.1992, pàgina 2.048).

¹²⁹ Que, malgrat que les actuacions en el camp pedagògic es direimeixen en termes de llengua, hi ha de fons la qüestió de l'acceptació social d'un projecte nacional ho reflecteixen aquestes paraules dels experts en programes d'immersió lingüística J. Arnau i J.M. Artigal: "la immersió esdevé un espai social des del qual construir lligams de pertinença i d'integració a la pròpia comunitat" (1995: 29).

va des del punt àlgid quant a nivell de legitimació social d'aquest discurs -a principis dels anys vuitanta-, fins al seu procés encara obert d'institucionalització i generalització. Pels mitjans emprats en la seva pròpia implantació, dona compte de la centralitat estratègica -en relació a aquell discurs de normalització nacional i al projecte polític que l'impulsa- del seu camp d'aplicació: les zones d'alt índex d'immigració castellanoparlant.

Fins aquí hem analitzat amb un certa profunditat, un dels dos grans discursos productors d'etnicitat en l'àmbit escolar a Catalunya d'ençà dels últims quaranta anys. Hem vist com aquesta producció d'etnicitat (d'un model de nació, d'unes categories ètniques, d'unes regles de relació entre aquestes categories ...) tenia en la qüestió de la immigració de la resta de l'Estat un dels seus principals camps d'aplicació i desplegament.

Arribats a aquest punt de la nostra anàlisi, em sembla rellevant de comparar el Programa d'Immersion com a exponent d'aquest primer gran discurs de l'etnicitat a Catalunya i, en general, de tot el dispositiu discursiu i polític que, en l'àmbit escolar, s'ha desplegat per *catalanitzar* els fills de la immigració espanyola; amb un altre possible camp d'aparició de discursos d'etnicitat: la població immigrada a Catalunya des de l'estranger i, especialment, des de països de Tercer Món.

Primer, exploraré quines actuacions concordant amb el primer gran discurs, el de la normalització nacional, han estat destinades -específicament o no- als alumnes fills d'aquesta immigració estrangera. Després m'ocuparé del segon gran discurs d'etnicitat actiu en l'àmbit educatiu a Catalunya des de principis dels anys vuitanta, i de la seva relació amb aquesta nova onada immigratòria. Es tracta, com veurem en l'apartat 1.2., d'un discurs generat dins certs polítiques i dispositius de normalització social.

En relació al primer punt, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) va crear l'any 1989 el Grup d'Incorporació Tardana a fi d'atendre les demandes d'ensenyament del català a alumnes nouvinguts -majoritàriament, encara que no únicament, estrangers. Al costat dels mitjans invertit en el desplegament del Programa d'Immersion i de la seva espectacular expansió, els recursos destinats a aquest programa més recent han estat

molt menors i, en tot cas, no s'han reforçat ostensiblement fins fa poc. De fet, en una entrevista concedida amb motiu de la present recerca¹³⁰, el cap del SEDEC, Joaquim Arenas, deia que el problema de l'escolarització de nens estrangers (referint-se sobretot, a infants àrabs i africans) no existia deu anys enrera, comença a fer-se preocupant fa cinc anys i en aquests moments ja se'l podia considerar un problema greu. Arenas aportava com a raons d'aquesta gravetat: d'una banda, el fet que molts pares d'alumnes autòctons treguin els seus fills d'escoles on hi ha un nombre considerable d'aquells alumnes estrangers i, d'una altra banda, la importància de tenir gairebé 19.600 alumnes estrangers matriculats en centres catalans.

c. El Grup d'Incorporació Tardana del SEDEC: entre el Programa d'Immersion al Català i el Programa d'Educació Compensatòria.

Talment com el Programa d'Immersion, l'actuació del Grup d'Incorporació Tardana neix com un programa específic dins el marc general de la política de normalització lingüística i nacional duata a terme pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. I, si el primer es plantejava com un instrument estratègic de catalanització dels fills de la immigració espanyola arribada durant el període franquista, concentrats en àrees amb escassa presència del català; el programa d'incorporació tardana es concep com una eina per garantir la catalanització dels infants incorporats tardanament al sistema escolar català, sovint procedents de la immigració estrangera, de finals dels anys noranta ençà. Ara bé, apareguts en conjuntures històriques diferents, aquests dos programes escolars partiran de perspectives teòriques diferents, suposaran el desplegament de recursos desiguals i, sobretot, prendran camps d'aplicació ben distintos.

Així, el Programa d'Immersion apareix i es desenrotlla com un exponent destacat de la posada en pràctica del discurs de normalització nacional, que es veu afavorit pel nou consens socio-polític assolit durant l'anomenada *transició*, el mateix que va permetre la reinstauració del govern autonòmic. És fruit, per dir-ho així, d'un moment històric

¹³⁰ Barcelona, 18.IV.1997.

en què el discurs de la catalanització se sol.lapa amb el de la democratització de la societat catalana.

En canvi, el Grup d'Incorporació Tardana apareix el curs 89-90 per atendre la demanda, via centres escolars, de reforçar l'ensenyament del català i en català a alumnes arribats de nou, generalment procedents de l'estranger. De fet, no es tracta inicialment d'un programa, sinó més aviat de la constitució d'un equip que presta aquest servei de suport a escoles. En realitat, fins ben recentment, aquesta política de catalanització d'alumnes nouvinguts no està sent objecte d'una major consideració i de la destinació de més recursos; concretament amb l'arrencada del programa pilot de *Tallers de llengua per a la incorporació tardana* a la comarca d'Osona durant el curs 96-97 i el del *Projecte Turmeda*, que pretèn estendre l'anterior programa.

Tanmateix, la diferència clau entre aquests dos programes, ambdós orientats vers la catalanització de poblacions nouvingudes o descendents d'immigrats, ambdós desplegats per part del mateix organisme escolar -el SEDEC-, no rau tant en el moment històric de llur aparició, ni en les desiguals forces que els han impulsat; allò que els fa distints, sota el meu punt de mira, és la diferent formació discursiva en què fonamenten les seves actuacions. El Programa d'Immersion com a exponent estratègic del discurs de normalització nacional; els programes d'atenció a alumnes d'incorporació tardana, tot i inspirant-se en aquell mateix discurs, com a desplegament efectiu d'un discurs de normalització social. És per això que, com pretenc mostrar, aquest últim es troba tan proper -fins al punt d'entrar-hi en competència- al Programa d'Educació Compensatòria.

En altres paraules, la meua hipòtesi és que el Programa d'Alumnes d'Incorporació Tardana es troba a cavall entre el Programa d'Immersion, amb el qual comparteix dispositiu polític i pedagògic inicial; i el Programa d'Educació Compensatòria, sobretot pel que fa als efectes de la seva actuació i per la intersecció dels seus respectius camps d'aplicació. Provaré a continuació de fonamentar millor aquesta interpretació¹³¹.

¹³¹ Dec a Lluïsa Rancé, professional d'aquesta línia d'atenció a alumnes d'incorporació tardana des dels seus inicis, l'observació que hi ha una hipòtesi alternativa a la meua, en la qual ella creu

Cada programa acota el seu objecte, el seu terreny d'intervenció preeminent. El Programa d'Immersion requereix, per aplicar-se, una concentració d'alumnes castellanoparlants del 70-100% del grup-classe en zones amb escassa presència del català; suposa, per tant, una categorització de tall lingüístic de l'alumnat i promou, encara que sia implícitament, la constitució de subjectes definits per la seva competència i ús lingüístic: *catalanoparlants / castellanoparlants*. Per la seva banda, l'actuació destinada a alumnes d'incorporació tardana pivota al voltant de la categoria *alumnes incorporats tardanament al sistema educatiu català*, i generalment s'aplica a alumnes que arriben en edat d'escolarització avançada (a partir del cicle mitjà de l'educació primària), encara que amb excepcions significatives, com ara el fet de limitar-se l'actuació a alumnes magrebins amb dificultats d'aprenentatge del català¹³². Finalment i com veurem en el proper apartat, el Programa d'Educació Compensatòria opta per una denominació inicial força flexible: *alumnes amb risc de marginació social*.

Si ara analitzem la producció discursiva -i, clar, també pràctica- que els dos primers programes han realitzat dels seus respectius objectes¹³³, ens adonarem dels distints discursos d'etnicitat que han posat en joc i dels efectes desiguals d'aquests discursos.

fermentment, a saber: que el conjunt d'actuacions d'atenció a alumnes d'incorporació tardana ha creat un espai propi, més enllà dels punts de connexió amb els programes veïns esmentats. Aquesta contrahipòtesi afecta, sobretot, la qüestió del camp d'aplicació de cadascun d'aquests programes. Lluïsa Rancó sosté que el seu programa atén específicament *alumnes incorporats tardanament al sistema educatiu català*, més enllà que en alguns casos aquests puguin coincidir amb alumnes castellanoparlants -que tot i així no són objecte del Programa d'Immersion, que té unes altres condicions d'aplicació- o bé amb alumnes estrangers de les anomenades "*minories ètniques*" -públic preferent del Programa d'Educació Compensatòria.

La qüestió clau aquí -en relació a l'argumentació general del meu treball, vull dir- és saber si, més enllà de les especificitats *tècniques* de cada programa, podem dibuixar un parell de formacions discursives, la de normalització nacional i la de normalització social, el radi d'acció de les quals no forçosament ha de coincidir amb la jurisdicció competencial de cap d'aquells programes i que, en canvi, podrien produir cadascuna d'elles un determinat tipus d'efectes d'abast transversal, entre els quals: la delimitació d'uns sengles subjectes ètnics, de les respectives relacions *entre* aquests subjectes i de la relació dels professionals del programa *amb* ells.

¹³² És el cas del programa experimental adreçat a alumnes d'incorporació tardana a la comarca d'Osona, portat a terme el curs 1996-97 per professors de català del SEDEC.

¹³³ Per a l'anàlisi del procés corresponent a la política d'educació compensatòria, vegeu l'apartat 1.2. 4. d'aquest mateix capítol.

El Programa d'Immersió ha suposat, des dels seus orígens, la posada en pràctica d'un discurs d'etnicitat basat en l'oposició *alumnes catalanoparlants / alumnes castellanoparlants* i orientat vers l'adscripció dels primers en la categoria dels segons, si més no quant a competències lingüístiques¹³⁴. Aquest discurs és històricament vinculat al consens social i polític assolit en la transició vers la reinstauració de les institucions democràtiques i alhora és producte de tendències contradictòries, això és: d'una banda, el projecte nacionalista de la catalanització de tots els *catalans* i la necessitat de conjurar el perill d'un conflicte lingüístic que fes rebrotar a dins mateix del territori català la lluita històrica i mítica entre Castella i Catalunya. Però el que m'interessa destacar aquí són dues característiques del discurs d'etnicitat desplegat pel Programa d'Immersió que es fonamenten -i a la vegada aprofundeixen- en l'esmentat consens:

- (a) la consideració dels alumnes objecte de la *catalanització* catalans d'entrada, i
- (b) els termes d'etnicitat del discurs són cada vegada més diluïts pràcticament desaparèixer dels textos oficials; és a dir, cada cop més, l'orientació vers la normalització nacional del Programa d'Immersió i, en general, de tota la política educativa de la Generalitat, es dona per descomptada.

No podem dir el mateix del desplegament de la política d'atenció a *alumnes d'incorporació tardana*. Vegem com són caracteritzats aquests alumnes. El tret definitori per excel·lència aquí, fins al punt que s'usa com a designació habitual, és el fet que es tracta d'alumnes incorporats, nouvinguts, és a dir, procedents *de fora; foranis*, segons la designació que en fa una professional vinculada al programa des dels seus inicis¹³⁵. Però no és només això; a més, aquesta denominació ve connotada de tret -alguns d'ells ètnics- qu donen tots ells una idea de la dificultat d'escolaritzar aquests

¹³⁴ De fet, posar l'accent i la direccionalitat de l'actuació de la categoria *castellanoparlants* devers la categoria *catalanoparlants* que suposa el concepte d'*adscripció* tal com l'utilitzo aquí, no pressuposa la negació total del castellà com a llengua escolar; més aviat, pressuposa justament el contrari: l'accent és posat en la catalanització perquè hi ha una situació desigual de partida, com constatava l'estudi d'Alsina i altres, que serví de marc per a l'arrencada del Programa d'Immersió: "*els castellanoparlants són lluny d'assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els escolars catalanoparlants*" (citat a ARNAU i ARTIGAL, 1995: 23). La qual cosa no vol dir que un discurs d'etnicitat no travessi a la vegada aquestes argumentacions de tipus més aviat sociolingüístic, a saber el discurs de normalització nacional.

¹³⁵ De l'entrevista amb Lluïsa Rancé (Barcelona, 28.2.1997).

alumnes; la qual cosa prepara el terreny per a l'aplicació d'un discurs de normalització social. Recull aquests trets que dic el següent balanç des del mateix SEDEC del programa d'alumnes d'incorporació tardana:

“L'arribada d'alumnes que s'incorporen tardanament als centres educatius, ja sigui a principi de curs, ja al llarg de tot el curs, suposa en molts casos, a causa del seu índex elevat, una situació que mereix una atenció especial per la incidència que aquesta circumstància produeix en els grups classe corresponents i en el desenvolupament general de la tasca educativa de l'escola.

Podem concretar de forma resumida les dificultats de la situació exposada:

- a) el desconeixement que els alumnes tenen de la llengua de l'escola,*
- b) la pertinença a cultures diferents i sovint molt allunyades de la nostra,*
- c) l'escolarització en sistemes molt diferents al nostre,*
- d) l'absència d'“hàbits” escolars en un percentatge considerable, a causa de la no escolarització en llurs terres d'origen”.*¹³⁶

Ens trobem, doncs, que dues actuacions educatives inspirades en un mateix projecte i en un mateix discurs (els de normalització nacional), aplicades a poblacions escolars semblants quant a la seva procedència d'onades migratòries¹³⁷, generen subjectes escolars i despleguen, de fet, discursos ben diferents: els fills de la immigració espanyola són alumnes *de dins* ja d'entrada i en el doble sentit (escolar i nacional), mentre que els fills de la immigració estrangera -i, especialment del Tercer Món- són

¹³⁶ “Projecte Turmeda, adreçat a alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya”, p.1 (document inèdit).

¹³⁷ És cert que, com ja ha estat dit, es tracta d'onades migratòries esdevingudes en distint moment històric.

considerats alumnes *de fora* (vénen d'altres sistemes educatius o no han anat a escola, i són d'altres cultures). Els primers són cada cop menys objecte de designació potencialment ètnica; els segons són encara marcats per la diferència cultural¹³⁸.

A propòsit del desigual tractament discursiu i escolar dels infants procedents d'aquelles dues migracions, Joaquim Arenas, cap del SEDEC, ho justificà dient que els nouvinguts d'ara no són europeus i que ens separa d'ells, sobretot, la cultura, la forma de vida, en definitiva, la civilització. Segons aquesta línia argumentativa, hi hauria una *distància cultural* que, a més d'implicar diferència de formes culturals, indica desigual "*grau de progrés*"¹³⁹. Per Arenas, això explica que els infants àrabs i d'altres procedències hagin estat sobretot objecte el Programa d'Educació Compensatòria.

Com tindrem ocasió de refermar en el proper apartat, estem aquí a les portes d'un nou discurs d'etnicitat que, per bé que ha estat desenvolupat per part del Programa d'Educació Compensatòria, al qual alhora ha legitimat, arrela en un cert consens social més ampli.

En aquest sentit resulta significatiu repassar la història de la relació entre el Grup d'Incorporació Tardana del SEDEC i l'equip del Programa d'Educació Compensatòria, ambdós dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Des de la seva creació, el curs 1989-90, els professionals d'aquell Grup tingueren clar que calia la coordinació de tots dos equips. La base d'aquesta coordinació fou, d'ençà del seu inici, la distribució d'àmbits d'actuació, a partir dels seus elements programàtics específics: la *qüestió de la llengua* (catalana) era competència del Grup d'Incorporació Tardana, i els aspectes relacionats amb la *marginació social*, del Programa de Compensatòria¹⁴⁰.

¹³⁸ Aquí l'anàlisi del discurs no s'atura en el nivell explícit: la política del SEDEC també envers els immigrants africans, per exemple, és de tall integracionista: es tracta d'"*integrar-los sense marca la diferència*", com assenyalava Joaquim Arenas (entrevista del 18.4.1997). Un altra cosa és com aquest discurs és desplegat i posat en pràctica.

¹³⁹ Arenas ho exemplifica comparant els imams islàmics d'avui amb la Inquisició a l'Europa de fa uns quants segles (entrevista citada).

¹⁴⁰ De l'entrevista amb Lluïsa Rancó, ja citada.

D'altra banda, en el procés de l'encontre entre aquestes dues línies d'actuació educativa, s'han produït, d'altra banda, dos processos de canvi fins a cert punt paradoxals. Per un costat, el Programa d'Alumnes d'Incorporació Tardana del SEDEC ha adoptat un discurs de normalització social, fins aquell moment propi i gairebé exclusiu del Programa d'Educació Compensatòria. D'aquesta manera, un programa inicialment constituït a partir de l'experiència de catalanització a l'escola del SEDEC i dels mètodes d'ensenyament de llengües estrangeres, i orientat vers la integració d'alumnes foranis mitjançant l'ensenyament de la llengua catalana, ha anat incorporant part del discurs diferencialista en auge en d'altres àmbits¹⁴¹, així com una sensibilitat extrema respecte a la segregació dels alumnes nouvinguts, fins al moment només sorgida de les directrius del Programa de Compensatòria¹⁴². En aquest últim aspecte ha destacat el projecte pilot *Tallers de llengua per a la incorporació tardana*, portat a terme a Osona, previ reaprtiment de la comarca amb els professionals del Programa de Compensatòria de la zona; aquí el control de la matriculació ha anat en dos sentits: d'una banda, detecció d'alumnes destinataris del programa i, d'una altra banda, vies de distribució d'aquest alumnat pels centres, com a mesura per evitar la formació de *ghettos*.

D'un altre costat, el Programa d'Educació Compensatòria, inicialment poc sensible als plantejaments de la normalització lingüística (en els primers anys d'atenció a infants estrangers, les classes de reforç es feien en castellà, en contra dels criteris del SEDEC), ha anat assumint l'ensenyament del i en català entre els seus mestres, alhora que ha rebut assessorament tècnic per part dels professionals del Programa d'Incorporació Tardana.

¹⁴¹ El *Projecte Turmeda* parla, en la seva part programàtica, d'atenció a les relacions interculturals (p. 2).

¹⁴² En el següent apartat veurem amb deteniment l'aparició, al llarg de la història del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya, del criteri de distribució d'alumnes definits ètnicament -si més no, en part- a partir de concentracions superiors al 15 % del total del centre escolar.

1.2. El discurs d'etnicitat desplegat en el marc de les polítiques escolars de normalització social.

Al principi del present capítol he apuntat que les polítiques escolars de protecció social desplegades a l'Estat Espanyol i, en particular, a Catalunya des dels anys vuitanta han aollit dins seu i, d'alguna manera, han promogut la producció de discursos d'etnicitat. En aquest apartat, miraré d'observar, en primer lloc, per què i com aquestes polítiques que he anomenat de *normalització social* han requerit, per desenvolupar-se, discursos d'etnicitat. En segon lloc, intentaré explicar quins efectes ha comportat aquesta confluència d'un dispositiu pedagògic de normalització social i d'una discursivitat ètnica.

Abans, però, voldria situar l'origen de l'educació compensatòria a l'Estat Espanyol, en tant que modalitat pedagògica que acabarà esdevenint el principal programa escolar de normalització social.

1.2.1. Orígens teòrics de l'educació compensatòria a Espanya.

Al voltant de la segona meitat dels anys setanta i en cercles pròxims al Ministerio de Educación y Ciencia¹⁴³, el concepte d'educació compensatòria ocupa un lloc destacat en el marc de la teoria pedagògica en boga, encara arrelada en una visió funcionalista de l'estratificació educativa i social i, en el fons, inspirada en la *teoria del capital humà* nord-americana dels anys seixanta¹⁴⁴.

¹⁴³ Vegi's al respecte la nota signada per Diego Quintana, de l'anomenat Equipo de Estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica, titulada "La educación compensatoria y la igualdad de oportunidades" (DIVERSOS AUTORS, 1977). Es tracta d'una selecció d'estudis elaborats pel Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa. Aquell text introductorí sintetitza bé tant els objectius com el mètode que implica, en la seva formulació teòrica el programa educatiu compensatori.

El present apartat es basa, en bona part, en l'anàlisi d'aquest document.

¹⁴⁴ En relació a la teoria funcionalista en sociologia de l'educació i a la teoria del capital humà, vegeu, respectivament, els articles de COLLINS (1971) i SCHULTZ (1961). Per a una visió crítica de l'adopció d'aquestes teories per la sociologia de l'educació a Espanya: ORTEGA (1987).

En aquest context, l'educació compensatòria és vista com un instrument clau -"una estratègia global", en paraules de D. Quintana, membre del gabinet d'estudis adscrit a l'esmentat Ministerio- per assolir la igualtat d'oportunitats, un altre dels conceptes centrals en el pensament sociològic i pedagògic de la dècada. Aquí, tanmateix, s'posta per una concepció d'igualtat d'oportunitats que superi les perspectives conservadora i liberal¹⁴⁵, i opti per:

"proporcionar a todos un tratamiento desigual, (...) ayuda específica para quien la necesite más, dedicación especial al que por razones psicológicas y/o sociales y/o económicas se encuentra en inferioridad frente a los demás" (DD.AA., 1977: 13).

Aquesta nova visió de la igualtat d'oportunitats contribuirà a orientar l'acció educativa vers una major "personalización" o individualització, segons es formula en el mateix text (12 i 16).

És d'aquesta perspectiva d'on, en el seu origen, l'educació compensatòria prendrà el seu sentit primigeni, definit, de fet, per un doble moviment: un d'identificació dels factors que contribueixen a la desigualtat i un altre de correcció d'aquests factors.

Més concretament, l'esmentat equip assessor del Ministerio de Educación y Ciencia establí el procediment de l'educació compensatòria en els següents termes i fases, basant-se en la línia traçada per una reunió d'experts del Consell d'Europa de 1974:

1. Definició del *handicap*.
2. Definició del grau d'educabilitat del nen.
3. Assignació d'un cert tipus d'establiment escolar (ordinari o especialitzat).
4. Establiment de "*programas suplementarios adaptados individualmente*" (DIVERSOS AUTORS, 1977: 17).

¹⁴⁵ Mentre que la visió conservadora es fonamentaria en la idea que "*Dios ha dado a cada hombre diferentes virtudes*", la perspectiva liberal establiria que "*todo hombre, desde su nacimiento, posee unas aptitudes más o menos constantes y el sistema de enseñanza debe abolir todo obstáculo exterior que impide el normal desarrollo de estas*" (Diversos autores, 1977: 11).

5. *“Formación especializada a los educadores”* (idem).

Curiosament, el mateix text que fins aquí ens ha servit per exposar els principis ideològics i metodològics fundacionals de l'educació compensatòria a l'Estat Espanyol, de molt probable influència en la política educativa estatal; assenyala explícitament els límits d'aquest programa pedagògic. En paraules de D. Quintana: *“[al niño] se le puede compensar su handicap, pero lo que no se le puede compensar es la ausencia de poder que él experimenta en su clase social”* (17); i fins i tot s'hi fa una crítica radical: *“en última instancia, el término mismo de la compensación implica la existencia de una falta, y esta falta no puede ser definida más que por la cultura dominante”*, tot conclouent que: *“la problemática de la compensación en último análisis es la cuestión de la legitimidad del orden cultural y del mantenimiento simbólico de la dominación que implica”* (17); una crítica que, al capdavall, erosiona les mateixes bases del concepte d'igualtat d'oportunitats:

“Como señala A. Gras, si existiera igualdad ni siquiera se entiende lo que quiere decir igualdad de oportunidades”
(DD.VV., 1977: 21).

Ara bé, si a finals dels setanta apareix un discurs d'educació compensatòria ben elaborat a partir de l'experiència de què es disposa en altres països europeus, que es permet fins i tot de contemplar-se els propis límits i problemes, i és formulat en les esferes pedagògiques de l'Estat; durant els anys vuitanta assistirem a la institucionalització i posada en pràctica d'aquest discurs i, alhora, a la seva articulació amb el sistema educatiu preexistent. Ho veurem a continuació.

1.2.2. El procés d'institucionalització de l'educació compensatòria a l'Estat Espanyol i a Catalunya.

En aquest apartat intentaré mostrar el procés d'institucionalització de l'educació compensatòria a l'Estat Espanyol, atenent especialment alguns dels seus *efectes*

perversos. Em refereixo, en concret, a tres canvis en relació als seus plantejaments inicials. En primer lloc, d'una posició en part radical davant del problema de la desigualtat social i, en tot cas, d'una proposta d'aplicació integral i no tan sols cenyida a l'àmbit escolar, es passa a implementar programes restringits a aquest àmbit i sovint centrats en classes de suport. En segon lloc, si l'enfocament pedagògic inicial apuntava vers una més gran personalització de l'atenció educativa, l'actuació jurídica, en el seu esforç per acotar-ne els àmbits d'aplicació, suposa recórrer a categories col·lectives, de manera que es tipifiquen o bé grups, o bé zones susceptibles de rebre aquesta mena de reforç o de compensació¹⁴⁶. Un tercer element que ha incidit en el desenvolupament posterior del programa d'educació compensatòria ha estat la creació d'un cos de mestres especialitzats en l'aplicació del programa, en lloc d'optar per la formació especialitzada als mestres dels propis centres, com apuntaven les recomanacions del Consell d'Europa. Això ha estat especialment acusat a Catalunya, des de la signatura del conveni entre el Ministerio de Educación y Ciencia i el Departament d'Ensenyament el 1983, que suposa l'inici del programa a Catalunya.

El primer i únic text jurídic sobre educació compensatòria a nivell de l'Estat Espanyol data de 1983¹⁴⁷ i ja s'hi pot observar les ementades modificacions respecte al programa pedagògic formulat a mitjans dels setanta, malgrat que, en part, s'inspira en aquesta primera formulació. De fet, el citat text legal presenta l'educació compensatòria com a "*garantía necesaria*" per a la desaparició de la desigualtat davant el sistema educatiu i defineix aquelles persones que pateixen aquesta desigualtat en termes de "*su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia*", és a dir, en termes coincidents amb la concepció dels setanta (encara que aquesta incloïa també el *handicap* per raons psicològiques). Tanmateix, s'allunya d'aquesta concepció quan delimita amb més precisió els destinataris de l'educació compensatòria. En aquest sentit, categorització col·lectives com ara "*sectores especialmente desfavorecidos*", "*grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas*" i "*grupos de*

¹⁴⁶ De fet, cal advertir que aquí m'ocupo exclusivament del pas d'aquell programa teòric -tal i com era conceptualitzada l'educació compensatòria a mitjans dels anys setanta- a la seva posada en pràctica a partir dels vuitanta en forma de programes concrets anomenats explícitament d'educació compensatòria. Queda, per tant, desatesa la influència que aquell mateix programa teòric hagi pogut tenir en la política i en la pràctica educativa generals.

¹⁴⁷ *Real Decreto sobre Educación Compensatoria 1174/1983 de 27 de abril.*

población [que] habitan en áreas geográficas con unos indicadores que le confieren el carácter de deprimidas en su conjunto”, substitueixen la línia d’atenció *personalitzada* i *generalitzada*¹⁴⁸ defensada pel gabinet d’estudis adscrit al Ministerio de Educación y Ciencia (DD.AA., 1977: 12). El camp d’aplicació instituit estarà format, en definitiva, per les anomenades *zonas de actuación preferente*.

D’altra banda, el Decret que confereix caràcter legal a l’educació compensatòria li atribueix dues altres característiques no previstes en l’ideari dels setanta: la seva vinculació estricta a la institució escolar i el caràcter d’actuació urgent. Cap de les actuacions que comprèn el nou progrma de compensatòria (article 2 de l’esmentat Decret) apunta vers l’àmbit familiar o comunitari; cap espai és concedit per a les actuacions més globals o de més llarg abast, ans al contrari preval el concepte d’actuació davant l’emergència, com en deixa constància l’aplicació de *planes especiales de carácter urgente* (article 3) en les esmentades zones d’actuació educativa preferent.

Sense aquest *excursus* històric, sense aquesta referència al desenvolupament en part pervers de la institucionalització de l’educació compensatòria a l’Estat Espanyol, quedaria excessivament limitada la comprensió del fenomen central aquí, a saber: l’aparició en el seu si de criteris d’etnicitat, principalment -com veurem tot seguit- com a instruments de detecció i delimitació de situacions on es fa necessària la intervenció *compensatòria*.

1.2.3. L’aparició de discursos d’etnicitat en el marc de les polítiques d’educació compensatòria.

L’esbós de l’origen i la primera institucionalització de l’educació compensatòria a Espanya vist fins aquí no presenta cap indici d’ús de categorització ètnica. Dins els

¹⁴⁸ Es tracta del ja esmentat “*proporcionar a todos un tratamiento desigual ...*” (DD.AA, 1977: 13), que aquí em permeto subratllar.

termes en què apareix formulat fins aquell moment, el programa compensatori hagués pogut operar sense el recurs a l'etiquetatge ètnic. De fet, els criteris que l'esmentat decret fundacional estableix per definir zones d'actuació educativa preferent es basen en una altra mena de dimensions: taxes d'analfabetisme superiors a la mitjana espanyola, no assistència en el nivell de l'educació pre-escolar, desfasament entre curs acadèmic i edat a l'EGB, abandonaments en aquest nivell educatiu, no escolarització en l'ensenyament secundari -especialment a FP-1- i abandonament en aquest últim tram.

Tanmateix, a partir del curs 1988-90 en el territori de competència del MEC i del mateix curs 1983-84 en què arrenca el Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya, les categories *minoria ètnica* i *minoria cultural* apareixen com un nou criteri de demarcació del camp d'aplicació del programa. A més, com tindrem ocasió de contemplar en detall per a Catalunya, el criteri ètnic de demarcació esdevindrà en poc temps en el principal eix del programa -primer a Catalunya i uns anys més tard en l'anomenat *territori MEC*.

En aquest apartat, em proposo, doncs, explorar les condicions que expliquen l'aparició d'un discurs d'etnicitat -amb totes les seves implicacions pràctiques- en el si de les actuacions d'educació compensatòria a Espanya i a Catalunya. Per fer-ho, em fixaré en els termes en què es manifesta aquest discurs, per intentar, a partir d'això, inferir-ne el perquè de la seva articulació amb els objectius i pràctiques desplegades pels programes de compensatòria. La hipòtesi que, sobre aquesta qüestió, sostinc és que hi ha una afinitat entre les regles d'operativitat i desplegament de l'educació compensatòria, com a pràctica de normalització social, i un determinat tipus de formació discursiva de l'etnicitat. Aquest factor, junt amb la disponibilitat social d'aquest discurs d'etnicitat i la vigència del consens social que li confereix plausibilitat i sentit, permet explicar no tan sols l'aparició, sinó també l'enorme vigor que estan demostrant els discursos d'etnicitat (i fins i tot dels discursos sobre *diversitat cultural* dels anys noranta) vinculats a processos de normalització social.

Analitzaré en primer lloc el procés d'aparició i desplegament del discurs d'etnicitat a través del programa de compensatòria en l'àmbit territorial directament dependent del Ministerio, per a continuació fer el mateix amb les actuacions de normalització social del Departament d'Ensenyament per al territori català.

A nivell de l'àmbit d'actuació del MEC i a partir de la documentació disponible¹⁴⁹, el recurs a l'etnicitat com a criteri de delimitació i, en general, com a discurs, no apareix fins els cursos 1988-89, és clarament minoritària com a línia d'actuació fins el 1991-92 i passa a convertir-se, d'ençà del següent curs, en el camp d'actuació principal del programa d'educació compensatòria estatal. Però vegem amb un cert detall aquest procés d'aparició i desplegament discursiu.

En els dos cursos anteriors a l'aparició d'elements d'etnicitat en el dispositiu d'actuació compensatòria s'observen una sèrie de canvis que, al meu entendre, poden ajudar a entendre aquesta aparició. Així, l'informe sobre el curs 1986-87 -tres cursos després de l'entrada en vigor del *Real Decreto sobre educación compensatoria*- ja fa al·lusió, junt a les desigualtats fixades per aquest decret (per procedència social, econòmica o geogràfica de les persones), a d'altres desigualtats com ara "la distinta formación cultural del entorno" de pertinença (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 1988: 29) i, sobretot, es refereix a la necessitat d'un criteri de discriminació positiva per atendre els alumnes més desfavorits econòmicament i socio-cultural. Per una altre costat, en relació al mateix curs, el Consejo Escolar del Estado proposa l'atenció a centres escolars amb taxes de fracàs escolar superiors a la mitjana, la qual cosa suposa dues novetats en l'enfocament del programa compensatori:

(a) la definició d'una unitat d'actuació directament escolar, els centres, en lloc de continuar amb el criteri zonal que havia marcat el *Real Decreto*; i, sobretot,

¹⁴⁹ Per a l'elaboració d'aquest apartat m'he servit dels informes emesos i publicats pel Consejo Escolar del Estado sobre de descripció i valoració de l'estat del sistema escolar des del curs 1986-87 fins el curs 1993-94.

(b) un canvi en la concepció mateixa de la funció del programa. En aquest sentit, l'atenció als alumnes que presenten fracàs escolar (que l'infome de 1987-88 limita als casos d'abandonament escolar i de repetició de curs i que el curs 1990-91 esdevindrà la gran àrea d'actuació del programa) suposa la renúncia a incidir sobre el *handicap* d'arrel social, econòmica o cultural -i, en qualsevol cas, extraescolar- i a compensar-ne els desavantatges que comporta; per tractar, en canvi, d'aplacar el que ja és un resultat plenament escolar, un resultat *a posteriori* podriem dir: el *fracàs escolar*¹⁵⁰.

Com tindrem ocasió d'observar, en aquest canvi d'orientació del dispositiu de l'educació compensatòria a l'Estat Espanyol, junt amb al seva necessitat intrínseca de disposar de criteris delimitadors del seu objecte d'actuació, i junt al'obertura vers el reconeixement de les *desigualtats culturals*, es troben algunes de les claus que permeten entendre l'aparició i articulació d'un cert discurs d'etnicitat en el si de l'esmentat dispositiu pedagògic.

Des del moment de la seva aparició, el discurs de l'etnicitat proporciona al dispositiu de l'educació compensatòria un criteri de demarcació del seu camp d'aplicació. Les categories "*minories culturals*", composta alhora per "*población gitana y emigrantes*" (CONSEJO, 1990: 67), se situa aquí com a objecte de l'acció compensatòria, junt a d'altres objectes possibles: "*zonas rurales*", "*jóvenes desescolarizados*", "*centros educativos con alto índice de fracaso escolar*" i "*población itinerante*". És a dir, es tracta d'un element, entre altres, definidor d'un *handicap*, d'una falta. Amb la particularitat -si de cas compartida amb els nens identificats amb el circ i amb altres activitats itinerants- que la seva falta -de tipus "*sociocultural*", com es dirà (CONSEJO, 1992: 122), però entesa, de fet, com a *diferència cultural*- comporta una dificultat d'*integració*, d'*entrada* en el propi sistema

¹⁵⁰ Es pot considerar el següent requeriment del Consejo Escolar del Estado formulat a la fi del curs 1987-88 com un de les últimes guspies de l'ideal compensatori dels anys setanta, basat en principis de globalitat i compensació de la desigualtat *a priori*: "*La educación compensatoria debe ser un principio inspirador de todo el Sistema Educativo y atender con excepcionales medios no sólo a los alumnos que ya han abandonado el Sistema Educativo, sino también a aquellos que lo terminarán abandonando prematuramente por no haber recibido a tiempo todos los medios de compensación al alcance del sistema*" (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 1989: 48; m'he permès de subratllar-ne les part més significatives per la meua argumentació)

educatiu; mentre que per a la resta de tipus d'alumne objecte d'educació compensatòria el problema es considera, més aviat, de fracàs pel que fa a la seva *sortida* de l'escola. Així, per exemple, el 1990 el Consejo Escolar del Estado insta a respectar el *Real Decreto 2375/1985* sobre criteris d'admissió a l'hora d'acceptar "*alumnos con problemáticas específicas (tanto de adaptación, de etnia o de población itinerante*" (68). o bé, un curs més tard, un informe anàleg fa al·lusió a "*la población portuguesa, marroquí y de otras nacionalidades*"¹⁵¹, dient que "*aunque son pocos necesitan una dedicación especial para conseguir una integración efectiva*" (CONSEJO, 1991: 71).

No es tracta d'un discurs d'etnicitat qualsevol, sinó d'un discurs els termes del qual resulten operatius per a la pràctica compensatòria. Així, un primer element característic d'aquest discurs són les categories de tipus tancat que utilitza, que impliquen una classificació forta i jeràrquica entre si. És el cas de les categoritzacions *gitano* (establerta per oposició a *paio*) i *marroquí (espanyol)*, en les quals el primer terme, subordinat al segon, apareix enunciat explícitament, apareix marcat, i el segon, el terme dominant, no. L'enunciació d'aquests termes permet, com ja hem vist, satisfer el requisit de delimitació que implica la pràctica compensatòria.

El segon aspecte definitori d'aquest discurs d'etnicitat, la referència a allò cultural en la significació de les categories febles o subordinades (per oposició implícita a la cultura autòctona, a la cultura escolar), marcarà el desenvolupament mateix del programa d'educació compensatòria. L'orientació d'aquest discurs pot resumir-se així: es tracta d'integrar a l'escola aquelles poblacions d'*altres cultures* que s'han mantingut fora o al marge del sistema educatiu¹⁵², sense renunciar a aquesta *diferència* cultural amb la quals se'ls caracteritza, sinó, precisament, gestionant el reconeixement i l'ús de les

¹⁵¹ Algú podria pensar que l'especial dificultat d'integració d'aquestes categories de població es deu a raons lingüístiques i, concretament, al fet de desconèixer la llengua escolar. El fet que s'esmenti *només* alumnes d'aquestes procedències i no d'altres dels quals es podria pressuposar dificultats lingüístiques semblants, com ara els procedents de països occidentals, posem per cas, ja mostra que les raons implícites en la demarcació del *públic* del programa de compensatòria no són de tipus lingüístic.

¹⁵² L'actuació amb la població gitana i, en particular, el pas d'un model de segregació propi de les "*escuelas de gitanos*" i fins i tot de les "*escuelas puente*", a un altre d'integració en els centres ordinaris, em sembla esclaridora respecte a aquest punt (LOVELACE, 1995: 123).

seves cultures com a mitjans de la seva inserció a l'escola *normal*. Aquí rau, com veurem, una de les causes de la incorporació del discurs de la diversitat cultural, amb les seves variants *multicultural* i *intercultural*, en el mateix dispositiu de normalització social que és el programa d'educació compensatòria.

De fet, la inclusió d'aquest discurs etnicista -o *culturalista*, si es vol- en l'engranatge del programa compensatori culminarà en la formació d'un nou camp d'aplicació d'aquest programa: el constituït per la pràctica d'escolaritzar aquells que provenen de fora del sistema educatiu, de fora de la *cultura escolar*; el camp, en definitiva, de les *pràctiques d'escolarització*-per part de la institució escolar, tal com aquí he definit aquest concepte¹⁵³. Es tracta no d'un dèficit en tal o aital aspecte, sigui aquest psicològic, econòmic o social, sinó d'un dèficit total, d'un dèficit que, denominat amb l'etiqueta *cultural*, s'entèn com a dèficit d'escolarització¹⁵⁴. La constitució d'aquest camp *d'inserció escolar* es féu evident quan, al final del curs 1990-91, l'informe del Consejo Escolar del Estado efectuà el seu balanç anual de l'actuació en relació a la població gitana:

“Los cursos anteriores se han caracterizado por el esfuerzo realizado (...) para detectar las necesidades, planificar los recursos necesarios e integrar a la población gitana en edad escolar en los Centros educativos ordinarios. Este trabajo cristalizó con la matriculación de la población contactada.

A pesar de que no se pueda afirmar hasta pasados varios cursos cuál ha sido el grado de eficacia de esta campaña, el gran paso ha sido dado y tan sólo queda conectar con pequeños grupos aislados y dispersos por localidades de menor densidad de población” (CONSEJO, 1992: 124)¹⁵⁵,

¹⁵³ Per a una definició del que entenc per *pràctiques d'escolarització*, vegi's l'apartat 2 del capítol I.

¹⁵⁴ Les *pràctiques d'inserció escolar* d'alumnes objecte d'educació compensatòria parteixen del pressupòsit de no escolarització anterior d'aquests alumnes, la qual cosa implica ignorar la seva formació en els països d'origen.

¹⁵⁵ Les negretes són meves. Subratllen l'orientació d'un passatge que dona una idea semblant a un procés de *colonització* d'un terreny completament verge.

Per dur a terme aquest procés d'escolarització de les anomenades *minories culturals*, s'erigeix en pas crucial el control de la seva distribució pels centres escolars, tota vegada que es tracta d'una qüestió que és percebuda com a problemàtica. Així, aquesta qüestió figura entre les activitats destacades dels equips d'educació compensatòria la

“localización de recursos que favorezcan la escolarización de estas minorías, participando en la organización de las plazas y transportes escolares que apoyen esta escolarización sin provocar grandes disfunciones en ningún Centro” (idem);

la qual cosa, per cert, dóna a entendre que l'escolarització de les *minories* gitana, portuguesa, marroquina, entre d'altres, és susceptible de desencadenar disfuncions en els centres on membres d'aquestes minories ingressin.

Recapitulant fins aquí, ens trobem, doncs, a principis dels anys noranta i per al conjunt del *territori MEC* amb la consolidació d'un discurs d'etnicitat dins del dispositiu de l'educació compensatòria i, com a conseqüència de l'operativitat d'aquest discurs, amb un nou camp d'aplicació del programa compensatori: el de la inserció escolar de les dite *minories culturals*. Camp que no cessarà de guanyar terreny dins dels conjunt d'aquest programa fins convertir-se en el seu eix principal d'actuació i desplegament. Vegem, a títol d'indicador d'aquest procés, l'evolució dels alumnes atesos pel Programa de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia, entre els cursos 1990-91 i 1993-94:

Alumnes atesos pel Programa de Educación Compensatoria

(àmbit de gestió del MEC)

Subprograma	Curs 1990-91		Curs 1991-92		Curs 1993-94	
	N. alumnes	%	N. alumnes	%	N. alumnes	%
Minories culturals	7.264	16,1	10.277	23,5	82.788	58,2
Abandonament i fracàs escolar	37.850	83,9	33.414	76,5	49.487	34,8
Altres subprogrames	---		---		10.021	7,0
Total	45.114	100,0	43.691	100,0	142.296	100,0

Font: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992, 1993, 1995)

Així mateix, es poden prendre com a indicadors del mateix procés tant el nombre d'actuacions, com de mestres implicats:

Nombre de projectes dintre del Programa de Educación Compensatoria

(àmbit de gestió del MEC)

Subprograma	Curs 1991-92		Curs 1992-93		Curs 1993-94	
	N. actuacions	%	N. actuacions	%	N. actuacions	%
Minories culturals	213	37,1	266	44,9	432	61,9
Abandonament i fracàs escolar	360	62,9	311	52,6	253	36,2
Altres subprogrames	--		15	2,5	13	1,9
Total	573	100,0	592	100,0	698	100,0

Font: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995)

Nombre de docents

(Programa de Educación compensatoria. Àmbit de gestió del MEC)

Subprograma	Curs 1991-92		Curs 1992-93		Curs 1993-94	
	N. docents	%	N. docents	%	N. docents	%
Minories culturals	233	29,3	254	39,9	324	50,7
Abandonament i fracàs escolar	562	70,7	368	57,8	302	47,2
Altres subprogrames	--		15	2,3	13	2,1
Total	795	100,0	637	100,0	639	100,0

Font: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995)

A més a més, durant el curs 1991-92 es realitza la primera estadística completa sobre la població d'origen estranger escolaritzada en centres espanyols, com a part d'un informe de la Comissió Europea de la CE (MEC, 1992); i a partir del curs següent s'obre una nova àrea d'intervenció dins del Programa de Compensatoria: "*la integració de alumnos procedentes de otras culturas*", el títol de la qual no fa sinó reforçar la imatge d'exterioritat amb què es contempla aquests alumnes.

Per cert, aquella expansió de l'àmbit referit a minories culturals, junt amb la reducció relativa de la resta d'àmbits, especialment els referits a prevenció i tractament del fracàs escolar, dona lloc a la següent observació per part del Consejo Escolar:

"Este Consejo observa y valora positivamente, el notable incremento del número de actuaciones y docentes que atienden a minorías étnicas y culturales.

No obstante, también este Consejo ha de expresar su preocupación por la reducción del número de actuaciones y de docentes en la prevención del abandono escolar en el ciclo superior de EGB, y en las aulas

ocupacionales y proyectos en Centros de FP" (CONSEJO, 1995: 250-251).

Així mateix, el procés d'implantació i expansió del discurs d'etnicitat dins el dispositiu de l'educació compensatòria facilitarà la incorporació del nou discurs de la diversitat cultural. No entraré en profunditat a analitzar el desplegament d'aquest discurs, en certs aspectes nou, en cert sentit, variant d'aquell discurs d'etnicitat primer. Tanmateix, sí que em sembla d'interès apuntar un parell d'observacions.

En primer lloc, cal dir que el discurs de la diversitat cultural no sorgeix del no-res i, sobretot, no cau en el buit¹⁵⁶. Apareix i es desenrotlla com un mitjà concebut -sota l'òptica del programa de compensatòria- per afavorir la integració de les *minories culturals* en el sistema escolar ordinari. I es circumscriu -si més no de forma predominant fins avui- al camp d'acció d'aquell programa. Tanmateix, en segon lloc, en tant que discurs innovador -atès que qüestiona la jerarquia etnocèntrica entre categories) dona lloc a una obertura del camp a nivell ideològic i discursiu prou àmplia com per acollir en el seu si la disputa simbòlica entre diversos agents socials. Així, el debat sobre la incorporació d'aspectes de la *multiculturalitat* o de la *interculturalitat* dins el currículum i de l'espai escolar s'ha convertit en un nou camp de possibilitats estratègiques per als distints grups, on l'escola i, més concretament, el dispositiu pedagògic de l'educació compensatòria, actua com a mediador (entre, posem per cas, certs grups definits ètnicament que reclamen la presència de la seva llengua i d'altres elements identificadors dins l'escola, grups contraris a la seva inserció en centres escolars que consideren propis, etc.).

Fins aquí hem vist per a l'àmbit de jurisdicció del MEC com aparegué i es desenrotllà un discurs d'etnicitat dins del dispositiu mateix de l'educació compensatòria; en quins termes s'anà formulant i quina afinitat presentava amb el discurs propi del programa

¹⁵⁶ Caldria afegir-hi que aquest discurs tampoc queda en no-res, per completar les tres dimensions que, segons la nostra concepció de *discurs*, tot discurs pressuposa: unes condicions d'aparició, un camp de possibilitats discursives i uns efectes a partir del seu ús i desplegament.

compensatori. Ara voldria avançar una mica més en l'explicació de per què aquell discurs bastit en termes ètnics ha amarat aquest programa d'educació compensatòria fins convertir-se en el seu eix principal.

El primer conjunt de factors explicatius cal buscar-lo en la utilitat que el recurs a un determinat discurs d'etnicitat ha suposat a aquesta política de normalització social que és l'educació compensatòria. Per dues raons, almenys, aquesta política pogué practicar-se amb èxit amb ajuda de la discursivitat ètnica:

(a) perquè el discurs d'etnicitat de categories tancades i jeràrquiques i orientació *diferencialista* ofereix un criteri simple, clar i concís -basat, de fet, en la força d'estereotips etnocèntrics- de delimitació de l'objecte on aplicar les actuacions de compensació.

(b) perquè el mateix discurs proporciona no tan sols l'objecte d'aplicació, sinó el llenguatge, el codi amb què operar amb aquell objecte, a saber, la gestió de la *diferència cultural*, i un objectiu últim: la inserció i normalització de les *minories culturals* a l'escola.

Però, si aquestes dues raons de l'operativitat del discurs d'etnicitat en el si del dispositiu de l'educació compensatòria han acabat per prevaldre davant el pes de les raons d'altres discursos (del dèficit socio-econòmic, del fracàs escolar, etc.) ha estat per l'avantatge econòmic que ha suposat per al funcionament del programa d'educació compensatòria. En aquest sentit, aquell discurs d'etnicitat subministrar a aquest programa pedagògic la coartada per efctuar una transició des d'una estratègia d'enfocament ampli, dedicada a la prevenció i combat del fracàs escolar (la qual cosa implicava el seu desplegament per tot el sistema educatiu i unes pràctiques de discriminació positiva de l'alumnat de procedència *interna* i, per tant, de costos econòmics molt elevats), vers una estratègia -molt més focalitzada i, per tant, més assequible- de suport a la incorporació al sistema de nens i nenes de procedència

externa, cas dels fills i filles d'immigrats, dels gitanos -la població considerada més refractària a l'escolarització- i fins i tot els infants de pares amb oficis itinerants¹⁵⁷.

El segon ordre de factors que expliquen el procés que ens ocupa consisteix, per un costat, en la disponibilitat social -encara que fos fragmentària- d'un discurs d'etnicitat que apareix en el si del programa de compensatòria del MEC vers l'any 87; i, per un altre costat i sobretot, en la plausibilitat social d'aquell discurs, és a dir en l'existència de les condicions socials que li conferien sentit, més o menys consensuat, més o menys disputat, però sentit, al capdavant.

1.2.4. Aparició i desplegament d'un discurs d'etnicitat en les polítiques de normalització social a Catalunya.

El procés d'aparició i desplegament d'un discurs d'etnicitat en el marc de les polítiques de normalització social aplicades a Catalunya pel Departament d'Ensenyament s'ajusta, en general, a la línia explicativa traçada fins aquí, però amb algunes diferències. A continuació em centraré en la comprensió d'aquell procés discursiu, fent especial èmfasi en les condicions socials que n'expliquen l'activació.

A Catalunya, un discurs d'etnicitat de classificació forta entre categories (alt grau de separació i jerarquia entre elles) i de codi culturalista sorgeix en el mateix moment en què comencen a aplicar-se dues polítiques de normalització social: la relativa a centres d'atenció especial o preferent, i el Programa d'Educació Compensatòria. Ambdues han estat desenvolupades des de principis dels anys vuitanta pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

¹⁵⁷ L'associació de les categories de fills d'immigrats i gitanos amb la de nens de famílies itinerants recorda el conte de *Les mil i una nits* en què un jove aconseguí desfer el seu compromís de boda amb la seva promesa -que pel que sembla no era gaire bon partit-, portant a casa d'ella una companyia de satimbanquis i fent-los passar per la seva família.

Respecte al primer tipus d'actuació, centrada en la dimensió *centre escolar*, l'evolució sembla clara: de la constitució de la *Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial* el 1982¹⁵⁸ fins al canvi de denominació i creació dels *centres d'atenció educativa preferent*¹⁵⁹, es produeix un augment de l'ús d'elements d'etnicitat a l'hora de fixar criteris que permetin discriminar els centres escolars d'*acció especial*, primer, i d'*actuació educativa preferent*, després.

En aquest sentit, en el text jurídic de creació de l'esmentada Junta, l'únic criteri d'etnicitat -"que hi hagi una presència de grups ètnics marginats [en la zona]"¹⁶⁰- apareix només en sisè lloc d'una escala de tretze valors, darrera dels següents aspectes: l'aïllament urbà del centre i la insuficiència de serveis, dèficits de nutrició, higiene i salut en els alumnes, incapacitat familiar per assumir el fet escolar, analfabetisme entre els alumnes, i delinqüència i agressivitat ambiental. En canvi, catorze anys més tard, l'ordre jurídica mitjançant la qual es pretén revisar la qüestió dels centres d'acció especial, utilitza un discurs d'etnicitat de forma més àmplia en la delimitació i concessió de l'estatus de *centre d'atenció preferent*. En efecte, signes d'etnicitats són emprats tant per caracteritzar l'entorn pròxim al centre ("*percentatge d'immigració, de població pertanyent a minories ètniques o culturals*"¹⁶¹), com per definir l'alumnat del centre; en relació a aquest últim aspecte, dels tres indicadors fixats, el primer és enunciat, en part, en termes d'etnicitat: "*existència d'un nombre significativament superior a la mitjana de la resta de centres d'alumnes immigrants o que pertanyen a minories ètniques (...)*"¹⁶². Completen l'esmentada llista d'indicadors: (a) la presència d'alumnes de famílies que precisin atenció dels serveis socials o sanitaris a causa de drogodependències, maltractaments, abandonaments familiars, ingressos en centres penitenciaris, etc.; i (b) aquells que presentin conductes d'inadaptació social o escolar.

¹⁵⁸ *Ordre de 10 de novembre de 1982, per la qual es constitueix la Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial de Catalunya. Departament d'Ensenyament/ Generalitat de Catalunya. Publicat en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 293, de 12.1.1983.*

¹⁵⁹ *Ordre del 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent. Departament d'Ensenyament/ Generalitat de Catalunya. Publicat en el D.O.G.C. n. 2264, el 4.X.96.*

¹⁶⁰ *Ordre de 10 de novembre de 1982 ..., doc. cit., p. 56.*

¹⁶¹ *Ordre de 3 de setembre de 1996 ..., doc. cit., p. 10078.*

¹⁶² *Idem.*

Els passatges citats serveixen, a més, per mostrar la inserció d'aquell discurs d'etnicitat en un camp discursiu més ampli més ampli, que l'engloba: el discurs de la normalització social, de compensació dels *handicaps*, dels dèficits d'adaptació social. En l'espai d'aquest encontre entre discursos, cultura i marginació social aniran de braçat: les diferències per cultura es confondran amb les deficiències de socialització¹⁶³. Vegem a continuació aquest mateix *contagi discursiu* en el cas de l'educació compensatòria.

Pel que fa a l'aparició i desplegament d'un discurs d'etnicitat en el marc del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament, es pot observar un procés similar al que hem vist per al programa homònim del Ministeri de Educació, encara que amb certes diferències. En aquest cas, s'esdevé també un procés d'especialització -i transformació- del programa de compensatòria vers la inserció d'alumnes d'altres cultures, però de forma més primerenca. A més, la implantació de l'esmentat programa per part del Departament d'Ensenyament ha estat poc normativitzada¹⁶⁴, la qual cosa ha repercutit en una major sensibilitat a les demandes i pressions locals (de directors de centre, de pares d'alumnes, etc.) i, probablement, també en una major variabilitat de criteris en les seves actuacions. Però vegem aquest procés de més a prop.

Quan el Departament d'Ensenyament de la Generalitat crea el Programa d'Educació Compensatòria el 1983 -a partir d'un conveni financer amb el Ministeri de Educació y Ciencia subscrit per a tal fi-, l'atenció específica a alumnes gitanos figura ja entre els seus àmbits d'actuació. Més exactament apareix sota l'epígraf d'*alumnes amb risc de marginació social*, integrant un ventall més ampli que es completa amb els àmbits de: escola rural, abandonament o fracàs escolar (aules taller) i atenció a infants amb

¹⁶³ Un editorial recent de la revista *Àmbits de Polítiques i Sociologia* es demanava si les polítiques educatives ja no es fonamenten en la igualtat educativa basada en la compensació de les deficiències, com succeïa en els anys setanta, sinó en la compensació de les diferències, mantenint-se igual l'estàndar social i educatiu d'èxit (DIVERSOS AUTORS, 1997: 5).

¹⁶⁴ De fet, no existeix cap document jurídic de creació o desplegament del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya. És per això que la present recerca ha utilitzat documents de caràcter programàtic, organitzatiu o de difusió i reflexió de les seves activitats, a més d'entrevistes amb professionals vinculats amb professionals de l'esmentat programa.

deficiència visual. Aquest darrer àmbit passarà al cap de poc temps a dependre de l'anomenada *educació especial* i, concretament, del Programa d'Integració. Per la seva banda, les aules taller es convertiran en recursos propis dels centres escolars; mentre que l'àmbit de les escoles rurals acabarà desvinculant-se del Programa de Compensatòria per constituir-se en una àrea pròpia dins el mateix Departament. De manera que, poc temps després de la seva creació, el programa d'educació compensatòria català s'ocupa exclusivament dels alumnes en risc de marginació social; sector dins el qual, com veurem a continuació, els *alumnes gitanos*, primer, i els *alumnes estrangers*, més endavant, s'erigeixen en el seu principal camp d'aplicació.

Una entrevista amb l'actual responsable del Programa -i mestre de compensatòria des dels seus inicis-, Enric Castella¹⁶⁵, em permet assajar un primer esbós d'aquest procés. La *gitanització* del Programa d'Educació Compensatòria es produí de forma incipient i força accentuada a Barcelona. A diferència dels equips del programa a Tarragona i a Girona, on l'actuació consistí en la formació a mestres en les pròpies escoles i va poder portar-se a terme de forma progressiva (en paraules d'E. Castella, seguint un model de "*taca d'oli*"); a Barcelona el programa adquirí, segons el seu actual responsable, el caràcter d'"*apagafocs*", i, concretament, es va utilitzar com a recurs per acompanyar el procés de transició d'alumnes de les anomenades *escoles pont* -l'alumnat de les quals era en la seva majoria de cultura gitana- a escoles ordinàries; procés paral·lel a una "*operació submarí*" de reallotjament de famílies habitants de barraques o habitatges d'autoconstrucció per part de l'Institut Municipal de l'Habitatge de Barcelona. Aquest inici del Programa d'Educació Compensatòria marcarà en bona part el seu desplegament posterior; per dues raons i en dos sentits:

(a) perquè s'enfronta al rebuig que, en certs sectors de les escoles de destí, produeix l'arribada d'aquells alumnes, que són vistos com a *gitanos*, encara que ells no s'autoidentifiquessin així en tots els casos. Aquest context conflictiu farà que es destini

¹⁶⁵ Entrevista celebrada a Barcelona, el 10.2.1997 i represa per via telefònica més tard, el 4 de juny del mateix any..

una major concentració de recursos i una major orientació del Programa vers aquest camp d'aplicació *etnicitzat*¹⁶⁶; i

(b) perquè hom parteix de la creença que és possible controlar aquell rebuig si el nombre d'alumnes reassignats per centre es manté baix; la qual cosa donarà lloc a un conjunt de pràctiques, més o menys explícites, més o menys regulars, de control de l'assignació de centre escolar als alumnes objecte de l'actuació compensatòria.

Em detindré ara una mica en aquest moment d'aparició d'un discurs d'etnicitat dins del Programa d'Educació Compensatòria a Barcelona, fent especial èmfasi en les seves bases de legitimació. Després passaré a abordar el desplegament d'aquest discurs fins a l'actualitat, des del punt de vista del seu camp d'aplicació preferent, del control exercit sobre l'assignació de centre a l'alumnat de *minories ètniques* i, finalment, de l'aparició del discurs de la diversitat cultural.

Per al primer propòsit em serviré d'un article de l'equip barceloní d'educació compensatòria publicat al voltant de 1984¹⁶⁷, que em sembla significatiu per dues raons: en primer lloc, suposa un intent d'explicar el perquè d'un equip de compensatòria per a alumnes gitanos en un moment clau: el principi del procés de constitució i institucionalització del Programa d'Educació Compensatòria, en segon lloc, conté, malgrat que de forma embrionària, els elements principals que a la llarga caracteritzaran el desplegament de l'educació compensatòria a Catalunya.

Dos conjunts de factors/raons expliquen l'adopció per part del Programa d'Educació Compensatòria a Barcelona el 1984 d'un discurs d'etnicitat, tant en allò que fa referència a constitució d'un camp d'aplicació, els alumnes gitanos, com quant a dispositiu de mesures pedagògiques destinades a gestionar aquest camp. Es tracta de les mateixes raons que expliquen l'aparició més progressiva d'un discurs semblant en

¹⁶⁶ En aquesta fase inicial i arran de la prioritat concedida a l'acompanyament a aquest procés de *reallotjament escolar*, el Programa d'Educació Compensatòria reclutarà, segons explica Enric Castella, els seus mestres de les "zones d'alumnes problemàtics", i fins de les mateixes *escoles pont* objecte de la intervenció.

¹⁶⁷ GRUP DE MESTRES ITINERANT PER A GITANOS DE BARCELONA (1984), "Educació Compensatòria: Programa per a infants gitanos".

l'àmbit del programa homònim del MEC vers 1986. Per un costat, raons que al·ludeixen a la disponibilitat i legitimitat d'aquell discurs a nivell social. Per un altre, factors lligats a l'eficàcia d'aquest discurs respecte dels objectius pràctics de l'educació compensatòria, o el que he anomenat l'*operativitat* d'aquest discurs.

Per poder-se activar, el discurs d'etnicitat adoptat inicialment pel *Grup de mestres itinerant per a gitanos de Barcelona* -adscrit al Programa d'Educació Compensatòria- l'hagué de precedir, havia d'estar socialment disponible en el moment d'aparició del *Grup* i, sobretot, devia ser legítim per a certs sectors socials. Entès com a *formació discursiva*, és a dir, com a conjunt de regles subjacents a l'aparició i desplegament d'un discurs en les seves múltiples manifestacions, aquest discurs es trobava a la base de les següents accions socials, legitimant-les:

- (a) en els plans de real·lotjament de la població etiquetada com a *gitana* de barris com La Perona, el Camp de la Bóta o Can Tunis vers els habitatges de protecció oficial distribuïts per diversos sectors de Barcelona, per part de l'Institut Municipal de l'Habitatge;
- (b) en les posicions de rebuig als alumnes procedents de les anomenades *escoles pont* d'aquells mateixos enclavaments, per part de membres dels centres als quals havien de ser reassignats.

En ambdós casos, si bé les posicions discursives apareixen com a contràries (l'Institut Municipal de l'Habitatge com a favorable a la distribució i l'assimilació de les famílies d'aquells enclavaments vers l'interior del teixit urbà *normalitzat*, els pares contraris a aquest mateix procés i, per tant, amb una postura segregacionista dels fills d'aquestes famílies), una mateixa formació discursiva les sustenta, un mateix concepte de les famílies objecte del discurs com a procedents d'*una altra* cultura, d'*un altre* medi social, en un mot, procedents del *ghetto*.

Aquest consens de fons i aquesta formació discursiva sobre la *gitanitat* viva a la ciutat a principis dels 80 explicaria, doncs, d'on extrau el Programa d'Educació Compensatòria el material amb el qual basteix el seu camp d'actuació. Ens falta, no

obstant això, explicar les raons d'*operativitat*, les raons *tècniques* de l'adopció d'aquell discurs -allò que en podríem anomenar una mica pretensiosament la seva *autolegitimació*-; raons que, al meu entendre, cal buscar en la lògica interna del Programa que ens ocupa.

En aquest sentit, un cert discurs d'etnicitat -els trets conformadors del qual veurem de seguida- proporciona a l'equip encarregat d'executar el Programa de Compensatòria, en primer lloc, un camp d'aplicació ben definible, format per uns destinataris, per uns objectes de la compensació; i, en paral·lel, el fil amb què teixir un dispositiu pedagògic que vindria a satisfer les necessitats que planteja aquell objecte, la gestió i aplicació del qual constitueix la mateixa raó de ser de l'equip d'educació compensatòria.

Entre un cert discurs d'etnicitat i el Programa d'Educació Compensatòria -si més no el desenrotllat a Catalunya i en el territori de jurisdicció del MEC- hi ha hagut *afinitat electiva* -recorrent a un terme clàssic de Weber. Així, la idea de l'*aculturació*, de canvi cultural d'un grup ètnic entès com a *minoria cultural* aïllada en si mateixa, plasmada mitjançant l'acció del seu *trasllat*, del seu *reallotjament* en el si mateix de la societat *majoritària*, resulta afí, resulta idoni a la idea de l'educació compensatòria com a instrument de canvi educatiu, de normalització escolar. A més, l'objecte *gitanitat* reuneix un altre requisit que el fa especialment valuós dins la lògica d'una acció de normalització social com és el Programa d'Educació Compensatòria: la seva visió com a alumnes inadaptats en relació a la socialitat implícita a l'escola. En aquest sentit es fa esment de:

“la desorientació de molts mestres (...) respecte a les reaccions d'agressivitat o d'inhibició dels alumnes [gitanos] davant la nova situació [l'ingrés a escoles ordinàries] i respecte al frustrant absentisme amb què molts nens i famílies acostumen a resoldre les situacions conflictives” (GRUP DE MESTRES, 1984: 1).

Per tant, en l'objecte *alumnes gitans* conflueixen dos tipus de dèficits: el dèficit de l'escolarització, que s'associa a situacions de marginalitat social, i el dèficit cultural pel

fet de pertànyer a *una altra* cultura, a una cultura *diferent*. D'aleshores endavant, risc de marginació social i diferència cultural aniran de bracet, amb distintes variacions i matissos segons el context i les pròpies necessitats del Programa de Compensatòria, per constituir, pràcticament, el seu únic camp d'aplicació.

Primer, com hem vist, serà l'objecte *alumnes gitanos* el que saturi el camp d'aplicació de l'esmentat programa, com ho certifica l'article del Grup de Mestres Itinerant de 1984; un any més tard, una circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari es refereix a la població gitana com el primer i principal grup de "*població infantil marginada*", però a la llista hi apareixen, a més els barris altament desassistits i la "*immigració nord-africana*"¹⁶⁸; categoria aquesta última que serà objecte d'atenció específica a partir del curs 1986/87, amb la creació de l'anomenat informalment *grup dels àrabs* dins el programa de compensatòria català¹⁶⁹. Dos cursos més tard, com a mínim, aquestes categories d'alumnes, *gitanos* i *àrabs*, ambdues definides segons un criteri d'etnicitat, ocupen el primer pla de la categoria més global que delimita l'àmbit d'actuació del Programa, *alumnes amb risc de marginació social*¹⁷⁰. Finalment, la fórmula adoptada cap al 1994 queda sintetitzada per mitjà de l'expressió "*alumnes amb risc de marginació i/o pertanyents a minories ètniques*"¹⁷¹, els termes de la qual es presenten un any més tard, en un fulletó de difusió, invertint-ne l'ordre d'aparició; exactament així: "*alumnes que pertanyen a minories ètniques i/o amb risc de marginació social*"¹⁷². Sembla clar, doncs, que l'etnicitat ja present en la primera formulació del Programa d'Educació Compensatòria, no ha deixat de guanyar terreny en la formació de l'objecte que constitueix la pròpia *raó de ser* de l'educació

¹⁶⁸ Circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 2 de setembre de 1985 sobre educació compensatòria referida a actuació en el camp dels infants marginats socials. Document intern.

¹⁶⁹ Vegi's, al respecte el *Full informatiu. Programa d'Educació Compensatòria*, editat pel mateix Programa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat el 1995.

¹⁷⁰ Dos articles són mostra d'aquesta categorització: per una banda, els llavors mestres de compensatòria E. Castella i I. Montano inclouen dins del ventall d'"*alumnos con riesgo de marginación*" explícitament a "*gitanos, árabes y otras minorías étnicas*" (CASTELLA, E. y MONTANO, I., 1989: 44), mentre que un altre text de l'equip del Programa d'Educació Compensatòria estableix com a objectiu de l'esmentat Programa "*ayudar a la plena integración escolar de les nenes i nens amb problemes de marginació social, fonamentalment àrabs i gitanos*" (DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA, 1990: 2. El destacat és fet per mi).

¹⁷¹ Circular de 25 de febrer de 1994 sobre matriculació d'alumnes amb risc, redactada a petició del mateix Programa de Compensatòria (de l'entrevista con E. Castella, cap del Programa, ja citada).

¹⁷² *Full informatiu ...*, citat més amunt.

compensatòria a Catalunya. Però, a més a més, la construcció discursiva d'aquest objecte ha anat esdevenint més elàstic, la qual cosa l'ha fet més apta encara per a la seva participació en el dispositiu compensatori. Explicaré aquest últim punt, sobre l'elasticitat del discurs: l'objecte "*alumnes amb risc de marginació social i/o pertanyents a minories ètniques*" suosa un ventall de tres possibilitats de concreció, tres categories que formarien allò que Foucault anomenava un *camp de possibilitats discursives*, en concret: *alumnes amb risc de marginació social / alumnes amb risc de marginació social i pertanyents a minories ètniques / alumnes pertanyents a minories ètniques*. Aquesta dispersió de possibilitats que, a primera vista, podria semblar origen de confusió i poc operativa; resulta, per contra, molt útil en el cas d'actuacions de normalització social. En aquest tipus d'actuació on el risc de friccions o contestacions és alt, el poder optar entre tres tipus d'etiquetes tant per focalitzar una acció, com per legitimar-la, suposa un recurs eficaç. Posaré un exemple.

El 1994, la política de distribució d'alumnes que són objecte del Programa d'Educació Compensatòria -sobretot magrebins- des dels centres escolars amb major concentració (política incentivada per l'anomenada *Circular del 15 %*) havia topat amb la contestació de la Federació de Col·lectius d'Immigrants de Catalunya i altres entitats de suport a estrangers. Doncs bé, en aquell mateix context, vaig tenir una entrevista amb un inspector i una inspectora del Departament d'Ensenyament a la zona objecte de la present recerca¹⁷³. En preguntar-los per l'esmentada política de dispersió, mentre la inspectora m'aclarí que la circular del 15 % no afectava el conjunt d'alumnes de minories ètniques, sinó solament aquells que, a més, presentaven les característiques de "*famílies amb risc de marginació*". Tanmateix, en mostrar llurs dades sobre població susceptible de ser atesa pel Programa d'Educació Compensatòria i, per tant, d'atenir-se a la mesura d'aquell *llindar de tolerància*, mentre la inspectora precisava que les seves dades es referien a l'esmentat tipus de famílies (de minories ètniques i en risc de marginació), el seu company indicà que les d'ell comptabilitzaven el total d'alumnes gitanos i magrebins escolaritzats en la seva demarcació (és a dir, de minories ètniques

¹⁷³ Entrevista amb Pilar Codina i Joan Gumbert, inspectors responsables en aquell moment de les zones de Castelldefels i Gavà, la primera, i de Viladecans, el segon (Sant Feliu de Llobregat, 13.6.1994).

amb o sense risc de marginació). Finalment, a la pregunta de si aquella circular es referia expressament als alumnes amb risc de marginació o no, l'inspector va ratificar la interpretació de la inspectora, però matisant que en la circular es feia menció expressa de les minories ètniques com a col·lectiu susceptible de ser exposat a l'esmentat risc.

Fins aquí, l'anàlisi del discurs d'etnicitat desplegat dins de les polítiques escolars de normalització social a Catalunya s'ha centrat en la formació d'un camp d'aplicació d'aquestes polítiques delimitat en temes ètnics; tanmateix, res no hem dit sobre quins conceptes intervenen en el desenvolupament d'aquest discurs, és a dir quin règim d'etnicitat posa en joc, ni sobre quines possibilitats estratègiques obre a les agències i agents escolars.

En relació al primer aspecte, cal dir que a la formació d'un mateix objecte ètnic -posem per cas *alumnes gitanos*-, poden contribuir-hi discursos molt diversos quant a la seva perspectiva teòrica -des de visions racistes fins a posicions multiculturalistes, per exemple. En el cas que ens ocupa, l'objecte *diana* del discurs fou construït en el seu inici no tant des d'una perspectiva racialista -malgrat que el terme *raça gitana* aparegui en el primer text significatiu de què dispo¹⁷⁴-, tampoc a partir de la idea d'un poble objecte d'un deute històric contret pels *païos* que, d'alguna forma, caldria rescabalar; fou conformat, més aviat, a partir de l'altra idea que definia els gitanos coma a *grup cultural* que entra en una fase nova, de *transició* en un doble sentit -com hem vist ja: d'abandonament del *ghetto*, per un costat, i d'inserció en un medi escolar nou, per un altre. No es tracta tampoc -cal dir-ho- d'un discurs assimilacionista, si més no explícitament; en tot cas, seria un discurs multiculturalista *avant-la-lettre*. Per mitjà d'aquest discurs es defensa el dret a la diferència del grup gitano i es valora sobretot "*l'intent de convivència pacífica de nombrosos grups culturals ben diferenciats, entre ells el poble gitano*"¹⁷⁵. D'acord amb això, l'educació compensatòria a Catalunya s'ocuparà de vetllar per a què es produeixi aquella inserció en l'escola d'alumnes *gitanos*, primer, *àrabs*, més tard, i de *minories ètniques*, al capdavall; tot assegurant aquesta *convivència intercultural*. Amb el benentès que la clau de l'èxit del discurs

¹⁷⁴ GRUP DE MESTRES, 1984: 1.

¹⁷⁵ Idem.

d'etnicitat subjacent a tot això, rau en la seva operativitat, en el fet que permet compaginar el llenguatge ètnic -amb què, per exemple, es delimita l'objecte d'intervenció compensatòria- amb els requisits de l'escolarització *normalitzada*, amb el requisit, en definitiva, de normalització social.

Aquesta perspectiva teòrica amb què es construeix el camp d'aplicació del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya explica, en bona part, la facilitat amb què a finals dels vuitants l'equip d'aquest programa incorpora el discurs de la diversitat cultural i, ja en els noranta, s'erigeix en l'agència productora i difusora principal de l'*educació cultural* -si més no en el marc de la política educativa de la Generalitat¹⁷⁶.

Fins aquí hem vist amb quins objectius i sota quina perspectiva teòrica es contitueix una camp d'aplicació del Programa d'Educació Compensatòria. Així doncs, tenim unes categories d'alumnes (els alumnes *de minories ètniques, gitanos i àrabs*, principalment) que els conceptualitzen a partir de la seva pertinença a un grup cultural minoritari, per la seva procedència, de la seva procedència del *ghetto* o de l'*estranger* i, en qualsevol cas, de l'exterior; i tenim també un dispositiu pedagògic, l'esmentat Programa, amb la seva perspectiva d'inserció i preservació de la *diferència* cultural d'aquests alumnes. Ens falta per veure l'espai de la seva intersecció: com, a partir d'un cert discurs d'etnicitat disponible socialment, ha operat d'ençà de la seva creació aquest dispositiu, amb quines estratègies i en quins contextos. Per fer-ho em centraré en aquelles pràctiques que han incidit més directament en l'objecte de la meua recerca: les pràctiques de distribució d'alumnes per centres escolars.

D'ençà del mateix moment d'aparició d'un discurs d'etnicitat en el si de l'activitat del Programa d'Educació Compensatòria, el control sobre la matriculació dels alumnes

¹⁷⁶ Vegi's respecte a això CASTELLÀ i MONTANO (1989), on la contemplació de la diversitat cultural en l'escola s'entén, principalment, com a recurs per a la integració dels alumnes objecte del Programa de Compensatòria; i el citat *Full informatiu ...* que recull com un dels objectius de l'esmentat programa "oferir informació i orientacions als centres per tal d'incorporar l'educació intercultural al projecte educatiu".

Cal dir, d'altra banda que l'educació en la diversitat cultural, en les seves variants multicultural i intercultural, esdevé, des de finals dels vuitanta, però sobretot des dels noranta, un camp discursiu d'abast social, en què i del qual participen diversos agents socials, a més de l'esmentat Programa d'Educació Compensatòria.

definites per la seva suposada etnicitat figura entre les seves principals línies programàtiques i ha donat lloc a criteris d'actuació dinstints en funció del context social i escolar en cada moment.

Podem distingir-ne tres fases. La primera coincideix amb la institucionalització de l'educació compensatòria a Catalunya i la incipient fixació d'un camp traçat en termes d'etnicitat on aplicar aquesta educació. És el moment del trasvassament d'alumnes de les anomenades *escoles pont* -amb majoria d'alumnes definits com a *gitanos*- a centres ordinaris, al voltant de 1984. En aquell context, proposa comprendre la formulació d'una política de control de la matriculació de l'alumnat gitano com una resposta al rebuig a la seva admissió per part de certs sectors de les escoles de destí d'aquest trasvassament (d'aquells sectors que, en paraules del llavors mestre del Programa de Compensatòria i ara cap, "*posaren el crit al cel*").

Troblem ja mostres d'una formulació en aquest sentit en el primer text documentat i escrit per professionals del Programa d'Educació Compensatòria (GRUP DE MESTRES, 1984) i una primera mesura administrativa en una circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 1985¹⁷⁷. En el text de 1984, l'objecte *alumnes gitanos*, que és presentat com a *diana* de l'actuació del Programa d'Educació Compensatòria, passa a ser, a més, susceptible d'assignació a determinats centres escolars i no a d'altres. És a dir, els alumnes inclosos dins aquesta categoria passen a estar subjectes a un procés de matriculació *especial*, distint a la de la resta d'alumnes¹⁷⁸. Per a tal fi, s'estableixen criteris d'addició -"*que a l'escola hi hagi més d'un gitano*" (GRUP DE MESTRES, 1984:2)- i de distribució -"*[que no es produeixi] un nombre de gitanos que superi les possibilitats d'absorció de l'escola*" (idem)-, i es postula l'ideal de l'equilibri entre un i l'altre. Criteris contraposats que, en canvi, pressuposen ambdós la dificultat -històrica, diria- de la relació, del contacte entre

¹⁷⁷ Circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 2 de setembre de 1985 ..., document ja citat.

¹⁷⁸ Dec a Carles Riera l'observació que els alumnes de les anomenades *minories ètniques* han estat objecte d'una conceptualització com a alumnes *especials*, de forma anàloga a com la institució escolar ha tractat els alumnes amb discapacitats des de la meitat dels anys vuitanta. Penso que l'anàlisi de l'articulació d'un cert discurs d'etnicitat amb les polítiques de normalització social que he proposat aquí permet fàcilment comparar el desplegament d'aquest discurs amb aquell altre discurs de la disminució i fins i tot plantejar les seves possibles connexions.

gitanos i paios, i són concebuts el primer -el que garanteix un *mínim* de presència gitana- com a remei per combatre els prejudicis i "*una visió únicament folklòrica*" (idem) respecte els alumnes gitanos, i el segon -el de distribució, assegurador d'un *màxim* de presència d'alumnes gitanos- per garantir-ne l'absorció.

Queda, per tant, palès que el discurs d'etnicitat desplegat dins i per part del Programa d'Educació Compensatòria és concebut des dels seus orígens, i en la seva lògica interna, tant com una mesura d'inserció dels alumnes etiquetats com a *ètnics*, com un instrument de gestió de la *diversitat cultural* produïda per aquesta inserció en el medi escolar majoritari -que, per cert, es pressuposa homogeni, no divers. És cert que la circular de 1985 i després la de 1994 són mesures en el primer sentit, orientades vers la integració *sostenible, tolerable* d'aquells alumnes (estableixen ambdues l'anomenat *llindar de tolerància* d'alumnes *ètnics* per esola en el 15 % del total de l'alumnat); però no és menys cert que, com veurem tot seguit, la seva aplicació ha estat molt variable i que la mateixa política especial d'assignació de centres escolars a alumnes definits per etnicitat ha resultat sensible a les contestacions rebudes durant els noranta, ja es basessin en el dret a la diferència o bé en el dret a l'elecció de centre. Però anem a pams.

Cal situar la circular de 1985 encara en la primera fase, com havia dit. De fet, suposa establir una argumentació que ben bé hagués pogut servir de base al rebut a l'ingrés d'alumnes gitanos procedents de les *escoles pont*, com quan la circular diu:

*"en general, a partir d'un percentatge de nens gitanos superior al 15 % del total d'alumnes de l'escola, aquesta pot trobar-se amb dificultats per atendre de forma integradora l'educació de tots els seus alumnes".*¹⁷⁹

Serveixi el meu subratllat per notar l'argument: el control de la distribució d'alumnes gitanos per centres escolars no afecta tan sols l'èxit de la seva inserció escolar, sinó també l'èxit de l'educació de *tots* els alumnes; la qual cosa vindria a coincidir amb

¹⁷⁹ *Circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari...*, p.3.

aquell temor segons el qual la presència d'aquells alumnes pogués “*fer baixar el nivell dels nostres fills*”, que molt probablement tingueren els pares contraris a acceptar els nens i les nenes procedents d'escoles pont.

En una segona fase, amb el Programa d'Educació Compensatòria ja assentat com a dispositiu pedagògic, sense la problemàtica del travassament d'alumnes d'escoles segregades, però amb un nou contingent de destinataris del programa, designats genèricament com a *alumnes àrabs* -malgrat que pertanyessin també a d'altres nacionalitats i àrees culturals; la política de control de la matrícula dels alumnes objecte del Programa d'Educació Compensatòria es manté en els mateixos termes fins ben entrada la dècada dels noranta. De fet, de la circular de 1985 a la de 1994, poques variacions hi ha hagut: si de cas, on aquella es referia a *alumnes gitanos*, aquesta fa referència a *alumnes amb risc de marginació i/o pertanyents a minories ètniques*, però la consigna continua sent la mateixa: desaconsellar la inserció d'aquells alumnes per damunt del 15 % del total de l'alumnat. Allò que ha variat en aquest període ha estat el sentit de l'esmentada mesura, les seves implicacions en relació al context socio-escolar o, més concretament, les seves bases de legitimació. Així, si el primer Programa d'Educació Compensatòria i la referència al 15 % com a llindar de tolerància prenia sentit en un context on el problema era el pas d'escoles ètniques segregades a escoles integradores de les diferències culturals, a partir d'un cert moment -sobretot amb l'increment de la immigració estrangera- el recurs a aquell 15 % adquiria significació per referència a un previst i temut procés invers, això és, de transformació d'escoles integrades en escoles *ghetto*. En aquest segon moment, les noves bases de legitimació d'aquella vella mesura són exactament:

- (a) l'augment de “*la demanda d'escolarització per part d'infants amb risc de marginació i/o pertanyents a minories culturals*”, en referència explícita a “*els darrers corrents migratoris provinents del nord i centre d'Àfrica i de països d'Àsia*”, i
- (b) “*una tendència a treure els seus fills d'aquells centres que escolaritzen un nombre significatiu d'alumnes amb risc de marginació social o pertanyents a minories culturals*”¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Circular de 25 de febrer de 1994 ..., ja citada, p. 1.

Per tant, d'una legitimació en base a la constatació d'un conflicte -el rebuig a la inserció d'alumnes identificats com a gitanos- es passà a una altra font de legitimació sorgida de la previsió -o potser millor de la por- d'un vell problema: la formació de *ghettos*.

Però justament, la circular administrativa que recull i difon explícitament aquesta nova justificació d'una política de distribució d'alumnat, serà un dels detonants de la posada en qüestió, des de diferents fronts, d'aquelles noves bases de legitimació, la qual cosa suposa -al meu entendre- el pas a una tercera fase¹⁸¹. Tercera fase que es caracteritzarà, precisament, per la formació d'un nou camp de lluita simbòlica, d'un nou camp de possibilitats estratègiques. Es tracta, ni més ni menys, que del camp discursiu de la *diversitat cultural*, en plena eclosió durant els anys noranta al nostre país, i que tindrà en la qüestió de les polítiques de matriculació un dels seus fronts principals.

Assistim, doncs, a una nova fase, a un nou escenari on, d'una banda, el discurs de la diversitat cultural que hem vist aparèixer i desplegar-se com un discurs d'etnicitat en el si del Programa d'Educació Compensatòria deixa de ser un camp vedat i passa a ser debatut des de diverses posicions i on, a més, la política de dispersió d'alumnat objecte d'aquest programa és, a partir de 1994, contestada. En concret, és contestada principalment des de dos flancs discursius: un que giraria al voltant de la reivindicació del dret a la diferència i seria contrari a l'aculturació -expressat aquell mateix any, entre altres agents, per la Federació de Col·lectius d'Immigrants de Catalunya (FCIC)-, i un altre recolzant-se en el dret d'elecció de centre escolar -manifestat, entre altres, per la Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres¹⁸². Cal dir, així mateix, que l'esmentat debat reflectí a la vegada un ampli consens entorn de la idea, a penes

¹⁸¹ De fet, les diferències entre les tres fases que he traçat aquí no es corresponen amb canvis rellevants en el nivell de l'actuació en matèria de matriculació -la qual cosa exigiria una recerca empírica específica que no he portat a terme aquí-, sinó amb canvis, sobretot, en les bases de legitimació del control de la distribució dels alumnes designats ètnicament per centres escolars. La qual cosa pot ser interpretada, a la vegada, com a canvis en el context social i escolar que dona sentit -o sentits múltiples- a aquelles pràctiques de control sobre certs alumnes.

¹⁸² Sobre aquest debat en general i sobre la reacció que va suscitar per part del Departament d'Ensenyament, vegeu *El Periódico de Catalunya* en la seva edició del 13.5.1994, pp. de portada i 21.

discutida, que un nombre reduït d'alumnes de minories culturals n'afavoreix la integració escolar¹⁸³.

Davant l'allau de contestacions rebudes el 1994, el control sobre la matriculació d'alumnes pertanyents a minories ètniques exercit per part del Departament d'Ensenyament, tot i mantenir-se en les seves línies mestres, passa a ser molt més discret. Fins al punt que E.Castella, actual responsable del Programa d'Educació Compensatòria, negui que tingui sentit aplicar avui el criteri del 15 %, ja que, segons la seva argumentació, avui els pares disposen d'una bona informació sobre la totalitat dels centres escolars al seu abast¹⁸⁴. Però el cert és que existeix -si es vol, a nivell de consigna tàcita- un criteri orientat a contrarestar les tendències a la formació de *ghettos*, i que s'aplica amb desigual força en funció del context de cada zona¹⁸⁵.

¹⁸³ Tan sols en una ocasió m'he trobat amb l'argument contrari, a saber, que la concentració d'alumnes d'una mateixa procedència cultural i amb unes mateixes dificultats d'inserció al sistema educatiu català pot tenir avantatges. M'ho argumentà la responsable tècnica d'educació de l'Ajuntament de Viladecans, Teresa Sambola, en base a criteris econòmics -possibilitat de concentrar recursos- i pedagògics -possibilitat d'especialització dels professionals i serveis educatius- (Viladecans, 20.3.1995). Un argument com aquest no és gens estrany, d'altra banda, en l'àmbit de l'educació a infants amb discapacitats.

¹⁸⁴ Entrevista ja citada.

¹⁸⁵ La no explicitació actual d'un criteri de distribució d'alumnat definit en termes ètnics, la seva fins i tot relativa indefinició exacta (pocs professionals i responsables dels serveis educatius sostenen al peu de la lletra un repartiment d'alumnes a partir d'un índex de concentració precís del 15 %), no sembla restar en absolut eficàcia al dispositiu de normalització social i escolar operatiu en aquesta qüestió. M'atreveria a sostenir que, ben al contrari, aquella discreció amb què es porta el tema a partir de l'enrenou de 1994, i aquesta indefinició dels termes precisos de la intervenció, tot afavorint la flexibilitat de la gestió en cada zona i context; tot plegat resulta extremadament operatiu aquell criteri de fons que estableix la necessitat de distribució de l'alumnat de *minories ètniques* a partir d'un cert punt de concentració màxima -punt que es presta a fer-ne una determinació local.

De manera que, a partir d'un criteri de fons bàsic, la política del Departament d'Ensenyament en relació a la matriculació d'infants considerats de minories ètniques, tant pot concretar-se en actuacions més previsoras i basades en l'assoliment d'acords amplis entre agències (escoles, àrees d'educació municipals, associacions de pares, etc.), cas de Manlleu, per exemple; com albergar actuacions molt més contundents, a risc de generar contestacions entre diversos agents socials -com succeï ara fa un any (el març de 1997) a Vic, amb la fusió de dos centres amb concentració relativament alta d'alumnes sobretot magrebins amb altres dos centres sense a penes presència d'aquest alumnat.

2. L'etnicitat en el nivell micro de la institució escolar: les polítiques de gestió de l'alumnat per part dels centres escolars.

El present capítol, així com el següent, és fruit d'una aproximació micro al camp concret objecte de la recerca, és a dir, el camp social dels centres escolars en una zona socio-escolar determinada, el Baix Llobregat sud¹⁸⁶. En conjunt, l'enfocament micro contempla aquí dues dimensions principals: les pràctiques d'escolarització de les famílies, que seran tractades en el proper capítol 3, i les pràctiques de selecció de l'alumnat efectuades pels agents responsables dels centres escolars, objecte del present capítol. En ambdós casos em plantejo com a qüestió central quin paper hi juguen els discursos d'etnicitat.

¹⁸⁶ L'anàlisi final s'ha centrat en dues subzones de l'àrea socio-escolar més general, les corresponents als municipis de Gavà i Castelldefels.

2.1. Les pràctiques de conformació d'alumnats per part dels centres escolars a Castelldefels. El paper dels discursos d'etnicitat.

2.1.1. El context escolar de Castelldefels.

a. Castelldefels com a subunitat de serveis escolars. Fluxos d'entrades i sortides.

En el marc definit per aquesta recerca, Castelldefels formaria part, junt amb els municipis de Viladecans, Gavà i Begues, d'una subcomarca a la qual he proposat d'anomenar Baix Llobregat sud. La raó de l'agrupació d'aquestes poblacions en una mateixa àrea rau en el fet que, juntes, constitueixen el que podríem anomenar *unitat socio-educativa autosuficient*. Amb això es vol dir que la població que habita l'esmentada subcomarca té a l'abast un ventall de serveis escolars d'ensenyament primari prou ampli com per a què no es registrin *figues* rellevants d'alumnat vers l'exterior.

Ara bé, si ens detenim a observar una part d'aquest territori, com és Castelldefels, no podem passar per alt els fluxos d'entrada i sortida d'escolarització d'infants.

Si bé aquesta informació serà precisada i interpretada amb més dades a partir de l'anàlisi d'entrevistes a pares (capítol 3 d'aquesta segona part), podem avançar el següent. Hi ha moviments de matriculació d'infants de Castelldefels a l'exterior en dos municipis i en tres centres: Sant Lluís de Pla i Amell Bosch, de Begues; i col·legis Sagrada Família i Bon Soleil, a Gavà. El moviment contrari, és a dir, d'infants d'altres municipis a Castelldefels afecta un major nombre de municipis (Gavà i Viladecans, principalment, però també Garraf, El Prat i Sitges, entre d'altres). Es reparteixen aquest flux els següents centres: The Angloamerican School, Edumar, Felisa Bastida i Virgen de los Llanos.

b. Estructura dels serveis escolars a Castelldefels.

En el moment de realitzar el treball de camp de la present recerca (any 1994), a Castelldefels hi havia 13 centres escolars que oferien ensenyament de segon cicle d'educació infantil i primària. D'aquests, vuit eren centres de titularitat pública i cinc de titularitat privada. Dels col·legis privats, tres tenien subscrits concerts amb la Generalitat i els altres dos, no.

D'altra banda, la taula 1 permet observar que, mentre la població matriculada en centres públics es mantingué entre els cursos 92-93 i 93-94, l'alumnat en centres privats experimentava una lleugera baixa:

TAULA 1

**Comparació del nombre de matrícules per centres segons
la seva titularitat. Cursos 92-93 i 93-94.**

	Curs 1992-93	Curs 1993-94
Escoles públiques	2.905	2.906
Escoles privades concertades	1.345	1.234
Escoles privades s/concertar	451	430
Subtotal escoles privades	1.796	1.664
TOTAL	4.701	4.570

Font: Àrea d'Ensenyament de l'Ajuntament de Castelldefels.

Quant a previsions de futur, els professionals de l'Àrea d'Ensenyament de l'Ajuntament de Castelldefels recomanaven en aquell moment d'estar atents a l'evolució de la demanda de places escolars. Aquesta recomanació s'argumentava, en primer lloc, a partir de la previsió del fet que, probablement, la població de parelles joves potencialment demandants de places

escolars augmentaria a Castelldefels a curt i mitjà termini. La urbanització dels nuclis de Can Bou, Can Roca i Can Tintorer això ho feien preveure. En segon lloc, com observaven aquells professionals, les places escolars o bé es mantenen o bé decreixen lleugerament, a excepció feta del pre-escolar de 3 anys.

2.1.2. Mapa de centres escolars a Castelldefels.

Per presentar una visió de conjunt del camp dels centres escolars d'educació infantil (3-6 anys) i primària a Castelldefels, partim de la tipologia de centres establida en el capítol metodològic¹⁸⁷.

Aleshores, si combinem els distints valors de les dimensions *zona d'influència* i *grau d'accessibilitat*, a Castelldefels tres serien els tipus de centre amb més pes empíric:

1. Centres d'accés restringit i de zona d'influència transmunicipal (4 centres).
2. Centres d'accés restringit i de zona, l'àrea dels quals abarca més d'un barri, normalment per designació administrativa (4).
3. Centres d'accés obert i de barri (3).

I encara cal afegir dos tipus més, els quals caracteritzen una escola cadascun: centre d'accés restringit i de zona, i centre d'accés obert i d'abast local. Cal dir que no presenten cap cas empíric els tipus: centre d'accés restringit de barri, centre d'accés restringit local i centre d'accés obert transmunicipal.

¹⁸⁷ Vegeu l'apartat 3.2.2. de la primera part de la tesi.

TAULA 3

**Tipologia de centres escolars d'educació infantil (3-6)
i primària a Castelldefels**

	Accés restringit	Accés obert	TOTAL
Escoles de barri	0	3	3
Escoles de zona	1	4	5
Escoles locals	0	1	1
E. transmunicipals	4	0	4
TOTAL	5	8	13

Fuente: Elaboració pròpia.

Són centres del primer tipus (estratègia d'accés restringit i transmunicipals) els col·legis privats The Angloamerican School, Virgen de Los Llanos, Felisa Bastida i el públic Edumar¹⁸⁸. Entre si es diferencien per la línia educativa i, en concret, per la modalitat d'especialització i per l'adequació al Programa d'Immersió. Així, si bé tots els centres presenten especialització, hi ha variació quant a llur *especialitat*: la de l'Angloamerican és l'ensenyament en anglès, segons el sistema escolar oficial britànic, la del Virgen de Los Llanos la podríem anomenar -a manca de dades més precises- *socialització d'èlits* i els

¹⁸⁸ Pot sorprendre de trobar una escola pública, l'Edumar, entre el tipus que he anomenat elitista transmunicipal. La posició que ocupa aquesta escola en la tipologia és explicada, en part, per la història del centre.

L'escola va ser creada l'any 1974 per una cooperativa enquadrada dintre el SEPEC, amb una línia d'escola activa i catalana. En aquell moment, en tot el Baix Llobregat sud era l'única amb aquestes característiques. A partir d'aquestes característiques, el centre rebia infants del Prat de Llobregat, Viladecans, Sant Climent i Gavà, aproximadament tants com de Castelldefels. El 1987 el centre es va incorporar a la xarxa pública [abans no tenia concert amb l'Administració]. El canvi de titularitat no va comportar cap canvi ni de professorat, ni de línia educativa.

En paraules de la directora, a partir d'aquell moment comença a descendir el percentatge d'alumnat de fora Castelldefels, tot i la certa continuïtat que els garanteix a algunes famílies el fet de tenir germans al centre: "jo suposo que la tendència serà d'anar vers un alumnat local", preveu.

centres Felisa Bastida i Edumar comparteixen ambdós l'especialització d'ensenyar en català¹⁸⁹. Cal dir que tots aquests centres es presenten, ja sigui explícitament o bé a través d'indicadors com ara la *ratio* alumnes/mestre, com a escoles "*de qualitat*". En tots els casos, a més, es defensa, amb lleugeres variants, un model pedagògic *actiu*, que s'aplica sobretot als nivells infantil, inicial i mitjà, i que va diluint-se en els cursos superiors de l'ensenyament primari.

Finalment, la diferència en l'aplicació de la normativa en matèria lingüística de la Generalitat és notable entre aquests quatre centres: aplicació nul·la a *The Angloamerican School*¹⁹⁰; aplicació mínima al Virgen de Los Llanos; aplicació a tots els cursos tant al Felisa Bastida, com a l'Edumar, que, de fet, va actuar d'ençà de la seva creació com a precursors de l'esmentada política lingüística.

En segon lloc, pertanyen -si més no, a primera vista- al tipus de centre d'accés obert i d'influència en més d'un barri, els centres públics Antoni Gaudí, Can Roca, Margalló i Torre Barona. I dic *a primera vista*, perquè hi ha indicis que permeten formular hipòtesis sobre la *reclassificació* d'algun d'aquests centres en altres tipus. Aquestes hipòtesis podrien ser formulades així:

1. Junt a la modalitat d'accés obert que li pertoca en tant que centre estatal, el col·legi Can Roca promouria una certa selecció dels seus alumnes, a partir d'assegurar-se l'allistament en el seu centre d'infants de família d'un certa condició socio-econòmica.¹⁹¹

¹⁸⁹ Allò que diferencia principalment entre si aquestes dues escoles són les diferents condicions d'allistament i, sobretot, el cost econòmic que això suposa als pares: 26.000 pts. al mes el Felisa Bastida -cal recordar que és un centre privat sense concertar-, enfront de les 4.500 al mes en l'Edumar.

¹⁹⁰ Segons la directora, és recent el traspàs de la competència sobre *centres estrangers* del Ministerio de Educación a la Generalitat i tot just el 1984 s'havien inicat els primers contactes entre el Departament d'Ensenyament i aquests centres.

¹⁹¹ Aquesta hipòtesi pot ajudar a interpretar el següent. Dels tres centres que comparteixen zona d'influència, el centre Can Roca és qui menys sol·licituds de beques per part de les famílies tramita. A més, en l'entrevista, el director va insistir a presentar el centre com de rendiment escolar alt -posant com a indicadors la proporció i nivell dels alumnes que passen a BUP i els hàbits escolars dels *pàrvuls*, caldria valorar quina part d'aquest rendiment superior als dels altres centres de referència prové de la qualitat del professorat i de l'escola, i quina altra part del *capital cultural* de les famílies.

2. Tot i la demarcació institucional del territori, que li assigna una sèrie de barris, l'àrea d'influència del C.P. Antoni Gaudí seria tot el municipi de Castelldefels. (Es així com ho presenta la directora i, d'altra banda, l'especialització en l'atenció escolar a famílies estrangeres -sobretot llatinoamericanes- pot contribuir a obviar el límits territorials administratius).

Aquestes quatre escoles es diferencien entre si, d'altra banda i sobretot, per l'especialització educativa i, en menor mesura, pel model pedagògic. Excepte el col·legi Torre Barona, aquests centres presenten distintes especialitats dintre les seves tasques educatives. D'aquesta manera, l'equip docent del centre Margalló orienta la seva activitat educativa vers el tractament de *necessitats educatives especials*, comprnent aquest concepte en sentit ampli (i no només restringit a infants amb discapacitats diagnosticades pels Equips d'Assessorament Psicopedagògic); l'Antoni Gaudí, com ja hem dit de passada, s'ha anat especialitzant en la recepció i inserció d'infants estrangers en el sistema escolar català; i el Can Roca -si és certa la hipòtesi que plantejava més amunt- en la promoció social a través dels estudis d'una èlit de la classe treballadora.

El tercer gran tipus de centre significatiu a Castelldefels és el de centres de barri i d'accés obert. N'hi podem incloure tres, tots ells de titularitat pública: Jacint Verdaguer, que escolaritza infants del barri del Castell, Lluís Vives, que fa el mateix amb nens i nenes del Centre, i Vista Alegre, que abarca població en edat escolar del barri del mateix nom. Amb tot, darrera de la identificació territorial amb un barri, s'hi amaguen -i això caldrà considerar-ho amb més deteniment- diferents formes d'identificació dels equips docents amb els grups socials que habiten els corresponents barris. Així, podem preveure una identificació molt més clara amb la cultura del medi en els centres Jacint Verdaguer i Vista Alegre que no pas en el Lluís Vives. Cal dir, respecte a això, que la població és, a nivell social i cultural, molt més homogènia als barris de El Castell i Vista Alegre que a l'anomenat Centre Urbà de Castelldefels.

Un altre dels punts que distingeixen internament els centres de barri i d'accés obert, és el grau d'implantació de l'anomenada immersió al català. Respecte a això, trobem tres situacions: adequació molt superior al mínim, producte d'una programació pilot, al J.

Verdaguer, adequació lleugerament superior a la mínima exigida, al Vista Alegre; i ajustament mínim al Lluís Vives.

Per acabar aquesta caracterització esquemàtica, resta classificar dos centres, ambdós de titularitat privada: els col·legis Frangoal i San Fernando.

El primer era un centre en transició: d'una posició de centre de barri i d'accés obert estava tendint a esdevenir un centre de zona i, en cert sentit, elitista. El punt d'inflexió el va marcar l'entrada d'un nou director. D'altra banda, no presentava especialització educativa, l'aplicació del Programa d'Immersió era lleugerament inferior al mínim (la direcció ho presenta com una assignatura pendent que s'arrossega de l'etapa precedent) i el discurs de renovació pedagògica del director s'emparava en els termes establerts per la LOGSE.

El centre San Fernando es trobava també en una posició intermitja, però no tant a nivell de canvi o transició, sinó entre dos tipus. En el marc de la tipologia aquí presentada, el podríem caracteritzar com a centre local i d'accés relativament obert. En aquest sentit, es distanciaria de la resta de centres privats de Castelldefels en dos aspectes: el no establiment de límits rígids d'admissió (la seva *ratio* mitjana se situava en els 35 alumnes per mestre) i l'adopció d'un model pedagògic *tradicional* o "autoritari"; en canvi, compartiria amb aquells centres del primer tipus una no estricta limitació territorial i unes quotes escolars si bé no de les més altes, sí alhuyades de la majoria d'escoles públiques.

2.1.3. Elements d'etnicitat en els processos de configuració dels alumnats a nivell dels centres escolars.

Tres conjunts de factors que intervenen en la conformació dels alumnats a través de l'escolarització d'infants dels diferents centres, han estat destacats aquí: la delimitació del territori en què s'estableix l'actuació de cada centre, les estratègies o mecanismes de control de l'allistament -la qual cosa inclou, com una forma passiva de selecció, les condicions que limiten l'ingrés en cada escola- i, en tercer lloc, l'oferta educativa de centre, entesa com a factor de la imatge de centre i, per tant, com formant part del conjunt de pràctiques de selecció indirecta¹⁹².

Ara pretenc examinar si, en aquests processos hom utilitza o no categories i discursos d'etnicitat, per després, en un capítol de la tesi posterior, esbossar-ne les possibles conseqüències en la formació de grups socials, de les corresponents relacions intergrupals, així com de les *identitats* i *alteritats* que els subjectes interioritzen i que vertebreren aquells grups.

a. Elements d'etnicitat en els centres d'accés restringit i demarcació transmunicipal.

En els centres d'accés restringit i demarcació transmunicipal, hi ha elements d'etnicitat en la construcció del que proposo d'anomenar *camp d'èlit* i que tot seguit passo a definir. Entenc per *camp d'èlit* l'espai social d'accés exclusiu als membres seleccionats per a formar part d'aquests èlit; espai que està constituït pel conjunt de signes que esdevenen alhora codi restringit de comunicació i de conducta, i marca social distintiva de l'èlit.

Doncs bé, tres dels quatre centres d'aquell tipus que trobem a Castelldefells, es basen en categories d'etnicitat -encara que no únicament, com veurem- per construir el seu camp

¹⁹² Aquest darrer factor pot actuar com a filtre previ, en tant que element d'atracció o de rebuig per a les demandes d'escolarització dels pares i, a més, com veurem, com a factor modelador *a posteriori* del tipus d'alumnat i de les famílies i grups d'on prové aquest alumnat (capítol 3).

d'èlit. Aquests centres són The Angloamerican School, Edumar i Felisa Bastida. En canvi, els centre Virgen de Los Llanos emprà únicament elements significants de classe per definir el seu camp d'èlit. Però anem pas a pas.

D'entrada, cal deixar constància d'un fet: en cap dels tres centres primers -com tampoc, d'altra banda, en el quart centre- es limita l'accés al centre en base a raons lligades a o construïdes amb categories ètniques. De fet, d'entrada i per la definició que fan aquests centres del seu públic potencial, ningú no està exclòs d'arribar a formar part de llurs èlits. Així, la directora del The Angloamerican té cura de distingir aquest centre d'aquells altres centres "*britànics*" exclusius per als ciutadans de la Gran Bretanya (o dels països de la *Commonwealth*), en el sentit que és obert a tota la població, sigui local o estrangera. Igualment, els centres que es presenten com a escoles *catalanes* no exclouen del seu públic, per exemple, famílies castellanoparlants. La hipòtesi corresponent es podria formular així: qualsevol infant, sigui quina sigui la identificació ètnica que es faci de la seva família -si se'n fa alguna-, pot esdevenir *britànic* o *català* i aquests centres garantirien i, d'alguna manera, sancionarien aquests *esdeveniments*. Això suposaria que en ambdós casos està en joc un status de tipus *adquirit*.¹⁹³

Els requisits d'admissió per part d'aquests centres, en tot cas, vénen després¹⁹⁴ i, concretament, en les condicions d'ingrés. Aquestes van lligades, principalment, al cost econòmic que suposa a la família l'ingrés del candidat. Només en un cas, el de l'escola Angloamerican, es realitza una prova prèvia d'anglès i, probablement, no sempre amb finalitat de filtre.

Però és sobretot en l'autodefinició o en el que podríem anomenar *tarja de presentació* que aquells tres centres empren termes potencialment ètnics: "*centro británico*", "*escuela activa i catalana*" (Edumar) i "*escuela de qualitat i catalana*" (F. Bastida). El centre Virgen de Los Llanos no utilitza, significativament, cap adjectiu d'etnicitat en la seva presentació.

¹⁹³ En termes de Dolores Juliano estariem davant d'un element propi del model d'adscripció d'identitat voluntària, per oposició al model d'adscripció per naixement. (JULIANO,1987).

¹⁹⁴ També cal considerar aquest fragment d'entrevista al director d'un centre d'aquest tipus, per recordar la distància entre norma explícita i pràctiques de fet: "*hay gente que ya no dejás que pasen la puerta*", digué director en ser preguntat sobre el procediment de matriculació al seu centre.

En el cas del centre The Angloamerican School, la seva presentació com "*un centro legalmente reconocido aquí [Estat Espanyol] y allí [Gran Bretanya]*" evoca interessants referents simbòlics. Mitjançant el recurs a una legitimació de tipus legalista -al·ludint a l'estatus d'*oficialitat* sancionat per un Estat-, el centre obre les portes d'aquest espai social llunyà (l'*allí* que seria la Gran Bretanya), sense que això suposi la pèrdua d'accessibilitat a l'espai pròxim de l'*aquí*. Constitueix una hipòtesi que cal considerar el fet que, probablement aquest espai simbòlic llunyà estigui connotat positivament en la cosmovisió de certs grups socials presents a Castelldefels, de la qual cosa se'n podria derivar, almenys dos efectes: una acció de famílies d'aquests grups que inclouen l'escolarització de llurs fills en aquest centre com un recurs -per exemple, per eixamplar el seu horitzó professional i social; i un segon efecte de prestigi social induït purament pel fet d'assistir a una escola associada simbòlicament a aquell espai de prestigi (la Gran Bretanya).

Precisament, una qüestió de prestigi induït pot estar implícita en el fet que aquells tres centres comptin, entre les seves especialitats educatives, l'ensenyament en una determinada llengua: en anglès, l'Angloamerican; en català, l'Edumar i el F. Bastida¹⁹⁵.

En definitiva, es pot establir -encara que sigui com a hipòtesi ja mínimament contrastada-, que ens trobem davant d'una configuració d'alumnats distinta en funció de com els quatre centres considerats (dels tipus d'accés restringit i transmunicipal) construeixen els seus respectius camps d'èlit:

- a. Un alumnat que podríem anomenar *anglòfil*, instruït en un codi comunicatiu i normatiu marcat amb elements d'etnicitat (britànic/no britànic, aquí/allí). Obviament estic parlant de The Angloamerican School.
- b. Un altre tipus d'alumnat que podríem anomenar, anàlogament, *catalanòfil*, configurat a través d'un camp d'èlit marcat, entre altres elements, pel valor "*català*". Seria el cas dels centres Edumar i Felisa Bastida.

¹⁹⁵ Fins a quin punt això és viscut per les famílies de la zona estudiada com un element de prestigi i de distinció social, podrà ser, en part, estudiat en el proper capítol 3 sobre pràctiques d'escolarització dels pares i mares.

c. Un últim alumnat educat sota un codi i uns signes distintius d'èlit construïts no amb categories ètniques, sinó de classe. Aquesta és la caracterització de l'alumnat del col·legi Virgen de Los Llanos.

b. Elements d'etnicitat en els centres d'accés obert i zona.

Atès que els quatre centres que he considerat dins el tipus d'accés obert i de zona -Antoni Gaudí, Can Roca, Margalló i Torre Barona-, són de titularitat pública i, per tant, directament subjectes a la normativa oficial sobre delimitació territorial i admissió d'alumnes; no hi ha una etnicització manifesta a l'hora de distingir el territori per zones o la procedència familiar dels candidats a ingressar en aquests centres.

Això no obstant, els resultats de les entrevistes als directors dels centres d'aquest tipus, em duen a plantejar un conjunt d'hipòtesis:

En primer lloc, un dels centres presenta, a diferència de la resta, una especialització en la mecànica de rebre i inserir fills d'estrangers, sense distinció de la nacionalitat d'origen dels pares.¹⁹⁶ Aleshores, per explicar, d'una banda, com s'ha format aquesta especialització i, d'una altra, quins efectes pot tenir en l'ingrés de nou alumnat, proposem les següents tres hipòtesis:

- a. Que hi hagi hagut pràctiques informals de reclutament per part de l'equip directiu o docent, dirigides a captar alumnat d'aquell origen familiar.
- b. Que s'hagi establert una inèrcia en la redistribució d'alumnat en segona o tercer opció per part dels òrgans responsables d'aquest apartat; que derivaria de la creença que, a causa de la

¹⁹⁶ Amb tot, hom pot apreciar, a títol indicatiu, la composició exacta de l'alumnat d'aquest centre per nacionalitats el curs 92-93: països llatinoamericans, 21; països de la CE, 12; Magreb, 2; i països de l'Est d'Europa, 1.

seva especialització, el centre en qüestió pot escolartizar millor que la resta d'escoles alumnes de pares estrangers; i/o

c. Que aquests pares hagin actuat influïts per altres pares que els hagin precedit i que constituïrien un grup de referència per a aquells.

D'un altre costat, les entrevistes han servit per constatar en un dels centres l'ús d'un discurs d'etnicitat com a explicatiu de la no adaptació a les normes escolars d'alumnes de família marroquina. En concret, la directora del centre explica, referint-se a dos alumnes d'aquesta procedència: "*no segueixen el ritme, són els qui tenen més problemes*", i ho atribueix al fet que "*la seva família és molt tancada; (...) no s'adapten i és per les seves costums*"; i aleshores ho il·lustra amb el "*problema*" que li suposa al servei de menjador de l'escola, el fet que no vulguin menjar carn de porc.

Aquest és l'únic fragment que conté de forma manifesta categories d'etnicitat del conjunt d'entrevistes als directors de centres del tipus proselitista i de zona. Pertany a l'entrevista amb la directora de l'únic centre especialitzat en l'escolarització d'infants de pares estrangers, que és a la vegada el centre amb major proporció d'aquests alumnes.

Es cert que en els tres restants centres el nombre d'alumnes d'aquest procedència és baix o nul; ara bé, en el cas on tenen una certa presència no són objecte d'una especial rellevança; al contrari, com sembla desprendre's del següent fragment d'entrevista, hom sembla restar tota importància a la qüestió: "*no tenemos gitanos; magrebíes, pocos, menos de diez. Por no tener no tenemos ni un negro*"¹⁹⁷.

D'altra banda, ¿són aquestes observacions indicis que hi ha, en estat latent, la creença que allò que determina el significat social per a l'escola de la presència d'alumnes d'un cert origen, és el seu *pes específic*, la seva proporció en relació als alumnes que no tenen aquest origen? Creença aquesta estretament associada a la idea del *llindar de tolerança*,

¹⁹⁷ En tot cas, la sèrie *gitanos / magrebins / negres* que apareixia en l'entrevista amb l'esmentat director resulta significativa: sense anar més lluny, sembla calcada de les categories objecte del Programa d'Educació Compensatòria.

ultrapassat el qual un grup social pot veure amenaçada -es creu- la seva cohesió, estabilitat o identitat com a grup, i de la qual ja hem apuntat l'abast social en el capítol referent a polítiques educatives¹⁹⁸.

Finalment, la primera entrevista amb la directora del C.P. Margalló suscita dos interrogants, que requereixen noves recerques. D'un costat, la directora qualificava l'alumnat del centre d'"heterogeni" i "conflictiu". Seria interessant aprofundir en aquesta associació: hom percep l'heterogeneïtat -o, el que n'és un sinònim, la diversitat- com a font de conflictes? Quin lloc ocupa en aquesta definició de l'alumnat, una visió de tipus ètnica dels alumnes?

D'un altre costat, la valoració negativa del barri de Vista Alegre, al qual en l'esmentada entrevista es fa referència com "*el barrio más degradado de Castelldefels*", i les remarques sobre la difícil relació mestres-famílies d'aquest barri, em porta a preguntar-me si han intervingut elements d'ètnicitat en la interacció entre l'escola i les famílies de l'esmentat barri.

Un tal fenomen és fins a cert punt visible en la presentació que el director del centre Frangoal fa del seu públic i de la seva zona d'influència. Així, en l'entrevista, el director procura desmentir la idea que aquest centre és *encara* una escola de barri¹⁹⁹ i, concretament, una escola de Vista Alegre, i proposa com a zona d'influència "*tot Castelldefels*" ("cada cop ve més gent del centre i dels afores", puntualitza el director). En aquest mateix discurs es defineix explícitament Vista Alegre com "*la zona més baixa de tot Catalunya a nivell social, cultural i lingüístic*", afegint-hi que "*està com Rubí fa vint anys*". Aquests qualificatius es posen com a contrast amb el "*nou*" públic del centre, el qual queda presentat com un conjunt de parelles joves, amb estudis mitjans o superiors i ocupacions liberals, un dels membres de les quals, com a mínim, "*és català*" i l'altre "*accepta i entèn el català*" (enfront del 70 o 80 % de pares castellanoparlants que el director atribueix als pares de la primera època).

¹⁹⁸ Caldria aprofundir en l'anàlisi de la difusió i practicitat d'aquesta creença entre els professionals del sistema educatiu -des dels gestors i el personal *tècnic* fins als mestres.

¹⁹⁹ Cal tenir en compte, al respecte, el procés de transició d'un tipus de centre a un altre en què es trobava immersa l'escola Frangoal en aquell mateix moment (finals de 1993), amb el corresponent canvi en la conformació del seu alumnat, que ja hem comentat en l'apartat 2.1.2. d'aquest mateix capítol.

En aquest cas, l'ús d'un discurs d'etnicitat -construït sobretot en base a signes *lingüístics*- forma part d'una estratègia que busca el reemplaçament de l'alumnat i la revalorització de la imatge del centre. En tot cas, caldrà aprofundir en la funció que hi juga l'accent que hom fa de la *catalanització* del públic del centre. Cal tenir en compte, per una altra banda, que la *catalanització* del currículum és molt recent: només fa dos anys es va iniciar el que el director anomena una *pre-immersió*. L'interrogant podria anar per aquí: ¿es busca per mitjà de la catalanització l'augment del prestigi social de l'escola, o bé es presenta com una mostra de conformitat amb la política governamental, més que com una opció pedagògica assumida com a valor en si mateix?

Per un altre costat cal dir que el col·legi San Fernando, que hem descrit com de tipus intermig (local i d'accés obert), no presenta elements d'etnicitat visible en els diferents factors de construcció de l'alumnat i sí, en canvi, un cert recurs a categories de classe en aquesta construcció.

c. Elements d'etnicitat en els centres d'accés obert i de barri.

En les tres escoles que hem descrit com d'accés obert i delimitació territorial de barri s'empren categories ètniques en la identificació dels seus respectius medis i públics. En dues de les escoles, el paper d'aquestes categories en la definició de la zona d'influència sembla central; en l'altra, es mostra més colateral. En el cas més visible, corresponent al centre Jacint Verdaguer, la definició de la població del barri, *treballadors immigrants d'Andalusia durant els anys seixanta i setanta*, afecta la mateixa denominació del centre; en aquest sentit, en explicar un encontre amb una escola de Vic, la directora parlava de trobada entre una escola *catalana* -aquesta última- i una escola *castellana* -la seva-, adjectius que reflecteixen sobretot la centralitat atribuïda a la llengua com a signe de pertinença. El recurs a categories ètniques en la construcció simbòlica del públic és també central en el discurs del director del C.P. Vista Alegre; especialment en la presentació del barri d'aquest mateix nom -recordem que estem parlant de centres de barri- com "*la pequeña Andalucía*" o "*Andalusia en Cataluña*".

A diferència dels dos centres anteriors, per a l'equip directiu del C.P. Lluís Vives -si més no, a partir de la interpretació del discurs de la seva directora-, la categorització ètnica no acaba sent central en la identificació del públic i de l'entorn del centre, sinó més aviat coadjuvant amb la categorització de classe. Així, la directora descriu el seu alumnat com *els fills de la classe treballadora* [exceptuant "*els qui tenen diners*", que anirien a centres privats] *que viuen al centre del poble*, i dintre aquesta *classe treballadora* distingeix els immigrants de la resta de l'Estat i els d'Àfrica i Llatinoamèrica ("*junts sumen el 93 % dels alumnes*", informa la directora).

Tanmateix, més rellevant que la desigual importància de l'etnicitat en la construcció de la imatge del medi i del públic, em semblen les diferents orientacions escolars en relació a l'especificitat ètnica del propi públic, les quals amaguen percepcions gairebé oposades d'aquesta especificitat. Així, d'una banda, les escoles Vista Alegre i Jacint Verdaguer parteixen d'una acceptació de l'especificitat del seu públic -el qual, cal dir-ho, és molt homogeni des d'un punt de vista socio-cultural. A partir d'aquí, l'orientació pedagògica d'ambdós centres s'encamina a procurar una *catalanització* de l'alumnat, en el sentit sobretot instrumental de dotar-lo de la competència suficient en l'ús del català per a la promoció laboral.²⁰⁰

Per la seva banda, la directora del C.P. Lluís Vives apunta, com a factor desvaloritzador de la seva escola, entre altres, la procedència dels seus alumnes estrangers: "*els estrangers que ens vénen no són com els del Gaudí: per exemple, en tenim del Gabón ...*" i, en tot cas, amb més *problemàtica*, ha vingut a dir la directora. Davant d'aquesta valoració negativa del propi alumnat, el discurs de reivindicació del prestigi del valor *centre* (recordem que el centre LL. Vives es presenta com l'escola del centre de Castelldefels) enfront dels barris perifèrics es pot interpretar com una reacció a aquella devaluació, com un intent per contrarestar la seva imatge social negativa.

²⁰⁰ En aquest sentit, el director del Col·legi Públic Vista Alegre interpreta la conformitat general dels pares sobre la implantació d'aquest programa, atribuint-la a una racionalitat de tipus instrumental: "*supongo que creen que tendrán más posibilidades de encontrar trabajo*". Igualment és aquest el raonament de la directora del C.P. Jacint Verdaguer a l'hora d'explicar el suport general dels pares a la implantació d'aquell programa en el seu centre (concretament des del curs 87-88).

En aquest punt és interessant detenir-se en l'argumentació amb què es defensa aquella reivindicació, car suposa de retruc una desvalorització -d'altra banda, prou recurrent, com hem vist- del barri de Vista Alegre: "*les famílies de barris com Vista Alegre, quan poden, se'n vénen cap aquí [al centre]*", sosté la directora del LLuís Vives per mostrar la posició estratègica que ocupa la seva escola en l'entramat soci-urbà de Castelldefels.

2.1.4. El discurs pedagògic de la diversitat cultural en les escoles de Castelldefels.

a. Us del concepte de diversitat.

D'entrada cal dir que, en general, per als directors de les escoles de Castelldefels, el terme *diversitat* al·ludeix a *diversitat individual*, *de capacitats* o *de ritmes d'aprenentatge*, abans que a *diversitat cultural*.

Referit al propi alumnat, tan sols ha aparegut en els discursos dels responsables dels centres The Angloamerican School, Antoni Gaudí i LLuís Vives i com a equivalent de *diversitat de nacionalitats*. En la resta de centres, l'alumnat és contemplat o bé com a divers quant al ritme d'aprenentatge o quant a capacitats, o bé com a "molt homogeni" (només en un cas, el del col·legi San Fernando).

En particular, en els centres d'accés restringit i línia pedagògica activa (Edumar, F. Bastida i Virgen de Los Llanos), aquesta diversitat en el ritme d'adquisició de continguts escolars es veu associada a la *diversitat individual* dels alumnes. En canvi, en els centres Can Roca i Margalló, ambdós de tipus proselitista, el concepte de diversitat es manlleva de la terminologia de l'anomenada *educació especial*, tot fent una ampliació del concepte de *necessitats educatives especials*, que ja no abarca només els infants amb un dictamen emès per Equips d'Avaluació Psicopedagògica (EAPs), sinó tot infant que presenta retard escolar.

En altres centres -concretament, Vista Alegre i Frangoal-, el concepte de diversitat cultural és associat simplement a la LOGSE -d'una manera més o menys precisa- i a la formulació que se'n fa en aquesta llei.

D'altra banda, hi ha tot un conjunt de centres que es desmarquen d'una possible aplicació del concepte *diversitat cultural* als seus alumns, tot esgrimint una dada estadística: el baix nombre d'alumnes estrangers (etiqueta que sovint es restringeix a alumnes de països del Tercer Món i gitanos). En aquest sentit s'expressava el director del col·legi Torre Barona - en un fragment d'entrevista ja citat: "*no tenemos gitanos; magrebies hay pocos, menos de diez; por no tener no tenemos ni un negro*". Així mateix el responsable del centre Vista Alegre considera que és "*un tema más propio del Gaudi*" (el centre públic amb major nombre d'estrangers matriculats). Aquesta postura implica, de fet:

- a. Cenyir el concepte de diversitat cultural a la presència entre el propi alumnat d'infants de procedència estrangera -i potser de certes procedències- i, potser també, de cultura gitana.
- b. Limitar la rellevància del tema *diversitat cultural* al nombre o a la proporció d'aquests infants.

També cal dir, en contrapartida, que la directora del centre Edumar s'ha manifestat partidària d'incorporar la perspectiva diversitat cultural en el currículum amb independència de l'existència en el centre d'alumnes estrangers o de *minories culturals*.

b. Resposta pedagògica a la diversitat cultural.

A grans trets podríem dir que l'acció educativa multicultural o intercultural -és a dir, que impliqui un cert concepte de diversitat cultural- està a to amb el lloc que ocupa aquest

concepte en la cosmovisió de l'equip directiu i docent. Però anem per parts. Analitzarem aquí dues dimensions de l'actuació pedagògica relativa a diversitat cultural: la curricular i la metodològica.

El currículum en un pla formal és, en tots els centres, monocultural; llevat d'una excepció, The Angloamerican School²⁰¹, que oficialment és bicultural: està obligat a impartir un currículum homologat alhora respecte a la normativa del Ministeri d'Educació espanyol i al sistema escolar britànic. En perspectiva està, d'altra banda, la possibilitat que altres centres introdueixin un enfoc intercultural, mitjançant els eixos transversals que estableix la LOGSE.²⁰²

Pel que fa a la modalitat informal del currículum -el *currículum de fet*, en podríem dir-, cal esperar que la introducció de continguts culturalment diversos depengui -si més no, en general- de la línia educativa del centre. Així, en els centres de pedagogia activa, el fet de cedir major part de la iniciativa en la interacció als alumnes pot conduir -encara que no necessàriament- a manifestacions culturals diverses a l'aula, com un reflex de les diferents cultures familiars dels alumnes presents. També l'obertura a un major ventall de recursos didàctics pot reforçar aquesta tendència. Aquest currículum *de facto* multicultural o intercultural és, en canvi, de molt difícil producció en centres de línia pedagògica directiva.

Parlem ara breument de la dimensió metodològica en el tractament educatiu de la diversitat cultural. La majoria d'escoles de Castelldefels -nou exactament-, no utilitza cap mètode específic en aquest terreny. Només quatre són els centres que despleguen accions pedagògiques en aquest sentit. En tots ells, les accions s'orienten a dotar els alumnes fills d'immigrants d'elements necessaris per inserir-se en la dinàmica general de la resta de l'alumnat. La lògica d'aquestes accions és la següent: es tracta, en el fons, de *compensar* el

²⁰¹ Seria interessant aprofundir en la dimensió simbòlica del currículum que s'imparteix en aquest centre. Per exemple, el fet que el dia que la majoria d'escoles celebrava la *castanyada*, l'Angloamerican celebrés una festa d'origen celta molt popular a la Gran Bretanya (el *Halloween*) pot ser indicatiu del fet que l'esmentat biculturalisme oficial amaga un marcat accent *anglòfil*.

²⁰² El director del col·legi Vista Alegre s'ha mostrat informat sobre aquesta possibilitat, tot i que ha manifestat que el seu equip té com a prioritat desenvolupar, per aquesta mateixa via d'eixos transversals, l'educació medioambiental.

desavantatge que hom pressuposa en un alumne nouvingut respecte a un alumne *ideal* de la mateixa edat i ja iniciat en la cultura escolar del centre.

Les modalitats que cada centre posa en pràctica difereixen. Així, mentre el col·legi Margalló s'ha acollit puntualment al Programa de Compensatòria del Departament d'Ensenyament i dispensa, amb personal propi, un reforç en castellà als nens estrangers arribats de nou, i el Torre Barona fa únicament això darrer; per la seva banda, els centres The Angloamerican School i Antoni Gaudí presenten una major complexitat de mitjans. De fet, en ambdós centres ja no es tracta de dispensar actuacions puntuals per a un nombre reduït d'alumnes, sinó que -potser pel fet que la proporció d'alumnes susceptibles de rebre aquestes actuacions és alta- les accions empreses constitueixen part d'una autèntica especialització educativa: la d'inserir alumnes no iniciats en els sistemes escolars oficials a la Gran Bretanya i a Catalunya, respectivament.

En ambdós casos s'efectuen proves d'entrada als candidats (que poden ser selectives en el cas de l'Angloamerican i tans sols avaluatives en el del Gaudí) i, posteriorment, tot un seguit d'ajudes a la inserció, que poden anar des de classes de reforç en anglès, castellà o català, fins a l'exempció d'aprendre en català durant el primer any d'estada a l'escola.

2.1.5. A mode de resum: hipòtesis sobre etnicitat en la configuració dels alumns a Castelldefels.

D'entrada, es pot constatar la utilització d'elements d'etnicitat en la configuració dels alumns, en el discurs d'onze dels tretze directores de centre estudiats -si més no, en alguna de les dimensions considerades.

Respecte als dos centres en què no he constatat fins ara ús d'elements d'etnicitat, em plantejo si el material empíric obtingut és suficient per sostenir que no hi ha processos d'etnicització en la construcció dels seus alumns, o si això ho hem de mantenir encara un temps en dubte i provar la contrahipòtesi següent: en aquests centres, els signes d'etnicitat reposen en el terreny *ombrívol* d'allò que es dona per descomptat, d'allò que no cal ni plantejar-se.

Un cop mínimament marcat el camp respecte si hi ha o no hi ha ús social de signes d'etnicitat, plantejo a continuació amb quina mena d'ús social ens trobem i lligat a quins contextos i situacions concrets.

En la configuració d'alumns a Castelldefels hi ha dues dimensions o processos en què intervenen les construccions de tipus ètnic: en el control sobre l'ingrés de nous alumnes per part dels centres i en la visió que els responsables d'aquests centres es construeixen i presenten dels seus respectius territori i públic.

En relació al primer punt, és pertinent distingir entre les escoles d'accés restringit i les d'accés obert, ja que presenten diferents usos d'elements d'etnicitat.

En els centres d'accés restringit (tots ells alhora amb una delimitació territorial de tipus *transmunicipal*), la relació entre control sobre l'allistament i l'ús de signes d'etnicitat no és directa. Es a dir, no actua com un *filtre inicial*. No es diu: en el nostre centre, només hi

poden entrar els infants *britànics* o els infants *espanyols* o els infants *catalans*. Res d'això no succeeix. El procés de selecció és, en tot cas, indirecte i seguiria els següents passos. Els centres no exigeixen d'entrada cap credencial als candidats a ingressar-hi; els requisits vénen al final. Es a dir, cada centre d'aquest tipus presenta un *camp d'èlit* propi, una *cultura* específica, podríem dir-ne, en la qual els alumnes són iniciats i instruïts. Doncs bé, aquesta cultural, aquest camp d'èlit és constituït, en part, per categories ètniques en tres dels quatre centres de tipus elitista estudiats.

En aquests mateixos centres s'observa que els elements d'etnicitat intervenen també en l'especialització pedagògica de cada centre (unes esdevenen escoles especialitzades en ensenyament *en anglès*, les altres n'esdevenen *en català*); així com en la presentació del centre de cara enfora, de cara al públic. Els adjectius *català* i *britànic* acompanyen explícitament en la qualificació de l'escola (una escola *britànica*, una escola *catalana* i activa ...).

Aquest darrer fet, el de la presentació *etnicitzada* de la imatge d'una escola, pot portar a preguntar-se si, en l'àrea estudiada, hi ha un sistema d'identitats/alteritats interioritzat pels membres de certs grups socials, que implicaria una jerarquia de valors assignats a aquelles categories d'etnicitat (*britànic, català, etc.*). De confirmar-se això, podríem parlar d'un recurs a elements ètnics a l'hora d'escollir centre per part dels pares, sigui per mitjà de l'acció *buscar escola que s'identifiqui ètnicament igual com el propi grup de pertinença*, sigui per l'acció *buscar escola que s'identifiqui ètnicament igual com certs grups de prestigi*. Per tant, la filtració en base a raons d'etnicitat dels candidats a escolaritzar-se no es produiria per l'acció *reclutadora* dels centres, sinó, indirectament, pel tipus d'elecció en l'*al·listament*. Però aquesta qüestió serà abordada al capítol següent.

Per un altre costat, en centres d'accés obert, la intervenció d'elements d'etnicitat en la configuració de l'alumnat és encara menys visible. De fet, la normativa que afecta tots els centres d'aquest tipus (tots són de titularitat pública) és explícita en el capítol d'admissió d'alumnes: cap discriminació per raó de sexe, ètnia, religió ...

En aquests centres, hom no recorre tampoc a categories d'etnicitat en la presentació pública dels centres. En general no hi ha processos d'etnicització manifestos i, en canvi, un seguit d'indicis permeten apuntar alguns elements d'etnicitat que hi poden ser latents.

En primer lloc, un dels centres del tipus d'accés obert i de zona de Castelldefels presenta una proporció d'alumnes de pares estrangers molt per damunt de la resta de centres d'aquest tipus -tot i compartir la mateixa zona d'influència- i una sèrie d'adaptacions (especialment d'organització de recursos docents, però també lleus retocs curriculars) que permeten parlar de centre especialitzat en la recepció i inserció escolars d'infants estrangers. Plantejar fins a quin punt aquesta concentració d'alumnat i aquesta especialització són producte d'una lògica merament pedagògica (l'especialització educativa *cria* un determinat públic) o fins a quin altre punt hi intervenen elements associats a valoracions de contingut ètnic (per exemple, la consideració que en aital centre hi van nens d'aital *identitat ètnica* a l'hora d'elegir de centre per part dels pares, la qual cosa suposaria de nou una filtració indirecta dels candidats a escolaritzar-se en aquests centre); és una qüestió que mereixeria ser atesa en una recerca futura.

En segon lloc, un seguit d'indicis²⁰³ poden ser interpretats mitjançant la hipòtesi: en els centres de tipus d'accés obert i de zona hi ha, entre el personal directiu, una percepció negativa de la *diferència ètnica* amb què es caracteritza determinats col·lectius. La valoració negativa dels elements d'etnicitat explicaria que la pràctica general entre els responsables de centre consisteixi a no reconèixer rellevància a temes relacionats amb *diversitat cultural* i no fer ús de categories ètniques sinó excepcionalment -com ara, per explicar un conflicte o una desviació de la norma.

²⁰³ Entre aquests indicis, cal destacar la *creença col·lectiva* -en el context d'aquest tipus de centres- del *lindar de tolerança*, segons la qual no és significativa la presència d'alumnes *diferents* fins que no superen una determinada proporció de l'alumnat global; en segon lloc, l'ús d'un discurs d'etnicitat per explicar comportaments que no s'ajusten a les normes de la institució escolar (vegi's el cas exposat al principi de l'apartat 2.1.3.b del present capítol).i, en tercer lloc, la valoració negativa, coincident en la visió de diferents directors de centre, d'un barri de Castelldefels habitat per immigrants andalusos dels anys 60 i 70.

Recuperem ara la segona dimensió de la configuració d'alumnats en què l'ús d'elements d'etnicitat juguen un paper destacat; es tracta de la visió del territori i del públic per part dels directors de centre.

On aquest ús és més visible és en el discurs del director d'un centre en transició (de centre d'accés obert i de barri, està convertint-se en centre d'accés restringit i de zona o local). La caracterització del barri d'on extreia el públic aquest centre en la primera època com "*la zona més baixa a nivell social, cultural i lingüístic*" -contraposada, entre altres trets propis del nou públic, al valor *parlar català*- és aquí un mitjà al servei d'una estratègia global de revalorització de la imatge pública de l'escola.

A banda d'aquest centre és només en les escoles d'accés obert i de barri (3 en total a Castelldefels) on trobem una etnicització, més o menys central, en la visió del territori i del propi públic. Coincideix que en els dos barris de població més homogènia, amb més cohesió comunitària -podríem dir-ne-, aquella etnicització hi és més central; en canvi, en l'escola el barri de la qual presenta menys cohesió, la visió a través de categories ètniques és més colateral. En una de les escoles de barri del primer tipus, l'etnicització central en la forma de veure el barri condueix a l'etnicització de la pròpia identificació del centre; la directora d'aquest centre l'anomena *escola castellana* en referència a l'ús lingüístic majoritari en una població immigrada de la resta de l'estat en prop d'un 90 %

D'altra banda, la percepció que el responsable de centre té de l'especificitat ètnica de llur barri varia d'uns centres als altres, així com l'orientació o *línia d'escola* adoptada en relació a aquesta especificitat. D'aquesta manera, les escoles de barri amb màxima cohesió social parteixen d'una acceptació d'aquella especificitat -la qual cosa es pot interpretar com un reconeixement positiu de la seva identitat ètnica-, i orienten la seva acció educativa vers la *catalanització* a nivell purament lingüístic dels propis alumnats (la precocitat en l'aplicació del Programa d'Immersion n'és una mostra), si bé comprenent la llengua més com a mitjà de promoció laboral, que com a signe d'identificació ètnica.

Per contra, el centre del barri amb major segmentació social, presenta una visió negativa de l'especificitat ètnica ("*els estrangers que ens vénen no són com els del Gaudí* [centre on la

majoria d'alumnes estrangers són d'origen europeu o llatinoamericà]: *per exemple, en tenim del Gabón ...*", es lamentava la directora), visió que, probablement, està a to amb una tendència social -que caldrà precisar i constatar empíricament- a estigmatitzar aquest centre, manejant, entre altres elements, l'especificitat ètnica de part del seu alumnat. Aquí la no consideració de la diversitat cultural com a objecte pedagògic significatiu i la reivindicació simbòlica de l'etiqueta *escola del centre* poden ser interpretats com a ingredients d'una estratègia de *maquillatge* de la imatge exterior d'aquesta escola.

En tot cas i en general, no deixa de ser simptomàtic que -com he mostrat en l'apartat 2.1.4.- tots els centres que fixen l'atenció en la bonança dels efectes pedagògics de la *diversitat cultural* són del tipus d'accés restringit i sense limitació territorial estricta; i, en canvi, coincideixi que, on s'evita de parlar-ne o fins i tot s'associa heterogeneïtat amb desordre, sigui en centres d'accés obert i amb delimitació territorial estricta, de zona o de barri -amb l'excepció potser d'un únic centre que afronta obertament qüestions com ara *tractament de la diversitat o integració entre cultures catalana i castellana*.

En síntesi, un interrogant resumeix el camí recorregut fins aquí: ¿hi ha un discurs d'etnicitat positiu en les altes esferes del sistema escolar a Castelldefels -en les escoles configuradores d'èlits- i, en canvi, un altre discurs també d'etnicitat paral·lel i gairebé oposat en els centres més *populars*, que veu i viu l'especificitat ètnica com quasi un *tabú*, que espanta i més val no tocar?

2.2. Les pràctiques de conformació d'alumants pels centres escolars a Gavà. El paper dels discursos d'etnicitat.

2.2.1. El context escolar de Gavà.

L'oferta d'ensenyament pre-escolar i primari a Gavà es concreta en tretze centres escolars. Sis són de titularitat pública, un dels quals està tipificat com a escola d'Educació Especial; i sis, de titularitat privada, cinc dels quals en règim de concert amb la Generalitat de Catalunya per als nivells de primària.

Per a obtenir discursos de responsables de centre, vaig partir d'una mostra significativa de centres, construïda a partir del contrast de diversos informants i, tenint en compte també, la nacionalitat dels nens escolaritzats, i la presència o no d'infants del que la institució escolar té categoritzats com pertanyents a "minoria ètnica" (és a dir, els infants a priori susceptibles de ser objecte d'etnicització).

La composició de la mostra inicial fou: cinc centres públics (tots llevat del centre d'Educació Especial), tres centres privats concertats (Sagrada Família, Sagrat Cor de Jesús i Immaculada Concepció, tot i que la directora d'aquest últim va declinar la petició d'entrevista) i l'únic centre privat no concertat.

2.2.2. Tipologia de les escoles a Gavà

De les escoles que finalment han compost la mostra, dues presenten un grau d'accessibilitat restringit. Coincideix, a més, que ambdues tenen zones d'influència transmunicipal. Es tracta

dels centres privats Sagrada Família i Bon Soleil, concertat el primer, sense concert econòmic amb la Generalitat el segon.

Ambdós centres seleccionen el seu respectiu alumnat en base a criteris d'admissió diferents. Així, a l'*Ecole Bon Soleil* el filtre és de tipus econòmic²⁰⁴, amb un tracte dual segons si es tracta de candidats de nacionalitat francesa o d'altres nacionalitats: mentre els primers tenen el dret de matrícula directa, l'accés dels segons és regulat per mitjà d'una prova²⁰⁵.

Per la seva banda, en el centre Sagrada Família, el criteri econòmic és clau en educació infantil i a BUP i COU, nivells tots ells sense concertar i, per això, amb quotes elevades per als pares; però no pas a primària, nivell per al qual l'escola rep subvenció. En aquest tram d'ensenyament, el nivell d'admissió de la demanda està entre el 50 i el 60 % i, en principi, s'efectua en base als criteris que estableix l'Estat. En aquesta tesitura, tenir o no tenir germans pot ser un factor discriminatori rellevant. El cert és que, segons el director l'alumnat procedeix de famílies de "*classe mitjana*", o com ell mateix diu: "*padres con una titulación técnica, algunos con estudios superiores (...)*". I, després de buscar les dades en un informe, continua dient:

"un 33 % de los padres son industriales o comerciantes mayoristas, un 39 % de los de primaria -hay que especificarlo- son trabajadores; un 4 %, funcionarios, y el porcentaje de parados es muy bajo (0.6 %).

A nivel cultural, los datos son: con estudios primarios, 29 %; bachillerato elemental o EGB, 37 %; FP de grado medio, 24 %; estudios superiores, 15 %".

A l'altre extrem, sempre considerant les dimensions de control de l'accés i demarcació territorial, hi ha escoles d'accés obert i amb una tendència a la demarcació entre l'àmbit del barri i el de zona -és a dir, entre una delimitació "social" i una delimitació "administrativa".

²⁰⁴ Segons entrevistes amb pares d'alumnes, la quota mensual rondarà les 25.000 pts. mensuals per alumne.

²⁰⁵ "*Es tracta més d'una prova de nivell, per a conèixer el tipus d'alumne de cara a no distorsionar la promoció i de cara a preveure'n una bona adaptació que no una altra cosa*", segons J.A. Estruch, director de secundària del centre.

Em refereixo, en concret, als col·legis públics Jacme March, Joan Salamero i Salvador LLuch.

Respecte a les condicions en què cada centre selecciona llur alumnat, hi ha, emperò, una diferència que convé retenir. Mentre els dos primers centres presenten un balanç entre oferta i demanda de places clarament desajustada a favor de l'oferta, l'escola Salvador LLuch té un excés de demanda. Hom pot preguntar-se fins a quin punt, en un model d'admissió uniforme i regulat per l'Estat, l'equip directiu d'una escola pot participar en el control d'admissió. En tot cas, i això em sembla remarcable, la reducció de famílies que opten per les escoles Jacme March i Joan Salamero, coincideix amb la fuga de certs sectors socials vers altres escoles i, de retruc, l'abocament cap a situacions de creixent *ghettització*. I aquesta tendència acaba repercutint en allò que jo anomenava identificació territorial de l'escola. Fet i fet, tot i ser escoles amb una àmplia zona assignada administrativament, el Jacme March està esdevenint *el col·legi de Masia Espinós* i el Joan Salamero, del "*nord de l'Avinguda Eramprunyà*", més enllà de la distribució territorial definida per l'estat.

En aquest sentit, el procés de canvi en la delimitació territorial que viu el Salvador LLuch és invers -o, si més no, així m'ho explicava la seva directora. Segons aquesta explicació, el centre hauria passat de ser únicament "*l'escola del centre del poble*", al costat oest de la Rambla, a rebre, a més, infants de la part sud-est de Gavà, fet que s'associa a la demarcació establerta per part de l'Ajuntament:

"[Quan li ensenyo el mapa amb la demarcació administrativa, em diu:] *Sí, [la zona d'influència] seria aquesta part [m'indica la part que envolta el centre, a la part oest de la rambla], encara que ara també ens arriben nens d'aquesta part [m'assenyala la part est de la rambla, al sud de Gavà], la Barceloneta, que ens descompon una mica el tipus de família mitjana que teniem. Es una zona de marginació. (...) abans Gavà era zona única i aquí podien venir nens de qualsevol part de Gavà. Ara fa dos anys es va implantar aquesta demarcació. Aquests nens [de la Barceloneta] abans anaven a un centre que ja no existeix, el Felip Solé*".

Un centre, públic i d'accés obert com els anteriors, però amb una demarcació territorial distinta, és el Marcel·lí Moragas. El seu director la delimita d'aquesta manera:

"La zona d'influència és tot el poble. No cobrim amb la nostra zona i vénen d'altres zones (...). Tenim dues línies de transport: una que ve de les Masies Espinós i que va als col·legis Salamero, Moragas i Jacme March; i una altra des del sud de Gavà amb parada al Salamero i al Moragas".

Aquestes línies de transport escolar distribueixen població escolar vers tots els centres públics, excepte Salvador Lluch i L'Eramprunyà, en principi sota criteris de nivellament d'efectius d'alumnes; ara bé, d'aquells, l'únic centre que ha aconseguit omplir les aules -des de fa dos o tres cursos- i escapar-se de la fuga d'alumnat que pateixen el Joan Salamero i el Jacme March, és el Marcel·lí Moragas.

L'altra escola pública, L'Eramprunyà, presenta una situació també específica. Es un centre la zona d'influència del qual supera -com el Moragas- la zona administrativa, però, a diferència d'aquest, la seva ampliació es restringeix a la zona cèntrica pròxima a la Rambla de Gavà. Una altra diferència significativa amb el Marcel·lí Moragas que pot ajudar a explicar l'extracció del seu públic potser sigui el fet que, a diferència d'aquell centre, la demanda de places sempre ha excedit de llarg l'oferta, des de la seva creació l'any 1979. La responsable dels serveis d'ensenyament de l'Ajuntament de Gavà el qualifica com "el privat dels públics".

Em queda ara caracteritzar breument el centre privat concertat Sagrat Cor de Jesús. Centre tradicionalment de confessió catòlica -el més antic dels actualment vigents a Gavà, el 1980 va canviar de propietari i alhora de model de gestió. Tot i presentar lleugerament condicions pròpies de centres d'accés restringit -una quota mensual que ronda les 10.000 pts. per als nivells pre-escolar i de 4.300 pts. per a primària; una demanda per damunt de l'oferta-, el centre es presenta com a obert a tothom ("aquí no hay ningún impedimento por razones de raza o etnia"), com a resultat de la qual cosa, "hay de todo: desde hijos de payeses, hasta obreros, autónomos ...". En paraules del director, amb el canvi de propietari "el centro se socializó, podríamos decir".

Quant a la seva delimitació territorial, es pot considerar una escola de barri, si ens atenim al mapa elaborat a partir dels domicilis dels pares pel propi equip directiu del centre.

Considerem ara la presentació pedagògica que fa cada escola de si mateixa. D'entrada, cal destacar la diversitat de motius que les escoles empren per a remarcar la seva *especialitat* pedagògica. Sembla com si hi hagués una diversificació de l'oferta escolar perfectament delimitada. Així, les escoles transmunicipals d'accés restringit es presenten, l'una, com a escola d'"educació cristiana" (Sagrada Família) i l'altra com a "escola francesa" (Bon Soleil) i no només com d'"escola en llengua francesa", com veurem amb més detall.

Per la seva banda, el col·legi públic Marcel·lí Moragas, caracteritzat com d'accés obert i d'àmbit local, a través de les manifestacions del seu director, posa l'accent en l'oferta extra-escolar (organització de colònies, per exemple) i en el fet de ser la "primera escola de Gavà acollida al Programa d'Immersion"; mentre altres escoles d'accés obert, destaquen altres aspectes en la seva autoidentificació: la Jacme March presentaria una certa especialització a atendre sectors que, en l'argot del serveis socials, passessin per *d'alt risc de marginació* (és el centre amb majors nombre de beques atorgades i amb més canals d'ajuts); la Joan Salamero compartiria en part aquesta especialització, tot i que amb un objecte encara més específic, els infants gitanos (aquest centre fou considerat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat *centre d'acció especial* el 1983); i l'escola Salvador LLuch posa l'èmfasi en el fet de "ser l'escola més antiga del poble"²⁰⁶, la qual cosa concorda amb el fet de presentar un model educatiu basat en un ideari de tall classicista.

Respecte als dos centres restants, les declaracions efectuades durant les entrevistes no són gens explícites en relació a cap especialitat educativa o bé a algun altre tret ostensible de l'oferta pedagògica. Tanmateix i a partir de la interpretació indirecta d'aquestes declaracions, em permeto formular, a tall d'hipòtesis:

²⁰⁶ No hi fa res si, en aquest apartat, tingui qui de fet la superi: l'escola Sagrat Cor, fundada l'any 1919.

(a) que el centre privat Sagrat Cor, malgrat presentar-se oficialment com a escola laica, es val de l'aureola de centre religiós per presentar-se com a escola *seriosa* i d'un cert nivell; el manteniment del nom després de la seva *laicització* i la imatge de prestigi de què gaudeixen dos dels centres religiosos de la ciutat (Immaculada Concepció i Sagrada Família) podrien incidir en el sentit d'aquesta hipòtesi; i

(b) l'Eramprunyà pot ser vist com un centre de *catalanització* (tenint en compte el públic majoritàriament castellanoparlant de què es nodreix i la precocitat de la implantació del Programa d'Immersió -des del curs 1990-1991) i de promoció social per a certs sectors, alts, de la classe treballadora.

Un altre element a retenir és el model educatiu que assumeixen els directors o responsables com a propi del seu centre. Entre les escoles de tipus transmunicipal i d'accés restringit, hi ha coincidència a manifestar que l'educació que ofereixen es fonamenta en principis de pedagogia activa. Ara bé, mentre Bon Soleil es presenta com "pro-Reforma" *avant-la-lettre*, de l'entrevista amb el director de Sagrada Família, es desprèn una adhesió mínima a la nova reforma educativa. A més, em queda el dubte de saber si aquesta escola es presenta com de pedagogia activa perquè queda bé que aparegui aquesta etiqueta en el projecte educatiu -el corresponent fragment del qual es molestà a llegir-me durant l'entrevista-, o bé perquè, a més, els professors de l'escola actuen inspirant-se en aquesta orientació pedagògica²⁰⁷.

Pel que fa a les escoles públiques, hi ha també diversitat de plantejaments. Mentre Marcel·lí Moragas basa la seva oferta en la combinació d'ambdós mètodes, tradicional i actiu, Salvador LLuch i Jaume March es declaren partidaris d'una pedagogia "clàssica", i Joan Salamero, en canvi, ha aplicat de forma generalitzada mètodes actius des de la seva conversió en centre d'acció especial. D'altra banda, la implantació del Programa d'Immersió és notable en els centre M. Moragas (de pàrvuls fins a tercer), L'Eramprunyà i Salvador LLuch (en ambdós, fins a segon), i mínima als J. March i J. Salamero (únicament a nivell de pàrvuls).

²⁰⁷ Ignoro també si l'ostentació de bata blanca -com la que llueixen els metges i altres professionals- entre els professors de l'esmentat col·legi és compatible amb pràctiques educatives de tipus actiu.

2.2.3. Elements d'etnicitat en la categorització del públic i del territori.

Abans d'iniciar l'anàlisi d'aquest punt, convé fer un aclariment conceptual. Prenc aquí la delimitació d'un territori (sovint verbalitzat com a "zona d'influència" en les entrevistes) i d'un públic com a propis feta pels directors o responsables de centre, com a component generador de la *identitat de centre*. A la vegada, considero la construcció de la identitat de centre com un factor que intervé en la configuració de l'alumnat específic del corresponent centre. Fins a quin punt aquests processos d'identificació dels centres escolars i de configuració dels alumnats estan etnicitzats/tenyits d'etnicitat, forma par de l'objecte central de la meua recerca.

D'altra banda, abans d'entrar en l'especificitat de cada centre escolar, convé contextualitzar les dades obtingudes. En el moment d'efectuar les entrevistes als directors de les escoles seleccionades (setembre 1994 - febrer 1995), els directors de centres, junt amb els responsables tècnics municipals i de la Generalitat, havien debatut la proposta de redistribució d'alumnes de família gitana d'un dels centres vers la resta d'escoles públiques. La proposta va partir de l'Àrea d'Ensenyament de l'Ajuntament de Gavà. No va ser acceptada, perquè la majoria de centres públics va oposar-s'hi, tot al·legant que, si de cas, havien de rebre alumnes de família gitana també les escoles en règim concertat.

Per tant, estariem davant d'un conflicte manifest, si bé restringit, pel que sembla, a l'interior del *món escolar*. En un tal context, resultarà d'interès afegir a l'anàlisi l'objectiu d'obtenir elements sobre com construeixen llur postura els agents responsables de cada centre. Es el que faré a l'apartat 2.2.5. del present capítol.

a. Elements d'etnicitat en la construcció del públic i del territori.

En la construcció de les imatges de públic i de territori, he tingut en compte dues components: quins són els referents emprats en la descripció global del medi social o, per dir-ho en breus mots, amb quines categoritzacions es *mapeja* el terreny; i, en segon lloc, amb quines d'aquestes categories s'identifica directament o indirecta l'escola en qüestió. Per tant, dos conceptes analítics passen a un primer pla: *categorització* i *identificació*.

Respecte com els responsables de centre *mapegen* el seu entorn, n'hi ha que es valen, entre d'altres, de categories ètniques (en concret, quatre centres) i n'hi ha que no n'utilitzen, si més no explícitament (també 4 centres).

Entre els centres que recorren a categoritzacions ètniques per caracteritzar territori i públic, una és d'accés restringit -escola privada i no concertada-; dues són d'accés clarament obert, i una altra d'un tipus intermig, oberta amb límits -podríem dir-ne.

El mapa resultant de la caracterització de territori i públic feta per un membre de l'equip directiu de l'escola d'accés restringit i àmbit transmunicipal -l'escola Bon Soleil- és netament diferent dels elaborats per les tres restants escoles que també utilitzen categories d'etnicitat.

Així, la primera escola, autodefinida -recordem-ho- com a escola *francesa*, construeix un marc referencial basat en:

(a) una visió del món estructurada en una escala de nacions, en què França és el centre, els EUA el referent òptim i altres països no europeus apareixen com a referents difusos ("altres nacionalitats") i, en tot cas, menys valorats;

(b) una divisió del públic en *francesos / espanyols / altres nacionalitats*, continguda si més no en les regles d'accés al centre (mentre els segons estan subjectes a un prova d'accés, els francesos n'estan exempts).

En els altres tres centres, en canvi, el marc de referència construït és local o zonal. A diferència de l'escola *francesa*, els centres Salvador LLuch, Salvador Salamero i Jacme March construeixen llur territori de referència a partir d'elements de l'entorn socio-geogràfic del que formen part. En aquest sentit, la directora del primer centre divideix aquest entorn en tres zones: "zona maca" ("la part més vella del poble", feta de "cases unifamiliars"), "zona sud" ("pisos i edificis més alts") i "la Barceloneta", descrita com un nucli de marginació, el qual: "ens descompon una mica el tipus de famílies que tenim (...). Viuen sota la fàbrica Roca, en una mena de garatges, que allò no són ni cases". La imatge del

públic d'aquesta escola s'hi solapa, de tal manera que a aquelles tres zones hi corresponen unívocament tres públics, a saber i respectivament: "gent maca" ("pares amb estudis, amb carrera inclús"), "gent immigrant" -en referència a la població procedent del sud d'Espanya, bàsicament- ("no porta cap problema") i "gitanos" ("no compleixen cap norma"²⁰⁸). En el discurs de la directora hi ha encara la definició d'un altre grup sense precisar-ne la ubicació en el territori, com si els manqués tot lligam amb el territori, però en tot cas més valorats per sobre de la categoria "gitanos": "els àrabs" ("es volen integrar, inclús aprenen l'idioma").

En el cas de l'escola Jacme March, el pes de la categorització de tall ètnic, focalitzada en el grup gitanos, és encara més central en la construcció de l'entorn socio-urbanístic feta en el discurs del seu director. Tot i que, en principi, aquest presenti la zona administrativament establerta com la pròpia del centre, de seguida recorre a destacar, particularment, el barri de Masia Espinós com a nucli d'on el centre extreu bona part del seu alumnat, tot contraposant aquesta situació a la del passat, en què el director assegura, no sense nostàlgia, que la zona pròpia del centre era el "barri del Vi". Paral·lelament, la imatge del públic que va o *podria* anar a l'escola presentada pel director apareix com una estratificació de la següent forma: "familias pudientes", que habiten les cases unifamiliars de nova construcció a la part oest de la ciutat ("podrian venir si no fuera por ...") / "familias buenas" o "normales" (de qui diu que "se van") / "familias gitanas" (que el director associa quasi sempre al barri Masia Espinós) / altres famílies susceptibles de rebre ajuts (entre les quals hi compta "10 árabes").

La imatge que es desprèn del discurs del director i de la cap d'estudis del centre Joan Salamero és lleugerament diferent, si bé comparteix la mateixa percepció d'un canvi de públic vers una major concentració i segregació de grups socials marginats. Així, d'un públic diversificat entre famílies residents "al sud de l'Avinguda Eramprunyà" / "les Farreres" / i a Masia Espinós-punts aquests dos últims on el discurs ubica el grup gitano i la població marginal en general-; s'està passant a una segregació del centre producte de la concentració de població d'aquests dos últims tipus, paral·lela a la creixent segregació socio-urbanística que viuen aquests dos barris. A ulls dels dirigents de l'escola, aquesta ha

²⁰⁸ Aquesta pràcticament negació de socialitat en la categorització dels gitanos (aquest situar-los fora del *contracte social*, com diria Teresa San Román), queda per veure si és l'expressió d'un estigma socialment estès, o bé producte de l'èmfasi que exigeix el posicionament de la direcció d'aquesta escola en l'esmentat conflicte sobre la matriculació d'infants gitanos.

vist amb impotència com la introducció del tràfic i consum d'heroïna en la zona desfeia el que es considerava un efecte benigne de l'etnicitat: la cohesió ètnica, proporcionada pels valors cultural atribuïts a la comunitat gitana (el respecte als ancians, per exemple).

Si partim de la hipòtesi que tot centre tendeix a crear la seva identitat -entre altres factors- a través de la seva identificació amb un territori i amb un o diversos grups socials-amb un tipus de públic; podem assajar quina és la identitat de cadascun dels quatre centres exposats.

Així, doncs, en un marc de referència multinacional, el centre Ecole Bon Soleil s'identifica obertament com a escola francesa i per als francesos -encara que no únicament. En un marc de referència més local, en canvi, trobem la identificació a un àrea i a un públic dels centres Salvador LLuch, Jacme March i Joan Salamero. Es tracta d'una identificació més latent, que m'ha calgut esbrinar a partir de la interpretació dels discursos de llurs responsables directius. Per aquest procediment, es pot defensar que el centre Salvador LLuch s'identifica amb "la part més vella del poble", no en va la seva directora fa ostentació durant l'entrevista de ser "l'escola més antiga del poble". En tot cas, no identifica explícitament quin és el seu públic, tot i que probablement es trobi entre una projecció del que seria un públic ideal (la "gent maca") i una imatge més propera al públic real (la "gent immigrant"). Sigui com sigui, és interessant la comparació implícita que la directora fa amb el centre L'Eramprunyà:

"Tens, per exemple, un centre com L'Eramprunyà on hi van nens d'aquestes cases noves que s'han construït aquí -assenyala al mapa la part de Gavà que limita amb Can Palmer-, però tenen al costat el col·legi Sagrada Família, que se'ls emporta també la gent maca".

El material empíric presenta una situació semblant per al centre Jacme March. No hi ha identificació explícita amb un públic i amb un territori. Posats, com en el cas anterior, a fer hipòtesis, diria, que la identitat de centre es troba aquí escindida. I m'explicaré. D'una banda, hi hauria una tendència a reivindicar com a propi un públic que és idealitzat per l'etiqueta de "familias buenas o normales", que -es denuncia- "se van", lligat a un territori quasi mític, el "Barri del Vï". D'una altra banda, hi ha una identificació amb el públic "necessitat", els gitanos al capdavant -tot i que de valor ambigu: o s'utilitza per exigir

compensacions als responsables del sistema escolar, o s'utilitza per a presentar-se com a "bons samaritans".

I com a tot aclariment, una metàfora suggerent proposada pel director:

"Mira, el Eramprunyà es el día; el Salamero, la noche; nosotros estamos más cerca de la noche que del día".

Per cert, s'ajusta l'autoidentificació que fan els responsables del centre Joan Salamero a aquesta imatge de *la nit*?

Si bé, expressat sense entusiasme, el discurs dels responsables d'aquest centre pressuposa la correspondència entre centre i el seu territori -així: Eramprunyà / Jacme March ↔ sud de l'Avinguda Eramprunyà/ Joan Salamero ↔ nord de l'Avinguda Eramprunyà, que, extraient-ne la "zona del Marcel·lí Moragas", queda reduïda a Masia Espinós i Les Ferreres. Com ja he dit, aquestes zones són presentades com contenint un percentatge de població marginal important. De fet, des de la seva conversió en *centre d'acció especial*, el Joan Salamero ha assumit un públic propi d'aquest tipus. El discurs de l'actual equip directiu és crític en tant que veu la seva posició com "desbordada" per la creixent marginació de la població d'aquells barris; no qüestiona, però, en cap moment, la pertinença de la seva assignació de públic i de territori.

Fins ara hem vist la construcció de la imatge dels territoris i dels públics per part dels agents responsables de centres que utilitzen categories ètniques per a bastir aquestes imatges. Centrem ara l'atenció en els centres en què no hi ha recurs a unes tals categories.

Comencem pel centre escolar Sagrada Família. En principi, una escola que es presenta com inspirada en els ideals cristians, difícilment podria fer ús -encara que no sigui impensable en altres moments històrics- de categories de divisió i distinció de tipus etnicista. En tot cas, en la descripció del seu públic recorre a elements que designen classe o prestigi social, com ara professió o titulació acadèmica.

Ara bé, com veurem en l'apartat 2.2.5., tenint en compte el context de conflicte en relació a la redistribució o no d'alumnes gitanos -un conflicte, ja es veurà, clarament etnicitzat-, es podria formular la hipòtesi que la no inclusió en el discurs d'elements d'etnicitat -en aquests i altres centres- forma part d'una estratègia de no baixar a l'arena del conflicte.

La posició dels responsables del centre Sagrat Cor al respecte és lleugerament diferent. En realitat, en el seu discurs sí que hi ha un ús d'elements d'etnicitat, malgrat que sigui per negar-los. Com si s'estigués sota amenaça de ser titllat de *racista*, el responsable del centre nega explícitament que hi hagi cap criteri de selecció basat en una lògica de "raça" o d'"ètnia" i tot seguit, com qui aporta una prova d'innocència, assegura tenir famílies gitanes entre el seu públic i d'àrabs, no tenir-ne, perquè mai "nadie de esta etnia ha solicitado matricularse". Si continuéssim en la línia de la hipòtesi traçada per interpretar el *silenci* del centre anterior, aquí es podria aventurar que la negació de "falsos càrrecs" pot ser símptoma d'una major pressió per a què aquest centre s'obri a acollir infants gitanos, pressió derivada d'una política de redistribució.

En relació a la construcció de territori i públic per part del Marcel·lí Moragas, cal destacar al meu entendre el que podríem anomenar una desconstrucció de vells límits per ampliació. Així, mentre el territori ja no se circumscriu a la zona administrativament establerta, sinó que passa a ser tot Gavà, el públic no es distingeix per cap qualitat de grup lligada al territori, sinó pel criteri d'elecció d'escola, que pot ser: de proximitat, d'afinitat pedagògica o bé per assignació administrativa (els "rebotats").

En una lògica d'expansió i de superació de límits estàtics, sembla del tot inadequada una classificació del territori o de grups en termes d'etnicitat.

Finalment, en el cas de la construcció d'imatge del centre L'Eramprunyà, el no ús de categories ètniques explícit ("d'ètnies diferents, no en tenim i si n'hi ha estan integrats") pot acceptar-se només si es demostra que, en el context estudiat, "castellanoparlants" i "catalanoparlants" no formen part d'una categorització ètnica, car és aquest el principal element de caracterització del públic en el discurs emès pel director del centre.

b. Elements d'etnicitat en el procés d'especialització pedagògica.

Recuperem ara l'àmbit específic de les relacions escolars, per observar de prop si en el discurs pròpiament pedagògic intervé l'etnicitat o si hi és un element totalment estrany. M'ocuparé aquí del discurs sobre l'oferta pedagògica, entès com un reclam, com una publicitat que busca la complicitat d'un determinat públic. Analitzo aquest discurs en la seva forma manifesta, en grap part tal com és expressat en entrevista a un sociòleg que fa la seva tesi doctoral.

Un primer cop d'ull que proporciona una visió de conjunt, és possible a través de la responsable "tècnica" de l'Àrea d'Ensenyament de l'Ajuntament de Gavà. Cal tenir present que aquesta visió privilegia els centres públics, tal com és palès en un fulletó editat i distribuït amb motiu de la campanya d'inscripció per al curs 1994-95. El document presenta, sota el títol "Coneguem les nostres escoles", sis centres: Jacme March, Marcellí Moragas, L'Eramprunyà, Joan Salamero, Salvador LLuch i Maria Felip Duran.

Si ens fixem en els termes pedagògics en què aquests centres són presentats en l'esmentat document, trobem com a única *especialitat* destacada, la del centre Felip Duran, de qui diu l'opuscle: "s'ofereix ensenyament adaptat per alumnes amb deficiència intel·lectual lleugera, mitjana i severa". D'entre les altres cinc, tres apareixen sense esment de cap objectiu o prioritat educativa (J. March, M. Moragas i S. LLuch). Respecte al col·legi L'Eramprunyà, sí que, en canvi, s'hi destaca, el seu intent de "donar un ensenyament científic, personalitzat, integral i de qualitat"; així com del Joan Salamero es diu textualment: "L'objectiu pedagògic és donar un ensenyament més motivador i que abasti la major part de les capacitats i aptituds del nen". En relació a aquest últim centre, sorprèn que enlloc no s'esmenti la seva condició de "centre d'acció especial".

En la primera entrevista que vaig mantenir amb la responsable de l'àrea d'educació de l'Ajuntament, sí que em va expressar aquesta característica, alhora que m'expressava també el seu desacord amb el model educatiu que pressuposen les escoles d'acció especial.²⁰⁹

L'anàlisi del material produït en les entrevistes a responsables de centres ens pot ajudar a avançar en l'observació de com es presenta l'oferta pedagògica de cada escola, així com, en la meua comesa de comprovar el pes que hi tenen els elements d'etnicitat.

Comencem just per on havia deixat l'anàlisi, l'escola Joan Salamero. El seu status d'escola integrada a la Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial de Catalunya²¹⁰, apareix de forma nuclear en el discurs dels responsables de centre amb qui vaig mantenir entrevista (el director i la cap d'estudis). La història del centre, tal com em fou narrada per ells, s'inicia amb la decisió de l'equip docent de sol·licitar la conversió del centre en escola d'acció especial, al voltant de l'any 1983. D'aleshores ençà, el seu curs històric és presentat dividit en dues etapes. En una primera, l'equip docent partí d'un projecte educatiu - fundacional, gairebé- orientat al que en podríem dir una *regeneració* d'una població que és vista com a marginada, mitjançant una pedagogia adaptada al medi o, si més no, més "aplicada":

"Abans [en la primera etapa] es treballaven racons, tallers, en la línia d'oferir un ensenyament més aplicat. Es plantejava [l'escola] oberta al barri, flexible. (...) Tenim [encara] una *aula taller*".

En aquell primer moment, l'etnicitat impregnava la visió del que es destaca com un grup específic dintre la població marginada que constituïa el públic al qual s'adreçava aquell projecte educatiu: la comunitat gitana. A aquest component d'etnicitat, característic i definitori d'aquest grup a ulls dels responsables de centre, es presenta associat a valoracions ambigües. D'una banda, es considera l'efecte benigne de cohesió social i de referent moral

²⁰⁹ Com veurem en l'apartat 2.2.5., aquesta mateixa agència va proposar una redistribució dels alumnes de família gitana, precisament per evitar la concentració generada -segons interpretació d'aquesta agència- per la mateixa condició de centre d'acció especial.

²¹⁰ Vegeu l'Ordre de constitució d'aquesta Junta i d'establiment jurídic de l'estatus de "centre d'acció especial" de 10 de novembre de 1982, del Departament d'Ensenyament, publicada al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya n. 293, del 12/1/1983.

que suposen certs "valors tradicionals de la cultura gitana", com ara la figura dels avis. D'una altra banda, s'associa la pertinença a aquest grup ètnic a marginació social, com es pot apreciar en aquesta declaració de la cap d'estudis:

"Quan vaig entrar jo [a l'escola], el primer que em van dir [els alumnes] fou: '¿eres paya o gitana?'; i senties coses semblants com ara 'me cago en tus muertos' -això sí que ho tenen sagrat!-, senties molt d'aquest ambient ... Era com si les famílies de l'escola no pertanyessin a Gavà. Enfront d'això, nosaltres teníem un pla de sortides [per a què coneguessin la ciutat]".

Per tant, en relació al projecte educatiu d'acció especial, l'etnicitat és, a la vegada, un instrument favorable per al fins d'aquest projecte i un obstacle.

Ara bé, a aquesta etapa de confiança en el propi projecte pedagògic, la succeeix una segona etapa en què l'equip docent viu des del pessimisme i la incertesa la continuació d'aquell projecte inicial²¹¹. En el discurs del director i de la cap d'estudis, la dedicació creixent de famílies de l'entorn del centre al tràfic de drogues, marca l'inici d'aquesta segona etapa:

"D'ençà que ha sorgit la problemàtica de la droga, l'adaptació per part de l'escola ha estat lenta i, a més, s'ha reduït els recursos econòmics i de personal".

En aquesta nova panoràmica dibuixada pels responsables del centre, les relacions que s'estableixen al voltant del tràfic de droga és vist com l'element que sembla l'anomia allà on abans imperaven els valors benignes de l'etnicitat. Segons el director, allò que ha fet més mal al centre és el fet que, a partir d'un moment donat, Masia Espinós, un dels barris d'on el centre extreu el seu alumnat, esdevé un centre distribuïdor de droga:

"Això ha afectat tant o més la imatge que el fet de ser gitanos".

²¹¹ Em sembla significatiu el fet que la meua sol·licitud d'entrevista amb el director del centre Joan Salamero coincidí en un moment d'alarma entre l'equip directiu del centre pel fet que, segons ells mateixos em van fer saber, corria el rumor de tancament del centre. El que més em va sorprendre fou que atribuïen l'origen d'aquest rumor al meu pas per les escoles. Personalment, ignoro d'on pogueren sorgir tals sospites.

"L'ambient familiar està molt deteriorat pel tema de la droga. Estem en un moment de replantejament. Mira, els valors ètics gitanos (la figura dels avis, per exemple) abans eren importants; ara aquesta gent s'ha vist amb molts diners i amb poc control a l'hora d'administrar-los".

"Hi ha un canvi de valors, l'escola perd valor per als pares (...)".

Per tant, tenim un dels vuit centres analitzats on l'etnicitat juga un paper -per bé que indirecte- en la construcció del discurs pedagògic.

En les restants set escoles, hi trobem de tot. Des de centres on categories ètniques són centrals en aquest discurs (Bon Soleil i Jacme March), fins a d'altres on no es recorre a aquest tipus de categories (Sagrada Família, Marcel·lí Moragas, Salvador LLuch i Sagrat Cor), passant per centres on ens queda el *benefici del dubte* (L'Eramprunyà).

En consonància amb la seva identificació com a "escola francesa", l'oferta educativa del centre Bon Soleil (allò que es presenta com la seva especialitat respecte d'altres centres) se centra en una educació presentada com a "francesa". Això vol dir que el centre no ofereix només al seu públic l'aprenentatge del francès i la possibilitat d'obtenció de certs títols reconeguts pel Ministeri d'Educació francès, sinó que, a més -i sobretot-, gestiona l'accés a una èlit, el camp simbòlic de la qual és construït a partir d'una certa imatge de la *francesitat*. Així, no importa tant l'aprenentatge del francès, com el d'un cert francès ("el francès que es parla al carrer no és el que ensenyem nosaltres, i tampoc interessa que es viciïn", explica el responsable del centre entrevistat); es valora el *savoir faire* ("s'ensenya els nens a portar un traje un dia"). Es tracta, en definitiva, d'iniciar els alumnes en un camp d'èlit que és a la vegada codi comunicatiu i normatiu (útil per exemple per al que en podríem dir la *transnacionalitat*²¹²), i marca de prestigi i distinció socials.

²¹² Vegi's al respecte l'èmfasi posat en el viatges culturals per part del responsable del centre: "L'ambient aquí és plurilingüista. Fomentem els viatges, l'ambient obert. Per fi de curs, cada any es va a París. Els costa menys agafar un avió que un tren de Gavà a Barcelona".

Aquí, per tant, el recurs a un codi cultural determinat -vinculat a una certa visió d'un grup nacional- és un instrument, central per cert, en la construcció tant de l'estil de vida que ha de caracteritzar un cert grup social, com de la seva etiqueta o imatge social.

En relació a l'escola Jacme March, puc aventurar el següent: (a) que, tradicionalment, el centre s'ha anat especialitzant en l'atenció específica a sectors socials *pobres*; (b) que aquesta especialització filantròpica ha entrat en contradicció amb els interessos que podríem anomenar *corporatius* de l'equip docent i (c) que, probablement fruit d'aquesta contradicció, s'està gestant un canvi d'estratègia pedagògica. Però anem a pams.

En relació a la hipòtesi a, el director del centre em va ensenyar, durant l'entrevista, una llista d'alumnes susceptibles de rebre educació compensatòria, que va enviar a Inspecció: "68 gitanos, 10 árabes -que, aunque no estén [es tracta d'"una família àrabe itinerante, que vive en condiciones infrahumanas"], ya nos va bien que estén apuntados-, 1 sordo, 2 minusválidos, 21 en total con informe del EAP". Com és notori en aquesta enumeració, la categorització ètnica hi és útil per a conferir status de *població pobre* -o "amb risc de marginació social", per utilitzar els termes amb què treballa el Programa de Compensatòria al que feia al·lusió el director. "Gitanos" i "àrabs" apareixen a primera línia de les categories que, com pressuposa el discurs, constitueixen un greuge que requereix un rescabament, una compensació. De fet, tot el discurs del director pivota -com veurem en l'apartat 5- sobre la categoria "gitanos".

Ara bé, aquesta visió de les famílies gitanes entra en crisi (hipòtesi b): "yo era defensor de los gitanos. Pero ya no como director", explica el responsable del centre i argumenta:

"Como maestro, los gitanos no pueden tener mejor amigo que yo; sin embargo, como director, [mi opinión] es que si se quiere integración hay que separar a los gitanos (...): ahora impera el interés del centro y la pérdida de puestos de trabajo que yo no quiero ocasionar" (les negretes són a títol il·lustratiu).

El raonament subjacent a aquesta posició és el següent: el nombre de famílies interessades en l'oferta escolar del centre J. March ha baixat fins al punt de posar en perill places de mestres actualment en plantilla. Es relaciona aquell descens amb la presència en el centre de nens de família gitana (de vegades es parla de famílies de Can Espinós, d'altres de famílies "de clase muy baja") i no amb cap qüestió de tipus estrictament pedagògic ("Y que la gente se marche no tiene nada que ver con la enseñanza, el colegio está bien dotado de instalaciones y de personal"). A partir d'aquest plantejament, es proposa com a solució de baixar la proporció d'alumnes de família gitana en el centre. Això, per un costat.

Car, per un altre costat, del discurs del director, se'n desprèn una segona *solució*: donar un cop de timó a l'estratègia pedagògica del centre, fent-la passar d'un enfocament centrat en els sectors socialment més desfavorits a un altre orientat a atendre sobretot els infants "más capacitados" (la qual cosa refermaria la hipòtesi a):

"Los padres [de la familias gitanas] sólo aparecen por motivo de becas. Te cansas. Con algunas familias tenemos problemas, porque no compran el material escolar y, claro, entonces rompen la dinámica de grupo, hay niños que vienen a clase sin nada, y claro siempre es más fácil que haga algo el que lleva sus libretas y su material que el que no lleva nada. Esto, quieras que no, baja el nivel del centro. De hecho ahora el claustro está ante un dilema: o bajar los contenidos para hacerlos asequibles a la mayoría, o bien subir el nivel de exigencia para que al menos los más capacitados aprovechen, porque de la otra forma, la mayoría tampoco lo aprovecha".

Sobra dir per quina de les dues opcions aposta el director.'

Fins aquí hem vist dues escoles, on el discurs pedagògic de sengles directors evoca diferents categories ètniques. L'etnicitat hi és emprada, en un cas, l'escola Bon Soleil, per legitimar-se com a escola, per prestigiar-se i prestigiar certs grups socials, per marcar un referent positiu, la *francesitat*, per posar-li un nom; en un altre cas, el de l'escola Jacme March que acabem de veure, l'etnicitat hi fa una funció contrària: marca la condició de

gitanos com el punt fosc, la referència negativa que cal excloure, esdevé la raó de tots els problemes -tot i que, segons com, aquests problemes puguin donar sentit a tot un discurs i una pràctica pedagògics.

Sembla, per tant, que estem davant de dos usos diferents d'una mateixa forma discursiva i, potser sigui també pertinent interrogar-se si no estem parlant de dos conceptes d'etnicitat distints.

Ja he esmentat que en quatre dels centres estudiats no hi ha recurs a elements d'etnicitat a l'hora de definir la seva respectiva oferta pedagògica. El col·legi Sagrada Família, per exemple, un centre d'accés restringit i transmunicipal, utilitza per bastir el seu camp d'èlit elements del credo cristià i de l'ètica del treball (la professionalització a través de l'estudi); així com, en la seva projecció d'imatge pública, sembla basar-se en aspectes com les instal·lacions esportives i altres aspectes ostensibles com ara els uniformes del professorat.

Es probable que el centre Sagrat Cor de Jesús li vagi al darrera en la creació d'imatge del centre, des del moment que, tot i ser -des de 1980- un centre laic, manté el mateix nom de l'època confessional, en un context on sembla que el públic associa "escola religiosa" amb serietat i qualitat educativa.

També lluny d'emprar categories d'etnicitat visibles es toben les escoles Marcel·lí Moragas i Salvador LLuch. Mentre el director de la primera posa l'accent en una oferta educativa podríem dir-ne *adaptada als nous temps* (o, si més no, pensada per uns pares relativament joves), amb especial èmfasi en l'organització d'activitats complementàries, com ara colònies; la directora del Salvador LLuch opta per presentar un ideari pedagògic classicista com a element configurador d'una imatge d'*escola de poble*, o d'*el Gavà de tota la vida*.

Finalment em queda esbossar una anàlisi de l'escola L'Eramprunyà. Si bé cal dir d'entrada que el discurs del seu director defuig les nocions carregades d'etnicitat, hi ha alguns indicis -si més no, sota el meu punt de mira- que poden fer pensar en una certa *latència* de categories d'etnicitat en el discurs pedagògic que construeix.

Si ja veïem en l'apartat de construcció del públic que les categories castellanoparlants/catalanoparlants apareixen com a significatives, aquí podem plantejar la següent qüestió: el fet que el centre iniciés la immersió al català des de pre-escolar molt abans que ho exigís la llei, ¿és indicatiu del fet que el centre ofereix una mena de *servei de catalanització* a un públic majoritàriament castellanoparlant, servei que aquest públic utilitzaria en una estratègia de promoció social?

2.2.4. El discurs pedagògic de la diversitat cultural a les escoles de Gavà.

Tenint present com a teló de fons el panorama traçat a l'apartat anterior sobre l'oferta pedagògica de cada centre, es pot valorar fins a quin punt ha quallat el discurs de la diversitat cultural a les escoles analitzades i quines versions d'aquest discurs s'hi han desenrotllat.

D'entrada, cal dir que des de l'Àrea d'Ensenyament de l'Ajuntament de Gavà s'ha promogut des de 1994 el "Programa educatiu sobre interculturalitat **Altres contes, altres pobles**", a partir d'un acord interinstitucional (Departament d'Ensenyament -Programa de Compensatòria i Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC)- i ajuntaments). El programa ha estat integrat en el "Pla Anual de Centre" de totes les escoles públiques d'ensenyament primari de Gavà -per indicació expressa d'Inspecció del Departament d'Ensenyament. Es tracta d'una sèrie de guies didàctiques monogràfiques que, a partir d'un conte, tenen com a fi introduir els alumnes en la cultura de cadascuna de les dites "minories ètniques", principalment, de gitanos i marroquins.

Si ens deturem escola per escola, el centre Bon Soleil presenta un discurs favorable a la diversitat cultural o, potser més precisament, a la "diversitat de nacionalitats", en termes del propi responsable entrevistat. Un document de presentació del centre que aquest em subministrà conté, com a objectiu explícit d'aquesta escola, la "educación para la tolerancia y la convivencia en la diversidad". A més, com hem vist en l'apartat anterior, la *transnacionalitat* figura entre els valors que orienten la seva línia pedagògica.

En el centre Sagrada Família, una altra escola d'accés restringit i d'abast transmunicipal, no hi ha, en canvi, discurs sobre diversitat cultural; a tot estirar, hom hi troba la consideració explícita de *diversitat individual*; així, a la pregunta sobre si el centre s'ha plantejat l'atenció pedagògica a la diversitat cultural, el director dóna com a tota resposta: "Aquí tenemos en cuenta el trato individualizado al alumno, después de haberle explicado en qué centro está, claro. Tenemos maestros de apoyo".

Respecte a la qüestió de la *diversitat cultural*, l'escola Sagrat Cor reconeix explícitament la diversitat de "raza o etnia" i de creences "religiosas e ideológicas", en paraules del responsable entrevistat. Ara bé, això va seguit d'una pràctica pedagògica no específica: no hi ha una activitat escolar específicament adreçada a o pensada en, per exemple, els infants de família gitana.

Per la seva banda, l'escola Marcel·lí Moragas planteja la qüestió a partir de dues premisses: en primer lloc, la constatació que "no hi ha gran diversitat d'ètnies" al centre, i, en segon lloc, que es treballa la diversitat "des de la normalitat". La primera premissa deriva de l'observació que "hi ha pocs gitanos (...), tenim també uns peruans (...), quatre magrebins". Aquest discurs pressuposa que les categories esmentades, "gitanos", "peruans", "magrebins" -i no d'altres com ara catalanoparlants, castellanoparlants- confereixen diversitat ètnica a una població.

Com un eximent més de la pressumpta gravetat de l'assumpte, el director assegura que "no hem tingut problemes de rebuig".

Cal esmentar, a més, que l'equip docent va efectuar un seminari intern de "prosocialitat", impartit per un professional del Departament d'Ensenyament, "on - explica el director del centre- se'ns va parlar d'integració, de la necessitat de promoure l'autoestima en els infants, etc.", segons explica el director del centre.

El centre Joan Salamero presenta un cert discurs sobre diversitat ètnica des de l'origen de la seva conversió en escola d'acció especial. Ja hem vist que ara, però, aquest plantejament estava en crisi, segons els responsables del centre, sobretot pels canvis introduïts pel tràfic de droga a la zona.

En el projecte educatiu de centre, la diversitat es contempla com a punt de partida per arribar a la integració de les poblacions marginades en el teixit social: "la idea és seguir un patró normalitzat, no etiquetar". Com a mostra de la metodologia adoptada, els responsables exposen les sortides organitzades per a visitar punts del nucli urbà, com un mitjà d'acostar les poblacions de barris perifèrics a la vida del centre urbà. D'altra banda, és

en el marc d'aquest projecte i del status especial que té el centre, que cal significar el fet que la dotació de mestres sigui proporcionalment més alta que a la resta d'escoles.

En l'escola Jacme March la concepció de la diversitat es presenta com a confusa ("Mira, la diversidad es un tabú. En la LOGSE no está claro qué es, ¿se trata de enseñanza individualizada? Porque de enseñanza individualizada ya había antes, en los años cincuenta. ¿Diversidad cultural? Está claro", em deia el director) i, finalment, sembla associar-se a la presència entre l'alumnat d'infants de cultura gitana. Pel que fa a la pràctica pedagògica al respecte, no hi ha res específicament orientat a ocupar-se d'aquesta diversitat cultural; només sembla que es té en compte la diversitat de ritmes d'aprenentatge, com es desprèn del fet que el director només esmenta el desdoblament de grups en certes assignatures, com a única acció de "tractament de la diversitat".

Per a la responsable del centre Salvador LLuch parlar de diversitat cultural equival a parlar de "gitanos" i d'"àrabs". La política pedagògica en qüestió s'orienta a aconseguir-ne la integració, entesa com una assimilació a la cultura catalana; tasca que s'encomana al programa de Compensatòria. En el següent fragment d'entrevista, es pot observar com escolarització i assimilació s'entenen aquí com a processos inseparables:

"Aquí intentem que els nens s'incorporin. Vam demanar el programa de Compensatòria i ara ve una senyoreta cada setmana i fa classe als nens d'ètnia, de cultura diferent, als gitanos i als àrabs. Encara que els àrabs quasi es pot dir que no ho necessiten. Estan perfectament integrats. Fins i tot alguns es canvien el nom: hi ha un nen que es diu Mohamed, però no vol que li diguin: 'jo em dic Jaume', ens diu. (...) Ara només agafa nens gitanos. Amb els gitanos és una altra cosa. Fins i tot els pares, tot i tenir beca de llibres no vénen ni a buscar els llibres".

Finalment, en el discurs del responsable del centre L'Eramprunyà la diversitat de ritmes d'aprenentatge hi ocupa una posició central, mentre que la diversitat cultural hi és una qüestió perifèrica:

"Diversitat? Això és una cosa molt ampla. (...) Ara, si et refereixes a ètnies diferents, no en tenim (de magrebins i de gitanos) i si n'hi ha, estan integrats. Això depèn del número. El que sí que tenim és diversitat d'aprenentatge".

De nou, les categories com "magrebins" i "gitanos" esdevenen els únics referents de diversitat cultural i el pes numèric d'efectius de cadascuna d'aquestes categories, la seva mesura de rellevància.

2.2.5. El debat sobre dispersió/concentració de la població "amb risc de marginació social" a Gavà: esbós arqueològic d'un conflicte.

El primer que cal dir aquí és que si ara dedico un espai a aquest punt, la dispersió de la població "amb risc de marginació social" -de fet, de la població "gitana"- a Gavà, no és per cap pla o idea preconcebuda. Es, més aviat, fruit d'un fet no previst: la forma d'entrar jo en el camp d'estudi va comportar l'atribució d'un rol per part dels agents en joc i, per tant, la participació inevitable en aquest joc.

Explicar la forma d'entrada, per tant, ajudarà a entendre el rol que m'era assignat pels agents i, de pas, serà clau per comprendre justament els discursos d'aquests agents.

Vaig mantenir una primera entrevista amb R.B., tècnic de l'Àrea d'Ensenyament de l'Ajuntament de Gavà, el 24 de maig de 1994. Uns dies més tard, el 13 de juny, m'entrevistava amb P.C., inspectora de zona de l'àrea de Gavà. Les entrevistes amb els directors o altres responsables de centre foren posteriors (del 27 de setembre al 20 d'octubre de 1994).

A l'hora de concertar les cites amb els responsables de centre, a més de presentar-me com a sociòleg de la U.A.B., fent una tesi doctoral sobre el tema "Escola i diversitat social i cultural", afègia que havia parlat en primer lloc, amb Inspecció i amb els responsables d'educació municipals.

Penso que aquest últim fet ajuda a entendre que, malgrat que el guió d'entrevista (les entrevistes eren del tipus estructurat) no inclogués cap pregunta sobre el posicionament dels centres en relació a la proposta de redistribució feta precisament per l'Ajuntament i Inspecció, alguns responsables de centre orientessin llur discurs tenint en compte, explícitament, aquesta proposta. I, implícitament, potser tots.

El primer fet relacionat amb el conflicte que intento abordar que em fou narrat -tal vegada el fet desencadenant d'aquest conflicte- data de principis de 1994, a les portes de la campanya de pre-inscripció d'alumnes per al curs 1994-95. Es tracta d'una proposta de redistribució d'alumnes "gitanos", feta per la responsable "tècnic" del servei d'Ensenyament municipal als directors d'escoles públiques i concertades de Gavà.

La posició d'aquesta part era -i, de fet, és²¹³ - la següent: posant l'exemple del centre Joan Salamero, es constata que l'escolarització d'infants gitanos de forma concentrada en un centre d'acció especial ha anat seguida d'una fuga de nens "paios", principalment vers la resta de centres públics, però també cap a centres privats concertats. Aquesta constatació dona peu a qüestionar el model de *centre d'acció especial* i a apostar per un repartiment més equitatiu de l'alumnat de família gitana.²¹⁴

A partir d'aquest raonament, l'Ajuntament sondeja la possibilitat de redistribució d'aquell alumnat entre tots els centres públics. Aquest plantejament hauria topat -segons la versió de la responsable municipal- amb l'oposició de la majoria de directors de centres públics (possiblement a excepció feta dels centres J. Salamero i J. March, si intentem fer una recomposició de lloc, a partir de les entrevistes a directors). Per defensar la seva postura, aquells directors al·legaren -sempre segons la versió de la responsable "tècnic" municipal- que havien de participar en el suposat repartiment també les escoles concertades.

El que en aquell moment no passà de tempteig entre els distints agents, un any després, arran de la campanya de pre-inscripció per al curs 1995-96, esdevé un primer pas en ferm. Inspecció d'Ensenyament pren la iniciativa²¹⁵ i, de comú acord amb els serveis d'ensenyament municipals, imposa als centres una primera mesura orientada vers la redistribució d'alumnat gitano especialment dels centres Joan Salamero i Jacme March:

²¹³ Des del moment que una aital informació m'és donada durant el curs de la recerca (el maig de 1994) i justificada llavors encara plenament.

²¹⁴ Cal dir que, tot i que aquesta interpretació dels fets es recolza en el cas de l'escola Joan Salamero, acaba englobant també l'escola Jacme March, on, a diferència de l'anterior, no s'havia donat una especialització educativa per a l'atenció de població de "suburbis", que fos sancionada pel sistema educatiu estatal; és a dir, no tenia l'estatus de centre d'acció especial.

²¹⁵ En l'entrevista de 13 de juny de 1994, els inspectors ja es mostraven partidaris, en uns termes semblants als de la responsable tècnic municipal, d'eliminar el model de centres d'acció especial. No creien justificat, en canvi, d'aplicar el "líndar màxim de concentració del 15 %" en la seva zona.

s'elimina la demarcació de zona exclusivament per a les famílies de Masia Espinós, de tal manera que els pares residents en aquest barri, amb fills d'edats corresponents als nivells pre-escolar i primer, parteixen en igualtat de condicions -si més no, pel que fa a criteri de zona- respecte als pares dels altres barris per accedir a les respectives escoles d'aquests barris.

En l'entrevista del 16 de març de 1995, la responsable tècnica dels serveis d'ensenyament municipals preveia reaccions contra aquesta mesura per part d'algunes associacions de pares (concretament esmentava la del col·legi L'Eramprunyà).

En l'última entrevista amb la inspectora de zona de Gavà (4 de maig de 1995), aquesta remarcava que no hi havia hagut cap problema i que les famílies gitanes afectades per la mesura assenyalada, van continuar expressant les mateixes preferències d'altres anys, és a dir, optaren de nou per mantenir els nens "concentrats" en els centres tradicionalment acollidors de població gitana de la seva zona.

Aquest és, per tant, l'estat de la qüestió pel que fa als agents estatals: una lenta i molt cauta però a la vegada clara opció per la distribució de la població gitana segregada urbanísticament pel conjunt de la xarxa de centres públics i concertats. Vegem ara, de prop, la postura d'aquests centres.

En funció del seu posicionament en aquest escenari teòric i jutjant només a partir del desplegament discursiu en les entrevistes, els centres d'ensenyament primari de Gavà analitzats es poden dividir en tres tipus:

- (a) centres els directors dels quals es manifesten favorables a la redistribució de l'alumnat gitano,
- (b) centres els directors dels quals es manifesten contraris a la redistribució de l'alumnat gitano, i
- (c) Centres el director dels quals es manté al marge del debat sobre concentració/distribució (no baixa a l'arena del conflicte, podríem dir).

Que s'ajusti al primer tipus, només he observat una escola: la Jacme March. Tot i que, si es forçés a tothom a definir-se en l'esmentat debat, és probable que la Joan Salamero també hi entrés. Curiosament és el discurs del responsable de la J. March el que més s'aproxima a l'expressat per la responsable tècnica municipal, tot i que, com hem vist, aquest feia referència únicament al centre d'acció especial Joan Salamero.

Ara bé, es féu notori en l'entrevista que el director del Jacme March -i, probablement, la majoria del seu claustre- s'erigeix en un agent protagonista en l'escenari del conflicte, amb iniciativa pròpia. Es pot entendre tota l'entrevista (de gairebé una hora i mitja, quan el director que s'ho va proposar l'ha tingué enllestida en vint minuts) com un exercici de legitimació de la seva postura que, en aquell moment, si més no, es mostrava força bel·ligerant.

En aquest sentit, davant del que el director considera un problema, la fuga d'alumnes de família "normal", proposa: "tener a la gente [gitana] repartida. Es lo que he planteado al Consell Comarcal. (...) Lo que yo propongo es partir de cero, es decir, que en la matriculación no se tenga en cuenta tener hermanos en el centro y, una segunda cuestión, que Can Espinós sea zona de todos. (...) Piensa que en el Eramprunyà no tienen ni uno [de alumno gitano]".

La proposta de distribució ètnica és justificada per: en primer lloc, la lògica de l'organització (del centre escolar que veu en perill la seva continuïtat), la qual cosa es presenta com a compatible amb una posició d'ajuda als gitanos ("Ahora, los que tenemos, los queremos, no es que no los queramos"); i, en segon lloc, per la valoració pedagògica negativa dels alumnes gitanos, com ja hem vist:

"Los padres [de la familias gitanas] sólo aparecen por motivo de becas. Te cansas. Con algunas familias tenemos problemas, porque no compran el material escolar y, claro, entonces rompen la dinámica de grupo, hay niños que vienen a clase sin nada, y claro siempre es más fácil que haga algo el que lleva sus libretas y su material que el que no lleva nada. Esto, quieras que no, baja el nivel del centro".

En la tanda d'entrevistes amb responsables de centre, només un s'ha manifestat en desacord amb la línia d'acció d'Inspecció d'Ensenyament i de l'Àrea d'Ensenyament municipal, i encara amb un grau d'explicitació molt menor que el mostrat pel director del centre Jacme March. M'estic referint al col·legi Sagrat Cor de Jesús.

De fet, aquí no es tracta, com en el cas anterior, d'una mostra ostensiva d'un discurs que es vol legitimador, que reclama sorollosament per a si la força de la raó. Es tracta, més aviat, d'un neguit que batega dins el discurs, que s'entreveu en certs moments, però que només el grau de suspicàcia que genera una investigació permet de revelar-ne un sentit possible. Provem de fer-ho. Exposaré de primer els fets que em semblen com batecs audibles -per a una orella a l'aguait, és clar- de la postura de l'equip directiu del Sagrat Cor enfront de la proposta de redistribució d'alumnat gitano; després assajaré d'interpretar-ne el sentit.

A títol de recordatori, aquesta entrevista tingé dues parts ben distintes: la primera, d'entrevista estructurada, amb preguntes i respostes *de guió*, podríem dir, que vaig mantenir amb el cap d'estudis com a persona designada pel director per atendre'm; la segona, en què, arran de la meua petició de contactar amb pares d'alumnes per tal de mantenir-hi entrevistes, el director de l'escola va expressar-me, *tal com raja*, alguns punts de vista, sense -com aquell qui diu- jo demanar-li.

En la primera entrevista, l'*etnicitat* no és un motiu recurrent ni tampoc un mitjà expressiu que impregni en absolut alguns fragments del discurs. Fins i tot -i aquest és paradoxalment l'únic incís carregat d'*etnicitat*- el cap d'estudis nega explícitament que hi hagi obstacles per raons de, literalment, "raza" o "etnia" en l'accés al centre i ho certifica dient: "Lo cierto es que tenemos familias gitanas, de Masía Espinós, que traen a sus hijos aquí y no hay ningún problema (...)".

En canvi, la segona entrevista, molt més breu, està carregada de cap a peus de connotacions etnicistes. Em deia el director, en saber que m'interessava entrevistar-me amb quatre o cinc famílies -entre elles una de Masía Espinós:

Director. "Aquí tenemos familias gitanas y no hay ningún problema. Vienen de Can Espinós. Lo que ocurre es que no es justo que el autobús escolar recoja a los niños que van a la pública y a estos chicos de familia gitana no los quieran coger. Precisamente acabo de enviar una carta al Consell Comarcal, pidiendo que se termine con esta discriminación a estas familias gitanas-

Entrevistador. "Porque ... ellos, ¿cómo vienen a la escuela?"

Director. "Pues, como pueden, en motocicletas les traen o como pueden".

E. "Pero, a ver, ¿el transporte no los lleva porque son gitanos o porque sólo cubre la línea de los centros públicos?"

D. "Sí, el autobús sólo cubre la línea de los públicos, pero yo se lo dije a los directores de estos".

Tota aquesta conversa culmina en el següent posicionament explícit i rotund:

"Los directores [de los colegios públicos] piden que se escolarice a los niños gitanos (del Joan Salamero) entre todos, y nosotros ya hace tiempo que lo estamos haciendo".

Sembla com si el primer fragment (que exposa bàsicament: (a) que l'escola té famílies gitanes, (b) que no causen cap problema -desmarcant-se així de les escoles que es presenten com a "agreujades", i (c) que els gitanos hi són defensats) preparés a consciència la presentació del posicionament com si es tractés d'una conseqüència lògica de les *premises* anteriors²¹⁶.

Queda encara per fer un cop d'ull als centres que, en l'entrevista mantinguda amb mi mateix, es mantenen al marge del tema suscitat per les successives propostes *estatals*, respecte al procediment d'escolarització d'infants gitanos. Per exclusió, serien l'Ecole Bon Soleil, la

²¹⁶ Es curiós comprovar com es poden legitimar -o, si més no, intentar-ho- postures oposades (l'una favorable a la distribució d'alumnat gitano, l'altra, contrària) amb una mateixa estratègia: presentar-se com a defensors dels gitanos.

Sagrada Família, el Marcel·lí Moragas, L'Eramprunyà, el Salvador LLuch i el Joan Salamero.

De tots ells, només un pot rentar-se'n les mans sense que aquesta mateixa postura l'impliqui directament: l'Ecole Bon Soleil, que per la seva condició de centre privat està exempt de qualsevol regulació extraordinària sobre matriculació d'alumnat. La resta d'escoles està en situació d'ésser emplaçades per l'estat a escolaritzar alumnes redistribuïts. Per tant, no dir res sobre una proposta que, en el moment de fer les entrevistes, estava *a l'aire, en l'ambient*, no deixa de ser potencialment significatiu. El problema és: significatiu de què? I: per què ho és, de significatiu?

Aquí em limitaré, per raons d'escassetat de material empíric, a esbossar algunes hipòtesis poc precises:

Els centres Sagrada Família i L'Eramprunyà poden tenir bones raons per callar i no aixecar la llebre, com es diu correntment. Des del moment que són centres d'accés relativament restringit, especialment el primer, i mentre les mesures estatals no es portin a terme fins a les seves últimes conseqüències, aquests dos centres seran els darrers a rebre'n les conseqüències. En tot cas i segons la visió de la responsable tècnica municipal, a l'Eramprunyà hi ha sectors -com ara, l'APA- oposats a la imposició de quotes de matriculacions *des de dalt*.

Els altres tres centres, en canvi, podrien afavorir-se d'una eventual redistribució d'alumnat gitano -sempre sota el supòsit que aquest no és públic desitjat pels centres-, encara que molt més el Joan Salamero que els altres dos. Les poques dades de què dispenso apunten, tanmateix, vers una diversitat de variants que fa de cadascun d'aquests centres *un petit món*.

Així, en el Joan Salamero, la incertesa respecte al futur del centre, així com un cert escepticisme ancorat en el desencís d'un projecte educatiu frustrat -sentiments expressats, com hem vist, en el discurs del seu director i cap d'estudis- semblen sumir el centre en la immobilitat. D'aquí potser la manca de definició en relació al debat que ens ocupa.

Per altra banda, els discursos dels responsables de les escoles Marcel·lí Moragas i Salvador LLuch donen peu a plantejar hipòtesis contràries respecte a quin seria el seu posicionament en l'escenari del conflicte més radicalitzat. Així, mentre el discurs favorable a la diversitat cultural del primer fa pensar en una major predisposició a acceptar mesures de redistribució d'alumnat gitano; el discurs antigitano en el segon semblaria més conforme amb actituds reticents a un major repartiment de la població escolar d'aquella categoria.

3. Els discursos d'etnicitat en l'adscripció social de les famílies a través de l'escolarització.

Tant en sociologia com en antropologia de l'educació, la reproducció i el canvi de les relacions socials -de l'estructura i la dinàmica entre grups socials- per mitjà de l'escola ha estat un dels temes més recurrents en els darrers 30 anys²¹⁷. Per la seva banda, el camp específic de les relacions de desigualtat social entre grups identificats com a ètnics està rebent d'un temps ençà un creixent interès per part d'aquestes disciplines²¹⁸.

Més desatesa ha estat, en canvi, la qüestió de com les relacions entre grups socials amb desigual posició en els camps del poder, de la producció i del prestigi, poden dirimir-se en el camp més concret dels centres escolars²¹⁹; i això pugui fer-se, d'alguna manera mitjançant discursos d'etnicitat. Precisament la qüestió que constitueix el principal problema que abordaré en el present capítol.

Per fer-ho, parteixo de dues hipòtesis principals. La primera assenyala que, en un context capitalista i urbà avançat, com el que serveix d'objecte a la present investigació, els grups socials en joc tenen en l'adhesió a un centre, un mitjà d'adscripció social al seu propi *grup de pertinença* o bé a un *grup de referència*²²⁰.

²¹⁷ Per a una visió actualitzada d'ambdós camps de recerca, vegi's: DA SILVA (1995) i JULIANO, D. (1996).

²¹⁸ He ofert una breu panoràmica d'aquest camp de recerca a l'apartat 4.1.1. de la primera part del present treball.

²¹⁹ Vegeu l'apartat 4.1.2. també de la primera part.

²²⁰ Fou Robert. K. Merton un dels primers a sistematitzar els conceptes de *grup de referència* i *grup de pertinença*. Per a ell, un grup de referència és aquell que, respecte a un altre grup o subjecte, suposa un model normatiu a seguir o un patró valoratiu amb què comparar-se. Aquest grup de referència pot ser el propi grup amb el qual el subjecte manté una interacció i amb qui s'identifica (grup de pertinença) o un grup aliè (MERTON, 1937). Quan aquí parlem de *grup de referència*, ens referirem a aquest darrer cas, i reservarem el terme *grup de pertinença* per a primer tipus. A més, distingirem entre grups de referència *positius* i *negatius*, segons si aporten, respectivament, normes i valors a seguir o a evitar pel subjecte o grup en qüestió.

diferent del propi. Això no vol dir que totes les famílies present en aquest context facin ús deliberat d'aquest mitjà d'adscripció; més aviat, pretenc indicar que aquestes famílies, vulguin o no, no poden escapar a l'influx -variable segon el context, certament- que el fet de tenir un dels sus membres escolaritzat en un determinat centre escolar i no en un altre, té sobre la seva vinculació a un determinat grup social.

En aquest procés d'adscripció social cal contemplar, a més, dos nivells: el que concerneix els descendents d'aquestes famílies, protagonistes fins a cert punt passius d'aquest procés; i el nivell de l'adscripció social que l'escolarització dels fills emun centre confereix indirectament als pares. Considerant que ambdós nivells estan estretament imbrincats, l'anàlisi dels *discursos dels pares sobre els fills* es proposa penetrar en la comprensió dels *discursos dels pares sobre si mateixos* o, com a mínim, amb efectes sobre si mateixos.

En segon lloc, queda la hipòtesi que inclou la dimensió central de la tesi que aquí presento, a saber: en certs contextos i per part de certs grups socials, que es tracta de precisar, certs discursos d'etnicitat, que cal descriure, són activats i usats en el procés de l'adscripció social d'aquells grups a través del camp dels centres escolars.

Considerats, doncs, aquests dos eixos de l'anàlisi -adscripció social per mitjà de l'escolarització i discursos d'etnicitat-, les entrevistes a pares i mares d'alumnes proporcionen material empíric en relació a dues dimensions: la dimensió *classe social* -entesa en sentit ampli²²¹-, que ha de permetre caracteritzar les famílies segons la seva posició social; i l'aplicació discursiva de categories, identitats i adscripcions ètniques.

²²¹ Per a un concepte ampli -lluny d'una concepció economicista de les relacions socials- i operatiu de *classe social*, em sembla exemplar el tractament que en fa M.W. Apple (1994).

3.1. La dimensió classe social.

L'anàlisi d'entrevistes a pares d'alumnes ha de proporcionar elements que ens ajudin a caracteritzar els grups socials que conformen l'entramat social del que he anomenat Baix Llobregat sud. Una de les característiques fonamentals en la delimitació d'aquests grups és la dimensió *relacions de classe*. L'anàlisi del material obtingut per entrevista em permet avançar en dues direccions:

1. Establir la *posició de classe* de les famílies entrevistades, a partir, sobretot, d'alguns factors estructurals: l'ocupació laboral, l'habitatge i el seu règim de possessió, i els estudis realitzats.
2. Comprovar quin ús discursiu es fa dels signes de classe social en la categorització i identificació social. En particular, m'interessa observar com es veuen en el món les diferents famílies, considerant tant el *grup d'iguals* amb què s'identifiquen -i contribueixen a construir simbòlicament-, com els *grups de referència* -positiva o negativa-, i fins a quin punt aquests grups són delimitats per fronteres de classe o d'un altre tipus²²².

Entre el conjunt de les dotze *entrevistes tipus* a famílies de Castellefons, hi ha les següents posicions de classe:

- a. Classe treballadora. Es tracta de famílies on només treballa un dels dos progenitors. Poden diferenciar-se entre elles per la categoria laboral, que a la vegada es relaciona amb la qualificació i, de vegades, no sempre, amb el nivell d'estudis.

²²² Al mateix temps, la possibilitat de contrastar l'ús discursiu d'elements d'etnicitat -objecte central de la present recerca- amb l'ús discursiu d'elements de classe, ens pot ajudar a obtenir una imatge més ponderada del pes específic de cadascuna d'aquestes dues grans formacions discursives -d'etnicitat i de classe.

Així, tenim quatre famílies de classe treballadora, tres de les quals estan integrades per treballadors manuals qualificats i una altra, que és monoparental, per treballadora de coll blanc poc qualificada (en concret, auxiliar administratiu). Per tant, excepte en l'últim cas, el membre de la família inserit en el mercat laboral és l'home. Ara bé, em sembla significatiu d'observar el nivell d'estudis d'ambdós, ja que, en el cas de les mares, pot ser un indicador de la classe social d'origen, així com pot estar relacionat amb l'actual xarxa d'amigues i, tot plegat, resultar útil per entendre les expectatives escolars i socials depositades en els fills.

b. Classe mitjana. Per a definir aquesta categoria, m'he servit del concepte de Basil Bernstein d'*agents professionals de control simbòlic*²²³. Es tracta de treballadors intel·lectuals o tècnics, altament qualificats, que poden treballar per compte propi o per altri. Estarien dintre aquesta categoria els professors, d'estudis secundaris i superiors, els tradicionalment anomenats *professionals liberals* (metges, advocats, arquitectes ...) etc.

c. Classe mitjana-alta. Englobo amb aquest terme treballadors qualificats com els anteriors, però amb càrrecs de responsabilitat i autoritat dins de l'empresa on treballen.

d. Classe alta: empresaris i alts directius d'empreses.

3.2. Classes socials, escolarització i etnicitat.

²²³ Per a una aclariment succint de tal concepte en Bernstein, pot consultar-se: BERNSTEIN, 1990.

3.2.1. Grups socials de classe alta: entre el discurs de la *transnacionalitat* i els discursos de la *nacionalitat*.

Pretenc analitzar aquí les dinàmiques de reproducció i transformació social, tal com les conceptualitzen els pares en relació a llurs fills, especialment a través del procés d'escolarització.

Entre el conjunt de les famílies analitzades podem distingir, si més no, tres grups de classe social alta, segons els seus diferents: estratègia de classe, història i horitzó familiars, i rellevància dels discursos d'etnicitat en la seva identificació com a grup. Això es pot observar en les seves pràctiques d'escolarització.

En particular, m'interessa observar-hi quin paper juga l'etnicitat, compresa en el terreny discursiu. La hipòtesi que orienta aquesta anàlisi és que a una posició i a una estratègia de classe determinades, s'hi relacionen un model d'etnicitat i un ús dels discursos d'etnicitat en la construcció de la seva identitat social.

Podem caracteritzar el primer grup com format per famílies de classe alta, l'horitzó de les quals no és un territori localitzat, sinó el conjunt de països que formen la Unió Europea o, més àmpliament, el que podríem anomenar *països occidentals*. Per a aquestes famílies, Castelldefels seria una metàfora, una imatge o reflex de la seva visió del món:

"Aquí tenemos el Mercado Común desde hace 20 años. Tenemos vecinos holandeses, ingleses ..." [La zona de residència d'aquesta família d'origen alemany és Montemar, la part de muntanya].

La seva estratègia de classe es desenvolupa dintre aquest horitzó: els pares mantenen contactes amb altres famílies residents a aquells països de referència: Alemanya, Anglaterra, Estats Units ... Es troben integrats en una xarxa social internacional, podríem dir.

En l'àmbit de l'escolarització he vist que es tracta d'una estratègia dirigida a assegurar per a llurs fills el màxim d'opcions obertes per a realitzar/ poder escollir estudis superiors. És en relació a aquest objectiu que la família desplega la formació dels seus fills: elecció d'un centre, que els suposa una educació plurilingüe (anglès, a l'escola; alemany a casa); ocupació del "temps lliure" en un club d'hípica on coincideix amb "*amistades internacionales: españolas, inglesas, alemanas, catalanas, francesas, de todos tipos*" - algunes de les quals van, per cert, al col·legi esmentat.

De tot això es desprèn que la identificació social d'aquest grup i el que en podríem dir gestió del grup d'iguals dels seus fills pot caracteritzar-se com segueix:

a. Ús implícit d'una categorització ètnica a l'hora de traçar el seu horitzó vital, que quedaria delimitat per països de capitalisme avançat i occidentals, com EUA, Anglaterra o Alemanya. Occident / Resta del món en seria la divisió subjacent.

b. Dins d'aquest horitzó o rerafons, es distingeix entre distintes esferes, podríem dir-ne, *nacionals*: hom pot estudiar *als Estats Units*, hom pot fer-ho a *Alemanya* o fins a *Espanya*. Però aquesta distinció de categories no dona lloc a cap identificació de tipus tancat. Estudiar a aquells països deixa de ser problemàtica, si "*se dominan unos cuantos idiomas*", l'anglès el primer. Per tant, estem davant un model d'etnicitat de classificació oberta i mudable, que proposo anomenar *model transnacional*. En aquest model no importa tant *ser* d'aquí o d'allà, sinó *tenir els recursos* per anar aquí o allà.

Si ens atenim a l'anàlisi dels discursos d'etnicitat en les reflexions sobre les pràctiques d'escolarització de la classe alta, semblaria que, donades unes famílies en una situació i posició de classe determinades, la seva estratègia de grup -orientada vers l'accés a nous status socials o, per contra, dirigida vers la preservació d'un status ja adquirit- determina l'ús o no d'elements d'etnicitat i el caràcter d'aquests elements. Així, a un grup amb estratègia d'obertura a nous status, li seria funcional/ útil una visió del món composta de categories ètniques permeables, o bé directament de categories socials sense recurs a conceptes ètnics.

En canvi, sembla més afí a un grup d'orientació defensiva/ vers l'autoreclusió, una visió etnicista de classificació tancada/ de categories impermeables.

Això últim és el que he observat en dues famílies de classe alta, si bé -cal dir-ho- no de forma absoluta. De fet, si bé ambdues marquen ètnicament sengles identitats de pertinença -l'espanyola, d'un costat; la catalana, d'un altre-, ambdues comparteixen amb la primera família de classe alta el fet de deixar oberta la via d'accés a altres status socials -no etnicitzats-, via l'aprenentatge d'altres llengües, i, principalment, de l'anglès. Però anem per parts.

Curiosament, si bé la identificació d'aquestes famílies passa per categories aquí construïdes segurament per oposició (*català / espanyol*), la seva forma d'orientar l'adscripció primària dels seus fills presenta diversos punts en comú / un cert paral·lelisme. Bàsicament dos: d'una banda, la significació d'una escola com a eix vertebrador del grup d'iguals; d'una altra banda, l'ús de les llengües com a marca social i ètnica. Així, el primer grup es vincula al col·legi San Fernando, definit com a "*castellanoparlante*" ["*entonces era un colegio castellanohablante, lo que buscábamos, pero al cabo de los años esto ha cambiado*"], un centre on coincideixen molts fills de matrimoni mixt espanyol-holandesa i on s'organitzen classes d'holandès en hores extraescolars. Per la seva banda, la segona família presenta l'Edumar com una "*escuela catalana*", i com una continuació natural de la seva família, que defineix també com a "*catalana*" [a més, "*on es parla en català*"].

Així mateix, ambdues famílies acompanyen/ contraposen aquestes categoritzacions/identitats ostensiblement marcades, amb definicions negatives o, simplement, distintes d'altres categories. Així, mentre la primera manté com a referent positiu l'anglès i l'escola *anglesa* (segurament per l'efecte del grup de referència del que ells mateixos anomenen "*amigos de la Philips*", en referència als directius de l'empresa del marit, en la seva majoria holandesos), i com a referent negatiu el *català* ("*yo prefiero diez veces el inglés al catalán*", diu la mare); la segona família es desmarca tant de l'escola *anglesa*, que relaciona amb la "*classe alta*" -no sense un cert to de falsa humilitat²²⁴-, com

²²⁴ "Nosaltres, de classe alta, res de res; si de cas, classe mitjana", m'ha vingut a dir la mare en l'inici de l'entrevista, fent al·lusió a la tipologia per classes socials que jo vaig proposar a la directora de la seva escola.

de les escoles "*castellanoparlants*" -tant de la San Fernando, en la qual van matricular una filla just en arribar a Castelldefels i de la qual es mostren en desacord amb el tipus d'ensenyament, com de l'escola Margalló, la qual associen despectivament amb la "*zona de Vista Alegre*", on, segons la mare, "*hi ha drogues i tot*".

En definitiva, ens trobem davant dues fraccions d'una mateixa classe social que, si bé es presenten/ s'identifiquen com a pertanyents a grups antagònics, tenen en comú l'ús d'un discurs/model d'etnicitat eminentment tancada i de classificació forta. Això els diferencia de l'altra fracció de classe que he descrit al principi, d'orientació transnacional.

El fet que, a banda de la seva estratègia particular de classe i de la seva identificació social, les tres fraccions tinguin com a referent positiu la cultura i els espais socials associats a la llengua anglesa -vista/entesa com a codi d'accés o com a recurs-, ens porta a interrogar-nos sobre el seu valor com a factor d'hegemonia; una hegemonia que afavoriria al grup amb major domini simbòlic d'aquell codi, el que aquí he anomenat grup d'adscripció transnacional.

3.2.2. Una família de classe mitjana alta: entre dues aigües.

En el cas de la família que he caracteritzat com de classe mitjana alta, la descripció prèvia de la estratègia de classe, de la seva identificació social i de l'escolarització dels seus fills, conforma un entramat bàsic per a la interpretació del paper de l'etnicitat en les seves cosmovisió i pràctica socials.

Aquesta família presenta una estratègia de classe d'ascens social diferit, que passa per la socialització dels fills. En aquest cas, l'escolarització esdevé un factor central; més que, per exemple, el control sobre el cercle d'amics dels fills per part dels pares.

En aquest sentit, és molt revelador com el pare -que és qui, en aquesta família, confereix la posició de classe a tot el conjunt familiar- justifica la "*necessitat*" que els seus infants arribin a aprovar una carrera, fins i tot reconeixent la situació actual amb el terme de "*época de titulitis*". La justificació parteix de l'experiència professional del pare: el fet de no haver cursat estudis superiors és viscut com un sostre, com un límit a les seves aspiracions d'ascens dins l'empresa on treballa. Es tracta d'una projecció sobre el futur professional dels fills, de l'experiència viscuda pel pare; element que m'he trobat en altres entrevistes.

Fet i fet, doncs, l'escolarització dels infants passa a un primer pla en l'escala de prioritats familiars. Així, el descontent amb el primer centre es convertí en una raó de pes tant per abandonar la zona de residència inicial -el centre de L'Hospitalet-, com per decidir-se pel barri d'El Castell de Castelldefels:

"Vi el colegio enfrente [del pis on encara avui resideixen] , un colegio que me gustaba, que realmente me había informado" -diu la mare en l'explicar l'elecció d'habitatge.

En canvi, el terreny de la identificació social /i de la formació del grup d'iguals no apareix com a eix central en l'estratègia de classe, sinó, més aviat, com a element de fons, com a

marc estable dins dels qual es desenvoluparien les seves accions de promoció/ cal situar aquelles pràctiques d'escolarització de què parlava més amunt.

Així, el marc dins dels qual els pares es representen i s'identifiquen com a membre d'un grup social, el formen tres categories, de les quals dues funcionen com a *grups de referència*, l'un de referència positiva i l'altre, negativa, i una tercera com a *grup de pertinença*.

El grup de referència positiu és simbolitzat pel club d'hípica al qual assisteix la filla gran. En la caracterització d'aquest símbol, hom destaca una part dels membres integrants, "*la colonia de alemanes*", de la qual els pares ressalten la facilitat per parlar idiomes:

Mare: "(...) *Niñas con doce años, eh!, y con trece que dices, bueno (somriu) que te cambian de un idioma a otro sin acento, además, te hablan con la madre en francés, con el padre en alemán, hablan en catalán con otra y ...*"

Pare: "*Sin acento, además, sin acento ninguno*".

M: "... *y inglés con la amiga, es que te dejan*".

Els pares situen aquestes noies a l'escola Angloamerican School.

Al pol oposat en la visió de l'entorn familiar, hi hauria els amics del col·legi dels nens i les seves famílies: "*son gente muy ruda*", "*muy andaluza*", diu la mare en distints moments de l'entrevista. De l'anàlisi de les seves paraules es desprèn una separació feta entre *casa* i *carrer*, aquest últim valor associat a aquell darrer grup de referència que es presenta com que cal, fins a cert punt, evitar:

M: "*Hoy al mediodía ha venido un amigo de los que juegan con él a comer, han estado jugando, y a mí no me importa que vengan, pero a mí en la calle ni la niña se ha criado, ni el niño tampoco, y a parte del miedo de dices del coche y esto, es que oyes cada cosa cuando están en la calle los niños que dices bueno, es mejor que no se relacionen, porque están asalvajados, asalvajados, eh!, no*"

hacen palabras, hacen frases, o sea ya no es decir una, un insulto, no, es una frase que dices 'pero cómo puede ser que el niño que sale con mi hijo diga esas barbaridades!' (riu), por eso nunca me ha molestado que jueguen en casa".

Entre un i altre móns ("son dos mundos distintos"), la família basteix la seva pròpia identitat, diferenciada d'ambdós, però a la vegada en comunicació amb aquests dos mons

("ella, que, que con las de aquí jamás [dit amb èmfasi] habla de lo del caballo, porque sabe que no es el entorno, o sea no se le ..."

P: "Es muy inteligente ...".

M: "... y entonces que las de a caballo pues tampoco habla de esto, o sea que ella..."

E: "Son dos mundos distintos".

P i M: "Sí, sí".

M: "Que igual, ya te digo, que igual con las de ... te habla el catalán perfectamente, que con esa no tiene problema y te habla en castellano, y con las otras pues, o sea que no ella no ... se sabe poner en su sitio".)

Així, en aquest context, el grup d'iguals no és res que calgui construir de nou, com a conseqüència de l'adaptació a un nou medi, a unes noves amistats, sinó la continuació de les amistats dels pares i dels fills, corresponents al primer emplaçament familiar i a les relacions fetes al voltant del primer col·legi dels nens.

La distinció entre grups que conté la cosmovisió d'aquesta família, així com la seva estratègia de classe -més orientada vers la via de l'acreditació escolar i de l'ascens professional, que vers la via de l'afiliació social-, són claus -penso- per entendre l'ús que juguen certs discursos d'etnicitat en la cosmovisió i les orientacions simbòliques implícites en les seves accions.

Podem dir que l'etnicitat apareix en dos moments del discurs sobre la socialització de llurs fills. D'una banda, és -com hem vist- un element simbòlic més en la caracterització dels grups socials de referència d'aquesta família de classe mitjana-alta. Així, el fet d'associar el grup amb qui la filla practica híptica amb la "*colonia alemana*", en un extrem, i el fet de descriure els amics del col·legi com a "*gente muy andaluza*" (i com a "*gente muy ruda*"), en l'altre extrem, suposen l'activació de categories ètniques que funcionen com a qualificatius de prestigi.

Ara bé, hem vist que la identificació social que els pares fan de llurs fills no passa per aquest eix que confronta grups de referència, sinó que està en funció de la seva estratègia de promoció social mitjançant de l'ascens de categoria laboral. I això passa, en la visió dels pares, per l'èxit escolar i, en el seu context, per un aprenentatge alt de diverses llengües: català (element clau a l'hora de decidir-se pel primer centre, una escola del SEPEC), castellà (element clau per deixar el primer centre, per considerar que s'hi descuidava totalment l'ensenyament d'aquesta llengua) i l'anglès, principalment. I aquest punt constitueix el segon moment en què entren en joc connotacions d'etnicitat.

Si bé es presenta el domini d'aquestes llengües com una acció purament racional orientada a un fi -segons la clàssica concepció de Max Weber-, fi que seria l'èxit en la inserció professional, el fet no es presenta desprovist d'implicacions en la identificació i adscripció socials.

És cert, d'una banda, que es veu el català com a requisit, per exemple, per fer unes oposicions o bé per estudiar a la Universitat (on "*habrá clases [y libros] en catalán*", diu la mare). És cert, també, que el pare associa significativament l'anglès amb el seu món laboral i, particularment, amb el maneig de la informàtica. Però, no és menys cert que s'atribueix a la llengua un valor simbòlic, més enllà d'aquell altre valor instrumental, com es desprèn del següent fragment d'entrevista:

P: "*(...) ellos [los niños] tienen que entender que su lengua es el catalán, que son catalanes, pero que su otra lengua es el castellano, porque de alguna forma están en un contexto que es España. Eso para mí lo tienen que tener superclaro, me parece*

que la niña ya lo tiene claro, el niño no lo sabe, no tiene edad para saberlo, pero que tienen que manejar las dos lenguas, si es posible la tercera y la cuarta, pero las dos lenguas perfectamente".

En relació a això, el pare addueix explícitament dues raons: (a) que "*es tan noble sentirse catalán de su tierra, como sentirse español*" i (b) es manifesta en desacord amb el "*patriotismo [catalán]*" que implica anar en contra "*del que se siente español*", tot defensant el que podríem anomenar una identificació dual: "*yo soy de Andalucía, nacido allí, vine de pequeño, pero nací y me siento andaluz, pero soy español, pero también soy catalán*".

I, per últim un interrogant: és el vaivé i la contraposició d'identitats -que sembla imposar la seva lògica al discurs- un reflex d'un context on ser o sentir-se espanyol o català ha esdevingut problemàtic?

3.2.3. Grups socials de classe mitjana: la migració com a metàfora.

Em trobo que les quatre famílies que fins ara he descrit com de classe mitjana, tenen present la seva migració o la dels seus pares; i això es fa patent explícitament en les seves entrevistes amb mi. Casualitat? Pot ser, però esperaré a analitzar el discurs de més famílies per veure fins a quin punt les tendències comunes a aquestes quatre són generalitzables.

En tot cas, el fet que els membre de tres de les quatre famílies hagin viscut o estiguin mantenint un procés migratori, i que la quarta família rememori l'experiència migratòria dels seus pares, em permet considerar específicament el discurs sobre aquest procés social, tot intentant relacionar-lo amb els interrogants de la present recerca.

En concret, aquí m'interessa el discurs sobre la migració com un camp simbòlic molt ric. Per dues raons: perquè es tracta d'una forma de conceptualitzar un procés de canvi social, en què és en joc la inserció de la pròpia família en una nova formació social (el que podríem anomenar *resocialització*); i, en segon lloc, perquè és un camp susceptible de ser mitificat: així, hom pot entendre la seva migració o la dels seus pares com un gran ritus de pas, o bé com la part crítica o d'acció d'un procés més global de recomposició social²²⁵.

Provaré d'utilitzar ara les referències a la història migratòria familiar en la meua anàlisi sobre les estratègies de classe i els discursos d'etnicitat a través del procés d'escolarització dels infants.

D'entrada i des d'aquesta òptica, el fet de parlar de la migració, ja sigui pròpia o dels antecessors familiars, ja em sembla indicatiu d'una certa inquietud pel canvi, per la transformació en la posició social de la família. Per contra, els grups interessats a mantenir un status social ja adquirit, rarament recorren a imatges migratòries en la construcció

²²⁵ És interessant en relació a aquest plantejament, veure com Filomena Silvano, inspirant-se en Greimas i altres autors, ha analitzat entrevistes a emigrants retornats a Portugal, basant-se en l'estructura narrativa pròpia de certs contes (SILVANO, 1990).

simbòlica de la seva història familiar, així com de la seva manera d'entendre i d'estar en el món.

Distingiré entre tres situacions teòriques diferents en relació a un procés migratori, tot anomenant-les amb les següents etiquetes: *el migrant de pas* -això és, amb l'objectiu de retorn a la societat d'origen-, *el migrant amb l'objectiu d'instal·lar-se* -a la societat de destí- i *el fill de migrants ja instal·lats*.

Al tipus ideal corresponent a la primera situació, designat com a *migrant de pas*, hi correspon una família, procedent de Mèxic i que, des de feia un any i mig, residia a la zona de la platja de Castelldefels. El pare, llicenciat en Biologia i investigador de la Universitat de Veracruz, havia aconseguit una beca per seguir un curs de doctorat a la Universitat Autònoma de Barcelona de dos anys de durada, finalitzats els quals la família tenia previst tornar a Mèxic. A partir d'ara, anomenaré a aquesta família amb la referència 3V.

Pel que fa al tipus *migrants amb l'objectiu d'instal·lar-se*, responen a aquest tipus dues famílies. La primera, que anomenaré 5P, arribà a Castelldefels provinent d'Argentina l'any 1986. Actualment, el pare, titulat en Mercadotècnia, és autònom i porta un negoci de serveis bancaris; la mare, que obtingué el batxillerat en peritatge mercantil en el mateix país, no treballa. La família viu a la part sud de Montemar, prop del centre de Castelldefels.

La segona família que té com a fi establir-se en aquesta vila (família 11G) està formada per un parella en cohabitació i un nen de vuit anys. La mare d'aquest nen, llicenciada en Físiques, és professora d'institut i el seu company és arquitecte en actiu. Des de juny de 1994 viuen en un pis de propietat a la urbanització nova de Can Bou. La mare va néixer a Sòria i va fer un llarg itinerari fins aconseguir la plaça a Castelldefels.

Finalment, la quarta família de classe mitjana (8G) respon al tipus teòric que he definit com a *fills de migrants*. Els pares, ara separats, són de Gavà i viuen en aquesta localitat. Tant els pares del pare com els de la mare van emigrar des d'altres zones de l'Espanya.

Provem ara de relacionar els discursos sobre migració i les estratègies de classe posats en joc en les pràctiques d'escolarització de cadascuna d'aquestes famílies. A la llum d'aquesta relació, intentaré interpretar la funció simbòlica dels elements d'etnicitat presents en els discursos.

En la família 3V, l'estratègia de classe, així com les expectatives escolars, té com a horitzó - límit i estímul alhora- el retorn a Mèxic. La seva estada a Castelldefels està fixada en dos anys i, de fet, és viscuda per la família com un parèntesi. No pas com un parèntesi a la manera d'any sabàtic, sinó com un període, pel que fa a l'educació dels fills, experimental. I dic *experimental* en el sentit que les decisions que prenen els pares en relació a l'escola d'aquí, es comprenen com a proves o bé com una preparació per a la posterior escolarització a Mèxic.

És en clau d'experimentació i de preparació que es pot interpretar, doncs, l'elecció de centres per a la seva filla gran (que tenia 3 anys en el moment de fer l'entrevista). Així és com la matriculació en una escola d'ensenyament principalment en català és vist com un avantatge pedagògic ("*se le olvidará después, pero si lo meto [a Mèxic] en un colegio de habla inglesa o francesa tendrá más facilidades*") o com el fet de passar en el segon any d'aquesta escola privada a una escola pública és justificat en termes, a més d'econòmics, precisament d'experimentació:

"(...) con mi condición de estudiante aquí de doctorado y a sabiendas de que la reforma esta en pleno, aquí en España, quise ver tambien el sistema público, comparar un poco nada más yo a nivel padre con el sistema privado (...)"

Es desprèn d'aquests plantejaments que l'horitzó bàsic de referència és Mèxic (la qual cosa no vol dir, com veurem, que aquest horitzó sigui exclusiu i que impliqui una visió circumscrita a l'àmbit nacional) i, d'altra banda, que la seva visió del món privilegia els aspecte dinàmics. En aquest sentit es valora positivament que l'escola prepari per a "*saber vivir en un mundo de contante cambio, saber adaptarse a él y saber generar asimismo el cambio*".

Si la família que he caracteritzat com de migrants de pas seguia una estratègia de preparació per a la promoció social a Mèxic -o *des de Mèxic*-, les dues famílies de classe mitjana també migrants, però amb projecte de permanència a Castelldefels, estan, en conseqüència amb aquest projecte, orientades per una estratègia d'inserció en aquest medi social. En aquest plantejament, l'escolarització ocupa un lloc central. Amb una diferència entre ambdues famílies: mentre la família 11G deposita les seves aspiracions en el paper de promoció social de l'escola, per tant, amb unes expectatives escolars elevades ("*licenciatura o carrera tècnica*"); la família 5P es conforma amb assegurar-se que l'escola acompleixi el paper d'integració social, deixant en segon terme la seva funció de preparació per al món professional. Aquesta diferència d'expectatives ha incidit en l'elecció de centre. Així, la primera família, 11G, presenta com a predominant el criteri acadèmic a l'hora de sospesar les diferents opcions i decidir-se pel centre Edumar. Respecte a això, la mare remarca el fet que, sent ella professora de matemàtiques d'un institut de la localitat, coneix bé el nivell amb què els alumnes dels diferents centres de primària arriben a BUP. A més, aquesta mare al·ludeix a altres criteris menys rellevants per a l'elecció de centre: el tipus d'aprenentatge lingüístic i la proximitat.

En canvi, la família 5P ha privilegiat, en la valoració de l'escola, altres factors, principalment, l'accessibilitat de l'equip docent. De fet, quan el 1986 arriben de l'Argentina, via León -lloc de naixement del pare-, la mare, amb l'experiència de l'escolarització dels seus fills en aquell país americà, descriu els seus fills com a "*niños problemáticos*" i, potser també pel fet d'arribar fora del termini de matriculació, el cert és que, a través dels serveis d'educació de l'Ajuntament, accepta el centre que li és assignat, l'Antoni Gaudí. I el que, amb la perspectiva de quasi deu anys, destaca del centre és que li ha permès treballar a ella conjuntament amb el professor d'educació especial (un dels seus fills pateix dislèxia).

Per tant, ateses les circumstàncies i com a conseqüència de la seva migració, aquesta família renuncia a unes expectatives escolars més altes, prenent com a referent l'escolarització a l'Argentina:

"[A la pregunta de quines expectatives escolars té per als seus fills] *No tengo muchas* -diu la mare. *He decidido desdramatizar ese tema. En mi país es agobiante estudiar*", i posa l'exemple del seu germà que es va passar 20 anys a la universitat.

Amb tot em sembla significatiu que la mare presenti com a referent positiu com a mitjà ideal d'aprendre l'anglès el centre Angloamerican, tot i que el vegi com una fita inaccessible:

"Si hubiera entrado dentro de mis posibilidades económicas, hubiera llevado mis hijos a un colegio donde estudiaran inglés también de entrada".

També la relació d'ambdues famílies amb l'escola presenta diferències. En ambdós casos, qui hi intervé és la mare, però mentre la de la família 5P té una implicació més directa en la *vida escolar* -és presidenta de l'APA i fins i tot ha fet classes de repàs d'anglès al seu fill i altres nens de l'escola-, la mare de la família 11G hi manté una relació més distant, la qual cosa no té res a veure amb l'interès d'aquests pares en allò relacionat amb l'escolarització dels seus fills. No en va, en aquesta família la búsqueda d'una escola fou prèvia a la búsqueda d'habitatge i, de fet, en el discurs es contempla aquella com una peça clau, com un eix vertebrador del barri de nova construcció on finalment s'instal·laren.

Em queda ara esbossar la relació entre situació del projecte migratori, estratègia de classe i escolarització en la família 8G, els pares de la qual són ambdós fills d'immigrants d'altres parts de la península.

A diferència de les dues famílies anteriors, aquí l'estratègia no s'orienta tant a arribar a inserir-se socialment, talment una culminació del procés migratori, com assentar-se o obtenir un status de *normalitat*. S'ha de tenir en compte que, d'alguna manera, els pares ja consumaren les expectatives generades amb la migració dels avis: ambdós realitzaren estudis superiors i ambdós també estan inserits professionalment, tot i que és present en el discurs del pare una certa recança per la identificació social que els suposa, segons la seva pròpia

visió, ser fills d'immigrants, així com *ser de Gavà* (recordem-ho, lloc on resideixen) i no de Castelldefels (lloc on escolaritzen els seus fills).

És en base a aquesta orientació vers el manteniment de l'estatus social ja assolit pels pares, que hom pot interpretar la formulació de les seves expectatives escolars:

"No ens amoïna gaire. Els infants decideixen les activitats extraescolars. Que els vagi sortint d'ells". I es posa com a exemple a ells, els pares: *"Nosaltres hem estudiat de grans, a partir dels 30".*

És a dir, no hi ha metes explícites, potser perquè la seva situació socio-econòmica permet un cert relaxament en la inculcació als fills d'un mode de vida; la qual cosa no vol dir que els pares no tinguin metes en relació als seus fills. De fet, si a nivell familiar impera un model educatiu com el que defensen per a l'escola -que anomenen de *pedagogia activa*-, podem esperar que les regles de joc hi siguin bastant fixes, tot i el seu caràcter invisible.

En realitat, l'opció per una pedagogia *activa* és l'argument que el pare presenta com a determinant en l'elecció d'escola. Així, d'una primera experiència de cooperativa escolar presentada com a *"activa i naturista"* es passa a l'ingrés a l'Edumar, perquè es considera l'escola que més s'acosta al seu ideari, tot i les resistències inicials pel fet que la tenien per un centre amb un cert *"elitisme"* [En aquells moments Edumar era una escola privada].

La coincidència que les quatre famílies agrupades a l'empar de la categoria *classe mitjana*, hagin seguit un procés migratori, em serveix per observar tant la inserció social, com la construcció simbòlica de l'etnicitat en clau de *canvi*. El canvi geogràfic que és la migració, esdevé així la metàfora del canvi social, ja sigui entès com de classe o d'identitat i d'estatus. Si això és així, hauríem d'esperar l'aparició en el discurs d'elements propis de classificacions de tall social o ètnic febles; és a dir marques mudables i fronteres permeables. Passem a comprovar fins a quin punt aquest esquema teòric ens permet interpretar les entrevistes amb cadascuna de les quatre famílies.

La família 3V, que segueix un procés migratori d'anada i tornada encara en curs, utilitza en el seu discurs categories ètniques obertes, pròpies d'un model d'etnicitat transcultural. Aquí, com en la família 9H, de classe alta, l'aprenentatge de llengües -i, especialment, de l'anglès i del francès- obre les portes a *món culturals*²²⁶ diversos. Ja hem vist que, per a aquest pare, aprendre català és un entrenament per aprendre una segona llengua, concretament, l'anglès o el francès. No obstant això, tant l'elecció de destí en el seu projecte migratori, com l'absoluta acceptació de l'escolarització en català s'associen, en el discurs, amb l'atribució d'un alt valor simbòlic a certs signes de pertinença: en aquest sentit es poden entendre l'admiració per "*los fundadores catalanes del Colegio Madrid*", al qual el pare va cursar estudis secundaris i als quals consideren com amics de la família ("*casi tíos*"), o bé el *bateig* com a barcelonista del seu fill de mesos, quan em digué, tot mostrant-me'l en braços: "*este es culé!*".

Un element de valor simbòlic similar el trobem a la família 5P. Els avantpassats de la mare per via materna eren catalans i, malgrat que ella no parla el català, l'hi parlava la seva àvia de petita:

"Yo nunca lo hablé, pero claro, lo escuché toda la vida (...). Todas la cosas que no se pueden decir delante de la gente, se tenían que decir en catalán".

Potser no resulti gaire aventurat de relacionar aquest bagatge simbòlic familiar amb el fet que la mare està perfectament integrada en el centre escolar dels seus fills -n'és la presidenta de l'associació de pares- i amb el fet que, en el discurs, es mostra un cert desmarcament de la resta del que la mare anomena "*immigrantes suramericanos*", patent en dos moments de l'entrevista:

"[vinimos] sin saber que había tanta cantidad de suramericanos viviendo aquí",

I, en relació al seu punt de vista sobre l'escola aquí a Catalunya i a l'Argentina:

²²⁶ Per al pare de la família 3V, aquest concepte, que jo he introduït d'una manera un tant vaga, es correspon a una cosa molt concreta: poder continuar els seus estudis als Estats Units o a Europa.

"Mi visión va a ser diferente quizás a la de los otros inmigrantes".

És, tanmateix, en les dues altres famílies de classe mitjana, on el procés de canvi social i, a la vegada, de canvi d'identificació social és més clar i on l'escolarització hi juga un paper més preeminent.

Així, per a la família 11G, l'escola escollida per al seu fill, a més d'oferir, segons la mare, *"la posibilidad de que el niño aprendiese catalán, ya que yo no podía dárselo, no?, somos castellanoparlantes"*, es percep com el pal de paller al voltant del qual s'ha d'estructurar un barri nou -Can Bou- del projecte de consolidació del qual, com a residents en el barri, se senten partíceps. En aquest sentit, preguntada sobre si el nen va sol al col·legi, diu la mare:

"quizás el año que viene, porque ahora empieza a haber muchos niños que van a este colegio y se vienen a vivir por aquí. Pero aún no, es una zona poco poblada, por la tarde-noche da un poco de miedo".

Ara bé, aquest caràcter obert i dinàmic amb què és concebuda la socialització del fill contrasta amb l'adscripció per naixement i, per tant, immutable de la mare i, en menor mesura, del seu company:

- *"Somos de Castilla, bueno, tú no, je, je"* -diu la mare adreçant-se al company.

- *"Yo he nacido en Barcelona, mis orígenes son de allí. El resto de mi familia es nacida allí"*, respon el company.

La família 8G presenta elements similars a l'anterior, encara que amb matisos. El que en aquells és un projecte de resocialització que passa per l'escolarització del fill i de la seva nova adscripció -i nova respecte dels pares-, en aquesta és una resocialització progressiva sense premeditació. Explicaré què vull dir amb aquests termes. Quan el pare de la família 8G narra l'ingrés del seu fill gran al col·legi Edurnar, posa l'èmfasi en el seu caràcter d'escolar activa, entès com a valor positiu, i en el seu tarannà de centre elitista, valor

comprès com a negatiu; i diu explícitament que la definició d'"*escola catalana*" atribuït a aquest centre, no era aleshores un element significatiu per a ells; i afegeix

"La qüestió d'entrar en la cultura catalana va ser al cap del temps".

Avui, en el moment de l'entrevista si més no, aquell mateix pare és el president de l'APA del centre i es presenta com un dels principals promotors dels encontres d'ex-alumnes en festes que es fan a la mateixa escola; de manera que aquest centre ha acabat sent un eix central en la conformació del grup d'iguals dels seus fills i, de retruc, dels pares. Enmig d'aquest procés de resocialització, hi ha indicis que també els usos de la llengua catalana han canviat; serveixi com a exemple l'anècdota que aporta el mateix entrevistat: correspon a un amic de la infantesa, amb qui compartiren col·legi -la Sagrada Família de Gavà-, del qual comenta que abans es parlaven en castellà i ara, quan s'han retrobat i es freqüenten de nou, es parlen en català²²⁷.

En síntesi, ens trobem davant d'un procés de canvi d'identificació social, on les categories ètniques i socials són, en correspondència, obertes. El procés afecta tant la identificació dels pares, com la seva projecció en els fills. Ara bé, aquest discurs d'etnicitat i de conformació social de la identitat contrasta amb el discurs que es projecte sobre la generació predecessora. Una mica com en la família anterior, però traslladant-ho dels pares als avis, les categories que serveixen per a la identificació esdevenen aquí tancades i són objecte d'una gradació que va de l'*estigma* a la posició de prestigi, passant per la *normalitat*.

Es tracta d'un discurs, probablement latent, que s'activa quan el pare entrevistat rememora el moment de prendre una decisió respecte a l'ingrés del seu fill a l'escola Edumar, quan confessa haver sentit "*una certa recança*", pel fet de "*no ser del grup*" i explica:

²²⁷ Clar que, per a una més acurada interpretació d'aquest canvi en els usos lingüístics, caldria comptar amb més dades sobre el context en què es produeix de les que, al capdavall, dispo.

"Jo sóc de Gavà, vull dir, aviam, ens coneixem un mica, je, des de fa molts anys la gent que estem per aquí; llavors clar, sempre diríem que hi ha hagut, a nivell social sempre hi ha les diferències de classes, almenys les que un percep, no?, o les que sent internament, no?, com que ... tot i que la meua família m'havia portat a una escola religiosa d'aquí Gavà [los Hermanos] i, poc o molt l'èlite d'aquella època, però jo sempre havia sentit aquesta diferència (...) jo sóc fill dels meus pares que van venir d'Alacant, per tant no som, som immigrants però no tant, com pot ser un andalús en el sentit que pertany a la mateixa ..., però aquella sensació que ets del grup, doncs aquest tipus de clima, almenys m'afectava".

Es tracta, com veiem, d'una situació en què la categorització ètnica -i també, de pas, la identificació ètnica que es desprèn de la projecció que en fa el pare: diu *som immigrants* i no pas *són immigrants*- funciona per mitjà de marques indelebles d'estatus, probablement sol.lapant-se a divisions entre classes i fraccions d'una mateixa classe social.

3.2.4. Estratègia d'adscripció social i discursos d'etnicitat en les pràctiques d'escolarització de la classe treballadora.

Fins al moment, he analitzat quatre entrevistes a pares d'alumnes escolaritzats a Castelldefels, que s'ajusten al que he definit com a classe treballadora. En els quatre casos, un membre de la família disposa d'una ocupació laboral relativament estable; tres d'ells con a personal manual qualificat i el quart com a personal intel·lectual de baixa qualificació (coincideix que aquesta última família és uniparental). Excepte en l'últim cas, les mares no s'ocupen en el mercat de treball.

Si, d'altra banda, prenem el nivell d'estudis assolit per cadascun dels pares i de les mares, ens trobem amb més diversitat de situacions, sobretot pel que fa a les mares. Així, si els pares tenen tots estudis primaris, llevat d'un, que no els va acabar (família 6V), les mares es distingeixen de la següent manera: una no va assolir el Graduat Escolar (família 2P); una altra té el títol de Formació Professional grau 1 (f. 1L); una tercera va deixar els estudis un cop aprovada la selectivitat (6V); mentre que la mare que treballa està estudiant la carrera de Geografia i Història (12F).

Si he presentat amb un cert detall les credencials escolars dels pares és perquè em sembla un factor a tenir en compte a l'hora d'entendre les expectatives que els pares depositen en l'escolarització dels seus fills. Però, a més, l'experiència escolar dels pares pren més rellevància des del moment en què s'observa que l'estratègia de promoció social d'aquestes famílies de classe treballadora passa per l'èxit escolar –encara que en diferent grau, com es pot veure a continuació.

Les aspiracions escolars concretes de cada família per als seus fills són, respectivament: aconseguir el graduat escolar (família 2P), una carrera (1L), el "*máximo que uno [el niño] pueda*" (6V) i una carrera també, segons la mare de la família 12F.

En tots els quatre casos, per tant, els pares esperen que els seus fills assoleixin un nivell d'estudis superior a l'assolit per ells mateixos. En una de les famílies, aquesta associació es fa de forma explícita. De fet, es veu l'escolarització dels fills com una mena de segona oportunitat, en què l'experiència escolar dels pares és vista com una limitació a les seves aspiracions, que els fills poden i han de superar. En qualsevol cas, l'horitzó que s'albira per als nens es construeix a partir d'aquests elements -d'èxits i fracassos, de fites i límits- de l'experiència familiar. Així es pot entendre el següent fragment de l'entrevista a la família 2P, on aquesta associació entre sostre familiar i aspiracions es fa de forma explícita:

"Bueno, a los padres siempre nos gustaría que tuvieran unos estudios y que tuvieran más que los padres, como se suele decir siempre, no?: si yo no he podido, que..."

(...) Porque si yo, por ejemplo, yo sólo hice EGB, que no tengo ni graduado escolar, porque no me gustaba el colegio y no quise seguir. Y ahora, pues la verdad, si yo encontrara... yo no puedo trabajar de secretaria, no puedo trabajar de esto, no puedo trabajar de lo otro, hoy en día te piden todo"

- Entrevistador: Te piden el graduado escolar ...

"Todo, de todo, y saber máquina, saber mecano ... ay!, taquigrafía, saber muchas cosas no. Entonces claro, si ella tiene esos estudios, tendrá menos problemas que una persona que no los tenga".

Per tant, es veu l'obtenció del graduat escolar com a referent principal, com a llistó irrenunciable, assolit el qual es pot plantejar la continuació o no dels estudis. Aquesta continuació està condicionada, per la mare, a dos factors: que els nens valguin i que vulguin estudiar; i posa com a exemple els nens, ara ja grans, d'uns familiars:

"sirven para los estudios, pero que no les gusta estudiar; la madre se sacrifican, él no quiere estudiar, y lo dejó a medias porque no quería estudiar".

També en la família 6V és clara aquesta relació entre l'experiència dels pares i d'altres familiars i les expectatives d'escolarització en relació als fills. Tenint en compte que la fita màxima assolida pels pares és la selectivitat de la mare, els referents d'escolarització exitosa d'altres familiars (una cosina és professora de llengua catalana en una universitat anglesa i una altra parenta té una beca d'estudis a l'Ulster) ajuden a comprendre les seves expectatives escolars altes, encara que amb reserves (així, els pares destaquen el "*problema de tener una carrera y no poder trabajar a la edad de casarse*"); així com l'aposta per pagar classes d'anglès als seus fills des dels 5 anys.

En relació a la forma com s'han plantejat l'ingrés dels fills a un centre escolar, hi ha dues famílies que justifiquen racionalment la seva elecció, mentre que les altres dues famílies de classe treballadora considerades no tenen consciència d'elecció, sinó, per contra, d'assignació.

Així, la mare de la família 1L explica que va preferir el col·legi Vista Alegre al centre Margalló, i ho justifica aportant tres raons. Dues d'aquestes raons apunten a factors de tipus comunitari: en aquest sentit, penso que cal interpretar el fet de valorar la *proximitat* de la casa al centre, així com l'escolarització d'altres familiars en el centre escollit, que és vista com un referent positiu. Una tercera raó és de caràcter específicament pedagògic i té a veure amb les expectatives escolars altes de la família. Donades aquestes expectatives, els pares valoren el "*salir bien preparados*". En relació a això, s'associa un mètode d'ensenyament que la mare sintetitza amb la fórmula "*trabajar mucho con fichas y poco con libros*" i que atribueix a l'escola Margalló, amb menys possibilitats d'èxit escolar després a secundària; mentre es valora positivament el mètode mixt de "*trabajar con libros y fichas*", que s'identifica amb el centre Vista Alegre.

La segona família que explica la seva opció de centre (l'escola Antoni Gaudí, en detriment de l'escola Lluís Vives) en termes d'elecció argumentada és que he designat com a 6V. En aquest cas, però, l'argumentació té més elements de refús al Lluís Vives, que no pas de consideracions favorables al centre finalment escollit. D'aquest només se'n parla al·ludint a la seva qualitat de nou i encara sense diferenciar-lo dels altres dos centres de Can Roca; mentre que del primer se'n destaca com a característiques desfavorables: ubicació del centre

al costat d'una via de molt trànsit ("*muy metido en la carretera*"), així com el fet que el seu espai es consideri reduït.

En contrast amb aquestes dues famílies, en les quals trobem una acció d'optar explícitament entre dos centres, les famílies 2P i 12F semblen orientar-se per mitjà d'una visió fatalista de l'accés a un centre escolar. En el cas de la família 12F cal dir que l'arribada a Castelldefels fora del període de matriculació explica, en part, la posició de la mare (i més tenint en compte que en el lloc de procedència, Granollers, en el seu intent de canviar el nen de col·legi, la mare havia topat amb la resistència de la resta de centre locals): "*el que era important era col·locar-lo en algun lloc*".

En la família 2P, aquella visió fatalista de què parlava és més destacada. A la pregunta sobre l'elecció de l'escola dels seus fills i després d'avisar d'entrada amb la contestació "*No puedes hacer mucho caso, porque ellos te dan la que quieren*", explica el següent:

"En mi caso es que es muy sencillo. Mi amiga, la mamá de este chico [el nen que està jugant amb la nena gran, que viu al costat], tenía la mayor allí: 'ah!, pues, P. [la nena gran de la família 2P], como han ido a la guardería juntos, pues las podríamos llevar juntos'. Y yo que digo 'pues, bueno, cuando den los formularios para rellenarlos y eso, pues ya verá. Y entonces, como dio la casualidad que tenía la niña pequeñita ingresada en San Juan de Dios, y ella misma me rellenó todos los papeles y los echó. ¡Yo no hice nada prácticamente! Y, como que yo le dije que bueno, que vale, pues ella ... vamos, no se lo pensó. Cuando vine del hospital de mi hija, dijo 'P. que he rellenado los papeles, que los he echado con los de mi hijo'. 'Ah, pues vale, pues bueno' y sucedió así".

Aquest fragment és indicatiu, em sembla de dues coses:

a. De la no pertinència en aquest grup social de l'elecció -en el sentit d'acció racional orientada a un fi- d'un centre escolar entre una sèrie d'opcions; i

b. el pes de les xarxes socials que uneix les mares i la seva funció de reciprocitat en un medi popular com el d'aquesta família. A la vegada, aquestes xarxes constitueixen un marc en què es va gestant les relacions entre iguals dels infants.

En relació a l'ús de categories d'etnicitat per part d'aquestes famílies de classe treballadora, només en una família apareix explícitament identificació ètnica (12F), mentre que fa ús explícit de categories d'etnicitat, a més d'aquesta, una altra família (2P). Les dues famílies restants (1L i 6V), s'entén, no van recórrer a categories ètniques en les seves entrevistes amb mi.

La no aparició o aparició en un nivell implícit de l'etnicitat en les famílies de classe treballadora, fet comparativament més freqüent que en els altres grups socials analitzats²²⁸, em fa pensar en la següent conjectura: ¿Podrà ser això interpretat com una inhibició en la presentació de l'adscripció a un grup per efecte de l'*estigmatització* a què són sotmesos els propis grups socials o d'altres propers a ells, per altres grups amb més control simbòlic?

Dit això, passem a escorcollar detingudament com forgen aquestes famílies la seva imatge grupal i la dels altres.

Entre els elements que esdevenen significatius a l'hora d'establir -sovint implícitament- categories socials, hi destaca els lligams familiars presents en el discurs de tres de les quatre famílies (1L, 2P i 6V) i el que apareix com a entorn proper o veïns i amics, en dues d'aquestes famílies (1L i 2P). En la quarta família (12F), en lloc d'aquest tipus de lligams (pensem que es tracta d'una família composta per mare i dos fills, arribats l'octubre de 1992 a Castelldefels), se'n tracen uns altres: els generats per l'escola, complint aquí la funció d'institució d'adscripció comunitària, en el lloc d'una xarxa social prèvia, aquí inexistent.

²²⁸ I més si tenim en compte que entre aquestes tres famílies també s'ha produït experiències migratòries de diferent tipus, tan significatiu en les famílies de classe mitjana a l'hora de representar-se la identitat social pròpia i la dels altres, com hem vist en l'apartat 3.2.3 .

Si focalitzem l'atenció en la família 1L, la menció de la institució familiar a l'hora d'escollir escola, la valoració de la proximitat -més simbòlica que física, atès que l'alternativa considerada, el col·legi Margalló, es troba pràcticament equidistant al centre escollit Vista Alegre- i la predilecció per aquest centre, homònim i representatiu del barri Vista Alegre (un barri objecte d'etiquetatge ètnic arreu de Castelldefels); ens fa pensar en una adscripció ètnica no declarada: la que els lligaria a la comunitat *andalusa* de Vista Alegre.

Pel que fa a la família 2P, que viu a la zona sud del barri de El Castell, el seu discurs conté elements explícits de categorització ètnica a l'hora de descriure el marc que ajuda a entendre, que justifica d'alguna forma, les seves pràctiques en relació a l'ensenyament de llengües als fills. L'anàlisi d'aquests elements em permetrà interpretar-hi la identificació ètnica que, com sostindré, hi és implícita.

D'entrada, reproduïxo el fragment de l'entrevista amb aquesta família que fa referència a l'aprenentatge de llengües dels seus fills:

"Aquí estamos hablando de Cataluña, no; si te vas al País Vasco, necesitas el vasco, ¿no?, si te vas a Galicia, necesitas el gallego. Si estamos hablando en Cataluña, necesitas como mínimo un catalán bien perfecto, escrito y hablado, y pues un idioma que actualmente es el inglés, el que más. Ahora, si pudiera hablar más idiomas, más idiomas, sí, sí".

La categorització social aquí passa per l'ús de tres termes: *Cataluña*, *País Vasco* i *Galicia*. El primer apareix com a marc de referència immediat, on -es pressuposa- ells es troben inserits; mentre que els altres dos termes, presentats com a situacions paral·leles, reforcen el contingut del primer. Fixem-nos que, no per casualitat, es tracta de parts de l'Estat Espanyol amb llengua pròpia diferent del castellà; de fet, de les tres Comunitats Autònomes amb d'estatus més o menys ambigu, adquirit durant el règim democràtic actual, de *nacionalidades históricas*. Penso que el fet que la mare d'aquesta família hagi enumerat aquestes Comunitats i no unes altres té la seva significació a l'hora d'entendre des de quina perspectiva encara l'educació lingüística dels fills.

Establert aquest marc de fons, la mare passa a explicar la seva visió respecte aquesta educació lingüística; explicació que, al meu parer, permet fer visible -prèvia interpretació- la seva identificació ètnica. Aniré per parts.

L'enumeració "*si te vas a ..., necesitas el [idioma corresponent a cada nacionalidad histórica]*" em sembla eloqüent. Em permet copsar la perspectiva en la qual la família se situa en relació a aquell emmarcador i referent principal que és aquí *Cataluña*: és la perspectiva de qui *està en* com a conseqüència del qui *ha anat a*, del *si vas a*. El resultat és que la família es veu com *estant a* Catalunya i no pas com a *essent de* Catalunya. En correspondència, la llengua catalana és vista com un instrument necessari, gairebé un requisit per viure a Catalunya; de fet, tal i com es desprèn del text, de la mateixa forma que ho és l'anglès per viure *en el moment actual*. En canvi, el castellà, que no apareix explícitament en el text, i que és aquí la llengua d'ús familiar, es troba -penso- en un altre pla dins la cosmovisió grupal d'aquesta família: és potser el signe que els lliga a una comunitat de pertinença formada de manera immediata per la xarxa social de reciprocitat quotidiana?

En la família 6V no he trobat indicis ni de categorització ni d'identificació ètniques. En tot cas, atesa la seva estratègia de classe -recordem: estratègia d'ascens social per mitjà dels estudis- i atesa la seva disposició envers l'ensenyament de segones llengües als seus fills, m'atreviria a aventurar que l'orientació ètnica d'aquesta parella (d'origen valenciàno-andalús) consisteix a *passar de puntetes* per les fronteres ètniques que, presumiblement, divideixen certs grups socials.

És així com podem mirar d'explicar el manteniment de la llengua catalana per via materno-filial, tot i ser el castellà [el pare és castellanoparlant i la mare i els fills, amb ell, parlen en castellà] la llengua dominant a la llar. "*Nunca hemos tenido problemas con esto*", certifica la mare. Però, aquest manteniment de la llengua materna, quan en altres famílies de similars característiques ha acabat caient en desús, penso que es pot explicar tenint en compte l'horitzó familiar sobre el qual els pares projecten les expectatives escolars concernents als seus fills. Tenir com a referents dues familiars amb alta titulació que han estudiat i treballen a la Gran Bretanya -una de les quals com a professora de llengua catalana- ha de

comportar, per força, valorar tant l'aprenentatge de l'anglès, com el del català. Recordem que els nens estan estudiant anglès en centres privats des de l'edat de cinc anys.

Posats a definir el model de cosmovisió que subjeu en aquest plantejament socio-educatiu, jo el situaria ben a prop del que he anomenat més amunt *model d'etnicitat transcultural* i que havia trobat en representants de la classe alta i mitjana.²²⁹ En tot cas, podríem dir que aquesta família s'orienta més per una estratègia d'adaptació que d'adhesió a un grup social, més per l'atribució d'un valor instrumental que simbòlic a l'aprenentatge de certes llengües.

El valor instrumental de l'aprenentatge de llengües també el trobem en la família 12F, expressat en la fórmula -dita, cal dir-ho, seguida d'una riatlla- "*que les aprenguin totes*". Ara bé, en aquest cas, la llengua apresada i parlada vehicula altres significats i valors:

"Jo [els parlo] en català a tots dos, el que passa és que el petit -curios, no?-, passava moltes hores amb el seu pare, que és castellà, sud-americà, i la guarderia on anava també parlaven en castellà i ha après primer el castellà. Però ara que ja no viu amb el seu pare [arran de la separació entre els pares] i ja no va a la guarderia [va al col·legi Edumar], està parlant el català molt bé, no? Inclús ahir em deia la seva professora: "veus el J. [que no parlava gens el català] i mira'l ara", diu la mare amb satisfacció.

De la interpretació d'aquest text es desprèn el següent: hi hauria un abans i un després de la separació dels pares, expressat en el text quan la mare diu "*ara que [el fill petit] ja no viu amb el seu pare*", moment que esdevé crucial per entendre el paper que juga la llengua en la nova situació. Des de la perspectiva d'aquesta mare, parlar el català a casa, amb els seus fills, simbolitza, marca dues fronteres: una, entre l'abans de la separació i l'*ara*, i una altra, de caràcter ètnic, implícita en el text, que distingeix entre dues categories socials, *catalans* i *castellans*, i que la mare utilitza, en el context de l'entrevista, per marcar la diferència entre

²²⁹ Això em sembla demostratiu del fet que no hi ha una correspondència necessària entre fracció de classe social i model d'etnicitat. El joc de combinacions és, en canvi, molt obert i un mateix model d'etnicitat pot tenir usos i sentits diferents en funció de qui l'activa.

el pare dels nens, que *és castellà*, perquè *parla castellà*, més que no pas pel fet de ser sud-americà; i ella, que *parla català* i, per tant, tot i que no ho digui, es presenta com a *catalana*.

Ara bé, més enllà d'aquest ús del signe *parlar una llengua* com a marca ètnica en les relacions interpersonals, la meua interpretació dóna un pas més. En efecte, sostinc que en el nou context vital de la família 12F (Castelldefels enfront de Granollers] aprendre i parlar el català ha adquirit un valor simbòlic -i també instrumental- que no tenia en l'anterior context: és ara el codi d'accés a la *cultura* del centre escolar i alhora un senyal de pertinença a aquesta institució escolar.²³⁰ Una institució que no es presenta merament com un recurs o àmbit educatiu, sinó, com hem vist, com una *segona família*, en el sentit d'esdevenir l'espai de resocialització on els infants nouvinguts (recordem també el cas de la família de classe mitjana 11G) hi tenen *els* amics, hi fan les activitats de lleure i, el que és més important a ulls de la mare de la família 12F, on el nen gran que arribava de Granollers amb fama de "*nen una mica conflictiu*" -en paraules seves- s'ha integrat satisfactòriament:

"[De l'Edumar] n'estic molt contenta. (...) La primera setmana en va fer una de grossa, però li van parar els peus i l'han portat molt bé".

²³⁰ No oblidem que l'escola Edumar és definida tant per l'equip directiu, com per bona part dels pares entrevistats com a escola *catalana*.

**PART III. ELS DISCURSOS DE LA *TRANSNACIONALITAT*, LA
NACIONALITAT I *L'ALTERITAT*. ELS SEUS EFECTES
D'ETNICITAT.**

A tall de síntesi: els discursos d'etnicitat actius en el camp sòcio-escolar.

En la introducció al present treball justificava la renúncia a detectar directament la segregació d'alumnes ètnics en certs centre escolars, així com el propòsit d'identificar quins processos contribueixen a marcar amb referents ètnics el camp social dels centres escolars en una àrea sòcio-escolar concreta. Aquests processos impliquen, necessàriament, segons la perspectiva en què m'he basat, l'activació i desplegament del que he anomenat *discursos d'etnicitat*. De fet, la investigació que ara provaré de sintetitzar s'ha ocupat de l'aparició, desplegament i efectes dels discursos d'etnicitat en tres dimensions de l'escolarització interrelacionades: les polítiques escolars a nivell macro; les polítiques de centre i, més concretament, de gestió de l'alumnat; i les pràctiques d'escolarització de les famílies.

D'acord amb una concepció de l'etnicitat com a fenomen *transversal*¹, aquella primera dimensió ha de permetre observar-ne l'ús i desenvolupament en forma de discurs en un camp de confluència entre allò polític i allò pedagògic (a nivell macro i a nivell micro); mentre que la dimensió de les famílies i la seva relació amb els centres escolars farà possible contextualitzar certs usos discursius de l'etnicitat en el camp de les classes i els grups socials.

A més, he pres el camp dels centres escolars com l'espai on situar, finalment, els efectes de tals usos discursius, és a dir, els seus *efectes d'etnicitat*²

¹ Amb aquest terme, he volgut indicar que l'etnicitat requereix, per a la seva posada en *discurs* -que és com dir per a la seva posada en *pràctica*- de l'articulació amb altres nivells de les relacions socials amb els quals se sol.lapa.

² No es tracta d'un enfocament culturalista o idealista. No es tracta que el simple ús de discursos portadors de categories ètniques produeixi, com per art de màgia, subjectes ètnics, discriminacions ètniques, en un mot, efectes d'etnicitat. Des d'una perspectiva genealògica i constructivista, els discursos només són actius si s'insereixen -si es practiquen- en una trama de pràctiques social més àmplia, tenint en compte que allò social implica a la vegada allò discursiu (l'activació i generació contínues de sentit, com no es va cansar de repetir Weber), tant com allò social i allò cultural són dues cares d'un mateix objecte: el camp d'estudi de les ciències socials.

En l'àmbit socio-escolar objecte d'estudi, els diversos discursos d'etnicitat observats poden agrupar-se en tres unitats o *formacions discursives*³ bàsiques. Aquesta agrupació ens permet haver-nos-les amb tres camps discursius, que podem anomenar: els *discursos de la transnacionalitat*, els *discursos de la nacionalitat* i els *discursos de l'alteritat*. No es tracta pas de conjunts homogenis i lineals; en tant que formacions discursives admeten, per contra, la multiplicitat d'usos, fins i tot antagònics, d'uns mateixos objectes, categories o termes que, d'aquesta manera, esdevenen múltiples també.

1. Els discursos de la transnacionalitat i la constitució d'un camp d'èlit hegemònic.

El principal focus d'aparició de discursos de la transnacionalitat coincideix, dins del camp dels centres escolars, amb certes escoles d'accés restringit i que tenen com a zona d'influència una àrea transmunicipal; i, quant al camp dels grups socials, amb una fracció de la classe alta present en la zona estudiada.

En el primer camp, els dels centres escolars, la formació discursiva de la transnacionalitat proporciona elements simbòlics i normatius amb els quals és possible delimitar i, en part, constituir el que he anomenat *camp d'èlit*⁴. La constitució de camps d'èlit per part de certs centres escolars seria alhora resultat i factor de les pràctiques de selecció indirecta dutes a terme per part dels equips directius d'aquests

³ Devem el concepte de *formacions discursives* a Foucault (1969). Per a una definició del concepte, vegeu l'apartat 2.3.3. del capítol de perspectiva teòrica, i per a una dimensionalització del concepte l'apartat 3.2.1. del capítol metodològic.

⁴ He definit *camp d'èlit* com l'espai social d'accés exclusiu als membres seleccionats per a formar part d'aquests èlits; espai que està constituït pel conjunt de signes que esdevenen alhora codi restringit de comunicació i de conducta, i marca social distintiva de l'èlit. He utilitzat aquest concepte, sobretot, per explicar el subcamp dels centres escolars amb accés restringit i zona de demarcació àmplia, abastant més d'un municipi.

centres. Aquí les marques ètniques amb què s'identifica una especialitat pedagògica (ensenyament *en anglès*, *en francès*) o el mateix centre (escola *anglesa*, escola *francesa*) serveixen al mateix temps de codi d'èlit (la *cultura anglosaxona*, la *francesitat*) i de reclam a certs grups socials, que associen la seva adscripció social a un grup amb l'escolarització dels seus fills en els esmentats centres.

Precisament, les estratègies d'adscripció de certs grups socials constitueixen el segon camp d'aparició dels discursos de la transnacionalitat. Aquí trobem diversitat d'usos dins del que seria una mateixa formació discursiva. Proposo distingir entre: grups productors de discursos de la transnacionalitat, grups reproductors i grups readaptadors d'aquest discurs -és a dir, que donen un nou sentit als elements de *transnacionalitat* en base a les seves pròpies pràctiques d'adscripció social.

En la zona considerada, el focus d'irradiació i control simbòlic principal del discurs de la transnacionalitat resulta ser la fracció de classe alta d'origen europeu o nord-americà establerta en les zones d'*alt standing* de Gavà i Castelldefels; mentre que a la resta de classes socials, certs grups reprenen el discurs amb distints graus de reformulació, però en qualsevol cas sense a penes contestar-ne els termes bàsics. Estem, de fet, davant l'única de les tres formacions discursives d'etnicitat actives en l'àmbit socio-escolar estudiat que no ha suscitat ni ha expressat postures antagòniques. En aquest sentit, el discurs de la transnacionalitat constitueix un mitjà pel qual es genera consens social que, tenint en compte el contingut simbòlic⁵ que desplega aquest discurs, s'erigeix en base de l'hegemonia social de l'esmentat grup de classe alta.

Quant al seu contingut simbòlic o trama teòrica, els discursos de la transnacionalitat es caracteritzen per una categorització ètnica que estableix dos nivells d'oposició:

(a) un primer nivell quedaria delimitat per categories permeables entre si i de jerarquització subtil (per exemple: *EUA / Gran Bretanya / Espanya*, en ordre de major

⁵ El contingut simbòlic d'una formació discursiva correspondria als seus conceptes i a la seva trama teòrica.

a menor prestigi atribuït, en el cas concret d'una família alemanya; o *EUA / França / Espanya*, per a una família de nacionalitat francesa), on l'anglès i/o el francès són les claus d'accés a les categories mitjanes i altes.

(b) l'oposició implícita, no enunciada, d'aquest primer nivell, que conforma el camp d'èlit respecte els *no occidentals*, que simplement no compten en el camp simbòlic de la transnacionalitat.

L'ús d'aquest discurs més enllà del grup de classe alta que suposa el seu principal focus de difusió, atravesa tots els grups socials considerats, i presenta variants i adaptacions -il·lustratives, d'altra banda, de la versatilitat i alhora constrenyiment que implica el règim d'una formació discursiva. Però, l'extensió dels usos del discurs de la transnacionalitat és indicativa, sobretot, del seu poder de seducció, més enllà dels grups socials que en resulten categoritzats de forma explícita i positiva. Així, malgrat pertànyer a una nació no occidental, una família de classe mitjana i origen mexicà subscriu, a títol individual, l'esmentat discurs d'etnicitat, de manera que la trama teòrica que comporta acaba tenyint l'horitzó de l'escolarització i adscripció social dels seus fills; per la seva part, les famílies autòctones assumeixen -amb desigual grau d'èmfasi- quasi per unanimitat l'anglès com a *clau universal* en la contrucció d'expectatives educatives respecte els seus fills. Algunes de les famílies de classe mitjana i mitjana-alta utilitzen, a més a més, l'escolarització dels seus fills en els centres amb un aura d'etnicitat transnacional, o bé la inscripció al clubs esportius on assisteixen membres de l'èlit d'estrangers del *Primer Món* i classe alta, com a mitjans per imbuir-se de prestigi.

Per tant, una mateixa formació discursiva, la de la transnacionalitat, junt amb les pràctiques socials amb què s'articula, és desplegada en un mateix context socio-escolar amb quatre efectes distints: assentament de l'hegemonia d'una èlit; obertura i tancament de la porta que dona accés a aquesta èlit (entrada al camp d'èlit); promoció social (de fills i, de retruc, de pares) mitjançant el domini de l'anglès; i conferiment de prestigi social per contagi.

2. Els discursos de la nacionalitat: aparició, desplegament i contestació.

Una segona formació de discursos d'etnicitat activa en l'àmbit estudiat ens permet parlar del que hem designat amb el terme de *discursos de la nacionalitat*. En particular, dos discursos s'inscriuen dins d'aquesta formació i poden ser distingits en base a la seva orientació concreta, de manera que tindriem *discursos de la catalanitat* i *discursos de la castellanitat*. Veiem a continuació com i quan apareixen, i quin camp simbòlic imposen per, finalment, apuntar quins efectes d'etnicitat comporten.

En l'àmbit escolar, un discurs de la nacionalitat apareix, d'un costat, en la base de les polítiques de normalització nacional (sobretot, en el dispositiu de la normalització de la llengua catalana) i, per un altre costat, s'activa en el camp dels centres escolars i el joc de les adscripcions socials. Si bé a Catalunya, des de finals dels anys setanta, aquest discurs pren la direcció que li imprimeix el projecte nacionalista català emergit durant el període de la *transició* i que esdevé hegemònic a finals dels setanta, i s'institucionalitza a partir dels vuitanta; un altre discurs de les seves mateixes característiques, però d'orientació oposada s'hi contraposa: el discurs de la *castellanitat*, que he trobat en sectors de la classe alta i mitjana-alta.

A nivell de les polítiques macroeducatives, el discurs de la nacionalitat a Catalunya ha pres forma de dispositiu de *normalització nacional*. El seu punt de partida es troba en el consens entre les forces polítiques que, a mitjans dels anys setanta, posen les bases, tant en l'escenari català com en l'espanyol, del procés de democratització. En aquest context, la *catalanització* -no tan sols lingüística, també nacional- s'assumeix com a exercici de rescabament, de desgreuge col·lectiu respecte de la política anticatalanista de la dictadura del general Franco, i és així que s'entén com a *normalització*. En aquell moment històric i en base a aquell consens s'iniciarà tot un procés d'institucionalització d'aquell discurs de normalització nacional, sobretot per mitjà de l'acció de govern de la Generalitat. En el camp escolar, el màxim exponent d'aquest procés -però no pas l'únic- és el desplegament del Programa d'Immersion al Català, que arrenca el 1983 i que no cessa d'estendre's durant tot els vuitanta, per esdevenir a la

vegada bandera de la catalanització i objecte de contestació, des del discurs de la castellanitat, durant els noranta.

El discurs d'etnicitat que encarnen i alhora reproduïxen aquelles pràctiques de normalització nacional, es basa en la dicotomia *catalanoparlant / castellanoparlant*, que són constituïdes com a categories permeables entre si, i l'orientació discursiva de les quals apunta vers la *integració*⁶ de la segona categoria en la primera o, per dir-ho *clar i català*, vers la catalanització de la població castellanoparlant. Penso que aquesta orientació, que cristal·litza en el fet simbòlic de considerar les persones castellanoparlants potencials *catalans* (en front, com veurem, de l'exterioritat, a l'*alteritat*, amb què són conceptualitzats els "àrabs", els "gitanos", les "minories ètniques" pels dispositius de normalització aquesta vegada *social*), constitueix una de les principals bases de legitimació del discurs de la catalanitat. Discurs que, d'altra banda, nasqué com a contenció d'un contradiscurs -el de la castellanitat-, com a conjura contra el conflicte atàvic Castella-Catalunya; i que es troba periòdicament contestacions que en dificulten, d'una banda, l'ampliació de les bases de consens en què reposa, i, d'una altra, la superació dels seus límits discursius⁷.

Aquests discursos, agrupats aquí sota el nom de formació discursiva de la nacionalitat, circulen i prenen sentits diversos en el camp dels centres escolars i, més concretament, en el joc de les adscripcions socials de les famílies.

⁶ Allò que des de finals dels anys cinquanta, diferents intel·lectuals i ideòlegs catalanistes (J. Pujol i J. Maluquer, entre altres) havien formulat com un model d'etnicitat obert i orientat vers l'*assimilació* dels immigrants castellanoparlants; en la segona meitat dels anys setanta, davant la perspectiva de la instauració d'un règim democràtic, passa a formular-se en termes de règim d'etnicitat permeable i orientat vers la *integració*, concepte que incorporava el reconeixement de les cultures dels immigrants i la seva apaortació al projecte nacional català (PUJOL, 1976; VALLVERDÚ, 1979). Vegeu l'apartat 1.1.2. de la segona part d'aquesta tesi.

⁷ En aquest sentit, si bé és possible interpretar el pas d'una modalitat enunciativa explícita -que fregava la loquacitat, m'atreveixo a dir- a una altra d'implícita del discurs de catalanitat d'ençà de la *Llei de Normalització del Català* de 1983 fins als decrets de desplegament de la LOGSE a Catalunya de 1992, com una consolidació de l'hegemonia del projecte nacionalista que el promou; no és menys cert que l'elaboració i aprovació el 1997 d'una nova *lleï del català* ha tornat a destapar l'ancestral caps dels trons i ha posat en evidència els límits del consens en què basà la seva arrencada i desplegament institucional el discurs de normalització nacional.

En el camp de les escoles en sentit estricte -del joc entre centres-, el discurs de la catalanitat s'utilitza -com ja hem vist en el cas de la formació discursiva de la transnacionalitat- com a codi d'un camp d'èlit, d'un costat, i, d'un altre, com a mitjà d'obtenció de prestigi, o bé com a instrument útil per a la promoció social -sobretot laboral- dels respectius alumns. Pel que he constatat en aquest camp, allò *català* confereix prestigi (d'aquí el recurs a aquest element en la presentació de la identitat de certs centres) i el domini del català s'associa a majors oportunitats professionals. A més, en l'entramat dels centres escolars, el discurs de catalanitat no troba cap contestació explícita i constitueix un espai d'hegemonia social, en paral·lel a l'establert per la circulació i reproducció social del discurs de la transnacionalitat.

En el camp dels grups socials, tanmateix, la formació discursiva de la nacionalitat no produeix tant un espai d'hegemonia absoluta; sinó que, a partir de la diversificació dels seus usos per part d'aquests grups, dona lloc a espais de contestació i fins de pugna entre posicions antagòniques.

En aquest sentit, del meu treball de camp, n'apareixen dos focus contraposats de producció de discursos. Ambdós corresponen a fraccions de la classe alta. I ambdós reproduïxen l'adscripció social en relació a llurs fills, per mitjà de l'escolarització en sengles centres escolars. Es tracta de dos centres dels quals un utilitza i l'altre utilitzava categories d'entitat nacional per configurar el seu respectiu *camp d'èlit*. A ulls i en paraules dels pares, una d'aquestes escoles és *catalana* (hom li diu precisament "*escola catalana*") i l'altra era "*castellanoparlant*"⁸.

Una d'aquestes fraccions de la classe alta, que presenta un discurs de catalanitat en la seva autoidentificació, seria la principal beneficiària de l'espai d'hegemonia que produeixen, d'un costat, les polítiques de normalització nacional a Catalunya, sobretot d'ençà dels anys vuitanta i, d'un altre costat, com veurem, de l'acceptació d'aquest discurs per part de grups socials de tot l'arc social. Hegemonia que no és absoluta, car

⁸ Mentre l'*escola catalana* en qüestió actua com a far i reclam per a famílies de diverses classes socials que hi acudeixen com a referent de *catalanització*; la segona ha deixat d'operar com a centre *castellanitzador*, si més no explícitament de cara al públic.

és qüestionada per aquella altra fracció de la mateixa classe alta, que arrela el seu discurs en la mateixa formació discursiva de la nacionalitat; però que s'oposa a la política de normalització nacional precisament en els seus mateixos termes, només que invertint-los, i pren força dels mateixos límits del consens en què s'establí aquesta formació discursiva durant la transició. Es tracta, de fet, d'un altre discurs d'hegemonia nacional, que defensa per a si l'espai de legitimació del discurs nacionalista espanyol, a nivell general, i del seu propi camp d'èlit, a nivell més particular. En aquest sentit, resulta significativa en el context d'aquesta pugna entre projectes nacionals antagònics, l'estratègia discursiva del grup *castellanòfil* d'assumir el discurs de la transnacionalitat i presentar-lo com a contraposat al discurs de la catalanitat ("*yo prefiero diez veces el inglés al catalán*", em deia una mare d'aquest grup de classe alta). Tot un símptoma de l'hegemonia del discurs de la transnacionalitat.

Ambdós discursos de la nacionalitat troben acollida en determinats grups de la resta de classes socials. Així, mentre el discurs de la castellanitat sembla calar en certes famílies de classe mitjana-alta disconformes amb l'expansió de les pràctiques de normalització nacional, que consideren excessives; el discurs de la catalanitat orienta les pràctiques d'escolarització de famílies de classe mitjana i baixa. A més a més, uns altres grups, d'aquests mateixos estrats socials, adopten alguns dels termes d'etnicitat d'aquest discurs (especialment, la centralitat concedida a l'aprenentatge i a l'ús del català), però per a fins diversos: promoció laboral per a llurs fills, creació d'adscripció a noves unitats d'identificació locals (per exemple, emprant l'adopció de la llengua catalana com a mitjà d'identificació amb un barri de nova residència).

3. Els discursos de l'alteritat: les modalitats de l'*alteritat-estigma* i de l'*alteritat-valor*.

Hem vist fins aquí aparèixer -amb els seus moviments de desplegament i replegament, d'expansió i contestació- dues formacions discursives que hem anomenat: de la transnacionalitat i de la nacionalitat. Hem localitzat amb certa exactitud els seus focus principals de producció i de difusió que eren: per al discurs de la transnacionalitat, una fracció de la classe alta, amb el seu camp d'èlit constituït per les polítiques de certs centres que els són afins, certs espais d'oci ...; i, per al discurs de la nacionalitat, una política de normalització nacional que, a partir d'un ampli consens social i polític, s'institucionalitza implacablement des de principi dels vuitanta, i que troba en una segona fracció de la classe alta -amb els seus respectius centres escolars de referència- el seu millor aliat en el camp dels grups i, per contra, en una tercera fracció de la mateixa classe -aquesta vegada, sense a penes agències de difusió discursiva entre els centres escolars- el seu principal opositor.

Hem conclòs, en fi, que en el context sòcio-escolar estudiat, el desplegament d'aquests discursos beneficia, respectivament, a cadascuna d'aquestes tres fraccions de la classe alta.

Ara ens ocuparem d'una tercera formació discursiva en acció, la de l'*alteritat*. Respecte a les anteriors formacions, es tracta d'un camp discursiu que ni és possible localitzar tan precisament, ja que apareix ara ací, ara allà, activat per agències socials distintes (dispositius de normalització *social*, principalment; però també de normalització *nacional*) i per grups socials molt diversos⁹; amb la particularitat, a més, que aquests discursos d'alteritat, més que beneficiar un grup social en concret, *perjudiquen*, discriminen, estigmatitzen, contribueixen a segregar els subjectes socials que produeixen o reproduïxen. "Gitanos" i "àrabs" es troben a Catalunya entre els principals productes d'aquesta formació discursiva.

⁹ En la meua interpretació, aquesta potencial ubiqüitat dels discursos de l'alteritat dona idea de l'ampli consens social en què reposesen, així com de la força legitimaora que confereixen a qui els usa.

En el camp de les polítiques socials d'abast macro, un discurs de l'alteritat s'insereix en el si del que he anomenat pràctiques de normalització social. En l'àmbit de jurisdicció del MEC, a partir de mitjans dels anys vuitanta, i en el territori d'actuació del Departament d'Ensenyament, des de 1983, el recurs a un discurs de l'alteritat ètnica esdevé cada cop més recurrent i central, sobretot en els respectius programes d'educació compensatòria. A Catalunya, a més, el discurs de l'alteritat acabà penetrant d'altres actuacions de normalització social (com ara la regulació de centres d'acció especial), i fins ha incidit en un programa de normalització nacional com el d'atenció a alumnes d'incorporació tardana d'Ensenyament del Català (SEDEC).

A Catalunya concretament, la implantació d'un discurs de l'etnicitat en el si d'aquests dispositius de normalització social s'inicia en un context de rebuig per part de certs centres a escolaritzar alumnes gitanos procedents de centres específics, de les anomenades *escoles pont*. Aquest context és el que va conferir plausibilitat a l'ús de categories i una perspectiva d'etnicitat en l'inici de l'acció compensatòria -molt abans, per exemple, que en el *territori MEC*. Tanmateix, allò que permet explicar el desenvolupament i vigència de la simbiosi normalització social-discursos d'alteritat és la seva afinitat discursiva. Així, un règim d'etnicitat establert en base a categories clarament delimitades entre si proporciona al dispositiu pedagògic de l'educació compensatòria, la possibilitat d'acotar el seu camp d'aplicació de forma precisa i econòmica (molt més que no pas si, en lloc d'actuar amb alumnes *gitanos* o *àrabs*, hagués d'haver-se-les amb *alumnes amb fracàs escolar* o, fins i tot, amb *alumnes amb risc de marginació social* i prou). Però l'element que resulta més adequat i que dota de més operativitat a una pràctica de tipus compensador -que requereix detectar una falta, tant com subministrar-hi un remei- és la concepció d'aquells *subjectes ètnics* com a *externs* al nostre sistema escolar, com a diferents, com a *altres* respecte a la nostra cultura¹⁰, com a mancats d'adaptació al ritme escolar¹¹, la qual cosa justifica un

¹⁰ Noteu la diferència amb els *subjectes ètnics* produïts per les polítiques de normalització nacional, per les quals tota persona castellanoparlant era considerada potencialment catalana. Amb la particularitat, a més, que aquests dos efectes d'etnicitat (l'un divisor més que no pas cohesionador; el segon més integrador que no pas segregador) es despleguen simultàniament. Així, 1983 és l'any de la legislació de la Llei de Normalització del Català, en què es recull aquella màxima integradora, i l'any de definició dels *gitanos* com a categoria susceptible de rebre accions de normalització social.

programa que vetlli per la seva inserció en la vida escolar. En altres paraules, la formació discursiva de l'alteritat subministra als dispositius d'educació compensatòria els objectes -alumnes *àrabs*, *gitanos* ...- i la direcció -inserció en l'escola de qui, per raó de la seva diferència cultural, s'hi troba fora- amb què operar.

De la confluència entre les polítiques escolars de normalització social i el discurs de l'alteritat, en sorgí la possibilitat del control de la distribució dels alumnes categoritzats en termes d'etnicitat a través dels centres escolars. D'ençà de 1985, any de la primera circular sobre matriculació d'alumnes gitanos, els agents i gestors del sistema escolar disposen d'un instrument normatiu per regular el nombre d'alumnes *ètnics* per centre¹². Aquesta mesura serà utilitzada o no en funció de cada situació local, canviarà fins i tot de significació al llarg de la història del Programa d'Educació Compensatòria, fins arribar a ser objecte de contestació des de distints fronts. Tanmateix, una mateixa orientació, un mateix sentit, serà subjacent a totes les seves manifestacions: és concebut, de fet, com un mitjà de conjurar, de gestionar -si es vol- el contacte entre allò exterior i allò interior, entre *l'alteritat* i *la normalitat*. De manera que trobem aquesta disposició a contenir i a canalitzar el contacte interètnic i a desactivar-ne el seu suposat potencial de conflicte, tant en l'actuació de transvassament d'alumnes gitanos des d'escoles segregades a centres ordinaris -en l'origen del Programa de Compensatòria-, com en les avui ocasionals mesures d'intervenció sobre els centre que superen un cert líndar en la concentració d'alumnes magrebins, sobretot. Aquesta disposició a evitar el perill que genera, directament o indirecta, *l'altre*; aquesta pressumpció de risc i de conflictivitat que hom li atribueix està, em sembla, en el cor mateix de la formació discursiva de l'alteritat. Una disposició que no es troba en l'altra

¹¹ Resulta significatiu que els programes de compensatòria tant a Catalunya com dins el territori adscrit al MEC, s'apliquin de forma preferent -i de vegades, de forma automàtica- a aquells alumnes de famílies immigrades conceptualitzats com pertanyents a *altres cultures* i que, a més, s'incorporen en edat escolar avançada, en front dels alumnes de les mateixes *cultures* que s'escolaritzen aquí des de petits, l'atenció compensatòria als quals és menor o inexistent. Això suposa, de fet, el no reconeixement -o el reconeixement com a *externa, diferent i no vàlida* de l'educació assolida en els països d'origen.

¹² Dins el sistema educatiu català, la possibilitat d'un control semblant sobre l'accés a l'escola d'alumnes categoritzats com de *minories ètniques*, només es produeix -salvant les distàncies- en la política de distribució d'alumnes *amb necessitats educatives especials* per centres ordinaris, lligada al dit Programa d'Integració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

gran política generadora d'etnicitat del mateix Departament d'Ensenyament, la seva política de normalització nacional, l'*objecte diana* de la qual és vist i tractat com a intern a la societat catalana i, per tant, al sistema educatiu¹³.

Tanmateix, aquesta mateixa formació que pressuposa, en el fons, l'estigma, el rebuig de l'altre, que parteix d'aquest estigma i d'aquest rebuig per mirar de conjurar-ne els efectes; admet alhora un discurs revaloritzador, reivindicatiu fins i tot d'*allò altre*. Ambdues modalitats discursives apareixen en el camp dels centres escolars i en el dels grups socials. Vegem-ho.

En la relació entre centres escolars en la zona estudiada, la formació discursiva de l'alteritat -en les seves dues posicions antagòniques, que podríem anomenar de *l'alteritat-estigma* i de *l'alteritat-valor*- intervé significativament respecte a dues dimensions: la identificació de públic i territori com a facetes en la construcció de la imatge de centre; i les pràctiques de control sobre la matriculació.

Pel que fa a la primera dimensió, trobem aquelles dues posicions discursives distribuïdes de forma significativa segons el tipus de centre. D'una banda, el discurs de l'alteritat com a estigma apareix en els centres escolars d'accés obert i de barri o de zona (diversos barris) els directors dels quals segueixen una estratègia de transició vers centres d'accés restringit i -de vegades- una nova delimitació del seu territori. Aquí l'ús de categories ètniques carregades negativament s'apliquen a certs públics i barris prou pròxims com per a què es faci necessari un efecte de distanciament, de desmarcament, dins una estratègia global de *canvi d'imatge*. L'esquema és senzill: conferir desprestigi, per adquirir prestigi. He observat aquest ús de l'alteritat al servei d'una estratègia de desmarcament, tant en un centre concertat de Castelldefels fins

¹³ D'aquí que hagi estat inimaginable de pensar, per exemple, el *disbarat* de la regulació del nombre d'alumnes de família castellanoparlant per centre. Amb això no vull dir -hi insisteixo- que es tracti d'una qüestió merament de pensament o ideològica en el sentit ampli.

Cadascun d'aquests discursos d'etnicitat que han categoritzat, objectivat i regulat les relacions *nosaltres / els altres* a Catalunya durant els últims vint anys, els discursos de la nacionalitat i de l'alteritat, que produeixen efectes ben distints en dues onades immigratòries successives; cadascun d'aquests grans discursos -deia- es troba inserit en un conjunt de pràctiques més àmplies (polítiques, estratègies d'adscripció social, dispositius pedagògics, etc.) i és desplegat en condicions socials, polítiques, econòmiques diverses, que com diu la mateixa paraula *condicionen* les pròpies formacions discursives, i, d'alguna forma, s'hi imbrinquen.

llavors vinculat en gran mesura al barri “andalús” de Vista Alegre, com en una escola pública de Gavà que compta, entre els seus alumnes, amb un cert nombre de nens i nenes procedents del barri segregat a nivell social i urbanístic Masia Espinós i identificat com a *gitano*. Estratègia de desmarcament que comporta un reforçament de l'estigma de la població i de la zona rebutjades i que pot repercutir en un efecte paradoxal de contagi de l'estigma del barri i del públic al propi centre escolar, sobretot si part del seu alumnat procedeix encara d'aquest barri i d'aquest públic.

En canvi, al costat d'aquest discurs de l'alteritat dins d'una estratègia de desmarcament, s'esdevé l'estratègia contrària d'assumpció d'aquell públic i d'aquell territori *altre* com a propis, de manera que el discurs d'alteritat pren aquí el matís d'etnicitat *benigna*, aquella que reporta cohesió social, adscripció a un grup, a una comunitat. És el cas dels centres de barri Vista Alegre i Jacint Verdaguer, o fins i tot de l'equip del centre d'acció especial Joan Salamero -part dels alumnes del qual provenen de l'esmentat barri de Masia Espinós-, pel qual certs valors de la cultura gitana (com ara la figura de l'avi) són especialment positius per a la socialització dels infants.

Aquestes posicions construïdes a partir d'una mateixa formació discursiva, la de l'alteritat, s'activen, per un altre costat, en les pràctiques de control sobre l'allistament d'alumnes als centres. Això m'ha estat especialment visible en l'escenari històric d'una possible distribució d'alumnat categoritzat com a *gitano* entre els centres escolars a Gavà. En aquesta tesitura, a més de les posicions discursives esmentades, cobra un protagonisme rellevant la posició de *no discurs* que, a la pràctica i en el camp concret de les escoles d'aquella població, equival a una tàctica consistent a *no baixar a l'arena del conflicte*. De fet, en aquest escenari, el conflicte és dirimit, per un costat, entre centres que, per mitjà d'un discurs d'alteritat com a estigma, justifiquen la necessitat de repartiment en l'escolarització d'alumnes gitanos (subjectes *amb estigma*, dins aquesta mateixa lògica discursiva) entre tots els centres escolars; i, per un altre costat, centres que s'oposen a acceptar l'ingrés dels esmentats alumnes i que opten: (a) per la tàctica del no discurs, del *no joc* (centres d'accés restringit, les pràctiques habituals de selecció d'alumnat dels quals els permeten estar relativament *protegits* de l'alumnat

altre); (b) per un discurs bel·ligerant, obertament antigitano, o bé per una tercera tàctica més subtil, d'ostentació d'un discurs *progitano* per presentar-se com a centre que des de sempre compleix amb el seu *deure moral* d'acollir infants gitanos!

Per contra, la posició discursiva de l'*alteritat-valor*, activa en dos únics centres, és aquí no tan sols minoritària, sinó que a penes té força estratègica. De fet, un d'aquests dos centres (el centre d'acció especial) que, pel seu discurs i pel seu propi projecte fundacional, podria defensar un cert grau de concentració d'alumnat gitano -al·ludint per exemple a criteris pedagògics i econòmics-, no prengué cap iniciativa en aquest joc on es dirimia a qui assumeix l'escolarització de quin nombre d'alunes gitanos; joc on no es jugava a no perdre, és a dir a aconseguir el mínim nombre possible d'alumnes amb estigma ètnic.

Per últim, va optar també per mantenir-se fora de la disputa el segon centre que, d'acord amb el seu discurs favorable a la diversitat -en general, no específicament ètnica-, podia no oferir, *a priori*, resistència a una escolarització d'un major nombre d'alumnes gitanos.

Pei que fa al camp dels grups socials i a les seves estratègies d'adscripció social, la formació discursiva de l'*alteritat* hi és activa en les mateixes tres modalitats tàctiques que observàvem per als centres escolars. Aquestes modalitats apareixen repartides significativament entre els distints grups socials considerats: un discurs d'*alteritat-estigma* se'ns mostra especialment visible en un grup de classe mitjana-alta, al servei d'una estratègia de desmarcament, allí on el contacte amb la categoria estigmatitzada ("*gente muy andaluza*", "*muy ruda*"¹⁴) és intens; un no discurs respecte a l'*alteritat* en la majoria de grups de classe baixa en una probable estratègia dissimulatòria, amb el fi d'esquivar l'efecte estigma tan freqüentment aplicat als barris on resideixen, als centres on duen els seus fills, a ells mateixos com a grups socials; i, finalment, un discurs de reformulació en veu baixa -compatible per això mateix amb l'anterior- de l'*alteritat*, vscuda en l'*ara i aquí* més aviat com a *comunitat*, com a xarxa de vincles familiars i de veïnatge, en una estratègia que els permet marcar la seva *proximitat / Ilunyania* en el

¹⁴ De l'entrevista a la família *tipus* de classe mitjana (Castelldefels, 2.12.1994).

territori, que els permet designar l'*escola del barri*, que els possibilita fer-se seus un espai, una quotidianitat, una comunitat.

A mode de *reprise*: la segregació ètnica com a efecte de l'ús social del discurs d'alteritat.

La recerca que ara conclou prenia com a punt d'arrencada la hipotètica formació de *ghettos* entre centres escolars a Catalunya. Es tracta d'una preocupació sentida de forma creixent per diversos agents de la comunitat escolar (inspectors, directors de centre, pares d'alumnes, etc.) davant la concentració d'alumnes designats ètnicament en certs centres.

En front d'aquesta qüestió -si hi ha o no processos de segregació i estigmatització ètnica entre escoles-, la recerca duta a terme aquí ha consistit a mesurar directament aquella concentració, sinó a plantejar, en primer lloc, com en certs contextos es genera *etnicitat* i, per tant, *subjecte ètnics*; i, en canvi, en altres contextos, no. Per què una presència d'alumnes magrebins del 20 % sobre el total d'alumnes d'una escola és problemàtica; una altra del 70 % d'alumnes castellanoparlants fou problemàtica sobretot durant els anys setanta i vuitanta, per deixar de ser-ho -si més no de forma manifesta- en la present dècada; mentre que una escola amb concentració elevada d'infants francesos o anglesos mai no ho ha estat? En segon lloc, la recerca s'ha proposat estudiar quins efectes comporta la gènesi i ús social de l'etnicitat, tot contestant la qüestió: és que tota producció d'etnicitat genera segregació i estigmatització ètniques?

Segons la nostra perspectiva, el camp de producció i transmissió de l'etnicitat és el camp dels discursos. A l'observació i anàlisi dels discursos transmissors i productors d'etnicitat, doncs, s'ha concentrat bona part del present treball. I aquesta observació i anàlisi s'han fet en un escenari concret: el camp social dels centres escolars i el joc de les pràctiques d'escolarització en una zona socio-escolar determinada, el Baix Llobregat sud.

Com a resultat de tot plegat, hem vist que tres formacions discursives -tres règims discursius- regulen el desplegament de l'etnicitat. Em refereixo als discursos de la transnacionalitat, de la nacionalitat i de l'alteritat. Els esmentats discursos suposen camps de possibilitats simbòliques -conceptes, trames teòriques-, algunes de les quals han estat realment activades i usades -han estat *practicades*- per distints agents i agències en els tres camps socials que hem contemplat: el de les polítiques escolars a Espanya i Catalunya durant els últims vint anys; el dels centres escolars, i el de les famílies que escolaritzen els seus fills en aquests centres. Ara bé, en la seva activació i ús social, aquests tres grans discursos, que a nivell analític poden ser considerats com a unitats, es presenten de fet de forma més complexa: s'articulen els uns amb els altres, presenten -dins dels seus propis límits discursius- múltiples sentits, i s'insereixen en entramats de pràctiques i discursos de diversa mena, on produeixen efectes, que he anomenat *efectes d'etnicitat*.

Així, d'una banda, els **discursos de la transnacionalitat**, presenten, com a termes simbòlics bàsics, categories ètniques marcades positivament i permeables entre si (*anglès / francès / alemany*) i, implícitament i per exclusió, l'espai simbòlic de la *no occidentalitat*. De les tres formacions discursives és la que presenta una acceptació i un ús més generalitzat, sense a penes contestació i compta, a més, com a focus principals de producció i difusió: el grup social de classe alta format per famílies immigrades de països occidentals, i dos centres escolars de la zona que s'autodefineixen com a escoles *francesa* i *anglesa*. Estem, doncs, davant del principal discurs hegemònic en joc. En general, podem dir que el principal efecte d'etnicitat del discurs de la transnacionalitat és el de produir categories socials que confereixen prestigi social.

A l'altre extrem, ens trobem amb els **discursos de l'alteritat**, l'efecte principal dels quals, encara que no l'únic és conferir desprestigi i fins estigma. Es tracta d'un camp de possibilitats discursives on les categories ètniques apareixen com a aïllades entre si i, en la seva versió predominant -la de l'*alteritat-estigma*-, es presenten com a negatives; així, en l'àmbit de la present recerca, *gitano*, *àrab* o, fins i tot en alguns contextos, *andalús* s'utilitzen com a marques negatives i inesborrables. La producció d'un tal

discurs es deu, en part, a les pràctiques escolars de normalització social -entre les quals destaquen els programes d'educació compensatòria- i és usat, tant a nivell de centres escolars, com de famílies, dins estratègies de desmarcament; és a dir s'utilitzen més per marcar, per etiquetar *l'altre* i, de pas, *desmarcar-se* d'aquest altre, que no pas com a element d'autoidentificació. M'he trobat aquest discurs de l'alteritat estigma a totes les capes socials i els seus únics focus de contestació provenen, per un costat, precisament de les estratègies d'adscripció social primària dels grups socials susceptibles de patir l'estigma ètnic, encara que es tracti d'una contestació implícita que es formula en termes d'adhesió a la comunitat local a distints nivells (veïns, familiars, barri); i, per un altre costat, de certes associacions d'immigrants de països no occidentals -per tant, també susceptibles de ser estigmatitzats pel despelgament del mateix discurs- i d'entitats de solidaritat que han contestat obertament certes mesures de normalització social (l'aplicació del límit del 15 % en la matriculació d'alumnes de *minories ètniques*, per exemple).

En tercer lloc, hi ha el camp de possibilitats discursives obert pel que he anomenat **discursos de la nacionalitat**. Aquí trobem dos discursos cara a cara, antagònics entre si, encara que amb desigual correlació de forces a favor d'un i altre: el de la *catalanitat* i el de la *castellanitat*¹⁵. Si més no en la zona socio-escolar estudiada, aquesta correlació de forces afavoreix el primer discurs. D'altra banda, les categories centrals que caracteritzen ambdós discursos coincideixen: *catalanoparlants* / *castellanoparlants*, però no pas la seva orientació, que és en el primer cas d'*integració* de la segona categoria en la primera; mentre que el discurs de la castellanitat qüestiona precisament aquesta *integració*. En tant que règims d'etnicitat centrats en allò nacional -o en símbols d'allò nacional, com seria aquí la llengua- l'èmfasi és posat aquí en la construcció d'una identitat nacional, d'un *nosaltres*; la qual cosa és especialment visible en el discurs de la catalanitat, sobretot en el període de la seva formulació inicial durant la transició al règim democràtic. Igualment visible en aquest període i en el

¹⁵ L'anomeno *discurs de la castellanitat* i no *discurs de l'espanyolitat*, perquè independentment que en algun context i en algun ús concret, aquest discurs pugui entroncar amb un altre de reivindicació de la nacionalitat espanyola; el discurs actiu que jo he observat en el camp estudiat és sobretot un discurs de reacció, d'oposició al discurs de normalització lingüística, amb el qual comparteix, precisament, una mateixa fixació en la dimensió lingüística de la nacionalitat, a partir de la qual cosa es comprèn seu èmfasi en la reivindicació de la llengua castellana.

següent del restabliment de la Generalitat, resulta la construcció d'una alteritat en termes diferents a la produïda pel discurs de l'alteritat-estigma. Així, la producció i tractament d'aquest *altres* que són els immigrants peninsulars pivota sobre una categoria, *castellanoparlants*, que es presenta com a provisional, com a accessible a l'adscripció catalana per mitjà de l'adquisició del català. De fet,, el gran dispositiu pedagògic que explota i contribueix a produir aquet discurs és la política de normalització lingüística, basada en el consens i polític que enfonsa les seves arrels en la lluita antifranquista.

En l'àrea estudiada i en el camp concret dels centres escolars, el discurs té, a més, el seu espai d'hegemonia -paralel i més reduït respecte al que hem vist per al discurs de la transnacionalitat. En part per la influència de la política de normalització nacional i en part per la seva posició relativament prestigiada dintre del camp dels grups socials, el cert és que la marca *escola catalana* confereix -per a certs grups socials- una aura de prestigi als centres que l'ostenten. I, finalment, pel que fa a la seva circulació entre les famílies, el discurs de la catalanitat disposa en una fracció de la classe alta del seu principal baluart, alhora que troba en una altra fracció d'aquesta mateixa classe -on apareix el discurs de la castellanitat- el seu principal focus de contestació.

Heus aquí, doncs, el panorama social i discursiu on l'etnicitat apareix, es desplega i té efectes. De la seva justa interpretació depèn, al meu entendre, la resposta adequada a les preguntes que m'empenyeren a emprendre la present recerca.

Ja hem vist que l'aparició i desplegament de categories ètniques no és sinònim de producció d'estigma social o de desprestigi. No tota marca ètnica desencadena inevitablement rebuig i, en conseqüència i per a l'àmbit escolar, segregació negativa de la població marcada. Les escoles amb un alt percentatge d'alumnes *anglesos, francesos* o *holandesos* no desperten, en general, animadversió, no produeixen segregació i estigma ètnics; ans al contrari, atreuen públic *no anglès, no francès* ... Tampoc els centres amb majoria escolar castellanoparlant no semblen estar, per aquest fet, sotmesos a cap sagnia d'alumnes que escapin al contagi de cap estigma. Per la seva banda, els centres que han aconseguit el reconeixement d'*escola catalana* gaudeixen

d'una bona demanda fins i tot per part d'aquells que no tenen com a primera llengua el català.

Tanmateix, hi ha altres usos de categories ètniques, uns altres desplegaments discursius de l'etnicitat, que sí que generen subjectes marcats negativament, subjectes amb estigma. Es tracta d'un efecte de l'ús i desplegament social del que he anomenat aquí discurs de l'alteritat-estigma¹⁶. Per efecte de l'ús i desplegament d'aquest discurs, certs dispositius político-pedagògics han recomanat o, com a mínim, han establert com a referència el llindar del 15 % d'alumnes magrebins, gitanos i d'altres *minories ètniques*; reforçant així la noció de fons segons la qual aquests alumnes són un *problema* per al centre que els acull. Per efecte de l'ús i desplegament d'aquest discurs, certs equips directius han posat el crit al cel davant la presència, real o potencial, d'infants *gitanos* o *àrabs* en llurs centres, i han emprès accions contra tal fet fins i tot davant índexs de concentració de *minories ètniques* molt per sota *d'aquelles altres concentracions ètniques* que els passen desapercebudes i que esmentava més amunt. Per l'ús i desplegament d'aquest discurs, cert nombre de pares han elegit el centre on escolaritzar llurs fills lluny del contacte d'aquells alumnes amb estigma.

Tot plegat -els efectes perversos de les polítiques de normalització social, les pràctiques de selecció directa o indirecta de l'alumnat i l'estratègia de *desmarcament ètnic* de certes famílies- ha contribuït, en una mesura que la present recerca no permet precisar, a generar segregació ètnica en certs centres escolars d'un àmbit sòcio-escolar com l'estudiat aquí.

Queda encara un últim factor que afavoreix, indirectament, l'esmentada segregació, aquesta vegada vinculat per sort a un altre discurs d'etnicitat: el que entén l'alteritat com a valor. Em refereixo a les pràctiques d'escolarització d'aquelles famílies que matriculen els seu fill o la seva filla en un centre escolar, perquè hi troben ja el fill o filla d'una família amiga -potser germana de migració- o, simplement, perquè senten

¹⁶ Dic un efecte de l'ús i desplegament social del discurs i no pas un efecte del discurs per remarcar, de nou, la nostra concepció del discurs com a pràctica significativa que precisa, necessàriament, per a la seva activació, del seu inseriment en una trama de pràctiques socials.

aquesta escola com a pròxima, com si una mica formés part de la seva pròpia comunitat.

BIBLIOGRAFIA

- ABOU, Selim (1981): *L'identité culturelle. Relations interethniques et problemes d'aculturation*. Editions Anthropos.
- ABRAHAM, Tomas (1992), "Pròleg" a FOUCAULT, M., *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*, pp. 9-14. Madrid: La Piqueta.
- ACHILLI, Elena Libia (1995): "Escuela, pobreza y multiculturalismo (de la práctica docente y las políticas educativas protagónicas)". Ponència presentada a la 5ª Reunión de Antropología del Merco-Sur. Brasil.
- ALBÓ, Xavier (1995): "Our identity starting from pluralism in the base". A BEVERLY, OVIEDO i ARONNA (Edits) *The postmodernism debat in Latin America*. Durham. Duke University Press.
- ALEGRET, J.LL.; MORERAS, J. i SERRA, C. (1991), *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Barcelona: Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.
- ALEGRET, Juan Luis (1993), "Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80". Tesi Doctoral presentada al Dept. d'Història de les Societats Precapitalistes i Antropologia Social/ Facultat de LLetres/ Universitat Autònoma de Barcelona.
- ALVAREZ, Ignasi i VILA, Ignasi (1993): "Nación, identidad y conflicto". A *Mientras Tanto* Nº52, pp. 37-57. Barcelona.
- ÁLVAREZ, Ignasi (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid. Talasa Editores.
- ÁLVAREZ, Ignasi (1995): "Del Estado-nación a la Europa comunitaria" *Página Abierta* Nº56 (22-29). Edit. Associació Cultural Miquel Grau i Centre d'Estudis i Promocions d'Activitats Socials Alternatives.

- ALVITE, J. P. -Coord- (1995): **Racismo, antirracismo e inmigración** . Donostia. Tercera Prensa.

- AMSELLE, J. L. (1985): "Ethnies et espaces: pour une anthropologie topologique". A AMSELLE i M'BOKOLO (dir) **Au coeur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique**, pp. 11-48. Paris: La Découverte.

- ANDERSON, B. (1983), **Imagined Communities**. London: Verso.

- ANTHIAS, Floya, YUVAL-DAVIS, Nira and CAIN, Harriet (1993): **Racialized Boundaries**. London: Routledge.

- ALSINA, A. i altres (1983), **Quatre anys de català a l'escola**. Barcelona: Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament.

- APPLE, Michael W. - (1994), "Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la Sociología neomarxista de la educación". A Revista de Educación, n. 305, pp. 157-177. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

(1984), **Ideología y currículo**. Madrid: Akal.

- ARENAS, J. (1990), **Llengua i educació a la Catalunya d'avui**. Barcelona: La Llar del Llibre.

- ARNAU, Joaquim i ARTIGAL, Josep Maria (1995), "El programa d'immersió a Catalunya". Epígraf dins de ARTIGAL, J. Ma. -coord-, **Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- ARTIGAL, J.Ma. (1995), **Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- AUGÉ, Marc (1994): **Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad**. Barcelona. Gedisa.

- AUGÉ, Marc (1996): **El sentido de los otros. Actualidad de la antropología**. Barcelona. Paidós Básica.

- AZCONA, J. (1993), *Veu 'Etnia'* a AGUIRRE, A. -ed.-, **Diccionario temático de antropología**. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- BAGLEY, Carl (1996), "Black and White Unite or Flight? The racialised dimension of schooling and parental choice". A British Educational Research Journal, vol. 22, n. 5.

- BALIBAR, E. i WALLERSTEIN, I. (1988), **Race, nation, classe**. pp. 95-116. Paris: Éditions La Découverte.

- BALIBAR, Etienne (1995): **Nombres y lugares de la verdad**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

- BALL, S.J. -comp- (1993), **Foucault y la educación. Disciplina y poder**. Madrid: Morata / Fundación Paideia.

- BANKS, Marcus (1996), **Anthropological Constructions of Ethnicity: An Introductory Guide**. London: Routledge.

- BANTON, M. (1983), **Racial and Ethnic Competition**. Cambridge: Cambridge University Press.

- BARBE, Carlos (1984): **Identidad e Identidades Colectivas en el análisis del cambio institucional**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales

- BARTH, Fredrik -org.- (1969), **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Boston: Little Brown and Co. Edició en castellà: (1976), **Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
 - (1989) "The analysis of culture in complex societies". A Ethnos, vol. 54, n. 3-4, pp. 120-142.
 - (1984), "Problems in conceptualizing cultural pluralism, with illustrations from Somar, Oman". A MAYBURY-LEWIS, D. (ed.), **The Prospects for Plural Societies (1982 Proceedings of the American Ethnological Society)**. Washington DC: American Ethnological Society.
 - (1966), "Models of Social Organization". A Occasional Paper, n. 23. Glasgow: Royale Anthropolological Institute.

- BARTRA, Roger (1992): **El salvaje en el espejo**. México. Ed. Era.

- BAYARDO, Rubens (1989): "Acerca de la cuestión postmoderna. Una perspectiva antropológica". A

Cuadernos de Antropología, n.4. Universidad Nacional de Luján.

- BECKER, H.S. (1963), **Outsiders. Studies in Sociology of Deviance**. New York.

- BELL, D. (1975), "Ethnicity and Social Change". A GLAZER & MOYNTHAN, **Ethnicity, Theory and Experience**. Cambridge (Massachussets): Harvard University Press.

- BENTLEY, G. Carter (1987), "Ehnicity and practice". A Comparative Studies in Society and History, vol. 29, n. 1, pp. 24-55.

- BERGALLI i MARI (coordinadores) (1989): **Historia ideològica del control social. España- Argentina, siglos XIX y XX. 1989**. Barcelona: P.P.U.

- BERGALLI, Roberto (1994): "Control social en las periferias urbanas". A DIVERSOS AUTORS, **El futur de les perifèries urbanes**. Barcelona: Departament de Benestar Social.

- BERGALLI, R. (1980), "Origen de las teorías de la reacción social". A Papers, n. 13, pp. 49-96. Bellaterra: Departament de Sociologia /Universitat Autònoma de Barcelona.

- BERGER, Peter L. i LUCKMANN, Thomas (1988), **La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement**. Barcelona: Herder. Edició original en anglès: 1966.

- BERNSTEIN, B. (1977), **Class, Codes and Control**. London: Routledge and Kegan Paul.
 - (1990), **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. Barcelona: El Roure.

- BESALÚ, Xavier i PALAUDÀRIAS, Josep Maria (1997), "Impacte de les migracions en les cultures no dominants en l'àmbit escolar de les comarques gironines". A Europa de les Nacions, n. 32. Barcelona: CIEMEN.

- BLAUNER, R. (1969), "Internal Colonialism and Ghetto Revolt". A Social Problems, n. 16, pp. 393-408.

- BONFIL BATALLA, Guillermo (1987): "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". A Revista Papeles de la Casa Chata, n. 3.. México.

- BOTTANI, Norberto (1985): "Quelques considerations critiques á propos de l'edncation multiculturelle" A Interculture (pp. 16-27). Quebec.

- BOURDIEU, Pierre (1994): *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. France. Edit. Du Seuil.
- (1991), *Language & Symbolic Power*. Cambridge. Polity Press.
- (1989), *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1980): *Le sens pratique*. Paris: Edit. du Minuit. Paris.
- (1972): "La maison ou le monde reverse". A *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz. Ginebra.

- BOURDIEU, Pierre y CHAMPAGNE, Patrick (1992): "Les exclus de l'interieur" en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* Nº91-92. Éditions de Minuit.

- BOURDIEU, Pierre i WACQANT, Loïc J.D. (1994), *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.

- BRASS, P. (1979), "Elite Groups, Symbol Manipulation and Ethnic Identity among the Muslim of South Asia". A TAYLOR, D. & YAPP, M. -eds-, *Political Identity of South Asia*. London: Curzon Press.

- BRUNER, Jerome (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial (Edició original en anglès: 1990)

- BRETON, Roland (1981): *Les ethnies*. Paris. Presses Universitaires de France. Col. "Que sais-je?"

- CABRUJA, Teresa (1994), "La qüestió de la 'diferència' en la construcció del coneixement: elements de reflexió". Ponència per a les II Jornades de reflexió de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

- CALVO BUEZAS, Tomás (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Edit. Popular. Madrid.
- (1990): *¿España Racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona. Tecnos

- CAMILLERI, C. (1985), *Antropología cultural y educación*. UNESCO.

- CARABAÑA, Julio (1992), *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Universidad Complutense.
- (1985), "Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres". Madrid: CIDE (mimeo).

- CARBONELL, Francesc (1997), "Minories culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius". Ponència presentada al **Primer Simposi: Llengua, Educació i Immigració**. Girona, març.
 - (1997), **Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació**. Barcelona: Fundació de Serveis de Cultura Popular i Editorial Alta Fulla.

- CASTELLA, E. i MONTANO, I. (1989), "Criterios de intervención para el tratamiento y prevención de alumnos con riesgo de marginación (gitanos, árabes, minorías étnicas ...)". A **DIVERSOS AUTORS (1989), 1as. Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con Minorías Étnicas**. (Astorga, 22, 23 y 24 de mayo). Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.

- CIREM (1995), **Èxit i fracàs escolar a Catalunya**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- COHEN, A. (1969), **Custom and Politics in Urban Africa**. London: Routledge and Kegan Paul.

- COHEN, R. (1976), "Ethnicity: Problem and Focus in Anthropology". A Annual Reviews Anthropology, n. 7, pp. 379-403. Illinois.

- COLECTIVO IOE (1996), **La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela**. Madrid: CIDE.
 - (1995): **Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad**. Centro de Investigaciones Sociológicas. Opiniones y Actitudes. Madrid.

- COLLINS, R. (1986), "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa". En Educación y sociedad, n.5. Madrid: Akal. Edició original (1971) a American Sociology Review, n. 36, pp. 1002-1019.

- COMAROFF, J.L. (1987), "On Totemism and Ethnicity". A Ethnos, 21, n. 3-4, pp. 301-323.

- COMAS, Dolores (1990): "Emigración, etnicidad y redes de parentesco en un barrio de Tarragona" A CUCO, A. i PUJADAS, J.J. -eds-, **Identidades Colectivas** Generalitat Valencia

- COMAS, D. i PUJADAS, J. J. (1991): "Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentido de pertenencia" A Rev. Papers Nº36 (pp.36 a 56). Univ. Aut. Barcelona

- COMES, G. i FUENTES, E. (1993), "Emigración y escolarización marroquí en Tarragona". Treball presentat al Congrés d'Educació Especial.

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1988), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1986/87**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1989), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1987/88**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1990), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1988/89**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1991), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1989/90**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1992), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1990/91**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1993), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1991/92**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1994), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1992/93**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (1995), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1993/94**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- CORNELL, Stephen (1996), "The variable ties that bind: content and circumstance in ethnic processes". A Ethnic and Racial Studies, vol. 19, n.2, pp. 265-289. London: Routledge.

- COROMINES, Joan (1982), **Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana**. Ven 'ètnic'. Volum III, p. 623. Barcelona: Curial Ed. Catalana i "La Caixa".

- CRESPO, Rafael (1997), "Immigració i escola". A MALUQUER, Elisabeth (1997), **II Informe sobre immigració i treball social**. Barcelona: Diputació de Barcelona /Àrea de Serveis Socials.

- DA SILVA, Tomaz Tadeu (1995), **Escola, conocimiento y currículum. Ensayos críticos**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- DEBARBIEUX, Eric i TICHIT, Laurence (1997), "Ethnicité, effet-classe et punition: une étude de cas". A Migrants-Formation, n. 109, pp. 138-154.

- DE LUCAS, Javier (1996): "La desigualdad y las políticas de discriminación inversa" *A Página Abierta*, Nº58 (10-13). Edít. Associació Cultural Miquel Grau i Centre d'Estudis i Promoció d'Activitats Socials Alternatives.

- DELGADO, Maria Jesús (1992), "Nens àrabs. Com s'integren a una nova cultura i com aprenen una nova llengua?". Inèdit.

- DÉNIA, GIRÓ i NAVARRO (1987), **Elements per a una reflexió sobre l'etnocentrisme als manuals escolars**. Barcelona: ICE/ PPU.

- DÉROUET, Jean-Louis (1987), "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique". En *Révue française de Pédagogie*, n. 78, pp. 86-108. Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique

- DIAZ, Raul Adolfo (1990): "Ideas de nacionalidad en la escuela primaria" Informe de investigación. Mecanografiat. Univ. Buenos Aires

- DÍAZ-POLANCO, Héctor (1985), **La cuestión nacional**. México D.F.: Línea.

- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA/DPT. D'ENSENYAMENT (1990), "Desenvolupament del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament a les escoles de Catalunya". Document presentat al XV Seminari "Llengües i Educació" *L'escola i la migració a l'Europa dels 90* (Sitges, 22-24.11.1990). Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona.

- DIVERSOS AUTORS (1977), **Educación compensatoria**. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

- DIVERSOS AUTORS (1988), *Les enfants de l'immigration et la réussite*. A Hommes & Migrations. Col.loqui organitzat per CLAPEST.

- DIVERSOS AUTORS (1992): **Sobre interculturalitat**. Documents de treball de la Segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona.

- DIVERSOS AUTORS (1995), *Identités et cultures à l'école*. A Migrants-Formation, n. 102. Montrouge: Centre Nationale de Documentation Pédagogique.

- DIVERSOS AUTORS (1997), *Igualtat educativa i diversitat cultural*. Revista Àmbits de Politiques i Sociologia, n.4. Barcelona: Col.legi de Doctors i Llicenciats en Ciències Polítiques i Sociologia de Catalunya.

- DOMINGUEZ, Virginia (1994), "A Taste for *the other*. Intellectual Complicity in Racializing Practices". *A Current Anthropology*, vol. 35, n. 4, pp. 33-348.
- DRUMMOND, L. (1980), "The Cultural Continuum: a Theory of Intersystems. *A Man*, vol. 15, n. 2, pp. 352-374.
- DURANTI, Alessandro (1988), "Ethnography of speaking: toward a linguistics of the praxis". A NEWSMEYER (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge University Press.
- EIDDHEIM, Harald (1975), "Cuando la identidad étnica es un estigma". A BARTH, F. -comp.-, *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica; pp. 50-74.
- ERIKSEN, T.H. (1991), "The Cultural Context of Ethnic Differences". *A Man*, vol. 26, n. 1, pp. 127-144.
- ESTEVA, Claudi (1984), *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Península.
- FAIRCLOUGH, Norman L. (1992), *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FEITO, Rafael (1992), *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1996): *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid. Ministerio de Educación y ciencia. Colección de Estudios Interculturales. Vol. 1
 - (1986): *Integrar o segregar*. Laia.
- FLECHA, GONZALEZ i GUIU (1988): "De la igualdad de oportunidades a la adaptación a las diferencias" *A Mientras Tanto*.
- FOUCAULT, M. (1992), *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta.
 - (1985), "El sujeto i el poder". A *Saber*, n. 3., pp. 14-18. Barcelona: Editorial L'Avenc.
 - (1982), *L'ordre del discurs i altres escrits*. Barcelona: Laia.
 - (1979), *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
 - (1976), *Histoire de la sexualité. 1 La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

- (1969), *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

- GALLISSOT, René (1995), "De la différence d'origine". A Pluriel Recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques. Cahier n. 3, pp. 5-18. Paris: L'Harmattan.

- GARCIA CANCLINI, Nestor (1996): "Introducción. Público-privado: la ciudad desdibujada". *Alteridades*. Any 6, Nº 11. Revista de la Univ. Autónoma Metropolitana. México.
 - (1995a): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la Globalización*. México. Grijalbo.
 - (1995b): "Comunicación intercultural. Hacia un balance teórico en América Latina" A Revista TELOS, n. 40.
 - (1990): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Grijalbo

- GARCIA CASTAÑO, F. J. (1991): "En busca de modelos explicativos del funcionamiento de la Transmisión / adquisición de la cultura" A DÍAZ de RADA (ed) *Antropología de la Educación*. Granada: F.A.A.E.E.

- GARCIA CASTAÑO y PULIDO MOYANO (1994): *Antropología de la educación*. EUEDEMA. Madrid.
 - (1991): "Educación multicultural y antropología de la educación" (mecanografiat).

- GEERTZ, Clifford (1963), *Old Societies and New States. The Quest for Modernity in Asia and Africa*. Glencoe: Free Press.
 - (1987), *La interpretación de las culturas*. México D.F.: Gedisa. Edició original en anglès: 1973.
 - (1996), *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.

- GILLBORN, David (1990), *'Race', Ethnicity and Education: teaching and learning in multiethnic schools*. London: Routledge.

- GIROUX, Henry A. (1992): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London. Routledge.

- GLAZER, N. i MOYNIHAN, D.P. -eds- (1975), *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge (Massachussets): Harvard University Press.

- GOFFMAN, Erving (1975), *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GORDON, Milton M. (1964): **Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins.** New York. Oxford University Press.

- GREMM (1991): **El multiculturalisme en el currículum. El racisme.** Rosa Sensat. Barcelona.

- GRIGNON, C. i PASSERON J.C. (1992): **Lo culto y lo popular.** Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- GRUGEON, E.; WOODS, P. (1990): **Multicultural perspectives in the primary school.** Routledge. Londres.

- GUSFIELD, Joseph R. (1986): **Symbolic Crusade. Status Politics and the American Temperance Movement 1963.** University of Illinois Press. Urbana and Chicago.
 - (1981): **The Culture of Public Problems.** Univ. of Chicago Press.
 - (1970) **Protest, Reform and Revolt: a reader in social movement.** New York: J. Wiley.

- GRUP DE MESTRES ITINERANT PER A GITANOS DE BARCELONA (1984), "Educató Compensatòria: Programa per a infants gitanos".

- HALL, Stuart & DU GAY, Paul -eds.- (1996), **Questions of Cultural Identity.** Londres: Sage.

- HALL, Stuart (1992), "The question of cultural identity". A HALL, S.; HELD, D. & MCGREW, T. -eds.-, **Modernity and its Futures.** Cambridge: Polity Press.

- HANDELMAN, D. (1977), "The Organization of Ethnicity". A Ethnic Groups, vol. 1, pp. 187-200.

- HANNOUN, Hubert (1992), **Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural.** Vic: Eumo Editorial. Edició original: 1987.

- HECHTER, M. (1975), **Internal Colonialism: the Celting Fringe in British National Development, 1536-1966.** London: Routledge and Kegan Paul.- (1982), "Le colonialisme interne 'revu et corrigé'". A Pluriel, n. 32, pp. 119-128.

- HOBBSAWM, E. i RANGER, T. (1988), **L'invent de la tradició.** Barcelona: Eumo.

- HOWE, R. H. (1978), "Max Weber's Elective Affinities: Sociology within the Bounds of Pure Reason". A American Journal of Sociology, vol. 84, n. 2, pp. 366-385.

- HUGHES, Everett (1948), "The study of ethnic relations". A Dalhousie Review, v. XXVIII. Reimpres a COSER, L.A. (ed.) **Everett Hughes: On Work, Race and the Sociological Imagination**, Chicago, IL: University of Chicago.

- IBÁÑEZ, T. (1994), **Psicología social construccionista**. Selecció de textos de JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.

- JENKINS, Richard (1996), "Ethnicity *etcetera*: social anthropological points of view". A Ethnic and Racial Studies, vol. 19, n.4. London: Routledge.

- JORDÁN, José Antonio (1995), **La escuela multicultural, un reto para el profesorado**. Barcelona: Paidós.

- JULIANO, D.; BERGALLI, V. i SANTAMARÍA, E. (1996), "Identidades globales y locales en Cataluña. Por una antropología de los procesos identitarios". Comunicación presentada al IV Congreso de la EASA (Barcelona, junio de 1996).

- JULIANO, PROVANSAL, BEGALLI, MUÑOZ y SANTAMARIA (1994): "Autoproducción social y producción del otro" en *Psicología social aplicada en los procesos jurídicos y políticos*. GARCÍA RAMÍREZ (Comp.) EUDEMA. Madrid.

- JULIANO, Dolores (1989), "Estrategias de elaboración de la identidad". A Realitat, n. 13, pp. 9-23.
 - (1987), "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria". A R. Ringuélet (comp.), **Procesos de contacto interétnico**, pp. 83-112. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
 - (1992), "La conceptualización de la diferencia. El rol de la escuela: el caso de los latinoamericanos". Inédito.
 - (1993), **Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas**. Madrid: Eudema.
 - (1994a), "Un lugar en el mundo: identidad, espacio e inmigración". A Documentación Social, n. 97, pp. 91-100.
 - (1994b), "La construcción de la diferencia: los latinoamericanos". A PAPERS, 43, pp. 23-32. Bellaterra: Departament de Sociologia / UAB.
 - (1996a), "Antropología de la educación". A PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (eds.), **Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva y Fabregat**. Barcelona: Ariel.

- (1996b): "Nacionalismo y etnicismo" A FONTANA, MARFANY i altres, **La qüestió nacional: un debat obert**, pp 161 a 167. Barcelona. Fundació Pere Ardiaca.

- KNIGHT, J. i SACHS, J. (1993), "La deconstrucción de la hegemonía". a BALL, S.J. -comp-, **Foucault y la educación. Disciplina y poder**. Madrid: Morata / Fundación Paideia.

- LAKOFF, George i JOHNSON, Mark (1995), **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra. Edició original en anglès: 1980.

- LAPIERRE, Jean-William (1995), "Préface". A POUTIGNAT, Ph. i STREIFF-FENART, J.; **Théories de l'ethnicité**. pp. 9-14. Paris: PUF.

- LEACH, Edmund (1954), **Political systems of Highland Burma: A Study of Kachin Social Structure**. London: Athlone.

- LEMERT, E.M. (1951), **Social Pathology**. New York.

- LITTLEFIELD, A.; LIEBERMAN, L. & REYNOLDS (1982): "Redifining Race: the Potential Demise of a Concept in Physical Anthropology". A *Current Anthropology*, vol. 23, n.6, pp. 641-647.

- LOVELACE, Marina (1995), **Educació multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural**. Getafe: Editorial Escuela Española.

- LYMAN, S.M. & DOUGLAS, W. (1972), "Ethnicity: Strategies of Collective and Individual Impression Management". A *Social Research*, XL, p. 344-365.

- MALGESINI, G. i GIMÉNEZ, C. (1997), **Veu "Etnicidad" a: Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**. Madrid: La cueva del oso.

- MALUQUER, J. (1965), **Població i societat a l'àrea catalana**. Barcelona: Editorial AC.

- MASJOAN, Josep Maria (1994), "La organización de los centros escolares y el entorno social". A GAIRÍN, J. i DARDER, P. (1994), **Organización y gestión de centros educativos**. Barcelona: Praxis.

- McCARTHY, Cameron (1994), **Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre enseñanza.** La Coruña/ Madrid: Fundación Paideia/ Ediciones Morata.

- MERTON, Robert. K. (1987), **Teoría social y estructura social.** México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición original en inglés: 1949.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992), "La educación intercultural en España". Madrid: document inèdit.

- MOORE, Henrietta (1994), "The problem of explaining violence in the social science". A HARVEY, P. & GOW, P. -eds.-, **Sex and violence. Issues in representation and Experience.** London & New York: Routledge.

- MÚÑOZ, Manuel (1993), "La construcción social del extranjero como asistible: las políticas locales de asistencia social". A PROVANSAL, Danielle -coord.-, **Migraciones, segregación y racismo.** Actes del VI Congrés d'Antropologia (Tenerife, 1993).

- NADEL, Sigfried F. (1955), **Fundamentos de Antropología social.** México: Fondo de Cultura Económica.

- NARBONA, Luis Miguel (1993), **Marroquies en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración.** Viladecans: Ajuntament de Viladecans.

- NAVARRO, Josep Ma. -coordinador- (1997), **El islam en las aulas.** Barcelona: Icaria.

- OPPENHEIMER, J. (1977), "Culture and Politics in Druze Ethnicity". A Ethnic Groups, 1, pp. 221-240.

- ORTEGA, F. (1987), "Sociología de la educación en España: una revisión teórica". A LERENA, O. (editor), **Educación y sociología en España.** Madrid: Akal Universitaria.

- PANYELLA, Augusto (1976): **Razas Humanas.** Barcelona. Ed. Gasso.

- PASCUAL, J. i RIERA, C. (1991), "Identitat cultural i socialització dels fills de magrebins a la comarca d'Osona". Barcelona: Fundació CIREM/ Fundació ESICO.

- PASCUAL, Jordi (1993), *La immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- PAYET, Jean-Paul (1995), "Cultures, ethnicité, école. Tentative de réflexion dans la tourmente". A *Migrants-Formation*, n.102.

- POUTIGNAT, Ph. i STREIFF-FENART, J. (1995), *Théories de l'ethnicité*. Paris: PUF.

- PROVANSAL, Danielle -coord.- (1993), *Migraciones, segregación y racismo*. Actes del VI Congrès d'Antropologia (Tenerife, 1993).

- PROVANSAL, Danielle; JULIANO, Dolores; BERGALLI, Valeria; MUÑOZ, Manuel y SANTAMARIA, Enrique (1993): "Identite Nationale et production sociales de l'etranger en Catalogne" A *Colloque International Sur l'Image de l'Autre*. Tunisie: Hammamet.

- PUJADAS, Joan Josep (1993a), *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
 - (1993b): "Racismo, xenofobia y conflicto étnico en una Europa en transición". A PROVANSAL (Coord.), *Migraciones, segregación y racismo*. Tenerife: VI Congreso de Antropología.

- PUJOL, J. (1976), *La immigració, problema i esperança de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.

- PUJOLAR, Joan (1997), *De què vas, tio?* Barcelona: Empúries.

- RAMBLA, Xavier (1995), "La formació de les aspiracions educatives. Anàlisi dels raonaments sobre l'educació dels grups socials a la conurbació de Barcelona". Tesis doctoral. Bellaterra: Departament de Sociologia/ Universitat Autònoma de Barcelona

- REED-DANAHAY, Deborah (1996), *Education and Identity in Rural France. The Politics of Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

- REIXACH, M. (1990), *Difusió social del coneixement de la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/ Departament de Cultura.

- RÉMY, Jean (1990), "L'analyse structurale et la symbolique du sociale". A RÉMY, J. et RUQUOY, D. (1990), *Méthodes d'analyse de contenu en Sociologie*. Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis.

- REX, J. (1986), **Race and Ethnicity**. Buckingham: Open University Press.

- ROOSENS, (1989), **Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis**. Newbury Park (California): Sage.

- RUTHERFORD, J. (ed.) (1990), **Identity, community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishort.

- SÁDABA, Javier (1980), **Conocer Wittgenstein y su obra**. Barcelona: Dopesa.

- SANDIN ESTEBAN, María Paz (1997): **Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial**. Tesis doctoral.

- SAN ROMÁN, Teresa (1996): "La educación ante la marginación y la diferencia cultural". A DIVERSOS AUTORS, **Sobre interculturalitat 3**, pp. 127 a 135. Girona: Fundació SERGI.

- (1995): **Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía**. Barcelona: Edic. Univ. Autònoma.
- (1994), **La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos**. Barcelona: Fundació de Serveis de Cultura Popular i Editorial Alta Fulla.
- (1993), "Retomando marginación y racismo: hipótesis sobre el discurso y su génesis". Barcelona: Asociación para las Naciones Unidas.
- (1984), **Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad**. Bellaterra: UAB.

- SANTAMARÍA, Enrique (1994, "El cerco de papel ... o los avatares de la construcción periodística del (anti)sujeto europeo". A DIVERSOS AUTORS, **Extranjeros en el paraíso**. Barcelona: Virus Editorial.

- SCHULTZ, T.W. (1961), "Investment in human capital". A American Economic Review, vol. 51, pp. 1-17. Versió castellana (1983), "La inversión en capital humano". A Educación y sociedad, n. 1. Madrid: Akal.

- SEDEC (1997a), "Projecte experimental adreçat a alumnes d'incorporació tardana d'Osona". Barcelona: document inèdit.

- SEDEC (1997b), "Projecte Turmeda, adreçat a alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya". Barcelona: document inèdit.

- SHILS, E. (1957), "Primordial, Personal, Sacred and Civil Ties". A British Journal of Sociology, 8, pp. 130-145.

- SILVANO, Filomena (1990), "L'émigration en tant que processus de déplacement et recomposition de l'habitat". A Sociedade e Território, n. especial *Portugal: enjeux sociaux et transformations du territoire.*, any 5.

- STAVENHAGEN, Rodolfo (1990), **The Ethnic Question. Conflicts, Development, and Human Rights**. Tokyo: United Nation University Press.

- STOLCKE, Verena (1995), "Talking culture: now boundaries, now rhetoric of exclusion in Europe". A *Current Anthropology*, vol. 36, n.1, pp. 1-24.

- (1993): "De padres, filiaciones y malas memorias ¿Qué historias de qué antropologías? A (BESTARD Comp.). *Después de Malinowsky*. Tenerife: VI Congr. Antrop.
- (1992), "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?". A Mientras Tanto, n. 48. Barcelona.

- STOLCKE, Verena (Comp.) June NASH, SILVERBLATT, Ann ZULAWSKI, Inga CLENDINNEN, Ruth BEHAR (1993): *Mujeres invadidas. La sangre de la conquista de América*. Horas y Horas. Madrid.

- STREIFF-FENART, Jocelyne (1997), "Les recherches interethniques en France: le renouveau?". A Migrants-Formation, n. 109, pp. 48-65.

- TAJFEL, H. (1981), **Human Groups and Social Categories**. Cambridge: Cambridge University Press.

- TROYNA, B.; CARRINGTON, B. (1990): **Education, racism and reform**. London: Routledge.

- URIBE, M.J. i RESTREPO, E. -eds.- (1997), **Antropología de la modernidad**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

- VALLVERDÚ, F. (1979), **La normalització lingüística a Catalunya**. Barcelona: Laia.

- VAN DIJK, Teun A. (1987), **Discourse and the Reproduction of Racism**. Amsteden: Centre for Race and Ethnic Studies (CRES)/ Universiteit van Amsterdam.

- VAYREDA, A. (1990), "Producció social i semàntica de les formacions discursives. El discurs de l'Associació Pro-respecte a la Vida Humana i el discurs de la Comissió pel Dret a l'Avortament". Tesi doctoral. Departament de Filologia Francesa i Romànica/ Facultat de LLetres/ Universitat Autònoma de Barcelona.

- VINCENT, J. (1974), "The Structuring of Ethnicity". A Human organization, vol. 33, n. 4, pp. 375-378.

- WALLERSTEIN, I. (1988), "La construction des peuples: racisme, nationalisme, ethnicité". A BALIBAR, E. i WALLERSTEIN, I., **Race, nation, classe**. pp. 95-116. Paris: Éditions La Découverte.

- WEBER, Max (1921), "Politik as Beruf", A **Gesammelte politische Schriften**. Múnic.- (1966), **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica.

- WETHERELL, M. & POTTER, J. (1992), **Mapping the language of racism. Discourse and legitimation of exploitation**. New York: Harvester Wheatsheaf.

- WIEVIORKA, Michel (1992), **El espacio del racismo..** Barcelona-B.Aires-México: Paidós.

- WIHTOL de WENDEN, Catherine (1992): "Relation famille ecole quartier et pratiques d'integration en France". **First workshop of the urban Child project on Children of Migrants and Immigrants and Ethnic Minority Youth**. Florence. International Child Development.

- WILLIAMS, Raymond (1976), "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory". A DALE, R. -ed.-, **Schooling and Capitalism**. London: Routledge & Kegan Paul.

- WILLIS, P. (1988): **Aprendiendo a trabajar**. Madrid: Akal.

- WILLIS, Paul (1995): "Racismo y fuerza de trabajo" A DIVERSOS AUTORS, **La mirada urgente. Textos contra el racismo**. Ed. Bajo Cero. Valencia.

- WITTGENSTEIN, Ludwig (1983a), **De la certesa**. Barcelona: Edicions 62 / Diputació de Barcelona. (Edició original en alemany: 1969). - (1983b), **Investigacions filosòfiques**. Barcelona: Laia. (Edició original en alemany: 1953).

- WOOLARD, K.A. (1989), **Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia**. Stanford: Stanford University Press.

Contingut de l'annex

El present annex recull part alguns dels instruments d'obtenció de dades que s'ha utilitzat en la recerca **Discursos d'ètnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres? Aparició, desplegament i efectes d'ètnicitat en un context socio-escolar del Baix Llobregat sud**; així com part material empíric obtingut mitjançant entrevistes.

Més concretament, hi trobareu:

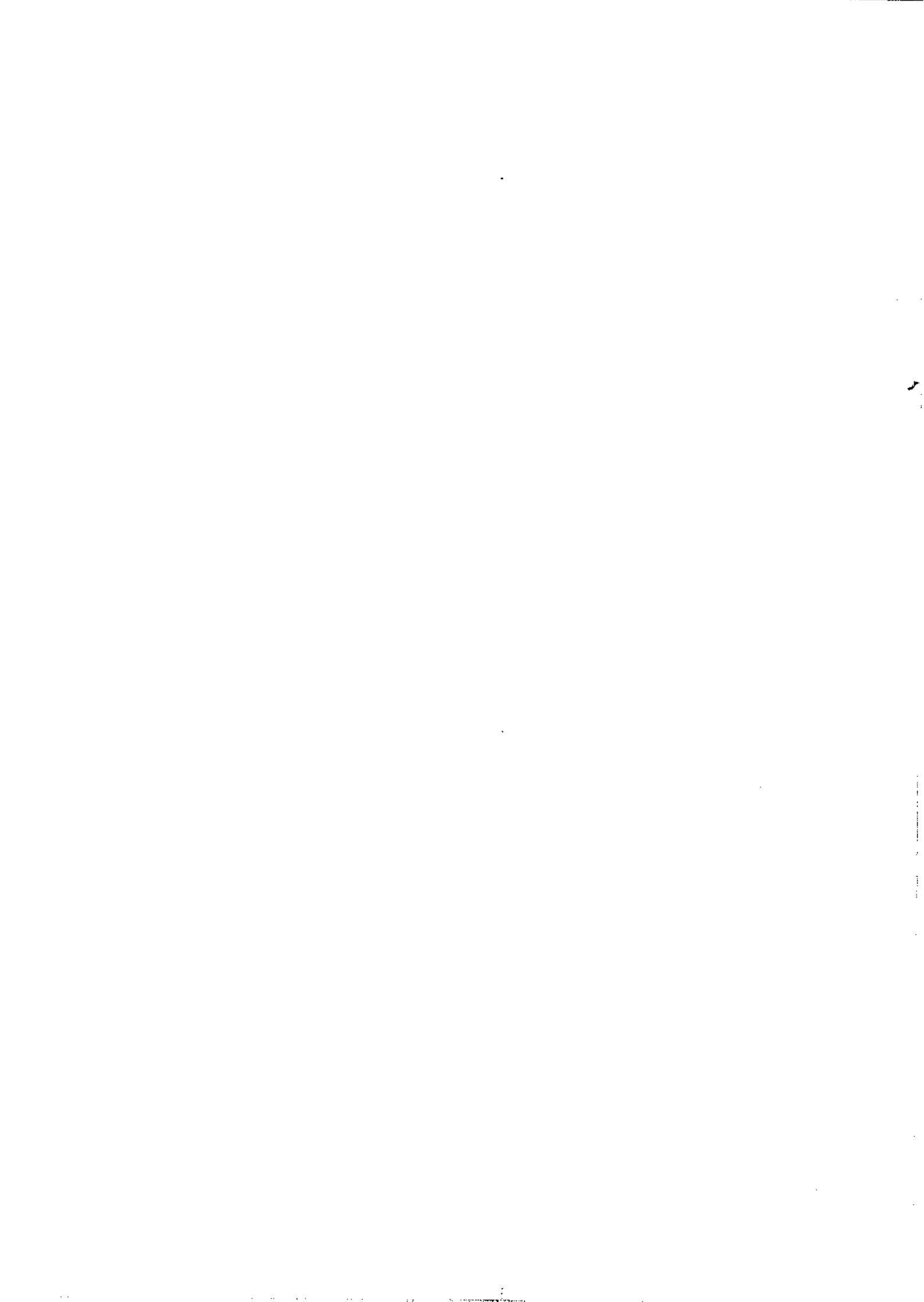
(a) els guions de les entrevistes semidirigides realitzades a agents escolars (inspectors, responsables tècnics dels serveis educatius municipals, directors de centre i pares d'alumnes),

(b) la transcripció de les entrevistes mantigudes amb: inspectors, responsables tècnics municipals i directors de centres escolars (aquests últims de Gavà i Castelldefels),

Finalment, s'inclou un breu recull de premsa sobre que gira al voltant de la segregació i estigma ètnics per centres, és a dir, sobre allò que aquí he anomenat el *problema social* dels *ghettos* (vegeu introducció a la Tesi).



A. Guions de les entrevistes a agents sòcio-escolars.



**A. Guió d'entrevista a agents gestors de l'aparell escolar :
inspectors.**

1. Quins són els criteris a l'hora d'organitzar la matriculació d'alumnes?

- proximitat del domicili al centre: criteri prioritari?
- quan estem dintre una zona única, com Gavà, quin és aleshores el criteri prioritari?

2. Quins són els principals focus/centres on ha d'intervenir la Comissió de matriculació, pel desajust entre demanda i oferta de places escolars?

3. Quines solucions ha proposat la Comissió? Amb quin èxit i amb quines oposicions?

4. Són les "minories ètniques" i els "alumnes amb risc de marginació" objecte d'un tractament específic?

- criteri de dispersió a partir del 15 % A quins grups s'ha aplicat?
- centres d'acció especial.
 - Can Espinós (Gavà).

2. Guió d'entrevistes a agents organitzatius de l'aparell escolar: tècnics municipals (I).

Roser Bertran, tècnica d'ensenyament de l'Ajuntament de Gavà.

1. Organització del territori: àrea/ees i zones d'influència de cada centre.

→ mapa de centres?

2. Oferta d'ensenyament pre-escolar i primari a Gavà:

Centres escolars:

- C.P.: 5.
- Privats concertats > 6.
- E.E.: 1 (mpal.).
- Privats no concertats: 1.

3. Distribució de la demanda de places escolars:

- centres amb excès de demanda.
- centres amb demanda insuficient.

4. Formes part de la comissió coordinadora d'àrea? Per qui està integrada?

5. Criteris de distribució de sol.licituds en segona instància.

6. Hi ha hagut dificultats en aquest procés de distribució?

**3. Guió d'entrevista a agents organitzatius de l'aparell escolar:
tècnics municipals (II).**

*Eulàlia Vinyals / Jordi Ronda, tècnics de l'Àrea Sòcio-cultural
de l'Ajuntament de Castelldefels.*

**1. Organització del territori: àrea/ees i zones d'influència de
cada centre.**

→ mapa de centres?

2. Oferta d'ensenyament pre-escolar i primari a Gavà:

Centres escolars:

- C.P.: 5.
- Privats concertats > 6.
- E.E.: 1 (mpal.).
- Privats no concertats: 1.

3. Distribució de la demanda de places escolars:

- centres amb excès de demanda.
- centres amb demanda insuficient.

**4. Formes part de la comissió coordinadora d'àrea? Per qui està
integrada?**

5. Criteris de distribució de sol.licituds en segona instància.

6. Hi ha hagut dificultats en aquest procés de distribució?

ENTREVISTA

4. Guió d'entrevista a agents organitzatius de l'aparell escolar: tècnics municipals (i III).

Teresa Sambola, tècnic d'ensenyament de l'Ajuntament de Viladecans.

1. Organització del territori: àrea/ees i zones d'influència de cada centre.

→ mapa de centres?

2. Oferta d'ensenyament pre-escolar i primari a Gavà:

Centres escolars:

- C.P.: 10.
- Privats concertats: 7.

3. Distribució de la demanda de places escolars:

- centres amb excès de demanda.
- centres amb demanda insuficient.

4. Formes part de la comissió coordinadora d'àrea? Per qui està integrada?

5. Criteris de distribució de sol.licituds en segona instància.

6. Hi ha hagut dificultats en aquest procés de distribució?

5. Guió d'entrevista a responsables/directius de centres escolars.

- motiu explícit: "estudi sobre diversitat social i cultural a l'escola".
- nucli de l'entrevista: línia pedagògica de centre, estratègies de reclutament (?) i composició sòcio-cultural de l'alumnat.
- cal demanar coordenades pares APA.

A. Entorn sòcio-cultural del centre.

► Barri on està ubicada l'escola. Zona d'influència.

1. Quina és la zona d'influència del vostre centre?

- barri / barris / població / comarca ...

► Visió de la composició sòcio-cultural del barri

2. Com descriuries la població d'aquesta zona, des del punt de vista dels grups socials i culturals que en formen part?

- criteris de categorització de la població: de classe, ètnics, de gènere ...

► Grups socials i culturals de què es nodreix l'escola.

3. Quins d'aquests grups porten els infants a la vostra escola?

► Matriculació.

4. Com s'ha desenrotllat el procés de matriculació per a aquest curs? La demanda de places s'ha ajustat a l'oferta?

- Excès de demanda / Demanda ajustada / Escassetat de demanda.

↓ Alumnes per a la redistribució. Quins tipus?

↑ Rep alumnes redistribuïts?

5. I respecte al curs anterior?

► Canvis en la composició socio-cultural de l'alumnat els darrers 5/10 anys.

6. Això ha estat així en els últims deu anys, o hi ha hagut variacions significatives?

→ La zona ha viscut moviments migratoris destacables?

→ fugues?

→ perill de concentració / adaptació a la concentració.

B. Línia pedagògica.

► Oferta educativa del centre.

7. Quins nivells d'ensenyament recull l'oferta del centre?
De quantes línies està dotat?

- nivells d'ensenyament.

- "vies de subministre": des de pre-escolar / altres.

- "línies".

► Línia pedagògica.

8. Com definiries el model pedagògic que porta a terme l'equip docent?

► Tractament de la diversitat.

9. Com contempleu la diversitat social i cultural en el vostre model pedagògic?

► Projecte educatiu de centre.

10. Heu elaborat un projecte educatiu de centre?

- consultable?

6. Guió d'entrevista a pares i mares d'alumnes.

I. Dades d'estructura social.

1. Edat.

2. Estudis.

3. Situació laboral.

4. Zona de residència.

5. Sexe.

NO CAL PREGUNTAR

6. Nombre de fills.

7. Edat dels fills.

II. Escolarització dels fills.

1. Expliquin-me com van buscar escola per al seu primer fill/filla.

1'. I pel seu segon fill/filla?

1''. I pel seu tercer fill/filla?

...

1^a. I pel seu fill petit/filla petita?

- plantejament de la qüestió: a quina escola portem el nen/
la nena.

→ elecció racional o afectiva/rutina o tradició.

- escenari o camp dintre el qual es busca resoldre la qüestió.

- raons i mòbils:

→ existència de precedents a la família (pares o germans).

→ proximitat (criteri geogràfic)/ elecció línia educativa (criteri pedagògic)/ búsqueda de prestigi social (criteri social)/ instrument d'accés a recursos.

← relació amb itinerari de residència.

2. Si uns amics els demanessin consell sobre a quin col·legi portar el seu fill, què els dirien?

III. Expectatives de rendiment escolar i social.

3. Quin nivell d'estudis pensen que els cal assolir als seus fills? Perquè creuen que els serà bo obtenir aquest nivell?

- idea o concepte d'educació o formació.

↔ valor "escola".

- fins últims: expectatives d'integració grupal / expectatives d'inserció laboral.

3. Com han plantejat l'ensenyament de llengües als seus fills?

- Usos lingüístics a casa.

- Aprenentatge de llengües a l'escola.

- Aprenentatge extraescolar.

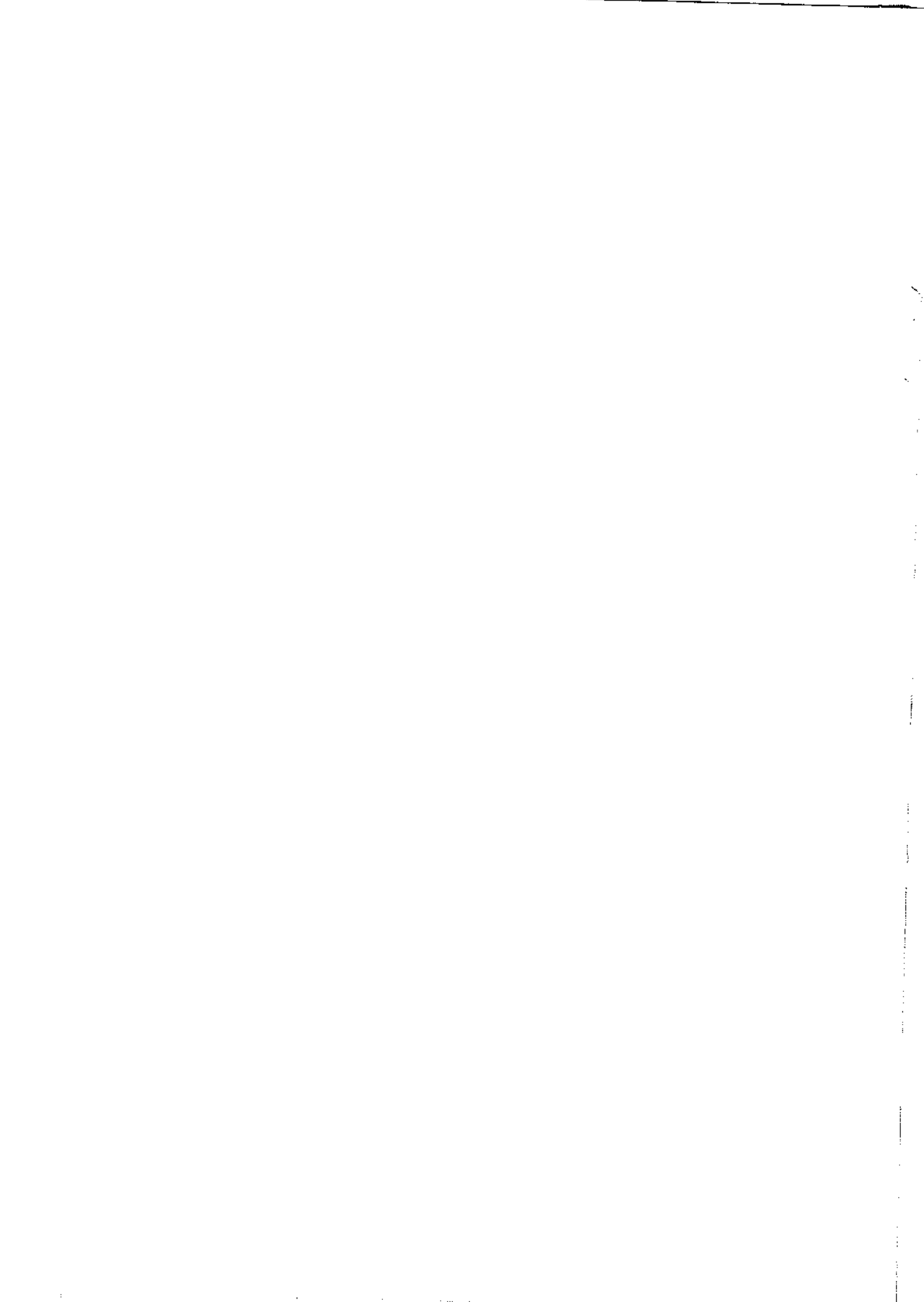
4. Quines activitats (culturals, formatives, d'esplai, etc.) fora de l'horari escolar fan els seus fills?

- quins punts d'encontre.

5. Té el seu fill/la seva filla un cercle d'amistats definit (una colla)? Amb qui es relaciona més: amb els companys de classe, amb els del carrer o barri, amb els qui comparteix activitats

esportives o d'una altra mena?

b. Transcripcions d'entrevistes (a inspectors, tècnics municipals i a directors de centre).



1. Transcripció d'entrevistes a inspectors.

Pilar Codina i Joan Gumbert, inspectors del Departament d'Ensenyament per les zones de Gavà i Castelldefels, i de Viladecans, respectivament.

(St. Feliu de Llobregat, 13 de juny de 1994)

M'han atès molt cordialment ambdós en un despatx del "servei d'inspecció" (?) de la delegació d'Ensenyament al Baix Llobregat (?). Pilar Codina s'ha disculpat per haver-me fet esperar (mitja hora llarga), al·legant que no l'havien avisat de la meua arribada. Al final, ha estat Joan Gumbert qui ha propiciat la fi de l'entrevista, en dir -quan ja eren les 2 i 10 minuts- tot elevat la veu "alguna cosa més".

D'entrada, el tema de tesi amb què m'he presentat (Diversitat cultural i relacions socials. Tema matriculació) ha condicionat molt l'arrencada.

Joan Gumbert ha començat destacant la concentració de la majoria de la població ("que a tu t'interessa") a dos centres públics: el Dr. Fleming, la "minoría gitana", i el Pau Casals, els àrabs (o "musulmans-àrabs"). Després ha comentat que en els dos centres aquestes concentracions s'acosten al 15 %. Aquestes concentracions serien producte de l'assentament preferent en dos barris d'habitatge barat o fins i tot molt degradat.

Després d'aquesta presentació, il·lustrada amb taules estadístiques i un mapa, m'ha explicat que el criteri de dispersió a partir del 15 % era (està sent?) de molt difícil aplicació a Viladecans: les famílies no accepten centres lluny del domicili; en aquests casos, les famílies gitanes opten per

no escolaritzar els seus fills i també les magrebines en el cas de les nenes, sobretot.

(Ara m'adono que he deixat de preguntar directament: per què és convenient de distribuir els nens de minories culturals a partir d'un 15 % de concentració).

Quan s'ha incorporat a l'entrevista Pilar Codina, ho ha fet mostrant les seves dades i els seus mapes. En parlar de la política de dispersió, Codina ha aclarit (?) que la circular del 15 % no afectava al conjunt d'infants de minories ètniques, sinó tan sols als que entraven dintre la categoria de "famílies amb alt risc de marginació". Acte seguit, hi ha hagut una mica de confusió quan ella ha precisat que les seves dades es referien a aquesta darrer tipus de famílies; mentre que Joan Gumbert ha indicat que les seves incloïen el total d'alumnes gitanos i magrebins escolaritzats. Cal dir que les estadístiques de la primera, a diferència de les del segon, incorporen una tercera casella a l'engraellat de les taules: "alumnes amb una situació familiar problemàtica". En preguntar-los si la circular del 15 % feia referència al risc de marginació, J. Gumbert m'ha explicat que sí, però que s'esmenta com a col·lectiu susceptible d'estar exposats a aquest risc les minories ètniques.

Respecte a la qüestió de com es determina si un infant entra dintre la categoria d'"alumne amb risc de marginació", el Joan Gumbert ha vingut a dir que "són faves comptades" i que entre els professionals de serveis socials dels Ajuntaments, els assignats al Programa d'Educació Compensatòria i el Equips d'Assessorament Psicopedagògic, es tenia prou elements per determinar-ho.

Una de les qüestions que més es combat en relació a aquests grups és l'absentisme escolar, segons explicava Gumbert (G). Pel que fa a les famílies marroquines, el primer pas, portar les nenes en edat escolar a l'escola, és el més difícil. Després resulten ser molt més obedient i disciplinades que no pas les famílies gitanes. G ho atribueix, suposadament, al fet que en ser

estrangers i no tenir garantit el dret de residència miren d'estar bé amb l'Administració i busquen més la "normalitat". En canvi, entre els gitanos l'absentisme és major, en part pel tipus de feines de temporada que fan els seus pares, segons apunta Codina (C); tot i que G replica que també les famílies magrebines fan feines similars. Quan els pregunto si no hi ha diversitat d'orientació escolar entre famílies gitanes de distintes classe social i inserció socio-urbanística, C respon que d'aquestes famílies ja gairebé ni se'n parla: "moltes vegades no ho diu ningú que són gitanes".

Els inspectors manifesten que hi ha fuga d'alumnat de certs grups socials als centre públics Jacme March, Salvador LLuch i Salamero de Gavà, tot i que aquest fenomen és molt incipient pel que fa a l'escolarització de marroquins (d'uns tres anys ençà); ara bé existeix la referència de Sant Boi, com constata Gumbert. Aquest inspector, a més, preveu que n'hi haurà amb el trasvàs Mestres-Fleming (oposició ja expressada per alguns pares d'aquell centre per considerar aquesta darrera com "una escola de gitanos", tot i que hi hagi 16 infants d'aquesta procedència cultural matriculats en el Mestres).

El tema de les fugues, segons ell, preocupa enormement el professorat dels dos primers centres, especialment, ja que està comportant una reducció de les "línies" (de 3 a 1, al March) i, per tant, de la dotació de recursos humans. Així, mentre l'equip docent del Salamero té assumida la condició de centre que escolaritza infants d'una minoria ètnica, els equips dels altres dos centres admeten amb dificultat la imatge que suposa escolaritzar infants de minories. En canvi, els mestres i equip directiu del Pau Casals de Viladecans "ho porten molt bé".

Joan Gumbert ha dit que a Viladecans les escoles privades concertades no escolaritzen cap nen "de minoria ètnica". Explicita que no ho atribueix a cap acció discriminatòria, sinó al fet que les famílies de les quals estem parlant no poden paagar la quota d'activitats complementàries. "Si vingués una família àrab rica no hi hauria cap problema, segur", conclou.

C ha esmentat que a Castelldefels a penes hi ha d'aquesta població. En tot cas, cal parlar d'un altre tipus de situació: escoles que tenen fins a 24 nacionalitats diferents (Antoni Gaudí); ara bé, ambdós de seguida coincideixen amb afirmar rotundament que amb aquests no hi ha cap tipus de problema. G destaca que en el tema d'adquisició lingüística, els nanos agafen de seguida la llengua d'aquí.

G exposa el cas del centre públic Can Palmer, dient que tot i que seria un bon centre per redistribuir infants gitanos des del Dr. Fleming, el fet de tenir uns 80 infants amb necessitats educatives especials, ja el fa "una bomba de rellotgeria" (ha vingut a dir-ho en el sentit que el professorat ja va sobrecarregat).

Joan Gumbert ha destacat, com a problema greu associat a aquestes minories ètniques, junt a l'absentisme, l'arribada de nens sobre el 14 anys sense escolaritzar. Davant de la meua estranyesa sobre que no hagin estat escolaritzats al Marroc, G ha matisat: "Com a màxim han rebut endoctrinament religiós en centres corànics". Actuació de l'Administració d'Ensenyament: si han complit els 14, matriculació en centres de F.P.; si no, se'ls matricula en un centre d'EGB, i s'escolaritzen amb ajut dels professionals de Compensatòria.

Per Joan Gumbert, els centres d'acció especial estan a punt de "passar a la història", ja que són "anacrònics".

Recomanació de G d'accedir al centre Dr. Fleming, i de C al March i al LLuch via mestres de Compensatòria.

Cal tenir en compte que els professionals d'aquest programa intervenen directament en les sol·licituds de matriculació fora de termini, analitzant cas per cas i traslladant un informe a Inspecció.

Sant Feliu de Llobregat, 29 de març de 1996

ENTREVISTA

Manel Mallol, Inspector d'ensenyament primari per a la zona de Gavà.

Coneixo en Manel Mallol per primer cop, ja que aquest és el seu primer curs a aquesta zona. Em fa passar al seu despatx i m'assec en front de la seva taula.

Començo per explicar-li què em proposo amb la meva tesi, els passos fets fins ara i -tot i que sense precisar-los gaire- els passos que espero fer d'aquí al final. Li dic que ja m'havia entrevistat amb la seva antecessora en el càrrec en dues o tres ocasions. No li parlo de la meva entrevista recent amb Roser Bertran.

Manel Mallol comença parlant de la complexitat del procés de matriculació d'aquest any. A la posada en marxa de l'ESO, s'hi afegeix el fet de coexistir, a nivell de secundària, diversos plans d'estudi. Em comunica que s'ha pres la decisió de convocar només una Comissió de Matriculació de secundària per a tota la zona del Delta del Llobregat. (Per a obtenir informació sobre aquest procés de matriculació i aquesta *macrocomissió* he de parlar, m'indica, amb Manel Solà, del mateix servei d'Inspecció).

L'inspector, que es mostra força comunicatiu, m'explica que amb la reserva de 2 places per grup per a alumnes amb necessitats educatives especials a tots els centre públics i concertats; espera a la llarga aconseguir un reequilibri de la població marginada a les escoles de Gavà.

Amb aquesta mesura, nova d'enguany i conseqüència de la LOPEG (novembre passat), es pretèn, segons Mallol, d'una banda, no carregar excessivament els centres amb nens que requereixen suport (les dues places són també un màxim, sempre considerant exclusivament nous ingressos al centre), i, d'una altra banda, una distribució d'aquesta població per tots els centres, inclosos els privats concertats.

L'inspector precisa que, tot i que en principi, aquesta reserva de places afecta els disminuïts físics i psíquics, "en llocs on hi hagi marginació social", també s'aplicarà.

Mallol interpreta aquesta norma de la LOPEG dins de la lògica de la política del MEC en educació especial. Atès que, a diferència de Catalunya, en els territoris on l'escola és gestionada pel Ministeri, s'optava per la concentració dels infants amb necessitats educatives especials en determinades escoles, la nova normativa suposa una reorientació. El canvi no és tal en relació al model de la Generalitat, d'integració a totes les escoles.

"La tendència ara és a trencar ghettos, d'anar cap a la multi ... [multiculturalitat?] multiculturalitat, sí, i multicompetencialitat o multifuncionalitat [-penso que digué-], on la diversitat de tota mena és un valor, no?", vingué a dir.

En el cas de Gavà, i segons aquesta normativa -continua l'inspector-, els alumnes de Masia Espinós i de Les Franqueses; és a dir, l'actual alumnat dels centres Jacme March i Joan Salamero; podrien entrar en la mesura. Es trencaria així, segons apunta Mallol, amb un tendència a la concentració, a causa del transport i del baix nivell de matriculació de famílies "diguem-ne normals entre cometes".

En aquesta línia, ja l'any passat, continua argumentant, es va decidir que els alumnes de Masia Espinós tinguessin com a zona d'influència tot Gavà. Això es manté aquest any. A més, enguany s'ha fet especial èmfasi en aquest tema i es garantirà transport per als alumnes d'aquell barri per totes les escoles. "Amb tot això no es vol caure, però, en un dirigisme. Al final, és la família que porta els seus fills on vol. Això ho tenim molt clar", remarca.

Els resultats d'això es començaran a veure d'aquí a poc. De moment, Manel Mallol m'ensenya les dades provisionals -"avui és l'últim dia de pre-inscripció", m'ha dit- de sol.licituds de pre-inscripció. Pel que fa al Salvador LLuc i a L'Eramprunyà, les sol.licituds ja han superat el nombre de places; mentre que entre els que encara no han cobert aquest nombre hi ha el Jacme March

(34 sol.licituds per a 50 places a P-3) i, en menor mesura, el Marcel·lí Moragas (47 per 50). L'inspector, que reconeix que aquest també és un centre amb alumnat de Masia Espinós, encara que menys, destaca la campanya que està fent el director: "ara en recull els fruits" (En contraposició, del director del Jacme March més aviat n'ha parlat amb sarcasme: l'ha presentat com obsessionat, amb una revolució contra no se sap ben bé què, ha vingut a dir-me).

D'un altre costat, Manel Mallol compara les instal·lacions que presenta un Jacme March al costat de les del Salvador LLuch, i considera sorprenent que la demanda sigui més alta en el segon, "amb un edifici ja vell, han de fer la gimnàstica al pati ...".

Finalment, m'informa d'altres novetats més generals en relació a l'ensenyament infantil i primari per al curs que ve. S'obren aules de P-3 a tots els centres públics (Marcel·lí Moragas, Salvador LLuch i L'Eramprunyà no en tenien). Fins ara, algunes llars d'infants públiques oferien aquest nivell. Mallol apunta que aquesta novetat pot ser un element d'atracció de nou públic a les escoles públiques, tot i que no n'està segur: "sempre pot passar que els portin a pre-escolar i després se'n vagin a la privada".

Pel que fa als centres privats, l'Immaculada Concepció també obre aules de 3 anys. (La SAFA no i no en té).

Segons l'inspector, aquest any serà un "any de prova".

Tot i que no li és de la seva competència, sortim a parlar de la programació de la nova secundària a Gavà. Explica per què, segons ell, no s'han establert adscripcions de centres de primària a centres de secundària, un a un:

- a. Per tal de respectar la llibertat en l'elecció de centre.
- b. Partint de la situació existent fins ara, en què els centres d'FP estaven molt desprestigiats, mentre els institut de batxillerat tenien més prestigi, s'evita de no "condemnar" els centres de primària en assignar-los únicament un centre despretigiat, i a l'inrevés.

Es tracta, segons l'inspector, d'aconseguir un reequilibri. "En poc temps, en veurem els resultats", em diu a l'espera de les

dades de pre-inscripció i matriculació.

Mallol explica que l'antic institut d'FP està fent una campanya forta. Es troba en construcció, "oferim un centre nou, amb una nova organització". Hi ha hagut un treball de posar en contacte el professorat de primària i de secundària de les escoles públiques. S'ha donat explicacions als pares de forma conjunta. S'han fet jornades de portes obertes (de mitjan febrer a mitjan març). I encara queda pendent tota la feina de traspàs de documentació acadèmica de primària a secundària -"fins ara, quan un nen començava secundària en un centre nou, començava com de zero".

Li demano si el professorat ja té clar qui impartirà l'ESO. Em diu que sí, que fa un parell de setmanes ha sortit un Decret de la Generalitat al respecte, que obre als mestres de primària la possibilitat d'integrar-se a secundària de forma definitiva, mitjançant un concurs de mèrits. Es calcula, segons Mallol, que entre un 30 i un 40 % del professorat d'ESO (primer cicle?) serà de primària.

En un cert moment hem sortit a parlar del Mapa Escolar. Per Manel Mallol, es tracta d'un instrument més dinàmic i flexible del que la gent creu. Diu que el Departament només té una obsessió: que cap alumne es quedi sense escolaritzar; la resta, tot és modificable.

2. Transcripció d'entrevistes a professionals tècnics del serveis educatius municipals.

Roser Bertran, tècnic del Departament d'Educació de l'Ajuntament de Gavà.

(Gavà, 24 de maig de 1994)

(1¹)

En principi, el municipi de Gavà és considerat zona única. Ara bé, de cara a establir la puntuació del criteri "proximitat al centre", les instàncies administratives manegen alguna mena de sectorització.

→ mapa de centres (annex).

(2)

Major nombre de centres i places privats que públics.

a) Primària.

► C.P. Joan Salamero. Designat com a Centre d'Acció Especial (implica: ratio menor, major dotació de mestres de reforç, major assignació de beques de menjador) escolaritza els infants del grup gitano del barri Can Espinós (Aquest barri està físicament separat del nucli urbà i té una part d'habitatge en forma de barraques; segons R. Bertran, alguns dels seus habitants es dediquen al tràfic de drogues. Pla integral municipal).

¹ Vegeu el guió corresponent en l'apartat anterior del present annex.

L'escolarització dels nens gitanos va seguida d'una fuga de nens païos principalment cap a la resta de centres públics i, en segon terme, cap als centres privats concertats. Pèrdua d'una línia.

Servei de compensatòria.

Deserció de mestres per conflictes amb l'alumnat.

► C.P. Marcel·lí Moragas. Escolaritza un 15 alumnes procedents de famílies en situació precària que viuen als càmpings de la platja. Població sense empadronar.

► C.P. Jacme March. Mestra de compensatòria.

► C.P. Salvador LLuch. Mestra de compensatòria.

► C.P. Eramprunyà. "El privat dels públics". Oposició a la redistribució d'infants gitanos.

► Bon Soleil. Centre privat, ensenyament homologat al sistema francès i convalidable amb l'espanyol. Hi porten els fills sobretot les famílies que viuen als xalets i cases adosades de la platja (població empadronada, permanent), però també famílies estrangeres d'altres municipis i de la burgesia "de tota la vida". Servei de transport privat.

► C. Immaculada Concepción. Conegut popularment per "Les monges". Hi porta els infants la classe mitjana-alta.

► C. Sagrada Família (SAFA). "Los Hermanos". Hi porta els infants la classe mitjana-alta.

► C. Sagrado Corazón. Classe treballadora.

No hi ha flux d'alumnat entre centre públics de Gavà i

Viladecans.

b) Secundària.

Públics:

- Institut Brugués. BUP i COU.
- Secció de l'Institut "El Calamot" (de Vilanova i la Geltrú).

Privats:

- C. Immaculada Concepción. BUP.
- C. Sagrada Família. BUP.
- C. Santo Angel. FP.
- Academia Nuria. FP.

Cert flux d'alumnat per cursar FP vers l'Institut de Torreroja (Viladecans) i vers Barcelona.

(3)

Roser Bertran es manifesta en desacord amb el model d'"acció especial". Diu que s'ha demanat que el Salamero deixi de ser-ho, però el principal problema és d'alternativa: la resta de centres públics s'oposen a una redistribució d'alumnes gitanos més repartida. Al·leguen que han de ser també les escoles concertades les que participen en aquest suposat repartiment.

30 sol·licitants de plaça per a P-4 han vist denegada la seva primera opció. Ningú no vol anar al C.P. Salamero.

Altres observacions:

Quan li he preguntat de si han tingut en compte a l'hora de la

matriculació la procedència nacional dels alumnes, m'ha contestat que tenien pocs magrebins i de seguida s'ha posat a comparar-los amb els gitano, tot destacant-ne que són més escolaritzables.

gitanos

/

magrebins

- poc interès de les famílies per l'escola. Absentisme (per treball temporal i itinerant, nenes a partir de la pubertat).

- "Campanya anual antiparasitària".

- Rebuig antigitano a Gavà.

- cap problema quan estan "normalitzades". En tot cas, competència de Serveis Socials.

- no se sent a dir allò de "no porta el nen a aquella escola perquè hi van els moros".

Ha fet una referència a "allò que ha passat a Vic", però se m'ha escapat el sentit.

(4)

Integren la Comissió de matriculació la inspectora de zona, Pilar Codina, que "presideix" (sic), els directors dels centres M. Moragas i Santo Angel, dos pares d'aquests dos centres, un professional de l'EAP i Roser Bertran.

Roser Bertran, coordinadora del Departament d'Educació de l'Ajuntament de Gavà.

(Gavà, 16 de març de 1995)

Del maig ençà l'àrea d'Ensenyament ha canviat de pis i ara estan en un espai més ampli. La Roser Bertran s'ha aprimat.

Li presento la idea de projecte d'investigació-acció en una línia de treball comunitari i d'educació intercultural. Li explico com s'ha gestat el pre-projecte.

En primer lloc m'informa de les actuacions que a la Regidoria de Serveis Comunitaris estan duent a terme en aquest camp:

► El programa educatiu sobre interculturalitat *Altres contes, altres pobles*. Es un iniciativa interinstitucional (hi participen Compensatòria, el SEDEC, i diversos ajuntaments -entre ells el de Viladecans, tot i que s'ha "despenjat" recentment) promoguda en el marc de Ciutats Educadores. Funciona des de 1994.

El programa s'aplica a un curs i consisteix en utilitzar un conte popular d'una minoria cultural com a pretext per parlar de la diversitat cultural. El cicle s'ha iniciat amb "Nity" (aquest curs) i continuarà amb "Manuel", un conte popular gitano, i amb "Fatima", un altre de marroquí.

Per via Inspecció, es va aconseguir que aquest programa quedés integrat en el Pla Anual de Centre de totes les escoles públiques.

► La Campanya Europea de la Joventut contra el Racisme, la Xenofòbia, l'Antisemitisme i la Intolerància "Som diferents, som iguals", promoguda pel Consell d'Europa (vegeu tríptic) i que ha assumit l'Àrea de Joventut. S'estan organitzant activitats per a secundària.

La Roser m'ha exposat la postura de l'Ajuntament envers la

segregació socio-urbanística de la població gitana (sense voler, contribuïm a confondre població marginada i segregada amb gitanos i això no fa sinó reproduir l'estereotip present al carrer). ho ha fet sense embuts, fins i tot carregant les tintes, des d'un òptica crítica. Aquesta postura es fonamentaria en els següents punts:

- L'índex de població gitana a Gavà no és prou alt com per constituir un sector de població prioritari com ho poden ser els vells. Racionalitat estadística i electoral. En comparació amb els marroquins a Viladecans, no són un "problema greu".

- No hi fa res que hi hagi un gra de pus, mentre estigui "amagadet" o "La merda més val no tocar-la, perquè la merda esquitxa". L'actuació en relació als barris de Masia Espinós i Les Farreres suposa l'acceptació de la seva segregació. Les zones d'expansió de la ciutat no passen per aquí (sinó per la zona d'Ausiàs March i Can Colomeres). Només s'està ajudant a la integració del barri de Can Trias, "potser perquè ja es tracta d'un altre tipus de població". Allà, en canvi, s'opta per la política de *parches*; un exemple: el pre-taller que hi ha a Les Farreres, destinat a joves que no estan en condicions ni d'accedir a la FP, i que a la llarga acabarà convertint-se en un PGS.

Paral·lelament, els serveis d'ensenyament municipals i Inspecció han decidit per a l'any que ve eliminar la demarcació zonal per a les famílies de Masia Espinós, la qual cosa es vol que suposi una redistribució des de baix (pre-escolar i primer) de la població escolar d'aquesta procedència per totes les escoles públiques i, si convé, per les concertades. La Roser ho justifica en el fet que al Jacme March ja s'havia superat el 15 % . Aquesta tècnica preveu conflictes per la reacció d'algunes APA i esmenta la de l'Eramprunyà. "Serà Inspecció qui hi haurà de fer front".

Quan li proposa de què pensa d'introduir el projecte com a

complement d'aquesta mesura d'ordenació escolar, em diu amb sorna que això no els preocupa: "ells porten els fills a la privada", i, en el cas de l'alcalde, concreta: "els porta al Bon Soleil. I jo no conec ni les dades de matriculació de nens de Gavà", es queixa.

La Roser reconeix que quan es parla de població gitana, "tenim l'estigma pel mig".

Eulàlia Vinyals / Jordi Ronda, tècnics de l'Àrea Sòcio-cultural de l'Ajuntament de Castelldefels.

(Castelldefels, 20 de maig de 1994)

Després de presentar-me com fent una recerca sobre Diversitat cultural i educació, l'Eulàlia Vinyals m'ha comunicat que la pròxima reunió entre tècnics municipals d'ensenyament tindrà com a tema central precisament "aquest".

(1)

· Castelldefels constitueix un àrea escolar única. Excepte en el nivell secundari i, especialment, en FP, no hi ha necessitat de recórrer a centre públics forans.

· Des del curs 93/94 s'ha establert una divisió del territori per àrees d'influència dels centres (vegeu mapa annex). Aquesta zonificació fou consensuada en el Consell Escolar Municipal, després d'haver consultat amb els directors dels centres. S'ha tingut en compte, entre altres elements, les línies escolars ja existents.

· Les línies escolars s'estableixen en el marc dels Consells Comarcals, amb la intervenció de l'inspector de zona i els directors de centre.

(2)

· Oferta escolar en primària:

- Escoles interclassistes i amb diversitat cultural: Gaudí, Margalló, Can Roca i Torre Barona. Tots quatre reben alumnat per mitjà de transport escolar.

- Escoles de barri: Vista Alegre ("primera immigració"), Verdaguer, Frangoal (concertada), que comparteix zona d'influència amb les dues anteriors, i Lluís Vives, que rep els infants del centre del poble (la manca de serveis de

menjador i de P-3 i un equip professoral gran i canviant explicaria que acusi un descens de matriculació).

- Escoles d'èlit: CP Edumar, ex-SEPEC, escolaritza infants de classe mitjana-alta (excès de demanda).

. Oferta escolar en secundària:

- IES: BUP i FP.
- La Marina: BUP.
- Privats: Los Llanos, Angloamerican i Sant Ferran.

(3)

. "punts negres":

- aules P-3. 18 sol.licituds no ateses, curs 93/94.
- cursos molt plens. Solució en cas d'excès de sol.licituds: augment de la ratio. Cursos últim cicle.
- centre Edumar. Davant de proposta de redistribució: l'accepten famílies en crisi, la majoria → privades (Felisa Bastida, Los Llanos).

. Redistribució:

. "Fugues" en general:

- dels estrangers del "Nord" vers Barcelona (Institut Alemany, Francès, etc.).
- d'alumnes dels centres privats no concertats (Angloamericà i ?).

. Immersió: tots els centre públics, els concertats de forma irregular, llevat del Felisa Bastida, que la té implantada, i Los Llanos, que no (immigració temporal).

Teresa Sambola, tècnic d'Ensenyament de l'Àrea de Serveis Personals de l'Ajuntament de Viladecans².

(Viladecans, 10 de juny de 1994)

(1)

El primer que m'ha dit la Teresa és que l'Ajuntament té un Pla integral sobre immigració marroquina (està definit en aquests termes?). Després m'ha comentat que passen per Viladecans molts estudiants que estan fent treballs relacionats amb el marroquins. Finalment, m'ha mostrat el llibre de Narbona.

† Carme Vidal, cap de serveis socials.

Es el primer curs (94-95) que es divideix el terme urbà en zones, a proposta de la inspecció. S'ha estat flexible en l'aplicació. La divisió s'inspira en els subdistrictes electorals nous. Corresponen a àrees de diversa densitat de població.

(2) Vegeu inventari de centres (inventari.vil). En total: 9 centres públics i 7 centres privats.

Un dels centre públics, el Josep Mestres passarà a ser Institut; l'alumnat ha de ser absorbit pel Doctor Fleming, a partir del curs 95/96. Aquest plantejament ha generat un corrent d'opinió contrari per part d'alguns pares dels alumnes que caldrà trasvassar. El CP Doctor Fleming té fama d'estar situat en una zona de "gitanos", de "tràfic de droga", etc.

Respecte a l'oferta estrictament pedagògica, el Dr. Fleming es caracteritza per un nivell d'ensenyament "mediocre", el Pau Casals per haver perdut l'empenta d'un equip docent anterior, l'Amat Targa, per seguir el model d'escola activa.

Centres amb demanda creixent: Can Palmer, Angela Roca, Ferro (de

²Teresa Sambola és pedagoga i porta dos anys treballant a l'Ajuntament de Viladecans.

fet, per l'alta densitat de població de la zona)

Centres amb demanda decreixent: Dr. Fleming (o es manté?).

Fuques

Les famílies benestants (classe mitjana alta) porten els fills a escoles privades de Gavà, especialment, al Bon Soleil.

(4)

Formen part de la Comissió de matriculació de Viladecans, l'inspector de zona, Joan Gumbert, els directors dels centres Pau Casals i Can Palmer (?), un pare d'aquest darrer centre³, un professional de l'EAP i Teresa Sambola.

(5)

Primer anys de trasvassos privada-pública i viceversa en segona instància, formalitzats a través de la Comissió.

Hi ha infants de família gitana i magrebina a totes les escoles públiques; per bé que la concentració més alta dels primers es dona al Doctor Fleming i la dels segons, al Pau Casals.

Precisament, la redistribució d'alumnés per part de la Comissió de matriculació no és acceptada quan el destí és el Pau Casals, el Doctor Fleming i, en menor mesura, el Montserratina. L'estigmatització d'aquests centres prové de la perillositat que hom els atribueix; percepció que s'acompanya dels arguments de llunyania respecte al centre, imatge del barri, presència de marroquins o gitanos, etc.

³ Es el primer any que ha participat un pare en l'esmentada Comissió. Segons T. Sambola és difícil trobar pares amb "nivell cultural" suficient per seguir adequadament les reunions d'aquesta Comissió.

Davant d'això la Comissió s'està plantejant de tenir en compte en el futur el criteri pertinença a una "minoria ètnica" alhora de revisar les sol.licituds denegades en primera instància i de redistribuir-ne el conjunt en segona instància.

Teresa Sambola diu que hi ha molts components en el tema de la matriculació d'alumnes magrebins, que influeixen en la seva major menor concentració en determinats centres. En primer lloc, hi ha l'assentament urbanístic. A Viladecans, pràcticament hi ha marroquins a tots els barris, tot i que se'n centri potser més al barri de Sales. Cal tenir en compte que les famílies de Viladecans, en general, es guien en primer lloc per la proximitat al lloc d'habitatge. Un altre punt a tenir en compte és que no se sap del cert si tota la població marroquina en edat escolar es troba escolaritzada. Hi ha famílies que no s'empadronen pel fet de no tenir el permís de residència o tenir-lo pendent de resolució (encara que sembla que la majoria de famílies estan regularitzades).

T. Sambola m'ha explicat que des del departament on treballa fan un seguiment de l'absentisme escolar entre els alumnes de minories ètniques. Es queixa que les escoles no compleixen el tràmit de "derivació d'absència injustificada" a l'educador de carrer, segons ella, perquè als responsables d'alguns centres ja els va bé que alumnes que acostumen a ser els més "conflictius" s'absentin llargament.

D'altra banda, el trasvàs d'alumnes de centres públics a altres centre públics és molt gran, per factors molt diversos.

En l'elecció d'escola per part dels pares intervé en primer lloc, segons Sambola, la proximitat de l'habitatge i, en segon lloc, l'experiència escolar dels pares.

Teresa Sambola, tècnic d'Ensenyament de l'Àrea de Serveis Personals de l'Ajuntament de Viladecans
(Viladecans, 20 de març de 1995)

Li explico com tinc la tesi i em demana a quins centres he anat. Li enumero i li pregunto si li sembla una mostra prou significativa o bé hi ha absències destacables. Em recomana que vagi, si més no, a un dels centres de la zona de la Roureda. Em comenta que és 'curiós' que en una mateixa zona, de classe treballadora, hi hagi dos centres molt distints:

- l'Amat Targa, amb molt bona fama (per l'educació amb tallers ...) i amb un equip docent molt actiu.
- el Montserratina, amb més mala fama i amb molts problemes de "gamberrisme".

Em diu, a més, que en aquest barri hi ha un assentament de famílies marroquines. Li pregunto a quina escola va i em diu 'no ho sé, però ho podem mirar. Al llibre del Narbona hi pots trobar més dades'. Busca els fulls dels Inspectors on hi ha censats els alumnes "àrabs" i els "gitanos". Apareixen registres en ambdós centres (9 al Montserratina i 6 a l'Amat. Delegació Territorial del Baix Llobregat. Inspecció d'Ensenyament 7.3.94).

La Teresa explica que, juntament amb Inspecció i el professor de Compensatòria, estan al tanto de possibles augments de la població marroquina o gitana en un centre per a, al curs següent, "reequilibrar" enviant nens d'aquests col·lectius a altres centres. A Viladecans es tracta, de fet, que no calgui arribar a un 15 % que ja seria excessiu. Per aquesta tècnic, "la concentració no és un problema pedagògic, sinó social". De fet, defensa la concentració amb arguments pedagògics: "per a un professor és molt més fàcil treballar amb un alumnat homogeni, que no pas amb nens molt diferents. Ensenyar a una classe de nens marroquins no ha de ser problemàtic per a un mestre. De fet, educar és això, és ensenyar uns continguts i uns valors a unes

persones que, d'entrada no els coneixen. Per ensenyar bé, el mestre ha de conèixer les particularitats de cada alumne. Si la classe és homogènia, tots marroquins, per exemple, aleshores esdevindrà un especialista en educar a nens marroquins, sabrà com ensenyar-los millor, disposarà de recursos més adients, ja que la concentració redueix els costos escolars, etc. En canvi, si jo tinc a l'aula nens que raonen amb una lògica analítica i uns altres que ho fan amb una altra de sintètica, aleshores tindrè un problema greu: segons com ensenyi afavoriré uns o uns altres. Ara bé, això no els ho pots explicar als pares, no ho entenen, no tenen la cultura o el nivell educatiu suficient per entendre-ho. El que creuen és que una concentració d'alumnes gitanos o marroquins farà descendir el nivell de la classe, els pot perjudicar quant a costums, etc. Es un problema de convivència, social, no pedagògic".

Preguntada sobre si aquest punt de vista era compartit per les altres instàncies tècniques, m'ha dit que "home, ja m'agradaria a mi"; i sobre quins criteris prevalen, si els pedagògics o els "socials", ha estat clara: "els socials".

Segons Teresa Sambola, els pares a Viladecans no van a informar-se ni a visitar els centres a l'hora d'haver d'escolaritzar els seus fills. No demanen quantes activitats extraescolars, quantes sortides, es fan o quins idiomes s'ensenyen i quins són els mètodes, no. Es mouen per criteris no pedagògics: el que els ha dit una veïna o una amiga, l'aspecte d'un edifici, la imatge que té una escola ...

T. Sambola considera que la diferència de públics entre les escoles privades i públiques a Viladecans és molt tènue -per no dir inexistent: "hi va haver els intents de la Sagrada Família d'aquí i del Modolell de distingir-se més; però només et diré que el meu conserge porta els nens al Modolell! O sigui que això no vol dir res". I acaba dient: "la gent pudent de Viladecans porta els seus nens a fora, al Bon Soleil de Gavà".

Fins als preparatius per al curs proper, 1995/96, no han

establert la delimitació de zones d'influència dels centres, mitjançant la divisió d'un plànol de Viladecans en zones perfectament marcades. Fins ara, la distinció de la zona atribuïda a cada centre de cara a la baremació, es feia "més o menys a ull, amb un compàs per delimitar la zona de màxima puntuació i als voltants dels cercles s'atorgaven menys punts".

D'altra banda, li plantejo el projecte d'investigació-acció que tenim en el marc de l'ICE de la UAB i, acte seguit, m'informa ella a mi de l'actuació de l'Ajuntament en aquest camp. Es pot sintetitzar amb dues línies d'actuació:

- d'una banda, l'Àrea d'Ensenyament compta amb (deriva a?) el mestre del Programa de Compensatòria, Antonio Bazaga, per a tractar temes relacionats amb alumnes gitanos o àrabs. Segons quins casos, es tracten juntament amb Serveis Socials.

- d'una altra banda, dintre el Programa d'Agermanament amb tres ciutats de la Mediterrània (una francesa, una algeriana i una marroquina), s'està impulsant un programa MEET-ORIENT de la Unió Europea, que porta Luis Miguel Narbona.

3. Transcripció d'entrevistes a directors o caps d'estudis de centres escolars de Castelldefels i Gavà.

Sra. Farré (?), directora del The Angloamerican School.
(Castelldefels, 25 d'octubre de 1994)

El col·legi i institut American School, situat a la zona de la platja coneguda com LLuminetes, fou fundat l'any 1958 per una espanyol de mare anglesa, sota els auspicis dels oficials de la VIIIa. Flota dels Estats Units, que patrullava per la zona. Quan aquest contingent se'n va anar el centre va fer un gir cap a la cultura anglesa i "ahora no tiene mucho de americano", com s'encarrega de puntualitzar la directora abans de qualsevol pregunta. També la directora, una dona de mitjana edat, elegant i correcta en el tracte⁴, presenta el centre com "un centro británico reconocido legalmente aquí y allí".

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Mire, de centros británicos hay de dos tipos: los exclusivos para súbditos de Gran Bretaña y los que están abiertos también a la población de otros países. El nuestro es del segundo tipo. De hecho, es el único centro en Cataluña que da clases desde P-3 hasta COU, con derecho a dos titulaciones, la española y la inglesa".

"Los alumnos vienen de Barcelona, incluso de Sant Cugat, Sant Boi, Pallejà, Viladecans, Gavà; también de Cubelles, Sitges, Sant Pere de Ribes, Calafell i Vilanova [i fins i tot 1 noi d'El Vendrell] y, por supuesto, de Castelldefels".

Tenen tres línies de transport escolar: una que arriba fins a Barcelona ciutat, una altra que fa, des de Sant Boi, tots els

⁴ Per a dades sobre l'ambient del col·legi, vegi's les notes de camp preses en motiu de la meua estada al centre.

pobles del costat nord i, una tercera, que recull els nens a Vilanova i a Sitges. Alguns, els "grans" combinen autocar i tren.

2. Visió de la composició socio-cultural de la zona de influència.

Després de fer-me repetir la pregunta i de quedar-se, durant uns instants, parada, convenim en què la zona d'influència és molt àmplia i que això en fa difícil la descripció. Aleshores, ella mateixa em demana si vol que em parli del tipus de famílies que porten els fills al centre.

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"Alumnos de todos los tipos de familias: hijos de profesionales, ejecutivos, pequeños comerciantes. Aunque hay también familias más modestas (por ejemplo, tenemos padres *maitres* o administrativos que se han visto en la necesidad de aprender inglés), que hacen un gran sacrificio para poder traer a sus hijos."

Cal tenir en compte que el centre no rep subvenció ni per part espanyola, ni per part britànica.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"Bien, va bien ... teniendo en cuenta que tenemos, como siempre, un gran movimiento de alumnos: familias que vienen por uno o dos años, que llegan a veces a mitad de curso, etc.

Excepto en P-3, que ha fallado un poco, el resto, ya desde P-4 va bien."

- Desde cuando han notado este descenso en la matrícula de P-3?

"Desde el año pasado".

- A cuáles razones lo atribuye?

"Bueno, en parte, debido a la recesión económica. He hablado con otros centros de Barcelona -de centros para extranjeros, eh!- y también lo han notado. Además, tiene que tener en cuenta que, en las sociedades del norte de Europa, se tiene a los niños en casa

hasta más tarde que aquí".

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 a COU o de la *Nursery* fins al *Senior 6-2*.

7. Model educatiu.

Veure document annex.

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Sí, claro, aquí tenemos alumnos de todas las naciones. Bueno, exactamente, ahora tenemos alumnos de unas 25 o 26 nacionalidades. No sé, aquí se acepta a cada uno tal como es. Los niños no notan nada de especial en ello. Aquí ha venido, el año pasado vino un niño ruso, también ha venido húngaros, japoneses y han sido un niño más.

Mira, le voy a contar algo que le hará comprender esto. El año pasado participamos en un concursos de televisión, donde se preguntó a los niños que pensaría si sus padres adoptasen un niño de otra raza. Y esto incluso lo tuvimos que trabajar, porque los niños no lo entendían; es decir, para ellos no era especialmente significativa la situación de convivir con niños diferentes. Lo que pasó fue que hubo niños que expresaron celos ante tal posibilidad, no por la raza del niño adoptado, sino por el hecho de ver al nuevo niño como un intruso en la relación con sus padres.

El hecho de que vivan como algo natural esto es maravilloso, yo pienso que esto es algo muy positivo que les va a quedar para siempre".

- Pero, a nivel pedagógico, ¿Han tenido que intervenir en algún aspecto, por ejemplo, para ayudar a algún niño a coger el nivel de inglés requerido?

"Es difícil que admitamos a un chico sin una buena base en inglés. Per sí, de hecho tenemos clases especiales de apoyo en idioma inglés hasta sexto".

A nivell lingüístic, el centre ha seguit fins ara la normativa curricular del MEC, en paraules de la directora: "estamos obligados a enseñar en castellano a un mismo nivel que en cualquier otro centro español". Ara, després de traspasada la competència sobre aquest tipus de centres a la Generalitat, aquesta institució està fent les primeres gestions per a assumir-ho. La directora diu, respecte al català: "hasta ahora estábamos obligados a dar catalán a partir de sexto. Pero nosotros damos desde párvulos, eh!. Es decir que los niños de aquí salen como mínimo trilingües".

9. Projecte educatiu.

Referència a un document annex.

→ Contacte amb pares.

Respecte al pare, la directora diu que no hi ha una organització formal, encara que el nivell de participació dels pares, quan se'ls crida o invita és molt alt. Destaca que obren les aules de pàrvuls unes hores a la setmana i poden entrar-hi "las madres". També destaca les "funciones" de teatre i altres activitats culturals, com ara la celebració d'una festa tradicional celta - celebrada sobretot per irlandesos i escocesos-, una mena de "festa de les bruixes", que coincideix amb la data en què la majoria d'escoles 'exclusivament catalanes' fan la castanyada.

La directora diu que serà difícil concertar alguna entrevista amb pares, tot i que es compromet a intentar-ho, precisament pel fet que no hi ha cap organització representativa que permetés organitzar-ho [intueixo una certa por a triar uns determinats pares i no uns altres i caures en un tracte discriminatori, talment com van manifestar l'APA d'un centre aparentment molt diferent, el Torre Barona].

Irene, directora del Col·legi Públic Lluís Vives.
(Castelldefels, 4 d'octubre de 1994)

El centre Lluís Vives es troba al bell mig de Castelldefels, distribuït en dos edificis envoltats de pati i situats en posicions estratègiques: al davant de l'Ajuntament i al costat de l'Església. Tot plegat xoca amb la imatge que m'han transmès els diferents directores i professionals de l'ensenyament: que és un centre en decadència.

La Irene és una dona madura, que em revela que havia exercit de mestra a Bèlgica, d'on encara guarda un lleu accent francès. Es molt oberta i em respon sense embuts. Ara, va un xic escopetejada i hem de deixar l'entrevista escopetejada.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"El centre del poble, exceptuant les famílies que tenen diners, que van a la privada; és a dir, aquí hi vénen famílies de treballadors".

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

Classe mitjana-baixa. Atur a partir de la crisi més recent. Majoria d'origen de fora de Catalunya. Fins fa dos anys, procedents de la resta de l'Estat; ara, també àrabs, Africa Negra i Llatinoamericans. Entre tots sumen el 93 % de l'alumnat.

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Ja contestada.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"En no tenir menjador, no hi ha excès de demanda, al contrari. També cal dir, que són habituals les incorporacions durant el curs, degut a gent que es trasllada d'empresa [?]"

Les xifres dels grups-classe que esmenta la directora no són baixes: 26 a primer, entorn dels 30 a 6è, 7è i 8è.

5. Perspectiva històrica de la composició socio-cultural de l'alumnat.

Des de fa 12 anys, el centre no té servei de menjador i "abans no calia". "També estem sense transport escolar i, clar, els nens de la platja no vénen".

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

P-4 - 8è: una línia. Amb la Reforma, quedarà com a centre només de primària.

7. Model educatiu.

"Una part sistema actiu, una part tradicional. Ens vam adonar que només amb el primer sistema, n'hi havia alguns que no aprenien res. No era el camí el no aprendre res de memòria".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

La directora insisteix en el fet que l'alumnat és de classe social i econòmica mitjana-baixa.

Respecte al fet que tinguin alumnes de pares estrangers, diu que "han vingut a poc a poc i no hi ha hagut problema. Sí que se sent de vegades que algú li diu a un altre "negra", però és com si li digués "gorda". A nivell d'escola no es nota. Ni amb els gitanos: els que ens han vingut estaven integrats. El que sí que he notat que es dona en certs sectors és" una paradoxa: els ex-migrants

serien els qui més reuig tenen envers els nouvinguts d'ara -ha vingut a dir la Irene.

D'altra banda, també esmenta els alumnes amb discapacitat (...).

9. Projecte educatiu.

Estan elaborant el projecte curricular de centre.

→ Contacte amb pares.

La directora s'ha excusat de no poder continuar l'entrevista, i ha dit que estan oberts a col.laborar amb l'estudi. Ha suggerit de fer-los una enquesta als de vuitè, "que segur que t'aportarien molts elements".

Castelldefels, 28 de setembre de 1994

Entrevista amb Teresa Fonsalva, directora del Col·legi Públic Edumar.

El C.P. Edumar es troba a la zona de Can Pou, just al nord de l'autovia de Castelldefels al pas per aquesta població. Està envoltada, al sud pels xalets de la platja (fa escassament un any estava implantada al mateix Passig Marítim) i al nord-est pels xalets de Montemar.

La Teresa és una noia jove, que tindrà com a molt 35 o 40 anys, molt activa, afable i força xerraire. M'atèn en el seu despatx, enmig d'un cert desordre, en el qual sembla trobar-se molt bé.

A. Entorn sociocultural.

1. Zona d'influència.

"Bé, potser que t'expliqui una mica la història del centre i així ho entendràs millor. L'escola va ser creada l'any 1974 -ara estem celebrant el vintè aniversari- per una cooperativa [de pares i de mestres?] enquadrada dintre el SEPEC i, per tant, amb una línia d'escola activa i catalana. En aquell moment, en tot el Baix Llobregat sud era l'única amb aquestes característiques. Fou així que pares del Prat de Llobregat, Viladecans, Sant Climent i Gavà, a més de Castelldefels, portaven els seus fills aquí. Es pot dir que la meitat dels alumnes procedien d'aquells municipis, mentre l'altra meitat provenia de Castelldefels. [El centre disposa de servei de transport]

"Ara fa set anys, el centre es va incorporar a la xarxa pública [abans no tenia concert amb l'Administració]. El canvi de titularitat no va comportar cap canvi ni de professorat (ens vam treure les oposicions tot l'equip docent), ni de línia educativa. Quant a la procedència dels alumnes, podem dir que, a partir d'aquell moment comença a descendir el percentatge d'alumnat de fora Castelldefels, tot i la certa continuïtat que els garanteix

a algunes famílies el fet de tenir germans al centre. Sobretot, els alumnes d'El Prat de LL. i de St. Climent han baixat molt. Jo suposo que la tendència serà d'anar vers un alumnat local".

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

Teresa Fonsalva qualifica l'àrea d'influència del seu centre de *variopinta* i diu que a Castelldefels hi habita sobretot classe mitjana, que treballa al sector terciari, amb una important presència de classe alta, que viu a la part de muntanya i algun barri amb població amb problemes; en concret fa referència a Vista Alegre: "no, tampoc no et creguis que sigui cap suburbi molt degradat, quan a mi m'ho van dir i vaig anar-hi, vaig dir 'ah, no està tan malament', hi ha casetes unifamiliars, això sí, urbanitzades de qualsevol manera, però sí que és cert que hi ha gent aturada i amb problemes econòmics". De Gavà s'expressa en termes semblants, i en destaca "una barriada de -no tinc res contra ells, eh!- gitanos". I acaba: "Veus, Viladecans no ho conec gaire".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"A nivell cultural, no et pensis que la majoria de famílies siguin catalanoparlants, potser estaria meitat i meitat [m'anuncia que més endavant em pot facilitar una estadística amb aquesta dada]. També cal dir que amb el pas a escola pública [de tota manera, els pares paguen una quota de 4.500 al mes, en concepte de material i activitats escolars], ha augmentat el percentatge d'alumnes la llengua familiar dels quals és la castellana.

"Respecte a la categoria social, podem parlar de mitjana-alta. [La família tipus seria] els dos pares tenen estudis mitjans o superiors i treballen en una ocupació estable, que els permet costejar-se un tipus de casa unifamiliar que costa més de vint milions, del tipus de nova construcció de Can Bou o de Montemar, encara que també tenim gent amb problemes econòmics, però no és la majoria".

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"La demanda ha estat superior a l'oferta des del moment que ha passat a pública. Abans la quota dissuadia a molta gent".

Respecte a quin destí segueixen els alumnes no acceptats, Teresa diu que d'això se n'encarrega la Comissió de Matriculació, però a ella li consta que ho fan de forma coherent: "per exemple, els adrecen a escoles on puguin accedir-hi amb transport escolar des del propi veïnat".

5. Perspectiva històrica de la composició socio-cultural de l'alumnat.

Ja contestat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 a 8è. 1 línia. "Ara l'Administració s'ha adonat que en lloc d'1 en calia fer 2, perquè aquí a Castelldefels hi ha fenomen inusual: la població creix. Ara bé, també t'he de dir que per criteris pedagògics, nosaltres sempre hem considerat ideal de treballar amb un volum determinat d'alumnat. Això que en coneguem tots val molt."

7. Model pedagògic.

"Què caracteritza, en resum la nostra manera d'ensenyar? Doncs, mira, en primer lloc, apuntar-se al carro del programa d'immersió -en el moment de fer-nos centre públic- per a nosaltres no va suposar cap canvi. En segon lloc, de sempre ens hem definit com a escola activa, que vol dir que els nens han d'aprendre per si mateixos. Per exemple, no ens ham casat mai amb cap editorial,

nosaltres mateixos ens preparam els materials que després utilitzem a classe. Es tracta de perseguir com a objectiu més el mètode que els contingut: no és tant important que un nen et sàpiga quina es la capital de Colòmbia, com el lloc [la biblioteca, el llibre] on pot trobar-la.

"De sempre hem intentat portar a terme una educació integral, això vol dir, que desenrotlli totes les diferents vessants de la persona: l'afectiva, l'expressiva, la intel·lectual, la manual (esmenta el tallers com a recurs en aquest sentit). Es té en compte el coneixement directe del medi (cada grup fa una sortida al mes i fem dues convivències l'any, integrades en el currículum i, per tant, obligatòries)."

Al suggeriment de si amb el canvi de privada a pública, van haver de fer algun canvi en la seva pràctica educativa, respon:

"No, en cap moment vam haver de rebaixar els nostres plantejaments i, de fet, això ha estat possible gràcies a la bona entesa que vam tenir i hem tingut amb l'Associació de Pares. (...) el que tenim és algun que altre morós. Però, en general, hi ha una base social àmplia, per dir-ho així, que és la que dóna suport econòmic a la nostra escola i un grup reduït de pares molt actiu [de vegades s'hi passen matins, aquí, fent coses per l'escola].

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

Per la resposta donada, la directora de l'Edumar entèn per diversitat diversitat de ritmes d'aprenentatge:

"Mira, d'una banda tenim el que en diem "hores doblades", que organitzen els coordinadors de cicles. De vegades, per exemple, juguem amb el professor de gimnàstica i partim el grup-classe en dos: uns fan classe de gimnàstica i amb els altres podem treballar amb més flexibilitat. També fem treball per racons, especialment en el cicle inicial i, en el cicle mitjà, creem grups flexibles. Al cicle superior fem classes de reforça en llengua i matemàtiques. També en aquest últim cicle, agafem els alumnes sense possibilitat d'assolir el graduat i escolar i intentem treballar en el que els mestres anomenen, entre

nosaltres i encara que no ens agradi gaire el terme, 'grups paral·lels', on hi també els infants amb disminució greu: un 'síndrome down' que no ens parla i un nen amb hidrocefàlia. Es l'encarregada d'Aula [una noia jove, pedagoga terapeuta, que he conegut a l'entrar al centre].

Després li he preguntat si s'han plantejat i com el tractament de la diversitat cultural i si ho han fet arran de la matriculació de nens o nenes estrangers.

"Per nosaltres el tractament de la diversitat i l'educació de valors com ara la solidaritat, el respecte mutu, la tolerància, etc. van lligats. I no és necessari que hi hagi alumnes d'altres països per tractar-ho. Per nosaltres és un contingut transversal més. Nosaltres, en lloc de fer una assignatura d'ètica separada amb un èmfasi en els ideals abstractes, les reflexions d'aquest tipus sorgeixen o bé en l'assemblea de grup, o bé quan treballem la premsa [esmenta la foto del premi Pulitzer de l'any passat, la de voltor i la nena exhausta], o bé aprofitant que Intermón, Ajuda en acció o alguna altra entitat ens proporciona material o assistim a una exposició".

9. Projecte educatiu.

"A mitges".

→ Contacte amb pares.

Cap problema.

Gavà, 6 d'octubre de 1994

Entrevista al director del Col·legi Públic L'Eramprunyà.

El director és un home d'uns cinquanta anys, d'una generació pròxima al del Jacme March. Em rep al despatx de direcció, que durant l'entrevista es manté obert, amb un constant entrar i venir de personal de l'escola i també -quan es fan dos quarts de cinc- d'alumnes.

El centre és relativament nou: fou creat l'any 1979.

A. Entorn sociocultural.

1. Zona d'influència.

Zona demarcada més un allargament a banda i banda de la Rambla de Gavà.

2. Visió de la composició sociocultural del barri.

(Contesta com si fos 3) Dintre les famílies de classe treballadora, els "normals", amb treball estable, els menys afectats per l'atur: "al col·legi tenim poques beques".

"Aquesta fou una zona de creixement molt ràpid, a causa de la immigració. Ara, els nens ja són nascuts aquí. Els pares, en la seva majoria, són nascuts fora, són castellanoparlants en un 85 o 90 % .

3. Grups de què es nodreix l'escola.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

Demanda > oferta, sobretot a P-4, on cal redistribuir nens vers

centres amb menys demanda. Això és una situació habitual, si més no, des que hi el director actual. Algunes aules arriben als 35 alumnes.

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-4 a vuitè. "En principi, amb la Reforma ha de quedar limitat fins a 6è, però això encara està en l'aire".

7. Model educatiu.

"No es pot definir. Bé, és una escola pública que, en el nivell lingüístic segueix la normativa vigent. Ara fa set anys es va començar la immersió. Hi hagué un cert debat, però el cert és que ha estat molt ben assumit pels mestres.

(...) Tots agafem el mateix camí [les escoles públiques?]: som pluralistes ...".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Diversitat? Això és una cosa molt ampla. (...) Ara, si et refereixes a ètnies diferents, no en tenim (de magrebins ni gitanos) i si n'hi ha estan integrats. Això depèn del nombre.

El que sí que tenim és diversitat d'aprenentatge."

Li pregunto si tenen alumnes amb necessitat educatives especials i em respon que sí, que uns vuit. "Ara, tingues en compte que els de l'EAP s'ho miren amb lupa".

9. Projecte educatiu.

10. Participació dels pares.

Els membres de l'APA es reuneixen a partir de les 4.30. "Aquí, els pares són de mentalitat oberta, sense dogmatismes. Des d'aquí sempre hem facilitat l'entrada de la gent al centre".

→ Contacte amb pares.

Teresa, directora del Col·legi Felisa Bastida.

El centre escolar Petit Món-Felisa Bastida es troba en plena urbanització Montemar, en el mateix carrer que el San Fernando i a uns 100 metres. Les instal·lacions han sofert recentment obres, la part més visible de les quals és una torra d'uns 2 pisos, completament nova, que es troba en primer pla, des de l'entrada principal, que és on hi ha la secretaria i el despatx de la directora. També hi he sentit infants tocant la flauta i veus de xicalla als passadissos.

El col·legi és una cooperativa de mestres, bé, exactament de "personal docent i no docent (administratius i altres treballadors de l'escola", com té cura a precisar la directora. La directora és una noia jove -no crec que tingui més de 35 anys-, molt dinàmica i entusiasta, que treballa al centre des de 1977. Un dossier explicatiu intitulat "La nostra escola", que em té preparat, demostra l'interès amb què afronta l'entrevista. Abans de començar l'entrevista, la Teresa dispara primer amb aquest apunt històric [jo li havia preguntat si havien canviat de nom: de Petit Món a Felisa Bastida]:

El centre celebra enguany el vint-i-cinquè aniversari. Durant els primers vint anys, va ser un jardí d'infància. "Agafàvem els nens des dels 2 anys. En diversos moments de la nostra història ens havíem plantejat d'ampliar i fer EGB, però els mestres sempre ens hi havíem oposat. Per principis, perquè estàvem per una escola pública de qualitat i pensàvem que era un error fer una altra escola privada. Amb el temps i veient que no estàvem prou satisfets amb com era l'escola pública aquí -i això que ha millorat molt i a la pública hi ha bons mestres com a la privada, eh!-, vam decidir-nos a donar també EGB.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Castelldefels, principalment. També gent del municipi del Garraf, Gavà i Viladecans.

Tingues present que és una escola cara, no té concert amb la Generalitat, des de sempre hem mantingut una matrícula de 25 alumnes per aula, 1 sola línia i tenim uns 16 o 17 mestres".

2. Visió de la composició sòcio-cultural del barri.

"Hi ha de tot, és una àrea molt dispersa. Tens des de la gent supercatalana fins a la gent reàcia, que volen ensenyament en castellà. Veus, aquí no tenim aquest problema. Nosaltres tenim una línia molt clara. Per ideari, aquesta és una escola catalana. Això no vol dir que no ensenyem altres llengües, com ara el castellà".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"Variat, ens ve gent de tota mena, però conscient del que vol: un ensenyament de qualitat. Tenim des del petit empresari fins al treballador d'una fàbrica; des del castellanoparlant que creu que s'ha d'adaptar fins a la família catalana de tota la vida".

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"L'oferta és superior a la demanda. Pensa que és una escola nova. Després, pel que fa al jardí d'infància, també han obert el P-3 a l'Edumar, l'oferta pública s'ha obert més. També s'ha de dir que hem notat la crisi. Pensa que la mensualitat aquí puja 26.000 pts. al mes. I clar, això és una qüestió de prioritats i hi ha gent que s'estima més pagar l'Opel i tenir el video a casa que gastar-se aquests diners amb els nens. També ha baixat la natalitat. Ara, ho hem notat, però no fins al punt de tenir problemes econòmics. D'altra banda, encara que en alguns cursos d'EGB, hi hagi més demanda que oferta, tenim molt clar de no superar els 25 alumnes per classe.

Això ens permet treballar amb diversitat [diu tot subratllant-ho]. Pensa que el Felisa Bastida és utilitzat, a nivell de poble,

com a últim recurs per a nens "rebotats", que fracassen en altres centres, nens amb dislèxia, que treballen amb l'ajuda del psicòleg. Això va lligat al que podríem dir-ne necessitats de poble".

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

"Sempre hi ha hagut fluctuacions en la relació oferta-demanda, depenent dels fluxos econòmics. (...)

[Quant a la composició de l'alumnat] Quan el centre era d'educació infantil: hi havia situacions molt heterogènies. Per alguns, érem un *impasse*. Es tractava, t'ho diré molt clarament, de *bunkers* d'estrangers, amb una ideologia determinada, que sigui perquè estaven al costat, sigui perquè tenim espai, sigui perquè tenim una línia semblant, el cert és que els portaven aquí, per a passar-los a l'Escola Alemanya [de Barcelona], al Bon Soleil, a l'Angloamerican, o també gent religiosa d'aquí, que després els porta a la SAFA de Gavà. Pensa que els alemanys tenen els nens petits més temps; no els porten a l'escola de matí i tarda tan petits com aquí.

Altres eren gent compromesa amb la línia. Abans, un cop acabada l'educació infantil els derivàvem cap a la pública. A P-5, passaven quasi en bloc a la pública [a quins centres?]

Cada vegada, però, la gent s'anava fent expectatives a més llarg termini.

Ara, a l'educació infantil, la gent que els porta és perquè creu que és la seva escola i ho fa amb idea de continuïtat".

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-2 fins a 8è, 1 línia ("cursos de 25 alumnes per aula, això és innegociable"). Uns 140 alumnes d'EGB i uns 80 d'infantil.

7. Model educatiu.

Em remet al document de presentació que em tenia preparat i em subratlla: "una escola activa, catalana, laica, pluralista ...".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Sí, [per nosaltres] cada nen és un món. Cada grup classe és diferent. Mai fem anar llibres, utilitzem fitxes fetes pel professor, a partir d'un ventall de manuals.

També treballem a nivell del que nosaltres diem *grups en bloc* - això ho trobaràs explicat aquí [al document]- per tal de treballar la diversitat de ritmes. El mètode és canviant, flexible i l'estructura de continguts, fixa. Això sí, mai no treiem els nens de l'aula, el que fem és grups flexibles (...). D'altra banda, tenim els *grups flexibles de cicle* [vegi's document annex]. En fem una avaluació molt positiva. Es tracta d'acceptar dintre del marge d'edats que et permet un cicle la diversitat de ritmes, sense forçar.

Aquesta línia educativa ens ha portat algun problema amb pares. Es la típica discussió entre memorització i raonament. S'ha de tenir en compte que el nostre mètode exigeix un grau d'implicació alt dels pares. Els nens han de treballar a casa i hi ha pares que no els dediquen prou temps.

Normalment, el pare s'esparvera [quan?], però hi ha:

- a) qui et dóna el vot de confiança, com si d'un metge o d'un altre especialista es tractés,
- b) els qui els convides a marxar [perquè no estan d'acord amb la línia i llavors el millor és que busquin un altre col·legi] i
- c) els qui creuen que hi tenen molt a dir, són els qui et donen la reunió o l'entrevista [perquè creuen que en saben més que tu]."

Entre les queixes que els han adreçat alguns pares, la directora esmenta el fet que carreguen massa les motxilles [cada nen té un cartipàs per a cada assignatura] i que els manen massa deures: "això, clar, en nens que porten moltes activitats extraescolars,

clar, jo ho entenc, però, bé, [han de saber que a l'escola s'hi ve per treballar]".

9. Projecte educatiu.

Document annex.

10. Relació pares-equip docent.

"Hi ha dos tipus de pares: els vells que encara continuen amb la idea del parvulari, et tenen molta confiança, perquè abans et trobaven pel passadís i t'explicaven la seva opinió sobre alguna cosa i, ara, el problema és que es pensen que els has de fer cas sempre: està molt bé que expressin la seva opinió i jo l'he d'escoltar, però això no vol dir que ho així d'assumir com a opinió pròpia; en canvi, l'altre tipus de pares, els de nova entrada, la relació amb ells és més fàcil".

Un tema que ha dividit els pares entre ells i aquests amb el professorat ha estat acceptar o no el concert amb la Generalitat. Així ho explica la directora:

"L'APA és favorable al concert. Fa un any, la gent volia el concert bàsicament per qüestió econòmica. En canvi, el professorat hi era -i hi és contrari- per l'estira-i-arrotonsa que genera la matriculació que, junt amb la indefinició de la LOGSE en aquest apartat, deixa la porta oberta a haver d'acceptar grups per sobre dels 25 alumnes. D'altra banda, no et paguen per realitzar grups flexibles, per contractar mestres especialistes. La Generalitat no hi arriba. [Em comenta que la línia docent del centre va en la direcció d'especialitzar el propi equip de mestres].

Ara, en canvi, quan ha passat l'embranchida pel tema concert, l'APA està dormida".

Finalment, la directora apunta la següent distribució dels grups esmentats:

1. "Gent nostra, conscient": 50 %
2. "Gent vella, amb vicis adquirits": 25 %
3. Gent que no sap on està: 25 %

I, a nivell de classe:

- a. Treballadors que van al límit de les seves possibilitats, però que prioritzen l'educació dels fills : 1 %, conscients.
- b. Petits empresaris: 75 %, conscients; 25 %, per prestigi.
- c. Classe alta: no n'aventura les proporcions.

Castelldefels, 17 d'octubre de 1994

Director del Col·legi San Fernando.

Aquest centre ocupa un edifici de tres plantes, que sobresurt enmig del continu de xalets que és Montemar. L'edifici no és nou (s'acabà de construir al 1968) i es veu, des de fora, un tant descuidat. Venint pel carrer Diagonal des del centre del poble, ja de lluny es pot llegir "Colegio San Fernando" i, a sota i en lletres menys grans, "Escola d'EGB. Centre homologat".

Em rep el director, un home que deu anar per la quarantena, que porta ulleres i és més aviat gros. Em fa passar a un despatx luxosament emmoblat, amb butaques de pell. Se m'adreça en castellà i l'entrevista discorre sense tutejar-nos. La seva actitud és complir, fent l'entrevista, i prou.

A. Entorn sociocultural.

1. Zona d'influència.

"Normalmente, los alrededores, es decir, Montemar. Aunque algunos vienen de otras zonas de Castelldefels: El Poal, Bellamar, Playas y Centro".

2. Visió de la composició sociocultural del barri.

"El nivel socioeconómico es medio -diu referint-se directament a la població que escolaritza els seus fills al centre-; el nivel cultural, altillo. Entre los padres hay muchos profesionales liberales (abogados, médicos ...). Digamos, de un nivel medio-alto".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Contestat per 2.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"Depende de qué curso. En algunos hay 4 o 5 vacantes. En otros, sobran, hay 2 o 3 más de los que queríamos en un principio, pero claro los tienes que aceptar porque tienen hermanos en el centro [6è és el curs més carregat amb 39; mentre que la mitjana ronda els 35].

En 3º de BUP es donde menos número hay, puesto que una vez en bachillerato, siempre hay algunos que van dejándolo.

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

"Esto depende del año; de un año a otro hay pequeñas oscilaciones".

Malgrat que el director porta en el càrrec des de 1975, no s'ha prodigat gaire en comentaris històrics.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 a 6è, una línia; a 7è i 8è, dues línies. De primer a tercer de BUP, una.

7. Model educatiu.

"Lástima que no esté aquí la pedagoga del centro. Nuestro método no es el Freinet [és una clara rèplica al Virgen de Los Llanos?]. Nuestro método es el tradicional, pero abierto. Es el típico machaqueo, porque si no ..., ahora bien, utilizando métodos modernos y tradicionales, según su utilidad y en función de las asignaturas. Es por esta razón, por el hecho de ser abiertas en cuanto a los métodos, que los alumnos nuevos, los que proceden

de otros centros con otro tipo de enseñanza, no tienen al llegar aquí un shock, se adaptan bien".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"¿Diversidad? Hay poca. El alumnado es muy homogéneo".

9. Projecte educatiu.

En reelaboració, a partir d'un nou enfoc. Es treballa conjuntament amb el reglament intern i el projecte lingüístic.

→ Contacte amb pares.

Possibilitat que em presenti alguna mare que es frena quan li plantejo que pretenc entrevistar pare i mare: "Ah! Eso ya, se lo plantea usted y según cómo venga, ya verá usted mismo".

† El Miquel (informant) coneix un mestre del San Fernando. Segons el seu testimoni i el d'un ex-mestre també conegut, la disciplina per als mestres és molt fèrria.

Joan Manuel Rodríguez, director del Col·legi Frangoal.

El centre privat i concertat Frangoal es troba en la zona fronterera entre els barris de Vista Alegre, al nord-oest, i El Castell, al sud-oest, on s'acaba el casc urbà de Castelldefels. La zona ha experimentat un notable canvi a nivell urbanístic: al costat dels barris d'autoconstrucció de Vista Alegre i de grans blocs de pisos i de protecció oficial, aixecats els anys 50 a les falques del Castell, s'ha anat configurant una zona de més alt nivell residencial: cases unifamiliars i pisos més amplis, aixecats probablement a partir dels 70 i fins avui. Aquest canvi és clau per entendre la història recent del col·legi Frangoal. El director, que és a la vegada el propietari del centre des de fa tres anys tot i que no de l'edifici [si ho he entès bé], és un home jove, d'uns 30 i pocs anys, que viu en un barri al nord de Rubí i parla de forma una mica embarbussada. Em parla en català amb un accent castellà i escriu el seu nom en català.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Ara hi ha un canvi, d'ençà que fa uns tres anys em vaig quedar el centre. Fins fa uns quatre o cinc anys, venia famílies de classe mitjana-baixa, sobretot de Vista Alegre. Ara, per sort, això està canviant: ara ve alumnes de tot Castelldefels, cada cop més del centre del Castelldefels i, sobretot, dels afores del poble, de les noves urbanitzacions, famílies amb un poder adquisitiu alt".

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

"Ara fa tres anys, aquesta era la zona més baixa de tot Catalunya i ho dic en molts sentits: a nivell social, cultural, lingüístic

(fa un especial èmfasi en pronunciar aquesta paraula)...

Aleshores, molta d'aquesta gent, que s'havia anat fent una caseta en un poc bocí de terreny, veié com les constructores els oferien 15 o 16 milions, anem a suposar, per vendre's la casa; amb aquests diners molts s'han comprat un pis a la part sud de Gavà, per 9 o 10 milions i, mira, ara tenen 6 milions per a ells.

Al seu lloc s'ha construït cases unifamiliars d'uns 20 o 20 i pico milions, que ara ocupen parelles joves amb els primers nanos. Vénen de Barcelona i pel mateix preu que a Barcelona es poden comprar una casa aquí. Són classe mitjana-alta, amb un nivell d'estudis mitjans o superiors, que tenen ocupacions liberals; mentre que la gent de Vista Alegre, gairebé en tots els casos, un dels pares era analfabet i l'altre ben just escrivia el seu nom i sabia comptar; treballaven d'escombriaires i en el sector que jo en dic "terciaris baixos".

Mentre aquests eren castellanoparlant, en un 70 o un 80 % dels casos, un dels dos membres de la parella és català i l'altre, si més no, l'accepta, l'entèn ...".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Ja contestat.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"100 % de places cobertes. Hem hagut de denegar sol.licituds. La nostra idea era doblar la línia que tenim a pàrvuls, però per acord amb la inspecció, no ho hem fet. Pensa que a la pública, sobren places i clar..."

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 a P-5, una línia; a EGB, dues línies.

7. Model educatiu.

El director presenta la línia educativa de centre com una reconversió que aprofiti l'impuls de la Reforma i permeti el reciclatge dels mestres. "En primer lloc, va caldre conèixer el mínim de què partíem [fa tres anys] i contrastar-lo amb el que exigeix la Reforma".

"La línia d'escola d'abans, de fet no h'hi havia: cada mestre anava a la seva i feia un ensenyament diferent. Ara fem un seguiment de la tasca educativa per àrees i cicles. Estem elaborant el projecte curricular, ja el tenim fet fins a 4rt.; el projecte educatiu, igualment fins a cicle inicial".

- Esteu implantant també la immersió al català?

"Sí, des de fa dos anys. Primer vam començar amb una pre-immersió a P-4, per continuar, el curs següent, a P-5 amb una immersió completa. Paral·lelament, a P-5 de fa dos cursos vam introduir el català com a llengua de lectoescriptura".

- Com ha anat l'acceptació per part dels pares i mestres?

"Hi ha hagut moltes reticències sobretot per part de pares. Pel que fa als mestres, tot i que tots ells tenen titulació de català, la seva actitud no és en tots els casos la més adient. Aquí està passant el que va passar ara fa 17 anys a Rubí i al Vallès. Jo he estat en una comissió sobre aquest tema i et puc dir que de cada 10 escoles privades del Baix Llobregat, només 2 han implantat el programa d'immersió".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

El director em respon aquesta qüestió de forma vaga, amb un discurs pràcticament intel·ligible amb terminologia LOGSE; una possible interpretació: la diversitat cultural seria tractada a nivell d'adequació de continguts, funcionant com a eix

transversal; la diversitat de ritmes d'aprenentatge es controla a cada final de cicle, mitjançant proves [?]. I el missatge és monòton: ens estem adequant als principis de la Reforma.

9. Projecte educatiu.

Ja contestada.

→ Contacte amb pares.

- Com valores la relació escola-pares?

"Molt negativa. M'explicaré. Hi ha en joc visions d'escola molt diferents. Mira, a nivell d'actes festius, de participació general com ara, exposicions o reunions, hi ha un bon nivell de participació. Ara, mentre una majoria troba bé les propostes que els fem, hi ha una minoria molt crítica; de fet són gent dels d'abans, que estaven acostumats a entrar i sortir d'aquí quan volien, i si convenia, esbroncar la mestra a classe i clar, això s'ha acabat.

Per posar-te un exemple, fins ara els mestres em comunicaven: 'mira, s'ha de passar aquesta factura d'aquestes cartolines als pares' i un altre em venia amb una altra cosa. Aleshores vam decidir de fer un derrame -és a dir, de cobrar-ho tot junt, al principi de curs-, perquè és millor, de cara a treballar tots de forma uniforme, amb el mateix material, no que un et porti una cartolina mig arrugada, que li hakis de dir 'no, mira, llença-la i fés-ho en un foli' o bé un altre que no te'n porti cap ... En total, sortia a unes 4.000 pts., doncs bé, ho vam plantejar als pares en una reunió i, mentre la majoria no hi va trobar cap pega, aquesta minoria s'hi va oposar".

El director ha reiterat que ell pot acceptar els punts de vista de tothom, però que vol que la gent tingui clar que el qui té l'última paraula és el ell o el mestre, en tant que professionals de l'ensenyament. Hi ha, probablement, també concepcions de les funcions de l'APA divergents; ha dit el director: "L'APA no necessita cap despatx aquí al centre; l'APA s'ha de dedicar a

activitats extraescolars i ja està".

Joan Manuel fa un esquema del canvi en el tipus de família que porta els seus fills al Frangoal, produït estant ell a la direcció -"un canvi a nivell cultural, social i econòmic, i és que això va tot molt lligat":

Entrada nova direcció

Ara

- canvi de quota mensual: de 1.000 a 4.500 pts. al mes.

- Entre el 25 i 40 % se'n van.

- Entre el 60 i el 75 % es queden.

- un 30 % que creix: famílies de nova implantació al barri.

- un 50 % de les famílies d'abans s'han adaptat.

- un 1-3 % de les famílies d'abans, disconformes amb la línia de direcció.

Castelldefels, 6 d'octubre de 1994

Carlota, cap d'estudis del Col·legi Públic Antoni Gaudí.

Arribo al col·legi Antoni Gaudí, a peu, per la banda oest, a través de les vies asfaltades del nou barri que s'hi aixeca. Entro al pati per la part superior, per una porta petita i baixo unes escales. Pregunto a un mestre que està dirigint un entrenament de pilota dels nens i em diu que ell no és d'aquest col·legi, que entri i preguntin en l'edifici que m'assenyala.

A dintre em rep un mestre gran, que amablement i en castellà, em diu que la directora no hi és i que li sembla que ha hagut d'anar a Sant Feliu, a Inspecció. Un altre mestre, aquest catalanoparlant em diu si em serveix parlar amb la cap d'estudis, que la pot buscar. Li dic que d'acord.

Em fan passar al despatx de direcció on m'espero. Es un espai, petit, atapeït de prestatges, fulls que s'amunteguen i amb les parets plenes d'elements decoratius. Entra un nen, d'uns 6 o 7 anys, m'esquiva les cames, despenja un telèfon que hi ha al costat de la taula de la directora i es posa a trucar a sa mare. Més tard ha vingut una noia adolescent i també ha trucat, després d'haver-mo anunciat abans. Al cap de l'estona arriba la cap d'estudis.

Es una noia jove, tindrà sobre els 30 anys, embarassada, amb l'aire una mica cansat i escèptic.

M'explica que l'Antoni Gaudí és un centre provisional -així consta en la normativa- i ho és des de fa 18 anys, any en què es va construir per donar cabuda a alumnat del Jacint Verdaguer. Aquest status jurídic indefinit els impedeix de fer les reformes que els caldria per fer front a una necessitat creixent d'espai: "estem ocupant passadissos". Respecte a la possible confusió d'espais entre els tres centres que jo li suggereixo, em diu que no, que després d'acordar-ho, ara tothom té clara fins on pot arribar cadascú", si bé admet que van haver de tancar amb reixes l'espai dels pàrvuls, perquè els grans els hi envaiien.

A. Entorn sòcio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Això t'ho diria millor la directora" (†3 vegeu part 2).

2. Visió de la composició sòcio-cultural del barri.

"Hi ha una mica de tot. Podríem parlar de classe mitjana-baixa. Tant et pots trobar pares amb carrera, com d'altres sense estudis, hi ha molta barreja".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Del conjunt de població del barri, un sector va a la privada. També s'observa un trasvassament d'alumnes de la privada a la pública després de no poder entrar en primera opció, o bé nens que fracassen a la privada i "que ens vénen com a nens que han de passar per l'aula d'educació especial".

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

Aquest curs excedents tant a 2a etapa (39 sol.licituds denegades) com a altres cursos (25).

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

† Directora.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

1 línia, de P-3 a 8è, llevat de primer, que no existeix. "Ens interessaria cobrir-lo i hem donat veus" [no recordo per què em va dir].

7. Model educatiu.

Estan elaborant el disseny curricular, centrant-se sobretot en la llengua. Ara, la immersió és de P-3 a P-5. Des de 2on., la lectoescriptura és en castellà. A primària, les assignatures "obligatòries" es fan en català. La tercera llengua és l'anglès. Es fa una exempció de classes en català als qui arriben per primer any a Catalunya: se'ls indica permet tenir llibre en castellà.

"Aquests anys ha estat habitual tenir nens sud-americans matriculats al centre, alguns de Mèxic".

- Són gent de pas o s'estabilitzen?

"Bé, alguns sí, vénen per fer una investigació per a la universitat ..., el fet que hi hagi a prop l'aeroport també influeix. Ens arriben força alumnes fora de termini de matriculació".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

Aula d'Educació Especial: "agafa nens de 5è i un altre de 6è". Quan arriba un nen de fora, se li fa una "prova inicial" per determinar si porta o no retard en relació a la seva edat. A segon, la mestra d'Educació Especial entra a classe. "Sí, tenim nens en integració i nens amb problemes".

A 5è, 6è i 7è, fan "desplegament" a les classes de llengües: "Sí, quant a professorat no ens podem queixar, som privilegiats i podem treballar-ho amb grups reduïts".

Quan li pregunta específicament per la "diversitat cultural", distingeix entre sud-americans, gitanos i àrabs:

"Els sud-americans estan plenament integrats. Dels gitanos, per exemple, n'hi ha un que s'absenta per se'n va a collir maduixer o tomàquets. Tenim també dos germans àrabs que no segueixen el ritme. La seva família és molt tancada. Els vam fer reforç quan van arribar, però ...

9. Projecte educatiu.

En revisió.

→ Contacte amb pares.

2. Aurea, directora.

Després d'una nova trucada, l'Aurea es disculpa per haver-se hagut d'absentar el dia de l'entrevista i no té cap problema per quedar un altre dia. Bona predisposició.

La directora, una dona d'uns 35-45 anys, molt dinàmica, abans que li preguntí res, em demana: "El teu tema era la diversitat, oi?". "Sí, escola i diversitat social i cultural", he puntualitzat. Aleshores, m'ha començat dient que tenien un petit estudi fet sobre la llengua a l'escola, arran del Projecte Lingüístic [del qual m'ha donat una còpia], on apareixia la distribució de l'alumnat pel lloc de procedència. Les dades són del curs 92/93, i diu la directora que actualment es manté si fa no fa la mateixa proporció. Aleshores m'ensenya una plantilla on ha anat apuntant, en llapis els alumnes d'"origen estranger" per curs [segons m'ha dit, un full com aquest l'han d'omplonar a tots els centre]. M'ha dit que, quan l'hagi passat a nèt, me'n podrà fer una còpia si vull.

Li pregunto si aquesta composició de l'alumnat (un 15 % d'alumnat estranger, aproximadament) té l'origen en algun curs en concret i em respon que "no, jo ja fa set anys que estic aquí i sempre ho he vist igual".

La directora distingeix entre

a. "Els qui comencen de petits. Aquests van molt bé". Explica el cas d'una nena que ha arribat de Croàcia, de pares russos, que va arribar ara fa uns tres anys sense entendre gens ni mica el català o el castellà i ara és la millor de la classe. Segons la directora, els seus pares la preparen per ocupar el càrrec del seu pare, que és hereditari (!).

b. "Els altres, depèn. Als llatinoamericans, en general, els posem un curs per sota, tot i que en general el nivell és bo".

Explica llavors el cas d'una família mexicana, que està aquí per dos anys (els pares tenen una beca de la universitat del seu país). Diu que els van oferir la possibilitat de fer una excepció amb la llengua catalana, però ells s'hi van negar i van dir que si estaven aquí, doncs, que era bo que la nena aprengués la llengua d'aquí, exactament igual que els altres: "Una família madrilenya, que se'n va anar ara fa dos anys, va posar més problemes que no pas aquests". Després esmenta el cas de dos germans, que han vingut del Marroc i que, segons ella, "són els qui tenen més problemes; però és per les costums, perquè no s'adapten. Per exemple, al menjador, sempre hi troben pegues, tenen a les cuineres amargades, que si això no m'ho menjo, perquè no portarà porc ...". També esmenta el cas d'un matrimoni mixt, hispano-alemany, que porta la nena (?) al Gaudí, després d'estar un temps al col·legi alemany [D'AQUI? PER QUÈ EL CANVI?]. La directora destaca el fet que al llarg del curs hi ha molts canvis, en tots els cursos, a causa de trasllats: "són gent de pas".

Respecte a la zona d'influència, la directora contesta: "és la mateixa de Can Roca". No és una escola de barri, sinó de tot Castelldefels, ha vingut a dir i ha afegit: "l'única identitat de barri que hi ha aquí és la de Vista Alegre, ja saps on és, oi? Ells mateixos, t'ho diuen, que quan surten del barri diuen "anem al poble", com si ells no en formessin part".

Pel que fa a la descripció de la zona d'influència, és a dir, de Castelldefels, esmenta el fet que "és una població molt nova. De fet, Castelldefels és una zona residencial de Barcelona i barris com Can Bou, El Poal o les mateixes platges estan creixent moltíssim. Les cases que fa uns anys només eren d'estiueig, ara cada cop són més habitades.

Davant d'això -continua explicant la directora- el Mapa Escolar preveu que el Gaudí passi a la zona d'El Poal i Bellamar. Ja s'havia d'haver construït, però ara és prioritari de fer un nou institut i, amb aquests últims anys de crisi, doncs mira, encara no s'ha fet. També es vol traslladar el Lluís Vives cap a la zona d'El Castell, però això més a llarg [termini]. I és que ara per ara, totes les escoles estan plenes -em diu ensenyant-me una

taula amb l'alumnat de tots els centres."

- Però no és el cas del Lluís Vives, oi?

"No, però tingues en compte que no té menjador ni transport.

En el futur s'ha de reestructurar tot. El Gaudí es farà nou i passarà a ser de doble línia. Això permetrà estalviar molts diners de transport escolar. Pensa que els autocars només a Can Roca costen 25.000 pts. diàries".

- L'Edumar també s'ampliarà a dues línies?

"No, no volen. Clar, jo ho entenc, una escola d'una línia és millor: jo ara conec als nens i als pares, hi ha una familiaritat. Nosaltres també preferim 1 línia. Però s'ha d'entendre que l'Edumar és una escola ex-SEPEC i els pares s'hi van oposar. A més, l'Edumar té alumnes de Gavà i de Viladecans, perquè era l'escola que ho feia tot en català...".

- Però, em comentaven que ara estan vivint un procés de substitució, dels alumnes de fora pels de Castelldefels ...

"Sí, però hi ha trampes. Hi ha molts pares que s'empadronen aquí expressament. Lloquen un pis per a l'estiu i aleshores s'empadronen. Clar, l'altre dia ho deia un mestre en una reunió, nosaltres no som detectius, això hauria de ser l'Ajuntament qui ho controlés".

Respecte a diversitat social, la directora esmenta com a famílies en situació econòmica precària, la del Marroc i una mare dominicana, que no se sap ben bé de què [m'ha donat a entendre que fa de prostituta]: "Ara, famílies en aquesta situació són poques, la majoria són gent de classe treballadora. Hi ha professionals, però menys (i menys que a l'Edumar -apunta i fa un incís a continuació: Es que l'APA de l'Edumar és com una empresa allò, tenen molts monitors contractats, mestres de suport. Clar ells paguen, doncs pagaran unes 4.000 pts al mes; mentre que nosaltres, els pares paguen 1.000 pts. a l'APA a principi de curs".

Jo li puntualitzo que a l'Edumar els pares paguen 4.600 pts. al mes, però que això ho inclou tot, material escolar i sortides. Aleshores, ella precisa: "no, nosaltres les activitats extraescolars les cobrem a part".

→ contacte amb pares.

Em prepara una llista, a partir del meu plantejament. En un cert moment em diu: "Es que entre ells es coneixen, perquè s'ho diuen: mira jo el porta al Gaudí".

Castelldefels, 20 d'octubre de 1994

Directora del C.P. Jacint Verdaguer.

L'edifici que acull aquest col·legi es troba als peus del puig que corona el castell, en la seva vessant nord-est. Hi arribo a la tarda, fora de l'horari escolar. Entro per darrera, on un rètol indica que hi ha l'escola d'adults. Hi estan fent reformes. A l'interior, un home de mitjana edat em condueix vers una altra entrada on hi ha la sala de professors. Allí em trobo amb la directora, enfeïnada amb un parell de companys més intentant manipular un arxiu de WP.

La directora és una noia jove, d'uns trenta i pocs anys, molt amable i planera. Em demana si em molesta que fumi, a la qual cosa jo accedeixo a condició que hi hagi ventilació. És el seu primer curs com a directora.

El centre fou inaugurat el curs 1974/75.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

Zona delimitada per l'Ajuntament, tenint en compte que la zona que apareix al mapa com a quadrícula és compartida amb Margalló i Vista Alegre. Segons la directora, considerant que la zona del seu entorn immediat és la més poblada, i atesos els criteris de tenir germans al centre i de la situació econòmica, "la matrícula s'omple amb el barri més pròxim".

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

En el 98 % dels casos es tracta d'immigració andalusa dels anys 60 i 70. "Aquí arribaren pobles sencers i encara conserven els

vincles culturals d'aleshores. Això es nota en la celebració de la Setmana Santa, en la Casa d'Andalusia. En aquest sentit és semblant a Vista Alegre".

"Ara bé, de 6 o 7 anys ençà han començat a arribar immigrants aragonesos, valencians i també d'altres zones de l'Àrea Metropolitana.

Cal dir que hi ha una acceptació de les festes catalanes. Tenen clar que els fills han d'aprendre català per trobar feina. De fet, l'escola ha estat una de les pioneres a fer immersió (ara arriba fins a cinquè). Es pot que hi ha una bona convivència. També s'ha de dir que alguns pares no entenen el català".

La directora ha posat l'exemple d'una classe de 30, en què només 3 eren de "família catalana".

Quant al nivell econòmic, "la crisi s'acusa. Pensa que la majoria són treballadors del sector industrial i de la construcció. Per a què tingues una idea, nosaltres, des de fa molts anys, fem una borsa de llibres (col.laboració claustre-APA); intentem per exemple no canviar sovint d'editorials, així com que els alumnes no embrutin els llibres. Aquí els pares paguen 9.000 pts. l'any. Cal dir que també tenim famílies amb major poder adquisitiu, potser mitja dotzena. La majoria tenen vídeo, però no van mai al teatre, i aquest tipus de coses".

(...)

"Abans hi havia dos privats a la zona. Ara, un ja ha plegat i de l'altre ens arriba continuament alumnes (es reparteixen entre l'Edumar i nosaltres). Això és per la imatge del col.légi. És un centre molt arrelat al poble; els mestres s'impliquen molt".

La directora situa les raons d'aquest flux en: (a) la crisi, seria "la raó subliminal", (b) la idea que la "nacional" és com un correctiu per als qui tenen problemes acadèmics, i (c) aquells per als qui anar a la pública és un compàs d'espera.

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Ja contestada.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

La demanda de places supera l'oferta. I això des de la seva creació. [La directora em diu que va ser -aquest curs?- secretària de la Comissió de matrícula]. "Aquí, el maig ja estava tot cobert. Per exemple, per a P-3 vam tenir 50 sol.licituds per tans sols 35 places".

Preguntada sobre com es va fer la redistribució, la directora n'enumera els criteris: els centres on s'hi tenia germans, els centres amb transport i menjador en el cas de pares que treballessin i la proximitat. A la majoria se'ls orientà vers el Margalló i el Can Roca.

"A l'Edumar s'hi va per prestigi. Es la gent que aspira a ser classe mitjana o els professionals liberals. Molts posen com a primera opció l'Edumar i com a segona, el Verdager.

Ara ha canviat la història, el perquè se sol.licita un centre, vull dir. Hi ha més interès en la qualitat de l'ensenyament.

També, amb la construcció de torres aparellades al costat est del barri, ha millorat el nivell adquisitiu de les famílies d'uns 3 o 4 anys ençà.

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 fins a 8è. 1 línia, accidentalment, 2 a dos cursos.

7. Model educatiu.

"Ens definim com una escola laica, basada en el foment dels valors democràtics, que persegueix la participació dels pares, alumnes i professors; com una escola catalana. Aquests serien els grans objectius.

Creiem en l'escola pública i gratuïta, a l'abast de tothom".
Sobre el mètode educatiu: "no gaire d'empollar, més aviat pràctic. (...) No seguim el llibre, utilitzem fitxes, centre d'interès, racons (des de P-3 fins a 8è)".

La directora destaca la incidència que fan en els "casos especials": hi intervé una psicoterapeuta d'Educació Especial, ajudada per l'EAP. "Tenim 4 nens amb necessitats educatives especials (entre *bordelines* i nens amb informe de l'EAP) i bastants amb problemes caracterials, lligats a famílies desestructurades".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

A la pregunta de com es plantegem el tema de la diversita, la directora comença dient: "De diferents nacionalitats no n'hi ha gaires. 3 o 4 llatinoamericans. No hi tenim cap problema. Anem integrant la diversitat cultural (especialment les cultures castellana i catalana)."

I continua: "el que sí que hi ha és nens amb diversitat de ritmes en l'aprenentatge del català, per exemple. Alguns nens ens arriben sense entendre'l. Per això fem classes de reforç, pràcticament tots els mestres (els mestres només destinem 1 hora lliure a qüestions de programació, la resta són destinades a reforçar a altres cursos -especialment a aquells en què és un objectiu prioritari l'adquisició de la lectoescriptura). I al cicle mitjà fem grups flexibles.

A això si ha d'afegir que una psicoterapeuta (no d'educació especial) treballa amb nens amb dificultats a dintre el grup classe i durant mitja hora a la setmana en grups a part.

(...) La directora ha sortit a explicar que estan preparant una sortida de "convivències" amb un altre centre de Vic: "unencontre entre una escola catalana i una altra de castellana", ha dit. Aleshores davant la meua confusió, ja que havia entès que feien la trobada amb un col·legi de Castella s'ha explicat: "No! L'escola castellana som nosaltres, vull dir. A veure -ha acabat puntualitzant: "castellana" perquè no hem d'oblidar l'entorn en

què ens trobem".

9. Projecte educatiu.

10. Participació dels pares.

"Quan jo vaig arribar, l'any 1978, ja hi havia APA. En els seus primers temps era clandestina, però la gent sempre ha estat [o era?] molt voluntariosa.

Hi ha molt bona relació entre el claustre i l'APA. Fruit d'aquesta col.laboració es fan tallers, activitats escolars, festes, colònies ... Ens reunim conjuntament un cop la setmana".

Gavà, 7 d'octubre de 1994

Humberto, director del Col·legi Públic Jacme March.

Divendres a la tarda. Arribo al centre Jacme March des de la Rambla de Gavà, després de passar pel costat d'un circ que han alçat just al costat del col·legi. Uns nois aparentment gitanos li pregunten a un del circ quan comencen les actuacions.

El centre té ocupa un terreny molt gran, al centre del qual s'hi troba el principal edifici, un imponent bloc de dues plantes, excel·lent exponent de l'arquitectura escolar dels anys 60.

El director, Humberto, un home d'uns cinquanta anys, que no perd el seu posat bonhomíós i rígid a la vegada per res, s'ha presentat com "del PSOE, digan lo que digan y hagan lo que hagan, me da igual, siempre seré del PSOE. Yo soy asturiano". Després m'explica que vingué a Barcelona, amb la maleta a coll a estudiar magisteri. De seguida noto que té interès en l'entrevista i en justificar, argumentar i aclarir la seva postura en front la inspectora i la resta de mestres. L'entrevista dura prop d'hora i mitja.

A. Entorn sociocultural.

1. Zona d'influència.

Zona delimitada per l'Ajuntament més Can Espinós, "ya sabes, te han hablado de Can Espinós?, hay drogas y todo lo malo; aunque también hay familias buenas, eh!"

- Bueno, sí, me habló Roser. Me dijo que los niños estaban escolarizados por el centro Joan Salamero.

"Pero no sólo ellos, aquí tenemos más alumnos gitanos que el Salamero [No sé si aquest fragment de conversa està relacionat amb el "malentès" que ha generat aquesta entrevista amb el director del Salamero i amb Pilar Codina]".

D'altra banda, m'ha ensenyat una llista que va enviar a la

inspectora amb tots els nens, segons ell, susceptibles de rebre educació compensatòria: 68 gitanos, 10 àrabs ("que aunque no estén ya nos va bien que estén apuntados"), 1 sordo, 2 minusválidos psíquicos, 21 en total con informe del EAP.

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

"De clase económicamente muy baja, la mayoría de ellos en paro. Mira, de 432 alumnos 190 reciben beca por libros y 123 beca de comedor. Esto contando las que da el Ayuntamiento y el Consell Comarcal [via regular], más otras que solicitamos a Caritas, Mans Unides y otras organizaciones".

Tanmateix, el director afegeix que a la part oest de la zona que li correspon, hi viuen famílies "pudientes", en una zona de cases unifamiliars i, de seguida, explica:

"Pero aquí tenemos un problema por la minoría étnica [gitana]. Ha habido quejas y se nos están marchando, familias que antes traían a sus hijos aquí. Y aquí sí que tengo que separar dos cosas: mi opinión como maestro y mi otra como director. Como maestro, los gitanos no pueden tener mejor amigo ni nadie que les favorezca más que yo; sin embargo, como director es que si se quiere integración, hay que separar a los gitanos. (...) Yo estoy haciendo como el Felipe González el día de la OTAN. He tenido que cambiar la lógica: ahora impera el interés del centro y la pérdida de puestos de trabajo, que yo no quiero ocasionar.

Lo que hay que hacer es tener a la gente repartida. Es lo que he planteado al Consell Comarcal". Humberto parla amb la convicció dels vencedors i amb la retòrica de la lluita oberta i sens treva. La seva proposta: el repartiment equitatiu -és a dir, el mateix nombre per cada centre- dels alumnes gitanos per tots els centres [públics i privats concertats?]. "Lo que yo propongo es partir de cero, es decir que en la matriculación no se tenga en cuenta tener hermanos en el centro y, una segunda cuestión: que Can Espinós sea zona de todos". "(...) Piensa que en el Eramprunyà no tienen ni uno [de gitano]". En canvi, més endavant reconeix que el centre públic Marcel·lí Moragas ja té gitanos. "(...) De hecho, los gitanos son privilegiados. Lo que pasa es

que no lo aprovechan. Pero yo veo a mis hijas, que han tenido que estudiar sin beca, porque se la denegaban, pero bueno, allí estábamos los padres para tirar adelante. Mira, allí, en Can Espinós, si quieres, un día lo puedes ver, el Ayuntamiento les ha puesto educadores, maestros de repaso, un esplai con monitor; una asociación de monjitas, APAMM creo que se llama les organizan colonias ... [de les explicacions del director, dedueixo que el seu centre és especialista a buscar recursos per famílies amb problemes econòmics].

Aquí llevamos puntualmente la valoración del absentismo de los alumnos y en eso hemos trabajado conjuntamente con los educadores de Can Espinós". M'ensenya les llistes de control d'assistència i m'explica el procediment que porta al centre a obrir un expedient per faltar reiteradament a classe. "Les intentamos no sólo controlar, sino infundirles amor al trabajo". Em destaca quatre casos "irreductibles" -entre ells una noia molt grossa que ja "no queda bien ni le es posible de permanecer en clase".

"Los padres sólo aparecen por motivo de becas. Te cansas. Con algunas familias tenemos problemas, porque no compran el material escolar y, claro, entonces rompen la dinámica del grupo, hay niños que vienen a clase sin nada, y claro siempre es más fácil que haga algo el que lleva sus libretas y su material que el que el que no lleva nada. Esto, quieras que no, baja el nivel del centro (También tenemos familias normales, eh, no te pienses -no sé si ho diu aquí)".

"De hecho, ahora el claustro está ante un dilema: o bajar los contenidos para hacerlos asequibles a la mayoría, o bien subir el nivel de exigencia para que al menos los más capacitados lo aprovechen, porque de la otra forma, la mayoría tampoco lo aprovecha" [queda clar a favor de quina postura està, oi?].

"(...) No es que nos haya aumentado el número de alumnos gitanos, no, es el mismo que antes. Pero claro, antes teníamos cerca de 1.000 alumnos y 60 o 70 gitanos, y ahora tenemos los mismos gitanos pero 452 alumnos. Aquí, yo calculo, que vienen a parar del orden de los 9 millones en becas. (...) También tenemos niños de la comunidad de Ca la Mot, un centro de acogida de menores de

la Generalitat [orfes?] y a una familia árabe itinerante, que viven en condiciones infrahumanas, sin condiciones higiénicas de ninguna clase".

Y que la gente se marche no tiene nada que ver con la enseñanza, el colegio está bien dotado de instalaciones y de personal (somos 26 maestros, 20 o 22 de los cuales estables), responde a otras razones..."

"... Se van la familias más buenas [no sé si utilitza exactament aquests termes], te dicen: 'es que don Humberto, la higiene de los niños, son de clase muy baja'. Pero aquí ha habido más cosas, los rumores han hecho mucho daño. Mira, hubo algún caso de tuberculosis en Can Espinós y hicieron una campaña de vacunación por este motivo. Pues bien, al cabo de unos días la gente se creía que les habían vacunado contra la SIDA, claro como hay drogadictos!

Otra cosa: el bar ese de enfrente, que tiene el toldo como del Barça, pues lo ha cogido la hija de la jefa de la droga y ya está todo el barrio que allí se trafica con droga ... Yo, por la noche, a veces pasó con el coche y sí, cerca de la medianoche ya ves trajín".

També explica l'experiència negativa de cara a la imatge del centre que va suposar cedir els locals a una expedició d'arqueòlegs, els quals estenien la roba al pati. Els mestres van aprovar per "mayoría aplastante" negarles la cesión para el año siguiente.

(...) "Aquí hay a veces un padre dando voces, que yo ya lo conozco y sé como es, pero claro, esto a la gente no les gusta".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Hi ha una metàfora que el director ha utilitzat per definir l'extracció social del seu alumnat: "mira, el Eramprunyà es el día, el Salamero, la noche; nosotros estamos más cerca de la noche que del día".

- Li pregunto si de Castelldefels ve algun alumne i em diu que

no, que de Castelldefels alguns van a la Sagrada Família i altres al col·legi de l'OPUS, el San Luis de Begues.

Els gitanos matriculats en el centre procedeixen, a més de les masies Can Espinós, del barri de la Barceloneta, de la Fuente Amarilla i de Lluís Dalmau [?].

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"Mira, en P-3 hay cinco centros que tienen: el Sagrado Corazón, San Pedro, Salamero, el J. March i la guardería municipal. Pues bien, mientras las guardería privadas y la municipal están llenas, nosotros este año no hemos cubierto las 50 plazas; nos hemos quedado en 37". I, si ho he entès bé, d'aquests 37 ara en queden 14, la resta se'n van, molts d'ells al Salvador Lluís: "niños que han comenzado el curso aquí y al segundo o tercer día, se van".

Al final de la entrevista, Humberto ha expressat amb to dramàtic: "los chavales no vienen", referint-se al fet que de la pre-inscripció de juny fins a la matriculació de setembre hi ha hagut 60 'fugues' vers altres centres públics.

5. Perspectiva històrica de la composició socio-cultural de l'alumnat.

"Tradicionalmente, nuestra zona de influencia era el Barrio del Vino [?], donde actualmente la población es de trabajadores mayores. Entonces también aquí hemos notado un descenso de alumnado".

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

El centre era abans de 3 línies. Actualment, fins a 2on. és de dues línies, excepte a p-5, que és d'una [?]. De 3er. fins a 8è

perduren les tres línies de l'anterior etapa.

Amb las reforma serà un centre de primària, de dues línies.

L'equip docent està format per: 25 mestres, 1 fisioterapeuta, 2 mestres d'Educació Especial i, amb caràcter itinerant, 1 psicòloga, 1 mestre de compensatòria i 1 logopeda.

7. Model educatiu.

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Mira, yo era defensor de los gitanos. Per ya no como director. Yo no los atacaré, pobrecitos, ... No, y el claustro está de acuerdo totalmente. Ahora, los que tenemos, los queremos, no es que no los queramos".

Quant al tractament pedagògic de la diversitat que ells practiquen, el director diu:

"Mira, la diversidad es un tabú. En la LOGSE no está claro qué es. ¿Se trata de enseñanza individualizada? Porque de enseñanza individualizada ya había antes, en los años cincuenta [?]. ¿Diversidad cultural? Está claro.

Nosotros lo que hacemos es un refuerzo en horas libres; por ejemplo, en clase de informática, creamos dos grupos desiguales; en uno utilizamos programas de repaso de matemáticas y de lengua, y en el otro damos informática propiamente dicha.

Tenemos inmersión desde P-4. Las notas las damos en bilingüe. No ha habido ningún problema de aceptación".

M'explica que els infants gitanos no es poden quedar a per participar en les activitats esportives que fan a la tarda: futbol, handbol, etc., ja que l'autocar els surt abans."Por un lado es una ventaja de cara a la galería que no vengan los gitanos, pero es una lástima porque hay muchos de buenos y ahora estamos estudiando la posibilidad de retrasar el autocar".

9. Projecte educatiu.

→ Contacte amb pares.

M'ha dit que el truqui els dijous o els divendres a la tarda i que fins i tot un dia em pot acompanyar al barri Can Espinós i que, venint ell, no hi haurà cap problema per visitar algunes famílies gitanes.

Ah! També es queixa del repartiment de beques per part del Consell Comarcal del Baix Llobregat. Aleshores, s'ha posat a buscar un arxiu en uns prestatges: "te voy a demostrar que nuestro centro es quien acoge más familias con problemas de todo el Baix Llobregat y, sin embargo, nos tenían que dar más becas de las que nos dan". Per les xifres, efectivament, és el centre de la comarca que més beques rep, seguit per un altre centre de Sant Vicenç dels Horts.

M'ensenya la relació de beques de llibres i de menjador sol·licitades i atorgades per centre escolar.

Castelldefels, 27 de setembre de 1994

Angel, dr. del Colegio Virgen de Los Llanos.

El centre Virgen de Los Llanos està situat al sud de l'urbanització Can Roca i per damunt de Montemar, envoltat de xalets d'alt *standing*. Es una entitat cooperativa. La impressió, després de l'entrevista, es resumeix amb una imatge: una torre d'ivori, aliena a la 'diversitat' mundana, pensada per a la formació d'èlites mitjançant pedagogia activa.

Entrevista al despatx del director, un llicenciat en psicologia -al qual no l'interessa la sociologia- relativament jove (al voltant dels 40 anys), amb aparença desenfadada i aire de superioritat i perdonavides. Parla un castellà impòlut, que en cap moment ha abandonat (insensible al meu castellà prenyat de catalanismes!).

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Castelldefels. La aportación de otras poblaciones como Gavà o El Prat és mínima".

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

La resposta ha estat sobre la composició socio-cultural de les famílies que porten els seus nens al centre Virgen de los Llanos.

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"Respecto a lo que es Castelldefels, la familias tienen un nivel social medio-alto". Distingeix amb claredat dos grups pel nivell cultural: els comerciants i botiguers, amb un nivell d'estudis baix; i les professionals liberals, tècnics i empresaris, amb un

nivell d'estudis molt superior.

No es tracta d'un alumnat de barri. El centre té un servei de transport escolar propi (que té parada a Gavà -també al Prat?).

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

a. Curs actual.

"La demanda es superior a la oferta. Ahora bien, hay gente que ya no dejas que pase la puerta, pues a la que abres una ficha, luego ya se creen que están dentro".

Les entrades s'ha produït per P-3 i algunes -una o dues per curs- en els cursos de primària i, notòriament a BUP, on d'uns 120 matriculats, 30 "proviene de otros centros".

"Resulta curioso que últimamente nos han llegado alumnos procedentes de -conoces Gavà?- del SAFA. Y no son tan malos alumnos! Lo que pasa... se ve que allí -ya se sabe, los curas, no es que tenga nada contra ellos, pero ...- son muy duros. Sabes que pasa que a la que suspenden dos en junio, ya no les quieren en septiembre. Y llegan aquí y ... respiran. Y te lo dicen ... y lo ves, esto que aquí te encuentran por el pasillo y puedan hablar con el director (...) También te lo dicen los padres: 'oye, que antes no había manera de llevarlo al instituto y ahora, no habla de nada más'. Y después resulta que no son tan malos alumnos".

b. Curs anterior.

No he fet la pregunta.

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

"Mira yo llevo 25 años en el centro y hace 14 que estamos en este edificio. Anteriormente, el centro se encontraba en el pueblo. El cambio de emplazamiento ha supuesto, con el tiempo, un cambio de la extracción social del alumnado. Aunque tampoco no te creas, eh!, que ... Por ejemplo -'conoces Castelldefels?', em pregunta i jo li dic: 'sí, un poco'- de Vista Alegre en todos los años que

estuvimos allí a bajo, no vinieron más de 10. Venían de El Poal, de la playa, del centro del pueblo ...".

B. Línea pedagógica.

6. Niveles de enseñanza y líneas.

El centro imparte desde de P-3 hasta COU y está dotado de una línea.

7. Modelo pedagógico.

"Esto es difícil, porque a veces ... no siempre coincide la imagen que tienen los padres -que también es difícil de conocer- con lo que nosotros hacemos aquí.

Seguimos, básicamente, la pedagogía de Freinet -'conoces Freinet?', 'Celestin Freinet?', 'Sí'-, pues la intentamos aplicar, ya sabes, pedagogía activa. Aunque ningún sistema es perfecto y lo tienes que modificar sobre el terreno; porque tampoco los que se rigen por la pedagogía tradicional lo hacen a rajatabla, porque falla como todos los sistemas".

L'aplicació del model de pedagogia activa arrenca pràcticament amb el trasllat físic del centre. (Desplaçament urbanístic//Desplaçament pedagògic//Canvi de públic).

"El mayor problema para su implantación es la formación del profesorado. A veces te encuentras con unas cosas, el otro día me encontré con una maestra nueva -entró a mitad del curso pasado, precisamente para adaptarse al método- haciendo fotocopias y pintando encima [a partir de un manual que había utilizado en algún otro centro] (...). Por otra parte, convendría una mayor renovación del personal docente [no he entendido bien porque no es buena: por la rigidez que imponen los contratos?]. Sobre todo, aquí entran maestros y maestras muy jóvenes, que no tienen idea de nada o peor lo que les han enseñado no sirve [al.lusió despectiva a les escoles normal, que "ahora les llaman escuelas de pedagogía o algo así (?)], pero es

normal. Entonces es preferible que tengan poca experiencia en dar clases -aunque tengas como contrapartida que a veces no te dominan a los niños-, puesto que a la que ya llevan unos años, cambiarles los hábitos es casi imposible. Es que en la escuela pública se trabaja muy mal -yo no sé si te lo cuentan, te lo cuentan?, no, no te lo cuentan, verdad?, A la qual cosa li pregunto: no será que podéis trabajar con ratios menores? i respon: "No, porque trabajamos con ratios similares. Hasta ahora tenemos una media de 30 y a partir de ahora, con las nuevas normas, hay que tener 25. Claro que nosotros llevamos con 30 desde siempre, incluso cuando en las otras estaban con 40".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

Davant aquesta pregunta ha vacil·lat uns segons i ha semblat que digués gairebé per compromís: "nos lo estamos planteando, sí ..." i aleshores ha continuat:

"De siempre nuestro método permite que los niños desarrollen sus capacidades de forma diversa: puede haber un niño que en tercero todavía no lea ni escriba, pero te dibuja de maravilla. Hay, por tanto, flexibilidad en los ritmos de aprendizaje; aunque esto a veces es difícil de entender por los padres [explica el caso del padre que le va voler ensenyar al seu fill amb cuartilles a casa, perquè "su primito sabía escribir y él no; pero claro, después vio que no es tan fácil"]. Aquí trabajamos el lenguaje a través de la expresión. Todos participan en la revista que editamos; aunque claro, siempre está el niño que te hace dos o tres redacciones y el que te escribe tres líneas, pero ambos aprenden a escribir.

Pero te tienes que pelear (no sé si ho ha dit exactament així) con los inspectores; porque te dicen: 'te damos estos maestros de educación especial o de apoyo para que te asesoren a los tutores y trabajen con pequeños grupos (?)'. Pero es que nosotros ya venimos tratando con éxito a niños con dislexia. De hecho, hemos tenido que poner freno a este tema, porque los psicólogos recomendaban a los padres nuestro centro. Y es que aquí un niño disléxico no pierde el tiempo y no está todo el tiempo que si

'repite esto, que lo haces mal, vuelve a leer ...'. Estan completamente integrados en la dinámica de clase. Aquí los maestros que se nos asignan como de apoyo, descargan de actividad docente al resto de maestros (8) -dando clases de inglés u otras especialidades".

Respecte a si tenen infants amb discapacitats en el centre m'ha dit que sí, una nena amb dèficit visual i un nen amb espinà bífida. De la primera explica que ha tingut baralles amb gent de l'ONCE perquè li volien portar una taula especial, quan aquí "un niño te escribe en todas partes, menos en la mesa: en el suelo, en una silla ..." [AQUI ENSENYEN ELS NENS A TRANSGREDIR LA NORMA!]. Respecte al segon nen, diu que no té cap problema per seguir les classes, excepte que passa alguna temporada de baixa.

Finalment, respecte a la *diversitat cultural*, que en cap moment ha esmentat, i quan li he demanat si tenien matriculats nens de famílies immigrades o estrangeres ha respost:

"¿Inmigrantes? Sí, pero españoles. De extranjeros tenemos pocos, 8 o 10, pero vaya, como los demás, eh!: català, castellano, todo igual. Al segundo o tercer día ya están adaptados".

A la pregunta de si reben alumnes de famílies que estan aquí temporalment, només m'esmenta el cas de 3 o 4 casos de famílies alemanyes que treballaven com a directius de la SEAT i que van anar-se'n arran de la crisi.

9. Projecte educatiu.

Elaborat fa uns anys i ara en procés d'adaptació.

→ Contacte amb pares.

Segons el director, l'APA a penes es reuneix, la presidenta està molt ocupada i, si vull parlar amb algun dels seus membres, hauré d'anar-hi a 2/4 de 6 (?), a l'hora de sortida, que ell mateix ja m'hi adreçarà, després de tranquil·litzar-lo, tot dient-li que no tinc res a veure amb el conflicte amb un ex-soci de la cooperativa.

M'ha dit que em seria difícil accedir als centres (per fer-hi treball de camp), per la inflació que hi ha de gent que hi truca a la porta.

Gavà, 13 d'octubre de 1994

Directora del Col·legi Públic Salvador LLuch.

El Col·legi Públic Salvador LLuch es troba dintre el que en podríem dir *poble* de Gavà. Va ser inaugurada l'any 1933 per Francesc Macià, com li agrada recordar a la directora. L'escola encara conserva un pabelló, el principal, d'aquella època, a un dels costats del pati que l'envoltava, hi han aixecat no fa gaire un edifici més petit, que acull, els despatxos de direcció i secretaria, entre altres dependències.

La directora és una dona de mitjana edat mal dissimulada pel maquillatge, que ha acceptat i mantingut el tracte de vostè. S'ha mig molestat quan li he qüestionat si el Salvador LLuch és el centre més antic de Gavà, en explicar-li que havia llegit a la revista *Begues* una carta rememorant l'aniversari del col·legi Sagrat Cor. Aleshores ha desqualificat a la fundadora, fent un repàs de la seva línia docent i del seu interès a què se l'homenatgi.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"La part més vella del poble. Són cases unifamiliars, baixes [és a dir, *de poble*] habitades per gent ja gran".

- La Roser Bertran em va facilitar un mapa amb la delimitació de zones ... -li dic tot mostrant-li el mapa.

- "Sí, seria aquesta part [m'indica la part que envolta el centre, a l'esquerra pujant la rambla], encara que ara també ens arriben nens d'aquesta part [m'assenyala la part dreta de la rambla, al sud de Gavà], la Barceloneta, que ens descompon una mica el tipus de família mitjana que teníem. Es una zona de marginació".

- Des quan els arriba aquest alumnat?

"Doncs mira, abans Gavà era zona única i aquí podien venir nens

de qualsevol part de Gavà. Ara fa dos anys es va implantar aquesta demarcació. Aquests nens [de la Barceloneta] abans anaven a un centre que ja no existeix, el Felip Solé (des de fa 5 o sis anys)" [públic també i que sobre el mapa sembla més llunyà de La Barceloneta que el Salvador LLuch].

2. Visió de la composició sòcio-cultural del barri.

"Classe mitjana, mitjana més aviat alta: comerciants, pagesos. Es veritat que no teníem matrícula excessiva..."

- Han notat la baixa de la natalitat?

"Sí que es nota, sí", respon com per acabar aquí el tema. Després continuarà:

"Es una zona maca. Les cases no són molt altes. L'única part on hi ha pisos i edificis més alts és a la part sud, al carrer Salamanca -el carrer de l'Estació-, on hi viuen gent immigrant.

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"Actualment, classe treballadora, més aviat baixa. Famílies en atur. Ara, encara hi continua havent gent maca: pares amb estudis, amb carrera inclús.

Tens, per exemple, un centre com l'Eramprunyà on hi va nens d'aquestes cases noves que s'han construït aquí -assenyala al mapa la part de Gavà que limita amb Can Palmer-, però tenen al costat el col·legi Sagrada Família, que se'ls emporta també la gent maca.

No i la gent immigrant no porta problema. Són els gitanos, que no aconsegueixen cap norma, les normes no existeixen per a ells [quan parla dels gitanos, accelera el ritme i el to del discurs és més sentit"]. I els àrabs tampoc no porten cap problema".

- Quan temps fa que els vénen nens "àrabs" al col·legi?

"Uns 3 anys"

- On viuen?

" Per la zona del costat de la via. No, però es volen integrar, inclús aprenen l'idioma, no hi ha cap problema. Ara els gitanos ja són una altra cosa. Viuen sota la fàbrica Roca, en una mena

de garatges, que allò no són ni cases".

- Hi viuen permanentment?

"Estan per temporades, quan ve la temporada de la maduixa o jo què sé, ni els veus; de vegades que han d'anar a una boda igual et marxen 15 dies".

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

La demanda ha estat superior a l'oferta en tots els cursos, com ja és habitual, segons la directora "des de sempre". En preguntar-li cap a quins centres van els infants que ells no poden acollir, m'ha explicat el procediment legal.

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

Ja apuntat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

Centre de doble línia, de P-4 fins a vuitè. Amb la reforma esdevindrà centre d'educació infantil i primària i cobrirà des de P-3 fins a sisè.

7. Model pedagògic.

Quan li pregunto per la línia pedagògica del centre, em treu uns fulls que van enviar als pares per incitar-los a participar més en l'activitat de l'escola. Li'n demano una còpia i em dona un sol full dels quatre amb el títol "Ideari educatiu de l'escola Salvador LLuch". Es queixa de la poca participació dels pares: "Es que no participen. Molts no paguen [es refereix a la quota de l'APA], per això els envien de tant en tant fulls invitant-los

a participar. Alguns tenen l'escola com una guarderia, on deixen els nens a primera hora i on els vénen a buscar a la tarda".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Aquí intentem que els nens s'incorporin. Vam demanar el programa de Compensatòria i ara ve una senyoreta cada setmana i fa classe als nens d'ènia, de cultura diferent, als gitanos i als àrabs. Ecara que els àrabs quasi es pot dir que no ho necessiten. Estan perfectament integrats. Fins i tot alguns es canvien el nom: hi ha un nen que es diu Mohamed, però no vol que li digui: 'jo em dic Jaume', ens diu".

- Quants nens reben aquest tipus de suport?

"Bé, ara només agafa nens gitanos. Amb els gitanos és una altra cosa. Fins i tot els pares tot i tenir beca de llibre no vénen ni a buscar els llibres. Això ho sé perquè m'ho diuen els de l'Associació de Pares, que són els qui s'encarreguen de distribuir els llibres".

- De beques de menjador també en teniu?

"Sí, sí, aquí l'Ajuntament es preocupa moltíssim, eh, les escoles de Gavà n'estem molt contents. Fins i tot destinen una part a manteniment, se'n preocupen molt de l'educació dels nens".

9. Projecte educatiu.

Elaborat. "El tenim junt amb la normativa de centre", explica la directora.

→ Contacte amb pares.

Parlarà amb les mares de l'APA, que vénen quasi cada dia, i creu que no hi haurà problema. Hem quedat que la trucaria dintre de dues setmanes.

Castelldefels, 20 d'octubre de 1994

Maria Teresa Gofried, directora del Col·legi Felisa Bastida.

El Col·legi Públic Margalló fou creat a partir dels anys 80. De bon principi, era una conjunt dispers d'aules habilitades per la impossibilitat d'absorció per part del conjunt de centres públics. Hi havia aules en quatre locals distints, "hasta incluso en un antiguo garaje o algo así", i en pisos de diferents zones de la ciutat. "Fue una etapa muy dura -recorda la directora-; para el claustro, cuando llegábamos ya era la hora de terminar". No va ser fins ara fa vuit anys -els mateixos que Maria Teresa porta com a directora- que van poder estrenar l'edifici actual, ubicat a la part més alta, geogràficament parlant, de Castelldefels, enmig dels boscos de pins que l'incendi del Garraf va respectar. Ara, el col·legi es veu espaiós, amb un pati gran i jardins entre l'estructura de l'edifici que el fan força lluminós.

Es la una del migdia, unes mares que surten, m'obren la porta. Les finestres i portes de la cara nord apareixen enreixades. A dintre, al passadís, una taula llarga exposa tot de fruits i recreacions de la tardor.

Em rep la directora al seu despatx, que queda relativament aïllat del brogit dels passadissos.

Maria Teresa Gofried és una noia d'uns trenta cinc anys a tot estirar, llicenciada en psicologia (va fer la tesina de llicenciatura sobre el test de Rochas) [en acabar de fer-la, m'ha confessat que va quedar tipa no només d'investigar, sinó sobretot d'estudiar. Ara em pregunta que com va això de la tesi doctoral]. Es una persona nerviosa, parla molt de pressa i vesteix amb distinció -porta una americana d'un color llampant.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"La zona de influencia desde siempre había sido el barrio de Vista Alegre y el Centro, entendiendo por Centro los alrededores de la plaza de la plaza Iglesia. Con el transporte escolar [em diu que n'han tingut sempre!] vienen de todas partes. Siempre ha sido muy heterogéneo. Piensa que de unos 500 alumnos, 160 más o menos llegan en transporte escolar.

Ahora bien, desde este curso, en que se ha empezado a implantar las demarcaciones para la matriculación, los de Vista Alegre quedan para el centro del mismo nombre. Por tanto, aquí tendremos cada vez menos.

En el futuro, es de prever que recibamos alumnos procedentes de la zona que se está edificando, de Can Vinader".

2. Visió de la composició sòcio-cultural del barri.

"Vista Alegre es el barrio más degradado de Castelldefels [encara que després matisa i diu que, allà, les famílies estan aguantant bé la crisi]. También nos han llegado niños de la privada; hay que tener en cuenta que aquí en Castelldefels no es como en otras partes, no hay un Sagrada Família, por ejemplo, como en Gavà. Y ahora nos está viniendo población a la que no estamos acostumbrados: ingenieros, abogados, altos directivos, cuando lo habitual era tener hijos de obreros, con muchos problemas económicos. Ahora, la gente con problemas no está solo en Vista Alegre, sino en todas las clases. Tu vas a Vista Alegre y verás -aquello parece Andalucía- y verás que la gente, con el tiempo, se ha arreglado sus casas y no están tan mal.

El problema es quizás de otro tipo, de nivel cultural, me refiero a gente que no ha acabado los estudios primarios, es donde menos nos entendemos y parece que tendría que ser al revés, no?

- Este tipo de población al que te refieres, se encuentra en el barrio de Vista Alegre?

Sí".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Ja contestat a 2.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"Hemos tenido mucha demanda en P-3. Hace dos años, tuvimos el doble de solicitudes que de plazas. El año pasado, como abrieren otras aulas en Castelldefels, bajó. De P-4 a 3º, tenemos vacantes libres. A partir de 4º no ofertamos ninguna plaza. Hay que tener presente que en Castelldefels es un goteo continuo, algún año han llegado a 100 los niños que te llegan fuera de período de matrícula.

- Sin embargo, el hecho de que las vacantes se concentren en una serie de generaciones concretas, es explicable por razones demográficas?

"[No únicamente] Ten en cuenta que hace dos años cerraron dos academias privadas y su alumnado ha sido absorbido por la pública [més endavant dirà que hi van perdre en aquest trasvassament]. Aquí en Castelldefels, los técnicos del padrón te dicen que ha disminuído la natalidad, pero esto se compensa con la llegada de nuevas familias: en Can Bou, el polígono La Muntanyeta, Can Vinader ...

Supongo que es por esta razón que el Mapa escolar que se está elaborando para el Baix Llobregat no prevea la desaparición de ningún aula en Castelldefels".

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

Ja contestat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

1 línia a P-3 (nos falta espacio para abrir otro grupo; no se

hará hasta que se termine de implantar la Reforma), 2 líneas de P-4 fins a 8è. La implantació de la reforma arriba aquest curs a cinquè.

7. Model educatiu.

"(...) Esta es una escuela conflictiva, conflictiva por el tipo de alumnado, que es muy heterogéneo.

A nivel de método, mira, tenemos un aula taller, bueno, empezaré por abajo: tenemos una especialista de catalán, que da refuerzos hasta segundo, dos especialistas en educación especial, que dan apoyo a los niños con necesidades educativas especiales, ya sea dando apoyo al maestro en clase, desdoblado grupos o, a veces, como grupo a parte.

No utilizamos libros en ningún ciclo, excepto en el inicial, porque con el programa de inmersión ha habido un cierto desconcierto y hemos recurrido a ellos. Cada tutor es responsable de preparar el material de su curso. Los manuales existen, pero como instrumento auxiliar, cuando se necesitan se dan en régimen de préstamo.

En ciclo medio, utilizamos grupos flexibles relacionado con el tema de la educación especial. Se establecen contratos de trabajo a fin de responsabilizar al niño de su trabajo". [Penso que ha dit que a cicle inicial] no s'utilitzen aquests contractes, sinó que s'elabora per a cada nen una espècie d'agendes, que permeten "el control de la evolución a nivel semanal y, a veces, diario". D'una altra banda, la directora comenta que "aplicar los grupos flexibles em 6º y 8º ha sido muy complicado este curso" i només en destaca "el desdoblamiento en naturales entre el aula-taller y el laboratorio".

"Se hacen talleres excepto en P-3 uniendo los cursos de un mismo ciclo, para favorecer que los alumnos se conozcan entre sí. Por todo ello, aquí los maestros están sin horas libres".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Para el tratamiento de la diversidad se aplican los instrumentos

mencionados. Teniendo en cuenta que contemplamos como alumnos con necesidades educativas especiales tanto casos de integración, como otros sin el dictamen del EAP. Y es que, en realidad hay muchos niños con necesidades psicológicas especiales más de los 12 que tenemos con dictamen del EAP. Esto es indiscutible. Incluso nos llegamos a plantear la posibilidad de dar al centro el estatuto de "acción especial" ("hace unos ocho años"), aunque después lo desestimamos".

- Y... ¿En cuanto a diversidad cultural?

"Depende del nivel escolar. Hemos tenido de todo: checos, moros, serbocroatas, con la guerra de la antiuga Yugoslavia. Durante una primera fase se les da un refuerzo de lengua castellana. Lo derivamos hacia el programa de Compensatoria".

9. Projecte educatiu.

Elaborat.

10. Pares.

"Aquí los padres siempre han tenido su lugar. Por ejemplo, la gestión es APA-centro. El APA ha funcionado toda la vida. Las extraescolares, las organizan todas ellos y muy bien. Ahora bien, la participación de los padres en general deja mucho que desear. Si convoca el centro vienen más, pero si convoca el APA, faltan".

D'altra banda, la directora em comenta que l'absorció de part de l'alumnat de dues acadèmies privades fa dos anys ha estat un "chasco": "lo han notado más los padres que los niños. Ten en cuenta, que allí, en las privadas, cada niño tiene su material propio, de primera calidad, mientras que aquí está socializada hasta la última goma".

Afegeix que els centres privats estan passant per una crisi des de fa un any o dos i que algun centre té força dificultats.

Gavà, 17 d'octubre de 1994

Director del Col·legi Públic Marcel·lí Moragas.

El centre Marcel·lí Moragas es troba relativament a prop del col·legi Joan Salamero, al límit nord del casc urbà de Gavà i prop del barri de Can Trias. Es un conjunt d'edificis aparentment nous, d'obra vista, segurament dels anys 80. Els espais són grans.

El director és un noi jove que probablement no tingui més de 30 anys. En canvi, en fa set que ocupa el càrrec. Em rep al seu despatx, parla a corre-cuita i diu que li sembla molt interessant que estigui fent la tesi al Baix Llobregat.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"He estat molts anys membre de la Comissió de Matriculació. Fins ara, amb la LODE, hom podia optar a l'escola que vulgués. Aquest any s'ha implantat altra vegada les zones. Ara, de cara al curs 95/96 es revisaran.

La zona d'influència [del centre] és tot el poble. No cobrim amb la nostra zona i vénen d'altres zones. Per exemple, de la platja vénen nens al Salamero i al Moragas.

Tenim dues línies de transport: una que ve de les Masies Espinós i que va als col·legis Salamero, Moragas i Jacme March; i una altra des del sud de Gavà amb parada al Salamero i al Moragas.

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

"Gent de tot: de classe mitjana, la majoria, a nivell econòmic i cultural, encara que no es correspongui".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"Es pot distingir entre famílies del veïnat, que vénen perquè és a prop i famílies llunyanes, entre les quals hi ha les que vénen en segona opció o bé redistribuïts i, a P-4, els que porten els nens per l'oferta educativa: per les colònies que organitzen, per ser els primers a començar amb la immersió, pel treball amb racons..."

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"D'ençà els últims dos o tres anys, tenim els cursos plens [per baix, se suposa]; abans, la matrícula era baixa. Així, de tercer en amunt tenim una mitjana de 15 alumnes per aula, mentre que fins a primer quasi estan plens.

Les escoles privades sempre han fet més la màniga ampla. Hi ha la SAFA, que és l'escola de prestigi."

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De p-4 fins a vuitè. 2 línies. "Fa anys que tenim demanat obrir el P-3. Però s'està concedint a escoles que perden matrícula".

7. Model educatiu.

"Hem aplicat el Programa d'Immersion fins a 3er. (crec que primer van ser a l'Eramprunyà i nosaltres segons). Celebrem les festes populars, fem colònies (prèviament fem un sondeig per veure si és possible tirar-ho endavant. D'un temps ençà en trobem amb

famílies que tenen problemes econòmics arran de tenir membres a l'atur; i, a més, amb la competència de l'Ajuntament). Fem ensenyança activa, treball amb racons fins a tercer.

Treballem la diversitat des de la normalitat. No hi ha gran diversitat d'ètnies. Hi ha pocs gitanos i [segueixen l'escolarització] amb absoluta normalitat. Tenim també uns peruans, però sense cap problema; quatre magrebins, tres dels quals fan immersió.

Hem fet un curs, un seminari intern, de *prosocialitat*, amb una persona d'ensenyament [Eva Tomico], on se'ns va parlar d'integració, de necessitat de promoure l'autoestima en els infants, etc.

Ara, no hem tingut problemes de rebuig."

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

Vegeu 7.

9. Projecte educatiu.

10. Participació dels pares.

* * *

El director i l'escola semblen aliens a la fuga d'alumnat que experimenten els centres Jacme March i Joan Salamero.

Després de l'entrevista, vora tres quarts de cinc de la tarda, el director havia convocat els pares de quart ("ho faig amb tots els cursos i tots els anys") per parlar-los de la normativa del centre i de la importància de les activitats extrascolars: "cal dir a la gent que l'ensenyament és gratuït, però els materials, no, que s'ha de pagar".

Castelldefels, 20 d'octubre de 1994

Joan, director del Col·legi Públic Can Roca.

El centre públic Can Roca es troba enmig dels dos centres més amb qui forma el complex escolar de Can Roca, situat damunt del polígon de nova construcció La Muntanyeta. Arribo a 2/4 de dues i el director no em rep fins tocades les dues. L'entrevista té un ritme frenètic i el final l'imposa amb certa brusquetat el director, perquè ja a penes queda temps per dinar.

El director, un home trempat i atent, d'una quaranta d'anys i amb accent lleidatà, en porta set al capdavant del centre i està fent la tesi de llicenciatura en Filologia Catalana. Potser per aquest motiu em vol facilitar en excès la tasca: m'aclapara amb documents de tota mena i es mostra decidit a ensenyar-me el que vulgui del centre (el menjador, les aules, els alumnes ...). En plantejar-li el tema, em diu: "llàstima, acabo d'explicar-li el mateix a uns estudiants en pràctiques!".

Durant l'entrevista tenim mil interrupcions: el director no dóna l'abast a apagar petites fogueres.

Assegura que va accedir al càrrec de director sota la condició de mantenir el servei de menjador per als tres centres dels complex ("és una necessitat inqüestionable"). En la relació amb els altres centres d'aquest complex, Joan diu que l'Eulàlia Vinyals, que forma part del Consell Escolar de l'A. Gaudí és un element important "perquè ens serena i en tranquil·litza. Té molt tacte i sap equilibrar les coses".

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Tot Castelldefels, excepte el voltant del Lluís Vives. Ah, tampoc la zona de l'Edumar -encara que aquí hi ha alguns pares que sí que ens els porten". Entre el Margalló i els tres centres

que comparteixen instal·lacions es reparteixen els barris de la platja, des d'El Poal fins a la Pineda, a més de barris més propers, com ara Gran Via Mar, el Marisol i alguns de Montemar. M'ha dit alguna cosa sobre el Lluís Vives i el menjador que no he entès i en preguntar-li-ho m'aclareix: "No, no en té, però és que no li agafem alumnat. No veu que s'estan quedant sols, han hagut de tancar classes. Pensa que tota l'oposició de l'Ajuntament vol el Lluís Vives per fer-hi una biblioteca. El manté la majoria actual, però no se sap quan durarà".

(En un altre moment de l'entrevista, quan li suggereixo si en la zona d'Edumar no són altres els centres que s'emporten l'alumnat, em diu que al Felissa Bastida també perdem alumnat).

A la zona d'El Poal la majoria socialista hi té projectat la construcció d'un nou edifici que ocuparia l'Antoni Gaudí: "ja hi ha el terreny, el que passa és que ara hi ha un camp de golf i tota l'oposició (de CiU i del PP) s'oposen al projecte; ja els hi va bé que hi hagi un camp de golf, perquè aquests hi van a jugar i volen que hi vinguin a jugar els jugadors del Barça; ja veurem ...".

I afegeix: "Es que aquí a Castelldefels hi ha un problema greu: la població infantil ha crescut i hi ha manca de col·legis." Es refereix també a les noves construccions zona que limita pel sud amb el seu col·legi per significar: que l'augment de població seguirà i, de pas, interpreto, per dir que la zona de la vora del seu centre es revaloritza.

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

"Molt diversa. Mira aquí es distingeix entre la platja de Gavà, on hi viuen gent benestant, la majoria treballen a Barcelona, i la platja de Siges, on hi ha famílies no tan llustroses, però que tampoc no passen gana, que treballen o tenen comerços a Sitges. Després hi ha barris com Bellamar i El Poal, on hi ha classe treballadora i classe mitjana".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Grups socio-econòmics diversos. "Mira, aquí hi ha un regidor, el Mantecona, que el seu fill no va poder entrar a Can Roca, però aquí no fem cap excepció; aleshores la seva filla es va matricular un any al Torre Barona [crec que ha dit] i aquest curs ja la tenim aquí. Després l'alcalde porta els seus aquí també, de tota la vida. Doncs bé, arrossega a moltes famílies del seu barri, el Mirasol".

Quan li demano si entre els tres centres, es pot fer una diferenciació de la procedència socio-cultural dels alumnes, el director m'invita a anar al menjador i fer-hi un cop d'ull: "ho veuràs tu mateix de seguida ...", diu tot aixecant-se de la taula i jo seguint-lo (vegeu notes al bloc de camp).

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

62 sol.licituds per a 24 places. "Mira, fins fa uns quatre cursos el centre no tenia aula de P-3. El curs 91/92, vam tenir 50 sol.licituds de P-3, perquè va córrer el rumor pel poble que nosaltres fèiem P-3 -ho va dir un taxista; aleshores, jo vaig agafar les llistes i les vaig enviar al Delegat d'Ensenyament per exposar-li la situació, i nosaltres no volíem assumir aquelles sol.licituds perquè no teníem espai. Doncs bé, va venir el Delegat, va veure el col·legi i ens va fer tancar una porta i fer una classe on hi havia [no entès bé si era un passadís o una sala on feien tecnologia].

5. Perspectiva històrica de la composició socio-cultural de l'alumnat.

Continuïtat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De mòdul 2, des de P-4 [no és P-3?] fins a 8è.

7. Model educatiu.

Estan revisant la línia pedagògica. Van sol·licitar de fer una seminari de renovació educativa del centre i el fou concedit. Escola de pràctiques: "Això ja diu molt, si les Universitats i els que vénen estan contents serà per alguna cosa. En vénen de Sants i de la Rovira i Virgili de Tarragona". Diu que ells també n'estan molt satisfets, perquè "donen un títol al tutor, que serveix com a mèrit (val més que un any de director), mira, jo en tinc quatre i vulguis que no".

"La nostra pedagogia és molt senzilla, mira: plantem arbres després explica que fan una sortida no sé quina data m'ha dit a la muntanya i hi planten arbres], fem una setmana de la pau. Per Sant Jordi, cada nen fa una redacció i les enquadernem, mira, aquí ho tinc, mira quins treballs amb més gràcia.

El nostre ensenyament és molt clàssic [aquí cantem les taules de multiplicar], però és el que funciona i, si no, truca a l'Institut i que t'ensenyin les notes, és fàcil de fer-ho, això és qüestió de comprovar-ho".

M'explica la batalleta amb un director d'un institut que s'ha exclamat i havia protestat perquè aquell anys 'només s'havien matriculat 3 nens de Can Roca!' ("del Torre Barona, 1, i del Gaudí, 0").

"(...) Aquí treballem amb tallers i racons a educació infantil. Posem els màxims esforços en l'educació al parvulari. Fem classe de música, malgrat que en això la llei no ho obliga o no ho deixa clar, fem natació, tot des de P-3."

"(...) Aquí no en tenim de mestres de reforç, els mateixos mestres, en hores lliures són els qui entren a la classe d'altres mestres (a matemàtiques i llengua)".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"No tenim nens diversos a Can Roca. Tenim mestres diversos. I t'explicaré perquè. Això m'ho va dir una vegada la psicòloga que ens ve el dilluns -que havia estat directora d'aquell col·legi que té nens mongòlics [ha utilitzat aquest terme o un de similar]

de Viladecans- i ho vaig entendre de seguida, encara que sembli estrany: els dia que els mestres siguem capaços que cada nen, des del més fàcil al més difícil, aprengui amb normalitat, aleshores no parlarem de diversitat".

5 alumnes amb dictamen de l'EAP: hi ha un autista, un deficient sensorial auditiu -"però porta un aparatet i segueix sense cap problema, només ha repetit un curs"- i "algun amb nivell intel.lectual d'un nen de primer i té edat de fé sisè o setè, i nens amb trastorns de personalitat". Junt a aquests 24 nens "que els fem educació especial perquè porten algun tipus de retard. Ara també tenim un nen d'una escola d'avançats, el Guillem que és un superdotat i no té cap problema, només que fa segon i ja et fa arrels quadrades i la major part del temps s'avorreix ...".

"La immersió la fem fins a P-5. Ara, vés a l'institut i pregunta quin nivell de català tenen els nostres alumnes!". Aleshores, m'ensenya les hores de català i de catellà d'un "curs qualsevol, per exemple, 2on: mira, 3 i 3 i mitja; i ara mira la llengua amb què es fan les altres assignatures, el d'educació física, perquè no en sap, però mira, la majoria en català".

Aquí s'acaba l'entrevista: són 3/4 de 3 i el director només té un quart d'hora per dinar.

9. Projecte educatiu.

→ Contacte amb pares.

Gavà, 20 d'octubre de 1994

Director del Col·legi Sagrada Família.

El director, que deu tenir al voltant dels cinquanta anys, és una persona més accessible i campechana del que hom es pot esperar, si es deixa emportar pel prestigi del centre.

L'escola Sagrada Família, més coneguda popularment com els *Hermanos* o la *SAFA* fou fundat l'any 1953. Inicialment ocupava uns locals de l'edifici del carrer Sarrià on ara hi ha el cente Santo Angel. El 1990 es trasllada a unes instal·lacions noves, un edifici aixecat en un solar amplíssim, al capdamunt de la Rambla.

Els mestres i professors de la SAFA porten bata blanca damunt d'elegants vestits.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

EGB: Gavà, Castelldefels i part de Viladecans. "Hay que tener en cuenta que Castelldefels no tiene ninguna escuela de educación cristiana". BUP i COU: Begues -"nos vienen prácticamente todos los alumnos del San Luis", El Prat, un 10 % de l'alumnat -tampoc no té escola catòlica-, Castelldefels, Viladecans -"donde sólo está el Modolell de este tipo"- i Gavà; i alguns de Sant Boi i Cornellà.

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"A nivel social, la población es de tipo medio: padres con una titulación técnica, algunos con estudios superiores (...).

[aleshores, busca les dades en un informe] Un 33 % de los padres son industriales [o comerciants majoristes, crec que ha dit], un 39 %, de los de primaria, hay que especificarlo, son trabajadores; un 4 %, funcionarios, y el porcentaje de parados es muy bajo (0.6 %).

A nivel cultural, los datos son: con estudios primarios (29%), bachillerato elemental o EGB (37 %), FP de grado medio (24 %), estudios superiores (15 %).

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

D>O. Nivell del 50 o 60 % d'admissió de la demanda. Així, per exemple, a p-4 aquest curs van tenir 50 sol.licituds i a 1er. de BUP, 36. "No hay ni un 1 % de bajas en primaria".

El 93 van notar un descens de la demanda, que el director atribueix a la crisi econòmica, especialment a BUP, nivell en què el centre no està subvencionat. "En cambio, en P-4, que tampoco está subvencionado, no hubo a penas descenso. La gente se sacrifica más".

"Todo aquel que vale (que debe estar alrededor del 90 %) continúa el BUP aquí; algunos se van al Instituto."

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-4 a COU.

7. Model educatiu.

"Ideario de escuela cristiana, católica". El director es treu un llibret, on hi ha editat el projecte educatiu de centre i comença a llegir. com si recités un salm: "principios: actividad, apertura, autonomía, creatividad, individualitzación, socialización. Método: pedagogía abierta y flexible, activa, adaptada al alumno, científica, motivadora, participativa. Educación en los valores (amor ...). Derechos (...) Espiritu de familia: Familia de Nazareth (...)"

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"¿En qué sentido?", pregunta amb deix d'incomoditat. "Aquí tenemos en cuenta el trato individualizado al alumno, después de haberle explicado en qué centro está, claro. Tenemos maestros de apoyo".

"(...) La ESO, la aplicaremos cuando lo proponga la ley."

9. Projecte educatiu.

Vegi's 7.

10. Participació dels pares.

"Escasa. Está el grupito que forma el APA, que organizan el deporte escolar, otras actividades, la escuela de padres, festivales ...

(...) Hay padres que vienen mucho y otros que no aparecen. En cuanto a la asistencia a entrevistas, es mayor en los cursos más bajos".

→ Contacte amb pares.

Gavà, 27 de setembre de 1994.

Fernández, director del Col·legi Sagrat Cor.

El col·legi privat concertat Sagrat Cor es troba inserit en el casc urbà de Gavà, al costat sud del barri que hi ha al voltant de la plaça Catalunya, a l'esquerra de la part alta de la Rambla. Es tracta d'un edifici que tot i que té un emplaçament anterior degué ésser aixecat al voltant de finals dels anys 40. El centre ha celebrat recentment el 75 (?) aniversari. L'actual director és a la vegada propietari d'ençà de l'any 80.

El director, una home gran, sobre els 55 anys, que tenia una reunió a l'hora de la cita, m'ha presentat el cap d'estudis, un jove d'uns 35 anys del qual m'ha dit "le atenderá como si fuera yo mismo".

A. Entorn sociocultural.

1. Zona d'influència.

"Gavà y, aunque en menor medida, el barrio de Can Palmer de Viladecans, que colinda con Gavà". Ara bé, m'ensenya un mapa d'aquest municipi amb les zones d'on provenen els alumnes i corresponen als carrers que envolten el centre per l'oest, l'est i el nord.

2. Visió de la composició sociocultural del barri.

"De nivel cultural y económico medio alto".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

"Hay de todo: des de hijos de payeses, hasta obreros, autónomos

...", em diu tot ensenyant-me un gràfic d'un petit estudi sobre les famílies dels alumnes que apareix en el projecte educatiu. O sigui, més aviat classe mitjana-baixa i treballadora. El nivell d'estudis de la majoria de pares és baix, però amb poc índex d'analfabetisme. (cf. gràfic sobre sectors d'activitats en l'ocupació i estudis cursats)

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

a. Curs actual.

La demanda és superior a l'oferta a P-3 -que és l'únic nivell on hi ha oferta. A més, aquest any han tancat la matrícula a 25 places.

b. Curs anterior.

5. Perspectiva històrica de la composició socio-cultural de l'alumnat.

"Hasta 1980, el centro era privada y sin concertar. En aquel momento estuvo a punto de cerrar, puesto que había perdido alumnado. Con el cambio de titular, se establecieron conciertos con la Administración y el centro fue ganando alumnos de año en año. Respecto al alumnado, el centro se *socializó*, podríamos decir", és a dir, hi van accedir infants de classes mitjanes i treballadores.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 a 8è. 1 línia. A partir del curs que ve començarà a implantar l'ESO.

7. Model pedagògic.

Es remet a l'ideari recollit al projecte educatiu. I remarca: "des de 1981 el centro es laico y abierto a todas las confesionalidades, a diferencia de la etapa precedente".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Aquí no hay ningún impedimento por razones des raza o etnia ... El único condicionante son las 4.300 mensuales [a P-3 la cuota puja a més de 10.000 pts. el mes].

Lo cierto es que tenemos familias gitanas, de Can Espinós, que traen a sus hijos aquí y no hay ningún problema. Arabes no tenemos, porque nadie de esta etnia ha solicitado matricularse".

Quan li pregunto si a nivell pedagògic ha plantejat algun problema el fet d'integrar nens de diferents cultures familiars, m'ha dit que no, que segueixen l'activitat educativa com qualsevol altre nen de qualsevol altra cultura: "tampoco ningún padre se ha quejado [recorda el succès d'un gos que va matar un nadó de família gitano, que era germà d'un alumne del col·legi, com un fet que no va ser objecte de crítica o rebuig per part de les famílies paies].

"Hace 5 años hubo la redistribución de los alumnos del centro Fèlix Soler y aquí se nos presentó un niño de un curso que ya tenía 40 plazas concedidas. Planteamos el tema a Inspección y nos autorizaron a aceptarle y no hubo ningún problema".

9. Projecte educatiu.

Elaborat fa uns anys. Li he demanat si seria possible consultar-lo i m'ha fet fotocòpies d'una part.

→ Contacte amb pares.

L'APA és com si no hi fos. Després, el director m'ha promès que em posaria en contacte amb alguna família, que "no había ningún problema, porque aquí todos están muy contentos".

Després que el cap d'estudis ha anat a trobar el director per

demanar-li opinió sobre la possibilitat de fotocopiar-me el projecte educatiu, ha vingut el director y molt cordialment m'ha demanat si m'havia estat útil el aquell m'havia explicat. M'ha fet passar al seu despatx i m'ha fet seure.

Aleshores, després de dir-me amb satisfacció que li havia arribat avui l'autorització d'implantació de la reforma al seu centre, m'ha dit:

"Aquí tenemos familias gitanas y no hay ningún problema. Vienen de Can Espinós. Lo que ocurre es que no es justo que el autobus escolar recoja los niños que van a las públicas y a estos chicos de familia gitana no los quieran cojer. Precisamente acabo de enviar una carta al Consell Comarcal pidiendo que se termine con esta discriminación a estas familias gitanas".

Porque ... ellos, ¿cómo vienen hasta la escuela?, li he demanat: "Pues, como pueden, en motocicletas les traen o como pueden".

Pero, a ver, ¿el transporte no les lleva porque son gitanos o porque sólo cubre la línea de los centros públicos?, a la qual cosa respon: "Sí, el autobus sólo cubre la línea de los públicos, pero yo se lo dije a los directores de estos. Ellos piden que la se escolarice a los niños gitanos (del Joan Salamero) entre todos, y nosotros ya hace tiempo que lo estamos haciendo".

Gavà, 17 d'octubre de 1994

Director del Col·legi Públic Joan Salamero.

El centre Joan Salamero es troba al límit nord del casc urbà de Gavà, probablement en el seu punt més alt. Tant des de fora com des del pati interior, l'edifici sembla una fortalesa o bé una institució penitenciària. Les finestres i portes hi són perfectament enreixades. Tinc la sort de trobar-me al conserge, que em condueix per l'interior, un laberint de naus i passadissos, fins al despatx del director.

Allà m'esperen Carles, el director, un home relativament jove i molt atent, i la cap d'estudis, una noia de mirada un mica espantada, però molt expressiva [porta tres anys en aquest càrrec]. L'entrevista l'acabem ella i jo sols.

Obert el 1975, fa 12 anys -justos els que porta l'actual director al centre com a mestre-, l'equip docent del col·legi va sol·licitar l'homologació de centre d'acció especial.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

Zona demarcada més Masia Espinós i "alguns de Can Trias".

2. Visió de la composició socio-cultural del barri.

Hi hauria una divisió entre dos sectors, que coincideix amb l'Avinguda Eramprunyà: al nord d'aquesta avinguda, hi tenim el blocs de Les Farreres, habitatges d'ADIGSA cedits o venuts a xabolistes dels anys 60 (assentament a l'actual Plaça Catalunya), amb un percentatge de població marginal important, tot i que menor que a Masia Espinós, que és l'altra part d'aquest sector, i on hi viu població menys integrada, menys "normalitzada". En canvi, al sud de l'Avinguda Eramprunyà, hi ha una classe mitjana

baixa, que va al Jacme March i que prové de la immigració dels anys 60 ("en alguns casos es va produir autèntics transplament de pobles; hi ha un estudi sobre això, crec recordar... sobre el poble de Guadix").

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Del nord [de l'avinguda Eramprunyà?] i de Masia Espinós. "Fa deu anys, també venia població del sud d'aquella avinguda i de la zona del Marcel·lí Moragas; es tractava d'una població més heterogènia, més normalitzada".

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

Més oferta que demanda. L'alumnat del centre ha anat decreixent. Abans era de doble línia.

A la pregunta d'a partir de quin moment començar a descendir el nombre d'alumnes, el director creu que allò que ha fet més mal al centre és el fet que a partir d'un moment Masia Espinós esdevé un centre distribuïdor de droga, un *pryca de la droga*, "per entendre'ns". "Això ha afectat tant o més a la imatge que el fet de ser gitanos".

"També cal tenir en compte la divisió per classes socials escola pública-escola privada. Això s'ha accentuat els últims deu anys. Cada vegada més, la classe mitjana ha optat per la privada, i la classe mitjana-baixa s'ha anat quedant a la pública. En general, la privada ha guanyat alumnat en detriment de la pública".

5. Perspectiva històrica de la composició socio-cultural de l'alumnat.

Vegeu pregunta 3.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

P-3 fins a 8è. Una línia. Ràtios baixes.

7. Model educatiu.

"Podem dir que està en transformació constant, per una adaptació constant.

Mira, el centre s'ha caracteritzat [d'ençà de 1982] per una pedagogia activa. Abans, per exemple, es treballava racons, tallers, en la línia d'oferir un ensenyament més aplicat. Es plantejava oberta al barri, flexible. Fou innovadora en la dinàmica de grups flexibles. Tenim una Aula Taller. Es una escola no confessional, plural. Tenim en consideració tot el tema de la coeducació.

Ara bé, d'ençà que ha sorgit la problemàtica de la droga, l'adaptació per part de l'escola ha estat lenta i no hem trobat un suport institucional, al contrari, s'han reduït els recursos econòmics i de personal. La resposta ha estat insuficient.

Tot i que els professors els últims anys han estat més estables, les condicions de treball s'han tornat molt més dures. Costa dinamitzar molt els pares. L'ambient familiar està molt deteriorat pel tema de la droga. Estem en un moment de replantejament. Mira, els valors ètics gitanos (la figura dels avis, per exemple) abans eren important; ara aquesta gent s'ha vist amb molts diners i amb poc control a l'hora d'administrar-lo".

Els pregunto per l'absentisme: "està controlat. En això, la coordinació amb l'educador de carrer ha anat molt bé. No acostumen a fallar.

Però hi ha un canvi de valors -continuen dient-, l'escola perd valor per als pares. Abans, quan el centre tenia dues línies, els pares tenien altres models de referència".

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Mira, per l'escola tots som persones. La idea és seguir un patró normalitzat, no etiquetar", explica el director. Aleshores, salta la cap d'estudis: "quan vaig entrar jo, el primer que em van dir:

'¿eres paya o gitana?'; i senties coses semblants com ara 'me cagon tus muertos'. Senties molt d'aquest ambient ... Era com si les famílies del centre no pertanyessin a Gavà. Enfront d'això, nosaltres teníem un pla de sortides [per a què coneguessin la ciutat]".

"De fet -continua el director-, l'Ajuntament va voler integrar iniciatives amb l'anomenat Pla de la Zona Nord, en què havien de participar diferents regidories i en què entrava plenament la idea de l'escola oberta al barri.

Aquest Pla s'ha atura no sé quants cops. Jo recordo que fa deu anys ja ens en parlaven. Al final tot ha quedat en petites accions, s'ha optat per la política del *parche*. I així estem: aquí hi ha senyals que prohibeixen l'entrada excepte als veïns".

9. Projecte educatiu.

10. Participació dels pares.

"Volem dinamitzar l'APA. Hi ha algunes mares que estan interessades".

* * *

Equip directiu en estat d'alerta. La meua sol·licitud d'entrevista ve precedida per la por que jo hagi pogut escampar el rumor que l'escola J. Salamero tancarà (vegi's notes dels dies 15 i 17 d'octubre).

Al final de l'entrevista, em manifesten el desig que els enviï l'estudi.

Ja *off the record*, la cap d'estudis s'ha mostrat molt crítica amb la Generalitat i amb l'Ajuntament. S'ha queixat que "la Generalitat aposta clarament per l'escola privado. Jo porto els fills a l'escola pública, però potser arribarà el dia en què no li podré portar. Aquí mateix, amb la manca de recursos que ja patim, encara ens volen reduir 4 o 5 professors i, a més, no

paguen les activitats extra-escolars".

Castelldefels, 14 d'octubre de 1994

José Luis, director del Col·legi Públic Torre Barona.

El Torre Barona és un dels tres centres públics que comparteixen espai a la zona de Can Roca, just damunt dels pisos de nova construcció que s'estan construint sota el nom de Polígon "La Muntanyeta". Ocupa dos pabellons, just els primers entrant per l'avinguda que puja de la plaça de l'església i de l'ajuntament. A l'escala que condueix al despatx de direcció, en el primer edifici, hi ha vidres trencats sense reparar. Les parets estan decorades amb dibuixos i indicacions infantils i gracioses. El despatx està molt ordenat, tot i que al director li costa trobar les coses -probablement perquè no l'ordena ell. Em rep al seu despatx, on hi ha una senyora d'uns quaranta anys treballant -potser la secretària del centre o la cap d'estudis. Segons aquesta i en resposta a una pregunta del director, el centre es va obrir un any després que ho fessin els seus dos centre veïns, ara farà uns quinze o setze anys.

El director té un posat seriós, com fatigat. M'ha atès amb un mínim de correcció i amb desgana, com si volgués acabar ràpid. No ha estat gaire explícit.

A. Entorn socio-cultural.

1. Zona d'influència.

"Muy amplia, es difícil hacer una división ..." I amb el mapa a la mà: "Mira, abarca todos los barrios del sur de Castelldefels i Montemar, exceptuando el área de influencia del Edumar".

Aquesta àmplia zona és, però, compartida pels quatre centres públics que disposen de servei de transport escolar: l'A. Gaudí, el Can Roca i el Margalló, a més del Torre Barona. La distinció entre les línies d'autobus (4) dels tres centres aplegats

físicament i la del Margalló tampoc no és clara: "a veces se cruzan".

2. Visió de la composició sòcio-cultural del barri.

"Muy variada. La gente que viene aquí es de clase media-baja". Pel que fa a la seva caracterització sòcio-cultural, el director afegeix: "castellanoparlantes en su gran mayoría, el 90 %, aproximadamente" i, després de consultat el projecte lingüístic del centre, rectifica: "pon el 85 %, por poner algo".

3. Grups de què es nodreix l'escola.

Contestat a 2.

4. Matriculació: relació oferta-demanda.

"Esto depende de los cursos: en algunos hemos tenido que excluir, en cambio, en otros sobran vacantes. Generalmente no se cubre [es cobreix després de la redistribució]".

Tot i que la seva perspectiva històrica només és d'un any [com a director o com a mestre en el centre?], diu que aquesta ha estat la tònica no tan sols del darrer any, sinó, en general, de sempre.

"En P-3, el primer año que ofertamos (hace tres cursos), como había pocos centros que lo daban, se llenó. Sin embargo, el último curso, en que varios centros privados y públicos ya tienen aula de P-3, la demanda ha bajado. De todas formas, al final termina por cubrirse el cupo".

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

El centre era de primària i de dues línies fins fa uns quatre cursos, en què fou reduït a 1 línia, per tornar a 2 línies ara fa tres cursos, amb la creació del P-3. Resultat: educació infantil, 2 línies; de 1er. a 4rt. una; i de 5è fins a 8è dues línies.

"Dentro de 4 o 5 años, con la desaparición de 7º y 8º, ya veremos qué pasa".

7. Model educatiu.

M'ensenyava el projecte educatiu de centre per a què li faci una ullada. El document és el típic d'una escola pública laica, aconfessional, "activa", i està a to amb els termes en què fou redactada la LOGSE.

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Claro que nos lo hemos planteado. Pero está es una cuestión muy general, si me concretas un poco más ..."

- Por ejemplo, veo en el proyecto educativo que habláis de una "aula d'educació especial". Cómo contempláis esta cuestión?

"Mira, tenemos unos 7 niños graves, más otros ocho niños que también participan en este aula, menos afectados. Entonces, bueno, están integrados en clase y aquellas asignatura en que les es más difícil seguir, entonces se agrupa en el aula de educación especial. Tenemos una profesora de Educación Especial. Pero faltan: profesores, eh! No niños. Este año hemos podido destinar a un maestro a hacer un refuerzo de cuatro horas semanales".

- Y respecto a la diversidad cultural? [I, en veure que no m'entenia exactament] Tienen, por ejemplo, alumnos de familia gitana, o bien magrebí?

"Bueno, aquí no tenemos gitanos ahora. Lo que sí que hay es algún magrebí, pero pocos, menos de diez. Por no tener, no tenemos ni un negro.

Destinamos una maestro para hacerles compensatoria de castellano

2 horas a la semana.

9. Projecte educatiu.

Elaborat el curs 1993/94.

→ Contacte amb pares.

Sobre la participació dels pares a l'escola, em diu que les relacions amb els mestres són bones i que assisteixen quan se'ls convoca, però que en eleccions i en l'APA la participació és molt baixa. "Este año funciona un poco mejor, hay más asociados, pero hasta ahora estaba bajo mínimos". (*vegeu visita a l'APA del C.P. Torre Barona).

No hi posa cap impediment. Em diu que hauria de venir quan hi fossin, i, després de guaitar per la finestra em diu que hi puc anar que ara hi són.

Castelldefels, 4 d'octubre de 1994

Manuel, director del Col·legi Públic Vista Alegre.

Arribo al barri de Vista Alegre a peu. Tinc la impressió de caminar per un poble de Las Alpujarras, només que les cases estan més apretades, menys espaioses. Trobo al director al col·legi per pèls, car davant el meu retard -deurien ser les cinc de la tarda- estava a punt d'anar-se'n.

El director aparenta més joventut de la cronològica i és molt animat, responent a l'estereotip d'"andalús" -tot i que no sé si ho és. Encomana entusiame; se'l nota a gust amb la gent del barri i amb la seva tasca. Fa vint anys que és llicenciat en pedagogia. Va treballar molts anys en una escola privada de Barcelona i ara fa sis anys va arribar al Vista Alegre, on ara hi té plaça. Voldria saltar a la secundària, ja que confessa que li agraden més els nois que els nens; però "qui lo sá".

Hi ha bon *feeling* i fem mitja entrevista abans d'engegar amb la primera pregunta:

Em parla d'un barri deprimat que vindria a ser "la pequeña Andalucía" o "Andalucía en Cataluña": diu que els alumnes del Vista Alegre són els néts d'aquells immigrants de principis dels anys 60 [El col·legi fou creat el 1970]. Em diu que és especialista en educació especial, que el màxim que tenen al centre és *bordelines*: en total 3 infants "con necesidades educativas especiales de currículum 3, es decir: tres años de retraso; se trata sobre todo de desarreglos familiares, niños con transtornos o desmotivación".

Segons el director, les limitacions econòmiques determinen unes expectatives escolars i culturals baixes.

Fa esment d'"algún alumno gitano, sin problemas de integración, algún magrebí de familia residente en el barrio (recorda un matrimoni mixt) y dos chinas, que estuvieron aquí hasta el año pasado". Sobre aquestes últimes s'hi detura: eren les filles d'una família que havia obert un restaurant xinès a

Castelldefels, prop de la carretera de Barcelona, que van fer cap al col·legi, redistribuïdes per l'Ajuntament; destaca el saber estar, l'exquisidesa en el tracta de les nenes i acaba dient: "no sé si serà el substrato cultural o què, pero hay cosas que aprender ahí".

A. Entorn sòcio-cultural.

1. Zona d'influència.
2. Visió de la composició sòcio-cultural del barri.
3. Grups de què es nodreix l'escola.
4. Matriculació: relació oferta-demanda.

Per al curs actual s'ofertaren 25 places a P-3 i 14 a segon; el flux de baixes i altes no és significatiu. Les sol·licituds per al primer nivell foren 23 en primera opció, sense comptar les redistribucions".

Segons el director, la demanda de places per P-3 no està coberta: "falta un aula en Castelldefels". Diu que mentres altres zones no en tenen, el seu centre va se pilot a l'hora d'obrir una aula d'aquest nivell. El Jacint Verdaguer, per exemple, fins ara no en tenia, l'acaba d'obrir. Llavors, els venia alumnat del barri d'El Castell.

El promig per aula és de 24 alumnes.

5. Perspectiva històrica de la composició sòcio-cultural de l'alumnat.

B. Línia pedagògica.

6. Nivells d'ensenyament i línies.

De P-3 a 8è. "Una línea, es lo mejor; se trabaja mejor".
El centre té una plantilla de 15 professors.

7. Model educatiu.

"El marco [educativo] estaba aprobado cuando yo vine. Estamos por la coeducación, la igualdad de oportunidades, la no discriminación por razón de sexo, etc.

El proyecto de reglamento interno se basa en la disciplina y la organización y por una determinada línea pedagógica."

8. Tractament de la diversitat social i cultural.

"Eso se trabajará ... La Reforma insta a trabajarlo como eje transversal. Se concretará con la plena elaboración del PCC. Se tiene que tocar. Junto con la educación para la paz, la educación para el medio ambiente.

Precisamente nosotros nos hemos marcado como prioridad el tema del medio ambiente: hacemos una fiesta, plantamos árboles ...

Es un tema más propio del Gaudí, donde tienen a unos 50 o 60 extranjeros. Es más susceptible de tratarlo. Aquí los pocos casos no han conllevado ninguna alteración. Los marroquíes hablan el castellano: son 2 sobre 264; hay cinco o 6 gitanos... La chica china, que era una pena, porque quería hacer BUP. Yo le hablé de la escuela de adultos, en el Jacint Verdaguer" [Crec que em va dir que a casa volien que ajudés al restaurant].

9. Projecte educatiu.

"Sí, por ejemplo tenemos elaborado el proyecto lingüístico y el reglamento interno.

Respecto al primero hay que decir que el noventa y tanto por ciento del alumnado es castellanoparlante. En el proyecto se define como obligada la lengua catalana en educación preescolar y primero (cursos donde se imparte la inmersión), cuando hay que

c. Recull de premsa: la qüestió dels *ghettos* en la distribució de l'alumnat per centres escolars.

introducir el castellano, el idioma inglés, así com las estructuras que favorecen el aprendizaje del catalán. [El document que m'ensenya inclou un estudi de la variable lingüística].

También tenemos elaborado el PAC (Plan anual de centro), con los objetivos académicos del curso".

Respecte a la pregunta de com s'ha encaixat el programa d'immersió, el director diu: "Para el profesional, volcarse en la inmersión es un reto. Para los padres, ellos mismos te lo dicen: "mejor, mejor, ya que no lo hablo yo, que lo hablen ellos". Supongo que creen que tienen mayores posibilidades de encontrar trabajo.

→ Contacte amb pares.



No en mi escuela. Ése podría ser el título de la polémica centrada en los niños magrebies de Vic. Quienes conocen a fondo el problema aseguran que no sólo se trata de un caso de racismo.

¿Clasismo o racismo?

Los magrebies de Vic, en el ojo del huracán

C. COLS/R. V. SANJAUME

Una, que se ha separado de su marido, con lo que justifican de este modo el cambio de residencia del niño", añade una mujer que ha vivido de cerca el problema.

No obstante, como en todas las escuelas, hubo perdedores. La Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat aconseja evitar la concentración de niños inmigrantes en una sola escuela. Más o menos lo mismo que ha reclamado un grupo de 15 padres de Vic que no quieren llevar a sus pequeños a los centros públicos de enseñanza de Balmes, Sant Miquel y Montseny. "No se debe engañar. Lo que ocurre es que no concierne el truco de cambiar el empadronamiento. Son unos hipocritas", explica indignada una vecina de la capital de Osona.

El problema no deja de tener su lado oscuro. Las escuelas afectadas ofrecen una calidad de enseñanza de primera línea. La relación entre profesores, niños y padres magrebies es excelente, según señalan fuentes de las escuelas. "Algunos de los 15 padres que han iniciado la polémica estuvieron aquí y les encantó la escuela", afirma una portavoz del colegio Balmes. "Pese a todo, se han dejado influir más por el que dirán", añade.

Las escuelas afectadas ofrecen una enseñanza de primera línea, según coinciden todas las partes

Los centros públicos de enseñanza de Balmes, Sant Miquel y Montseny, que no concierne el truco de cambiar el empadronamiento. Son unos hipocritas", explica indignada una vecina de la capital de Osona. El problema no deja de tener su lado oscuro. Las escuelas afectadas ofrecen una calidad de enseñanza de primera línea. La relación entre profesores, niños y padres magrebies es excelente, según señalan fuentes de las escuelas. "Algunos de los 15 padres que han iniciado la polémica estuvieron aquí y les encantó la escuela", afirma una portavoz del colegio Balmes. "Pese a todo, se han dejado influir más por el que dirán", añade.



Los estudiantes de la escuela Jaume Balmes. La convivencia entre alumnos de diferentes orígenes es ejemplar.

Nadie ha explicado todavía a los inmigrantes qué está pasando

"A veces la gente de Vic no ve las cosas claras. Será culpa de la televisión", bromea Abdolghani el Mousy, representante de la asociación cultural de Manlieu Jammaat Essalam (asociación de la paz). "El único problema es que la gente de Vic no quiere integrarse con nosotros", añade. Abdolghani, residente desde hace años en Catalunya, ejerció de intermediador entre los responsables de las escuelas afectadas por el problema y los padres de niños magrebies. "Están asustados y desorientados", explica. La comunidad árabe de Vic no ha explicado todavía a los inmigrantes qué está pasando.

Esta misma portavoz cesante, tal como se ha afirmado, que los niños tienen problemas de idioma. El catalán lo hacen todos con naturalidad. Parece realmente un problema de clase. Aun así, durante los días que ha durado la polémica no han faltado los comentarios racistas. De todo tipo. Por ejemplo, la representante de una escuela onívica religiosa de Vic dijo a una reunión que mantuvo con colegas de otros centros: "Por idéntico no podemos tener a los magrebies en esta escuela". Muslimanes en un colegio catalán es, en su opinión, una solución incompatible. La solución pasará en el futuro, se anticipa, por distribuir a los niños magrebies de Vic entre todas las escuelas de la población. Así lo ha dicho el Generalitat, que cuenta con el apoyo de los centros escolares de la capital de Osona. Con el número actual no tocarán ni a uno por aula. ■

Reivindiquen, entre d'altres, les obres necessàries d'ampliació en els dos centres

Els quatre consells escolars de Vic implicats donen suport a la fusió

EL 9 NOU

Vic "Estem totalment d'acord amb els motius que han portat a aquesta fusió, ja que era necessari un replantejament en la distribució de les instal·lacions educatives de la nostra ciutat per afavorir-ne la diversitat social i cultural".

Així s'expressen els consells escolars dels col·legis públics de l'Andersen, el Balmes, el Guillem de Mont-ròdon i el Sant Miquel dels Sants, en una nota que han fet pública aquesta setmana, davant el procés de fusió d'aquestes quatre escoles en dues en un termini de quatre

anys, anunciat la setmana passada. Segons la nota, "vetem necessari manifestar-nos públicament per donar a conèixer i aclarir el nostre punt de vista".

A banda de manifestar el seu suport, però, adverteixen que seguiran "lluitant amb il·lusió per millorar la qualitat de l'ensenyament públic". En aquest sentit, reivindiquen que es facin les obres necessàries d'ampliació dels centres implicats [Andersen i Guillem]; que s'hi destinin els recursos humans, materials i econòmics "imprescindibles" perquè la fusió sigui un èxit; que l'Ajuntament faci que el transport

escolar no sigui motiu decisiu per elegir escola, i el "compromís de tota la societat per seguir confiant en l'escola pública". En la mateixa nota, els quatre consells escolars -que aviat es fondran en dos- volen deixar constància de la "nostra sorpresa davant d'una confirmació precipitada d'uns rumors que fa un cert temps circulaven".

De fet, el mateix alcalde, Jacint Codina, ha reconegut que una setmana abans, mentre el ple municipal debatia la necessitat de crear o no una oficina única de pre-inscripció [proposta que van presentar PSC, ERC i IC- EV i que va ser desestimada],

encara no tenien sobre la taula la proposta d'Ensenyament.

Finalment, els consells escolars -organismes que concentren representants dels mestres, pares i alumnes- apunten que per afavorir la diversitat social i cultural de la ciutat, "no tan sols depèn de l'ensenyament sinó que el compromís ha d'arribar dels diferents àmbits que configuren un model del ciutat". En aquest aspecte, precisament, l'alcalde ha insistit que l'Ajuntament està treballant en diferents camps per contribuir a la integració, i ha posat els pisos socials com a exemple recent. La pre-inscripció començarà el proper 1 d'abril.

CCOO i USTEC també hi fan costat

Vic Els sindicats CCOO i USTEC han emès sengles comunicats en què es feliciten pel procés engegat. Des de l'USTEC, però, adverteixen que aquest només és un primer pas, i que ara caldrà que tota la comunitat educativa "siguem capaços d'afrontar el repte d'assolir una escola pública de qualitat i integradora". La Unió Comarcal de CCOO d'Osona, per la seva banda, valora positivament la proposta, així com la reserva de cinc places a totes les escoles i la creació d'una comissió de seguiment. Amb tot, ja adverteixen que "treballarem per garantir el manteniment de les plantilles actuals". També entenen que la mesura obliga el conjunt de la comunitat educativa a "vetllar pel compliment de l'acord".

NOTÍCIES

Entrevista a l'alcalde de Vic

L'equip de govern de l'Ajuntament de Vic ha pres una d'aquelles decisions que marquen una legislatura. La proposta de fusionar quatre escoles de la ciutat en dues per evitar

la concentració de fills d'immigrants és, si més no, valenta. En aquesta entrevista, l'alcalde, Jacint Codina, es mostra convençut de la idoneïtat de la proposta i recorda que

l'Ajuntament serà garant perquè tot el procés culmini amb èxit. Just quan la legislatura arriba al seu equador, Codina ha tornat a demostrar que sap donar la cara.

"Hi ha qui no veu bé que a les aules hi hagi immigrants"

Jacint Codina analitza la transcendental decisió de fusionar quatre escoles

MIQUEL ERRA

Vic Es té la consciència que la decisió de fusionar quatre escoles és de les més importants de la legislatura?

-Sí, perquè afecta les persones, i les persones són el més important d'una ciutat. Ha estat una decisió pensada, meditada i llargament discutida. Cap a on anàvem? Segons l'última reunió amb la delegada (Rosa Ribas), cap a allò que en diuen centres d'atenció educativa preferent. Jo no hi estava en absolut d'acord. Representava un model que no crec bo per a la nostra ciutat. Pot ser bo en alguns punts de l'àrea metropolitana, però no per Vic. Això va fer que es fes una nova proposta, aquesta.

-Hi ha qui es pregunta per què no s'hi ha implicat més la resta d'escoles de la ciutat.

-Jo voldria matisar un parell de coses. Una és que la mesura no és només per a les escoles públiques sinó també per a les concertades. Cada col·legi fa una reserva de cinc places. Per altra part, hi ha el compromís que no s'obrirà cap més altra línia a l'ensenyament concertat.

-Això és nou! Precisament hi ha qui pensa que qui hi ha sortit guanyant amb de tot plegat ha estat l'escola concertada.

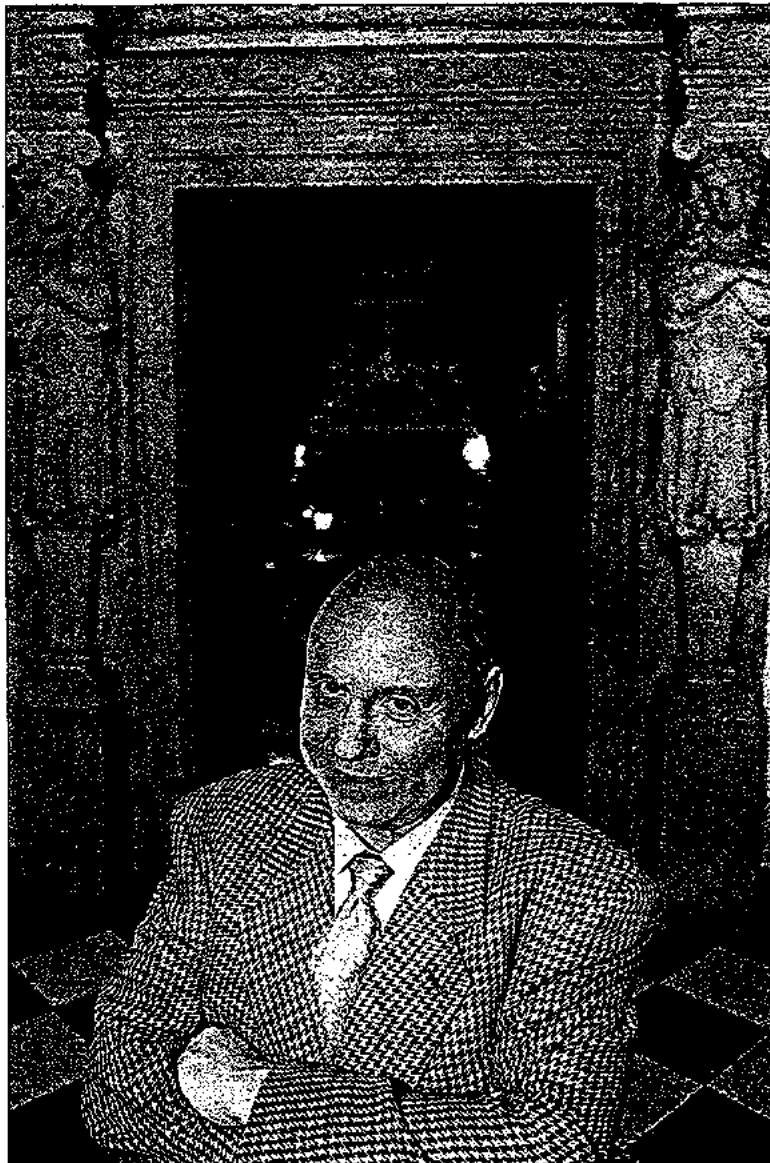
-En absolut, perquè ja et dic, l'escola concertada no obrirà cap línia de nova creació en els propers quatre anys, i el temps que durarà aquest procés. I això ho tenim per escrit, eh!

-Hi ha la preocupació que l'Andersen i el Guillem acabin perdent espais i, per tant, qualitat.

-Precisament aquest procés representa que s'avancin inversions que s'havien de fer a l'escola pública, i que per exemple venien prioritats quatre en el cas del Guillem de Mont-ròdon -prioritat quatre vol dir que no saps quan es farà-, i en el cas de l'Andersen no estaven ni previstes i, en canvi, ara s'hauran de concretar. I l'Ajuntament es fa garant d'aquest compromís. En som coresponsables, i no descarten que hi haguem de posar fons municipals perquè es puguin realitzar les obres. Això és una mostra claríssima que hi apostem decididament.

-La creació d'una comissió de seguiment és innovadora, oi?

-No està ni prevista a la llei. Però que al llarg de l'any, les



Jacint Codina davant la sala de plens, dilluns a la tarda

incorporacions que hi hagi es puguin anar trobant la millor forma d'integrar-les, tant si és en concertada com en pública.

-Vostè ha reconegut que la mesura pot suposar un desgastr per a l'equip de govern?

-Sí, perquè, en definitiva, què vol dir això? Vol dir que prenem una mesura molt valenta. El menys complicat era mantenir-ho tal com estava. En canvi,

quan es prenen mesures d'aquest calibre pot haver-hi gent

a qui no li agrada.

-A qui no li agraden?

-Sabem que hi ha pares que no els agrada aquesta integració.

Que hi ha qui no veu bé que a les aules hi hagi immigrants. És una cosa que és així. I la prova són tots aquests canvis constants, fins i tot de domicili, per poder matricular els fills en uns centres determinats.

-I el col·lectiu de mestres, com ho valora tot plegat?

-Ja vas poder veure que, pel

que fa als professionals, s'ha arribat a una sintonia. Per què? perquè s'ha pogut parlar molt directament i se'ns ha vist, com a mínim per la meua part, amb molta seguretat. Hi ha hagut un esperit bo de col·laboració. La delegada i jo mateix hem felicitat els professionals per l'entusiasme que hi estan posant.

-I no es podia actuar abans?

-Jo diria que ha arribat en el moment precís. Al principi de legislatura jo ja en parlava de la

possibilitat de fusionar escoles. Sempre he tingut el convenciment que aquesta era la mesura correcta, tot i que és arriscada.

-No era bona la proposta d'una oficina única de pre-inscripció?

-Hi ha un parell de coses, que ja vaig dir al ple. Els immigrants tenen dret a triar el tipus d'escola que volen. Si hi ha places no els podem dir que no, se'ls ha de respectar aquest dret. Per un altre cantó, aquests dies he pogut veure, pel contacte amb els directors, que hi ha una voluntat de ser els mateixos centres els que n'informin.

-Al ple va equiparar la transcendència d'aquesta mesura a la creació de la Universitat de Vic.

-Ho deia des del punt de vista, i ho mantinc, que per mi l'ensenyament primari té una gran importància; tant o més del que pugui tenir l'ensenyament universitari, perquè a'hi ha molts que no arribaran a la universitat. Si hem invertit diner a la universitat, perquè no hem d'invertir diner també a l'escola primària?

-Per cert, això de ser l'alcalde que veu néixer la Universitat de Vic deu ser tot un orgull?

-Home, tu diràs. Jo hi he apostat molt fort. Ha estat una decisió ferma i amb visió política de veure el moment precís. Si ho observes, han estat un seguit de passos que s'han donat d'una forma premeditada per anar avançant cap a l'objectiu final.

-Tornant al tema d'abans, però globalitzant una mica, els preocupa el fenomen de la immigració?

-Es un dels temes importants que tenim plantejats. I l'hem de mirar amb una visió global. Malament si només el plantejéssim en el camp de l'ensenyament. És en tots els àmbits de la societat que ens ho hem de plantejar. Pel mateix que et deia abans: el més important que té una ciutat són les persones. El [fet] que hi hagi una bona convivència és molt important.

-Sí, perquè, en sou conscient que s'estan despertant reaccions de rebuig.

-Sí, i em preocupen. Hi ha persones que comencen a tenir xenofòbia, i jo diria que és infundada. Em preocupa. Hem de treballar per tenir una societat molt més solidària i molt més tolerant. Hem de mirar de ser tots més respectuosos entre totes; i no només nosaltres sinó que també els immigrants han de tenir aquesta sensació de tolerància, sobretot en llocs on hi ha una certa massificació.

Precisament, al mes que ve crearem un fòrum de debat en el qual totes les parts implicades podrem exposar les nostres inquietuds i preocupacions.

NOTÍCIES

Entrevista a l'alcalde de Vic

"Insisteixo que el primer defensor de la línia sóc jo"

L'alcalde recorda que el projecte de soterrament del tren potenciarà la línia

M.E.

Vic arriba a pas lleuger, gairebé accelerat. Entra al despatx, es descorda l'americana i s'asseu al sofà enmig d'un profund esbufec. I és que Jacint Codina no para. Li falten hores. Mai un alcalde n'hi havia dedicat tantes a l'Ajuntament. Codina és un corredor de fons, i està disposat que el seu mandat deixi empremta. El soterrament-integració del tren en vol ser un bon exemple.

—És el 'projecte del segle'?

—No. És un projecte important per a la ciutat. No m'agrada magnificar les coses. Hi ha qui creu que és el projecte del segle. És un projecte que no és fàcil, ja que estem en un moment que d'alegries pressupostàries, res de res. Puc dir que és un tema en el qual no ens hi hem adormit [divendres passat encara va fer una nova visita a Madrid per entrevistar-se amb el secretari d'Estat].

—És un projecte insolidari amb la resta de municipis d'Osona i el Ripollès: que

reclamen millores a la línia des de fa anys?

—És completament al revés. Si no la fem rendible, la línia, malament. La potenciació de la línia és bàsica. I aquí hi tenen un gran paper els Estudis Universitaris. Un col·lectiu de 5.000 estudiants és un client amb perspectiva per a la línia del tren. Això farà que aquesta línia sigui més rendible i, per tant, que es consolidi. Quan estic venent el projecte de soterrament, també venc aquest potencial. Que no és un potencial de Vic, sinó de tota la línia. Pensa que amb totes les persones que jo em reuneixo, el ministre, el president de Renfe, el secretari d'Estat... els parlo alhora de la potenciació de la línia i del desdoblament, perquè ho considero vital. A més, jo sempre parlo del concepte de metro no només de tren.

—Que en els mateixos dies que s'exposaven els avantprojectes per soterrar el tren apareguin iniciatives, com la del diputat Enric Casllnou (CiU), tornant a reivindicar millores és només una casualitat?



Codina diu que encara no ha decidit si es torna a presentar

Trànsit

"El que no podem fer és com en Neró, cremar la ciutat. Tenim la ciutat que tenim. El que hem de fer és anar-la adaptant. L'anella de circumval·lació primera no la podem canviar. Doncs què hem fet? hem anat per la segona anella i s'ha treballat també en els cinturons més perifèrics. Jo diria que s'ha avançat. L'enllaç de Països Catalans amb la carretera amb la Roda, l'Enric Prat de la Riba, el pont del Blaqueig, els ponts del Prat d'en Galliners i Indústria... No hi ha res que sigui la solució, hi ha moltes actuacions que fan una bona solució".

'Corona verda'

"És en aquest aspecte que deiem, que tenim una ciutat que està ja molt feta, i això ens permet que ens plantejgem temes de veritable qualitat de vida, com és el de la creació d'una corona verda entorn de la ciutat. Per mi és un tema tan important com tots els que hem estat parlant ara. Ara ja no estem proposant un bosc, com plantejàvem a la campanya electoral, sinó que ho hem evolucionat i ja esdevé tota una corona amb més de 30.000 arbres. S'ha avançat en molts temes mediambientals, i ara la ciutat ha de fer un pas més".

Caldetenes

"Hi ha hagut un intent d'apropament per part nostra i una voluntat de diàleg gran. Però jo també diria que és un problema prou important perquè tots els grups hi estiguéssim d'acord. Vam consensuar fins a on es podia arribar, i fins allà hem negociat. Ara entenc que és la Generalitat la que ha de dir que cal fer. De totes formes jo diria que aquesta voluntat d'entendre'ns no és només amb Caldetenes, sinó amb tots els ajuntaments veïns. La meua intenció és crear aquestes taules de cooperació, que ens permetin reunir-nos d'una forma periòdica".

Minoria

"En certa manera, el ciutadà no deu haver notat la diferència a un govern en majoria, perquè s'han aprovat els pressupostos, s'ha fet inversió... Al contrari, jo diria que hi ha molta menys crispació. Per què? perquè hi ha molt més diàleg. I això sempre és positiu. S'ha de consensuar molt més. I no és allò d'anar a buscar un vot, sinó que es busquen consensos amplis. Això és important en un moment en què s'aproven projectes que marcan el model de ciutat que volem. Si no n'estigués convençut faria el més fàcil: un pacte puntual, i a fer anar el corró".

Consell d'Osona

"Jo entenc que Vic ha de tenir, indiscutiblement, molt més pes al Consell. La passada legislatura n'hi va tenir molt, i es va demostrar que no era pas dolent. Es van tirar endavant temes comarcals que semblaven impossibles. En aquests moments no hi té tant paper, i entenc que el temps ja anirà determinant quin és el paper que ha de tenir l'Ajuntament de Vic al Consell Comarcal. Personalment penso que n'hi ha de tenir més. El que pensa que per ser comarcalista s'ha de ser anti-vicà s'equivoca. Això és un sofisma".

ADOLFO DOMINGUEZ

COL·LECCIÓ PRIMAVERA-ESTIU 1997

PUNT DIVERS

ENSENYAMENT

El pares païos no volen que els fills estudiïn al B-9 amb gitanos amb problemes socials

La direcció reclama que l'institut no es converteixi «en un gueto que no pugui educar»

■ Badalona. — L'IES Badalona-9 demanarà a la Generalitat el repartiment dels alumnes d'ESO entre els instituts de la zona i el canvi d'ubicació i de nom del centre, que

aquest curs ha perdut bona part de l'alumnat. Segons el director, Joan Maria Girona, la pèrdua està motivada per les reticències dels pares païos de portar-hi els fills, perquè l'institut està situat en un lloc on viuen gi-

tanos, alguns dels quals tenen problemes d'exclusió social. Amb tot, el director assegura que ells mai no han tingut conflictes. El professorat creu que cal una intervenció seriosa per evitar la desaparició del centre.

«El futur d'aquest institut és incert: el nombre d'alumnes ha baixat en picat perquè una part de la població de Badalona no vol venir aquí a estudiar. No saltres no tenim conflictes, però l'opinió pública no veu el centre amb bons ulls. Si no es fa res, això s'acaba.» Així resumia ahir el director de l'institut B-9, Joan Maria Girona, la situació que pateix aquest centre del barri del Remei, situat en una zona industrial i pròxima a habitatges en què viuen badalonins amb una situació econòmica precària, la qual cosa genera situacions de marginació. El professorat del B-9 assegura que «les previsions apunten que disminuirà encara més el nombre de matriculats i que s'escolaritzaran quasi exclusivament nens i nenes gitanos», la qual cosa comportarà, entenen, la pèrdua de la diversitat necessària per mantenir un bon programa educatiu i això significaria la desaparició del centre.

El director va dir que el descens de matriculats respon a les reticències dels pares païos de portar els seus fills a un centre on hi ha una majoria de nens i nenes gitanos amb problemes de marginació. «Un gueto no pot ser mai educatiu ni afavoridor», diu la carta que enviaran a Ensenyament. Segons Girona, els pares no volen que els fills hagin de travessar, un cop es fa fosc, el barri de Sant Roc, perquè el consideren problemàtic. El descens també té a veure amb la davallada de la natalitat, la construcció del B-10 i el com-



Aquest és l'aspecte de l'exterior de l'institut Badalona-9, que està situat al barri del Remei. Foto: R.B.

promís de construir un nou edifici per al B-11. L'evolució del B-9, estrenat l'any 91, va ser positiva fins fa dos cursos. Ara, però, i des de fa un any, esperen una solució: «Diuen que ho estan estudiant, i ho estan fent, però encara no han trobat una alternativa.» El 9 de desembre tenen una reunió amb la delegada d'Ensenyament.

Al curs actual, la matrícula ha baixat molt. De tres línies que preveia el mapa escolar s'han quedat amb una classe de

31 alumnes a primer. La pèrdua ha estat progressiva: a segon hi ha dos grups, a tercer dos més i a quart, tres. D'altra banda, el 75% del nou alumnat —de primer i tercer— és gitano amb una situació econòmica precària. La solució és, segons els mestres, canviar la ubicació i el nom del centre; «l'actual està etiquetat socialment de manera excessivament negativa». El B-9 espera el suport de l'IES Eugeni d'Ors, que té massificació perquè rep l'alumnat que no vol anar al B-9.

En aquest sentit, proposaran a la Generalitat que es faci un repartiment equitatiu dels alumnes de primer. A més, demanaran que el B-9 recuperi les tres línies d'ESO i que no se suprimeixin els cicles formatius d'FP. Finalment, en la carta que també enviaran a l'Ajuntament i als altres instituts, plantegen la necessitat de tenir serveis per atendre la població amb dificultats econòmiques. El professorat espera el suport actiu a les seves reclamacions. Editorial, plana 6.

La FAPEP rebutja darreres propostes per a ensenyament del govern estatal

■ Badalona. — La Federació Pares d'Ensenyament Pública Badalona (FAPEP) ha fet públic un comunicat en què manifesta el seu rebuig a dues propostes recents del PP referides a l'ensenyament: el decret per fomentar «l'estudi unitari de la història de l'Espanya»; i la decisió de fomentar «l'esperit militar» entre el jovent escolaritzat. La direcció convida la comunitat educativa de Badalona «a rebre i a rebatre les decisions del govern del PP i a fer propostes al Consell Escolar Municipal per tal de millorar-ne el més ampli rebuig social». En referència a la primera qüestió, la junta de la FAPEP argumenta així el seu acord: «El govern, el que es proposa és que la història que s'expliqui als centres educatius sigui la seva versió, seleccionant els fets que més els interessin per justificar el seu punt de vista que no és, en absolut, ni l'únic ni el més respectuós amb la pluralitat social i de nacionalitats i regions de l'Estat Espanyol». De la decisió de promoure «l'esperit militar» entre els joves, opinen que el que «cal fomentar entre el jovent és la solidaritat: la resolució pràctica de conflictes, la col·laboració entre tots els països, la fi de l'exploatació del sud per part del nord, i respecte per totes les persones i per la natura; i la llibertat i el desenvolupament dels éssers humans». En paraules de la junta de la FAPEP de Badalona, «la millor defensa és no tenir enemics, no formar part de cap bloc militar, defensar la desmilitarització i el desarmament generalitzat, i fomentar la pau internacional».

Els metges denuncien la burocratització de la sanitat

■ Barcelona. — Els metges de l'àrea metropolitana de Barcelona creuen que la burocratització i la despersonalització del tracte entre el pacient i el facultatiu són alguns dels principals problemes de la sanitat de l'Estat espanyol. Segons un estudi que va presentar ahir el Col·legi de Metges de Barcelona, més de la meitat dels professionals enquestats es decanta pel sistema de sanitat pública per la seva qualitat i eficàcia tècnica, però en critiquen la gestió i la complexitat burocràtica. La majoria dels entrevistats creuen que els petits grups professionals són la millor manera d'exercir i demanen participar en la gestió de les seves organitzacions. L'estudi també destaca l'entrada massiva de metges en la pràctica.

L'AFAC estrena demà el primer cicle de xerrades sobre l'Alzheimer

■ Badalona. — La delegació de Badalona de l'Associació de Familiars de Malalts d'Alzheimer (AFAC) estrenarà demà un cicle de conferències per al curs 97-98, una activitat que l'entitat organitza per primer cop a la ciutat i que té com a objectiu descriure i analitzar aquesta malaltia. El cicle, que inclou la celebració d'una xerrada un dijous de cada mes, tindrà la col·laboració de destacats metges especialistes en la matèria i també de persones vinculades a l'associació. La primera conferència, a càrrec de Pilar Latorre, neuròloga de Can Ruti, serà demà a les vuit del

CICLE DE CONFERÈNCIES DEL CURS 1997-98

Data	Títol de la conferència	Ponent
27 de novembre	Diagnòstic: descripció i evolució de la malaltia d'Alzheimer	Dra. Pilar Latorre, neuròloga de la unitat de malalties neurodegeneratives de l'Hospital Universitari Germans Trias i Pujol
18 de desembre	Tractament farmacològic actual i perspectives de futur	Dra. Pilar Latorre, neuròloga, Ramon Novell, psiquiatre, director de la Fundació Ayo Maria de Sitges
15 de gener	Tractament de la malaltia d'Alzheimer: trastorns del comportament i complicacions mèdiques associades	Dr. Salvador Almir, coordinador de la unitat genètica de l'Hospital Universitari Germans Trias i Pujol
12 de febrer	Tractaments no farmacològics: la psicoestimulació cognitiva	Esther González, de la unitat de psicogeriatria de la Fundació Roca i Pi
12 de març	Repercussions familiars en la malaltia d'Alzheimer	Dr. Josep Maria Rosés, de la unitat de psicogeriatria de la Fundació Roca i Pi
14 d'abril	Els recursos socio-sanitaris de la zona	Pilar Ruiz, assistent social de l'Ajuntament de Badalona
7 de maig	El servei d'atenció psicològica individual i grupal de l'AFAC	Marta Manjon, membre de l'AFAC
11 de juny	Els aspectes legals de la malaltia: l'AFAC com a institució per a la defensa dels malalts d'Alzheimer	Antoni Galvan, advocat de la junta de l'AFAC de Barcelona; Núria Tossas, delegada de l'AFAC al Barcelonès Nord

ENSENYAMENT

Una escola pública de Roses qüestiona que els alumnes magribins s'hagin de repartir

Proposen altres mesures per evitar la concentració d'aquest col·lectiu en determinats centres

NÚRIA ASPORCH
■ **Roses.**— El consell escolar del col·legi públic Vicens Vives de Roses està en contra de la distribució sistemàtica dels nens procedents de països africans entre tots els cen-

tres, sostinguts amb fons públics com a mesura per resoldre la concentració d'aquests alumnes en determinats centres. Així consta en un document que els altres dos centres públics han acceptat com a proposta de tre-

ball i que s'ha enviat al consell escolar municipal per al seu estudi i discussió. El Vicens Vicens considera que el repartiment dels alumnes magribins entre els centres podria vulnerar el dret dels pares a triar escola.

En contra del plantejament fet des de diversos àmbits educatius —els consells escolars municipals de Girona i Palafrugell, entre altres—, l'escola Vicens Vives de Roses —amb un 15% d'alumnes immigrants— ha advertit que la qualificació dels nens magribins com a alumnes amb necessitats educatives especials i el seu repartiment entre els centres pot representar una vulneració dels seus drets a no patir cap mena de discriminació per raó del seu origen i també una vulneració del dret dels pares a triar una escola per raons de proximitat.

Per aconseguir una millor escolarització dels alumnes immigrants, el Vicens Vives aposta per una reforma del sistema de matriculació vigent. Concretament, proposen iniciar abans el procés de matriculació i ampliar la participació en les comissions, de manera que el consell escolar de cada centre hi intervingui. En aquestes comissions, s'hauria de tractar tant de la matriculació dels centres públics com de la dels concertats, i mantenir-se en actiu tot el curs. És partidari de centralitzar el procés de matriculació en unes «oficines de matrícula», encarregades de repartir l'alumnat. El Vicens Vives demana que s'incrementin els recursos per atendre les necessitats de l'alumnat immigrant, bàsicament de caire socioeconòmic i lingüístic. En aquest sentit, denuncien les continuades retallades del programa de compensatòria i la manca d'auxiliars de conversa. Es mostren contraris a separar els alumnes segons les seves creences religioses i defensen una escola pública laica i aconfessional.



Alguns alumnes de l'escola Vicens Vives de Roses a l'inici del curs 1995/96. Foto: ANNA CARRERAS.

Palafrugell vol una resposta d'Ensenyament

N.A.
■ El consell escolar municipal (CEM) de Palafrugell, que a finals de l'any passat va acordar distribuir equilibradament la matriculació dels alumnes d'origen magribí que s'incorporen més tard al curs escolar, està esperant que el delegat d'Ensenyament, Àngel Guirado, doni una resposta a les seves propostes. La regidora d'Ensenyament de Palafrugell, Cati Piera, ha explicat que, en aquests moments, el plantejament aprovat pel CEM i assumit per tots els grups

municipals està aturat perquè les escoles concertades, tot i tenir molt bona predisposició a escolaritzar alumnes d'incorporació tardana, reclamen recursos econòmics per portar-ho a terme. «Els centres concertats cobren una quota als alumnes que s'hi escolaritzen i el que no poden fer és no cobrar als nens immigrants perquè aleshores s'estaria creant un greuge comparatiu amb els altres escolars. Ensenyament ha de buscar una solució a aquest problema», va dir Piera.

Mentre s'espera que Ensenyament es pronunciï sobre el tema, setmanalment arriben a Palafrugell entre dos i tres nens magribins que són matriculats al col·legi públic Barceló i Matas. Aquest centre té una elevada concentració d'alumnes marroquins i, com a conseqüència precisament d'això, disposa de places vacants. L'alcalde de Palafrugell, Frederic Suñer, ha enviat una carta a Guirado instant-lo que abans del 4 de març —data en què es reunirà el CEM— es manifesti sobre aquesta qüestió.

La vicepresidenta a Girona de la Fapac, Blanca Cercas, va assenyalar ahir que la «concentració d'immigrants en un centre pot fer baixar la qualitat de l'en-

senyament». Cercas va apostar per una escola diversa, però en la qual els alumnes estiguin repartits entre els centres públics i els privats concertats.

La Fapac diu que la concentració d'estrangers perjudica l'educació

Afirma que cal repartir els immigrants per no fer baixar la qualitat

ANNA MAS
Girona

La vicepresidenta a Girona de la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (Fapac), Blanca Cercas, va apostar ahir per la diversitat a l'escola, i per això considera necessari «un repartiment d'alumnes equitatiu». Cercas va assenyalar que davant de l'augment d'escolars immigrants, cal que aquests «estiguin repartits tant en centres públics com privats concertats».

Segons la vicepresidenta, un escolar que necessiti una educació especial és susceptible de distorsionar una aula, encara que sigui de forma temporal. Per aquesta raó, la concentració és

negativa. Cercas va assenyalar que aquest fet ja es dona actualment en algunes escoles, que per les característiques del barri on estan situats, només reben un tipus d'alumnat, fet que repercuteix negativament.

Mantenir el prestigi

La Fapac treballa a través de les comissions d'escolarització, per tal que «l'escola pública mantingui el seu prestigi». Cercas creu que aquest es pot perdre «si, per exemple, el 50% d'alumnes d'una aula no entenen l'idioma».

La vicepresidenta va criticar el fet que a un alumne estranger, quan arriben les dades de matriculació, no se li ofereix l'es-

cola privada concertada. «Les campanyes d'inscripció haurien d'incloure les dues opcions».

D'altra banda, Cercas va presentar ahir la campanya per la gratuïtat dels llibres de text, que a Girona s'ha tancat amb un balanç de 8.700 signatures. La Fapac s'ha mostrat molt satisfeta de la bona acollida de la iniciativa, ja que «mostra la bona salut de les associacions de pares».

A nivell de Catalunya s'han recollit 91.000 firmes, mentre que a tot l'Estat s'ha arribat al mig miler. Aquestes adhesions han estat presentades al Congrés. «Hem superat amb escreix les previsions, i hem demostrat que el moviment associatiu és latent».

ENSENYAMENT

Els municipis gironins fan passos perquè els alumnes immigrants estiguin més repartits

Els consells escolars de Palafrugell, Girona i Roses han pres acords per evitar que es concentrin en alguns centres

NÚRIA ASTORCH

Girona. La presència d'estrangers procedents de països empobrits a les comarques gironines ha experimentat en els darrers anys un creixement important

I, com a conseqüència dels reagrupaments familiars, la presència dels seus fills als col·legis és cada cop més important. La concentració de nens magribins en alguns centres públics dificulta, però, la seva

integració. Algunes poblacions com Girona, Roses i Palafrugell han fet els primers passos perquè, amb vista al curs que ve, tots els centres sostinguts amb fons públics escolaritzin nens immigrants.

Tot i això, la comunitat educativa gironina demana al Departament d'Ensenyament una intervenció decidida que garanteixi la distribució equitativa dels nens estrangers i recursos suficients per atendre'ls.

La recerca de mesures que permetin una distribució més equitativa dels alumnes magribins entre tots els centres sostinguts amb fons públics ha generat un debat sobre els drets. Què preval a l'hora d'escolaritzar un nen immigrant: el dret del pare a triar l'escola que té més a prop de casa o el dret del fill a rebre una educació de qualitat i que li permeti una major integració? S'afavorirà la integració d'un nen a qui s'obliga a matricular-se en un centre concertat confessional, que li demana uns diners i que està fora del seu entorn social? A l'hora de prendre acords en el si dels consells escolars municipals (CEM) s'ha hagut de matisar molt per evitar que la discriminació en positiu que es pretén dur a terme no acabi perjudicant la integració d'aquests nens.

La comunitat educativa de Palafrugell va ser la primera en prendre partit en aquesta qüestió. A final de l'any passat, tots els centres educatius van estar d'acord en què cal repartir-se les matriculacions dels alumnes d'incorporació tardana —aquests nens que comencen les classes un cop iniciat el curs, la major part dels quals són immigrants— per mitjà de la reserva d'unes places en cada col·legi i institut. També es va acordar demanar a Ensenyament que els Equips d'Assessorament Psicopedagògic —formats per especialistes que determinen si un nen requereix d'una atenció específica— actuessin també en els centres concertats.

El CEM de Girona va acordar, recentment, que tots els centres sostinguts amb fons públics reservin dues places per a cada aula per als alumnes amb necessitats educatives especials



Alumnes del col·legi públic Barcoló i Matas de Palafrugell treballant a l'aula. Foto: ANNA CARRERAS.

(NEE). El CEM de Girona fa una interpretació àmplia del terme alumne amb NEE —alumnes que, per diferents motius, requereixen transitoriament o permanentment d'una atenció específica—, en què estarien inclosos bona part dels nens immigrants. L'acord també diu que, un cop començat el curs, tots els centres

han d'estar disposats a ampliar el nombre d'alumnes per aula per atendre nens amb NEE segons els criteris següents: proximitat del domicili, recursos del centre, percentatge d'alumnes amb NEE que hi ha en el centre —es recomana no superar el 15%— i tenir en compte l'opinió dels pares. A Roses, l'Ajunta-

ment muntarà una oficina de matriculació per als alumnes d'incorporació tardana, des d'on es distribuiran entre tots els centres. Amb vista a aquestes propostes, Ensenyament ha expressat la intenció d'acceptar aquelles que se situin dins de la legalitat però ha insistit que cal respectar la voluntat dels pares.

El GRAMC veu bé la distribució sempre que no es crei un problema de desplaçament

N.A.

El GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers) veu bé la distribució dels nens immigrants entre totes les escoles finançades amb fons públics sempre que la distància entre el domicili familiar i el centre educatiu no constitueixi un problema. «Crec que en els municipis gironins, a diferència per exemple de la ciutat de Barcelona, la distància entre els centres educatius no suposa cap problema i, per tant, la mesura de repartir els nens immigrants és perfectament viable», sosté Joan Colomer, representant del GRAMC. No obstant això, Colomer adverteix que aquesta mesura no és cap panacea ni eximeix l'administració educativa de la seva responsabilitat. «Cal que Ensenyament doti els centres dels recursos humans perquè els alumnes d'incorporació tardana estiguin ben atesos diàriament i per reforçar, en general, tota l'escola», indica Colomer. Segons la seva opinió, Ensenyament ha de deixar de pensar en el fenomen dels immigrants com un problema i veure-ho com una realitat.

El GRAMC insta a les escoles concertades a assumir la quota d'alumnes immigrants que li pertoca per llei. Pel que fa a les quotes mensuals que aquests centres cobren als pares, Colomer adverteix que no es pot fer cap mena de distinció amb les famílies immigrants perquè aleshores es crearia un gruix comparatiu amb els pares dels nens autòctons i això podria derivar en un conflicte social. «La distribució s'ha de fer en condicions d'igualtat per a tothom», afirma el representant del GRAMC.

Sobre l'entrada d'alumnes magribins en les concertades, el director del Barcoló i Matas de Palafrugell diu que és necessari fer una campanya adreçada als pares autòctons que porten els fills en aquests centres per fer-los entendre que la diversitat d'alumnes és enriquidora. «La diversitat ha d'estar present en totes les escoles. Tots hem d'integrar», diu Jaume Paül, i fa referència als valors sobre la tolerància i el respecte a altres cultures que recull la LOGSE.

«Alguns pares marroquins optarien per un centre concertat»

■ «Hi ha pares marroquins que em demanen informació sobre les escoles concertades i que estan disposats a pagar algun tipus de quota, sempre que no fos molt elevada, per portar-los-hi», segons explica Hassan Abarkan, membre dels Grups de Recerca i Acció de Minories Culturals (GRAMC), que treballa en les escoles públiques de Palafrugell fent classes d'arab i berber als nens magribins i també fent d'interme-

diari cultural entre les famílies immigrants i els mestres. Abarkan assegura que, en contra del que la gent pugui pensar, la convivència en l'escola Barcoló i Matas de Palafrugell —on 85 dels 456 alumnes matriculats són d'origen magribí, col·lectiu que representa un 18,6%— és bona. «Les escoles que tenen només alguns nens immigrants estan molt preocupades per aquest fenomen. I el cert és que en aquest col·legi hi ha un molt bona relació entre tothom», afirma

Abarkan. El director del Barcoló i Matas, Jaume Paül, subratlla el paper que juga en aquest sentit la figura de l'intermediari cultural. «La manca de comunicació amb les famílies marroquines era un dels principals problemes amb què ens topàvem a l'hora d'escolaritzar els seus fills. Però, gràcies a la figura de l'intermediari cultural, aquesta barrera s'ha trencat. Ens és imprescindible a l'hora de comunicar-nos amb els pares en qüestions tan bàsiques com la higiene, el vestir,

les vacunes, etc. També fa de pont entre els mestres i els nens, molts dels quals arriben de zones rurals depauperades i sense haver estat mai escolaritzats. Ensenyament s'ha de plantejar seriósament de dotar d'un intermediari cultural tots els centres amb un nombre important d'alumnes immigrants», diu el director. La funció de Hassan és tant important que els instituts de Palafrugell han reclamat també la seva presència, almenys un cop per setmana.

El Departament d'Ensenyament estudia repartir els fills d'immigrants del Pla de l'Estany que el curs vinent facin P3 a totes les escoles de la comarca. Aquesta mesura, que ja s'ha aplicat aquest any a Banyoles, es

podria fer extensiva a tota la comarca «per evitar al màxim l'acumulació i facilitar l'adaptació», segons fonts d'Ensenyament. Amb tot, el departament assegura que es respectarà el dret dels pares a triar l'escola.

Ensenyament estudia repartir immigrants de P3 a tots els centres del Pla de l'Estany

El departament assegura, però, que es respectarà el dret dels pares a escollir escola

S.TUBERTIA MARTÍNEZ
Mèxic

La possible oferta del departament —que es basa en un estudi de l'Ajuntament de Banyoles i del Departament d'Ensenyament— seria traslladar dos nens de P3 a cada una de les escoles de la comarca i pagar-los el servei de menjador i transport. Ensenyament proposaria que només s'afegissin dos nens immigrants a cada escola en anys alterns.

En aquest sentit, la federació d'associacions de pares del Pla de l'Estany ha manifestat que hi

ha algunes APA d'escoles petites de la comarca que han manifestat la seva inquietud per aquest tema, encara que no n'hi ha cap que s'hi hagi oposat rotundament.

Ajudes especials

Les APA estan preocupades perquè, en escoles on hi ha molt pocs alumnes hi hagi, per exemple, una classe de dotze nens amb sis immigrants, i s'han queixat que no se'ls facilitarà cap ajuda especial per casos de manca d'escolarització anterior o problemes d'idioma. La solució

dels anys alterns tampoc no consideren que solucioni res perquè quan un nen va a una escola els seus germans també tenen dret a anar-hi. Per això, el Departament d'Ensenyament proposa que el trasllat es faci amb fills únics.

El president de la Federació d'associacions de pares d'alumnes del Pla de l'Estany, Miquel Boix, ha assenyalat que en cas que s'apliqués aquesta mesura les associacions demanarien a Ensenyament una moratòria d'un any.

Amb tot, aquesta és una de les fórmules possibles per «millo-

rar el procés de matriculació de tots els alumnes», segons han assenyalat les mateixes fonts d'Ensenyament. En funció de com es porti a terme la matriculació, el departament aplicarà la fórmula que cregui més convenient, però no descarta que s'apliqui el repartiment a tota la comarca «si hi ha places vacants en altres municipis».

Amb tot, el Departament d'Ensenyament recorda que «s'ha d'aplicar el marc normatiu amb el més absolut respecte a totes les persones i, sobretot, respectar el dret a la lliure elecció de centres».

SOCIETAT

La taula d'immigració vol evitar que l'arribada de nens estrangers provoqui la marxa d'autòctons de les escoles

NÚRIA ASTORCH
■ **Girona.**— La taula d'immigració de les comarques gironines va acordar abir unes propostes encaminades a evitar la concentració d'alumnes estrangers no comunitaris en determinats centres educatius i la *figida* de nens de famílies autòctones d'aquestes escoles. Les propostes aprovades per la taula —presidida pel delegat de Benestar Social, Joaquim de Toca, i integrada per diputats dels di-

ferents partits, representants d'ONG, de l'FMC i de l'ACM, dels sindicats CCOO i la UGT, de la Subdelegació del Govern— són que les comissions d'escolarització facin una distribució equilibrada dels nens immigrants, donar una informació àmplia a les famílies estrangeres sobre el sistema educatiu de Catalunya i reclamar al Departament d'Ensenyament més recursos per atendre el conjunt de l'alumnat i evitar una disminució

de la qualitat educativa a causa de la presència d'estrangers als centres. Aquestes propostes seran lliurades al delegat d'Ensenyament a Girona, Angel Guirado —que no va assistir a la trobada— perquè les tingui en consideració amb vista al procés de preinscripció. La diputada del PSC, Marina Geli, va qualificar de «racisme de classe» el fet que hi hagi pares autòctons de classe mitjana que optin per les escoles concertades i privades en comp-

tes d'inclinar-se per la pública a causa dels immigrants.

Geli va assegurar que el percentatge d'alumnes estrangers a les escoles públiques de la demarcació de Girona és el més alt de Catalunya. La mitjana de Catalunya és d'un 2,34% i la de les comarques gironines, d'un 4,16%. La comarca de Catalunya amb una taxa més elevada de nens immigrants és el Baix Empordà (6,20%), seguit de l'Alt Empordà (5,74%), segons Geli.

El delegat del Departament d'Ensenyament a Girona, Angel Guirado, va recordar ahir -a l'inici de la campanya de preinscripcions als centres d'ensenyament obligatori- el dret dels pares a escollir l'escola o institut

per als seus fills. Guirado va garantir que, malgrat la distribució de l'alumnat immigrant per evitar que es concentri en determinades escoles i instituts, «no s'enviarà ningú per força a cap centre».

Ensenyament garanteix que no enviarà per força cap alumne estranger a un centre

Ustec-Stes denuncia la reducció de línies a l'ESO i batxillerat per al curs vinent

ALICIA MARTÍNEZ
Girona

«Tot i que el delegat d'Ensenyament a Girona evita utilitzar el terme repartiment o distribució d'immigrants, reconeix que aquesta «discriminació positiva» s'ha d'aplicar per garantir la integració de tots els alumnes i, sobretot, per facilitar l'adaptació dels estudiants amb necessitats educatives especials. «L'instrument que tenim per fer-ho -diu el delegat- és la reserva de plaça» que, segons ell, és el que garantirà el dret de tots els pares a escollir el centre per als seus fills. Guirado va assegurar que la Generalitat aplicarà la normativa vigent, reservant places en tots els centres concertats perquè hi puguin accedir els alumnes immigrants.

En aquest sentit, el delegat va fer ahir una crida als col·lectius d'immigrants de les comarques gironines perquè col·laborin en una redistribució «raonada i equitativa» dels escolars en els diferents centres.

Menys línies d'ensenyament

Coincidint amb l'inici ahir del període de preinscripció a l'ensenyament obligatori que finalitzarà el dia 13 vinent, el sindicat Stes-Ustec ha denunciat la disminució de línies d'ensenyament als centres gironins per al curs vinent. Concretament, el curs vinent, es reduiran línies a nou instituts gironins mentre que només se n'augmentaran tres. Així mateix, respecte al global del Mapa Escolar elaborat l'any 95 per al període de transició de la reforma, s'han perdut 17 línies d'ESO i només se n'augmentaran cinc.



JORDI RIBOT

Guirado ha assegurat que Ensenyament respectarà el dret de tots els pares a escollir el centre per als seus fills.

Els sindicats consideren que aquesta reducció és precipitada perquè «cal que es confirmi una tendència per retallar línies i ens trobem en un període de transició». Ustec-Stes també recorda que «reduir línies és molt fàcil, però tornar-les a posar és molt més complicat».

Ustec-Stes ha demanat que en el període de preinscripció Ensenyament vigili l'estricta compliment de la normativa i que no es discrimini ningú «sota cap concepte». El sindicat també ha criticat que l'escola privada concertada no estigui sotmesa a cap zonificació com la pública.

Els drets humans, a debat a les escoles

El 50è aniversari de la Declaració universal dels drets humans ha impulsat l'elaboració d'un document per part de la comissió d'Ensenyament d'Unió a Girona que es distribuirà entre les escoles, instituts i entitats sensibilitzades amb el tema dels drets humans. Aquest document pretén ser un instrument per al debat als centres d'ensenyament sobre les actituds i els valors que estan poc consolidats i que es troben a la Declaració dels drets humans

com la llibertat d'expressió i la tolerància. La comissió d'UDC pretén fer el redactat definitiu d'aquesta proposta didàctica a final de curs, un cop els centres i les associacions hagin fet les seves aportacions. A la presentació del document, ahir a Girona, Guirado va destacar la capacitat de la proposta per adaptar-se a qualsevol tipus d'alumnat, tan de primària com de secundària. Segons el delegat, aquest document és un treball de futur, prolongable més enllà d'aquest any.

La pública concentra a más del 90% de los magrebíes y subsaharianos

Las escuelas privadas concertadas sólo acogen al 6% de los niños inmigrantes

JOSEP GUILART, Barcelona. Los centros privados concertados seleccionan a su alumnado y evitan en lo posible la presencia de inmigrantes africanos en él. Los datos del Departamento de Enseñanza del curso 1996-97 indican que la escuela pública acogió a 5.874 alumnos de

origen africano en infantil y primaria, mayoritariamente magrebíes, y la privada concertada sólo a 169. El decreto de preinscripción establece que deben reservarse, "en caso de no tenerlas cubiertas", dos plazas por unidad para alumnos con necesidades educativas especiales.

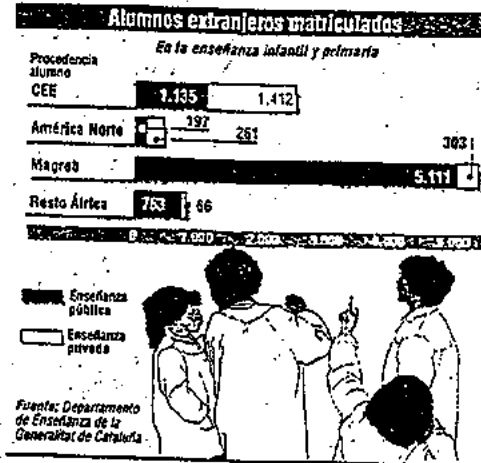
El estudio indica también que los niños procedentes de Norteamérica y de la Unión Europea se matriculan mayoritariamente en la escuela privada, mientras que los procedentes de Latinoamérica y Asia se reparten entre ambos sectores, aunque con predominio de la escuela pública.

Un ejemplo de la desigual distribución de los alumnos de origen inmigrante, a los que administrativamente se les incluye en la categoría de "alumnos con necesidades educativas especiales", se produjo en Girona durante el curso 1997-98. De los 110 alumnos de esta categoría, por lo general de origen magrebí y subsahariano, que se matricularon en primero y tercero de ESO en Girona y Salt, 108 fueron a parar a la pública y 2 a la privada concertada.

A Francesc Saló, de USTEC-STES, le indigna la inclusión de estos inmigrantes en la categoría de "alumnos con necesidades educativas especiales", el mismo caso en el que Enseñanza coloca a los discapacitados, a quienes padecen trastornos graves de conducta y a los que se encuentran en situaciones sociales desfavorables. "Es una forma de ocultar la verdadera problemática creada por la inmigración", asegura.

El PSC ha presentado una proposición no de ley para que Enseñanza revise "urgentemente" las normas de preinscripción y matriculación con el fin de evitar la concentración de población inmigrante. Según la diputada socialista Assumpta Baig, la Generalitat "debe hacer efectiva la aplicación de sus decretos a las escuelas concertadas".

Enseñanza, por su parte, asegura que cumple la ley y se niega a comentar la cuestión, indicando que las normas de preinscripción estarán en vigor hasta el curso que viene. Sin embargo, Baig asegura que existe un problema de gestión. "La Generalitat está más sujeta a las normas burocráticas que a la práctica real", asegura. El portavoz de FETE-UGT, Jaime Graells, es de la misma opinión, aunque cree que el problema radica en la "ambigüedad" del decreto de Enseñanza, que "en la práctica no obliga a los centros privados a preinscribir a



los alumnos magrebíes o subsaharianos".

El Consejo Escolar de Girona ha pedido a Enseñanza que establezca mediante una resolución la obligatoriedad de reserva de plaza para todos los centros privados concertados de Girona y Salt. No obstante, Saló se muestra escéptico ante la posibilidad de que la Generalitat obligue realmente a los centros privados a matricular a los alumnos inmigrantes. "Tiene demasiadas presiones de las patronales privadas", asegura.

Comisión de matriculación

En el PSC se cree, no obstante, que no es necesario cambiar el decreto. "En la mayoría de los casos bastaría con potenciar comisiones de matriculación con más competencias y más plurales", asegura el diputado Magi Cadevall. Estas comisiones las componen representantes de la Generalitat y de los ayuntamientos, asociaciones de padres, directores de los centros y equipos de orientación psicopedagógica, y se limitan a distribuir a los alumnos sobrantes, pero no pueden controlar el proceso de preinscripción. Según el PSC, es necesario un mayor seguimiento para

evitar las concentraciones de inmigrantes. En opinión de Cadevall, debería aumentar el peso de los representantes municipales e incluirse a los sindicatos. Los socialistas también piden que sea posible reservar plazas a lo largo de todo el curso, ya que muchos de los alumnos inmigrantes llegan a los centros después del proceso de preinscripción. Graells considera que la comisión habría de ser permanente y realizar ella misma la preinscripción. Así se evitaría "que los centros privados concertados derivaran a los niños inmigrantes a los públicos". Virgili Burrel, de CC OO, define como "sútiles" los mecanismos utilizados por la escuela privada concertada para no preinscribir a alumnos de origen inmigrante. Para desanimarles, explica Burrel, "les dicen, por ejemplo, que deben pagar un dinero por las actividades complementarias, que no son obligatorias". Este desequilibrio perjudica a todos los centros, dice Graells, "a la pública porque crea guetos y a la privada porque provoca que sus alumnos no convivan con la diversidad cultural que propugna la LOGSE y que en el futuro puedan tener actitudes racistas".

Enseñanza facilitará clase de religión islámica si lo solicitan más de 10 alumnos

GERARD BAQUE, Girona. La asociación GRAMC de ayuda al inmigrante formalizará ante la Delegación de Enseñanza las peticiones para obtener profesores de religión islámica en los centros escolares gerundenses, con una alta concentración de alumnos que profesan estas creencias. La asociación asegura que el desconocimiento de los conductos legales hace que muchos padres no ejerzan este derecho a través de la preinscrip-

ción. Sólo 155 familias islámicas de las comarcas gerundenses han solicitado profesor de religión para el próximo curso.

El delegado de Enseñanza en Girona, Angel Guirado, se ha comprometido a satisfacer esta demanda siempre y cuando se llegue al cupo mínimo de 10 alumnos por curso que establece la ley. Según fuentes de la Generalitat, el Ministerio de Cultura y Educación rechazó todas las solicitudes presentadas

en este curso porque no se llegó en ningún caso a dicho cupo.

El portavoz del GRAMC, Abio Díaz, ha explicado que el aprendizaje de la religión islámica en las aulas favorecerá la integración y evitará que algunas familias se rompan a la edad en que los niños deben profundizar en sus conocimientos. Muchas familias islámicas envían a los hijos a sus países de origen a partir de los siete años para que aprendan la religión, explica Díaz.