

la violència entre l'alumnat) sense concretar gaire més. Si que vaig deixar clar, però, que si bé podia interessar-me alguna qüestió relativa al seu treball, l'objectiu de la recerca no es centrava en absolut en la seva feina: eren les conductes i les relacions entre els alumnes allò que m'interessava, allò que deien i feien. En comptadíssimes ocasions vaig demanar a cap mestre cap explicació sobre la seva manera de fer o de treballar i, un cop superada la sorpresa inicial de veure'm a l'aula, no vaig tenir la sensació que cohibís ningú, ni que ningú es sentís personalment observat o avaluat. Tampoc no vaig intervenir mai en cap classe, ni per corregir ni per ajudar el mestre. Com a màxim parlava amb algun alumne quan això no interferia en la dinàmica de la classe. En absència del mestre tampoc mai vaig intervenir entre els alumnes ni per posar ordre a l'aula, ni per fer entrar ni sortir ningú, ni per renyar, ... Únicament parlava amb els alumnes quan ells m'interpel·laven o quan a mi m'interessava establir-hi conversa o preguntar-los alguna cosa (fet i fet força sovint).

La informació que vaig donar als alumnes encara era més ambigua: "Estava fet una recerca i m'interessava estudiar el seu comportament a l'escola. Quan jo era estudiant jo i els meus companys actuàvem d'una manera molt diferent a com en l'actualitat actuaven ells: els insults que feien servir o les paraulotes que deien m'eren del tot estranyes. Per això volia fer aquest estudi: per entendre els seus comportaments i per saber com veien l'institut i què en pensaven de tot plegat". Aproximadament aquesta és l'explicació que vaig donar a tots els alumnes que van demanar-me què hi feia a classe. Curiosament, els alumnes d'una aula van esperar la tutoria del divendres per preguntar al tutor qui era jo i què feia: després de cinc dies d'estar a l'aula parlant amb ells i observant-los sense que ningú m'ho preguntés directament. Els d'una altra aula, en canvi m'ho van demanar al cap d'un moment d'haver-hi entrat. Com en el cas dels mestres, en gairebé cap moment vaig tenir la sensació que la meua presència a l'aula cohibís ningú, ni que contribuís a modificar significativament els seus comportaments (en alguna ocasió la indiferència per la meua presència em resultà sorprenent).

A l'aula em dedicava bàsicament a observar i fer anotacions: m'asseia a la part posterior de la classe, al costat d'algun alumne o sol al darrera, despleguava el *block* de notes damunt la taula i començava a observar. A la llibreta hi anotava comentaris que sentia, comportaments que observava, qui parlava amb qui; qui, com i per què s'insultava; amb qui es relacionaven determinats alumnes, etc. Els diàlegs que m'interessaven eren anotats a l'instant, així com el context en què es produïen. Si algun alumne s'adreçava a mi, hi parlava. Si em demanava què estava fent li donava l'explicació que abans he indicat. Si insinuava (de veres o fent broma) que prenia notes de quelcom que els podia perjudicar, li ensenyava o li llegia algun tros del que havia escrit, sempre referit al tema dels insults o del comportament a classe, perquè veiés que senzillament prenia nota dels diàlegs que sentia. Excepte a l'hora de fer les entrevistes amb els alumnes, en cap moment vaig fer res que els pogués fer pensar que m'interessava la qüestió de les relacions interètniques.

Més endavant (quan ja duia més d'un mes d'observació participant) vaig aclarir als alumnes que de la recerca en sortiria un llibre, però que havien d'estar tranquils, que en el llibre ningú podria reconèixer-los, ni a ells, ni al centre ni a la població. Els vaig explicar que no eren ells personalment qui m'interessaven, sinó el que feien com a joves, i que per això treballava amb pseudònims.

Mentre feia observació participant vaig mirar d'interferir el mínim possible en les activitats acadèmiques dels alumnes. Entenc que tant la direcció com el professorat del centre van ser molt generosos a l'hora d'acceptar la meua presència a les aules i despatxos i permetre'm desenvolupar el treball de camp durant tant de temps com vaig necessitar. En tot moment em van facilitar l'accés a la informació que demanava i no vaig trobar en cap mestre cap actitud que pogués ser considerada d'hostil. A canvi jo vaig intentar de ser el menys molest possible, per això, excepte en el cas de la mestra que més em va facilitar l'accés al centre, no vaig proposar que es realitzés cap activitat especial. En el cas d'aquesta mestra, sí que vaig demanar-li que sol·licités dels alumnes una redacció

(ella, d'altra banda, ja els n'havia demanat alguna sobre altres temes, no representava, doncs, res d'estrany per a la seva assignatura). A alguns mestres els vaig demanar algun material realitzat pels alumnes (dibuixos que hi havia exposats en alguna aula o passadís, textos que ells mateixos m'havien dit que em podien interessar). Tots van facilitar-me sense cap mena de problema aquest material.

#### 9.2.4 Les entrevistes

Cap a finals de curs, a primers de juny de 1999, vaig començar a fer entrevistes als alumnes. Aleshores, duia ja tres mesos d'observació intensiva i coneixia força bé tots els alumnes de 3<sup>r</sup> i alguns altres. Vaig entrevistar un total de 14 alumnes de 3<sup>r</sup> i 12 alumnes d'origen marroquí d'altres cursos o del TAE. La selecció dels alumnes la vaig realitzar a partir de les referències i el coneixement directe que en tenia al cap dels tres mesos d'observació: vaig entrevistar aquells que vaig considerar que podrien ser més interessants i que podrien aportar més informacions útils per a la recerca. Amb tot, el criteri no va ser el de buscar els casos més extrems ("l'alumne més racista", "l'alumne més violent", "l'alumne més nacionalista") sinó alumnes ben diversos: catalanoparlants, castellanoparlants, nacionals, d'origen estranger, amb bona conducta, amb mala conducta; aparentment molt, poc o gens racistes, etc. Vaig deixar d'entrevistar alumnes quan la informació que recollia va resultar ser ja del tot redundant (no m'interessava el càlcul estadístic de què pensava cadascun dels alumnes, sinó conèixer quins eren els discursos i les conductes dels alumnes al voltant de la violència, l'institut, els companys, la immigració, el racisme...).

Excepte en el cas d'alguns (i sobretot, algunes) alumnes d'origen marroquí amb qui la comunicació era difícil (el seu coneixement del català i del castellà era molt

limitat o, en algun cas, la introversió va ser un obstacle impossible de salvar<sup>232</sup>). Les entrevistes eren obertes: jo partia del guió que figura a l'annexe, però en conèixer cadascun dels alumnes feia que pugués orientar les preguntes o els temes cap a qüestions específiques per a cadascun d'ells. Amb tot, vaig mirar de no influir en les respostes. De fet, quan vaig realitzar les entrevistes ja sabien que fins aleshores no havia intervingut ni positivament no negativament davant de cap conducta o opinió: l'actitud va ser sempre la de demanar aclariments a través de preguntes o converses i, si era el cas, donar la meua opinió, però mai per jutjar-los a ells.

Un cop acabat el curs vaig consultar arxius i expedients, l'accés als quals em va ser facilitat a condició de mantenir l'anonimat i la confidencialitat de les dades. Els principals documents que vaig consultar i que he utilitzat, van ser els expedients dels alumnes (curs, notes, professió dels pares, lloc de naixement i llengua que parlen, ...) i els expedients d'amonestacions i d'expulsions.

### 9.2.5 Transcripció de les dades

Per mantenir la confidencialitat a la que em vaig comprometre, ni el nom de les poblacions que figuren en aquesta tesi (El Vilar, L'Arbreda i altres), ni el dels centres (Guillem d'Efak, General Moragues, La fàbrica), ni els dels alumnes ni els dels professionals, són autèntics. Evidentment, però, la descripció que es fa tant del centre com de la població en què he realitzat l'etnografia, s'ajusten a com són en realitat.

<sup>232</sup> Mentres que tots els altres alumnes van ser entrevistats individualment i sense gaires problemes, en el cas d'algunes noies marroquines va ser molt difícil aconseguir establir un clima de confiança i poder-hi parlar amb una relativa tranquil·litat (tot i que vaig recórrer a les més diverses estratègies: que em coneguessin prèviament, entrevistar-les amb la presència d'una mestra en qui confiaven molt i citar-les en grup enlloc d'individualment, ...

Per facilitar la lectura de la tesi, facilitar la identificació de qui parla i evitar aclariments constants, tots els pseudònims dels professionals del Guillem d'Efak consten de dues inicials (que evident no són les autèntiques: A.T., M.G., etc), en canvi els pseudònims dels alumnes són noms simples (Roberto, Anna, etc.). En assignar-los pseudònims he intentat que els noms clarament castellans tinguessin pseudònim castellà, i els catalans, àrabs o altres pseudònim igualment català, àrab o el que fos.

Els diàlegs que transcriu són literals excepte en aquells casos que s'indica. La majoria han estat anotats al diari de camp immediatament després de sentir-los (de vegades gairebé simultàniament). Totes les informacions del diari de camp (observacions, diàlegs) que he transcrit per a la tesi tenen la indicació "**Observació de camp**".

Les entrevistes que vaig fer als alumnes van ser gravades i transcrites literalment (respectant incorreccions, etc). Tot el material extret d'aquestes entrevistes va acompanyat de la indicació "**Nom de l'alumne, entrevista**".

Alguns dels textos que transcriu en els capítols següents provenen de dos exercicis que una mestra va encomanar als alumnes: un sobre les relacions entre els alumnes del centre (duen l'indicatiu "**Redacció Relacions Humanes. Nom de l'alumne**"<sup>233</sup>) i un altre sobre el racisme ("**Text Racisme. Nom de l'alumne**"<sup>234</sup>). Tant les redaccions sobre les relacions humanes, com els textos sobre el racisme i la discriminació els incorporo com a materials il·lustratius d'aspectes rellevants per a aquest treball. No procedeixo, doncs, a l'anàlisi de tots i cadascun d'aquests materials perquè no és l'avaluació dels exercicis en sí el que m'interessa sinó la informació que contenen sobre les opinions i

<sup>233</sup> Redacció que l'A.T. va demanar als alumnes de 3<sup>r</sup> el 8 de juny de 1999. Als alumnes se'ls demanava: "1. Valora el curs 1998-1999 des del punt de vista de les relacions humanes i el respecte a les persones. 2. Fes propostes de millora per al futur."

<sup>234</sup> L'A.T. va demanar als alumnes de 3<sup>r</sup> que escriguissin en un full el que havien entès d'una classe dedicada al tema del racisme i la discriminació.

posicionaments dels alumnes en relació a les relacions interètniques. Prenc, doncs, els textos que considero més rellevants de la mateixa manera com he anat prenent els fragments de les entrevistes i les observacions del diari de camp.

Com es veurà, a les pàgines següents s'hi aporten altres materials i documents, cadascun dels quals és degudament identificat. Quan es tracta de documents escrits, els emmarco amb un requadre i en conservo la grafia (la mala ortografia) així com la disposició del text quan aquesta és especial (si conté dibuixos, disposició de títols, papers estripats, etc.).

\* \* \* \*

Tot seguit, doncs, passaré a descriure les característiques de la població estudiada, El Vilar, així com els aspectes més rellevants del Guillem d'Efak. De l'institut es descriure des de les seves característiques físiques, fins a la composició de l'alumnat o els serveis d'atenció a la diversitat de què disposa. Aquesta introducció general de la població i de l'institut té per objectiu contextualitzar les tres qüestions que analitzaré als capítols següents, per això em centraré en aspectes que considero del tot rellevants a l'hora d'entendre els discursos d'identitat desenvolupats pels alumnes, les relacions interètniques i la violència entre l'alumnat.



## **10. El Vilar. Perfil de la població.**

### **10.1 DESCRIPCIÓ I BREU HISTÒRIA DE LA CIUTAT**

El Vilar va ser una població eminentment rural fins al moment en què s'hi instal·laren abundoses fàbriques tèxtils, que van provocar la transformació de la seva base econòmica, però també del seu component social i el paisatge general de la ciutat. El 1843 hi havia 324 habitants censats al Vilar. En menys de quinze anys la població es va multiplicar per quatre i el 1857 va arribar als 1.316. És ben bé que al Vilar la revolució industrial tingué un caràcter autènticament revolucionari i comportà una transformació radical de l'estructura socio-econòmica de la població. Durant els primers anys diverses fàbriques tèxtils s'implantaren i donaren treball als habitants i n'atragueren de nous. Cap a 1860 es calcula que les fàbriques ocupaven uns 800 treballadors d'entre una població que no sobrepassava els 2000 habitants<sup>335</sup>.

La industrialització intensiva del Vilar no és un fet excepcional a Catalunya, que durant aquells anys vivia una puixança similar a molts indrets, però sí que fou excepcional l'impacte local del fenomen, la desproporció del procés en relació al potencial econòmic i demogràfic anterior, i el

---

<sup>335</sup> Dades extretes de la monografia sobre El Vilar d'Alberch i Burch (1994)



trencament que en molts aspectes va suposar per a la població. El Vilar esdevingué una vila obrera, amb un moviment sindical especialment actiu i radical, amb una vitalitat econòmica extraordinària, un creixement urbanístic sostingut i una vida política, cultural i associativa intensa ben bé fins a la Guerra Civil.

La instal·lació de les fàbriques i l'augment de la població van provocar una forta expansió urbana i la creació de barris nous, no sempre ben integrats a la resta de la població. Amb el pas del ferrocarril per la població, i la construcció d'un abaixador i una estació, es posà de relleu la rivalitat entre el centre històric del Vilar i un dels barris de nova planta: entre 1895 i 1921 el consistori del Vilar féu mans i mànigues perquè s'instal·lés al seu centre l'estació edificada inicialment al barri nou. Aquestes pugnes del passat troben el seu ressò encara avui en un Vilar clarament dividit en barris de característiques arquitectòniques i demogràfiques diferenciades.

El primer contingent migratori que va furnir El Vilar dels obrers que li mancaven per a les indústries naixents va procedir de les comarques i poblacions veïnes. L'augment demogràfic no va aturar-se sinó que continuà de manera sostinguda. Als anys vint la població del Vilar ja arribava a les 4.176 persones i a inicis dels trenta sobrepassava els 5.000 habitants. Com he dit, aquest augment és degut a una aflluència constant de població de les comarques properes que cercava feina al Vilar o a les indústries de les poblacions veïnes, però a poc a poc van començar a arribar-hi immigrants provinents de la resta d'Espanya.

Els obrers de les fàbriques a poc a poc van anar organitzant-se i es van anar constituint associacions obreres (cooperatives, sindicats, ...). Dos sindicats esdevingueren hegemònics: l'anarquista (amb una més gran implantació al

barri de nova planta) i l'adherit a l'UGT (amb bones relacions amb el Centre Republicà i més implantat al nucli vell del Vilar). Tant la presència dels sindicats com dels mateixos immigrants era contestada per alguns sectors del Vilar (ja ho hem dit: el rebuig als immigrants no és un fenomen nou, si bé sí que pot ser-ho la lectura eminentment cultural que avui es fa d'aquest fenomen, enfront d'altres lectures que veuen en els emigrants, abans que res, treballadors que busquen feina). En un dels periòdics locals s'hi podia llegir:

És un atropellament a la llibertat de treball el procediment emprat pels sindicats d'impedir la lliure contractació de l'obrer, àdhuc entre els individus que pertanyen al propi sindicat. (...) Aquesta tirania que priva del pa a molts obrers honrats (...). Cap obrer català no s'atrevia d'anar a cercar feina a Sevilla, a Múrcia o a Extremadura; en canvi, a Catalunya, a les llistes dels sindicats són preferits els obrers d'altres terres als nostres bons obrers (...). És clar que en anomalies de caràcter social el nostre país és un model, ... (Estil·les, 1932)

Malgrat visions negatives com aquesta, El Vilar esdevingué una població puixant tant pel que fa a la indústria i al cens d'habitants, com per l'activitat cultural i la vida associativa. Durant la primera meitat del segle XX el moviment cooperatiu hi arrelà amb força, també van crear-se moltes associacions i entitats, la majoria d'elles vinculades als sindicats i els partits de l'època, que publicaven els respectius periòdics i setmanaris. De fet el moviment obrer era especialment actiu al Vilar, i moltes de les mobilitzacions obreres de les comarques properes eren fruit de la iniciativa dels treballadors d'aquesta població i llurs sindicats i partits, o bé eren immediatament recolzades per aquests. Vagues, aturades i *locauts* ens il·lustren d'una conflictivitat social elevada sempre al voltant de les fàbriques del tèxtil que van atravesar situacions de crisi més o menys intensa.

La conflictivitat es desbocà amb la Guerra Civil. Els anarquistes, que havien previst amb temps la possibilitat d'un alçament feixista i que estaven més ben organitzats, es feren amb el control del Vilar i endegaren tot un procés de detencions i execucions de personalitats polítiques i religioses i de crema de locals i confiscació i col·lectivització d'edificis i serveis (Lanao 1987). Amb el temps, però, la guerra va anar guanyant terreny a la revolució, els milicians esdevingueren refugiats en retirada, els feixistes es feren amb el poder i la Falange i el Frente de Juventudes van implantar-se en un Vilar radicalment diferent.

Sota la dictadura El Vilar seguí evolucionant, però. Sobretot entre els anys seixanta i noranta, quan patí una transformació similar a la de mitjans del segle XIX. Si durant el primer terç del segle passat la població va anar creixent de forma regular fins arribar als 5.360 habitants el 1930, durant els vint anys següents cresqué només d'unes 600 persones. A partir de 1950 el creixement comença a accelerar-se: el 1960 els habitants són 7.077, i el 1980 ja arriben als 19.893 (Alberch i Burch 1994). Aquest creixement es nodreix bàsicament de població emigrada d'Espanya, sobretot d'Andalusia i, en menor grau, de Castella i d'Extremadura.

Taula I

	<b>Població de fora de Catalunya</b>
1930	5'60%
1970	22'40%
1986	30'24%

Font: Padró municipal.

Tal com succeí a mitjans del XIX, va ser la indústria del Vilar i rodalies la que va atraure un fort contingent de població, també que les vivendes eren més assequibles que a la capital de comarca, molt propera, i el cost de la vida també hi era inferior. Això féu que un nombre considerable de

persones residissin al Vilar, però es traslladessin diàriament a treballar a la capital (aquests el 1986 constituïen el 41'6% de la població activa). Amb aquest canvi demogràfic, també van canviar les proporcions en els sectors d'ocupació de la població:

Taula 2

	1970	1986
Agricultura, ramaderia i pesca	3'08%	1'49%
Indústria	51'63%	41'66%
Construcció	12'62%	7'26%
Comerç	10'48%	11'68%
Serveis	21'90%	36'05%
Altres	0'39%	1'86%

Font: Alberch i Burch (1994).

El Vilar ha esdevingut perifèria urbana, amb un percentatge important de gent nascuda fora de Catalunya, una piràmide d'edat molt jove i una gran mobilitat entre El Vilar i la capital. L'urbanisme també se n'ha ressentit: entre els anys seixanta i setanta l'especulació ha estat intensa. La primera gran construcció s'edificà el 1962, la següent el 1964, i des d'aleshores les construccions de gran alçària van començar a proliferar, sobretot a l'espai conegut com l'Eixample, que concentra grans edificis encabits en carrers menuts. Aquest fet comportà la massificació de la gent vinguda de fora en grans blocs i en una zona completament mancada d'espais verds i d'equipaments comunitaris (Buch 1988). Amb aquest urbanisme descontrolat, la població del Vilar ha quedat desigualment distribuïda al si del municipi: als barris nous s'hi concentra la població que ha anat arribant en successives onades migratòries, mentre que al nucli antic (que encara conserva la fesomia del poble que va ser) s'hi aplega una minoria autòctona. També ha comportat la despersonalització social, cultural i urbanística del Vilar, que finalment ha esdevingut una ciutat dormitori, simple perifèria

d'una altra gran ciutat. Tant és així que durant un breu període de temps El Vilar va ser annexionat a la capital<sup>336</sup>.

L'annexió va provocar una resposta àrada entre la població i desencadenà una important mobilització ciutadana (que coincidí amb les mobilitzacions pròpies de la transició política). En aquell moment al Vilar s'hi vivia un impuls associatiu i cultural important. Com a la resta de Catalunya hi hagué una forta empena en la recuperació dels símbols nacionals, les tradicions, les festes populars; sorgiren força associacions, entre les quals destacava l'Associació de Veïns, especialment activa en les reivindicacions urbanístiques, socials i culturals. El paper de l'Associació i de la resta d'entitats ciutadanes va ser clau per impulsar el procés de segregació i aconseguir que El Vilar recuperés la independència i la identitat perdudes (val a dir, que malgrat els informes tècnics i econòmics que ho desaconsellaven donada l'efectiva integració del Vilar en una àrea metropolitana molt més àmplia).

En l'actualitat El Vilar ha recuperat la seva independència. No podríem dir el mateix de la seva identitat. Tot allò que el definia ha estat fortament trasbalsat. Les fàbriques d'ahir han desaparegut o, en el millor dels casos, han estat substituïdes per noves indústries que poc hi tenen a veure; el poble s'ha transformat en una ciutat dormitori; les associacions s'han extingit o bé no han sabut actualitzar-se i nodrir-se de nous membres; els immigrants segueixen arribant i només alguns es reconeixen en l'ahir i l'avui d'un poble que ha crescut amb excessiva rapidesa.

---

<sup>336</sup> Es pot consultar el llibre del Taller d'Història (1993) per seguir tot el procés.

## 10.2 LA POBLACIÓ DEL VILAR EN L'ACTUALITAT

En l'actualitat al Vilar hi ha censades 22.603 persones. D'aquestes només 2.826 han nascut al mateix Vilar, la resta són immigrants d'altres poblacions de la província, de la resta de Catalunya, d'Espanya o d'altres països:

Taula 3

Lloc de naixement		
El Vilar	2.826	12'50%
Província	10.839	47'95%
Reste de Catalunya	1.480	6'55%
Espanya	5.889	26'05%
Altres Països	1.569	6'94%
<b>Total</b>	<b>22.603</b>	<b>99'99%</b>

Font: Padró municipal d'habitants.

Com veiem, doncs, El Vilar és avui una ciutat integrada bàsicament per immigrants, alguns de propers i que no són reconeguts com a tals (els de les viles properes, i en general els d'arreu de Catalunya), altres respecte als que es manté una actitud ambigua (els espanyols alguns els hi consideren, altres no ben bé) i altres se'ls reconeix clarament com a tals (els estrangers, però no els de tots els països, sobretot els del Tercer Món, i en especial els marroquins i els africans<sup>337</sup>). Els nascuts al Vilar són pocs (un 12'50% de la població), ara bé, no podem considerar tots aquests com vilarencs "de tota la vida": molts dels seus pares han nascut fora de la ciutat. Igualment, entre el 47'95% de vilarencs nascuts en altres poblacions de la província, n'hi ha que són fills d'immigrants espanyols, també de l'Àfrica. La taula només ens parla del que encara és una contínua arribada de nova gent al Vilar, atreta per les possibilitats econòmiques que ofereix: per la seva indústria (relativament important encara), per la proximitat a zones rurals que ofereixen treballs de temporada i per ser veí d'una capital

<sup>337</sup> És així com ho diu la gent (deixant de banda formes més despectives o academicismes com ara parlar d'algerians o guineans). També és comú parlar de magrebins, tot i que alguns es fan un embolic a l'hora de situar aquest gentilici en el mapa.

que ocupa un volum important de treballadors en la construcció i en el sector serveis. I també, com passava abans, perquè el nivell de vida i el cost de l'habitatge resulta més barat que en altres poblacions circumdants. El fet és que en l'actualitat El Vilar atrau immigrants instal·lats prèviament en altres poblacions de l'entorn.

Els vilarencs d'origen espanyol constitueixen un dels grups més importants de la població. L'origen del 26'05% que ha nascut a Espanya és el següent:

Taula 4

Lloc de naixement	Total	Sobre la resta dels nascuts a Espanya	Sobre el total d'habitants del Vilar
Andalusia	3.611	61'32%	15'98%
Aragó	168	2'85%	0'74%
Astúrias	40	0'68%	0'18%
Balears	21	0'35%	0'09%
Cantàbria	15	0'25%	0'06%
Castilla-La Mancha	314	5'33%	1'39%
Castilla-Leon	368	6'25%	1'63%
Ceuta	25	0'42%	0'11%
Euzkadi	52	0'88%	0'23%
Extremadura	704	11'95%	3'11%
Galícia	163	2'77%	0'72%
Illes Canàries	16	0'27%	0'07%
La Rioja	15	0'25%	0'06%
Madrid	119	2'02%	0'53%
Melilla	32	0'54%	0'14%
Múrcia	103	1'75%	0'46%
Navarra	13	0'22%	0'06%
País Valencià	110	1'87%	0'49%
<b>Total</b>	<b>5.889</b>	<b>99'98%</b>	<b>26'05%</b>

Font: Padró municipal d'habitants.

Com veiem les comunitats d'origen predominants són Andalusia i, a força distància, Extremadura, Castilla-León i Castilla-LaMancha. Precisament és la comunitat andalusa del Vilar la única que ha arribat a crear un centre regional a la ciutat i la que anualment organitza una romeria (a través de l'Asociación Cultural Rociera i amb el suport de diferents institucions).

Tot i que el seu volum relatiu és molt superior al de la mitjana de Catalunya (que no arriba al 2%), encara avui els immigrants provinents d'altres països constitueixen un col·lectiu molt minoritari (els nascuts a l'estranger no arriben al 7% de la població). Malgrat això, tots els experts preveuen un increment continuat d'aquest col·lectiu durant els propers anys, ja sigui per l'afluència de nous treballadors estrangers, pels reagrupaments familiars que s'aniran produint<sup>338</sup> o pel mateix creixement vegetatiu del col·lectiu. Per zones, l'origen de la població censada al Vilar que ha nascut en un altre país és el següent:

Taula 5

Lloc de naixement	Total	Sobre els nascuts a altres països	Sobre el total d'habitants del Vilar
Unió Europea	172	10'96%	0'76%
Resta d'Europa	42	2'68%	0'18%
Àfrica	1.111	70'81%	4'92%
Amèrica	206	13'13%	0'91%
Àsia	38	2'42%	0'17%
<b>Total</b>	<b>1.569</b>	<b>100%</b>	<b>6'94%</b>

Font: Padró municipal d'habitants.

Com veiem, també a diferència del que passa en el conjunt de Catalunya, la població d'origen africà és, de llarg, el grup majoritari. Val a dir que el discurs antiracista actual més tòpic el primer que fa en parlar de la immigració és assenyalar que encara avui hi ha més emigrants espanyols fora d'Espanya, que immigrants estrangers dins d'aquest país (que aquí només n'hi ha prop d'un 1'5%); i en segon lloc adverteix que encara avui la majoria d'immigrants són del primer món, sobretot d'origen europeu. És una manera de posar de relleu els tòpics del racisme i de mostrar el cúmul

<sup>338</sup> Els vilarencs nascuts a altres països és l'únic col·lectiu dels ressenyats a la taula 3 que mostra un desequilibri destacable entre homes i dones a favor dels primers (916 homes enfront 653 dones). D'entre els altres col·lectius, només els nascuts al Vilar mostren una xifra d'homes superior a la de les dones, tot i que la diferència és minsa (1.419 enfront de 1.407), com les diferències en tots els altres col·lectius. El desequilibri esmentat indica la presència de treballadors (homes sols) que previsiblement, quan aconseguixin una certa seguretat en el treball i estabilitat econòmica faran els passos necessaris per traslladar la seva família al Vilar.



d'engany en què es basa. En principi aquesta argumentació vol ser una resposta a aquelles persones que afirmen que d'immigrants n'hi ha molts (no necessàriament parlen de plaga, d'invasió, però de vegades ho fan) i que la majoria són marroquins, magrebins, africans... pobres. Doncs bé, amb les dades a la mà els que qualificàvem de racistes serien més prop de la veritat que els antiracistes, que extenen un tòpic vàlid per al conjunt de l'estat i l'extrapolen a Catalunya o a poblacions com El Vilar on pot ser radicalment fals. També es diu que ocupen els llocs de treball que nosaltres no volem (mai no he entès que aquest argument absolutament *ad hoc* pugui ser utilitzat des d'un cert progressisme per generar actituds positives envers els immigrants), però molts d'ells acaben treballant de paletes, o obrint carnisseries... (i no veig que aleshores puguem començar a oposar-nos a la immigració sense por de ser titllats de racistes!).

L'origen dels immigrants africans és el següent:

Taula 6

Lloc de naixement	Total	Sobre els nascuts a l'Àfrica	Sobre el total d'habitants del Vilar
Algèria	4	0'36%	0'02%
Camerún	3	0'27%	0'01%
Costa de Marfil	1	0'09%	0'01%
Gàmbia	393	35'37%	1'74%
Guinea	13	1'17%	0'06%
Guinea Bissau	6	0'54%	0'03%
Guinea Equatorial	1	0'09%	0'01%
Libèria	2	0'18%	0'01%
Mali	11	0'99%	0'05%
Marroc	623	56'08%	2'76%
Mauritània	1	0'09%	0'01%
Nigèria	2	0'18%	0'01%
Ruanda	5	0'45%	0'02%
Senegal	38	3'42%	0'17%
Sierra Leona	2	0'18%	0'01%
Tuníssia	1	0'09%	0'01%
Zaire	5	0'45%	0'02%
<b>Total</b>	<b>1.111</b>	<b>100%</b>	<b>4'95%</b>

Font: Padró municipal d'habitants.

Els immigrants marroquins i els gambians (seguits a molta distància pels senegalesos, malinesos i guineans<sup>339</sup>) constitueixen, doncs, els col·lectius d'immigrants estrangers més importants del Vilar tant en relació amb la resta d'immigrants africans, com en termes absoluts. Val a dir, però, que els primers no arriben al 3% en relació al conjunt de la població del Vilar. Certament, amb aquest contingut difícilment podríem arribar a descriure la seva presència com una invasió (i encara menys si arriben al Vilar pacíficament i amb la intenció de treballar). Sí que és cert que la seva presència resulta força visible i, fins i tot, que en algun terreny ha suposat un impacte important. També és cert que el seu creixement ha resultat ser relativament ràpid. Segons les dades entregades per l'Ajuntament del Vilar com a documentació de la Jornada per a la Integració i la Convivència (gener de 2000) el creixement del col·lectiu marroquí i gambià durant el període 01/01/98 a 10/11/99 ha estat molt important: el col·lectiu marroquí (nascuts al Marroc i descendents directes) s'ha incrementat en 303 persones i el gambià en 153 (val a dir que el col·lectiu d'origen senegalès s'ha reduït en 2 membres). Pel que fa als naixements al si d'aquests col·lectius, aquests s'incrementen en una proporció superior a la del conjunt de la població:

Taula 7

Any	Total de naixements	Nascuts d'origen gambià (% sobre el total de naix.)	Nascuts d'origen marroquí (% sobre el total de naix.)
1990	147	2 1'36%	0 0%
1991	154	2 1'30%	0 0%
1992	150	4 2'67%	0 0%
1993	133	4 3'01%	1 0'75%
1994	159	10 6'29%	1 0'63%
1995	164	5 3'05%	1 0'61%
1996	150	17 11'33%	6 4%
1997	184	23 12'50%	6 3'26%
1998	234	25 10'68%	11 4'70%
1999	164	18 10'98%	18 10'98%

Font: Jornada per a la Integració i la Convivència, Ajuntament del Vilar (2000).

<sup>339</sup> Per nacionalitats, i per ordre de més a menys importància, els 10 col·lectius de vilarencs nascuts a l'estranger són: marroquins (623), gambians (393), francesos (93), hondurencs (70), senegalesos (38), alemanys i xilens (36), portuguesos (21), uruguaians (17) i dominicans (16).

El que fa uns anys era només presència d'homes adults sans i en edat de treballar, amb el temps està esdevenint una població molt més diversificada i amb unes necessitats d'accés als diferents serveis de la ciutat molt més àmplies.

### 10.3 TEIXIT ASSOCIATIU I ACTIVITATS PER ALS JOVES

Aquesta major presència dels col·lectius immigrants s'ha traduït en l'aparició de comerços regentats per immigrants i adreçats a aquesta mateixa comunitat (bàsicament carnisseries *halal*), la instal·lació d'un parell de mesquites, i la creació de diverses associacions de caràcter cultural però que també poden actuar com a grup de suport, *lobby* de pressió i agent interlocutor davant l'administració (tot i que llur representativitat i legitimitat és més que discutible<sup>340</sup>). En l'actualitat hi ha quatre associacions que apleguen immigrants d'origen africà (l'Associació d'Africans de la Província de Girona, l'Associació *Assalam*, *Gambia Kambeng Kafé* i *Jama Africa*) a més d'un grup dels GRAMC (associació mixta que treballa per a la integració i el respecte de les minories ètniques i culturals). Val a dir que al Vilar també hi ha dues associacions gitanes (l'Associació Cultural Monàrquica Gitana de la Província de Girona i l'Associació Cultural Gitana de Girona)<sup>341</sup>, així com una "casa regional" (el *Centro de Andalucía*).

<sup>340</sup> Com ho és també la dels imams, que en ocasions són presentats com els "líders espirituals de la comunitat musulmana" i per comunitat musulmana s'entén el conjunt de població emigrada del nord d'Àfrica o de l'Àfrica Occidental (així es va presentar a la premsa el 20 de juliol de 2000, la mediació de l'imam d'una mesquita de Sant Andreu de la Barca a qui es van adreçar les autoritats per evitar una manifestació de protesta contra l'assassinat d'un marroquí a mans d'un grup de joves armats amb bats de beisbol)

<sup>341</sup> La població gitana del Vilar és relativament important. Amb tot, com que aquesta no és identificada amb precisió als documents oficials, no puc donar xifres per establir-ne el volum. D'altra banda, a les aules on he desenvolupat el treball etnogràfic no hi havia

Igualment, al Vilar s'han creat entitats o associacions de caràcter cultural que tenen per objecte recuperar, desenvolupar o simplement mantenir vives festes i activitats tradicionals, més o menys pròpies de la població (una colla castellera, un grup de diables, la colla sardanista i l'associació d'Amics dels Gegants).

Si a l'inici del capítol feia referència a la desigual distribució de la població als barris del Vilar, cal assenyalar també que les entitats culturals que poden fer de suport a reivindicacions ètniques o nacionals (les a dalt esmentades), estan també desigualment distribuïdes al si de la població, de tal manera que les associacions "més catalanes" es concentren al nucli antic de la població i les altres es concentren als barris nous (amb l'única excepció del GRAMC, que també és al barri vell). La resta d'associacions culturals, les que no tenen cap connotació identitària particular (grup fotogràfic, revista del poble, etc) es concentren també al nucli antic. Aquesta fet ens permet avançar la hipòtesi d'una desigual distribució dels recursos culturals i socials (crec que podem considerar les associacions i entitats com a tals) i/o de l'existència d'unes demandes i necessitats socials i culturals diferenciades al si de la població del Vilar, i que l'experiència migratòria de molts dels seus habitants segueix essent del tot rellevant a l'hora d'establir aquestes diferències (al cap i a la fi, si determinat sector de la població desenvolupa associacions que fan referència a llur identitat cultural, podem suposar que és en resposta a un tipus concret de necessitat).

A l'inici del capítol he assenyalat la importància que històricament ha tingut el teixit associatiu del Vilar (al servei dels diferents moviments obrers, per recuperar la independència de la vila, ...). En l'actualitat la situació és ben diferent, el dinamisme del passat ha esdevingut un cúmul dispers i

---

alumnes gitanos i al llarg del treball només va aparèixer alguna referència esparsa sobre aquest col·lectiu.

fragmentat d'associacions i entitats que molt difícilment podríem dir que dinamitzen la vida social, cultural o recreativa de la ciutat. Al cens de l'ajuntament s'hi compten 7 Associacions de veïns, 33 Associacions culturals, 38 Associacions esportives, 16 entitats recreatives, 6 entitats de joves i 7 d'ideològiques.

El nombre d'entitats culturals pot resultar enganyós: n'hi ha vuit que no arriben als 20 socis, tres que no arriben als 40. Només quatre associacions en tenen entre 60 i 100 (Ràdio el Vilar, l'Associació fotogràfica, el *Centro de Andalucía* i l'Associació Cultural Gitana) i tres que en tenen més de cent (250 la colla castellera, 750 la colla sardanista i 1.500 la revista cultural del Vilar). La majoria dels integrants de les entitats culturals són adults. Només tres entitats estan integrades principalment per joves (Amics de tele-El Vilar, Taller de Música i l'Associació de diables d'en Pere Botero) i dues que en tenen un nombre important (la Colla Castellera d'El Vilar i el Grup de Teatre).

He fet esment a 6 entitats juvenils. En realitat haurien de ser 7 si hi afegíssim el Casal Popular i autogestionari que fins no fa gaire funcionava en un espai ocupat. De fet és aquest Casal el centre o entitat que organitzava més activitats i que aplegava més joves. En canvi les entitats gestionades per professionals es troben amb dificultats de trobar un programa que motiví els joves i els faci participar en les seves activitats. Altres entitats topen amb la limitació de l'elevat cost que comporta la realització de llurs activitats (les activitats dirigides a majors de 14 anys si volen ser atractives comporten una despesa important) i que en bona mesura l'han d'assumir les institucions. Això fa que la seva oferta sigui relativament limitada i que en l'actualitat estiguin sobreocupades o amb llistes d'espera. El Casal Popular era, doncs, el centre que oferia activitats

més diverses i que aconseguia una participació més àmplia. Per diversos motius, però, (el no menys important dels quals és el cansament i la manca de motivació dels seus principals impulsors) el centre ha acabat tancant.

Segons l'enquesta realitzada per l'equip Aethes (1997)<sup>342</sup> entre els joves del Vilar, només l'oferta d'activitats esportives rebia una valoració positiva. Pel que fa a les activitats lúdico-recreatives, formatives i culturals, la valoració era majoritàriament considerada com a "regular". Igualment, s'establia l'àmbit del lleure com l'àmbit prioritari per a la millora de la situació dels joves de la ciutat.

En aquest sentit, és significatiu que a l'hora de demanar quin és l'espai on els joves passen la major part del seu temps de lleure, un 40% dels joves assenyalassin el carrer<sup>343</sup>. Això es correspon amb l'abundant presència de joves de diverses edats a les places i els bancs del Vilar a tota hora en les més diverses èpoques de l'any. Precisament, aquest va ser un dels aspectes que van denunciar els assistents al taller sobre lleure i associacionisme de la Jornada per a la Integració i la Convivència: la manca d'espais de trobada per als joves alternatius a les places públiques, la inexistència d'un centre cívic (joves de 16, 17, 18 i 19 anys assisteixen a la ludoteca del Vilar davant la manca d'alternatives!). Fins i tot si es tracta d'anar a discoteques o locals nocturns, la tendència és desplaçar-se fora de la ciutat: els joves que a l'hivern romanen fins les 12 de la nit, o a l'estiu fins a les 3 de la matinada, són els que no poden desplaçar-se perquè no disposen de mitjans de transport.

<sup>342</sup> Com a part del treball previ per a fonamentar un Pla Integral de Joventut per a la ciutat.

<sup>343</sup> Un 25% van respondre que a casa, el 20% a entitats de fora del Vilar i només el 15% a entitats del Vilar mateix.

Els serveis que l'administració ofereix als joves són escassos i la sensació generalitzada és que les associacions en què poden participar els joves no s'han sabut adaptar a la nova realitat social. Les associacions de veïns, que en l'actualitat són 7 i que en el passat havien estat molt fortes i actives, han perdut gran part del seu dinamisme i pes social. Algunes associacions juvenils (els escoltes, per exemple) reconeixen que s'han tancat a un únic sector de la societat (aquells amb qui sempre havien treballat) i que altres grups socials amb prou feines els coneixen (els fills dels immigrants dels anys seixanta i els joves immigrants actuals, per exemple). En aquest sentit, cal assenyalar que els locals dels escoltes presents al Vilar estan al nucli antic de la ciutat, allà on resideix la població autòctona, aquells amb qui treballen des de petits i que aparentment no tenen cap problema d'integració social.

La tasca social que realitzen aquestes entitats planteja problemes difícils d'abordar, sobretot pel que fa a la seva planificació. No està clar que llur objectiu sigui essencialment social (sovint les seves activitats s'adrecen explícitament a l'àmbit del lleure, de la cultura, de l'esport...) ni que hi hagi d'haver ningú que avaluï l'impacte social (o la manca d'impacte) de llur presència i orientació. Aquesta tasca d'ordenació pot fer-se sobre els serveis dependents de les institucions, però més difícilment sobre entitats autònomes com ara grups d'escoltes, centres esportius, grups folklòrics o altres. Precisament al Vilar es va constituir una Taula d'Entitats, impulsada des de l'ajuntament que, per diferents motius (que van des de les reticències a ser controlats per l'administració, fins a un possible ús exclusivament electoralista de la proposta), no va acabar de funcionar. El cas és que institucions i entitats reconeixen que el mutu desconeixement i la descoordinació és un dels problemes greus que avui fan front. Quan em refereixi als diferents serveis i entitats que treballen en l'educació dels nois

i noies fills d'immigrants veurem un bon exemple d'aquest desconeixement i manca de coordinació<sup>344</sup>.

Pel que fa als serveis de lleure, cultura i esport a què tenen accés els fills d'immigrants, cal assenyalar que els fills d'immigrants d'origen africà tendeixen a utilitzar aquests serveis en una proporció superior a la que per volum demogràfic els correspon (si són menys del 5% de la població del Vilar, arriben a ser el 30% en relació als usuaris de la biblioteca). Igualment, el Punt d'Informació Juvenil és un espai força concorregut pels joves fills d'immigrants, potser perquè, entre altres coses, hi troben un espai que no tenen a casa, i que a diferència d'altres indrets són força ben rebuts. També participen força en els casals d'estiu que organitza l'ajuntament. A diferència de les iniciatives endegades per altres entitats, els casals d'estiu que organitza l'ajuntament gaudeixen de la particularitat de ser socialment molt diversos, d'acollir infants i adolescents que representen prou bé la diversitat social i cultural del Vilar. El problema és, però, que només funcionen a l'estiu i no tenen continuïtat durant la resta de l'any. Per això, quan es planteja la possibilitat de crear nous espais o serveis (un centre obert per a adolescents, per exemple) altres consideren si no seria preferible aprofitar millor el servei dels que ja estan en funcionament (possibilitant que obrin fins més tard, per exemple, més hores, els caps de setmana, amb més activitats, al llarg de tot l'any, ...).

El infants i joves fills d'immigrants participen força dels casals d'estiu, deia. En part això és així perquè reben ajudes econòmiques que els ho

---

<sup>344</sup> Val a dir que, com en altres ocasions, els fets i els discursos van en sentits oposats: la precària coordinació que tothom percep contrasta amb les proclames sobre la "ciutat educadora", que no s'acaben de dotar de continguts. L'aportació del responsable d'urbanisme del Vilar a la Jornada per a la Integració i la Convivència (2000) subratllava que "la voluntat educadora de la ciutat ha de comprometre tots els sectors de la societat".



permeten, fet que és exagerat pels autòctons (vilarencs “de tota la vida” i nacionals en general) i força criticat. Precisament, des dels Serveis Socials de l'ajuntament es considera que és la competició pels mateixos recursos socials (ajuts per a les llars d'infants, beques de menjador, beques per a la compra dels llibres escolars, possibilitat d'accedir a l'escola pública, a les activitats de lleure, així com la percepció de les més diverses prestacions econòmiques) el que afavoreix el sorgiment de conflictes i el deteriorament de la convivència entre les diferents comunitats: la competència econòmica i la convicció que hi ha un dret exclusiu que garanteix l'accés a aquests serveis als nacionals en detriment de qualsevol altre ciutadà.

#### 10.4 UNES RELACIONS INTERÈTNIQUES DETERIORADES

L'argument és similar als esgrimits per un jubilat de Terrassa que negava davant les càmeres de la televisió els drets de ciutadania als magribins, poc després dels fets de Ca n'Anglada. El dia a dia del Vilar tampoc no és tant diferent: llargs períodes de calma tensa esclaten esporàdicament sota la forma de violència racista. D'uns anys ençà han començat a proliferar pintades de marcat caràcter racista: “*Inmigrantes fuera*”, “*Moros no*”, “*Limpia España*”, ... Al costat de grafitis que porten dècades empastifats a les parets (del PSUC, de la transició), de símbols *okupes*, d'estel·lades i proclames independentistes tatxades (“*11 de setembre dia de los maricones*”, “*Visca Mierda Catalunya*”, “*Catalunya no és Espanya*”), de tags i grafitis multicolors, de pintades infantílissimes (un “*soy el dani*” pintat en una paret, tot sol i amb lletres enormes), i de dos grafitis en àrab (els dos únics que he vist al llarg de tot l'estudi; deien: “*Marroc*”); les pintades de caràcter xenòfob

proliferen. N'hi ha per tota la ciutat, a les parets exteriors de dos dels instituts: l'IES Guillem d'Efak durant força temps va lluir una creu gamada, una diana *skin head* i la signatura "Comando Skin Girona" sobre una bandera espanyola pintada a tot color; a l'IES General Moragues també va haver-hi força pintades a les parets exteriors de l'edifici. També davant l'Escola d'Adults, vora un centre amb forta presència d'alumnes fills d'immigrants: aquestes van causar una certa "alarma social". Si més no la premsa se'n va fer ressò:

#### **APAREIXEN PINTADES XENÒFOBES AL VILAR SIGNADES PER CAPS RAPATS**

**Reaccions als brots de racisme**

**Ahir es van manifestar la coordinadora d'ONG de Girona i la Plataforma Antifeixista**

"Moros muertos, skins contentos" i "Matar moros no es un delito, es un deporte", són només algunes de les inscripcions que aquesta setmana han omplert les parets i el terra de la plaça que hi ha al Vilar al costat de l'escola.

Tot i que la brigada de neteja de l'Ajuntament va ordenar netejar ahir al matí les pintades que hi havia, al vespre en van aparèixer de noves de clar signe feixista i signades per caps rapats de la població.

(Diari de Girona, dimecres 28 de juliol de 1999)

Les pintades de caràcter racista estan escrites totes en castellà (no treguem conclusions precipitades, però: més endavant veurem dins de l'institut qui és que desenvolupa discursos contra els immigrants i quines són les formes com s'expressen). La majoria, a més, són de caràcter feixista i espanyolista, i moltes fan referència al moviment *skin head*: creus gamades, símbols neonazis, banderes espanyoles<sup>345</sup>, "España bencerá {sic}", "Poder popular", "Skins", "Skin El Vilar", "Comando Girona", i coses similars.

<sup>345</sup> Es sol donar per fet que les proclames espanyolistes i les banderes espanyoles (excepte les que onegen als llocs oficials) tenen un caràcter feixista, les proclames independentistes i les senyeres estel·lades no (gairebé mai). La trajectòria política del nostre país, el caire catalanista del partits democràtics, la identificació de l'espanyolisme

Les referències al moviment *skin head* són abundants. Aquest moviment ha esdevingut el màxim exponent de les "tribus urbanes" i com he assenyalat sota seu s'hi apleguen grups de joves ben diversos. També són un bon cap de turc: l'atribució de les pintades, dels incidents, de la violència i la xenofòbia als *skin heads* permet que hom tingui la sensació que "el mal" està una mica més localitzat. La notícia anterior continuava:

Precisament la policia autonòmica ha centrat les investigacions de l'incendi provocat dilluns de la setmana passada a una mesquita de Girona, en aquest col·lectiu. Aquest grup de joves ha estat protagonista en els últims dies de diversos incidents.

Així, la matinada de divendres un grup de caps rapats va agredir dos joves després de demanar-los foc. A més els quatre detinguts acusats d'atracar repartidors de pizzes eren caps rapats de la localitat.

Els grups *skins* del Vilar es concentren a la bolera del poble, a la plaça de la Llibertat i a la plaça 11 de setembre. Tot i això, l'alcalde del Vilar, ha negat l'existència de bandes organitzades a la població i ha assegurat que actuarà de manera contundent contra aquests grups.

(Diari de Girona, dimecres 28 de juliol de 1999)

Altres dies han anat apareguent notícies d'aquest mateix estil, que insisteixen en la localització precisa del problema que cada vegada és més clar que es viu al Vilar:

amb el discurs ranci de la dictadura, ... ha fet que encara avui membres de partits que accepten el marc constitucional espanyol i per tant la (relativa) espanyolitat de Catalunya, visquin l'exhibició pública dels símbols espanyols com una mostra de feixisme. Sense dubte podem trobar una explicació històrica, política i social d'aquesta lectura. Sens dubte també, però, el marge que es deixa a l'expressió d'una espanyolitat democràtica (i ¿per què no? respectuosa amb les mostres de catalanitat) és escàs. Veiem, si més no, l'aclariment a què es veu obligat un dels alumnes del Guillem d'efak: **¿Crees que eres un emigrante por el hecho de haber venido de Madrid o crees que no? No, de ninguna manera. ¿No? ¿Por qué? No sé, sigo siendo español ante todo y no es que sea facha por eso y, yo que sé, me siento como los demás que diré yo, yo sé hablar catalán y castellano, siempre que me despido de alguien digo: "Déu!" y eso no tiene nada que ver con que sea de Madrid es simplemente costumbre, ya me siento como uno más de los de aquí.**

**L'ALCALDE DEL VILAR ADMET QUE ES CONTROLLEN DOS GRUPS DE "SKINS"**

**Diu que la situació "està controlada" i nega la relació dels nois amb l'incendi de la mesquita. La policia i mossos patrullen a diari pels punts de reunió de les dues bandes**

L'alcalde del Vilar ha reconegut que es controlen policialment dos grups de joves del Vilar d'estètica *skin* que han causat alguns conflictes a la població. Els dos grups es concentren al llarg del dia a la bolera del poble i a la plaça de la Llibertat i de l'11 de setembre.

Segons ha explicat el mateix alcalde una patrulla mixta de Mossos d'Esquadra i de Policia Local patrulla a diari i fins a mitjanit pels llocs on es reuneixen els nois per tal d'evitar incidents. "La situació està controlada", assegura, tot i que reconeix que aquest és un "tema molt difícil".

(Diari de Girona, dijous 29 de juliol de 1999)<sup>346</sup>

Com deia, la tendència a focalitzar els incidents racistes en els grups de joves *skin heads*, i considerar aquests grups com a associacions d'ideologia feixista i ben organitzades entre elles és excessiva<sup>347</sup>. Amb tot, és prudent tenir en compte informes com el presentat pel Moviment Contra la Intolerància (Informe Raxen 1999)<sup>348</sup>, segons el qual Catalunya, Madrid i Andalusia són les comunitats autònomes espanyoles amb una presència més elevada de "grups ultres" (entre 1500 i 3000). A més l'informe posa en evidència que el fenomen ja no es circumscriu a les grans ciutats com Madrid i Barcelona, i que aquests grups comencen a estar presents a ciutats mitjanes com ara Banyoles (amb 10.000 habitants) i petites (a pobles i ciutats d'entre 1500 i 3000 habitants). L'estudi assenyala que aquests grups estan integrats per joves de totes les classes socials i que són cada vegada més joves (parla de nois de fins a 13 i 14 anys).

<sup>346</sup> Què vol dir que la situació està controlada? Que no hi haurà més incidents? (és dubtós fins que no detinguin als que ho han fet... o a tots els joves d'estètica *skin* del poble) Que la situació no degenerarà en una revolta més general contra els immigrants? (aleshores el problema no són els joves... sinó la mateixa població, tot i que això no es diu!).

<sup>347</sup> Ja ho he dit, tenen ben poc a veure la majoria de joves que s'autodefineixen com a *skin heads* i que trobem a poblacions com El Vilar, amb els *skin heads* neonazis europeus com els que es mostren a *Skin or Die* (Grünberg & Schweizer 1999).

<sup>348</sup> Segons notícia publicada a *Nevipens Romani* (Noticias Gitanas), n. 282, 1-15 setembre 1999.

La concentració de joves *skin heads* al Vilar va ser objecte de debat durant la campanya de les darreres eleccions municipals. Amb tot, veurem com el fenomen de la violència, però sobretot el del racisme, no es pot circumscriure a l'actuació d'aquests grups petits i radicals. La població en el seu conjunt mostra amb més o menys vehemència el seu rebuig als nous col·lectius d'immigrants i, entre aquests, als marroquins especialment. A.B., una de les mestres del TAE (aula dels alumnes immigrants d'incorporació tardana destinada bàsicament a l'aprenentatge de la llengua), cometava com, mentre el TAE va ser ubicat en una de les biblioteques municipals, els alumnes solien ser objecte d'insults i crítiques per part (sobretot) de mares del Vilar. Una d'aquestes passejava un gos pel carrer i en creuar-se amb els alumnes marroquins que anaven al TAE, el gos s'hi va abraonar amenaçador: "*¡Dale, dale! ¡Que ellos en su país se te comerían vivo!*". En entrar i sortir de la biblioteca, les mestres del TAE solien coincidir amb mares del Vilar que acompanyaven els seus fills a la biblioteca o al parc adjacent. En diverses ocasions els van fer el comentari que ja estava bé d'ajudar "tant" als marroquins, que el que havien de fer era dedicar-se més als nois i noies espanyols.

Si a l'inici del capítol dèiem que la immigració antiga va tenir moltes dificultats per integrar-se al Vilar i que es van constituir dos barris ben diferenciats tant pel que fa a les característiques urbanístiques com de la població. En l'actualitat l'assentament de la nova població immigrant està seguint uns passos similars: els nous immigrants no tenen accés al nucli vell del Vilar, s'instal·len als barris històricament receptors de la immigració i tendeixen a concentrar-se en unes poques zones i carrers d'aquests barris. Al mateix temps els habitants dels barris nous que han aconseguit una certa posició econòmica, si poden es desplacen cap altres zones de la ciutat o

cap a ciutats veïnes. Els que no poden marxar coven un sentiment de frustració i fracàs que es tradueix en ressentiment contra els nous immigrants.

L'extensió del rebuig contra els nous immigrants africans i la proliferació d'atacs i actes de violència està fent que molts joves immigrants comencin a fer pinya entre ells. Encara no podem parlar de l'existència de bandes amb l'origen ètnic o nacional com a únic criteri d'adscripció (ampliaré aquesta qüestió quan abordi la qüestió de la violència a l'institut), però persones que treballen en contacte amb els joves i la població immigrant comencen a parlar de la constitució de "Grups d'Autodefensa" dels mateixos immigrants. Segons un dels tècnics en joventut amb qui he mantingut contacte al llarg del desenvolupament del treball, algun d'aquests grups és prou fort com per "fer-se respectar" entre la resta de joves de la seva edat (parla de nois d'entre 15 i 16 anys). L'informant assegura que altres grups de joves del Vilar (constituïts per joves d'entre 18 i 19 anys) "respecten" aquests grups constituïts pels immigrants, com si els reconeguessin el mèrit d'haver sabut fer-se respectar". Tot i així, entre ells poden establir diàlegs com ara:

- *Con Franco no podríais estar aquí...*
  - *¡Ni vosotros podríais fumar porros!*
- (Comunicació d'un informant)

I amb aquesta dinàmica, els atacs van creixent en importància i espectacularitat. També es va difonent un clima d'inseguretat. Segons l'estudi ja citat d'Aethes (1997), la violència és el tema que més preocupa els joves del Vilar (47'6%), juntament amb la Sida (43'6%) i la feina (36'1%) i molt per davant de la resta de temes (drogues, pobresa, medi ambient i altres).

El cap de la Policia Local del Vilar, més que d'inseguretat, parla de "por" entre els diferents col·lectius:

Si cerquéssim un mot que pogués concentrar els motius que impedeixen una normalitat en la convivència ciutadana dels nadius i els immigrants, des de la perspectiva policial, penso que podríem resumir-ho amb la paraula "POR" (temor, desconfiança, recel, ..., digueu-li com vulgueu, però no deixa de ser por). **POR**<sup>349</sup> a tot allò desconegut.

D'una banda alguns nadius senten por a ser envaïts per noves cultures i costums; por que els nouvinguts els treguin els escassos llocs de treball.

D'altra banda, alguns immigrants senten por de no ser compresos i acceptats, i de no poder mantenir els seus costums i tradicions d'origen.

Per una bona part de la població nativa, he observat que en produir-se la més mínima fricció, les conseqüències més destacables d'aquestes desconfiances són que la por es tradueix en un rebuig i una major intolerància (qualsevol actuació molesta d'un veí immigrant fa que la queixa sigui més virulenta que si qui l'origina és una natiu).

La resposta d'alguns immigrants és veure qualsevol queixa, sigui o no justificada, com un fet racista.

(Marco 2000)

L'entrevista mantinguda amb el mateix cap de la Policia Local va servir per aprofundir en aquesta mateixa visió del problema. Segons ell els nadius són més intransigents respecte els immigrants que respecte als altres veïns nadius (encara que el problema sigui el mateix). Fins i tot assenyala que quan qui provoca el problema és l'immigrant, es considera que el problema és més greu i és més habitual que es truqui la policia per resoldre problemes senzills de convivència<sup>350</sup>. El cap de la Policia Local també va voler subratllar la sensació d'impotència que viuen els membres d'aquest cos quan han de posar fre, evitar o reconduir els conflictes que sorgeixen entre els nacionals i els immigrants del Tercer Món. També els que sorgeixen amb els joves, respecte als quals considera que el conjunt de la població hi manté una actitud hostil i intransigent<sup>351</sup>. Finalment, el cap de la

<sup>349</sup> Les majúscules i negretes són del document original.

<sup>350</sup> Posa com a exemple fets com que la roba estesa mulli la d'un veí, i coses per l'estiï!

<sup>351</sup> En parlar del tractament del racisme a l'IES Guillem d'Efak, veurem com en abordar la qüestió dels estereotips, els prejudicis i la intolerància, molts dels joves expliquen com ells es senten víctimes dels prejudicis i estereotips que els adults tenen d'ells.

Policia Local, va assenyalar que els tòpics que vinculen els immigrants al tràfic de drogues o a les més diverses activitats delictives, són totalment incerts:

Les xifres sobre l'incompliment de normes que comporten una sanció administrativa o penal són molt més baixes entre el col·lectiu dels immigrants que entre la població nativa. Hi ha percentualment menys infractors i delinqüents a la població immigrant que entre la població autòctona. En conseqüència podem afirmar que aquest col·lectiu és més respectuós amb les normes que no pas la majoria de la població. (Marco 2000)

També és cert, diu, que els immigrants denunciïn amb massa facilitat que són víctimes de racisme (per part de la policia, per part d'altres veïns). El cap de la policia municipal parla d'un ús frívol d'aquestes acusacions, que sovint estan poc argumentades<sup>352</sup>. Amb tot el racisme existeix, també la proliferació d'actes violents. Ara és precís, però, analitzar quina és l'articulació que realment existeix entre ambdós fenòmens, i no donar res per suposat.

---

<sup>352</sup> Això també passa a l'escola, on els mestres tendeixen a atribuir connotacions racistes a fets que, com veurem, si bé tenen a veure amb el racisme, la vinculació amb aquest no és sempre tant evident.





**11.**

## **Guillem d'Efak: un institut del Vilar.**

El Guillem d'Efak va nàixer com a centre de Formació Professional del Vilar el curs 1990-1991. Aleshores ocupava un altre edifici, però el curs següent es va annexionar a un centre d'EGB que havia de desaparèixer. Uns anys després, durant el curs 1995-1996 el Guillem d'Efak es convertí en Institut d'Educació Secundària i des d'aleshores, la Formació Professional va anar perdent pes fins que el curs 1998-1999, en iniciar-se la recerca, quedaven ja només dos cursos de FP en funcionament.

En desaparèixer com a escola d'EGB una part del professorat (mitja dotzena de mestres) decidí romandre a l'institut, mentres que la resta optà pel trasllat a altres centres de bàsica (en l'actualitat CEIPs).

L'institut es troba pràcticament als afores del Vilar, a l'extrem d'un eixample de nova construcció i que continua creixent i urbanitzant-se, prenent terreny al que abans eren camps. A la zona s'hi estan edificant cases aparellades, amb petits jardinets, que donen un caràcter de classe mitja (justeta) que les allunya dels grans blocs de pisos que hi ha dues cantonades més enllà.

Es pot dir que al passeig on es troba l'institut, hi ha un autèntic complex escolar: a només dos-cents metres del Guillem d'Efak hi ha l'altre institut públic del Vilar: el General Moragues. Fa uns anys era un institut amb no gaire bona fama (de fet el destí del Vilar encara en l'actualitat es considera un mal destí per a qualsevol mestre, de primària o de secundària). Entre tots dos s'hi encabeix un centre d'educació especial i una escola de primària.

A més dels 2 IES públics, al Vilar n'hi ha 2 més de privats-concertats. De centres d'educació infantil i primària n'hi ha 7 (4 de públics i 3 de privats) i també hi ha una escola d'educació especial (l'abans esmentada, a tocar dels dos instituts públics).

## 11.1 L'ASPECTE FÍSIC

La qüestió de l'espai és una de les qüestions fonamentals de les que els diferents representants dels instituts plantegen a les reunions del Consell Escolar Municipal. En una d'aquestes es fa constar que:

L'IES General Moragues manifesta en la reunió d'escolarització de Secundària una veritable i alarmant manca d'espai per poder acollir tot l'alumnat que correspon al seu centre. Verbalitza que durant el present curs les 3 línies de 1<sup>r</sup> d'ESO han estat ubicades al Centre d'educació Especial de la població on les aules estan preparades per a un màxim de 15/20 alumnes i que per tant durant tot el curs escolar han patit aquesta circumstància.

(Actes del CEM, reunió del 5 de juny de 1997)

El que no s'hi diu a l'acta és que, a més, perquè aquests alumnes puguin accedir a les seves aules, han de passar pel pati de l'altre institut, del

Guillem d'Efak, i que la porta del pati d'aquest ha de romandre sempre oberta per facilitar-los el pas. I que malgrat tot, les condicions físiques del General Moragues<sup>353</sup> són molt millors que les del Guillem d'Efak. El General Moragues va ser concebut com a institut de secundària; té unes aules dignes (en manquen, això sí), un bar que fa de lloc de trobada tant dels alumnes de diversos cursos com de professors, un edifici en bon estat i unes condicions de sonoritat, fred i calor relativament normals. En canvi, per diverses qüestions, hem de considerar el Guillem d'Efak com un espai poc adequat i fins i tot degradat.

Pel que fa a l'aspecte de l'edifici, podríem dir que no és gaire atractiu. Aquesta seria una manera benèvola de parlar-ne. Les deficiències exteriors són òbvies: la tanca que envolta el pati fa poc menys d'un metre i mig d'alçada i això facilita que els alumnes la saltin durant les hores de pati o de menjador; els més espavilats, però, van fins a la porta d'entrada, una porta de ferro mig desballestada que no tanca bé, i la creuen. De vegades és més senzill: la porta roman oberta perquè alguns alumnes del General Moragues han d'anar a classe a les aules de l'escola de primària adjacent al Guillem d'Efak i hi han d'accedir creuant el pati d'aquest institut. Aquesta facilitat d'accés ha permès que fora de l'horari escolar, diferents persones puguin introduir-s'hi i fer pintades (tacks i escrits de caràcter feixista o xenòfob) algunes de les quals hi han romàs diverses setmanes. Però en l'horari escolar també hi ha problemes: durant la meua estada a l'institut, en diverses ocasions la directora ha hagut de fer fora del pati a alguns nois que no són de l'institut i que es reunien amb alguns alumnes per fumar d'amagat al pati, darrera l'edifici. Els parterres enjardinats estan poc cuidats (durant un temps, una de les activitats dels alumnes de l'UAC<sup>354</sup> va ser la

<sup>353</sup> I aquí sí que no voldria jugar amb el nom.

<sup>354</sup> Unitat d'Adaptació Curricular. A l'hora de la veritat, una aula segregada per als alumnes problemàtics de la que en parlaré posteriorment.

de tenir cura d'aquests parterres<sup>355</sup>). L'aspecte que ofereix l'institut al seu interior és pitjor.

L'estructura interna recorda la d'una presó: una única galeria central il·luminada per una gran claraboia superior i tres pisos amb passadissos que envolten aquest espai central i que donen accés a les diferents aules-cel·les. L'enreixat que separa el sostre translúcid del pis superior reforça encara més aquesta impressió carcerària. També el fet que els ocells puguin passar per sota del sostre, facin niu per damunt de l'enreixat i en alguns racons aquest estigui empastifat d'excrements. Durant tota la meua estada un estornell mort va estar penjant de la reixa del sostre, a escassa distància del passadís del pis superior.

D'altra banda, les parets de l'institut són tristes. A cada replà de les escales i a la cartellera de suro que hi ha a cada pis, hi pengen tres o quatre documents informatius (avisos i altres escrits, res atractiu que motivi o que embelleixi l'institut). Només de tant en tant els alumnes de l'UAC pengen a la paret del pis on hi tenen l'aula els dibuixos que hi han fet (plens de banderes espanyoles, com veurem). És molt difícil de trobar res a les parets que ens insinuï que l'institut és un lloc agradable, acollidor o atractiu.

Les aules tampoc no ofereixen un aspecte gaire més acollidor. Tenen un problema més important, però: a més de ser poc atractives, estan mal il·luminades i mal sonoritzades. Les aules de llevant al dematí i les de ponent al vespre tenen força problemes amb la llum del sol. Per

---

<sup>355</sup> S'en va dir taller de jardineria, d'això.

combatre'ls els alumnes han de fer classe amb les persianes abaixades fins ben bé el migdia<sup>356</sup>.

El soroll és tant o més problemàtic. O l'edifici inicialment no tenia calefacció o aquesta va ser mal dissenyada, però el cas és que en l'actualitat els radiadors estan disposats de manera que travessen les parets que separen les aules. Per poder-ho fer, als envans s'hi van fer uns forats una mica més grossos que els radiadors. Evidentment aquests forats no només deixen passar els radiadors sinó també els sorolls de les aules veïnes. D'altra banda els envans tampoc no són gran cosa i això fa que quan els ocells de sota la teulada canten es puguin sentir perfectament des de les aules. Durant una classe de naturals a la que vaig assistir, a l'aula 12, es sentia una barreja de sorolls de fons: els ocells del vestibul es superposaven a les flautes que intentaven sonar a l'unísson dues aules més enllà.

Els lavabos mereixen un comentari a part. Força temps després d'haver començat el treball de camp al Guillem d'Efak vaig demanar de visitar els lavabos dels alumnes amb l'esperança de trobar darrera les portes dels vàters, i potser a les parets, pintades i dibuixos sobre els skins, els immigrants, l'institut, ... La sorpresa va ser gran quan la mestra em va dir que no calia que hi anés, que els vàters no tenien portes perquè els les havien tret per evitar que els alumnes s'hi tanquessin. La comparació carcerària va guanyant força? En una de les sessions de tutoria d'un 3<sup>r</sup> va aparèixer la qüestió dels labavos: que estan bruts, que sovint estan tancats,

<sup>356</sup> (3<sup>r</sup>A. 15'30 a 16'30. Naturals. Aula 11): Cal abaixar les persianes perquè la pissarra no es veu. (3<sup>r</sup>B. Aula 22): Dos alumnes s'han de canviar de lloc perquè el ressol els impedeix veure res de la pissarra. Fins i tot quan han abarbat les persianes. (3<sup>r</sup>B. 9'30 a 10'30 h. Plàstica. Aula 10): Les persianes de classe estan totes abaixades. (3<sup>r</sup>C. 9'30 a 10'30. Socials. Aula 12): Són les 10 del matí i totes les persianes de l'aula estan completament abaixades perquè el sol entraria de ple i no deixaria veure res a la pissarra. (observació d'aula, 3<sup>r</sup>A): Roberto: "¡Hostia cómo molesta el sol!" Manuel: "Aquí en la playa..." (cantant).

que els vàters no tenen portes, ... El tutor em va dir que el tema ja havia sortit altres vegades.

Evidentment els alumnes són perfectament conscients de les deficiències i el mal estat de molts dels espais de l'institut:

**Què canviaries de l'institut?**

De l'institut? Alguna gent i també els lavabos i tot això.

**Sí. Perquè?**

No sé, perquè els lavabos estan molt mal fets i això és perquè la gent els fa malbé, no tenen paper de vàter, estan tots embussats, les portes trencades,...

(Ariadna, entrevista)

**Els professors canviaries. Alguna altra cosa d'aquí?**

Gimnàs, dutxes, que no en tenim.

**A part dels professors, d'uns que t'agraden i altres que no.**

**Quines altres coses t'agraden o no t'agraden de l'institut?**

No m'agraden els lavabos, estan sempre bruts, no hi han dutxes. M'agradaria que hi hagués un bar, per comprar bocates, begudes.

(Alfonso, entrevista)

**T'agrada l'institut?**

Aquest no m'agrada gaire, és que és molt petit, l'altre al que havia anat era molt més gros, potser el triple de gros que aquest, podíem jugar lliurement, teníem més classes, més espai.

**Però aquí, per jugar hi ha lloc no?**

Sí, per jugar sí, però és molt petit, la biblioteca és més petita que la meua habitació, l'altre era el doble d'aquesta.

(Brahim, entrevista)

**I què és el que més t'agrada i el que menys t'agrada d'aquest institut?**

El que menys, no sé que la pissarra es veu molt malament allà, i al menjador fan molt dolent el menjar.

(...)

**Si poguessis canviar algo, no sé, des de la pissarra, fins al pati, ...?**

Els lavabos que estan molt malament, i el menjador que ho féssin una mica més bo.

(Cesc, entrevista)

**¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta del instituto?**

Lo que más me gusta, es que..., los alumnos, que nos llevamos muy bien todos, lo que menos me gusta, pues, que está un poco en ruinas ya.

**¿Qué es lo que está en ruinas?**

¡Hombre! Los lavabos están fatal, y ahora ya está más arreglado, pero por ejemplo el año pasado las paredes estaban todas escardadas y aún están escardadas las paredes. Se podría mejorar un poco más.

**¿Y cómo es esto que esté así?**

Es que no lo sé, escardadas desde luego no lo hemos hecho nosotros,

(Olga, entrevista)

Als capítols 5 i 8 ja hem assenyalat com els espais degradats més aviat inciten a prosseguir amb la seva degradació, faciliten la violència contra els béns i el desordre. Pot ser que per altres causes, però entre el professorat del Guillem d'Efak també s'observa una certa deixadesa a l'hora de tenir cura de diversos aspectes que poden incidir en la imatge que l'institut projecta sobre aquells qui l'habiten. La manca de portes dels wàters dels alumnes n'és un exemple clar, però n'hi ha d'altres. En diverses sessions em va sorprendre el fet que els alumnes s'asseguessin més o menys desordenadament al seu lloc (o al d'algú altre) i que deixessin estar les cadires dels llocs buits al damunt de les taules. Això passava els matins, després que el servei de neteja de l'institut, per poder escombrar i fregar posés totes les cadires de cap per avall al damunt de les taules. Algunes s'hi quedaven fins a migdia sense que ningú les abaixés i sense que aparentment això molestés a ningú. Fins i tot cadires del mig de la classe!

9'30 a 10'30. Naturals. Aula 11.

Els alumnes en entrar es preparen per fer un examen. Només abaixen les seves cadires de manera que algunes queden potes enlaire damunt les taules, al fons de la classe, però també pel mig i al costat d'algun alumne.

(Observació d'aula, 3'A)

9'30 a 10'30. Matemàtiques. Aula 11.

Tres cadires romanen damunt les taules. Una a primera fila, davant i al costat de dos alumnes. Les altres dues al mig de l'aula, davant de dos alumnes.

(Observació d'aula, 3'A)



11 a 12. Català. Aula 12.

Avui hi ha examen els alumnes s'asseuen al seu lloc mentres cinc cadires romanen damunt les taules (tres d'elles al mig de l'aula, entre els alumnes). Gairebé és migdia!

(Observació d'aula, 3<sup>o</sup>C)

8'30 a 9'30. Socials. Aula 12

Sis cadires romanen damunt les taules del fons de l'aula.

(Observació d'aula, 3<sup>o</sup>C)

Com veiem, això passava a classes diverses i amb professors diferents (també a l'aula del TAE<sup>357</sup>). De manera similar, vaig observar que en cap sessió de les que vaig estar present, cap mestre va demanar a cap alumne que es tregués l'abric (ja no els xandalls, que quan jo anava a escola ens obligaven a dur-los només durant les classes d'educació física i que ara són un element fonamental de la moda adolescent). Alguns alumnes semblaven constantment en disposició de marxar de classe, amb l'abric al damunt fes o no fes fred (que de vegades dins les aules en feia molt, tot sigui dit).

Com deia abans, a l'institut hi ha poques senyals que indiquin que pot ser un lloc confortable i que convidin a estar-hi bé. El cas, però, és que les reformes que es facin al Guillem d'Efak seran escasses (hi ha previst d'arranjar la tanca exterior, per exemple) perquè a la llarga es planteja un trasllat de l'institut a un nou edifici del Vilar. Però tot i que el trasllat estava previst per al 2.000, segurament hauran d'esperar força més. El trasllat de l'IES a La Fàbrica és de prioritat 3 i tot just enguany s'han acabat tots els trasllats de prioritat 1. Mentrestant, un dels dies de la meva estada a l'institut, els mestres van rebre incrèduls una revista del Departament d'Ensenyament que parlava (entre altres coses) d'arquitectura educativa.

<sup>357</sup> Els Tallers d'Aprenentatge Escolar són una mena d'aules pont per als alumnes d'incorporació tardana. Al final del capítol exposaré quin és el seu plantejament i com s'ha implantat al Vilar (de manera "heterodoxa", com ja veurem).

## 11.2 ELS ALUMNES

En elaborar el mapa escolar de la zona, l'adscripció dels alumnes a un o altre centre va haver de ser acordada per ambdues direccions. Finalment es va optar per dividir El Vilar en dues meitats, de manera que el nucli antic (amb majoria de població autòctona) i els successius eixamples (amb majoria de població immigrant de tots els orígens i totes les èpoques) quedessin repartits entre els dos instituts. De fet, però, el General Moragues és el que absorbeix la majoria de la població autòctona del Vilar, la del nucli antic de la població; a canvi els alumnes de L'Arbreda (una petita població situada a pocs quilòmetres del Vilar) van al Guillem d'Efak<sup>358</sup>. Tot i aquesta distribució, es tolera que gent a qui li correspon un IES pugui passar a l'altre (i això ho fan en funció del nom i la bona o mala fama).

La por a esdevenir "escoles ghetto" és molt gran en els dos centres<sup>359</sup>. És aquesta por la que va propiciar l'actual establiment de zones al Vilar i la que

<sup>358</sup> L'Arbreda és el que haguera estat El Vilar si no hagués gaudit del desenvolupament industrial ni de l'afluència migratòria descrita a l'apartat anterior. Els alumnes de L'Arbreda, com veurem, es consideren similars als del nucli antic del Vilar: la majoria provenen de famílies autòctones, catalanoparlants i, en general, més ben qualificades laboralment i/o acadèmicament (o així ho creuen els habitants de L'Arbreda malgrat que les diferències reals són mínimes).

<sup>359</sup> En l'actualitat hi ha una gran desorientació, tant al si de l'administració com entre les ONGs, sobre si convé o no convé promoure la concentració o el repartiment dels alumnes fills d'immigrants i d'incorporació tardana. Per debatre sobre la qüestió s'han constituït diferents comissions per a seguir el tema (una encarregada pel Síndic de Greuges, una altra pel Departament d'Educació, i altres de privades, com la promoguda per la Fundació FUS). Les ONGs primer estaven contra la desconcentració (consideraven que el repartiment d'alumnes fills d'immigrants podia ser una mesura discriminatòria) i ara la demanen (perque la consideren adequada per a prevenir el racisme que es desenvolupa en molts centres i que es tradueix sovint en la fugida de l'alumnat autòcton cap a centres amb menor presència d'immigrants). El darrer treball de la Fundació FUS (Carbonell 2000) aposta per la desconcentració quan sigui necessària, però sense que la mesura s'apliqui només sobre els alumnes fills d'immigrants: ha de ser tot el conjunt d'alumnes el que sigui susceptible de ser adscrit a un centre o a un altre en funció de les característiques i necessitats de la seva zona. La proposta passa per la creació de Zones d'Atenció Escolar Prioritària dintre de les quals els alumnes puguin ser adscrits a qualsevol dels centres que en formen part (tots aquells que rebin diners públics). Aquesta mesura reformularia el

ha fet que les direccions de tots dos centres rebutgi la incorporació de l'aula TAE als espais de llurs instituts.

Juliol de 1999: sento que la directora i el de l'EAP discuteixen sobre el TAE. Ara resulta que des del IES General Moragues volen enviar magrebins d'incorporació tardana al TAE del Guillem d'Efak (tot i que des del General Moragues havien dit que el segon any no volien el TAE perquè el consideraven poc integrador i preferien assumir ells mateixos la incorporació dels AIT (la directora i el de l'EAP comenten el perill que després des del General Moragues pretenguin que el Guillem d'Efak es quedi amb aquests alumnes):  
(Observació de camp)<sup>360</sup>

La por no és gratuïta: certament el fet de disposar d'aquest recurs ja ha servit per atraure alumnes com l'Aiza cap al Guillem d'Efak. Aquesta alumna viu fora de la zona que correspon al centre (de fet viu fora del Vilar), però com que a l'institut on havia d'anar no hi ha TAE l'han adreçada a aquest centre. També és cert que entre la població de seguida corren les

---

dret dels pares a l'elecció de centre però no l'eliminarà del tot (es tracta d'un dret relatiu, d'altra banda: podriem discutir si es tracta del dret a escollir centre, mestre, tipus d'educació o altres). El Departament d'Ensenyament planteja dues mesures d'aplicació general per evitar la ghetització: una és el tancament del centre; la segona, la seva requalificació i inversió de més recursos per a la seva millora i que aconseguixi prou prestigi com perquè atregui al conjunt de la població (aquest segon procés, a part de llarg i costós, és difícil que doni els resultats volguts perquè la qualitat de l'ensenyament és una cosa difícil de percebre, mentres que la composició de l'alumnat (els companys que tindrà el propi fill) és una dada molt evident i molt valorada per les famílies).

<sup>360</sup> Curiosament, a les actes del Consell Escolar Municipal (10 de febrer de 1998) s'hi troben comentaris del representant del General Moragues molt favorables a una aula d'immersió (que es sap on s'ha d'ubicar): "Punt 2.- Debat a l'entorn de la situació de l'ensenyament al municipi.

Pren la paraula el Sr. President per informar que es va formar una Comissió Tècnica entre Ensenyament i ajuntament per tractar el tema de la matriculació de fills de pares immigrants (no comunitaris). Aquesta Comissió va sol·licitar al Delegat d'Ensenyament:  
a.- La creació d'una AULA D'IMMERSIÓ per preparar aquests alumnes abans de la seva incorporació a l'escola, atès que en general desconeixen la llengua, els hàbits i costums socials i escolars.

Pren la paraula el Sr. Andrés tejada de l'IES eneral Moragues, per dir que la sol·licitud de l'aula d'immersió per a alumnes amb desconeixement de la llengua és una idea magnífica tant com necessària atès que són molts els problemes que la manca de comunicació comporten.

Intervé després el Sr. Ramon Vilamata, del Ceip de l'Eixample, per demanar que aquesta aula no es demani només per als alumnes, sinó també que s'ampliï la informació i formació a les famílies, que se'ls expliqui què és un centre docent i com funciona."

notícies sobre on hi ha més o menys immigrants i a quin institut hi ha més conflictes. Sovint la qualitat dels instituts s'avalua en funció d'aquests paràmetres i les notícies i rumors sobre la qüestió són un dels principals motors de la ghettització (Carbonell 2000). Per això algunes famílies de L'Arbreda han sol·licitat que se'ls autoritzi el trasllat dels seus fills a l'institut de Queralt (amb menys població immigrant i per tant amb més prestigi) i inspecció ja n'ha autoritzat els primers, de trasllats<sup>361</sup>.

La composició de l'alumnat del Guillem d'Efak és força diversa, entenent aquest concepte, el de diversitat, en el seu sentit més ampli. Com veurem, l'institut acull alumnes que s'autodefineixen com a catalans, a altres que es consideren castellans o espanyols, encara altres que accepten ambdues etiquetes, i també hi assisteix un nombre cada vegada més gran d'alumnes emigrants o fills d'emigrants de fora de l'estat espanyol. De fet, si escoltem mestres, alumnes i pares d'alumnes, la quantitat d'alumnes immigrants és "realment important". Però si bé el creixement ha estat ràpid i tot fa pensar que es mantindrà anys a venir (donada la composició de la població del Vilar), encara hem de parlar d'un volum d'alumnes d'origen estranger relativament baix.

La següent taula inclou els "Alumnes d'Incorporació Tardana" (AIT), que és el nom que reben aquells alumnes d'altres països<sup>362</sup> que arriben a l'institut

<sup>361</sup> El curs 1999-2000, a primer, de 24 alumnes de L'Arbreda que s'havien de matricular al Guillem d'Efak, només se'n van matricular 11. De 4t d'ESO en Ricard i l'Elisenda se n'han anat a l'IES de Queralt, que pertany a una altra zona, però el Departament ha autoritzat el seu trasllat. D'altra banda a l'acta de la reunió plenària del Consell Escolar Municipal del 21 de juny de 1994, consta: {En una discussió amb el Delegat d'Ensenyament sobre la possibilitat d'instaurar una nova línia de Primària a Salt}. "Intervé el Sr. Corominas per dir que Salt és una vila que té un creixement moderat de població, en època de pre-inscripcions a les escoles infantils i primària ha experimentat una baixa de 69 habitants que s'han empadronat a Girona, per tenir avantatges d'escolarització en centres gironins".

<sup>362</sup> Hi anava a posar "de països del tercer món": desconec si en altres instituts alumnes provinents de la Unió Europea o del Japó, per exemple, arriben mai a ser considerats "Alumnes d'Incorporació Tardana" i si es segueixen amb ells els mateixos protocols que amb la resta d'alumnes. De fet, que en Jamal fos el primer alumne magrebí de l'institut i

un cop el curs ja és en marxa, o bé s'hi incorporen amb un nivell molt inferior al que els pertoca i sense un domini del català o del castellà que els permeti seguir amb normalitat les diferents matèries (en molts casos el desconeixement d'ambdues llengües és absolut). Si vulguéssim incloure tots els alumnes immigrants d'altres països o fills de pares immigrants, a més d'aquests alumnes hi hauríem d'afegir en Mahfud, un alumne d'origen marroquí provinent d'un centre de primària del Vilar (actualment a 1<sup>er</sup> d'ESO); en Brahim, un altre alumne marroquí que ve d'un altre institut català i que ja havia passat, també per una escola de primària d'aquí; l'Isaac, nascut a Honduras, fill de mare hondurenca i amb un pare adoptiu català; i la Nati, com l'Isaac, però de la República Dominicana (tots dos són de 3<sup>er</sup>).

#### CENS D'ALUMNES D'INCORPORACIÓ TARDANA. CURS 1998-1999.

NOM	PAÍS D'ORIGEN	CURS	DATA NAIXEMENT	DATA ARRIBADA
MOHAMED	Marroc	1.ESO	07.04.86	Gener 1998
ALI	Marroc	1.ESO	08.09.86	Nov. 1998
ADDA	Marroc	1.ESO	08.04.85	No consta
KHADJA	Marroc	2.ESO	No consta	No consta
SAID	Gàmbia	2.ESO	26.07.84	No consta
FATMA	Marroc	2.ESO	06.10.85	Abril 1997
NAIMA	Marroc	2.ESO	15.12.85	No consta
ZINEB <sup>363</sup>	Marroc	2.ESO	19.11.85	Març 1998
AHMED	Marroc	3.ESO	15.09.84	Oct.1997
JAMAL	Marroc	3.ESO	13.01.84	No consta
MARIAM	Marroc	3.ESO	19.08.81	No consta
GÀIBA	Marroc	3.ESO	13.08.81	No consta
ABDELKADER	Marroc	4.ESO	19.08.81	Set. 1997
AIZA	Marroc	4.ESO	26.06.83	Abril 1997
MAHMUD	Marroc	4.ESO	10.06.83	Oct. 1997
ADBELAZIZ	Marroc	4.ESO	03.08.84	Gener 1998
RAFIK	Marroc	4.ESO	23.05.82	Gener 1998
MAIMUNA	Marroc	4.ESO	01.02.81	Gener 1998

que encara avui consti com a AIT (quan parla el català molt millor que molts companys castellanoparlants) fa pensar que la definició d'aquesta categoria depèn d'altres criteris que no sempre s'expliciten.

<sup>363</sup> La Zineb fa 2 anys que és a l'institut (i 1 any abans era a l'escola de Sant Feliu). Té problemes de visió i aparentment una certa disminució psíquica: la va tractar el psicòleg i li va recomanar d'anar al pediatra. No saben si hi va anar "perquè com més insistien més faltava a l'institut". Se li va dir d'anar al TAE però d'entrada no hi va anar: "no l'anirem pas a buscar", comenta la directora. Segons les mestres del TAE la noia faltava perquè li feien treure's el vel. Quan la família va saber com era el TAE i que allà els seus fills eren ben tractats, de seguida va assistir-hi sense cap problema. Els seus pares no venen mai a cap reunió (en canvi amb les mestres del TAE van establir molt bona relació).

A banda del volum real d'aquests alumnes, sí que és important el trasbals que s'ha generat tant en les relacions entre el mateix alumnat (situacions de racisme i tensió que posteriorment analitzaré) com en la mateixa dinàmica escolar. Això darrer, bàsicament perquè en la seva majoria es tracta d'AIT. Un trasbals que també es tradueix en una inflació de serveis especials i d'iniciatives diverses per atendre les necessitats d'aquests alumnes i minimitzar els inconvenients que amb més o menys encert es creu que comporta la seva presència (a l'apartat següent es presentaran els diferents serveis i iniciatives endegades).

Deia que els alumnes del Guillem d'Efak eren diversos en molts sentits. L'origen socioeconòmic dels alumnes, però, és relativament homogeni. Es tracta d'alumnes fills d'immigrants de diverses zones de l'estat, d'immigrants estrangers o de famílies autòctones, en general les podem qualificar a totes com a famílies treballadores amb una formació entre mitjana i baixa i amb una escassa especialització laboral<sup>364</sup>. Les famílies de L'Arbreda es consideren millor situades socialment que les del Vilar. En tot cas, a nivell laboral i de formació el perfil és pràcticament el mateix<sup>365</sup>, la diferència més notable és que gairebé en tots els casos es tracta de famílies autòctones (de L'Arbreda mateix o d'altres poblacions properes) i que viuen en un poble que no ha patit el creixement del Vilar, el desgavell urbanístic i les transformacions socials que aquest creixement ha provocat. Com veurem amb detall al capítol següent, els alumnes i les famílies de L'Arbreda són en la seva immensa majoria famílies catalanoparlants, es

<sup>364</sup> En una classe de socials la M.T. demana als alumnes de 3<sup>a</sup>C a quina classe social creuen que pertanyen: dues tercers parts diuen que a la classe mitja i la resta queden repartits entre els "pobres" i els que no responen.

<sup>365</sup> A L'Arbreda és més comú que treballin tots dos membres de la parella i possiblement la formació dels pares és superior, però sense que es pugui parlar de cap diferència destacable.

consideren eminentment catalanes i parlen amb un cert orgull de la seva població (i amb menyspreu del Vilar)<sup>366</sup>.

### ALUMNES DE 3<sup>a</sup>. GUILLEM D'EFAK.

NOM DE L'ALUMNE	POBLACIÓ ON VIU <sup>367</sup>	LLOC NAIXEM. DEL PARE / MARE	OFICI PARE	OFICI MARE
JAMAL	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
BRAHIM	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Pagès	?
GAIBA	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
AHMED	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
JOAQUIM	L'Arbreda	Cat / Cat	Polícia local	Supervisora tèxtil
PERE	L'Arbreda	Cat / Cat	Paleta	Operària tèxtil
ALBERT	L'Arbreda	Cat / Cat	Fuster	Administrativa
CESC	L'Arbreda	Cat / Esp	Lampista	No treballa
MARIA	L'Arbreda	Cat / Cat	Envernissador	Administrativa
MARC	L'Arbreda	? / Cat	Jardiner	Administrativa
NÚRIA	L'Arbreda	Cat / Cat	Mecànic	Carnissera
RICARD	L'Arbreda	Cat / Cat	Ebanista	No treballa
JUDITH	El Vilar (Jaén)	Esp / Esp	?	?
RAMÓN	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	?	Neteja
PEDRO	El Vilar	Esp / Filla I. E. <sup>368</sup>	?	Perruquera
JOSE ANT.	El Vilar	? / Esp.	?	No treballa
ANA	El Vilar	No té pare/ Esp	-----	No treballa
JENIFER	El Vilar	Fill I. E. / Esp	Escorxador	No treballa
ROBERTO	El Vilar	Esp. / Esp.	Botiguer	Botiguer
MANUEL	El Vilar	Fill I. E. / Esp.	?	?
PILI	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Telefonista	Cambrera
MARTA	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Camioner	Operària
ESTER	El Vilar	Fill I. E. / Filla I. E.	Madurador plàtans	No treballa
NATÀLIA	El Vilar	Cat / Cat	Lampista	Cuina
VIRGINIA	El Vilar	Cast / Esp	Paleta	Operària tèxtil
SILVIA	El Vilar	Esp / França	Matarife	Neteja
CARINA	El Vilar	Esp. / Esp.	Fucionari Mun.	No treballa

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

<sup>366</sup> Vegeu les dades sobre els alumnes de L'Arbreda als quadres dels alumnes de 3<sup>a</sup>.

<sup>367</sup> Entre parèntesi s'indica si ha nascut fora de Catalunya.

<sup>368</sup> El pare (o la mare) de l'alumne és fill/a d'immigrants d'Espanya.

ALUMNES DE 3<sup>B</sup>. GUILLEM D'EFAK.

NOM DE L'ALUMNE	POBLACIÓ ON VIU <sup>369</sup>	LLOC NAIXEM: DEL PARE / MARE	OFICI-PARE	OFICI-MARE
ELISENDA	L'Arbreda	Cat / Cat	Administrador	Botiguera
GEMMA	L'Arbreda	Cat / Cat	Rep. Comercial	Esteticien
EVA	L'Arbreda	Cat / Cat	Botiguer	No treballa
NEUS	L'Arbreda	Cat / Cat	Mecànic	Empresària
LAURA	L'Arbreda	Cat / Cat	Paleta	Operària tèxtil
CRISTINA	L'Arbreda	Cat / Cat	Tècnic Infor.	Operària tèxtil
ALBA	L'Arbreda	Esp / Cat	Corredor As.	Oficial fàbrica
ONA	L'Arbreda	Cat / Esp	Ferriviari	Ferrovària
CARME	L'Arbreda	Cat / Cat	Prof. Autoesc.	Aux. administr.
CLAUDIA	L'Arbreda	Esp / Cat	Paleta	Operària tèxtil
ARIADNA	L'Arbreda	Cat / Esp	Empleat banca	Aux. geriatria
NOEMÍ	L'Arbreda	Filla I. E. / Esp	Construcció	No treballa
BERTA	L'Arbreda	Cat / Cat	Tèc. arts gráf.	Tècnica química
EULÀLIA	L'Arbreda	Cat / Cat	Deliniant	Aux. administr.
ROGER	L'Arbreda	Esp / Filla I. E.	Operari tèxtil	Botiguera
MAGDA	L'Arbreda	Cat / Cat	Paleta	Administrativa
MONTSERRAT	L'Arbreda	Cat / Cat	Botiguer	Botiguera
TERE	L'Arbreda	Filla I. E. / Filla I. E.	Eng. Electronic	Operària tèxtil
JULIO ALBERTO	El Vilar	Esp / Cat	Electricista	Operària tèxtil
JUAN	El Vilar	Esp / Esp	Paleta	No treballa
JAVIER	El Vilar	Esp / Esp	Torner	Operària fàbrica
MARIA DEL MAR	El Vilar	Esp / Esp	Escorxador	Neteja
CAMILA	El Vilar	Esp / Esp	?	Cuidadora
TITO	El Vilar	Esp / Esp	Guixaire	Operària tèxtil
LUISA	El Vilar	Esp / Esp	Pensionista	Cuquera
LLUÍS	El Vilar	Esp / Esp	Operari tèxtil	No treballa
BLAS	El Vilar	Esp / Esp	?	No treballa
XAVIER	El Vilar	Cat / Cat	Electricista	Aux. clínica
DAVID	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Prof. Autoesc.	No treballa
BÀRBARA	El Vilar	Cat / Cat	Serraller	Educadora
ISAAC	El Vilar (Honduras)	Cat (pare adopt.) / Honduras	Guàrdia jurat	No treballa

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

<sup>369</sup> Entre parèntesi s'indica si ha nascut fora de Catalunya.



ALUMNES DE 3<sup>C</sup>. GUILLEM D'EFAK.

NOM DE L'ALUMNE	POBLACIÓ ON VIU <sup>370</sup>	LLOC NAIXEM. DEL PARE / MARE	OFICI PARE	OFICI MARE
MARIAM	El Vilar (Marroc)	Marroc / Marroc	Paleta	No treballa
FEDERICO	L'Arbreda	Fill I. E. / Filla I. E.	Tècnic Telefon.	Hosteleria
EUDALD	L'Arbreda	Cat / Cat	Tècnic Manten.	Auxiliar admin.
DANI	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	Conductor	No treballa
MARTÍN	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	Conductor	No treballa
MERY	El Vilar (Espanya)	Esp / Esp	Encofrador	Neteja
CAROLINA	El Vilar	Esp / Esp	No treballa	No treballa
FRAN	El Vilar	Esp / Esp	Pensionista	No treballa
OSCAR	El Vilar	Fill I. E. / Filla I. E.	Encofrador	No treballa
MARÍA TERESA	El Vilar	Esp / Esp	Escorxador	No treballa
JORGE	El Vilar	Esp / Esp	Muntador	Operària fàbrica
ALFONSO	El Vilar	Esp / Esp	Escorxador	Operària fàbrica
ALEJANDRO	El Vilar	Esp / Esp	?	?
ESPERANZA	El Vilar	Esp / Esp	?	?
MÍRIAM	El Vilar	Esp / Esp	Operari fàbrica	Neteja
JUANJO	El Vilar	Fill I. E. / Esp.	Carnisser	Escorxadora
CRISTIAN	El Vilar	Esp / Esp	?	Operària fàbrica
NATI	El Vilar	Cat / Rep. Dom.	Tècnic fàbrica	Neteja
MAITE	El Vilar	Fill I. E. / Filla I. E.	Soldador	Aux. Adminstr.
OLGA	El Vilar	Fill I. E. / Esp	Lampista	No treballa
RODRIGO	El Vilar	? / Esp	?	Operària fàbrica
SARA	El Vilar	Esp / Filla I. E.	Neteja	Neteja

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

El nivell acadèmic dels alumnes del Guillem d'Efak també és molt divers. La comparació entre els textos d'alguns alumnes pot servir per visualitzar aquestes diferències (que podem considerar de nivell, d'estil, d'interès per les tasques acadèmiques, d'afinitat amb l'escola o de tot plegat a la vegada). Els textos responen a la petició d'una de les mestres, l'A.T., que els va demanar que valoressin el curs des del punt de vista de les relacions humanes i que fessin propostes de millora per al futur (als alumnes d'un

<sup>370</sup> Entre parèntesi s'indica si ha nascut fora de Catalunya.

grup també els va demanar que es pronunciessin sobre el funcionament de les seves classes)<sup>371</sup>.

Les desigualtats de nivell (per a alguns senzillament el baix nivell acadèmic d'alguns alumnes) és un dels problemes que han de fer front els instituts. La reforma de l'ensenyament va ser dissenyada (entre altres coses) per poder fer front a aquesta diversitat, per poder-la absorbir i per assegurar que, malgrat les diferències evidents, el conjunt dels alumnes rebés una formació acadèmica i personal completa i adequada (Blanch 1996; Marchessi 2000). La Reforma com a solució i futur d'una escola i societat integradora, o la Reforma que aboca escoles i instituts al col·lapse per excés de diversitat (i una manca de recursos i una formació inicial deficient de molts professionals que hi treballen). El cas és que malgrat les proclames d'atenció a la diversitat i la insistència en el sentit d'evitar dinàmiques discriminatòries, a molts centres s'ha procedit a la selecció dels alumnes i s'ha procurat un cert retorn a l'homogeneïtat del seu nivell. Aquest també és el cas del Guillem d'Efak.

### 11.3 GRUPS DE NIVELL

Un mecanisme generat al Guillem d'Efak per organitzar la diversitat dels alumnes, és l'establiment de grups de nivell. Diversos treballs han demostrat que aquesta manera d'organitzar la docència resulta del tot contraproductiu<sup>372</sup>. La filosofia d'aquesta pràctica és del tot oposada a la de la Reforma i als mateixos principis que el mateix institut diu defensar. Amb

<sup>371</sup> Algunes de les redaccions a què faig referència figuren a l'annex (n. 1).

<sup>372</sup> A Serra (1998) tot un apartat d'un dels capítols que dedica al fracàs escolar dels alumnes minoritaris, s'hi exposen diferents treballs que demostren l'efecte pervers de l'agrupació d'alumnes en funció del seu nivell acadèmic.

tot, aquesta pràctica és habitual en molts centres de secundària que, abrumats per la diversitat de tot tipus que ha afavorit la Reforma, recorren a estratègies per a reduir-la i aconseguir unes aules més homogènies.

Els grups de nivell estan clarament implantats al Guillem d'Efak. No només això sinó que l'existència d'aquests grups és ben coneguda per tots els alumnes i pel professorat<sup>373</sup>. Aquests són alguns dels comentaris que he sentit dels alumnes al llarg de la realització de l'etnografia:

L'Ona, la Laura, l'Alba i l'Elisenda m'expliquen que el seu és el grup dels que en saben i treballen més, dels que tenen més capacitat i "que anirem a la Universitat". M'expliquen amb detall que a l'institut es van fer 4 nivells (x, y, z, v) i que cada alumne sap a quin nivell d'aquests va ser adscrit. A propòsit d'això, l'Ona em diu que voldria canviar de grup perquè el nivell de la classe és més alt que el seu (ella, diu, era "y" i ara està amb els del nivell "z", que són el nivell més alt). L'Elisenda diu que ella és a la part alta del grup superior (el "z"), l'Alba diu que ella és de la part alta del "y" i que per això està amb els "z", com l'Ona. L'Ona afegeix que no té clar si vol anar a la universitat i que per això no li fa el pes estar-se amb el grup dels de la universitat.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>B)

*Se ve que nuestra clase es la peor.*

*Ah sí?*

*Eso dicen, la C y la B. ¿Sabes qué han hecho? Han hecho, la B, todo empollones, si en nuestra clase nadie sabe ná, nuestra clase somos la de tontos, nadie... ya ves!*

*¿Pero quién os lo ha dicho esto?*

*Han hecho las clases, pues, los buenos, los buenos los han puesto en un lao, los malos los han puesto en otro. ¡Ya ves si la han hecho!*

*¿Pero, quién os lo ha dicho esto?*

*¿No has ido a la clase de la B o de la A?*

<sup>373</sup> No he contrastat el coneixement d'aquests grups de nivell entre els pares, ni l'opinió que els mereixen, però una hipòtesi plausible és que aquesta classificació dels alumnes sigui coneguda i defensada pels pares i mares d'alumnes dels nivells mig i alt, que generalment són pares amb una certa formació acadèmica i qualificació professional, que coneixen els mecanismes de l'escola i s'interessen pel tracte que reben els seus fills (són pares que responen al perfil de classe mitja o que Ogbu defineix com a "contribuents") mentre que els pares i mares dels alumnes més perjudicats per aquest sistema de classificació poden desconèixer tant el sistema com els efectes negatius que té sobre els seus fills.

**Sí. He ido a todas, pero me fijaba más en lo que decís entre vosotros. ¿Quién os lo ha dicho que hacen esto de los empollones...?**

*¡Ya se ve! En mi clase no hay ningún empollón.*

**¿Y qué te parece a ti esto?**

*Ellos mismos, que se lo monten como quieran.*

**Pero también os afecta a vosotros, ¿no?**

*A mi no, a mi me da igual.*

**¿Harías lo mismo en una clase que en otra?**

*Claro.*

**¿Sí?**

*(no contesta)*

*(Alfonso, entrevista)*

**Quina mena de grups hi ha?**

*A la nostra classe hi ha com tres grups. Hi ha les que estudien molt, les que treuen excel·lent, les que ja fumen i que van com superiors, que es pensen ser més grans i nosaltres que aprovem estudiant i tal i que és divertit.*

**I això de les superiors, què vols dir? Digue'm algunes persones d'aquestes.**

*La Montserrat, la Noemí, que van sempre vestides provocatives, que han sortit amb molts de nois, que fumen i que...*

**La Camila, seria d'aquest grup també?**

*La Camila, sí. La Camila no hauria d'estar a la meva classe, hauria d'estar a les classes A o C.*

**Perquè, com funciona això de les classes?**

*Els que estudien, els que estudien menys i els casos perduts.*

**I la dels casos perduts quina és?**

*No sé si és la A o la C.*

*(Clàudia, entrevista)*

**Tu al Marroc estaves amb els que estudiaven? Eres de bones notes?**

*Al Marroc era el més bo de tota la classe, perquè em tenia mimat la profe, sempre feia els deures.*

**I aquí no t'agradaria anar amb l'altra classe, amb els del B?**

*Sí, és que la profe de castellà, de català, la de mates, ja varen parlar amb els de l'altre cole, ja els hi varen dir que tenia bona nota. Però em varen posar aquí, perquè jo ho vaig triar.*

**Tu vas triar-ho?**

*Sí, perquè no sabia res. Em varen dir quina classe vols, la A o a l'altre dels empollons, que em sembla que era la B, i jo vaig dir la A, és igual, perquè no sabia res. Però quan vaig ser allà, vaig dir -ojala que hem canviïn de classe!-*

*(Brahim, entrevista)*

Qualsevol comentari sobre l'efecte Pigmalíó, el *tracking*, les teories de l'etiquetatge i similars és sobrer<sup>374</sup>. Els mestres defensen aquest sistema, però: una de les mestres em diu que l'any passat va tenir alumnes dels diferents tercers barrejats en un crèdit variable i li va ser impossible treballar de manera eficaç. Segons ella els "dolents" arrossegaven els "bons" (es tracta d'una mestra amb experiència i especialment habilidosa amb els alumnes).

La classificació dels alumnes en funció del nivell es realitza conscientment. Els alumnes, però, són classificats també d'altres maneres, és possible que sense ser-ne conscient. Hem vist que s'estableixen 3 línies de nivell acadèmic diferenciat per a cada curs. Tot i que el criteri principal a l'hora d'adscriure els alumnes a cadascuna d'aquestes línies és l'acadèmic, no podem descartar que aquest criteri de classificació tingui altres efectes classificatoris indesitjables o que a més del criteri principal se'n posin en pràctica altres, de criteris.

Com he dit, els alumnes del Guillem d'Efak provenen bàsicament del Vilar i de L'Arbreda, a banda dels alumnes immigrants o fills d'immigrants, la majoria dels quals resideixen també al Vilar. Si agafem el conjunt d'alumnes de 3<sup>r</sup> d'ESO, les diferents poblacions de residència estan repartides de la següent manera:

(% respecte el total d'alumnes del curs)

El Vilar	52	65%
L'Arbreda	28	35%

<sup>374</sup> A Serra (1998) s'hi recullen les aportacions de diferents autors sobre aquesta qüestió.

I pel que fa a l'origen de llurs pares i mares:

(% respecte el total d'alumnes del curs)

Catalunya <sup>375</sup>	22	27'50%
Espanya <sup>376</sup>	43	53'75%
Marroc <sup>377</sup>	5	6'25%
Altres <sup>378</sup>	10	12'50%

Aquesta és, doncs, la composició de l'alumnat en funció de la seva població de residència i l'origen familiar. Doncs bé, un cop establertes les tres línies vigents al 3<sup>r</sup> curs, la distribució dels alumnes queda d'aquesta manera:

(% respecte el total d'alumnes de l'aula)

	El Vilar		L'Arbreda	
3 <sup>r</sup> A	19	70'37%	8	29'62%
3 <sup>r</sup> B	13	41'93%	18	58'06%
3 <sup>r</sup> C	20	90'90%	2	9'09%

(% respecte el total d'alumnes de l'aula)

	Catalunya		Espanya		Marroc		Altres	
3 <sup>r</sup> A	8	29'62%	12	44'44%	4	14'81%	3	11'11%
3 <sup>r</sup> B	13	41'93%	12	38'70%	0	0'00%	6	19'35%
3 <sup>r</sup> C	1	4'54%	19	86'36%	1	4'54%	1	4'54%

Al repartiment dels alumnes a partir d'un criteri de nivell acadèmic se n'hi sobreposa un altre de tipus ètnic-nacional (ja he assenyalat que la majoria de famílies de L'Arbreda són caalanoparlants i les del Vilar parlen castellà). Aquest repartiment dels alumnes (desitjat o no) té conseqüències importants en el context d'aquest institut on els discursos d'etnicitat tenen

<sup>375</sup> Inclou els alumnes amb pare i mare nascut a Catalunya i aquells en què un dels progenitors no hi consta.

<sup>376</sup> Inclou els alumnes amb pare i mare nascuts a Espanya (Catalunya exclosa) o que el pare i/o la mare són fills d'immigrants espanyols i aquells en què un dels progenitors no hi consta.

<sup>377</sup> Inclou els alumnes amb pare i mare nascuts al Marroc.

<sup>378</sup> Matrimonis mixtos.

una presència important i les relacions interètniques estan deteriorades (temes que desenvoluparé als dos capítols següents).

Podem afegir, a més, que aquesta manera de classificar i repartir els alumnes acaba provocant grups-classe amb nivells molt diferents però també amb diferències molt importants en l'ambient de cada aula, actitud dels alumnes, etc: el murmurí que se sent a 3<sup>ra</sup>B (l'aula dels "escollits") és el dels comentaris que es fan els alumnes mentres treballen; els llàpissos no salten d'un lloc a l'altre, hi ha molt poques interrupcions, ... A l'aula hi ha una cartellera amb alguns documents ben penjats (sobre la Marató de TV3, sobre el BEI, ...). A l'aula de 3<sup>ra</sup>A no hi havia cartellera ni res atractiu penjat a cap de les parets. Quan els de 3<sup>ra</sup>B tenen algun dubte sobre el que el mestre els ha explicat, fan preguntes o proposen ells mateixos exemples que els ajudin a entendre-ho millor:

R.V.: El voltatge, simplificant-ho, és la diferència de càrregues.

Cristina: Vols dir que una banda serà positiva i l'altra serà negativa?

R.V.: No, ... {i ho explica}.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>B)

Fins i tot i ha qui té l'habilitat per fer acudits a partir del domini del tema que es treballa:

Sandra: M'estic liant amb tants de positius i tants de negatius!

Laura: S'està quedant neutra!

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>B)

Diàlegs com aquests són impensables en cap de les dues altres classes! D'altra banda el clima es de cordialitat i confiança amb el professorat. Fins i tot les noies de 3<sup>ra</sup>B sembla que vesteixen de manera diferent de les dels altres grups (duen xandalls o jerséis enlloc de malles i samarretes ajustades com moltes de les dels altres grups).

Deia que l'alumnat és divers, doncs, i veiem que les estratègies emprades per organitzar aquesta diversitat no sempre són les més adequades (aquesta sera una idea sobre la que tornaré i que desenvoluparé en els capítols següents). No són adequades algunes estratègies que podríem qualificar d'"institucionals" (l'organització dels grups-classe), però tampoc no ho són les iniciatives d'alguns mestres o de la mateixa direcció a l'hora d'establir unes relacions més personals amb les famílies:

Ahir una mare va amenaçar i va intentar agredir la directora. Es tracta de la mare d'en Jose Antonio. Segons la directora l'origen del conflicte és el següent:

Fa temps, a petició d'una altra mare, la directora va dir a una alumna que aniria millor que no anés amb la germana d'en Jose Antonio, un seva companya de classe que la mateixa directora qualifica d'especial i problemàtica. L'alumna ho va dir a la germana d'en Jose Antonio i aquesta ho digué a sa mare.

La mare de l'alumna va córrer a "parlar" amb la directora. "¡Que por qué haces esto! ¡A ver si te piensas que mi niña infecta! ¡Que tu no tienes por qué decir a nadie que deje de ir con mi niña!", diu la directora que li va dir. Des de llavors res més. La directora diu que és una família "problemàtica"<sup>379</sup>, que per exemple no paguen els llibres dels crèdits variables, ... Precisament perquè no van pagar els darrers llibres, aquesta vegada no n'han donat a en Jose Antonio, i aquesta ha estat la causa que la mare anés a protestar i intentés agredir la directora.

La directora pensa presentar denúncia, tot i que altres mestres li han aconsellat que convoqui la mare al Consell Escolar per "intimidat-la" i no presentar la denúncia.

(Observació a l'escola)

Les relacions amb les famílies es veuen condicionades, doncs, per les diferències i desigualtats presents entre les mateixes. En uns casos la relació és de confiança i cordialitat mútues (amb els "contribuents", per seguir utilitzant la categoria proposada per Ogbu) i en altres la

<sup>379</sup> No em diu que el pare no hi és.



desconfiança és gran i la relació passa bàsicament pels mecanismes administratius i les mesures de repressió<sup>380</sup>.

Les dificultats econòmiques d'algunes famílies i el fet que l'ensenyament sigui només *formalment* gratuït (cal pagar els llibres, les sortides i materials diversos que són necessaris i obligatoris) provoquen tot un seguit de problemes que fan que les relacions amb determinades famílies (i amb determinats alumnes) siguin especialment tenses. Comentant aquesta qüestió amb una de les mestres, l'A.T., m'explica que no creu que s'hagin afrontat encara els problemes econòmics de moltes famílies i assenyala que l'AMPA (eminentment integrada per famílies socialment ben situades) no veu o senzillament no aborda els problemes de "les altres famílies" i les activitats extraescolars que proposen no són les que necessiten ni agraden als fills d'aquestes "altres famílies".

#### 11.4 ELS ALUMNES IMMIGRATS

A les taules anteriors hem pogut veure com els alumnes d'origen marroquí no estan presents al grup de nivell acadèmic més alt. L'estratègia seguida amb aquests alumnes és peculiar. Als alumnes immigrants se'ls situa als cursos que els pertoca en funció de l'edat. No es fa com en altres centres on és habitual que se'ls situï un curs per sota del que els correspondria (bé perquè els centres tenen unes expectatives més o menys ben fonamentades sobre el seu nivell acadèmic o llurs capacitats, bé per no

<sup>380</sup> Tot i que no he aprofundit en aquesta qüestió és fàcil establir la hipòtesi que les famílies amb qui es manté aquest segon tipus de relació són les que tenen una distància social i cultural més gran respecte a l'escola: famílies pobres i immigrades i entre les darreres les marroquines més que les de la resta de l'estat (al capítol següent comento un altre enfrontament entre una família d'origen marroquí i la directora del centre).

pressionar l'alumne amb l'aprenentatge simultani de nous temes i des nous idiomes). En algun cas, al Guillem d'Efak es podria activar un mecanisme invers: alguns alumnes se'ls pot haver situat al nivell més elevat que era possible. La directora del centre va comentar que si "eren bons" ja se'ls feia repetir. En aquest cas del que es tracta és d'evitar l'acumulació d'alumnes susceptibles de ser problemàtics (i als AIT se'ls considera) i la millor manera de fer-ho és agilitzant el seu pas per l'escola. Si es considera que un alumne que no domina ni el català ni el castellà i que s'incorpora a l'institut, posem per cas, a segon o a tercer, no podrà assolir el nivell de la resta d'alumnes, ni aconseguir el nivell que es considera propi de l'ESO, l'estratègia a seguir en alguns casos és situar l'alumne en el curs més avançat que es pugui: d'aquesta manera tampoc no assolirà el nivell, possiblement aprendrà tant de català o de castellà com ho hauria fet en un altre curs, i les molesties que causarà al funcionament de l'escola seran menors. I si es demostrés que l'alumne és bo, que té capacitat i voluntat d'assimilar els coneixements que se li proposen, sempre existeix la possibilitat de fer-lo repetir a segon o a quart de manera que no sortirà (tant) perjudicat.

De fet és un mecanisme similar al que s'aplica als alumnes considerats "problemàtics" en general. Més enllà de l'assoliment de coneixements, si la seva conducta a l'aula resulta disruptiva (perque amb el seu comportament destorba la dinàmica de l'aula, o porque no es preveu que pugui assolir el nivell que se li proposa) poques vegades se'l fa repetir curs. Es considera preferible (per a l'escola) fer-lo avançar de manera que la seva estada a l'institut es redueixi el mínim possible i causi menys destorbs<sup>381</sup>.

<sup>381</sup> Al capítol 14 dono les dades sobre els alumnes que repeteixen curs.

Estratègies com les esmentades (establiment de grups de nivell, evitar la retenció dels alumnes "difícils") són algunes de les iniciatives que s'han endegat per "atendre" o per crear les condicions per poder "manipular" la diversitat present a les aules. A l'institut s'han servit també de diversos programes, especialistes i serveis.

## 11.5 SERVEIS D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

### 11.5.1 L'EAP

L'institut compta amb el psicopedagog de l'EAP. Es tracta d'en R.F., que també cobreix els altres centres de la zona. Ell és el responsable d'emetre un informe per determinar quins alumnes s'han de considerar "alumnes amb necessitats educatives especials" (NEE). També s'encarrega d'entrevistar tots els alumnes susceptibles d'anar a l'UAC (Unitat d'Adaptació Curricular). Segons la directora del Guillem d'Efak i el mateix R.F., l'experiència de diversos anys de treball en aquests centres l'ha abocat a adoptar un criteri simple i clar per determinar quins alumnes són NEE i quins no: a partir del curs 1999-2000 s'ha pres l'acord de considerar que els alumnes no menors de 12 anys que no sàpiguin dividir se'n consideraran (sigui quina sigui la causa que provoca el no saber dividir). Aquesta mesura ha estat adoptada per tal d'evitar que les dues escoles concertades de la zona puguin alegar que ja tenen ple el percentatge d'alumnes NEE que els correspon i que, en realitat, es tracti d'alumnes menys problemàtics o amb menys necessitats que aquests).

De fet en una de les actes del Consell Escolar Municipal (2 de juny de 1997) els directors dels IES públics fan costar la denúncia que han presentat al l'inspector de la zona pel fet que l'escolarització de tots els alumnes amb necessitats educatives especials recau sobre els centre públics<sup>382</sup>. Les dades d'aquell any segons consta a l'acta eren:

<b>IES PÚBLICS</b>	<b>Total alumnes</b>	<b>Alumnes amb NEE</b>
General Moragues	245	18
Guillem d'Efak	227	16
<b>IES CONCERTATS</b>		
Joanot Martorell	97	0
Cavall Bernat	154	0

(Font: Elaboració pròpia a partir de les actes del Consell Escolar Municipal del Vilar)

Els alumnes problemàtics o amb necessitats educatives especials es deriven cap a l'UAC o a la mestra de NEE. És evident el risc que "serveis especials" d'aquest tipus serveixin més per segregar els alumnes difícils que per atendre adequadament les seves necessitats. Per evitar formes d'exclusió total, la tendència dominant (i que està regulada per llei) és la de limitar les hores durant les quals aquests alumnes passaran al marge de la resta de la classe. En demanar més informació al respecte, la directora del Guillem d'Efak va manifestar que la millor manera de "funcionar" és fent que aquests alumnes no assisteixin a la resta de classes amb els altres alumnes. La seva assistència, va afirmar, distorsiona les classes. Les úniques classes comunes són les d'informàtica, de música i de tecnologia (perquè els mestres d'aquestes assignatures ho han demanat). Les hores d'esbarjo també són comunes.

<sup>382</sup> Les queixes sobre aquesta qüestió aparèixen amb una certa reiteració: "Punt 2.- SITUACIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ DELS CENTRES DE LA VILA PEL CURS 97/98: El Sr. President informa de la darrera visita efectuada al Delegat d'Ensenyament, al qual se les plantejaren demandes concretes: {...} La concentració d'alumnat amb necessitats educatives especials en centres públics. Davant aquesta problemàtica se sol·licita al delegat la possibilitat de formar una Comissió per treballar i cercar unanimitat en el tema del repartiment d'aquests alumnes entre tots els centres existents." (Acta de la reunió plenària del Consell Escolar Municipal, 22 de setembre de 1997).

En R.F. es coordina amb les mestres de l'UAC per fer el seguiment dels alumnes de l'Unitat i derivar-los, si convé, a serveis externs (escolarització compartida amb el Taller de Fusteria que gestionen els serveis socials del municipi) i orientar-los quan pleguen de l'institut (encara que no tinguin l'edat). De fet, en R.F. fa les funcions que hauria de desenvolupar el psicopedagog del centre. A partir del curs 1999-2000 aquesta figura ha estat incorporada (se'n va fer la demanda) de manera que en R.F. podrà distribuir de manera diferent la seva feina (diu que el nou psicopedagog podrà fer classes de reforç i organitzar una aula de terapèutica, mentres que ell podrà centrar-se en l'assessorament, veritable funció de l'EAP). Fins ara, diu, ha estat fent tasques que podríem considerar "terapèutiques" i que no li corresponen.

Mentres vaig realitzar el treball de camp en R.F. feia més orientació i seguiment d'alumnes que no pas assessorament i coordinació del professorat (dels tutors sobretot), segons ell a causa de l'elevat nombre de demandes que va rebre. Aquest any, el suport que va oferir als mestres es va centrar en l'assessorament a l'hora d'establir criteris per a l'agrupament dels alumnes en grups de nivell: "els grups de nivell faciliten l'atenció curricular, la transmissió i l'adquisició de coneixements". En R.F. reconeix que és crític amb la Reforma (sense deixar clar si és crític amb la seva filosofia o amb la manera com ha estat implantada: "Cal fer un esforç per preparar la gent. I tot i així és difícil!").

En relació als alumnes immigrants, les funcions de l'EAP són les següents: l'assistent social de l'EAP sol fer una entrevista amb aquests alumnes quan fan la demanda d'incorporació a un centre. De l'entrevista se'n fa un informe i es decideix qui ha d'anar al TAE i qui pot incorporar-se a l'institut

com qualsevol altre alumne. Si és el cas, des de l'EAP també s'aconsella quina mena d'adaptació curricular cal fer per a cada alumne. Segons en R.F., però, normalment no se'n fan<sup>383</sup> (després matitza: es fan implícitament: el tutor demana coses diferents a aquests alumnes)<sup>384</sup>.

En alguns casos en R.F. realitza sessions d'avaluació amb diferents alumnes i, fins a cert punt, fa com de tutor conversant amb ells quan s'ha produït algun conflicte o s'ha detectat algun problema que requereixi la seva intervenció. No treballa directament amb alumnes immigrants, excepte en el cas de la Zineb<sup>385</sup>. També assegura que no ha intervingut en cap cas de racisme, tot i que reconeix que n'hi ha (i també hi ha molta violència, diu).

### 11.5.2 L'UAC

El perill d'aules com l'UAC (Unitat d'Adaptació Curricular) és que fàcilment esdevenen calaixos de sastre on s'acumulen tots aquells alumnes que, per diferents circumstàncies, s'ha preferit deixar al marge de la resta de companys. En R.F. explicava que quan detectava casos d'alumnes amb NEE, alguns d'aquests eren derivats a l'UAC (el baix nivell acadèmic sembla doncs el criteri principal per incorporar-se a una unitat especial amb el currículum adaptat). En una de les entrevistes amb la directora del Guillem

<sup>383</sup> Per experiència personal en altres instituts puc assenyalar que sovint no es fan ni quan es demanen: la coordinació dels psicopedagogs, tutors i mestres sol ser extremadament deficitària, i el desinterès, deficient formació o l'excés de treball de molts professionals de l'educació de secundària fan que moltes propostes d'adaptació siguin ignorades i que molts alumnes acumulin fracassos un semestre rera l'altre.

<sup>384</sup> És un eufemisme: el tutor no pot adaptar res més que la seva assignatura. Si no vol o no pot enfrontar-se als seus col·legues l'únic que pot fer (i encara) és intentar aprovar l'alumne encara que el mestre corresponent l'hagi suspès de manera que "es cobreixi l'expedient" sense que s'incideixi en absolut en els aprenentatges de l'alumne (sí en el seu amor propi, que no és poc).

<sup>385</sup> Consultar la taula sobre el Cens d'Alumnes d'Incorporació Tardana.

d'Efak, però, en parlar dels diferents "serveis especials" del centre, va assenyalar que l'UAC és una aula reservada per als alumnes amb problemes de conducta ("alumnes conductuals", va dir<sup>386</sup>). Més endavant se'm va matitzar que l'UAC era una aula per als alumnes que no volen treballar i que allà hi poden fer coses més pràctiques. Tot fa témer que l'aula acabés essent el calaix de sastre on s'atenen els "alumnes problemàtics" al marge de la resta<sup>387</sup>.

Quan van crear l'aula hi van incorporar un total de 13 alumnes que hi romanien unes 8 hores setmanals. La quantitat d'alumnes i el fet que hi anessin en funció de la disponibilitat horària de les mestres responsables de l'aula, va provocar que hi hagués un excessiu xivarri a l'aula i un cert descontrol als passadissos amb alumnes circulant-hi fora d'hores (precisament els alumnes amb problemes de conducta!). Per corregir aquests problemes, es va reduir el nombre d'hores d'assistència a l'UAC a 5/6 hores setmanals, però el nombre d'alumnes es va ampliar a 15. Finalment s'ha optat per limitar el nombre d'alumnes (fins a un màxim de 8) que s'hi passen, però un total de 18 hores a la setmana! "D'aquesta manera se'ls controla molt més", diu la directora, "l'UAC ha deixat de ser

<sup>386</sup> No em posaré ara a fer etnometodologia, però fóra interessant analitzar la proliferació d'etiquetes relacionades amb el comportament i característiques psicològiques dels alumnes, estudiar-ne el significat i valorar-ne l'efecte (sobretot quan uns agents i altres utilitzen etiquetes que no són coincidents: la directora parla d'alumnes "conductuals"; en R.F. classifica els alumnes problemàtics en alumnes "caracterials, desmotivats i amb NEE"; altres parlen d'alumnes "disruptius", etc.

<sup>387</sup> Al voltant de l'UAC vaig sentir diàlegs com al que van mantenir en R.F. i la directora, que discutien a nivell molt informal sobre un dels nois marroquins. Ell deia d'enviar-lo a l'UAC, però la directora va replicar:

- Però si ho sap tot!
- Vols dir?
- I tant!
- A mi em sembla que no.
- Sí que ho entén tot! El que passa és que és burro!

També diu molt de les tècniques d'avaluació psicopedagògica.

una aula d'esbarjo i una font de xivarri i, possiblement per això els alumnes s'han queixat".

L'atenció a l'UAC requereix un tractament adaptat per a cada alumne (si més no, formalment és per això que se'ls segrega). D'entrada resulta difícil de creure que aquest tractament adaptat sigui viable en aquesta mena "d'aula de freaks amb problemes de conducta". El problema és més greu, però. En R.F. va dissenyar un projecte per a cada alumne de l'UAC. Aquest projecte es va passar a cada professor i es va demanar que cadascun aportés materials i continguts adaptats perquè aquests alumnes els poguessin treballar a l'UAC i quan estiguessin a classe amb la resta d'alumnes. La directora reconeix que aquest esforç el van realitzar només alguns professors, i que altres mai no han arribat a entregar els programes i activitats dels currículums adaptats als alumnes de l'UAC. El material que es demanava per força havia de ser preparat pels mestres de les diferents especialitats perquè les dues mestres encarregades de l'UAC són mestres d'anglès i tecnologia i no poden preparar materials adaptats per a totes les altres matèries<sup>388</sup>.

Tal com s'està planificant el curs 1999-2000, es preveu la creació de dos grups d'UAC per al primer cicle i un grup per al segon. Alumnes com en Roberto, l'Albert, en Jose Antonio i altres de diferents característiques que fins ara rebien el currículum comú amb la resta dels alumnes, aniran a l'UAC. D'aquesta manera, l'UAC acabarà essent una mena d'"aula taller" (i això que durant el curs 1998-1999 les mestres de l'UAC se'm queixaven que no tenien prou material per treballar! Fins a cert punt podríem considerar que serà un "taller virtual": algunes de les activitats que van fer

<sup>388</sup> Val a dir que aquestes dues mestres ja eren mestres de l'institut amb antelació i tenien una certa "experiència amb alumnes problemàtics", i que van presentar-se voluntàries per tirar endavant l'UAC.



l'any passat van ser un taller de jardineria (arrencant herbes al miserable pati de l'escola!), un taller de lletres retallades sobre planxes de fusta (i realment és difícil imaginar-se alumnes com en Roberto fent aquest tipus d'activitats i és encara més difícil creure que puguin sentir-se realitzat fent-les!<sup>389</sup>).

Els alumnes immigrants estrangers no es deriven a l'UAC (fins ara). Sembla que hi ha hagut una mena d'especialització ètno-nacional: la mestra de compensatòria, per exemple, explica que ella només atén alumnes immigrants (marroquins bàsicament) perquè "per als altres ja hi ha l'UAC".

A propòsit de l'UAC, hem vist un dels problemes importants del Guillem d'Efak que, entre altres coses afecta la política que els mestres i altres especialistes de l'institut segueixen en relació als alumnes immigrants i al tractament i millora de les relacions interètniques en general. Es tracta de l'evident manca de lideratge i d'estructuració d'un projecte comú; d'una política sobre la que hi hagi un consens ampli (si no total) entre els diferents agents escolars. Hi ha dificultats evidents a l'hora de consensuar polítiques i criteris (que sovint resten implícits) i de coordinar les actuacions i la filosofia dels diferents agents i serveis. El Guillem d'Efak sovint sembla més un institut sense cap (o amb més d'un cap, tots pensant alhora i pensant coses diferents). Un gegant que fa front a un cúmul de problemes sense poder o saber posar ordre a aquests problemes i dissenyar-ne els mecanismes d'intervenció; un cos malalt a l'ajuda del qual hi acudeixen agents i serveis externs, de vegades atenent demandes, altres vegades atenent ordres i directrius emeses des de l'exterior, però gairebé sempre amb criteris i filosofies contraposades, trepitjant els àmbits

<sup>389</sup> En Roberto és un alumne de qui en parlarem més endavant. Es tracta d'un dels nois més "adults" de 3<sup>a</sup> i és molt intel·ligent tot i que s'ha desinteressat del que es fa a l'escola. Se'l considera violent i racista i llueix una estètica *skin head* tot i que ell diu que no n'és de *skin*.

d'actuació (això vol dir trepitjant els alumnes) d'uns i altres i interferint-se sense que ni des de dins ni des de fora hi hagi capacitat per posar-hi ordre. És evident que hi ha una inflació de problemes, però també hi ha una inflació de serveis i intervencions que sovint no s'utilitzen prou bé. Aquest desordre aparent també es tradueix en la dificultat d'establir ponts, vincles, canals de comunicació, estratègies d'actuació conjunta, formes d'intervenció coordinada amb agents que resten a l'exterior de l'escola: les famílies (l'AMPA), la policia local (encara hi van a fer una sessió sobre seguretat vial! Prioritats?), els serveis socials (desbordats, però que veurem que es queixen de la manca de coordinació amb les escoles i instituts del Vilar), les múltiples associacions i entitats ciutadanes que treballen amb joves i/o amb els immigrants i que en alguns casos ho fan per millorar els seus aprenentatges (fent classes de reforç, tasques educatives en centres oberts, treballant en els espais de lleure...).

Les dificultats actuals per ordenar un món nou, per restablir l'ordre en una societat desorganitzada (o simplement transformada) a les que em referia al segon capítol, reapareixen ara al reduït espai del Guillem d'Efak i del Vilar. Les iniciatives són diverses, els agents múltiples, manquen espais de reflexió conjunta i de coordinació. En diferents àmbits s'està plantejant la necessitat d'establir lideratges a nivell municipal per intervenir de manera més adequada en diversos problemes educatius (el de l'atenció a la diversitat; el de les incivilitats, la violència i les disruptions a les escoles; i el de les relacions interètniques: des dels mecanismes d'incorporació dels AIT, fins als criteris de l'educació intercultural, passant per la lluita contra el racisme i les polítiques contra la ghettització). La política del Departament d'Ensenyament no és clara (i, en tot cas, no s'adapta a la multiplicitat de situacions que es desenvolupen a nivell local) i l'àmbit escolar és massa reduït i tendeix a aïllar-se amb massa facilitat (quan el que cal és posar en contacte les escoles i els instituts amb la resta d'agents i

cal és posar en contacte les escoles i els instituts amb la resta d'agents i serveis dels municipis. Prou tancada que està l'escola a la realitat que l'envolta). D'altra banda les direccions dels centres educatius poques vegades assumeixen que les seves funcions van més enllà de la simple (encara que complexa) gestió administrativa (m'hi he referit als capítols 7 i 8), que a nivell extern han d'incloure tasques de lideratge, de promoció de polítiques i estimul de la reflexió; i cara a l'exterior han d'assegurar la coordinació del centre l'establiment d'un diàleg profund i fluid que eviti l'aïllament de l'escola o l'institut de la resta d'institucions, agents, serveis i realitats que es desenvolupen al seu voltant.

L'escassa tradició de treball en equip del professorat de secundària (insistim-hi un cop més: gran part del qual no ha estat format per a desenvolupar aquestes tasques, tot i que ningú no el priva que s'hi formi) tampoc no facilita la coordinació ni la reflexió a l'interior ni a l'exterior dels centres. El resultat de tot això és aquesta inflació de serveis poc o mal definits i coordinats i el mal ús dels àmbits de reflexió implantats amb la reforma (ho veurem quan em refereixi al Consell Escolar i al Consell Escolar Municipal). Als tres capítols següents tornaré sobre aquesta idea: que el fracàs de moltes iniciatives endegades per millorar les relacions interètniques i les relacions entre els alumnes en general (qüestió del sexisme, la violència i les incivilitats) i/o la inexistència d'iniciatives en qüestions que semblen prioritàries, pot atribuir-se en part a la deixadesa, manca de reflexió i d'atenció que moltes d'aquestes qüestions mereixen entre els mestres del guillem d'Efak. Ara, però, continuem amb els especialistes i serveis que treballen al Guillem d'Efak per "atendre la diversitat".

### 11.5.3 NEE

Al Guillem d'Efak també hi treballa un logopeda que atén de manera especialitzada alguns dels alumnes que es consideren com de Necessitats Educatives Especials. Aquesta logopeda ocupa la plaça de terapeuta de l'institut. Els alumnes amb Necessitats Educatives Especials s'entén que són aquells que tenen problemes visuals, auditius, psíquics o físics que els impedeixen seguir les classes amb normalitat. El psicòleg de l'EAP emet un informe sobre aquests alumnes i fa les recomanacions pertinents per al seu "tractament".

La definició dels NEE és molt àmplia, com veiem, però encara s'amplia més si n'observem l'ús. Inicialment es va considerar que la Zineb (una alumna d'incorporació tardana d'origen marroquí) havia d'incloure's en aquest grup, però ella es va negar a incorporar-s'hi. Una altra de les noies marroquines, la Naïma, sí que s'hi va incloure, perquè acabava d'arribar i no dominava cap de les llengües de l'institut. Segons la directora el suport de la logopeda va ser-li molt positiu, i en l'actualitat aquesta alumna està integrada al seu curs amb total normalitat.

### 11.5.4 El SEDEC i el TAE

El més comú, però, és que els alumnes AIT o en general tots aquells que tenen dificultats amb el català siguin "tractats" pels especialistes del SEDEC (Servei D'Ensenyament del Català). Aquest servei, d'altra banda, ha generat un nou instrument per atendre millor els alumnes immigrants o fills d'immigrants que s'incorporen tard als instituts i que necessiten aprendre

d'immigrats que s'incorporen tard als instituts i que necessiten aprendre amb rapidesa el català per poder seguir les classes. Es tracta dels Tallers d'Aprenentatge Escolar<sup>390</sup>.

Aquesta mena d'aules han estat dissenyades a partir d'experiències d'altres països (bàsicament s'ha seguit el model quebequès). Es tracta de segregar els alumnes que hi assisteixen durant un nombre reduït d'hores a la setmana. Durant aquestes hores els alumnes del TAE treballen el coneixement del medi i reben classes de català i de matemàtiques per part de mestres contractats expressament pel SEDEC. Durant la resta d'hores, aquests alumnes han de participar en la resta de classes amb els seus companys. A més els TAEs han d'estar implantats dintre mateix dels instituts, de manera que la segregació d'aquests alumnes és "menor": la major part del temps estan integrats a les aules comunes i sempre romanen en el que és el "seu" centre. El pas pels TAE ha de ser temporal: durant el curs acadèmic en què hi assisteixen aquests alumnes han d'assolir un nivell de català suficient que els permeti seguir amb prou normalitat els aprenentatges amb la resta d'alumnes (independentment que amb posterioritat se'ls facin adaptacions curriculars o que altres especialistes o els mateixos mestres atenguin les seves necessitats per altres canals)<sup>391</sup>.

La teoria és més o menys bona (més o menys, ja ho veurem), però la pràctica contribueix a pervertir-la de forma considerable (i diria que al Guillem d'Efak o al Vilar especialment). Assenyalaré d'un en un els diferents problemes associats al TAE implantat al Vilar:

<sup>390</sup> El primer any es van crear 13 TAEs a tot Catalunya, i la intenció era que el 1999-2000 se'n creessin més (el nombre dependria de la quantitat d'AIT que es matriculessin).

<sup>391</sup> Es pretén que els alumnes d'incorporació tardana romanguin al TAE com a màxim 1 curs. Tot i això, al Guillem d'Efak alguns alumnes del TAE del 1998-1999 s'hi han mantingut durant el 1999-2000. No necessàriament hi han de romandre tot el curs sencer.

1. En primer lloc el model té problemes. Deixant per a després la manera com ha estat implantat, convé advertir que el “model quebeques” no és tan fàcilment transportable a la realitat catalana. Els tallers quebequesos apleguen alumnes de molt diverses minories ètniques i aquest fet obliga que el francès sigui la llengua de comunicació entre alumnes dels tallers. Enfront d'això, als TAEs catalans sol haver-hi una homogeneïtat ètnica i/o lingüística considerable. El TAE del Vilar estava integrat per 16 alumnes marroquins, 1 noia algeriana i 1 noi gambià. Entre els marroquins hi havia *amazigh* i monolingües arabòfons, però entre ells i entre aquests i la noia algeriana l'àrab era la llengua principal de comunicació. L'objectiu de fer del català la llengua de comunicació entre aquests alumnes difícilment es pot assolir, doncs, a través d'aquests tallers. És possible, d'altra banda, que l'homogeneïtat dels TAEs també afavoreixi el sorgiment de grups de joves constituïts amb criteris ètnics (tendència molt acusada al Guillem d'Efak, com veurem al capítol 13<sup>392</sup>).

2. La manera com s'ha implantat el TAE al Vilar ha estat força irregular. D'entrada per això mateix, perquè el TAE no era d'un institut, sinó que era del Vilar: el compartien el General Moragues i el Guillem d'Efak. El compartien sense voler-lo-cap dels dos, a més. Això va fer que l'ubicació del TAE esdevingués un problema ja d'entrada: per por a que servís per estigmatitzar els seus centres, ni l'un ni l'altre no el van voler (també van al·legar una manca d'espai que només era parcialment certa). Això vol dir, de fet, que tots dos centres van rebutjar alguns alumnes que eren seus (sota les sigles del TAE hi havia alumnes inscrits al General

<sup>392</sup> Ara puc assenyalar, per exemple, que al General Moragues les mestres del TAE van ser convidades a una sessió amb els alumnes d'un crèdit de religió per parlar de racisme. Després es va organitzar una festa en què hi van participar tots els alumnes (els del TAE i els de religió). Durant la festa, però, els grups no es van relacionar entre ells (tot i estar junts en una mateixa habitació).

Moragues i al Guillem d'Efak). Inicialment el TAE es va ubicar a la biblioteca municipal i finalment es va arribar a l'acord d'ubicar-lo la primera meitat del temps restant al Guillem d'Efak i la segona meitat a l'altre institut<sup>393</sup>.

Tant amb una solució com amb l'altra, difícilment s'aconsegueix que els alumnes del TAE es sentin al "seu" institut i les relacions amb els seus companys (com veurem, una qüestió fonamental) es veuen greument afectades<sup>394</sup>.

3. Aquesta solució salomònica, d'altra banda, (suposo que afavorida per la facilitat amb què als instituts s'accepta la segregació total o parcial d'aquests alumnes), també va afavorir que el nombre d'hores que aquests alumnes passessin al TAE es disparés i que aquests alumnes només estiguessin amb la resta dels "seus" companys durant les hores de pati (menys encara: només durant les setmanes que el TAE era al "seu" institut).

La tendència a l'aïllament d'aquests alumnes va ser molt acusada, doncs. Mai no van acabar de ser considerats "del centre", sinó que més aviat esdevingueren un afegit exterior (els alumnes, l'aula i les mestres). Aquestes expliquen com, per exemple, els dos centre van "oblidar-se" de matricular els alumnes del TAE per al curs següent, que

<sup>393</sup> Continuant amb aquesta dinàmica, i en un preciós exemple de retorsió del discurs racista, l'equip directiu del General Moragues va decidir que el curs 1999-2000 no cedirien cap alumne al TAE, perquè no necessiten aquest taller i perquè aquests alumnes "s'integren millor" directament a l'aula. Molt probablement, les raons de fons altra vegada són que no volen tenir aules del TAE a l'Institut (un canvi de filosofia tant radical es fa estrany: l'any anterior van col·locar al TAE tots els seus AIT (probablement tots els alumnes marroquins que tenien a l'IES).

<sup>394</sup> A l'inici del curs 1999-2000, l'A.T. va indicar-me que els alumnes que van assistir als TAEs semblaven del tot desubicats en integrar-se amb la resta d'alumnes, sobretot els que no van arribar a entrar a l'IES abans de la posada en marxa dels Tallers.

s'assabentaven dels actes festius que s'organitzaven a través dels rètols que hi havia penjats als murals. Un dia es van trobar sois a l'institut perquè la resta d'alumnes se n'havien anat d'excursió. El dia que al Guillem d'Efak es va celebrar la Jornada Sobre Àfrica tampoc no se'ls va convidar.

Evidentment aquestes dinàmiques afecten de manera important els alumnes adscrits al TAE. Al seminari sobre els AIT abans esmentat, tots els participants que havien treballat en algun TAE van coincidir a assenyalar que:

- els alumnes més petits (els de primer cicle) s'hi sentien molt atesos i establien una relació pseudomaternal amb els/les mestres responsables (al TAE del Vilar eren 2 dones).
- els alumnes de segon cicle, en canvi, mantenien una relació més ambigua: d'una banda de clara simpatia envers el mestre, però d'una altra banda d'una certa animadversió envers el que ells mateixos anomenen "la classe dels moros" (així l'anomenaven alguns alumnes marroquins que formaven part del TAE). El sentiment d'exclusió és evident en alguns casos
- alguns alumnes delaten una certa frustració o dol per la immigració: han estat arrencats d'origen en plena adolescència, quan la qüestió dels amics, de la colla, del veure's per córrer, jugar, xerrar, ... és tant important. Aquesta frustració no queda mitigada, sinó que fins i tot s'accentua quan a l'escola se'ls situa en una aula especial (que pot ser viscuda com a aula ghetto) i les dificultats per establir unes bones relacions amb la resta de companys són òbvies (el menyspreu generalitzat es fa difícil d'assimilar).
- per algunes noies el TAE va ser la manera d'incorporar-se a l'escola per primera vegada (al taller es van sentir més respectades que en alguns instituts, on se'ls impedia d'anar-hi amb vel).



La desvinculació del TAE dels respectius instituts incidí sobre una altra qüestió: les mestres del TAE també eren exteriors als instituts. Al TAE del Vilar hi impartien classes dues professores, 18 hores cadascuna. El treball d'aquestes professores no estava en absolut coordinat amb la resta de mestres, ni s'establí tampoc cap mecanisme de coresponsabilització (les mestres del TAE no s'integraren en els equips docents dels instituts: claustre, Consell Escolar, àrees de treball, ...) <sup>395</sup>.

4. La importància donada a la llengua (fonamental, d'altra banda) va fer que altres qüestions quedessin desateses. El SEDEC (un servei lingüístic) va preparar un programa molt específic per a l'àrea de llengua, però, aspectes com ara les relacions entre els alumnes no van ser abordats en cap moment (o fins i tot podem assegurar que aquestes van quedar una mica més malmeses a causa del TAE) <sup>396</sup>.

5. Una altra qüestió són els mecanismes a partir dels quals els alumnes d'incorporació tardana són adscrits als respectius TAEs. A partir de les explicacions donades per la representant del SEDEC al seminari sobre els AIT a secundària, no quedà clar si hi ha un mecanisme establert

<sup>395</sup> Al seminari *Minories Culturals i Alumnes d'Incorporació tardana: una nova realitat per repensar l'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria* (9<sup>a</sup> Escola d'Estiu Sobre Interculturalitat, Girona 1999) del qual en vaig ser coordinador, responsables del SEDEC manifestaren que a només 2 dels 13 TAEs endegats durant el curs 1998-1999 es va demanar que els alumnes dels tallers participessin amb la resta d'alumnes a més classes de les proposades inicialment i que els mestres dels tallers s'incorporessin als espais de debat i discussió dels instituts. Aquesta "desvinculació" del conjunt del professorat explica que al Guillem d'Efak l'equip directiu decidís que els alumnes d'incorporació tardana del curs 1999-2000, no s'incorporessin al centre a l'inici del curs, sinó que era preferible que s'esperessin a l'inici de les classes del TAE. La directora em va comentar que ho trobava millor per als alumnes.

<sup>396</sup> Molts alumnes "autòctons" consideren el TAE com un privilegi excessiu que es concedeix als alumnes d'origen marroquí: "¡Pero si hasta se les ha puesto una aula para ellos solos!" em va alertar l'Alfonso. Cometaris similars els feien altres alumnes que es consideraven víctimes de la discriminació positiva dels alumnes marroquins.

d'avaluació inicial comuna<sup>397</sup>. Al Guillem d'Efak va ser la Comissió d'Incorporació Tardana la que va decidir quins alumnes magrebins s'havien d'incorporar al TAE. Els recent arribats van ser avaluats primer per l'EAP, que en va fer l'informe (en alguns instituts, però, es va donar el cas que alguns informes només indiquen allò que no saben els alumnes: no sap català, no té coneixements de matemàtiques, no sap... Sense aprofundir més en llurs capacitats i característiques, de manera que molts d'aquests informes esdevenen poc útils)<sup>398</sup>.

En el cas del General Moragues va ser la direcció del centre la que va decidir que s'hi incorporessin tots. D'altra banda, en el cas de successives incorporacions al TAE del Vilar un cop iniciat el curs, amb l'alumne no s'adjuntava cap informe (ni de l'EAP), l'inspector simplement avisava amb un o dos dies d'antel·lació que sincorporaria un nou alumne.

Hi hagué altres problemes, com ara la precipitació amb que es van implantar (el projecte es va iniciar a partir de febrer de 1998<sup>399</sup> i la intenció

<sup>397</sup> I es donen casos com el de la Maimuna, del Guillem d'Efak, que hauria d'haver anat al TAE, però des de la direcció es va preferir que s'hi quedés "perque pugués integrar-se amb la resta d'alumnes" (i perque havia d'estar-hi poc temps: té 16 anys).

<sup>398</sup> "A l'hora de pati ha vingut el mestre que s'ocupava dels alumnes marroquins al General Moragues. Ha estat parlant amb mi i amb una de les mestres del TAE. Ens ha comentat que ells van arribar a la conclusió que la Khadija tenia alguna mena de disminució, que no tenia capacitat per entendre res (de fet és veritat que al principi no entenia res) i que només pensava i vivia per a casar-se. Explica que era extremadament introvertida i que fins al mes de gener no va començar a dir alguna cosa. Aquest mestre s'ha sorprès dels progressos de la Khadija i la mestra del TAE explica que han arribat a la conclusió que és una noia molt espavilada (de les més espavilades de l'aula, diu). No només això, sinó que a més li agrada molt aprendre, que participa molt a classe i és de les que sempre s'apressa a contestar la primera i quan respon bé acostuma a somriure molt orgullosa." (Observació de camp)

<sup>399</sup> "Aquesta aula s'ha tirat endavant amb totes les problemàtiques, ja que hi va haver poquíssim temps per adequar l'espai, només a títol d'exemple valgui el fet que la carta del Delegat Territorial d'Ensenyament senyor Angel Guirado on es comunicava a l'Ajuntament la posada en funcionament d'aquesta aula per al dia 10 de febrer, va entrar en el Registre General el dia 11. Per tant això indica que la voluntat de la Corporació Municipal que aquest servei es pogués posar en funcionament era i és ben demostrada. Val a dir que de les coses que s'han demanat algunes s'ran fàcilment corregibles: el sistema de calefacció-refrigeració, el material, etc... Però malgrat això potser s'hauria de parlar de trobar un

era que el 1999 es comencessin a inici de curs. Al Guillem d'Efak, però, el TAE del 1999-2000 no va començar fins a mitjans d'octubre, un mes després que comencessin les classes per a la resta d'alumnes). Amb tot, tallers similars als TAEs els consideren necessaris tant els mestres dels instituts com els que treballen en els tallers amb l'alumnat immigrant. Cal atendre de manera especialitzada les necessitats d'aquest alumnat i això no es pot fer si no és establint grups amb unes necessitats d'atenció relativament comunes<sup>400</sup>.

### 11.5.5 SEDEC: l'aula pont.

A banda del TAE, al Guillem d'Efak durant el curs 1998-1999 va seguir funcionant una aula dedicada als alumnes marroquins que no s'havien incorporat al TAE (feia més temps que estaven a l'institut, dominaven millor les llengües del centre i tenien prou capacitat per seguir algunes assignatures comunes). En aquesta aula impartien classes l'E.T. i un professional del SEDEC que dedicava unes hores a l'institut només per als

---

altre emplaçament més idoni dintre mateix d'un Institut." (Acta del Consell Escolar Municipal, 4 de març de 1999)

<sup>400</sup> Resulta sorprenent com molts mestres dels TAEs es queixen encara de l'excessiva heterogeneïtat dels seus alumnes: s'hi troben alumnes analfabets (en la seva llengua original) fins a alumnes escolaritzats que dominen perfectament, per exemple, la geometria; alguns dominen el català o el castellà col·loquial, però això no vol dir que dominin ni entenguin el llenguatge específic que s'utilitza en les diferents assignatures; a banda del llenguatge, també són variables habilitats com l'ús del diccionari, de mapes, de l'ordinador, etc. Evidentment això dificulta l'organització del treball a l'aula (malgrat tot, tots els alumnes requereixen una atenció especial) i impedeix també que els alumnes "més preparats" puguin exercitar les seves habilitats (lingüístiques, acadèmiques, socials) amb alumnes autòctons que els serveixin de model i d'exercici. També és evident, però, que si l'heterogeneïtat els resulta excessiva en aquests grups d'entre 15 i 20 alumnes, la seva integració plena a les aules comunes encara resulta més problemàtica a l'hora d'organitzar l'ensenyament d'alumnes encara molt més diversos.

alumnes immigrants (feien les classes de català) i l'A.C (el professor de religió de l'institut, que els impartia classes d'Història i sobre "costums").

### 11.5.6 Compensatòria

Abans de la implantació dels TAÈs, la professional que s'ocupava de manera preferent dels AIT i de l'alumnat d'origen estranger en general, era la professora de Compensatòria. De fet, el programa de Compensatòria té per objectiu atendre els alumnes en situació de risc. La professional del Guillem d'Efak, però fa una curiosa lectura de la situació i assegura que ella només s'ocupa dels alumnes immigrants perquè "per als altres" ja hi ha l'UAC.

La professional de compensatòria anterior a l'actual va fer materials i va preparar activitats per a tots els alumnes del centre (encara guarden el material d'una activitat anomenada "Tutti frutti") a més de per als AIT<sup>401</sup>. La mestra de compensatòria vigent mentres vaig realitzar el treball de camp, però, preparava només materials específics per als AIT.

La directora explica que l'anterior mestra de compensatòria va elaborar materials per als alumnes AIT (va plastificar números per a les classes de matemàtiques). És com si només es valorés l'aportació de materials nous, com si el principal problema d'aquests alumnes (i de l'institut) fos aquest, el de les activitats i materials, més que no pas un problema organitzatiu

<sup>401</sup> Cada vegada que en vam parlar la directora del Guillem d'Efak insistí en la qüestió dels materials, com si aquests haguessin de ser l'aportació més important dels professionals de Compensatòria. Lògicament la mestra de compensatòria es quebava de la poca receptivitat a les seves idees i propostes orientades cap el que havia de ser l'educació intercultural.

(d'aconseguir una millor distribució de les feines i responsabilitats entre els professionals i de millorar la dinàmica de les aules).

Aquesta professional va planificar la formació d'alguns alumnes marroquins que hi havia al centre, va elaborar un horari específic que incloïa sessions amb el conjunt de la classe i sessions al marge (per a l'aprenentatge de la llengua i de matemàtiques, unes 13 hores). A partir de la implantació del TAE, però, aquesta feina va quedar estruncada i la mestra va haver de buscar-se noves ocupacions. Finalment es va decidir a fer traduccions i adaptacions de textos, per tal de simplificar-ne el vocabulari i fer-los útils per al treball amb aquests alumnes.

Per al curs 1999-2000, es va arribar a un acord amb la direcció perquè dediqués 4 hores de docència setmanals al reforç dels alumnes AIT que no assisteixen al TAE. Insisteixo que Compensatòria no té com a objectiu l'alumnat immigrant, sinó els alumnes en situació de risc, abundants al Guillem d'Efak i que en cap moment no són objecte d'intervenció de la professional que assisteix l'institut.

### 11.5.7 L'objector

Per acabar, el darrer dels serveis de què disposa el Guillem d'Efak per atendre els alumnes immigrants, és el d'un objector de consciència que fa la prestació civil substitutòria al centre. La seva tasca consisteix a donar suport a alguns dels alumnes marroquins d'incorporació tardana: sessions de conversa, reforç escolar, repàs de determinats temes... La sorpresa va ser veure que (a imitació del funcionament escolar oficial) les sessions de

l'objector també inclouen estones de joc i d'esbarjo: algunes tardes surten al pati de l'institut, quan no hi ha ningú, i juguen algun partidet de futbol o fan un "21" a la pista de bàsquet. Des que la majoria d'alumnes AIT es van incorporar al TAE, els partits (i les classes) es fan entre l'objector i un o, de vegades, dos alumnes marroquins. Facilitment podríem qualificar aquesta pràctica d'entregar els alumnes immigrants a no professionals com una forma de desescolarització (mal) encoberta.

### **11.5.8 Serveis externs**

L'escola, a més, compta amb el suport d'agents i serveis que no treballen dins mateix de l'institut. Sens dubte una bona entesa (ara inexistent) amb aquests contribuiria a millorar considerablement l'atenció als alumnes en general i als fills d'immigrants en particular.

Els Serveis Socials de l'ajuntament del Vilar atenen un 80% de la població immigrant recentment arribada a aquesta població (segons la responsable del servei). La mateixa responsable assenyala que malgrat el creixement de les demandes generat per l'arribada d'immigrants, la seva àrea no ha crescut de manera proporcional. Amb tot, miren de cobrir les diverses necessitats. En l'àmbit educatiu, els serveis socials compten amb dues educadores que setmanalment acudeixen als instituts del Vilar per tal de detectar necessitats i coordinar intervencions.

Malgrat això, des dels serveis socials es queixen que dels instituts els arriba poca informació i les demandes es fan sempre quan les situacions han arribat al límit. La problemàtica de les bandes juvenils (no integrades per

immigrants) i les baralles a la sortida dels centres, per exemple, les van conèixer a través de la policia local. Quan un alumne és expedientat se'ls ho sol fer saber, però sempre quan l'expedient és obert, mai quan l'alumne arriba a l'institut i es detecten les mancances o els problemes. Quan algun alumne deixa d'assistir a l'escola, per exemple, aquesta no els ho sol comunicar. La responsable dels serveis socials afirma que no saben què es fa realment a l'escola, ni amb els alumnes d'incorporació tardana, ni amb els alumnes amb situació de risc en general.

Serveis socials tenia un programa de desescolarització lligat als pretallers fins que el regidor d'ensenyament va dir que això ho podien cobrir millor els mateixos instituts, que ja orientaven laboralment els seus alumnes. En l'actualitat només queda un pretaller (el taller de fusteria) i enguany hi han passat 7 nois.

L'ajuntament també disposa d'un servei d'informació juvenil que ha esdevingut el punt de trobada de molts joves (també de joves d'origen marroquí) i que pot realitzar una tasca de seguiment i intervenció força important. Mai no s'han coordinat amb l'escola, tot i que durant la meua estada al Vilar vaig veure com en diverses ocasions l'educador que gestionava el centre assessorava els alumnes sobre possibilitats d'estudis, sortides laborals i promovia iniciatives en l'àmbit del lleure (creació d'un equip de futbol en el que s'hi integraven joves immigrants, per exemple).

Al Vilar també hi ha una escola d'adults on, entre altres coses, s'hi fan classes de català i castellà per a immigrants estrangers; hi ha associacions d'immigrants; una mesquita on s'hi fan classes seguint el model de l'escola corànica tradicional; Caritas hi té un centre obert dedicat al reforç escolar; una monja n'ha obert un altre pel seu compte (el Centre Obert de Sor

Clara, que els alumnes anomenen "La casita"). També hi ha serveis de formació ocupacional: per a joves de 14 a 16 anys hi ha el Taller de Fusteria de l'ajuntament (20 places); per a joves d'entre 16 i 25 anys una Acadèmia privada de Disseny Gràfic (15 places), una acadèmia de gestió empresarial (15 places); i per a persones majors de 16 anys en general hi ha els cursos que organitza el Departament de Treball (6 cursos que no requereixen formació específica prèvia (amb 15 places per curs) i 6 cursos que sí que requereixen formació prèvia (també amb 15 places per curs)).

Com veiem, les iniciatives són moltes, però la descoordinació entre les mateixes és gran. Durant la Jornada per a la Integració i la Convivència celebrada al Vilar (2000) tant els ponents com la majoria dels participants a la mesa dedicada a l'ensenyament van assenyalar el desconeixement mutu i la manca de coordinació com un dels problemes principals de les entitats del Vilar. El ponent de la mesa va assenyalar que "la col·laboració entre administracions i serveis per millorar l'atenció educativa i personal" així com "la col·laboració dels centres per aprofundir en l'educació intercultural" era prioritària... I fins aleshores molt deficient.

Malgrat això, amb posterioritat a la Jornada, des de l'ajuntament no s'ha promogut cap més iniciativa per a millorar i posar ordre a tan diverses iniciatives i serveis. Algunes ONGs que treballen en l'àmbit de la immigració, en canvi, sí que han encetat una dinàmica d'intercanvis continuats i de coordinació més intensa amb diverses entitats i associacions.



### **11.5.9 El Consell Escolar Municipal i el Consell Escolar del Guillem d'Efak**

Al Consell Escolar Municipal (CEM) hi participa un representant de cada escola i institut del Vilar el regidor d'educació i el mateix alcalde. En principi ha de ser un òrgan de coordinació i debat on es discuteixin les qüestions més rellevants en relació a l'educació dels i les joves del Vilar. La revisió de les actes del CEM, però, és decebedora. El tema de la immigració només apareix a l'hora de sol·licitar mesures per al repartiment dels alumnes immigrants. Hi ha més facilitat per discutir, acceptar, acordar i proposar dotacions pressupostàries, nombres de places, línies escolars, creacions de nous centres... que no pas per discutir sobre qüestions i problemes de fons que afectes les escoles i el mateix municipi. A cap acta es fa cap referència a qüestions de racisme (que veurem com són cada vegada més importants) i el tema de la violència apareix només en dues ocasions i sempre a partir de fets anecdòtics o allunyats (la violència a la televisió, per exemple, no pas als mateixos instituts). Veurem aquestes referències al capítol dedicat a l'anàlisi dels fenòmens violents al Guillem d'Efak.

La consulta d'aquestes actes, en tot cas, permet comprobar com els problemes de relació no s'estableixen només entre el Guillem d'Efak i la resta d'entitats i institucions del municipi, sinó que es tracta d'un problema de relació molt més general (la societat desorganitzada a què feiem referència al capítol inicial?). La creació d'òrgans de coordinació sovint no es correspon amb la dotació d'unes competències o d'unes facultats que facin d'aquests òrgans uns instruments realment eficaços. Al contrari, davant de determinades qüestions la seva eficàcia queda condicionada per la pugna que les diferents administracions han establert entre elles.

Demana la paraula el Sr. Sebastià Parera per dir que és evident que hi ha una manca d'informació a l'usuari, i en concret del Consell. Afegeix que se li ha de donar un contingut crític, o bé disoldre'l ja que no ha estat en absolut un òrgan de consulta ni de participació.

Després de la nova intervenció del President, el Plenari del Consell decideix fer arribar un escrit al Cap dels SS.TT. d'Ensenyament de la Generalitat fent-hi constar els següents punts:

1r.-Lamentar la no consideració d'aquest Consell per portar a terme la implantació de l'escolarització dels nens de 3 anys...

(Acta de la reunió plenària del Consell Escolar Municipal, 25 de juny de 1990)

El Consell Escolar del Guillem d'Efak tampoc és un instrument de reflexió eficaç. Aquest Consell està constituït per 1 representant de l'AMPA (sol assistir-hi el president), 2 representants electes dels pares (que també solen ser de l'AMPA), l'equip directiu, els representants del professorat i els representants dels alumnes. Hauria de ser l'òrgan de govern del centre. Enlloc d'això és simplement l'espai on es prenen algunes decisions administratives o s'aborden qüestions com ara les expulsions dels alumnes, les sancions a imposar davant de determinats fets violents, l'autorització o no per consumir tabac a l'escola, si es faran vagues, l'organització de sortides i viatges de final de curs, etc. Cal assenyalar, però, que les primeres qüestions (expulsions i tractament de la violència) no es tracten en absolut a partir d'un debat a fons d'aquests problemes, sinó que el Consell treballa més aviat com si es tractés d'un jurat que ha de debatre quina és la sentència adequada davant de cada cas: es consulta la normativa, les parts implicades i s'apliquen les sancions que es consideren justes. En cap moment, però, (si més no a cap de les sessions a què vaig assistir) es va realitzar cap reflexió a fons que permetés pensar en les causes dels conflictes, la manera més adient de tractar-los (més enllà de les sancions a aplicar), la necessitat de demanar l'ajuda a especialistes, a altres entitats, la

col·laboració de les famílies<sup>402</sup>, d'iniciar alguna mena de campanya, .... res en absolut. És com si l'òrgan pensant de l'institut, bé per col·lapse administratiu, bé per no haver assumit que aquesta podia ser una de les seves funcions, delegués (a ningú) aquesta facultat, provocant que l'institut romangués a la deriva, empès per unes inèrcies que el deixen indefens davant d'un present que el repta dia a dia<sup>403</sup>. És per això que als capítols següents plantejaré com un problema afegit més, la manera com l'escola tracta la qüestió de la identitat, el racisme, la violència i, de manera més general, les relacions entre els alumnes. Sens dubte aquests problemes no neixen a l'escola ni és l'escola qui els provoca, però la manera com els afronta (quan ho fa) no afavoreix en absolut la seva superació. La sensació és que l'aparent deixadesa de l'institutm la manca d'atenció a determinades qüestions, la inèrcia o la rutina amb que se n'afronten altres, contribueixen a fer del Guillem d'Efak un centre on els problemes s'acumulen i on queda només l'opció d'esperar que algun dia les coses comencin a canviar. He volgut assenyalar, però, que les deficiències no són només internes. El Guillem d'Efak també és víctima d'un cert aïllament, d'una nul·la o escassa relació amb tot el que l'envolta. Perquè al seu voltant tampoc no s'ha generat cap dinàmica de reflexió sobre els problemes nous, sobre els reptes que ha de fer front un institut com el Guillem d'Efak.

---

<sup>402</sup> De reunions amb els pares només se'n fa una a l'any (un cop ha començat el curs, cap a finals d'octubre), i és purament informativa (sobta aleshores la crítica que es fa a les famílies magrebines, que no assisteixen a les reunions! Com si aquestes fossin tantes i tant importants!). Amb l'AMPA del centre només es solen tractar problemes de tipus econòmics (com es paguen les sortides, quin material pot comprar l'AMPA per a l'institut i qüestions d'aquest tipus) res més. Val a dir que la relació és tensa i hi ha una profunda mal·fiança entre els que dirigeixen l'AMPA i l'equip directiu del centre.

<sup>403</sup> El Claustre és igualment poc eficaç a l'hora de reflexionar sobre els problemes que afecten l'institut. N'hi va haver un a principi del curs 1999-2000 i un altre cap a Nadal. No s'hi va plantejar cap problema de fons (sobre la violència, el racisme, el tractament de la diversitat...).

## 12.

# Discursos d'etnicitat al Guillem d'Efak

La diversitat present a les aules de l'IES Guillem d'Efak és gran. Als capítols precedents he parlat del context social que fa que en l'actualitat els discursos de reivindicació ètnica hagin pres una rellevància que en altres èpoques i contextos no haurien tingut; i he presentat l'institut, parant especial atenció a la composició de l'alumnat, aspecte i rutines de l'escola i serveis d'atenció a la diversitat. En el capítol present veurem fins a quin punt els discursos d'etnicitat es fan presents a les aules d'aquest institut del Vilar. Assajaré, bàsicament d'identificar els discursos d'etnicitat vigents entre l'alumnat del Guillem d'Efak: què diuen els alumnes catalans, castellans, marroquins, ... els uns dels altres. No aprofundiré en la manera com s'aborden les qüestions de racisme i violència (així com tampoc analitzaré l'estat de les relacions interètniques entre els diferents col·lectius), aquestes qüestions seran abordades en els capítols següents. Sí que començaré, però, per assenyalar quins són els discursos d'etnicitat que es proclamen i es desenvolupen des del centre mateix (els seus documents oficials, la direcció i el professorat), quina és la postura i les contradiccions de l'escola enfront la diversitat, perquè, com he indicat anteriorment, considero que la postura ambigua i contradictòria del centre és un dels

elements (entre altres) que afavoreix la difusió del racisme i les tensions interètniques.

## **12.1 L'IES GUILLEM D'ÉFAK: UNA ESCOLA CATALANA, PLURAL I INTERCULTURAL**

Al capítol 6 hem assenyalat les dificultats que hi ha en molts centres per desenvolupar una política realment intercultural des del propi centre: les dificultats per assolir el consens entre tot el professorat, la necessitat d'establir un lideratge i uns objectius clarament orientats en aquest sentit i alhora que siguin practicables, i les dificultats per aconseguir que la interculturalitat sigui quelcom que vagi més enllà d'una declaració de bones intencions. Tot seguit veurem com aquestes dificultats també es fan presents al Guillem d'Éfak. Veurem, en primer lloc, com es generen clares contradiccions entre els objectius que s'estableixen en l'ideari del centre (el Projecte Educatiu de Centre) i les línies d'actuació que realment es desenvolupen en relació als temes que estem abordant (i que he pogut observar al llarg del desenvolupament de l'etnografia).

Al Projecte Educatiu de Centre s'hi han de recollir els trets d'identitat de l'escola i institut i els objectius que aquesta o aquest pretén assolir de manera prioritària. És l'equivalent a l'ideari de molts centres privats i vindria a ser la carta magna, el document marc on es defineix com es vol que sigui el centre: res de paper mullat, doncs, sinó un document que requereix el debat i posterior consens de tots els membres de l'institut. El seu acord comporta uns objectius que han de condicionar l'orientació de

les més diverses actuacions que s'hi desenvolupin (en el pla del currículum, de l'oferta de crèdits, d'activitats extraescolars; en la forma d'organitzar la docència, les aules; etc.).

Lluny d'això, quan vaig demanar a l'equip directiu el Projecte Educatiu de Centre es van desencadenar tot un seguit d'ironies: ni sabien on era, ni veien quina utilitat podia tenir: "Uui! Fa molts anys d'això" (s'havia aprovat feia dos anys), i "del que s'hi diu al que s'hi fa... S'hi diuen coses molt maques aquí" va exclamar el cap d'estudis. I no era sol, semblava que hi havia una certa unanimitat a considerar el document com un exercici de retòrica allunyat de la pràctica quotidiana, i aquesta sensació no es traduïa en cap bri de crítica a una pràctica que els havia allunyat d'uns objectius sobre els quals tots havien coincidit. Més haviat traduïa un escepticisme profund en uns objectius (i un document) que havien demostrat no ser útils o apropiats per abordar un dia a dia que aparentment marcava les seves prioritats.

El Projecte Educatiu de Centre del Guillem d'Efak (sí que el van localitzar) és interessant i no recull només afirmacions retòriques i generalitats, sinó que s'hi marquen línies d'actuació i objectius de treball concrets que semblen del tot adequats a la realitat que viuen els joves del Vilar<sup>404</sup>.

Efectivament, alguns punts del Projecte Educatiu de Centre semblen una recopilació del que és políticament correcte, dels valors progressistes que s'enuncien ara i adés en la nostra societat (respecte a la diversitat, lluita contra el sexisme, ecologia, drets humans, ...). Hi ha punts, però, que són força més precisos i que comprometen clarament l'institut en una línia

<sup>404</sup> El Projecte educatiu de Centre que tot seguit comento està transcrit a l'annex 16.2.

d'actuació concreta. D'entre els diferents trets d'identitat i objectius que se'n deriven, s'observa una aposta per:

1. **La interculturalitat.** Que més és clara en els punts 1, 1.1, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7 i 11.1; i més ambígua als punts 3, 10, 1.3, 3.3, 10.2. Als primers punts es fa una aposta clara pel respecte, la convivència i la superació de qualsevol forma de discriminació (que als punts 8, 8.1, 8.2 i 8.3<sup>405</sup> es concreta en la lluita contra la discriminació per raons de gènere. Aquest objectiu ja estava recollit a 1.1 i feia innecessària aquesta concreció, si no és que vulgui fer-se un treball especial sobre aquest aspecte). Si fem cas dels enunciats, l'aposta de l'institut va més enllà del multiculturalisme i es podria dir que opta fins i tot per l'antiracisme (1.5) i un paper no gens passiu respecte tots aquests temes.

Deia també que hi ha uns punts on l'aposta intercultural és força més ambígua. De fet, segueixen la tònica dels Dissenys Curriculars elaborats pel Departament d'Ensenyament<sup>406</sup>, on les referències a l'atenció a la diversitat, l'arrelament en una realitat cultural diversa, el coneixement del medi social (que és divers) poden incloure la perspectiva intercultural, però aquesta ben poques vegades es fa explícita. És més, l'ambigüitat d'aquests punts contrasta amb la claredat amb què s'aborda la qüestió de la

<sup>405</sup> Possiblement sigui aquest el punt de redactat més enigmàtic de tots: el sexe segueix essent un dels principals tabús encara vigents en la nostra societat.

<sup>406</sup> Vaig participar en la seva revisió en relació al tractament que donaven a la diversitat cultural, en el marc de l'Equip Diversitat Cultural i Escola de l'ICE de l'UAB (1992).

llengua i el context nacional de referència. Aquesta claredat també es dona al PEC del Guillem d'Efak:

2. **Una escola catalana.** La catalanitat del centre es fa explícita als punts 2, 2.1 i 2.2 i, de forma més ambigua als punts 3 i 3.3 esmentats anteriorment que feien referència a l'arrelament a l'entorn (que tal com es pot interpretar que es refereixen a un entorn divers socialment i culturalment, es pot interpretar també que es refereixen a un "entorn nacional català"). Val a dir que en cap moment es fa cap referència que pugui matitzar el conflicte que es pot generar entre l'aposta ètnica, nacional, de l'escola i l'aposta simultània per una educació intercultural (és més, la concreció a què s'arriba en els punts 2.1 i 2.2 contrasta amb la manca de referències a les altres llengües i tot fa témer que el que podria ser un projecte intercultural quedi en una declaració retòrica o en un "respecte" o "tolerància" més passius que no pas actius<sup>407</sup>.

Al PEC s'hi recullen altres referències a temes d'interès en relació a les relacions interètniques, com ara:

3. **Els Drets Humans.** S'hi fa referència als punts 5 i 5.1.
4. **La solidaritat.** Punt 1.7.
5. **Unes bones relacions de convivència.** Punts 11 i 11.1.  
Curiosament no es fa referència la cultura de la pau, el pacifisme,

<sup>407</sup> Tal com passa amb els Dissenys Curriculars analitzats (Serra et al. 1992).



la resolució de conflictes o la lluita contra la violència, quan aquest darrer tema ha esdevingut el que més preocupa a la direcció del centre i el conjunt del professorat.

A banda dels trets d'identitat i objectius que fan referència a principis generals (els esmentats, a més de l'ecologia (punts 6, 6.1 i 6.2<sup>408</sup>), o dels punts 4 i 4.1 que semblen una ironia davant la degradació física del centre) hi ha dos trets d'identitat i objectius que fan referència a aspectes procedimentals i que són força concrets:

**6. El treball amb grups heterogenis.** Punt 1.6.

**7. L'aposta per un ensenyament pràctic i participatiu.** Punts 7, 7.1 i 7.2 pel que fa a la participació en el funcionament del centre; i punts 9, 9.1, 9.2, 9.3 pel que fa al treball d'aula, basat en la participació dels alumnes l'esperit de recerca i l'experimentalitat.

El primer aspecte està íntimament relacionat amb el que ha de ser l'educació intercultural (un treball per i en la diversitat cultural) i tant aquest com l'altre són a la base dels principis i valors de la Reforma (l'aposta per formes de treball més participatives i experimentals és el que havia de fer l'ESO quelcom diferent de l'antic Batxillerat i l'havia d'aproximar en alguns aspectes a les formes de treball de la Formació

---

<sup>408</sup> I el punt 6.3 que incomprensiblement queda inclòs en el capítol ecològic, tot i que el depassa (està més relacionat amb l'ensenyament basat en la pràctica (punt 9) i arrelat en l'entorn (punt 3) és molt i molt interessant (per a treballar la participació política, la reflexió sobre la democràcia i les formes de representació que al primer capítol d'aquest treball hem considerat absolutament rellevants en el moment actual en que estan patint transformacions profundes). En la pràctica tampoc no s'ha arribat a desenvolupar.

Professional, o si més no, l'havia de fer capaç d'assimilar-ne l'alumnat, que en principi es considerava més preparat i avessat a l'ensenyament pràctic que no pas a la passivitat teòrica de l'antic BUP).

Tot seguit veurem fins a quin extrem molts dels punts fins ara esmentats, des de les apostes per la interculturalitat i la potenciació del respecte i un treball amb grups heterogenis, pràctic i participatiu (tot i no ser simples declaracions de principis, sinó criteris i procediments pràctics ben específics) són desmentits per la pràctica quotidiana.

## **12.2 LA DIFÍCIL PROMOCIÓ DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL**

Sense haver indagat de manera exhaustiva sobre quin és el posicionament del professorat respecte l'alumnat immigrant o, de manera més general, sobre quin ha de ser el paper de l'institut respecte les cultures que l'envolten, resulta evident que l'aposta més o menys decidida per una educació intercultural es veu quotidianament desmentida en la dinàmica diària de l'institut.

Al capítol anterior hem fet referència als serveis que s'organitzen per atendre els alumnes immigrants d'incorporació tardana. Diversos autors consideren que les diferents estratègies d'acolliment d'aquest alumnat són fonamentals per tal d'assegurar posteriorment un correcta atenció a

aquests alumnes i llur integració en el conjunt de l'escola<sup>409</sup>. Feu i Palaudarias (1997) distingeixen conceptualment les estratègies de recepció i incorporació dels nous alumnes (que impliquen els rituals escolars i les rutines organitzatives més o menys mecàniques de presentació dels alumnes a l'aula, actes administratius, informacions que es donen a la família, etc.), de l'acollida (que consideren més global en la mesura que comporta una reflexió pedagògica de tipus comprensiu i unes adaptacions molt més globals tant a nivell curricular com organitzatiu)<sup>410</sup> i consideren que els processos de recepció i incorporació dels nous alumnes són quelcom fonamental, en la mesura que constitueixen el primer contacte d'aquests alumnes (i possiblement de llurs famílies) amb un món que els és del tot aliè, i que poden marcar d'entrada el tarannà de la relació i les expectatives mútues que poden generar-se. Aquest fragment del diari de camp mostra el primer contacte de dos alumnes gambians amb l'institut d'Educació Secundària Guillem d'Efak:

<sup>409</sup> En el marc de la 9ª Escola d'Estiu Sobre Interculturalitat, l'estiu de 1999 es va organitzar el seminari "Minories Culturals i Alumnes d'Incorporació Tardana: una nova realitat per repensar l'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria" (Serra 1999). En ell s'hi van presentar diferents experiències d'acolliment d'alumnes immigrants d'incorporació tardana que anaven des d'organització d'aules pont més o menys integrades a les aules comunes (TAEs més o menys adaptats; Aula d'Adaptació Escolar de l'IEs de Santa Coloma de Farners), fins a la mobilització de l'alumnat, ciutadans i associacions del conjunt de la població (experiència de l'Institut de Sant Pere de Ribes). A través d'aquestes experiències, però sobretot de l'estudi presentat per Palaudarias (Feu & Palaudarias 1997) es va posar de relleu la importància de les diferents adaptacions i estratègies d'acolliment endagades a les escoles i instituts.

<sup>410</sup> Els mateixos autors van observar en diferents centres de primària de la província de Girona iniciatives i estratègies de recepció i acolliment d'alumnat immigrant: acompanyar els infants a l'escola, presentar-los l'entorn escolar, explicar-los les normes bàsiques de l'escola, orientar les famílies per a la seva matriculació, determinar-ne l'estat de salut i comprovar les vacunes rebudes, disposar de "companys-tutors" que els siguin propers i els serveixin de pont per a la seva integració a l'aula (guiats pel mateix professorat), evitar que estigui sol a classe o al pati, establir contactes amb la família fent que la comunicació sigui fluida i efectiva, etc. En contrast amb això, al proper capítol veurem l'aïllament o l'abandonament amb que es troben alguns dels alumnes immigrants d'incorporació tardana i la deixadesa generalitzada pel que fa a l'atenció a les relacions interpersonals entre els alumnes.

(Curs 1999-2000, finals de setembre. Font: diari de camp. Els diàlegs són molt aproximats. l'escena ha estat transcrita immediatament després d'haver-se produït)

Avui ha vingut un home, un gambià d'uns 40 anys. M'ha explicat que va arribar al Vilar fa uns 15 anys. Té 7 fills. La seva dona vindrà cap aquí el mes que ve (diu que ara està de vacances a Gàmbia).

Aquest home ha vingut a l'Institut amb dos dels seus fills (de 13 i 15 anys). Ell vesteix una *darraa* tradicional i calça sandàlies de pell. Al cap hi duu una mena de barret tradicional, blau amb brodats clars. El fill gran també vesteix una *darraa*, que duu damunt d'uns pantalons de xandall, i calça unes sandàlies de goma. El petit calça igual i va vestit amb un xandall.

Parlen *sarahole* i, segons m'ha dit el pare, venen de Medina (en àrab vol dir ciutat), un poble de Gàmbia. El fill gran a més de *sarahole* i *futa* (o *mandinga?*, en tot cas, una altra llengua de les que es parlen a Gàmbia), també parla àrab (suposo que és perquè ha anat a una escola corànica).

Aquesta informació l'he obtinguda parlant una mica amb ells, davant la secretària de l'Institut, a peu dret, mentre esperàvem uns papers que la secretària havia anat a buscar. M'ha pogut explicar això i alguna cosa més (sobre l'islam, sobre la prohibició de fer música, ...) tot xerrant cordialment. També he pogut parlar una mica amb el fill gran, en àrab: l'he saludat, ens hem presentat, li he preguntat quatre coses sobre el seu germà, ...

El tracte amb la directora i amb la secretària de l'Institut ha estat molt més sec.

S'han adreçat només al pare, en castellà, en un castellà ben especial: com si tingués moltes més dificultats de les que realment té per entendre'ns (parla l'espanyol perfectament: fa 15 anys que viu al Vilar!). Però el problema i el que ha generat tensió no ha estat lingüístic, sinó que hi ha hagut dificultats de comprensió molt més profundes.

El pare ha arribat a l'Institut per inscriure-hi els seus fills. La directora ha dit al pare que el curs ja ha començat, però que els seus fills haurien de venir a partir del 15 d'octubre, quan els TAEs començaran a fer classe. Que és millor per a ells, que tindran un professor que els ensenyarà l'idioma, que si vénen abans no entendran res del que es faci a classe.

Tot seguit el pare li ha explicat que viu ell tot sol amb els dos nens i que no els pot deixar sols a casa fins el 15 d'octubre, que només fa un mes que han arribat de Gàmbia i no els pot deixar sols a casa. Com que el pare ha insistit (hi ha hagut una certa tensió: el pare ha reclamant per als seus fills el dret que tenen a anar a escola com tots els altres, ...) finalment la

directora ha hagut d'acceptar que els dos nens s'incorporin a classe el dilluns següent.

En aquest moment ha començat una nova fase de la negociació: les condicions d'assistència al Guillem d'Efak: de seguida els ha dit (adreçant-se a tots tres) que han de venir vestits a la manera occidental, que de *darraas* i barrets, res de res.

- *¿Por qué?*
- *Porque aquí no es costumbre.*
- *¿Lo dice la Lei?*
- *¿...? No...*
- *Entonces sí que pueden venir...*

El típic conflicte enfront d'un discurs assimilacionista. La directora ha insistit que serà millor per a ells, que sinó es sentiran diferents, que els nois es diuen coses, que les noies musulmanes venen sense mocador... La directora ha insistit molt en la necessitat d'adaptar-se als costums d'aquí. El pare ha replicat:

- *Si tu vas allá no te vestirás como nosotros... I allá nadie lleva pantalón corto* {La directora duu uns bermudes tipus "safari", molt apropiats}.
- *Pero yo iría como turista, no para quedarme.*
- *Es igual, ...*

El pare hi ha anat posant objeccions, però per la seva actitud sembla que finalment ho acceptarà (dóna la impressió de saber perfectament com les gasten en aquest país, a què té dret i què li interessa realment).

Nova fase del debat:

- *Tendrán que hacer gimnasia y música.*
- *Con gimnasia no hay ningun problema. Música no.*
- *Per què? ¿Pero por qué?*

Ara és el pare que es nega a què els seus fills facin aquesta assignatura i la directora insisteix en la seva obligatorietat. El pare replica que si és obligatori, que els seus fills vagin a classe, que hi assisteixin, però que no facin música, encara que els quedi suspesa. Segons ell es tracta d'una prohibició de l'islam.

La situació és tensa i hi ha hostilitat en l'ambient. L'actitud de la directora del Guillem d'Efak no és ni de cordialitat, ni d'interès, ni de proximitat, ... De fet, ni tant sols ha saludat els nois, ni els ha demanat com es deien (ni a ells ni al seu pare). Benvinguts.

El pare ha demanat informació sobre beques: a ell li han parlat de l'existència d'unes beques de transport, de menjador, per família nombrosa, ... Però no acaba de saber ben bé com van. Hi ha una cosa que té clara: la beca que no vol és la de menjador, vol que mengin cada dia a casa {suposo que per la qüestió del porc: després de la demostració de respecte, del que deu saber d'altres escoles i instituts, i dels rumors que deuen córrer, deu témer que malgrat tot se'ls faci menjar carn de porc}. La secretària insisteix que poden agafar la beca de menjador, que la poden obtenir fàcilment (la de transport, en canvi, no, perquè viuen a prop). El

pare s'hi nega tot i que la secretària insisteix que no se'ls dona porc, que no tingui por {Més que por deu ser desconfiança}.

Tota l'escena s'ha desenvolupat al *hall* de l'institut, a peu dret i davant la mirada de tots els i les alumnes que, a aquella hora, entraven i sortien de l'institut.

Un cop el pare ha marxat s'ha produït una picabaralla entre la directora i l'A.T.<sup>411</sup> al voltant de la qüestió del vestir. L'A.T. ha recriminat l'actitud de la directora, que considera assimilacionista i que no respecta el dret de qualsevol d'anar vestit com vulgui, tal com nosaltres mateixos fem.  
(Observació de camp)

Les declaracions de tolerància, respecte i lluita contra tota mena de prejudicis que hem llegit al PEC queden força distants de la dinàmica generada en el que és el primer encontre entre un pare immigrant i els dos nous alumnes de l'institut. L'experiència tradueix bastant bé l'ambigüitat amb què es viu (també) per part del professorat el fenomen de la immigració: la distància entre les proclames en favor de la tolerància que es superposen a dinàmiques assimiladores, poc respectuoses amb la diversitat i alhora generadores de discriminació i desigualtats (en aquest cas el TAE serveix per ajornar la incorporació de dos alumnes a l'institut). Més enllà d'això, però, cal veure que qualsevol reflexió sobre el que ha de ser la recepció, incorporació i acolliment d'un alumne immigrant en un centre de secundària desqualificarà del tot dinàmiques com la que s'ha exposat (he fet referència a la negativa del pare a què els seus fills assisteixin al menjador del centre, podríem estendre'ns sobre les dificultats que *a posteriori* denuncien molts centres a l'hora de relacionar-se amb algunes famílies immigrants, la desconfiança existent o la manca de col·laboració del conjunt dels pares (immigrants o no immigrants) amb les escoles o instituts.

<sup>411</sup> Com he dit, d'ara en endavant qualsevol professor del Guillem d'Efak serà citat amb un pseudònim compost per dues inicials. Els alumnes de 3<sup>r</sup> tenen per pseudònim un nom simple, i els alumnes d'altres cursos, nom i cognoms.

De manera similar, al General Moragues va haver-hi problemes amb algunes alumnes que durant la meua estada assistien al TAE: el director del centre insisteix a no deixar-les entrar a l'institut amb el mocador i, de fet, alguna no va anar cap dia a classe fins que no va començar el TAE<sup>412</sup>. Al Guillem d'Efak aquesta qüestió resulta controvertida: mentre alguns mestres accepten el mocador i consideren que ha de ser respectat, altres hi mantenen una actitud hostil, de manera que, si bé no s'obliga les alumnes a desprendre-se'n, són intensament pressionades a fer-ho. De fet, és en la mesura que els i les alumnes immigrants cedeixen en aspectes com aquests que es valora la seva bona disposició en relació a l'escola i la nostra societat: un bon alumne (o un pare ben disposat) és aquell que renuncia a aquests senyals externs. Qui no ho fa és considerat "fanàtic", "tancat" o simplement que "no vol integrar-se".

D'aquesta manera, si des d'un punt de vista intercultural podríem considerar la postura de la direcció del centre com un acte obertament assimilacionista i fins a cert punt violent, en canvi la directora considera que és l'actitud dels pares com el descrit a l'exemple anterior la que és tancada, radical, intolerant i carregada de violència (com en el cas anterior, simbòlica).

No és que no hi hagi, doncs, una estratègia d'acolliment ben definida (més enllà de l'organització d'aules com les que he indicat al capítol anterior), sinó que entre el mateix professorat s'està lluny d'assolir el consens

---

<sup>412</sup> Les mestres del TAE explicaven que en saber que a l'aula TAE les alumnes podien assistir sense que se les obligués a desprendre's del mocador, el pare o mare d'una de les alumnes va acceptar sense problemes la seva incorporació a l'aula, i que des de llavors la seva actitud i relació amb les mestres va ser del tot positiva, arribant a l'extrem de convidar-les a participar en una festa familiar.

respecte quin és el discurs i les actuacions a seguir en relació a l'alumnat immigrant o amb la diversitat cultural en general. La situació, però, és de manca d'acord, no d'hostilitat generalitzada: hi ha mestres que tenen una actitud de respecte profund envers aquests alumnes i, com veurem al capítol següent, n'hi ha que en les seves classes incideixen insistentment sobre les relacions interètniques, el racisme, la immigració i la interculturalitat. Aquesta situació d'ambigüitat i manca de consens dóna suport al que he plantejat com a hipòtesi 1.8<sup>413</sup>.

Possiblement, és l'actitud d'aquests mestres (així com l'existència de serveis específicament pensats per atendre els alumnes immigrants) la que, en part, explica que altres alumnes considerin que els alumnes d'origen africà estan sobreprotegits, que se'ls discrimina positivament. Aquesta és una qüestió que va aparèixer insistentment en les entrevistes que vaig realitzar:

*Eso es como nosotros, bueno nosotros, los skin heads que tienen una idea sobre los moros, no se la va a cambiar nadie, los moros hay que meterles, meterles y meterles, y A.T., la directora y toda esta gente, tiene otra idea sobre los moros, que es siempre ayudarlos, ayudarlos y ellos nunca tienen la culpa de nada, nunca tienen la culpa de nada, y no se lo va a quitar nadie de la cabeza, hablen con ellos o no hablen.*  
(Roberto, entrevista)

Finalment, dèiem que al punt 1.6 del PEC, es realitzava una aposta clara pel treball amb grups heterogenis, representatius de la realitat social i cultural que es viu al Vilar. En canvi, al capítol anterior hem vist com l'alumnat és organitzat en grups de nivell i al proper capítol veurem com no es cuida en absolut l'equilibri (i les relacions) entre els alumnes catalans, castellans i

<sup>413</sup> "Una de les causes dels problemes de violència racista i de deteriorament de les relacions interètniques en general, és la postura ambigua, contradictòria, ambivalent, que mostra l'escola (i la societat) envers els col·lectius d'immigrants".



d'immigració recent dins de l'aula, o entre els i les alumnes sigui quin sigui el seu origen, de manera que la composició i distribució dels alumnes dins les aules no respecta en absolut l'heterogeneïtat social present, sinó que en tot cas reproduceix les divisions ètniques i socials que existeixen en la nostra societat<sup>414</sup>.

Pel que fa al treball pràctic que s'anuncia als punts 7, 7.1, 7.2, 9, 9.1, 9.2 i 9.3, hem vist al capítol precedent que amb prou feines es desenvolupa: fins i tot tallers com els de tecnologia esdevenen sessions teòriques marcades per la passivitat, la manca de participació i el discurs monòton i a voltes irrellevant del mestre.

Finalment, a cap de les classes a què vaig assistir ve fer-se treball cooperatiu o en grup (com a molt es va fer alguna activitat per parelles), però mai treballs de recerca i interacció en què els alumnes poguessin prestar-se ajuda i ser agents actius dels seus propis descobriments. L'única sessió que vaig presenciar que (suposo) estava precedida d'un treball en grup, va ser l'espectacle musical representat per a la resta d'alumnes i per als pares al teatre municipal.

Al marge de l'escola, però, els alumnes també tenen el seus propis discursos d'etnicitat: entre ells s'identifiquen, creen imatges i s'agrupen en funció de diversos elements, entre els quals s'hi troben el seu origen i característiques culturals reals o imaginades. És al treball que els alumnes

---

<sup>414</sup> Serra (1998) dedica tot un capítol als treballs que es plantegen l'escola com una institució orientada a la reproducció social i cultural, o que la veuen com una institució més de la nostra societat, que pot desenvolupar un discurs característic, però que en cap cas resta al marge dels discursos dominants, llurs pressions i interessos que la controlen.

realitzen sobre els elements culturals al que prestarem ara la nostra atenció.

### **12.3 ALUMNES CATALANS, ALUMNES CASTELLANS: L'ACCEPTACIÓ DEL PAPER DE LA LLENGUA**

Una de les hipòtesis amb que vaig iniciar l'estudi de les relacions interètniques al Guillem d'Efak (hipòtesi 1.5), era que l'aposta decidida de l'institut (i de les institucions catalanes en general) pel català (punts 2, 2.1 i 2.2 del PEC), comportaria problemes de convivència a l'IES o, si més no, una certa resposta o manca de comprensió per part de molts alumnes castellanoparlants (el 58% dels alumnes de 3<sup>a</sup>) i més davant la manca que vaig observar de discurs de l'escola respecte aquesta qüestió (més enllà del que es declara al PEC i del fet que la majoria de mestres fan les seves classes només en català, no vaig observar que en cap moment es donessin explicacions o es discutís sobre la política lingüística que s'estava seguint i semblava que en cap moment es volien fer explícits els seus objectius). En cap moment queda clar si l'aposta pel català com a llengua vehicular de l'institut és la traducció d'un projecte assimilacionista més o menys encobert<sup>415</sup> o si és només una mesura compensatòria davant el predomini del castellà en molts àmbits (i el fet que si el 100% de la població catalana pot expressar-se correctament en castellà, encara hi ha un percentatge molt elevat de castellano-parlants que té dificultats per expressar-se en

<sup>415</sup> Com de fet alguns sectors diuen que és la política lingüística de la Generalitat, mentre que altres (de vegades dels mateixos partits que els primers) consideren que és la política necessària i la única possible per evitar la desaparició del català i aconseguir mantenir viva aquesta llengua i que el seu ús social no esdevingui marginal.

català i que si bé l'entén no l'utilitza pràcticament mai<sup>416</sup>). El 100% del professorat fa les classes en llengua catalana, però també es fan excepcions: quan en alguna aula s'ha produït la incorporació d'alumnes immigrants procedents de l'estat espanyol, s'ha utilitzat el castellà de manera provisional, encara que no en tots els casos.

**El tema del català i el castellà a la classe, no sé, majoritàriament els professors parlen català i la majoria d'alumnes parlen castellà. Tu com ho veus això que els professors a l'escola només parlin català?**

Home que és lo lògic, estem a Catalunya.

**I creus que els altres ho entenen?**

No. Al començament de venir aquí al Vilar, que tothom parlava castellà menys els de L'Arbreda que parlàvem en català, pues la gent del Vilar demanava que es fessin les classes en castellà i algun profe ho havia fet de fer les classes en castellà.

**Qui ho havia fet?**

No ho sé, em sembla que era la M.T.. Perquè llavors va arribar en Dani que no entenia el català, i se li havia de fer classes en castellà.

**En Dani també ve de fora?**

Sí, de Madrid, i és clar, s'havien de fer classes en castellà perquè ell no l'entenia.

(Claudia, entrevista)

El cas d'en Dani i de l'M.T. no són els únics. D'altra banda, en cap moment no es força els alumnes a que parlin en català si no és a les classes de llengua catalana i això fa que molt sovint alguns alumnes castellanoparlants segueixin expressant-se en llengua castellana. De fet, no hi ha res que indiqui que s'estigui seguint una política assimilacionista respecte l'alumnat d'origen espanyol (el cas dels alumnes d'origen africà és tota una altra cosa). Només he observat glisements esporàdics que en absolut poden considerar-se la norma: la catalanització del nom d'alguns alumnes, no és en absolut general, però mestres com L.N. quan s'adrecen a alguns alumnes

<sup>416</sup> El bilingüisme passiu que va propugnar-se en determinats moments per recuperar un cert espai social per al català, era practicat, de fet, per molts castellanoparlants.

castellanoparlants la practiquen; o la història (molt probablement apòcrifa) relatada per una de les alumnes:

*¿Y eso de que los profesores hablen catalán, que te parece a ti eso?*

*Hombre, mira, hay algunos que se pasan, porque..., por ejemplo, el año pasado yo tenía una señorita y me hizo dibujar un castillo, y mi amiga puso la bandera de España encima y le rompió el dibujo, por poner la bandera de España.*

*¿Ah sí?*

*Sí, la P., P.G., me parece que se llama, le rompió el dibujo por poner la bandera de España.*

*¿Y qué profesora era?*

*La P.G..*

*¿La profesora?*

*Sí. Le rompió el dibujo por poner la bandera de España. Vale, yo estoy de acuerdo, que es normal, estamos en Cataluña, tenemos que hablar el catalán ¿no? pero tampoco es para romper un dibujo porque tenga la bandera de España. Una cosa es que hablemos catalán y otra cosa es que nos hagan hacernos ya hasta independientes.*

*(Olga, entrevista)*

El calendari de festes i celebracions amb què es regeix l'escola, tampoc el podem qualificar d'exclusivament català (moltes celebracions són d'origen cristià i la manera de celebrar-les és similar a Catalunya i Espanya, o es tracta de celebracions imposades al conjunt de l'estat) però sovint la tendència és (encara) recuperar en moltes festes tradicions catalanes que fins i tot entre aquests alumnes s'han perdut (perduren només perquè l'escola les manté vives)<sup>417</sup>.

<sup>417</sup> En un moment de recuperació nacional i de les festes populars, un cop superades les prohibicions del franquisme, la tasca de les escoles en relació a aquestes festes i tradicions va ser molt important. Possiblement, però hauria arribat l'hora de fer un debat sobre quin és el temps que les escoles dediquen a aquestes festes i si aquesta segueix essent una prioritat o si caldria reorientar aquestes activitats en alguna altra direcció (al treball desenvolupat per Besalú, Serra i altres (1994-1996) vam poder veure la importància del cicle festiu tradicional català, sobretot a l'escola infantil i primària). La discussió sobre la nova direcció a prendre és important: ja he assenyalat que la prioritització d'alguns col·lectius que resulta de determinades polítiques interculturals pot provocar respostes negatives en altres col·lectius que per diferents circumstàncies poden sentir-se menystinguts (capítol 6, apartat 6.6) la tendència a pensar l'educació intercultural en termes d'introducció d'elements culturals africans sense que en cap altre àmbit es tingui

El cas és que la hipòtesi inicial ha hagut de ser en part descartada en resultar falsada en la majoria dels casos. Com veurem, només en part. La postura de la majoria d'alumnes és d'acceptació del paper que es fa jugar a la llengua catalana en l'àmbit escolar. Vegeu, per exemple, el cas d'en Blas, un alumne emigrat de Cádiz:

**Tu, al principio, ¿debiste tener problemas con el tema del catalán y el castellano, supongo, no?**

Sí, sí, sí.

**¿Y como lo llevaste?, ¿lo entendías que aquí hablaran catalán y todo esto o no?**

Sí, eso sí claro, que hablaran catalán y eso es normal, pero claro al principio yo no me enteraba de nada, a mí me hablaban catalán o me daban una hoja con algo en catalán y, pero nada, nada, no me enteraba de nada, pero tampoco es tan difícil entenderlo y eso.

**¿Del instituto te dieron alguna idea para que aprendieras catalán, hiciste alguna clase especial o...?**

No.

**¿Te fuiste enterando...?**

Me fui adaptando y... hombre, ahora que también me han ayudao bastante los profesores, porque al saber que yo soy de Cádiz y eso y que el catalán pues no lo entendía y eso, pues me han ayudao bastante. Lo que no entendía lo preguntaba y me ayudaban y... y bastante bien.

**¿Eso, los profesores?**

Sí, los profesores.

**Sobre el tema del catalán y el castellano, ¿crees que se lleva bien aquí en el instituto? ¿o entiendes que aquí se hagan casi todas las clases en catalán? ¿o cómo lo ves, ahora que ya lo entiendes y que estás aquí?**

Yo veo bien que las clases se hagan en catalán, yo lo veo perfectamente, porque es la lengua de aquí de Cataluña, igual que allí pues en Galicia, por ejemplo, hacen las clases en gallego porque es la lengua de allí y yo veo bien que si tu naces aquí, lo lógico es que aprendas la lengua de tu tierra, es que yo lo veo muy normal y lo veo muy bien y por eso no...

(Blas, entrevista)

---

en compte l'origen espanyol de molts dels alumnes i llurs famílies podria provocar reaccions similars (veurem com al Guillem d'Efak alguns dels alumnes (no necessàriament han de ser els espanyols perquè els grups són permeables i també els discursos de cada col·lectiu circulen i penetren en un i altre grup: no hi ha fronteres ètniques impermeables) es queixen que ja avui es dona un tracte de favor a aquests alumnes).

En Dani, l'alumne a qui es referia la Clàudia en una cita anterior i que va emigrar de Madrid no fa gaires anys, manifesta una opinió similar:

**Otro tema que he visto es el tema del catalán y del castellano aquí en la escuela. Todos los profesores hablan catalán y la mayoría de vosotros habladis castellano. ¿Tú cómo lo ves todo esto?**

Eso yo lo veo, bueno yo hablo castellano más que nada porque vengo de Madrid y el catalán cuando lo hablo pues no me expreso muy bien y prefiero expresarme en castellano, además que aquí la mayoría de mis amigos son castellanos, pero también tengo un amigo catalán y... pienso que, que lo que más influye en que la gente hable castellano o catalán depende de los padres, completamente. Porque si tus padres son catalanes pues acabarás hablando catalán y si tus padres son castellanos, hablarás castellano.

**¿Y te parece bien que en la escuela, hablen sobretodo catalán?**

¿Sobretodo catalán? No, si es que a mi eso de la lengua, si es que me, me parece que ya está bien tal y como está. No sé, pienso yo que, que como aquí todo el mundo entiende el catalán y como todo el mundo entiende el castellano no hay problemas de relación ni nada de eso. Todos se comunican bien.

**¿Y que la escuela vaya así ya te parece bien, Dani?**

Sí, porque está muy bien. Es mejor que seamos todos bilingües que no con una lengua.

(Dani, entrevista)

Entre els alumnes fills d'immigrants espanyols que ja fa anys viuen al Vilar també hi ha una certa adhesió a la política lingüística de l'escola, tot i que com veurem és molt menys clara i decidida. És probable que l'actitud envers el català sigui més positiva entre els alumnes castellanoparlants immigrants recentment d'Espanya, tal i com ho fan preveure les tesis d'Ogbu, Suárez-Orozco, Hayes, Foley i altres<sup>418</sup>, mentre que els alumnes fills d'immigrants espanyols d'immigració més antiga mostren una actitud

<sup>418</sup> Diferents autors que a partir de la proposta d'Ogbu (1978, 1986b, 1987a) estableixen una distinció important entre les minories immigrants i les minories involuntàries, i (en el cas dels Suárez-Orozco (1992), Foley (1990, 1991) i Hayes (1992)) entre les primeres, segones i successives generacions d'immigrants (els principals plantejaments d'aquests treballs estan recollits a Serra 1998).

menys positiva. Els casos que he recollit a través de les entrevistes ho corroboren, però tractant-se d'una mostra tan escassa i no essent sistemàtica la recerca sobre aquesta qüestió, seria arriscat fer afirmacions rotundes. Entre aquests alumnes fills d'immigrants espanyols, en la majoria de casos es manifesta una aparent indiferència:

**He visto que en la escuela, los profesores sobretodo, hablan en catalán, casi solamente en catalán. En cambio vosotros, casi todos habláis en castellano. ¿Porqué pasa esto?**

*Porque es nuestra lengua, la hablamos en casa y ya la hablamos, la hablamos mejor.*

**¿Pero tu el catalán lo hablas bien no?**

*Sí.*

**¿Y qué te parece que en la escuela sólo hablen catalán?**

*Me da igual.*

**¿S?**

*Sí.*

**¿Y la relación es igual con los compañeros que hablan siempre catalán que con los que hablan castellano, o crees que es diferente la relación?**

*No, es igual. A mí si me vienen a hablar en catalán de un principio, pues les hablo en catalán, si es castellano, pues castellano.*

**¿Y con los de L'Arbreda la relación es diferente que con los del Vilar o no?**

*No.*

*(Manuel, entrevista)*

**Inclús vosaltres, gent que parleu català, quan parleu amb els altres, també parleu castellà, no?**

*Perquè jo, a casa meva sempre parlo en castellà, i els del Vilar també, quasi tots parlen castellà, però amb els amics parlo en català, perquèestic ...., com que anava a L'Arbreda i tots parlaven en català, pues...*

**Però a casa, tant el teu pare com la mare, parlen castellà?**

*Sí.*

**I què et sembla que a l'escola els mestres només parlin català?**

*Me da igual.*

**S?**

*M'és igual que donguin tot en català.*

*(Cesc, entrevista)*

**¿El tema del catalán y el castellano, he visto que en la escuela los profesores sobretodo hablan en catalán, y en general la gente hablan mucho en castellano, casi siempre, como lo ves tu esto?**

Yo siempre hablo en castellano, siempre, estamos en la clase de catalán, o de castellano, siempre hablo en castellano.

**¿Porqué?**

Porqué yo hablo en castellano en mi casa, cuando salgo hablo en castellano, y claro es la costumbre, si yo hablara el catalán en mi casa ...

**¿Pero no tienes que aprender el catalán, tu?**

Si bueno, ya sé hablar en catalán, pero es que yo prefiero, todos hablamos en castellano, mira, yo voy a mi casa y hablamos todos en castellano, salgo por ahí y hablamos todos en castellano, ... pues lo más normal es que yo llegue aquí y hable en castellano, como los catalanes que cuando salen hablan en catalán, en casa hablan en catalán y aquí hablan en catalán.

**¿Y como lo ves que en la escuela los profesores hablen solamente en catalán?**

A mi me da igual, yo como los entiendo.

**¿Pero lo ves normal, lo ves aceptable, crees que no tendría que ser así, o simplemente no te importa?**

Estamos en España, en Catalunya, vale, y hay dos idiomas el castellano y el catalán, pues que hablen el que quieran, eso es lo que quiero yo, que hablen el que quieran, lo que me da rabia són los catalanes estos, que no sé qué, que Catalunya independiente y que no sé que, y eso es lo que pienso que ellos sin España no serían nada, pero es que nada.

(Roberto, entrevista)

“Me da igual”, diuen tant en Manuel com en Cesc, “a mi me da igual”, “que hablen el que quieran” afirma en Roberto, i és que més que adhesió en molts casos podríem parlar d'indiferència o d'acceptació passiva (una acceptació que aparentment seria fàcil de capgirar si existís un discurs públic que oferís arguments per a la resistència cultural o nacional). Potser més que en l'acceptació, doncs, caldria pensar en la manca d'aquest discurs estructurador. En Roberto, però, després de la indiferència inicial introdueix una qüestió política que resulta ser molt més conflictiva. De fet, altres alumnes castellanoparlants fills d'antics immigrants mostren una actitud que oscil·la entre la resistència i la incomprensió:



**Hem estat parlant tota l'estona en català, però tu normalment parles en castellà. A l'escola amb què parles en català o en castellà?**

Home, els professors em fan parlar en català.

**I què et sembla que us fagin parlar en català?**

Que no ho entenc.

**Perquè?**

Perquè tampoc no importa com parlem, si en català o en castellà, vale que a la classe de català parlem català, però a les altres no sé perquè no podem parlar castellà.

(Pedro, entrevista)

**Tu normalment, parles en castellà?**

Sí, en castellà.

**I en canvi a l'escola parleu en català normalment?**

Que remedio, pero con los amigos no.<sup>419</sup>

**I perquè dius que remedio?**

Porque te hacen hablar castellano, yo hablo castellano, en las clases, menos en catalán, hablo en castellano, y ella me habla catalán y yo le hablo en castellano.

**¿Porqué?**

Porque la pifio, en catalán yo la pifio.

**¿Pero es la manera de aprender, no?**

Ya, pero yo mira, me gusta hablar castellano.

**¿Y que te parece que en la escuela se hable catalán?**

No me gusta mucho, (...?).

**¿Porqué?**

Mira.

**¿Y porqué os hacen hablar catalán aquí?**

Por que dicen que se tiene que hablar catalán, en enseñanza hacen hablar catalán.

**Però perquè?**

Para aprender ¿no? Estamos en Cataluña.

**¿Ya te parece bien a ti?**

Mira.

**¿Te lo has preguntado alguna vez o no?**

No.

**O ja et sembla normal i ja està.**

Yo que sé, decimos "señorita hablamos castellano", en inglés hablamos castellano, la señorita es castellana y habla catalán, y le decimos "¿porqué no hablamos castellano?", dice "(...?) pues va, vamos a hablar en castellano" y hablamos castellano. La de mates no, porque ellas son catalanas, de aquí de la capital, y quieren hablar catalán.

<sup>419</sup> Fins aleshores tota l'entrevista l'havia estat fent en català.

**I amb els alumnes catalans d'aquí?***Los de L'Arbreda.***Amb què parieu amb ells?***En castellano, yo hablo castellano. Entre ellos hablan catalán, yo hablo en castellano. Y alguno de aquí El Vilar, también habla en catalán, me parece.**(Alfonso, entrevista)*

El bilingüisme passiu que practiquen alguns alumnes sembla del tot coherent amb l'actitud indiferent que expressaven els entrevistats anteriorment. La mateixa norma que aboleix la capacitat crítica envers l'escola (o l'estat, les institucions: l'argúcia, l'escapolir-se sense criticar obertament) és la que afavoreix el tancament de cadascun dels alumnes: mentre es respecti la llibertat individual (mentre no hagin de canviar res, mentre no se'ls exigeixi cap esforç especial), la resta resulta acceptable. No deixa de ser una forma de tancament individualista (fins i tot d'anòmia) davant la manca de projecte o davant d'un projecte que poden considerar advers.

D'altra banda, cal dir que el fet que l'ús del català a l'institut no sigui objecte de debat i discussió<sup>420</sup> fa que entre els alumnes s'entengui de manera diversa la política que s'està seguint. Dit d'una altra manera: que entenguin que l'institut amb la seva pràctica dóna suport o justifica una política determinada. El que podria ser un excés en la interpretació es dóna tant entre els alumnes castellans com entre els catalans: la història (que suposava apòcrifa) d'una mestra que trenca un dibuix perquè conté la bandera espanyola, explicada quan es demana per la política lingüística de l'institut és simptomàtica dels paral·lelismes que estableix una alumna castellanoparlant; afirmacions simples com la que segueix són comunes entre els alumnes catalanoparlants:

---

<sup>420</sup> I potser caldria recordar aquí els punts 7, 7.1 i 9.3 del PEC.

**El tema del català i el castellà a la classe, no sé, majoritàriament els professors parlen català i la majoria d'alumnes parlen castellà. Tu com ho veus això que els professors a l'escola només parlin català?**

Home que és lo lògic, estem a Catalunya.  
(Clàudia, entrevista)

És en afirmacions com aquesta on aflora el paper de la llengua com a marcador d'etnicitat i també el concepte de territori i de nacionalitat que, com veurem esdevé fonamental. Les observacions realitzades donen, doncs, suport a les hipòtesis 1.1, 1.4 i 1.5.

#### **12.4 ALUMNES CATALANS, ALUMNES CASTELLANS: ÚS I VALOR SIMBÒLIC DE LA LLENGUA**

Una segona hipòtesi de treball era que la llengua (el català d'una banda, el castellà de l'altra) s'erigiria com a un potent marcador d'identitat entre els alumnes (no entre els alumnes d'origen africà per les raons que més endavant explicaré). Això ha resultat ser només relativament cert.

D'una banda resulta evident que a nivell discursiu s'estableix un paral·lelisme bastant clar entre catalanitat / ser catalanoparlant / ser de L'Arbreda i un altre paral·lelisme (no tant clar) entre castellanitat (o espanyolitat) / ser castellanoparlant / ser del Vilar:

**Ets de L'Arbreda?**  
Sí.

**I la teva família, pare i mare, nascuts allà?**

Tots dos.

**Els avis també?**

Tots.

**O sigui de tota la vida.**

De tota la vida, ben catalans.

(Elisenda, entrevista)

**El tema del català i el castellà. He vist que a l'escola els professors, practicament tots parlen català, en canvi a les classes la majoria dels alumnes parlen castellà. Com ho veus tu això?**

Nosaltres som de L'Arbreda, i jo tota la vida he parlat català, bueno, la meva mare és castellana, però jo tota la vida li he parlat català...

**Ella a tu et parla català o castellà?**

Castellà. I els meus avis igual, però jo els hi parlo català. Bueno, a la meva àvia no, perquè no l'entén, però a la meva mare li parlo català i ja m'entén. I a L'Arbreda sempre parlavem català, menys quan feiem castellà i ja ens costava, perquè fins i tot aquí, quan fem classe de castellà, parlem català, i ens diuen que no, que parlem castellà, però ja et surt, ja t'hi esforces, però et surt. I aquí al Vilar, tothom parla castellà, la majoria.

(Ariadna, entrevista)

Evidentment hi ha casos més complexos, però a nivell general es tendeix a la identificació esmentada, i és que fins i tot els alumnes originalment castellanoparlants de L'Arbreda utilitzen amb més freqüència el català per relacionar-se a l'escola: la cita de la pàgina anterior d'en Cesc n'és un exemple, també el darrer cas, el de l'Ariadna:

**Abans, m'has dit que a casa teva, la teva mare parla en castellà, i tu li parles a ella en català, sempre?**

Sempre.

**Sou més germans vosaltres?**

Dos. Fa primer.

**I ella també li parla català a la teva mare?**

Sí.

**I la teva mare parla en castellà?**

Sí.

**I el teu pare com li parla a la teva mare?**

En castellà. Però el meu pare és català eh!, però parla amb ella castellà.

**I com és que li parles a ella en castellà?**

Que no li parlem en castellà?

**Ah, això, sí!**

Perquè ella ja l'enten, ella ja enten el català. A vegades sí que li faig algun comentari...

**I no costa això de parlar amb les dues llengües a la vegada?**

Em costaria més parlar-li en castellà.

**Sí?**

Em costaria més, perquè s'enraona millor el català, l'he estat parlant tota la vida, ella l'entén perfectament, sap parlar-lo, a vegades diu algun comentari en català, però no, ja m'entén. I a veure, si em digués: *-M'has de parlar en castellà perquè no t'entenc, jo li parlaria en castellà, però és que estic acostumada a parlar-li en català. Llavors els meus pares, parlen o en castellà, o a vegades en català.*

(Ariadna, entrevista)

Això fa que els alumnes originalment castellanoparlants de L'Arbreda dominin molt millor la llengua catalana (que la parlen sense accent i tant bé com el castellà) mentre que els del Vilar en alguns casos tenen serioses dificultats: en Cristian, per exemple llegeix molt malament el català i amb un accent nefast; quan l'Ana llegeix en català ho fa amb moltíssimes dificultats i no pot dissimular en absolut que és castellanoparlant (les vocals neutres les pronuncia com a "e", confón la pronúncia de les "g"); l'Alfonso quan llegeix en català diu els números en castellà... Altres tenen dificultats de comprensió<sup>421</sup>. Altres alumnes, però (tant del Vilar com de L'Arbreda), malgrat l'accent són perfectament bilingües i no tenen cap dificultat per canviar instantàniament del català al castellà en funció de l'interlocutor o les circumstàncies. És el cas de l'Olga, una noia que parla amb un marcat accent andalús<sup>422</sup>.

<sup>421</sup> "La Núria i en Roberto són els delegats de classe. Els convoquen per a una reunió de delegats a dos quarts de quatre, la Núria: "¿Cuando?, Jose: "A las tres y media". (Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

<sup>422</sup> "L'Olga a un noi que entra tard a classe: "¿Que t'has caldo por las "escalas"?". Un altre noi: "¡Anda! ¡Dice "escalas"!". Olga: "En catalán se dice "escalas", ¿no?". I tot seguit, adreçant-se'm: "Com et dius?". - Jo Carles, i tu?. - Olga... I girada cap a una companya: *Me lo ha dicho...*". (Observació d'aula, 3<sup>a</sup>C)

De fet la posició del català no deixa de ser contradictòria: en el si de la cultura oficial, de les institucions, ha de considerar-se un element de la majoria; en canvi entre l'alumnat sí que podem considerar-lo minoritari: la llengua (cultura?) dominant entre els joves és castellana. Això condiona, de fet, els usos d'ambdues llengües i el valor simbòlic que adquireixen: el català esdevé la llengua de l'oficialitat, de l'alta cultura, de tot el que és afí a les institucions; en canvi el castellà s'erigeix com la llengua popular, dels joves, de la contracultura. Això fa que ens trobem amb casos sorprenents.

Un d'aquests és el d'en Joaquim. En Joaquim és un alumne de L'Arbreda, tant ell com els seus pares han nascut a Catalunya i habitualment parlen català. Curiosament, però, utilitza el castellà (i en el següent exemple un element propi de la cultura espanyola i que a Catalunya podria associar-se a la immigració, com és el flamenc) com a instrument de disrupció a l'aula o com a divertiment.

Torna a haver-hi xivarri després d'un breu moment de calma.  
De sobte, en Joaquim comença a cantar estrafent una cosa similar al flamenc. Fa *palmes* i canta en veu alta i girat cap a en Pere.  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Un altre dia, el mateix alumne:

Mentre en X.R. està d'esquena en Joaquim comença a moure els braços com si ballés flamenc i pica de mans sense fer soroll. I al cap d'una estona, un alumne diferent (en Pedro) comença a fer *palmes*, com en una rumba (no gaire fort, però se'l sent).  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

En Joaquim està girat d'esquena a la pissarra i parla amb la Marta. En Jamal vol afegir-s'hi i intenta començar una conversa amb en Joaquim. Aquest li rebla "Que te calles coño!" amb una veu forçada, estrafeta, com de "quillo".  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Aparentment la diglòsia lingüística té també un paral·lel cultural: per a determinats àmbits o missatges, quan el que es vol és transmetre una determinada càrrega simbòlica a algunes accions, s'adopta la cultura espanyola, que ofereix uns registres que la catalana no té (o que en el món d'aquests joves ha estat ocupat per les formes culturals dels immigrants). Aquests àmbits o missatges són els alternatius al que és la vida oficial de l'escola (i de la societat en general): les conductes antiescolars, les conductes disruptives a l'aula, ... però també la moda, el que està *in*, el que és divertit i la cultura juvenil en general<sup>423</sup>. D'altra banda, és evident que en castellà es produeixen més expressions d'argot que en català:

En J.P. ha imposat un cert ordre i la gent comença a fer els dibuixos que ha encarregat. De cop i volta la Jenifer crida en veu alta:

- Profe, necesito una misna!

- Què necessites?

- Una misna.

Algun altre alumne aclareix:

- Una mina! (per al llapis).

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Aquesta dimensió simbòlica de les llengües fa que les fronteres entre el que difícilment podríem qualificar de dues comunitats s'esvaeixin encara més, que es facin encara més ambigües, perquè l'ús dels codis lingüístics i culturals d'uns i altres adquireixin múltiples valors, no admet una única lectura en termes de l'adscripció d'aquells que són usuaris dels codis a un o altre col·lectiu o projecte nacional.

<sup>423</sup> Les explicacions del fenomen poden ser diverses: que per motius sociològics la cultura disruptiva i antiescolar durant molts anys hagi estat desenvolupada sobretot pels alumnes castellanoparlants provinents de la immigració; que la cultura juvenil (i amb ella el que és modern, el que és divertit, etc.) està influïda sobretot per uns *mass media* eminentment castellans; que el català (la llengua i la cultura catalanes) hagin estat promogudes "des de dalt" des d'unes elits socials i des d'una oficialitat a la que aquestes altres conductes pretenen ser alternatives.

Si el castellà té una certa dominància sobre el català en l'àmbit de la cultura alternativa i d'oposició a l'escola, el català s'identifica amb la institució. De fet a l'escola es fa evident que l'ús que els alumnes castellanoparlants fan del català, sovint és per fingir (moltes vegades sense ocultar que es tracta d'un fingiment) cortesia, educació, proximitat amb el mestre o amb l'oficialitat escolar en general:

En Pedro ha estat expulsat de la classe de plàstica pel seu mal comportament. És fora, al passadís. Al cap d'una estona obre la porta i diu (en català): "Professor! Puc entrar? Ja em portaré bé!"  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

L'exemple no tindria res d'especial si no fos que aquest alumne habitualment s'expressa en llengua castellana (amb els professors i amb la resta d'alumnes). Igual que els alumnes dels exemples següents, que utilitzen el català en ocasions especials i (de vegades) amb una entonació i accent igualment especial:

En J.P. fa callar tota la classe (hi havia força xivarri). Aclareix què ha escrit a la pissarra. L'Alfonso i en Martín es claven un parell de clatellots l'un a l'altre. En Martín (castellanoparlant) exclama: "Mira profe, m'està picant clatellots!" En J.P. l'ignora i tot seguit l'Alfonso demana com es diu "enlluminat" en castellà i afegeix: "Por qué no seguimos en castellano?"  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>C)

Manuel a E.V.: -Puc aixecar-me a tirar això a la paperera, sisplau?  
E.V. fa que sí. Manuel: - Moltes gràcies.  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>C)

Classe de català. En Juanjo que habitualment parla en castellà, en dos moments de la classe ha cridat en veu alta: "Senyoreta!", "A quina pàgina... s'ha de mirar?". Ho diu estrafant un accent català exagerat, fins i tot ridícul, com desmarcant-se del català o volent assenyalar que no va amb ell. Això ho ha fet cridant, en públic. Quan l'A.T. hi acudeix en Juanjo li planteja el dubte en castellà.  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>C)



Juanjo a la M.G.: "Avui hem treballat molt!"

Al cap d'una estona la María Teresa li demana en veu baixa (però des de l'altre extrem de l'aula): "¡Habla en catalán!".

Al cap d'un moment es sent en Juanjo que exclama mig cridant: "Un moment senyoreta!", en el català ridícul que la seva companya li ha demanat.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>C)

Quan es tracta d'un català estrefet, la disciplina i la burla s'uneixen en una combinació irònica a la que es fa difícil de respondre. És com dir: "m'enric de tu deformant la teva llengua quan t'obeeixo i m'esforço per utilitzar-la tal i com tu em demanes que faci". És el triomf de l'argúcia, el triomf d'aquell qui, veient-se incapaç de transformar un estat de coses perquè aquells qui són al poder no li ho permetran, decideix erosionar-lo des de baix, des de dins, saltant-se la norma sempre que aquesta no es pugui transformar.

Però també hi ha casos de ridiculització i burla feta obertament:

Roberto a en Cesc: "Fuetada: cop de fuet. ¡ja, ja, ja!" En accent clarament castellà.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Una professora de 2<sup>n</sup> m'explica que alguns alumnes quan volen fer-la enfadar li parlen en castellà, mentre que normalment no ho fan, i que en ocasions li canten el "¡Que viva España!" o miren de fer-la empipar amb comentaris sobre el Reial Madrid.

(Comentari d'una mestra, 2<sup>n</sup>A)

Aquest joc, però, no es produeix entre els alumnes d'origen magrebí o africà en general (si ho fessin s'alinearíen amb unes conductes simbòlicament antiescolars i fins i tot "anticatalanes" -en el sentit de rebel·lió més o menys innocent contra la nova cultura que se'ls demana que aprenguin, o que dominin o que assumeixin com a pròpia-, un comportament que segons els plantejaments d'Ogbu els seria més aviat

impropi). En aquest sentit, val a dir que al marge de les deformacions del català que expressament provoquen alguns alumnes castellanoparlants, molts d'ells tenen autèntiques dificultats per aproximar-se al que seria un accent o una prosòdia correcta d'aquesta llengua, en canvi alguns dels alumnes marroquins parlen un català amb un accent de la zona gairebé perfecte (en tot cas les dificultats sovint són més de vocabulari). Finalment cal assenyalar que l'acte d'estrafer o ridiculitzar la llengua no es dona en sentit invers: els alumnes catalans no parlen malament el castellà de forma intencionada (sí que l'utilitzen, però, com he dit per desenvolupar conductes i actituds disruptives, juvenils i antiescolars)<sup>424</sup>. En canvi sí que es dona el cas que alumnes catalans estrefacin el català tal com ho fan alguns alumnes castellans:

En Joaquim, en Manuel i en Pedro parlen entre ells en veu alta mentre el mestre intenta fer classe. Prenen el bolígraf a en Joaquim i aquest comença a exclamar: "Senyu! Senyu! P.M. l'ignora i segueix fent classe. (Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

## 12.5 UNA O DUES COMUNITATS? LA INDEFINICIÓ DELS LÍMITS

Però és que les diferències van més enllà del domini lingüístic: igual com la majoria d'alumnes castellanoparlants de L'Arbreda parlen a la perfecció el català, aquests alumnes tendeixen a acceptar més decididament no només

<sup>424</sup> En algun dels casos comptats en què ho han fet, ha estat per fingir un suposat "accent gitano" (una imitació de l'accent castellà dels gitanos portuguesos presents a la zona). Mai no ho han fet, però, a classe i en presència del mestre.

la llengua (i la política lingüística de l'institut), sinó també els símbols i alguns elements del discurs catalanista:

**Pero yo no he visto nada de independencia por aquí.**

No, no habrás visto nada, pero hay mucha, mucha gente que es independentista. Y todos más por la parte de L'Arbreda, así las chavalas de L'Arbreda, son todas independentistas.

(Olga, entrevista)

**Però he vist que la majoria de banderes que hi ha són banderes espanyoles, que porta algú o escuts del Madrid o així, encanvi catalanes...**

Aquí? Jo la meva jeca la tinc plena de banderes de Catalunya, pintades. Però tampoc, és que la gent ja no ho fa per anar a buscar problemes. Jo no vindré aquí amb una bandera ..., jo no aniré a un concert d'Escape amb una bandera de Catalunya, perquè si no me cremaran viu, i un tiu tonto se n'anirà a un concert de Sant Jordi amb una bandera d'Espanya, perquè el cremaran, bueno, no el cremaran, també, ho fem per no buscar problemes.

**I tot aquest tema és important per vosaltres?**

Això de Catalunya i tot això? Jo no estic a favor de cap dels dos, jo em sento espanyola. Però clar, vaig amb els meus amics que es senten catalans ..., i què vols que faci, pues jo no, jo em sento espanyola, jo no dic res per no buscar-me problemes. Però vull dir, la meva mare és espanyola i sóc meitat espanyola, meitat catalana. I sóc espanyola, perquè he nascut a Espanya i també sóc catalana, i "arbredonenca", però vull dir, jo em sento espanyola, i jo no vull que Catalunya sigui independent, perquè tothom sí, té una economia molt rica i no sé què, sí però, seria un poble sol com Andorra. A mi ja m'agrada que siguem així, però hi ha molts problemes, sempre hi ha baralles pels carrers, d'aquests, els *skin heads* i tots aquests.

(Ariadna, entrevista)

Com deia, els paral·lelismes que s'estableixen no deixen de ser relatius: quan hom parla dels de L'Arbreda se sap que es refereix als catalanoparlants tot i que se sap que n'hi ha que no ho són (més endavant veurem com alguns alumnes parlen de joves *skin heads* espanyolistes que són de L'Arbreda) i que en general es tracta d'alumnes "catalans". I amb El Vilar passa a l'inrevés. Però es tracta de generalitzacions.

Sens dubte el caràcter general, ambigu, d'aquests paral·lelismes és degut a que, com abans dèiem que afirmava Pascual, les categories "catalans" i "castellans" es consideren permeables i això contribueix a que els límits entre l'una i l'altra siguin imprecisos. Caldria afegir un altre argument: el fet que no hi hagi un discurs nacionalista català fort que (més enllà de l'inclusiu "qui viu i treballa a Catalunya") estableixi límits ben definits entre qui és i qui no és català, de la mateixa manera com el nacionalisme espanyol es mostra ambigu en relació a l'acceptació o no acceptació de la llengua i cultura catalanes<sup>425</sup>.

Malgrat les acusacions que alguns partits han llançat contra el govern de la Generalitat, segons les quals "reparteix carnets de catalanitat" o "diu qui és i qui no és un bon català", i malgrat el component ètnic, nacionalista, de la política lingüística i cultural d'aquest govern, en cap moment no s'ha formulat obertament i clara aquest tipus de discurs i distincions, de manera que a nivell social les categories esmentades no deixen de ser ambigües i permeables. Igualment, el nacionalisme català políticament més radical pretén la secessió política de Catalunya (o els Països Catalans) de l'estat espanyol (i del francès) però en cap cas l'expulsió de la població d'origen espanyol, ni l'establiment d'una fractura social entre el que podrien considerar-se dues comunitats (però que en el discurs hegemònic d'aquest corrent es nega que hi siguin)<sup>426</sup>. D'aquesta manera l'ambigüitat pot

<sup>425</sup> En els seus trets fonamentals, aquesta lectura coincideix amb la que Manuel Delgado proposa a *Diversitat i integració* (1998), quan analitza les possibilitats de desenvolupament (i el desenvolupament efectiu) del que ell anomena "racisme cultural" a Catalunya.

<sup>426</sup> Delgado considera Estat Català i Nosaltres Sols com els dos únics partits nacionalistes radicals que a partir d'una concepció primordialista del nacionalisme van poder plantejar unes mesures d'aquet tipus durant la primera meitat del segle XX. En l'actualitat, continua, podem mantenir el dubte sobre quin serà el camí que prengui ERC, però més

persistir. Una altra cosa és que en determinats àmbits o determinades persones puguin desenvolupar un discurs que distingeixi clarament entre catalans i castellans a Catalunya (per això parlàvem de la fragmentació dels discursos a l'inici del capítol tercer, dedicat a l'identitat, tal com veurem més endavant en el discurs d'una de les alumnes de 3<sup>r</sup> entrevistades (p. \*\*\*).

Pel que fa al nacionalisme espanyol, tradicionalment ha estat un nacionalisme d'estat que ha intentat per tots els mitjans possibles l'eliminació de qualsevol element de catalanitat que anés més enllà de la simple representació folklòrica. En l'actualitat accepta la llengua i cultura catalanes si bé per la seva pràctica política es fa evident que no té cap interès a promoure'n l'ús. Igualment, com que el projecte nacionalista espanyol més radical pretén minoritzar les expressions culturals catalanes (la seva assimilació) però no pas excloure'n la població, la divisió entre catalans i castellans no deixa de ser ambigua (com en el cas anterior, només discursos minoritaris poden identificar amb precisió qui és català, negar-li l'espanyolitat i proposar la seva eliminació o l'abandonament del territori -"ells són catalans, però Catalunya no, Catalunya és espanyola", sens dubte raonaments d'aquest tipus poden existir si bé són minoritaris).

Com veurem més endavant, aquesta serà una de les principals diferències en relació als discursos que es desenvolupen enfront dels immigrants (sobretot africans), que sí que són fàcilment identificables (l'estat mateix els identifica com a estrangers) i que sí que es pretén la seva expulsió (l'estat també se n'encarrega d'això, ofereix un model a seguir) o en alguns casos

---

enllà d'aquest dubte (sobre una possibilitat que molts consideren llunyana), apostes d'aquest tipus romanen inarticulades o bé són inexistents (Delgado 1998: 11-28).

eliminació física (evidentment entre sectors molt minoritaris)<sup>427</sup>. Si les primeres categories són ambigües i pot resultar relativament fàcil passar de l'una a l'altra, la categoria dels estrangers (o dels immigrants) està perfectament definida i alliberar-se'n d'ella no és una qüestió en absolut fàcil (si un fill d'emigrants espanyols que parla habitualment català pot ser considerat "català" per la resta d'alumnes i adults, un alumne marroquí que parla un català fins i tot millor que l'altre, pot seguir essent considerat un "marroquí" o un estranger entre nosaltres).

Possiblement una altra diferència important és que si entre catalans i castellans com a màxim pot haver-hi una voluntat d'assimilació, entre ells i els immigrants africans l'assimilació no es planteja (no resulta creïble o no és suficient) i en alguns àmbits se n'exigeix simplement l'expulsió (en la forma del racisme mixòfob més radical). Entre catalans i castellans les possibilitats van del respecte mutu fins a una assimilació que pot ser aparentment absoluta amb la introducció de ben pocs canvis (bàsicament la llengua). En canvi entre "nacionals" (castellans i catalans) i immigrants africans les possibilitats van des del respecte intercultural fins a una assimilació que pot ser vista com a només aparent o fins a la demanda d'expulsió. L'assimilació només serà percebuda com a total si no hi ha marcadors físics que denotin l'origen forani (pell bruna, ulls asiàtics, etc.), si es desconeix la nacionalitat d'origen de la persona (o si aquesta és ambigua: al Guillem d'Efak és el cas de l'Isaac (fill de mare hondurena i pare català), de la Nati (filla de dominicana i català) o de la Silvia (de mare francesa), que no se'ls considera ni estrangers ni, en absolut, "diferents"<sup>428</sup>) i,

<sup>427</sup> D'aquí la utilitat de la distinció proposada per Pascual (1997: 167-180; veure les pàgines 140 a 142 del capítol 4) i que recullo a les hipòtesis 1.2, 1.3 i 1.4.

<sup>428</sup> Per al cas anterior (catalans i castellans) la classificació dels fills de matrimonis mixtes depend més dels hàbits lingüístics de l'alumne i manté la mateixa ambigüitat generalitzada

evidentment, si s'abandonen pràctiques culturals identificades com a forànies (pràctica religiosa, hàbits en el vestir, ...). Si no es reuneixen tots aquests requisits, difícilment la persona en qüestió deixarà de ser classificada com a exterior al grup.

Com veiem, en el primer cas (catalans / castellans) la llengua és l'element fonamental, mentre que en el segon la nacionalitat, les pràctiques culturals i els trets físics (el discurs de l'alteritat que anunciava Pascual (1997)) prenen una rellevància absoluta. D'aquí també la possibilitat que en el primer cas es puguin generar tensions de caràcter nacionalista, mentre que en el segon pugui desenvolupar-se un racisme fonamentat en el culturalisme i la defensa de la preferència nacional (també veiem que l'argument de la nacionalitat apareix en els dos discursos i que és un argument sobre el que es fonamenten tots els estats: sobre el qual fàcilment hi haurà més consens i pot esdevenir hegemònic<sup>429</sup>). Sembla, doncs, que la hipòtesi 1.2, lluny de quedar falsada reb un suport notable de les observacions realitzades.

## 12.6 LA LLENGUA COM A MARCADOR D'IDENTITAT

Abans d'aprofundir en aquesta qüestió veurem fins a quin punt les fronteres interètniques entre catalans i castellans són imprecises, i com ni tant sols la llengua és un marcador d'etnicitat tant potent com imaginava. Deia que la tendència era establir un paral·lelisme entre la llengua d'ús més

---

entre ambdós col·lectius. A l'apartat 12.10 analitzarem les condicions d'introducció del concepte "diferència".

<sup>429</sup> Ens hi hem referit al capítol 4, pàgines 148 a 149.

habitual, la població on es viu i el col·lectiu nacional al que es vincula la persona. Amb tot, això no deixa de ser una generalització.

És simptomàtic, per exemple, que en resposta a l'exercici (o càstig) que va imposar una professora supient de català als seus alumnes, ben pocs d'ells establissin un paral·lelisme directe entre la llengua que parlen i cap referent nacional. Val a dir que l'objectiu de l'escrit no era aquest, als alumnes se'ls demanava quin havia de ser "El compartament d'un noi o noia de 2<sup>n</sup> d'ESO castellanoparlant a l'hora de català" (per als catalanoparlants s'eliminava l'expressió "castellanoparlant" i es deixava la resta). En el cas que la llengua hagués estat un marcador d'identitat fort i d'ús habitual, molts alumnes enlloc de l'expressió "ser / no ser castellanoparlant / catalanoparlant" o similars, haurien utilitzat referents nacionals o expressions més rotundes com ara "ser català" o "ser espanyol" (tot i que en l'enunciat la mateixa mestra ja els proposava el concepte "castellanoparlant"). Com deia, però, en la majoria dels casos no ha estat així:

Yo<sup>430</sup> entenc el català pero a vegades hi han paraules que no les entenc. Paraules difícils.

(...) En casa meva sempre parlo castella amb la meva família i al carrer també parlo castella amb tothom. A l'ho millor per això entenc i pronuncio millor el castella que no el català.

(...) A casa meva tots parlem el castella par que tots són nascuts a Sevilla meny jo que he nascut a Girona.

<sup>430</sup> Com he assenyalat al capítol 9, els textos emmarcats en un requadre són reproduccions de textos escrits. N'he mantingut les faltes d'ortografia, altres incorreccions i detalls significatius dels originals.



Jo sóc castellanoparlant i a vegades emb costa integrar-me però no molt.  
 (...) Si es companys parlen la llengua catalana a casa seva no tenen tans problemes ni dificultats para per a parlar la llengua catalana però dificultats en la castellana osigui totom està en las mateixes.

(...) Jo crec que hem porto bé a l'hora de català, jo parlo bé el català, a casa meva parlo català.

El comportament a l'hora de català és regular.

És a dir: si en classe fem català doncs tenim tot el dret de parlar en català i no d'un altre idioma.

Si algun en casa doncs parla en castella o d'un altre idioma doncs, li costaria més parlar en l'hora de classe en català, com emb passa a mi jo i la meva familia perlem a casa i als tots custats en castella i quan parlo en català a vegades em lio molt.

(...) Els que sigui castella doncs daquord que li quosti mes parlar en català però ho ha d'intentar.

Si no ningú li agradaria català i tampoc si hevia parlar. Jo sóc castellanoparlant i en la meva casa parlo ~~català~~ castella i quan parlo en català a vegades em faig un lio

Sóc la Mireya Expósito i bax a explicar per que ami no me va ve el català perque no lo se llexi ni escriura ni en la meva casa parlen el castella perce en la meva casa tampoc li surt el català ningu menos el meu germa el patit que a ell si que li surt ve el català a mi me agrada mes el castella perque es mes divertit i se explica millo i el català nia paraules que no lo entenc i la de castella es sensill i me se ceda mes en el cap ceno lo da català, i la meva signatura que me va millo es el castella perque perce meva millo i me surt millo. Abegada en els dictats de català tinc demasiadas faltas i cada falta la tinc ce copiar 10 o 5 begadas i tambe perce i lisut demasiat temps en Badagoz i alli se parla numes el castella perce es un poble com ara Girona es parla la llengua català pues alla se parla la llengua castellana en el meu culeji de alla se parlava numes el castella i cuan vax bindra aci Yo de un principi no me agradava i me custaba mol escribir i llejir pues perce no me agrada el català (...?...) de una manera el català si una vegada aprenda amillor me agrada para oara que no o se no me agrada pero amillo cuan lo aprenga amillo lo noto algu divertida pero aora que no lo se me surto nada de nada.

A mi segurament com a molta gent no m'he costa parlar català, no es que no m'hagradí però la musica de rock català l'escolto molt, Pero estic acostumat a parlar el castella i parlo castella

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

També és molt interessant la redacció que va realitzar l'únic alumne gambià de 2<sup>n</sup> i que segueix la mateixa tònica de les anteriors. A més l'alumne, curiosament, qualifica el mandinga com la llengua dels seus pares, no com la seva pròpia. A diferència de les anteriors, però, s'ha de subratllar la positivitat amb que aborda la llengua catalana, que fa recordar-li la seva infantesa (quelcom propi, doncs) i que li agrada (a diferència de la majoria dels alumnes castellanoparlants que afirmen que no els agrada):

A casa meva parlo en castella Pero Moltes vegades Parlo en mandinga que es l'idioma dels meus Pares. A mi magrada el catala quan parlo en català em fa recorda quan era Petit. a mi no em costa jens Parla el català Perque quan era petit Vaig viura a un poble català que es deia Santa Coloma de Farnes i Vaig neixer a Mataró (...)

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

Aquest és el fragment inicial de la redacció, que parla exclusivament de la llengua i del comportament d'ell i d'altres alumnes a l'escola. Al final, però acaba amb una frase desconcertant:

A mi m'agues agradat que no hi hagues gent que es portes Bé allora de clase hi han nenes que avans de comensar la clase Moltes vegades ens Pasen pipes (...?) Per culpa de dos o tres nens de la clase. En Raul Monzón fa Molt el tonto per ferse veura a classe i al care En Dani Mejía hagafa les coses i li tira an miguel Gros a la basura  
Sempre que surto del cole vaig sol.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

Al proper capítol, dedicat al racisme i les relacions interètniques en general veurem fins a quin punt la darrera afirmació pot ser un toc d'alerta respecte l'aïllament d'alguns alumnes immigrants (que malauradament de vegades es trenca per esdevenir assetjament).

Fins i tot hi ha alumnes que a partir de la proposta inicial de redacció, expliquen quins són els seus hàbits lingüístics i l'ús que fan de les dues llengües:

Seria divertit (...) poder treballar el català be. porque es bonic i a mi m'agrada molt ja que he nascut aquí i parlo el catala a casa meva, aunque parlá el castella no signifiqui res.

(...) El carrer amb tots els amics que vaig parlem en castella però si tinc que anar amb amics que són catalans sempre parlo el catala.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

Fins i tot hi ha el cas d'un noia que aparentment nega el valor de la llengua com a marcador d'etnicitat:

Jo soc catalana però m'agrada més parlar el castellá però se parlar els dos idiomes.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

També en les entrevistes realitzades als alumnes de tercer apareixen expressions d'aquest tipus:

***He visto que aquí en la escuela, los profesores siempre hablan catalán, y después la mayoría de vosotros, siempre habláis en castellano. ¿Como lo ves tu, todo eso?***

*Mira, yo por ejemplo, no sé hablar el catalán, porque lo hablo fatal, no me entienden los profesores, yo soy de aquí, pero en casa siempre..., no puedo hablar en catalán, porque a parte de mi padre, los demás, toda la familia son andaluces, estoy acostumbrada a hablar en castellano, llegué aquí me enseñaron a hablar el catalán, y se hablar lo básico, pero primeramente lo hablo fatal y segundo, tampoco me entienden los profesores.*

(Olga, entrevista)

El "no sé hablar el catalán" no impedeix que s'afirmi "yo soy de aquí" encara que "la resta" de la família sigui andalusa<sup>431</sup>.

Des del meu punt de vista, en general la manera d'expressar-se en aquestes redaccions indica que, malgrat tot, i acceptant que hi ha excepcions, la llengua no és utilitzada com un marcador d'identitat gaire potent: la distinció no es fa entre essències (ser una cosa o ser-ne una altra) sinó entre pràctiques (que d'altra banda estan molt raonablement explicades). A propòsit d'això, i a banda del valor de la llengua com a marcador d'identitat, és interessant veure com en aquestes redaccions de 2<sup>n</sup>, la majoria d'alumnes redueixen les seves opcions a un simple "m'agrada / no m'agrada", "és bonic / no ho és", "és fàcil / és difícil". Els posicionaments enfront la llengua sovint s'expliquen en funció de criteris simples, fet que fa suposar que no hi ha un discurs fort d'oposició al català entre alumnes castellanoparlants i catalanoparlants o, si més no, que l'oposició no està gaire estructurada a nivell de discurs. Les expressions esmentades podrien encobrir motius més profunds, discursos d'etnicitat, per exemple, discursos però que, en tot cas, no es fan explícits, no acaben de fer-se conscients o d'articular-se<sup>432</sup>.

A l'inici d'aquest bloc, però, deia que la hipòtesi que la llengua era un marcador d'identitat potent, havia quedat només relativament falsada. El cas és que malgrat tot, el paral·lelisme entre catalanoparlants / catalans / L'Arbreda, en oposició al paral·lelisme castellanoparlants / castellans / El

<sup>431</sup> Delgado (1998: 45-53) considera que el manteniment de la identitat i de determinades pràctiques culturals andaluses (o extremeñyes, o gallegues, ...) ha contribuït a la integració dels immigrants d'aquestes comunitats i a evitar l'escissió de la societat catalana entre catalans i castellans, que ambdues categories esdevinguessin absolutes.

<sup>432</sup> En veurem l'excepció en analitzar l'entrevista i converses mantingudes amb l'Elisenda (pp.\*\*\*A)

Vilar, existeix. Dues cites ja utilitzades anteriorment ho mostren amb claredat:

**Inclús vosaltres, gent que parleu català, quan parleu amb els altres, també parleu castellà, no?**

Perquè jo, a casa meva sempre parlo en castellà, i els del Vilar també, quasi tots parlen castellà, però amb els amics parlo en català, perquè estic ...., com que anava a L'Arbreda i tots parlaven en català, pues...

(Cesc, entrevista)

**Tu normalment, parles en castellà?**

Sí, en castellà.

**I en canvi a l'escola parleu en català normalment?**

*Que remedio, pero con los amigos no*

**I amb els alumnes catalans d'aquí?**

*Los de L'Arbreda.*

**Amb què parleu amb ells?**

*En castellano, yo hablo castellano. Entre ellos hablan catalán, yo hablo en castellano. Y alguno de aquí El Vilar, también habla en catalán, me parece.*

(Alfonso, entrevista)

També reforcen aquest paral·lelisme, comentaris que de vegades realitzen els alumnes: “¡Señorita! ¡Yo con las catalanas no, por favor!” va demanar una alumna del Vilar a la professora d'educació física quan es disposava a organitzar grups<sup>433</sup>.

D'altra banda, en algunes redaccions la llengua sí que apareix com un marcador d'identitat més clar. El “parlar català o castellà”, “ser castellanoparlant / ser catalanoparlant”, es veu substituït per “ser català/na / ser castellà/na” (¿espanyol?) i encara en algun cas, el contingut ètnic de la redacció es veu reforçat per banderes o altres símbols i expressions (la qual cosa dóna suport a les hipòtesis assenyalades a l'inici del capítol i que

<sup>433</sup> Al proper capítol analitzarem les tendències d'agrupament que es generen entre els alumnes i fins a quin punt els criteris ètnics són importants.

apuntaven la importància de la identitat entre aquests joves i la possibilitat que això es traduís en discursos nacionalistes i d'etnicitat clars):

Hola jo soc la Juana a mi no m'agrada parlar català perquè comq no sóc catalana i a casa meva no parlo català doncs per això no estic acostumada a parlar català.

Font: extractes de textos redactats pels alumnes.

REDACCIÓ → En espanya es parla el Castellà, i en Catalunya el Català. En casa meva parlem les dos llengües el (Castella i el Català) però a mi m'agrada més el català que el Castellà, perquè ho trobo molt diferent, perquè a mi m'agrada molt el Català, perquè en la escola que anava avans, sempre parlàvem el català, jo anava a una escola de Badalona / Barcelona i sempre que toqués Anglès o Castella, sempre parlàvem en català i amb segueix agradant molt més encara, però l'ho que no m'agrada que una persona, ho estigués, parlant en Català, i no entenc el que diuen perquè jo també no soc Catalana d'aquelles que parlen tot el dia. En casa meva, el meu pare no li agrada que jo par-li amb ell en Castellà perquè ell tampoc entén gaire el castellà. L'hi passa com la meva mare, que sempre desde petita a parlat el Castella i ara desde que està amb el meu pare, que fa 4 anys cuasi, que no es el meu pare, es el padrastra. Però com si fos, el meu pare. Les meves germanes, parlen el castellà, sempre, i el meu pare va aprenen de nosaltres. Yo tinc una amiga que a nascut a Badajos / Extremadura i sempre ella i yo parlem en castellà, perquè a ella no l'hi agrada el català igual que la meva amiga Juana que es Andaluza, i a nascut en Andaluza / Sevilla. Com el col·legi que a qualsevol lloc que vagi parlen en castellà. Es curiós però els de L'Arbreda parlen el Català, a en El Vilar que tindrien que parlar en Català parlen en Castellà, i tindrien que posar "CADA LLENGUA AMB EL SEU PAÍS O CIUTAT".

Font: extractes de textos redactats pels alumnes. La fletxa i les paraules en majúscules ja figuraven en el document original.

En el darrer cas podem suposar que el nou pare de l'alumna és catalanoparlat i ha influït en la introducció d'alguns dels arguments que s'exhibeixen en el text (que ell mateix no entén el castellà, que a l'alumna li agradi tant el català malgrat no el parli amb gairebé ningú, i la correspondència entre llengües i territoris).

La següent redacció és de l'alumne que més explícit fa l'ús de la llengua com a marcador d'etnicitat i que incorpora un contingut de caràcter marcadament nacionalista a la seva exposició. El text és d'en Raul Monzón:


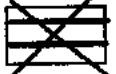
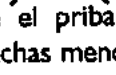

Redacció

Jo sóc castellà i el meu pare també  
 bé i la mare, els germans la germana  
 la meua i els germans i els meus  
 tantes parlen el castellà com tota  
 el mundo que viu en Espanya ~~que~~  
 i me catalana ~~que~~ que se me donada  
 i quom estic a la classe se ~~que~~  
 molt per que estic acostumat a  
 parlar castellà i mi mateix molt que  
 parlo, perquè en la meua escola  
 i respecte a els classe todos són  
 les mateixes coses que pel meu de la  
 Espanya no firmo i respecte a els  
 classe és un fòrum de parlar i no  
 venen que ho tenen tot i són tot  
 una mateixa ment. I les castellanes o  
 catalanes ho tenen tota i venen  
 a la classe me parlen molt però  
 la tenen a di que me donen a  
 la classe però com que me  
<sup>avertir</sup> ~~que~~ parlo tot el que pug  
 de mi. Et que puc és que quan  
~~se~~ <sup>ells</sup> ~~me~~ parlo a un cos  
 comos que <sup>incordi</sup> ~~se~~ parlo amb ~~el~~ <sup>l'</sup>Angel

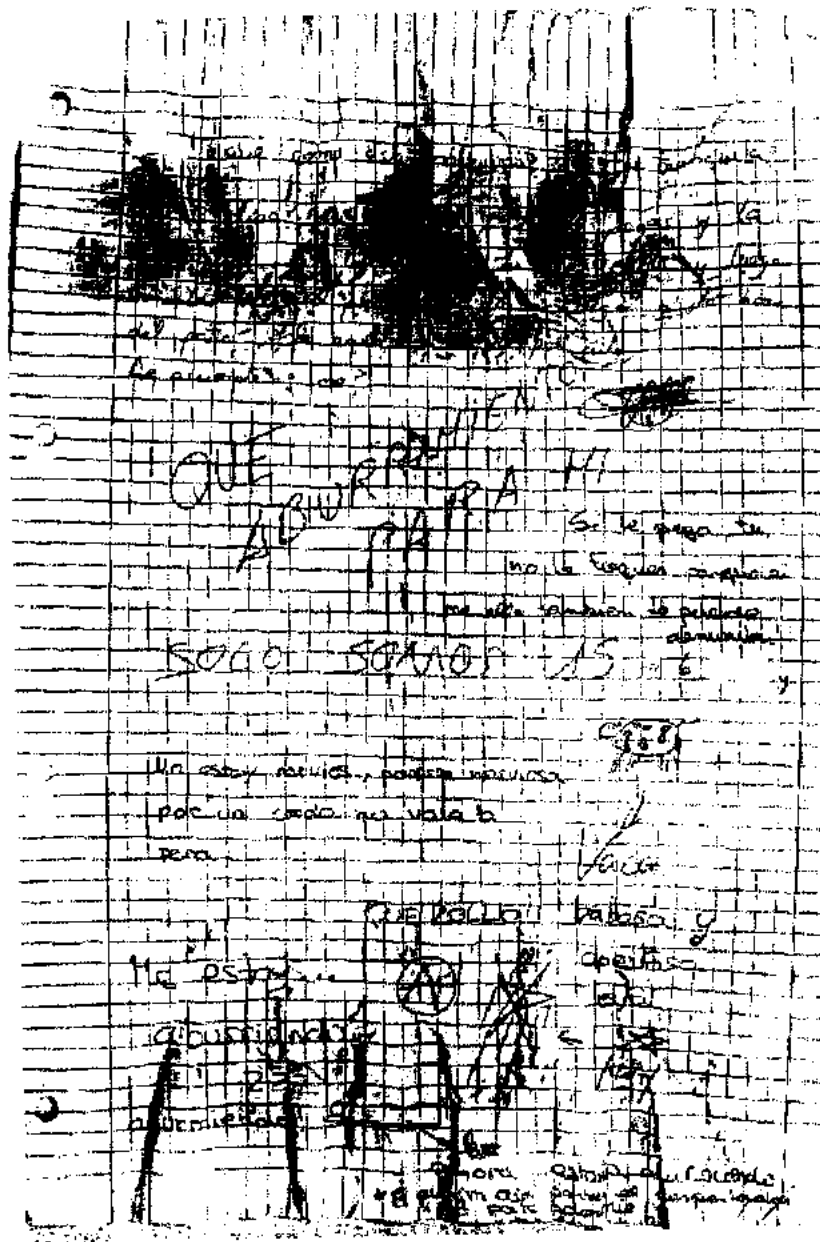




## Transcripció del text de l'alumne:

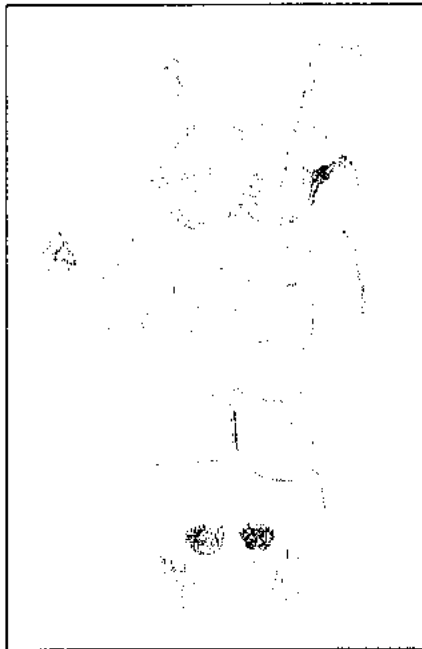
Jo soc castella i el meu pare també i la mare els germans la germana la meua avia també i a la meua casa parlu el castellà como todo el mundo que quiere España  i no catalan—  que no me agrada i quan estic a la classe jo me aburro molt  per que estic acostumat a parla castella i ningú me el pribara ningú ni la meua profesora i respecte a la classe todos son fachas menos jo i el orgull  de la época de franco i respecte a catalunya es un fastic es patita i es creuen que ho tenen tot i son todos una mitjamerda. i los castellano o españoles lo tienen todo i respecto a la classe me porto mal pero lo lo tornare a di que me aburrejo a la classe pero ancara que me aburreji ha pruvare tot el que pugi de mi. Lo que pasa es que quan es (?) riuan jo ri paro a en carles (?) que es fica (?) amb el angel i por aso jo en la classe me ric per que carles mismo an tret fora de la classe per fe el burro i ha hi ha trencat la seva redaccio i al final de la classees es mosetaron dos dies sense pati o he los pulsaron a una semana sense pati a (?) la redaccio a la lh

Com ja he dit, aquest és l'escrit que conté un discurs d'etnicitat més evident (no pas més estructurat ni ben argumentat) i transmet la vivència d'un nacionalisme xenòfob i feixistitzant (la diana és un símbol característic dels grups *skin heads* i d'ultradreta, que també apareix al dors d'un altre dibuix (veure la pàgina següent)). És precís assenyalar, però, que no necessàriament els símbols i missatges de caràcter nacionalista i les pica-baralles que puguin establir-se entre els diferents col·lectius, han de tenir la mateixa càrrega agressiva. En ocasions la competència interètnica adopta un caràcter força més lúdic. És el cas d'un full que es van anar passant els alumnes de 3<sup>er</sup>B (la "classe dels bons") on apareixen senyeres estel·lades una de les quals ha estat ratllada:



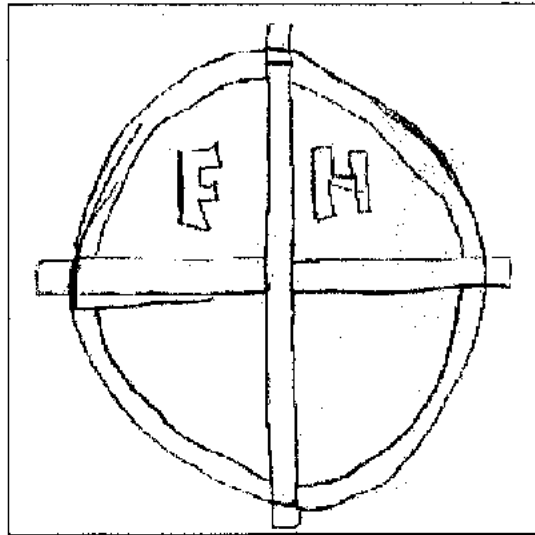
En altres casos el caràcter també pot ser lúdic, però igualmet basat en la idea de confrontació de dues comunitats amb que es treballava en els exemples precedents. És el cas relatat per la professora d'educació física de 2<sup>n</sup>, que m'explicà que alguns alumnes per "picar-la" li parlen en castellà (quan normalment no ho fan) i que en ocasions li canten el "¡Qué viva España!" o li fan comentaris sobre el Reial Madrid.

## 12.1 BANDERES I ALTRES SÍMBOLS NACIONALS

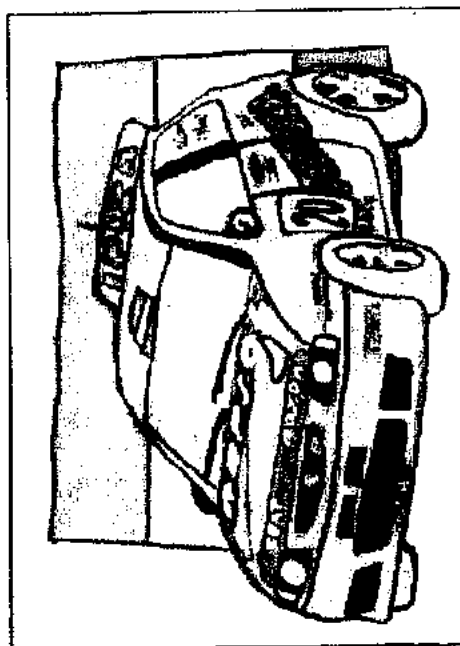
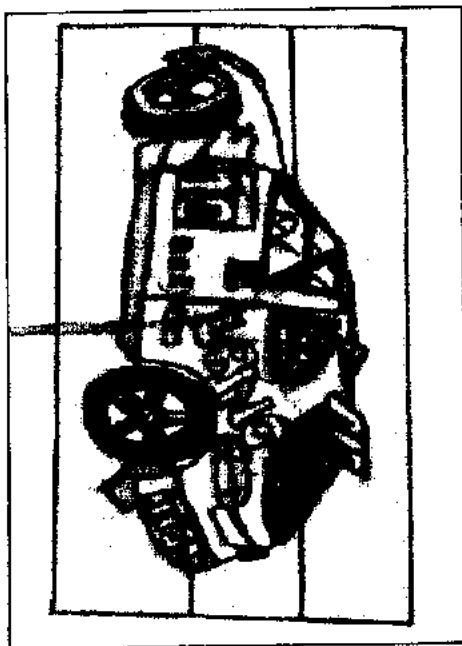
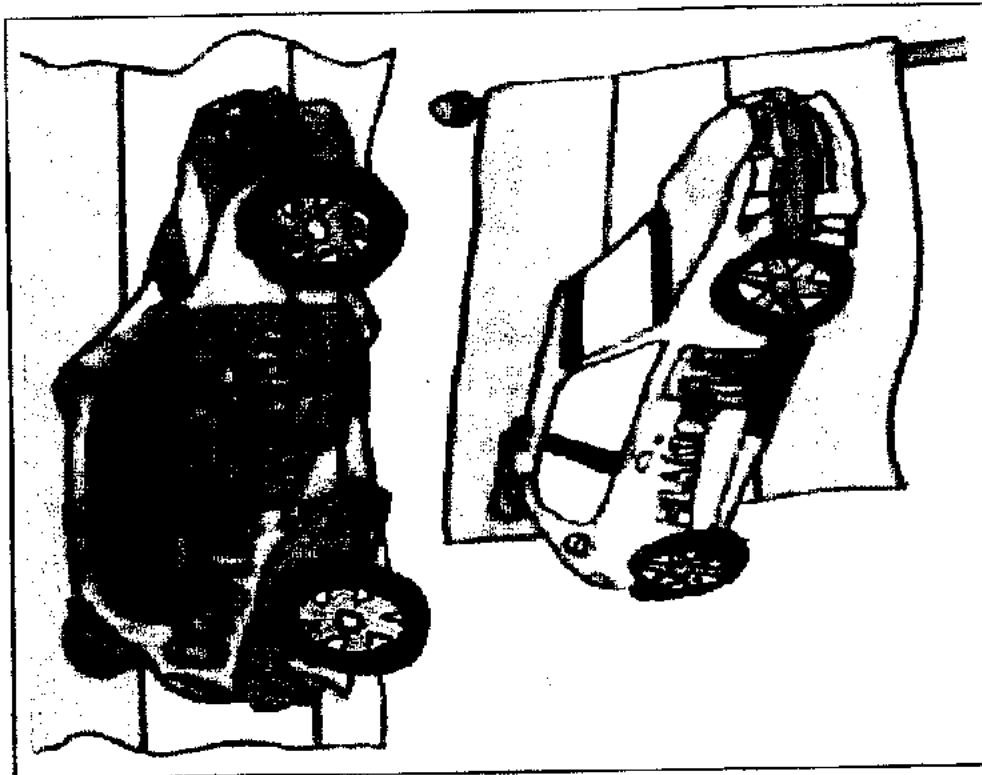


Cara

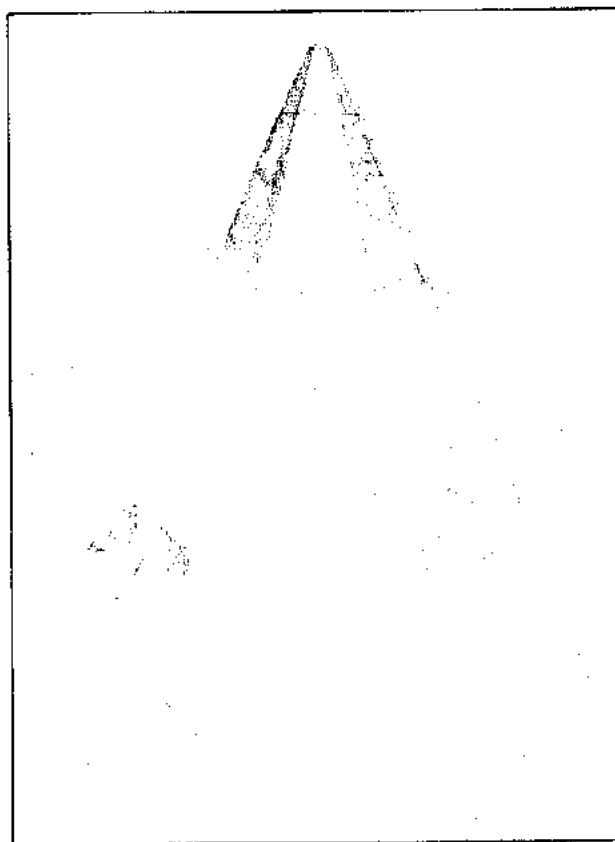
Dors




Les banderes espanyoles no són inhabituals al Guillem d'Efak: algun alumne en duu alguna cosida al braç de la jupa, algun altre la duu com a *pin* clavat al pit i n'hi ha que les dibuixen arreu: a la llibreta, a l'estoig, a la taula... Alguns alumnes de l'UAC en van dibuixar una colla, que van estar exposades durant algunes setmanes a les parets de l'institut. Els cotxes de carreres van esdevenir, abans que res, els abanderats de la pàtria. Dels 9 cotxes de *rally* que hi havia exposats al passadís, 7 es sobreposaven a una enorme bandera espanyola i a 2 ò 3 s'hi esmentava el nom d'Espanya amb lletres tan o més grosses que el cotxe.



En una de les classes en què vaig ser present, en Jose Antonio (3<sup>r</sup>A) va dibuixar una enorme bandera espanyola a tot color (tamany foli) a la seva llibreta (durant la classe de català); en Federico (3<sup>r</sup>C) fa gimnàstica amb una samarreta que duu estampada una immensa bandera espanyola amb l'escut dels borbons al centre, ben gran; els xandalls verds de l'exèrcit, que duen cosida la bandera espanyola al costat dels camals cada vegada són més comuns al carrer, i també a l'escola; un dia, mentre consultava arxius a la sala de professors vaig veure com un sofisticat avió de paper feia vol des de la finestra d'una aula fins als arbustos on va quedar entrampat: no era un avió convencional ¿algú va decidir convertir-lo en un "caça" de l'exèrcit espanyol?



A l'aula 24 on es feien sessions del TAE hi havia penjat a la paret (com alguns altres pósters) un dibuix realitzat per algun alumne. Aquest representava un jove que vestia una samarreta groga amb les mànigues vermelles (la bandera espanyola).

I encara més banderes. Un alumne va plantejar un problema de lògica i geometria a un company seu. El problema es resolía dibuixant un estel de cinc puntes com el de les senyeres estel·lades (). Una colla d'alumnes castellanoparlants van començar a esbrincar l'alumne que l'havia dibuixat: "¡Putal! ¡Esta bandera es una mierda!". I és que pel que fa a banderes, que no siguin espanyoles se n'hi troben poques: en una ocasió en Jamal va dibuixar un estel a la pissarra (un fragment de la senyera marroquina) que de seguida va esborrar. Pràcticament no va veure'l ningú<sup>434</sup>.

Tampoc no s'hi veuen gaires banderes catalanes, ni estel·lades. Sí que hi ha estudiants que es declaren catalanistes o independentistes (a l'aula de 3<sup>B</sup> hi havia una cartellera amb quatre papers comptats: un d'aquests era del Bloc d'Estudiants Independentistes i un altre de la Coordinadora d'Estudiants dels Països Catalans). Com veurem, en el debat que existeix entre els alumnes del Guillem d'Efak d'origen català i els d'origen espanyol, els d'origen català adopten el paper de minoria (una minoria relativa, en referència al discurs dels alumnes, no pas en relació al conjunt de discursos d'etnicitat que es generen a l'escola<sup>435</sup>). Així ho sembla confirmar aquest alumne castellanoparlant que, a més, des de la seva posició de relatiu domini fins i tot nega que en això de les banderes hi hagi cap problema:

<sup>434</sup> Com veurem, això i quatre noms escrits en àrab són els únics elements que, durant la meua estada al Guillem d'Efak, van introduir els alumnes marroquins de 3<sup>a</sup> a l'aula. Ben poc.

<sup>435</sup> Ja hem dit que el president de l'AMPA, per exemple, era el cap d'una colla sardanista i que els cursos de sardanes era una de les activitats extraescolars que organitzaven; o que al PEC l'escola es declara "catalana".

**¿Y después banderas españolas, veo que hay muchas también, no?**

**Sí.**

**¿Y eso por qué?**

*Hay españolas y catalanas, las de...*

**Hay más españolas...**

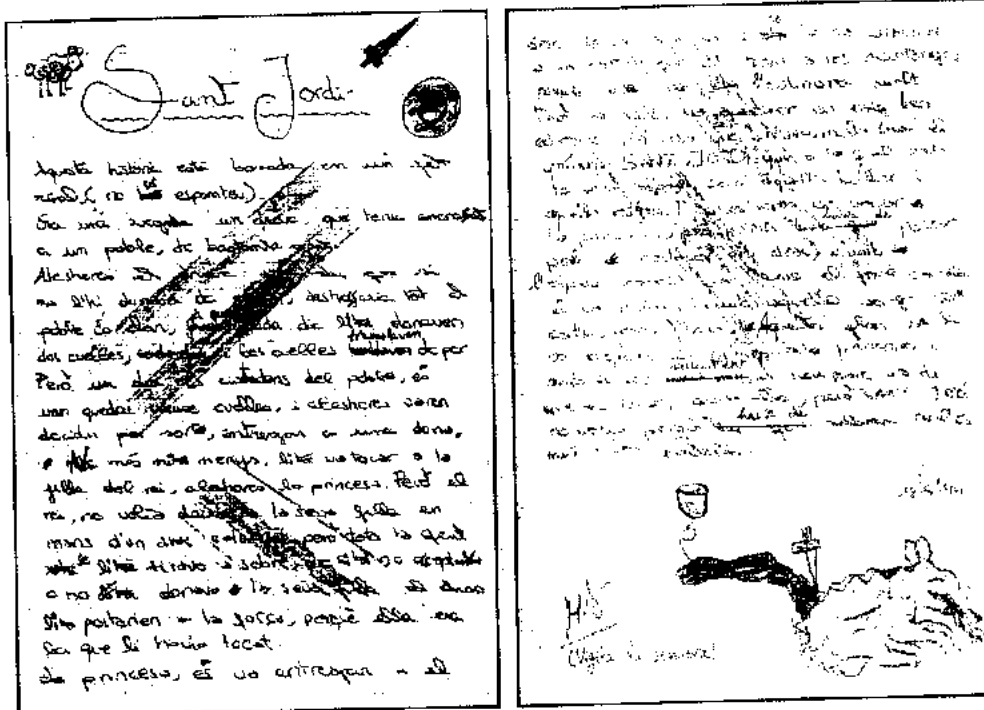
*Sí, hay más españolas, pero porque claro, porque hay gente, no, pues que coge y se hace la banderita de Cataluña ¿no? y "Cataluña y no sé qué" y España, como si España no existiera, sólo Cataluña, pero después hay gente que no, pues que hay gente pues... a lo mejor es de broma, no, pero España, siempre España ¿no?, y "fuera Cataluña" y no sé que y eso. Pero tampoco llega la cosa a más.*

**¿No crea tensión esto?**

*No, que va hombre, para nada. Bien, se lleva bastante bien eso, por eso no hay ningún problema.*

*(Blas, entrevista)*

Per acabar, en relació a les banderes, l'únic indici que podria fer pensar que la qüestió de la identitat nacional no és tant important com sembla que ho indica l'abundància de banderes apuntada anteriorment, és la divertida confusió d'una alumna de 2<sup>n</sup> que va il·lustrar la redacció sobre Sant Jordi (patró de Catalunya i objecte de nombrosos treballs escolars) amb unes senyeres que semblen més espanyoles que altra cosa. Al marge del que suposem que és un error puntual (però que podria ser també una manera especial de viure i combinar elements simbòlics que altres alumnes consideren contraposades), la resta de casos més aviat confirmen la importància de la identitat i dels discursos d'etnicitat entre els joves del Guillem d'Efak, especialment entre els joves descendents d'immigrants espanyols que, com hem vist al capítol anterior, han estat precàriament integrats al Vilar.



## 12.8 VICTÒRIES I DERROTES: EL FUTBOL I LA IDENTITAT

En ocasions els referents futbolístics substitueixen els referents nacionals. La seva funció substitutòria és clara i resulta evident que les rivalitats futbolístiques encobreixen altres tensions de tipus ètnic o nacional.

He vist tot el tema aquest de les banderes del Madrid, de banderes espanyoles. Què passa amb això?  
La majoria de gent del Vilar, és del Madrid, la majoria de gent de L'Arbreda és del Barça, i aquí hi ha rivalitat.



**Només en futbol?**

No. En futbol i després que molta gent del Vilar pues parlen castellà i "Espanya" i molta gent de L'Arbreda, buena molta no, que som minoria, preferim Catalunya.

**Sou minoria, dius?**

Sí, som molt poquets.  
(Clàudia, entrevista)

D'aquesta manera, tal com passava amb les banderes espanyoles, les banderes del *Real Madrid* hi abunden: en Blas (fill d'immigrants espanyols, però nascut al Vilar) té una carpeta d'aquest club i sovint vesteix el xandall oficial de l'equip; en Juan (fill d'immigrants espanyols, però nascut al Vilar) duu un rellotge amb la corretja d'aquest club; ... I tal com passava amb les banderes, de símbols del Barça pràcticament no se'n veuen. Ja sigui perquè es veuen ells mateixos com una minoria relativament amenaçada, ja sigui perquè no necessiten fer tan evident la seva identitat, els alumnes catalans, en la seva majoria *culers*, fan un desplegament molt menor dels seus signes d'identitat. Amb tot, la confrontació entre els partidaris del Barça i els del *Real Madrid* és habitual i clara.

*¿Y con los alumnos que sobretodo hablan catalán aquí, hay buena relación?*

*¿Con los que hablan catalán? Sí, la verdad es que sí.*

*Pero me he fijado que muchos de vosotros, lleváis unos adhesivos así de grandes del Real Madrid ¿cómo es eso? ¿cómo es que viniendo de Cádiz.... allí eras del Madrid ya?*

*Sí, sí. Si la mayoría, sinceramente, somos del Madrid y después hay... están los del Barça. O sea, por ejemplo, mira: ha ganao la liga el Barcelona y como si nada, en el colegio como si nada, pues cuando ganó la Champions League el Madrid, todos con bufandas por aquí, liamos una que no veas... y no sé.*

*¿Cuándo vivías en Cádiz ya llevabas todas los adhesivos y eso o es aquí que...?*

*Sí, sí, no, no, allí igual. Si allí también, ya te digo...*

*Porqué se ven muchos más del Madrid que no del Barça...*

*Sí, sí, por eso te digo cuando, mira, ha ganao la liga y nada y ganaba el Madrid y la liábamos.*

(Blas, entrevista)

**Tu ets del Barça o del Madrid?**

Del Madrid.

**Ah sí, i com és això? Ara deuen estar tristos, eh?**

Sí, bueno.

**No tristos no, total és un joc.**

Sí, però, mira, a mi sempre m'ha agradat el Madrid.

**Però tu no portes adhesius del Madrid, ni a les carpetes i tot això, hi ha nois que sí que en porten.**

Home sí, però tu tampoc has estat al meu cuarto...

**El tens ple, de què, de fotos?**

No, de fotos no, de bufandes, de pòsters, tinc rellotges del Madrid, despertadors.

**(Li miro el rellotge) Carai-tu!**

Aquest me'l vaig trobar.

(Pedro, entrevista)

Val a dir que aquesta confrontació (tractant-se d'un esport seria més apropiat dir-ne rivalitat) sol tenir un caràcter eminentment lúdic (que no nega en absolut llur caràcter simbòlic), tot i que no sempre això és clar ni fa esvaïr el temor de ser víctima d'agressions<sup>436</sup>.

**I això que hi hagi tantes banderes, no veig ni banderes catalanes, ni del Barça a la classe, i en canvi del Madrid n'hi ha moltes. Com és això?**

Gent del Barça, hi ha mig i mig, però que preferim Catalunya abans que Espanya, som el meu grup. Els altres a sobre que viuen a Catalunya odien els catalans, odien Catalunya.

**I això no fa que les relacions siguin dolentes?**

Dolentes no, però en algun moment ens hem enfadat fort per això.

**Perquè? Explica'm algun d'aquests moments?**

No ho sé, estàvem parlant i no se què va sortir el tema de Catalunya i Espanya i van dir *Mierda de catalofas éstas*, ens van dir a nosaltres, i això t'empenya, perquè que ens ho diguin a nosaltres que vivim a Catalunya i tal, i ens vam enfadar i vam estar una setmana o així sense parlar-nos i varies vegades per aquests temes. Ara ja quan estem amb ells no parlem d'aquests temes.

**Ara malgrat això, les relacions són bones?**

Sí.

<sup>436</sup> Possiblement donen més transcendència a aquesta confrontació els alumnes catalans i els espanyols d'immigració antiga, mentre que els espanyols d'immigració recent subratllen més el seu caràcter lúdic. Això es correspondria al que planteja Ogbú (que aquests immigrants no generaran una cultura d'oposició i que viuen la seva identitat d'una manera menys conflictiva que la resta), però com he assenyalat anteriorment, l'escassa població observada i la manca de representativitat de la mostra fa difícil que puguem fer afirmacions rotundes en aquest sentit.

(Clàudia, entrevista)

La darrera afirmació de la Clàudia evidencia el caràcter substitutori i a la vegada lúdic de la rivalitat. Més endavant, però, relata experiències que permeten dubtar que la sublimació del conflicte sigui absoluta i tot quedi en un joc (analitzarem aquest fragment de l'entrevista en un apartat posterior). El següent extracte de l'entrevista realitzada a l'Elisenda també fa pensar que la tensió que es genera té força més importància que no diuen alguns alumnes, alhora que també posa en evidència el que encobreix la rivalitat futbolística:

**Llavors amb el tema, de que hi ha gent que parlen català i d'altre que habitualment, parlen castellà. Amb això hi ha divisions a l'escola o dins la classe?**

Sí.

**Perquè dins aquest grup que dius que ereu tots i tots us avenieu o tenieu relació?**

Home tots ens aveniem, però allò, quan guanya el Barça, doncs, eí! visca el Barça, i ara salta el del Madrid o del Betis o del que sigui. Igual que dius visca Catalunya i ara salten els de visca Espanya, però així molt en plan conya, problemes no.

**I ara, lo del Barça no ho heu celebrat gaire aquí.**

No.

**Jo, des de que vaig venir he vist més adhesius i banderes del Real Madrid que no pas del Barça. El Barça ha celebrat tot això i no he vist res enlloc.**

No, és que tothom és més del Madrid i més visca Espanya, pues els que som del Barça i visca Catalunya, val més que callem i no dir res.

**Et sembla que tenen més força els altres, aquí?**

Home, jo no gosso per no haver de sortir corrents.

**Tant com això vols dir?**

Home no ho sé, alguna bandera de Catalunya o així ja l'hagués portada, o del Barça, segur que hagués sortit cremada.

**Fins i tot ara que han expulsat als més gamberros i tot això?**

Sí.

**Això és senyal que les coses no van tant bé, doncs no?**

Home algú m'hagués fet algo.

**Però vosaltres els hi cremeu als que les porten del Madrid?**

No, són ells.

(Elisenda, entrevista)

Pot viure's més o menys lúdicamet i poden ser més o menys creïbles les històries que expliquen els i les alumnes del Guillem d'Efak, però el que és evident és que el joc de les banderes i del futbol sublima un conflicte més profund, tradueix la tensió entre dos projectes nacionals i la manera com es viuen (el plantejament es fa clarament en termes de relació de poder, de defensa o atac sobre un espai real o simbòlic, en termes de dominació i submissió, sense que aparentment hi hagi cap altre model a seguir). En abordar la qüestió de la llengua, també hem vist com aflorava la tensió amb què es viu el conflicte nacional que en aquestes entrevistes sembla molt més evident. La hipòtesi que els discursos d'identitat, articulats a partir d'una oposició catalanisme / espanyolisme (o, si es vol, catalans / castellans) es veu plenament confirmada, doncs. Fins i tot podem veure com, en alguns casos, la tensió que es genera entre ambdós discursos de nacionalitat es viu de manera relativament problemàtica: com una qüestió important, mal resolta i susceptible de ser problematitzada (és especialment clar en el tercer exemple):

**I el fet de que a l'escola només es parli català, els professors, et sembla normal o no hauria de ser així?**

Home, estem a Catalunya. Jo dic, si estem a Catalunya, s'ha de parlar català i s'estudia la llengua castellana. És com si diguéssim, te'n vas a Alemanya, parlarà tothom alemany i s'estudiarà l'anglès. Te'n vas a fóra, a fóra no estudien el català.

**Però et sembla que tots els de la classe ho entenen així?**

No, perquè sempre hi ha aquests, Catalunya és independent i els Espanya.

**Com va això?**

Hi ha molt de pique amb això, perquè uns sempre *Oh! Viva España*, i els altres *Ah! Pues veste'n, estás a Catalunya*, i els altres *Però Catalunya està dins España*, sempre ens estem barallant per això, perquè uns volen la independència de Catalunya i els altres no, però aquestes baralles així entre amics, perquè mai arribaríem a matar-nos per això.

**Però no ha portat problemes alguna vegada això?**

Baralles, sí. Allò de (...?), o quan arriba, sobretot l'onze de setembre, perquè venim aquí amb les banderes. En canvi el dotze d'octubre, que és la diada d'Espanya, venen ells amb les banderes, o quan guanya el Madrid, venen amb les banderes o quan guanya el Barça, venim amb les banderes.

(Ariadna, entrevista)

Lo que me da rabia són los catalanes estos, que no sé qué, que Catalunya independiente y que no sé que, y eso es lo que pienso que ellos sin España no serian nada, pero es que nada.

**¿Pero rabia porqué?**

Porqué sí, porqué han estado siempre en España, para qué quieren independencia.

**Pero según ellos no es que hayan estado siempre en España si no que España ha estado siempre encima de ellos, no?**

No, es que ellos se lian, porqué mira, Catalunya se creen que son los mejores y no sé qué, los catalanes que quieren la independencia, y yo pienso que si ellos, que sin España... que Catalunya no seria nada sin España, eso es lo que pienso yo, cada uno que piense lo que quiere.

**¿Tu dices que te dan rabia... ?**

Es que me dan rabia, para que quieren hacerlo independiente, no esta bien como esta.

**¿Pero este es un tema importante...?**

Mira, según como lo mires, es que hay unos catalanes que también se meten contigo porque hables en castellano, no porqué me den rabia, es que dan rabia porque se te meten contigo y dicen "a mira que España va bien, no sé qué i no sé quan".

**¿Esto en la escuela o fuera?**

No, fuera, aquí en la escuela no.

**¿Pero de verdad que se meten con vosotros?**

Sí, empiezan, "Visca Catalunya, fora España" no sé que, empiezan "Catalunya independent, visca Catalunya, fora els espanyols, Catalunya pels catalans"...

**¿Pero la gente viene a deciros esto?**

Sí, que nos lo dicen eh.

**Pero sera el Onze de Setembre, un dia al año,...**

No, nos lo dicen, estamos en un concierto y vienen los catalanes y empiezan "Catalunya independent, visca els catalans...", pero se meten cuando hay cuatro o cinco chabales, porque cuando hay un grupo se quedan así todos, se esconden en una esquinita, y después se acerca uno de esos grandes para allá y les dice: "¡Tu! ¡Dame veinte duros". Y en vez de darte veinte duros te dan toda la cartera, que tienen mucha boca pero después a la hora de la verdad ...  
(Roberto, entrevista)

**¿Y porqué es que hay tantas banderas españolas y gente con escudos del Real Madrid, porqué pasa todo esto?**

Mira, porque somos más... casi todos hemos venido de fuera, casi todos somos así de sangre andaluza y estamos...

**¿Pero es normal que haya tantas banderas españolas? Había una exposición de dibujos de coches en una pared, y detrás de los dibujos había unas banderas españolas muy grandes. Y catalanas, casi no he visto..., nadie las dibuja.**

No, porque..., sabes qué pasa, que en este instituto hay bastante gente independentista, y los demás nos hemos volcado en los... Nosotros no somos ni independentistas ni muy españoles, ni nada, solamente nos consideramos catalanes, pero nada independientes, claro, al ver que todos se han volcado por la independencia y todo esto, pues nos hemos volcado nosotros también, porque somos más...

**Pero yo no he visto nada de independencia por aquí.**

No, no habrás visto nada, pero hay mucha, mucha gente que es independentista. Y todos más por la parte de L'Arbreda, así las chavalas de L'Arbreda, son todas independentistas.

**¿Y eso crea problemas en la relación?**

No, bueno a veces discutimos, pero... ¡que va! Sobretudo... bueno mira, ya ni en el fútbol discutimos, sabes, ya pasamos de todo, porque si tenemos que discutimos por cada cosa. La mayoría son del Barça y la gran mayoría del Madrid, estamos divididos en dos grupos, pues...

(Olga, entrevista)

Les diferències entre unes altres entrevistes són diferents: si en Roberto dóna a entendre clarament que ell no es considera català, l'Olga deixa clar que sí, però que no és independentista (fóra interessant de conèixer el contingut que uns i altres alumnes donen a l'adjectiu "català"). En tot cas, abans de passar al següent apartat, és precís transcriure un darrer fragment d'entrevista on a la vegada que es subratllen les tensions que genera la rivalitat a la que estem fent referència, es posa de relleu també la necessitat de relativitzar-la, la necessitat de veure com en realitat es tracta de diverses lògiques que s'entrecreuen: que les rivalitats entre poblacions (i les afinitats) poden ser relativament autònomes de les rivalitats i afinitats entre bandes (la lògica tribal a què feia referència Maffesoli) i de les lingüístiques o nacionals. I que tot i llur autonomia, les rivalitats i afinitats d'un tipus poden fer ús d'altres sistemes d'identificació i de rivalitat, en un joc de generalitzacions, mitges veritats i mitges mentides:

A L'Arbreda hi ha molts problemes. L'altre dia, el divendres passat, el 21, va ser el concert de Els Pets, a L'Arbreda, i van venir uns rapers, d'aquests que van així amb els pantalons amples, amb les banderes de Catalunya, i quasi es lien a òsties, amb els de L'Arbreda, que tots són uns quillos, espanyols i així.

**Ah sí, a L'Arbreda?**

Sí, les noies no tant, però els nois Déu n'hi do. Als nois lo que els hi agrada molt és buscar molt de merder, i estan tots a favor d'Espanya i fora Catalunya, i veuen una persona ..., jo per vestir-me així, amb aquest pantalons amples, ja em poden dir algo, em poden dir *esos pantalones dan asco* o qualsevol insult.

**Però jo em pensava que l'ambient era més català a L'Arbreda que al Vilar.**

Home, sí, és més català, però hi ha un grup de gent que tots són nois la majoria, que busquen molt de merder, o sigui (...) van amb les banderes d'Espanya i tot així, però ho fan per buscar merder sobretot, si veuen un que porta una bandera de Catalunya *ei! Mira aquest porta una bandera, doncs anem a pillar-lo*, ja tenen una excusa per fer algo.

**I aquest grup de nois, parlen català, castellà, o estan barrejats?**

Entre ells, castellà, bueno algun no, però entre ells castellà. També hi ha els més grans, que ja tenen vint i no sé quants anys, també hi ha problemes de drogues i així. O sigui que la gent, vas pel carrer i et diuen: "Vols venir a L'Arbreda?", abans molt maco, ara ja té molt mala fama. Jo tinc amics, de la capital o del Vilar, i "Vols venir a L'Arbreda? -L'Arbreda? Moltes gràcies", saps allò...? "Prefereixo no acostar-m'hi" o tu surts i te'n vas, per exemple a Queralt i et diuen: "D'on ets", i tu dius: "-De L'Arbreda -I t'has atrevit a sortir de L'Arbreda, si et mataran aquí si s'enteren que ets de L'Arbreda".

**I això perquè?**

Perquè estan molt barallats, L'Arbreda i Queralt, L'Arbreda i Sant Pau, L'Arbreda i ..., bueno L'Arbreda i el Vilar no, són més aviat amics, però L'Arbreda i tots aquests pobles a partir de L'Arbreda amunt Déu ni do.

**I barallats perquè?**

Perquè, aquests *quillos* de L'Arbreda es pensen que el poble és seu i que no pot entrar-hi ningú més i que s'ha de demanar permís per entrar. I veuen algú que..., jo per exemple, vaig baixar un amic de la capital, i me'l volien matar perquè no era de L'Arbreda, i li van començar a dir: "D'on ets?, d'on ets?" (bueno en castellà, eh!) "Perquè com m'enteri que ets de Queralt o de per allà a dalt et mataré.". I jo vaig dir: "Marxa perquè acabarem malament". És millor no portar gent allà, o sigui que jo marxo i me'n vaig a un altre lloc.

**I a l'escola de L'Arbreda ja es notava això?**

El què?

**Aquests problemes.**

De bàndols i així?

**Jo, és que havia vist aquí al Vilar, que hi havia pintades contra els immigrants o coses dels *skins* i així. Creus que n'hi ha més al Vilar que a L'Arbreda, o n'hi ha més a L'Arbreda?**

Més al Vilar. No, els del Vilar i L'Arbreda són amics. Quan hi ha algun problema, baixen els de L'Arbreda aquí o els del Vilar allà, però també hi ha problemes amb els del Vilar i els de L'Arbreda. Jo no sé quants grups hi ha, però sé que són amics.

(Ariadna, entrevista)

Estar a favor d'Espanya, dur pantalons amples, *pillar* al de la bandera, excuses per fer *algo*. Aquest fragment d'entrevista aporta idees força interessants, sobretot per la combinació del tribalisme que ens proposava Maffesoli i dels discursos de nacionalitat, de l'ús de la ideologia com a element d'identitat i com a justificació d'unes accions que tant poden ser desencadenades per una música, una bandera o uns pantalons. Quan ens aproximem a l'articulació entre discursos i violència tornarem sobre aquesta qüestió. Així com al proper capítol quan abordem les formes d'agrupació dels alumnes (“els del Vilar i L'Arbreda són amics”; “com m'enteri que ets de Queralt o de per allà dalt et mataré”) que tant poden obeir a la simpatia personal, l'afinitat lingüística, l'afinitat nacional... I veurem com, en relació als immigrants aquesta darrera serà la que comptarà més. Fins al punt de neutralitzar totes les altres.

## 12.9 MAJORIES I MINORIES: LES RELACIONS DE PODER

Els tres últims exemples de l'apartat anterior són especialment interessants per a il·lustrar una altra qüestió: per a molts alumnes la tensió que es genera entre catalans i castellans (utilitzo ambdós conceptes com a elements d'alguns discursos que analitzo, però sóc conscient de la seva relativitat), es tradueix per força en una relació de poder. Es tracta d'una relació en la que un dels dos col·lectius ha d'exercir la seva dominació sobre l'altre. Aparentment la disjuntiva que plantegen alguns alumnes és clara: o domines o ets dominat, no hi ha altra possibilitat. Aquesta manera



encara més quan les converses deriven cap al tema de la immigració<sup>437</sup>. Aparentment manca un model de relació que no passi per la dominació (real o simbòlica) d'un col·lectiu sobre un altre: el discurs d'identitat ètnica o nacional d'uns alumnes ha de ser compensat per un discurs d'identitat tant o més fort dels altres.

**He vist tot el tema aquest de les banderes del Madrid, de banderes espanyoles. Què passa amb això?**

La majoria de gent del Vilar, és del Madrid, la majoria de gent de L'Arbreda és del Barça, i aquí hi ha rivalitat.

**Només en futbol?**

No. En futbol i després que molta gent del Vilar pues parlen castellà i "Espanya" i molta gent de L'Arbreda, bueno molta no, que som minoria, preferim Catalunya.

**Sou minoria, dius?**

Sí, som molt poquets.

**I el tema aquest habitualment, qui el treu. Vosaltres o ells?**

Ells, perquè com que són majoria se senten que poden guanyar.

(Claudia, entrevista)

Els alumnes "catalans" es consideren minoria al Guillem d'Efak. Fins i tot se'n consideren en el context de L'Arbreda i del Vilar:

**Quan veus les pintades del carrer, algunes que són "fora immigrants" o contra els marroquins i tot això, jo m'he fixat que també hi posa "limpia España" o "limpia tu país", i que estan fetes en castellà. Què en penses tu d'això?**

De què siguin en castellà? No ho sé, perquè deuen pensar ja que estem a Espanya pues escriuen en castellà, però jo si fós d'ells si som a Catalunya, escriure en català, però no, prefereixo no posar-m'hi perquè després tens problemes i no.

(Elisenda, entrevista)

## 12.10 CATALANS, CASTELLANS I

<sup>437</sup> En abordar les imatges i la relació amb els alumnes magribins veurem que la necessitat d'establir un domini clar i d'assegurar la submissió de l'altre col·lectiu reapareix. I quan analitzem les formes de la violència que es desenvolupen al Guillem d'Efak mirarem d'aprofundir en aquesta qüestió. Entre altres coses, veurem com la necessitat d'imposar-se a l'altre col·lectiu es queda en el pla dels símbols (quatre i crits i moltes banderes) en relació als alumnes catalans i castellans, però quan es projecta sobre els alumnes magribins es tradueix en intents de dominar efectivament l'altre (a través d'insults i conductes violentes desenvolupades obertament davant dels conjunt dels alumnes i del professorat).

## 12.10 CATALANS, CASTELLANS I IMMIGRANTS: DEL CONFLICTE IDENTITARI A LA CONFRONTACIÓ DE CONTINGUTS

En repassar els discursos al voltant de la identitat que es projecten entre els alumnes catalans i castellans, hem vist les dificultats que existeixen a l'hora de parlar de dos col·lectius clarament definits. Hem vist com existeix un enfrontament entre dues identitats o projectes polítics i hem vist com aquest enfrontament es tradueix en la necessitat d'alguns alumnes d'assegurar el domini de llur grup per damunt dels altres. La definició dels col·lectius, però, és ambigua i l'enfrontament és bàsicament simbòlic: hi ha la qüestió de la llengua (generadora de certes tensions, ja ho hem vist) però a banda d'això la rivalitat s'expressa amb banderes, amb símbols de clubs de futbol i amb poca cosa més. Si accepten que hi ha un enfrontament (que no ho accepten tots), els alumnes entenen que es tracta d'un enfrontament polític, entre dos projectes nacionals, però amb ben poques connotacions més (la lingüística o cap).

Només en el cas d'una alumna de L'Arbreda es passa de l'oposició política (en ella molt clara i ben articulada a nivell de discurs: es declara obertament com a independentista) a la generació d'estereotips, a un discurs que atribueix conductes o formes culturals als alumnes castellans:

Per motius de salut el mestre no ha pogut venir i s'ha dit als alumnes de 3<sup>B</sup> que poden sortir al pati. He sortit amb ells i he estat una bona estona parlant amb l'Elisenda. És una de les alumnes de l'aula que treu millors notes, però té un caràcter ben especial, una mena d'agressivitat reprimida, que li provoca dificultats per relacionar-se amb els altres alumnes. Parlem dels estudis que voldria fer (és de les que té clar que la universitat l'està esperant). En un moment donat en Juan i en Javier, que estan jugant a futbol amb la resta dels nois de la classe ens passen frec a frec corrent l'un darrera de l'altre. Gairebé ens escombren. En passar sentim com entre ells s'insulten i diuen renecs. Sense venir a tomb l'Elisenda m'explica: "Veus? Ells són així... Nosaltres som diferents".  
(Observació al pati, 3<sup>B</sup>)

És l'única alumna de les entrevistades que ha mostrat tenir una imatge més o menys estereotipada dels alumnes d'origen espanyol. La resta d'alumnes pràcticament mai no han generalitzat sobre els companys d'origen català o d'origen castellà<sup>438</sup>. Sí que existeixen conceptes per referir-se despectivament a alguns immigrants o fills d'immigrants espanyols. A l'institut no he sentit mai parlar de *mixos* o de *xarnegos*, però aquests conceptes eren molt comuns a la zona i hi ha qui encara els utilitza. Amb tot, els conceptes esmentats solen tenir una connotació més socio-cultural que no pas ètnica principalment<sup>439</sup>.

La situació és radicalment diferent quan es demana pels alumnes immigrants d'origen africà<sup>440</sup>. En relació a aquests alumnes, que en el cas de 3<sup>r</sup> són tots marroquins, les imatges estereotipades s'expressen de forma generalitzada, el discurs sobre aquests alumnes està plagat de prejudicis i estereotips. Al contrari del que passava amb els alumnes catalans o d'origen espanyol, on les referències tendien a ser molt personalitzades i fins i tot resultava problemàtic definir els límits de la població a què fèiem

<sup>438</sup> De la resta d'entrevistes l'expressió d'imatges esterotipades s'atura en afirmacions com la següent, referida als alumnes de L'Arbreda: "**Perquè, és diferent la gent del Vilar que la gent de L'Arbreda?** No: *Bueno*, potser alguns sí, però... **Alguns sí?** En Pedro. Perquè sempre està molestant, *bueno*, està fent bromes, i encanvi els de L'Arbreda no ho fan això. (Cesc, entrevista)". Els mestres, a qui sí que demanava pels alumnes catalans o els immigrants d'origen espanyol, també eren reticents a l'hora de generalitzar en funció de l'origen dels alumnes castellans i si ho feien tendien a introduir altres elements com la classe social o altres arguments de caire socio-econòmic per no simplificar en excés el seu discurs.

<sup>439</sup> En canvi, un altre concepte despectiu com és el de *xava* sí que és d'ús molt comú i es refereix a tot aquell que ve de Barcelona, sigui com sigui i faci el que faci.

<sup>440</sup> Val a dir que ni en un cas ni en l'altre s'ha induït a formular generalitzacions o expressar estereotips. Al guió de partida per a l'entrevista, respecte als alumnes catalans o castellans es demanava l'opinió sobre el fet que els mestres parlessin sobretot en català i l'opinió sobre la presència de banderes a l'institut. En relació als immigrants la pregunta més directa partia d'aquest comentari: "**He vist que dins i fora de l'institut hi ha pintades contra els immigrants. Què en penses d'això?**". L'altra demanava: "**Creus que has/heu ajudat prou els alumnes marroquins que aquest any han arribat a l'institut?**". Com es veu, en cap cas s'indueïa a formular estereotips ni generalitzacions. Si aquests han sorgit en relació als immigrant és perquè aquests formen part de la manera com aquests són percebuts.

referència; en referir-se als alumnes marroquins, la resta d'alumnes ho fan com si es tractés d'un col·lectiu homogeni i de límits ben definits.

En ocasions els alumnes parlen "dels immigrants", però més sovint fan referències explícites als "negres" o als "moros". Ja veurem que dels dos col·lectius, el primer és el que surt més ben parat. Les referències als "moros" són molt abundants i pocs alumnes tenen clar que pot tractar-se d'una manera despectiva de referir-se als marroquins en general o a algun dels seus companys en particular. El primer dia que vaig entrar a una aula del Guillem d'Efak (la primera va ser la de 3<sup>a</sup>) la rebuda va ser impressionant. Només vaig creuar la porta, un dels nois del fons de l'aula va exclamar: "¡Vaya, pensaba que también era un moro!". L'ús del concepte "moro" està molt generalitzat entre tot l'alumnat de l'institut. El fan servir tant aquells que volen referir-se als alumnes magrebins (com si el concepte no tingués cap càrrega pejorativa), fins aquells que n'exploten el caire despectiu que conté i que coneixen.

*El Carlos tubo una pelea con moros.  
(Roberto, entrevista)*

Un dels alumnes d'origen marroquí de 3<sup>a</sup>, en Brahim, es devia endur una impressió similar a la meua:

**Què t'imaginaves que et trobaries aquí?**

Més coses, em pensava que era més guai, deia "és que Espanya, Espanya...no sé què" em pensava que era un lloc més maco..., per això. Però és que quan estava al Marroc, vaig pujar al vaixell, vaig creuar la d'allò i arribo allà i ja comencem, vam pujar al cotxe i ja em vaig posar a plorar, i el meu pare "qué no volies venir aquí" i jo "no, vull tornar amb la meua mare".

**I, de la gent què et pensaves, que la gent us rebria bé o malament?**

És que al principi em va rebre tota la gent, els de cole, a la capital, normals, com amics normals i tot això. Però és que... també a Santa Coloma bé, però és que quan he arribat aquí, és una altra cosa ja, perquè sigui *moro* no sé què, que és *moro*, no hem de fer res... Però allà a la

capital, quan vaig anar a l'escola... les persones sempre em rebien bé, m'intentaven ensenyar *algo* sí no entenia *algo* ...

**Amb els companys de classe estaves bé?**

Sí, amb els del cole, tot el cole, amb les profesores i tot, m'explicaven si no entenia algo, vaig arribar a Santa Coloma encara una mica, arribo aquí i empitjoren les coses.

(Brahim, entrevista)

Més enllà de la forma de denominar-los és interessant ressaltar com es genera sobre ells un discurs d'alteritat (en termes de Pascual (1997), que considera que sempre és estigmatitzador), un discurs que utilitza tant l'argument de la nacionalitat com el de la diferència cultural. No és que aparegui l'argument d'una diferència cultural inassimilable, l'argument de la mixofòbia, de la preservació de la puresa cultural tal com hem dit que el formulava el racisme diferencialista. L'única alumna que desenvolupa els arguments en aquest sentit és l'Elisenda (altra vegada):

**Una de les coses que he vist, és que no hi acaba d'haver-hi gaire relació amb els nois marroquins i els nois d'aquí o amb les noies marroquines i les noies d'aquí.**

Prefereixo que sigui així.

**Sí, perquè?**

Perquè no em cauen bé, no m'agraden, no, no, no.

**Perquè?**

No ho sé,

**Però, per quin motiu?**

No ho sé. No m'agraden, tenen una manera de ser, una manera de fer que a mi no me va. Ja està, jo jaestic bé comestic i a més no...

**Quina és la seva manera de fer, o quina és la seva manera de ser?**

Home, la seva cultura i tot això, són molt diferents a nosaltres.

**En què són diferents?**

En les tradicions, la manera de fer les coses i així.

**Però què vol dir la manera de fer les coses?**

Ai!

**No, ho dic per entendre't.**

{Silenci}

**Però això només et passa amb els marroquins o dels immigrants que han vingut d'Espanya et passa el mateix?**

No, els que ja són d'aquí d'Espanya que han vingut a fer la Catalunya, bé, normal, res. Perquè tenen coses d'Espanya que també tenim aquí a

Catalunya. Però els que venen del Marroc, és diferent, tenen una altra religió, una altra manera de vestir-se...

**I no et sembla que malgrat això, i que hi ha coses que són diferents, es pot disfrutar de les coses aquestes també, o no?**

Home disfrutar-les sí, perquè pots aprendre molt, però no.

**Però què?**

No, no m'agrada. No ho sé és diferent que els negres, bueno la gent de color o així, són diferents.

**Perquè la gent aquesta que ve de Gàmbia i així, és diferent també?**

No sé, per exemple els magribins són molt ells, bueno tothom és molt ell, però no sé, per exemple allà on treballa la meva mare, hi ha moros, bueno marroquins i gent de color, i la gent de color són diferents que els marroquins, m'agraden més els de color que els marroquins.

(Elisenda, entrevista)

De tots els alumnes entrevistats, aquesta noia és la que expressa millor l'argument de la distància cultural, de la fascinació per les cultures i alhora la necessitat de preservar-ne les distàncies, de la compatibilitat d'unes i la incompatibilitat d'altres (els ampliaré al capítol següent). En canvi la resta d'alumnes no acaben d'articular cap argument clar en aquest sentit. És paradigmàtic per la seva ambigüitat (o moderació?) el clam de l'Alfonso. Li demano per què a la gent no els agraden els immigrants marroquins:

Perquè venen aquí i es pensen que estan allà, igual que allà. Si venen a viure aquí que ens deixin en pau, que visquin a la seva manera i a nosaltres que ens deixin en pau. No?

**No ho sé.**

Jo crec que sí.

(...)

**I creus que si venen aquí, han de fer igual que nosaltres o poden conservar els seus costums?**

*Ellos mismos. Sus costumbres, eso que hacen de... se tiran seis meses sin comer, a partir de las seis, el ...*

**El ramadán.**

*El ramadán ese. Que hagan lo que quieran, pero que se pillen, que se cojan a las costumbres de aquí. Si aquí hay unas normas hay que cumplirlas. Que vayan a su rollo y que no se metan con la gente.*

(Alfonso, entrevista)

La postura és ambigua i no queda clar fins punt a quin els arguments de l'Alfonso són assimilacionistes. Possiblement denoten més una malfiança o

una mena de sentiment d'inferioritat i de greuge comparatiu (per què a ells se'ls permeten coses que a nosaltres no) que no pas una noció clara sobre què és el que s'ha d'imposar als immigrants. També denota una gran dificultat a l'hora d'establir els límits sobre el que cal imposar als immigrants (¿les lleis comunes?, ¿alguns costums?, ¿tots?). També queda clar l'individualisme implícit en la seva postura (que ens deixin en pau) i el seu tancament (mentre no molestin...) que sens dubte denoten les dificultats que existeixen a l'hora d'establir relacions socials entre els diversos col·lectius que integren la nostra societat (i la tendència esbossada al capítol 2 d'esdevenir cada vegada més consumidors que no pas membres d'una societat). Altres alumnes desenvolupen arguments similars:

**A L'Arbreda a la gent ja li sembla bé que hi hagi els marroquins?**

Alguns sí i alguns no.

**I a tu què et sembla?**

A mi me da igual, com si ..., mentres no molestin, mentres no m'insultin ni diguin coses.

(Cesc, entrevista)

En les entrevistes i converses que hi he mantingut, simplement apareix la imatge (més que l'argument) de la diferència cultural. Abans, en parlar d'altres alumnes i col·lectius, aquesta imatge de la diferència no havia aparegut per a res. Dic imatge més que argument perquè no es formula un raonament en el sentit de dir que *són diferents i per això no podem conviure, som incompatibles o són inassimilables*. S'afirma que són diferents, es potencia la imatge de la seva diferència (ja ho hem dit al capítol 4: cultural, racial, ... al cap i a la fi no importa, tampoc no s'hi entra en això) però no hi ha cap afirmació que permeti extreure d'aquesta imatge un argument universal: no es parla "de cultures", ni de "puresa cultural", ni de "mixofòbia", simplement es diu com són (i són negatius) i que és per això que no els agraden, no s'hi relacionen, els rebutgen o se'n protegeixen. Sense generalitzar sobre altres formes de diversitat cultural, sense que dels casos

que expliquen se n'extreguin lleis naturals, universals, ... I al cap i a la fi ningú pot obligar-los que els agradi segons què o segons qui, ni tothom està obligat a relacionar-se amb tothom.

Per entendre l'ús que es fa de la diferència cultural és interessant la distinció que Alegret (1993: 60-72) estableix entre diversitat i diferència. Si en relació a la resta d'alumnes nacionals aquests mateixos alumnes treballen (sense fer-lo explícit) amb el concepte de la diversitat, en relació als alumnes marroquins (els immigrants africans en general) s'introdueix la idea de la diferència: no són només diversos, sinó que són clarament distingibles de nosaltres i relativament homogenis entre ells. Això permet pensar-los com uns "altres": si nosaltres som internament diversos, no està clar on comencem i on acabem, ni exactament què és allò que ens defineix (si és que res ens defineix a tots com a conjunt), està clar que els immigrants ens són exteriors, no són "nosaltres", els podem identificar clarament com a grup i sabem com són i com es comporten. Per aprofundir en aquesta qüestió, que ens permetrà contrastar les hipòtesis 1.2 i 1.3, veurem primer amb quins conceptes es refereixen a aquests alumnes i quin és el grau de comprensió dels conceptes que fan servir (moros, immigrants, marroquins, ...). En segon lloc veurem la imatge que en tenen, quines són les generalitzacions i estereotips amb què els descriuen i defineixen.

### **12.11 MARROQUINS, MOROS, NEGRES I IMMIGRANTS**

Conceptualment, la línia divisòria principal establerta entre els alumnes és la que separa els alumnes immigrants dels no immigrants. Aquesta distinció



és més clara i està més ben definida a nivell de discurs i de relacions entre les persones que no pas la distinció entre catalans i castellans a què ens hem referit fins ara. Els alumnes immigrants són tots aquells que han nascut fora de les fronteres de l'estat, o que hi han nascut els seus pares. Donada la composició de l'alumnat del Guillem d'Efak, es considera immigrants els alumnes d'origen marroquí, algerià, senegalès i gambià, els alumnes provinents del continent africà. No és descartable que la mateixa etiqueta s'apliqui també a alumnes d'altres orígens (incloïm l'uropeu) tot i que (probablement) amb unes connotacions i unes condicions diferents: no és possible contrastar la hipòtesi que el marcador físic és determinant i veure si un alumne italià o francès que parli correctament la nostra llengua i no faci visible el seu origen, serà considerat immigrant o estranger.

En un apartat anterior he assenyalat que els fills de matrimonis mixtes són considerats nacionals (hi ha tres casos a 3<sup>r</sup>). És precís dir, però, que es tracta de dos alumnes fills de pare català i mare llatinoamericana i d'una alumna de mare francesa, de manera que ni lingüísticament, ni físicament hi ha marcadors que puguin alertar sobre llur condició d'immigrants o estrangers. En tot cas, donada la importància que en el discurs dels alumnes es dona al criteri de la nacionalitat, considero més probable que sigui, no l'absència de marcadors, sinó el caràcter mixte de l'origen nacional de l'alumne el que provoqui (o afavoreixi) la seva exclusió del grup dels immigrants<sup>441</sup>.

En diverses ocasions he fet l'aclariment "immigrants o estrangers". El concepte estranger és un concepte clar per a la majoria dels alumnes: tota aquella persona que viu o que ha nascut en un estat diferent del que pertany a qui realitza l'observació. El criteri nacional és clar i cap dels

<sup>441</sup> De fet, a l'inrevés del que passa als EUA amb la classificació de la població mestissa: si un dels ascendents és una persona "negra" se la considera negra.

alumnes catalans, en cap moment ha identificat com a estranger un alumne d'origen espanyol: s'accepten les fronteres estatals com a criteri de referència (de la Unió Europea ningú no en parla, ni d'Europa, ni de la Comunitat Econòmica Europea, ...).

El concepte "immigrant" ja resulta més confús. En una de les classes de català l'A.T. introduí el tema de la immigració, darrerament les pasteres no deixaven de ser notícia i a cada noticiari es feia recompte de morts a les costes d'Andalusia; va crear-se una certa alarma social i el tema de la immigració semblava que al carrer es vivia més que mai. Per començar l'A.T. demanà als alumnes de 3<sup>a</sup>A "què vol dir emigrant i immigrant". Amb les respostes que rebé es posà de relleu la confusió de molts dels alumnes:

La Jénifer diu que emigrant vol dir "no tenir papers".

En Pedro rebla: "emigrant és quan vas a un altre país perquè no té treball i immigrant que està a un altre país i no té papers". Més endavant diu que la diferència entre un i altre és que el primer ve perquè no té treball, i el segon perquè "allà hi ha molta pobresa".

La Silvia assenyala: "Mi madre era emigrante porque vivía en Francia...".

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Altres alumnes van mostrar una indiferència absoluta a la qüestió (sobretot en Pere i en Cesc que no es van preocupar d'ocultar-la en absolut). Tot seguit l'A.T. demanà quins d'ells es consideraven immigrants: a banda dels dos alumnes d'origen marroquí cap dels altres se'n considerà. Quan repetí la classe a 3<sup>a</sup>B només se'n consideraren Itzaac (nascut a Hondures) i la Maria del Mar (filla d'immigrants espanyols). En Blas (també fill d'immigrants espanyols) no sabia què fer, dubtava. En canvi en Juan sí que es pronuncià i digué que els seus pares eren d'Espanya però que ell havia nascut aquí.

Els alumnes fills d'immigrants espanyols no es consideren immigrants, i els que han nascut a Espanya es mostren ambigus respecte aquesta qüestió (la seva resposta depèn del context en què es planteja la pregunta o de com

s'ha definit prèviament què vol dir ser "immigrant"). En general la tendència és identificar "els immigrants" amb els treballadors d'origen estranger, sobretot del Tercer Món, i llurs famílies.

**Això, que diguin fora els immigrants . Tu ets immigrant, per exemple?**

No.

**La teva família d'on ve?**

La meua família ..., home el meu pare, el meu pare ve de Madrid, però no és immigrant tampoc.

(Pedro, entrevista)

**¿Crees que eres un emigrante por el hecho de haber venido de Madrid o crees que no?**

No, de ninguna manera.

**¿No? ¿Por qué?**

No sé, sigo siendo español ante todo y no es que sea facha por eso y, yo que sé, me siento como los demás que diré yo, yo sé hablar catalán y castellano, siempre que me despido de alguien digo: "Déu!" y eso no tiene nada que ver con que sea de Madrid es simplemente costumbre, ya me siento como uno más de los de aquí. Tengo la mayoría, no pero algunos de mis amigos que son de Melilla, otros dos son de Málaga, otros que son de Zaragoza, yo que sé y no pasa nada.

**¿Y con los que son catalanes, de familias catalanas de aquí, la relación también es igual?**

Si igual. Yo hablo en castellano y ellas en catalán pero...

**¿Por qué, es normal que vengan aquí o entiendes porque han venido?**

Sí, lo entiendo. Vamos, es que prácticamente es por el mismo motivo que yo. Yo me vi obligado a venir aquí porque mis padres no tenían trabajo allí en Madrid, todo eso es muy chungo y aquí en Cataluña sí que hay. Y claro, mi padre y ahora están los dos trabajando tan ricamente y (...) un par de veces y que quieres más. Por lo visto aquí sí hay trabajo y por eso también vienen los moros ¿por qué van a ser menos? los inmigrantes ¿por qué van a ser menos?

(Dani, entrevista)

En Dani entén (diu) els immigrants (són a Catalunya "pràcticament pel mateix motiu que ell"), però ell no se'n considera. Els seus pares van haver de venir aquí a buscar feina, igual que "els moros", "els immigrants".

La noció d'estrangeria, doncs, resulta fonamental. Però no és l'única que entra en joc. Els alumnes aboquen al concepte "immigrant" tot un cúmul

d'informacions que en els mitjans de comunicació s'associen a la immigració. Possiblement per això, quan l'A.T. ha introduït el tema de la immigració (a l'assignatura de llengua catalana), ha procurat explicar quin és el saldo migratori d'Espanya (possiblement també per crear una certa empatia i fer veure als alumnes que "nosaltres" també "som" o hem estat emigrants). Escriu a la pissarra: "Els espanyols a l'estranger i els estrangers a Espanya". Els demana quants creuen que hi ha i tots consideren que hi ha més estrangers a Espanya que espanyols a l'estranger. Aleshores els passa una gràfica de 1995 i veuen que no és així (segons la gràfica els espanyols a l'estranger són prop d'un milió i els estrangers a Espanya uns cinc-cents mil). Altra vegada s'evidencia l'impacte dels mitjans de comunicació i la sensació d'invasió que difonen<sup>442</sup>. En tot cas, queda clar que la sensació de ser envaïts, que hi ha una autèntica "onada migratòria" o que els immigrants són molts, és general. El mateix Brahim es sorprèn de les dades:

Brahim: Jo creia que hi havia més estrangers a Espanya!

Manuel: *¿T'has mirao la gràfica, quillo? ¿T'has mirao la gràfica?*

Brahim: No.

Manuel: *Pues entonces no hables.*<sup>443</sup>

(Observació 3'A)

L'Elisenda també s'apressa a manifestar: "Doncs jo en veig molts! A lo millor són tots aquí, però jo en veig molts!". En general a la classe sembla que tothom hi coincideix: n'hi ha molts. La mateixa idea va aparèixer al debat que vam fer sobre la immigració a l'institut veí, al General Moragues i a les entrevistes que vaig realitzar, la idea també va aparèixer en diverses

<sup>442</sup> Tot això es va desenvolupar abans que s'aprovés (i que es comencés a parlar) de (l'antiga) reforma de la Llei d'Estrangeria (per part del govern del PP i després de molts anys d'una llei molt més dura, reaccionària i policial aprovada pel partit socialista). Abans, doncs, de la demagògia de l'efecte crida i l'allau de notícies-propaganda amb que es va preparar la "contrareforma".

<sup>443</sup> Al proper capítol veurem l'escàs marge que es concedeix als alumnes marroquins perquè puguin expressar-se espontàniament i amb llibertat.

ocasions sense que explícitament jo formulés cap pregunta sobre aquesta qüestió.

La següent observació constitueix una mostra excel·lent d'aquest coneixement condicionat o esbiaixat pel dia a dia informatiu:

En Manuel vol fer un comentari sobre un accident hi ha hagut aquesta setmana (15 a 19 de març de 1999) a Tuníssia i del que la premsa se n'ha fet ressò. Els fets, tal com han estat explicats per la televisió i tal com en parlen els diaris, han anat més o menys així: tres turistes espanyols i el seu guia tunissenc han mort quan aquest darrer ha intentat atravesar un ued que, a causa d'unes pluges locals, anava ple. Quan el guia ha provat de travessar el ued amb el vehicle tot terreny amb què anaven, ell i els turistes que transportava han mort ofegats. En Manuel vol explicar la notícia perquè la mestra, A.T., com és habitual en les seves classes ha fet un comentari al marge de la lliçó (no sé si sobre la solidaritat, sobre el Marroc o sobre els immigrants). El cas és que en l'explicació d'en Manuel la notícia es veu radicalment transformada: l'àrab esdevé un immigrant "il·legal"; el ued ple d'aigua que intentava atravesar esdevé l'estret de Gibraltar on cada dia apareixen els cadavers del sud; i els turistes anegats a Tuníssia es converteixen espanyols que intentaven salvar aquest immigrant i que, per culpa d'aquest esforç solidari, han acabat morint ells també ofegats.

Al cap de cinc dies (24 de març de 1999), l'A.T. confirma que la notícia relatada per en Manuel en realitat es referia a l'accident esdevingut a Tuníssia. L'A.T. adverteix la confusió que hi ha hagut, tant en l'exposició de la història com en els conceptes (entre àrabs i immigrants, per exemple).

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Acceptant la confusió d'en Manuel, sembla evident que la identificació entre àrabs ("moros"), immigrants i il·legals, resulta poc menys que automàtica.

Pel que fa a les causes que provoquen la immigració, la majoria d'alumnes donen respostes correctes, tot i que sovint són simples i poc elaborades:

Manuel: Per viure millor.

Pedro: Perque no tenen treball!

Brahim: Per viure en pau.<sup>444</sup>  
(Observació d'aula, 3<sup>r</sup>A)

Per sensibilitzar els alumnes i a la vegada ampliar coneixements sobre el tema l'A.T. va llegir una notícia sobre la mort d'uns immigrants que es van ofegar en intentar entrar il·legalment a l'estat espanyol i tot seguit els va demanar que preparessin preguntes per a l'entrevista que havien de fer al responsable d'una ONG que treballa en favor dels immigrants (és un noi senegalès que ha estat convidat per a la Jornada sobre Àfrica organitzada per l'institut). Algunes de les preguntes ens il·lustren de les importants llacunes que aquests alumnes tenen sobre determinats temes:

?: Quina llengua tenen?

Manuel: *Eso ya lo sabemos: magrebi.*

Brahim: Que si li agrada com tracten a la gent {aquí}.

Brahim: Que si es pensa quedar a viure aquí per sempre.

Manuel: Quan vas venir, vas deixar la teva família allà?

Brahim: T'ha costat entendre l'idioma {d'aquí}?

Jose Antonio: Vas entrar amb papers o sense papers?

Tot d'una la Silvia demana: *Señorita, ¿los negros tampoco pueden comer cerdo?*

L'A.T. mira d'aclarir la qüestió, però en Manuel explica: És per la seva religió.

I en Brahim s'apressa: No! Si li agrada o no li agrada.

(Observació d'aula, 3<sup>r</sup>A)

Durant la sessió preparatòria de l'entrevista que la mateixa mestra va fer amb els alumnes de 3<sup>r</sup>B el tipus de preguntes que van plantejar era ben diferent:

Laura: Creu que les ajudes de les ONG estan ben distribuïdes?

Tere: Aquí a Espanya vas venir per gust o per necessitat?

Elisenda: De les ajudes que rep Àfrica n'hi ha gaires que vagin al Senegal?

Xavier: Quina és la teva tasca a l'ONG?

?: Quines són les principals diferències entre el Senegal i Espanya?

?: Et va impactar la nostra manera de viure?

<sup>444</sup> No sé fins a quin punt en Brahim estava expressant més una aspiració o un desig actual que no les causes vertaderes de la immigració que ell coneix prou bé.

?: Penses tornar a l'Àfrica? Et comuniqués amb la teva família?  
(Observació d'aula, 3<sup>r</sup>B)

Però tot i així, alguns alumnes volen fer-li preguntes sobre els seus costums estranys: “com allò que es posen plats darrera els llavis inferiors o que foraden la llengua...” (al Senegal!). Una alumna (la Laura) volia preguntar-li sobre l'ablació de clítoris i l'Elisenda comenta que ha sentit que les dones no poden casar-se amb qui volen.

A les entrevistes també s'ha evidenciat aquest desconeixement dels aspectes més elementals de la cultura dels immigrants africans. Sens dubte la ignorància sobre les característiques culturals dels immigrants fa possible que sobre ells es projectin imatges estereotipades i deformacions de tot tipus. Amb tot, veurem com aquests estereotips no necessàriament fan referència a les característiques culturals (reals o imaginades) dels immigrants, sinó que més aviat van en el sentit d'atribuir-los conductes socials no normalitzades (des de la delinqüència fins a la brutícia o el soroll) per tal de justificar-ne l'exclusió.

## 12.12 ESTEREOTIPS I IMATGES DELS IMMIGRANTS

Al General Moragues la mestra de religió ens va convidar a una de les mestres del TAE i a mi, que féssim una sessió per parlar dels immigrants marroquins, de l'islam, del racisme i “de totes aquestes coses” amb els alumnes de la seva classe. Vam intentar que la sessió fos més aviat un diàleg en el que poguessin anar sortint les idees que els alumnes d'aquella classe tenien dels immigrants i de la resta de temes. Bàsicament van sortir les següents idees (prejudicis o imatges) sobre (o contra) els immigrants:

- Que són prepotents.
- Que “són molt ells”.
- Que “d'un en un hi pots parlar, però quan s'ajunten fan com si no els coneguessis”
- Que són delinqüents (o que n'hi ha molts que ho són).
- Que s'ajunten entre ells i que són ells que no es volen barrejar.
- Que n'hi ha molts (molts i molts).
- Que en alguns llocs quan s'ajunten són sorollosos.
- Que a la plaça del mercat trafiquen amb drogues.

A l'IES de Vilaplana vaig realitzar, conjuntament amb el representant d'una associació de suport als immigrants, una sessió sobre el racisme i la immigració. Els estereotips també foren bàsicament els mateixos. Tot seguit veurem les imatges sobre els immigrants que apareixen a les entrevistes que vaig realitzar al Guillem d'Efak i posteriorment les comentaré:

#### 1. Els “moros” van de xulos / es posen amb la gent:

***¿Pero los problemas los buscan sólo con los moros o con los negros también?***

*Con todos, pero como hay más moros, y a parte que..., mira, hay más moros que negros, y los negros hay, pero los negros no van por ahí de chulos, y ellos se meten con los que van de chulos, los moros sí que van de chulos y se meten, los gitanos no, los gitanos tampoco son amigos. Por ejemplo, cuando van a una discoteca, van por ejemplo, no sé, van al “Perquè”, pues estan en la discoteca esa, pues van la peña del Vilar y por ejemplo la peña de Viladenil, claro hay dos peñas y empiezan a no sé que, tu sabes que beben mucha, fuman, empiezan a meterse con la tocha, y empiezan a hacer cosas de esas y entonces ya está van todos doblados y ya se meten con todo el mundo y así empiezan siempre las peleas.*

(Roberto, entrevista)

#### 2. Els “moros” són lladres / han provocat la transformació del poble, fan que et sentis estrany al teu propi país / passen droga / són bruts:



**He vist que a fora de l'institut, per aquí a algunes parets que hi ha fora i allà al General Moragues i així, hi ha pintades contra els immigrants o contra els moros, o coses d'aquestes. Què en penses tu d'això?**

Pues, a mi, els moros, mira.... no és que fagin mal, però a mi els moros, m'han atracat i tot eh!

**Sí?**

Home no van poder atracar-me, perquè m'hi vaig fotre dur, però si no...

A l'Eloi, un dia estaven al riu, pescant, dimecres que tenim tarda lliure i divendres, anem al riu, i va venir un moro, i teniem les bicis per allà i fa així a la cadena, estaven encadenades, i van vindre i que nos quita las bicicletas, vam anar cap allà ¿Que quieres?, et Eloi li va veure un anell, se lo voy a quitar i yo le pegué un empujon y se tapó la cara, es va tapar la cara i bueno aquí la liamos i después una cadena que llevaba, i l'Eloi li va agafar l'anell i se'l va posar aquí als pantalons i li va fer -Et vols?, li va fotre una patada i els va tirar i dice Ves a buscarlos va passar (...) a registrarlo i vaig sentir a gent, i l'Eloi va dir: Papa vine! i el moro corrents, se'n va anar corrents. I a mi no es que em fagi mal, però sempre estan...

**Però que era un home gran o com vosaltres?**

No, tenia setze o disset anys, tindria, però mira.

**Però també hi ha atracadors que no són moros, no?**

Ya però mira, venen aquí i ... Has passat per la plaça del mercat?

**No.**

Pffff! Està! Parece Marruecos, està lleno.

**I què et sembla això a tu?**

Pues que, van allà els nens, i passen droga i tot: Van els nens a jugar i ...

El meu pare i el meu germà sempre anaven, i ara ya no van.

**Perquè?**

Perquè està tot ple de moros, tot brut i ...

**I?**

S'en van a un altre parc.

(Alfonso, entrevista)

### 3. Els immigrants molesten als del país, no els respecten / roben:

**Molt bé. Escolta, quan hem estat parlant d'això del tema de la immigració i així. Alguna vegada, em sembla que en una classe de l'A.T., vau estar parlant del racisme i de diferències i de la immigració?**

**Sí.**

**I allà tothom estava a favor, encanvi veig que ara veig que tu...**

Com a favor?.

**Sí, tothom estava a favor dels immigrants i en canvi ara...**

Contra ells?

**Sí.**

*És que també toquen molt... las narices eh!*

*Pero la mayoría no se meten con la gente, ¿no?*

*No sé la mayoría. Los jóvenes, sí. A mi me han perseguido tres veces, para quitarme la bicicleta, no me han pillao, pero...*

*I no ho dieu a la policia això?*

*Si la policia pasa de todo, que le vamos a decir.*

**Passa de tot la policia?**

*Que le vas a decir - Ese me quiere quitar la bicicleta y ya no la encuentras otra vez.*

**Però poden vigilar més, no?**

*Ya, pa eso nunca nos hemos ido a quejar, nunca hemos ido.*

*(Alfonso, entrevista)*

4. Els "moros" insulten<sup>445</sup> / molesten:

**Se'ls tracta bé en general, fora de l'institut, a la ciutat i això?**

*No ho sé, és que no els veig mai.*

**A L'Arbreda a la gent ja li sembla bé que hi hagi els marroquins?**

*Alguns sí i alguns no.*

**I a tu què et sembla?**

*A mi me dá igual, com si ..., mientras no molestin, mientras no m'insultin ni diguin cosas.*

**Però et sembla que molesten?**

*Home, alguns sí, alguns comencen a insultar i ...*

**Però a ells segurament també els han insultat, no?**

*Sí, però algú li diu una cosa a un moro, i encara que no li hakis dit tu, t'insulten a tu.*

*(Cesc, entrevista)*

5. Els marroquins es barallen / no ens tenen respecte<sup>446</sup> / s'han apoderat de les coses, s'han imposat / s'han aprofitat de la nostra bondat.

**¿De aquí del colegio, pero quién hay así?**

*No sé, no los conozco. Este (...) que siempre anda por aquí, siempre está molestando. El otro iba se peleó con el Cristian Mató, me parece que se llama, se peleó y... Hombre, sé que también los de aquí, los del Guillem d'Efak, los de aquí de la capital, se sienten más superiores que los marroquíes, pero...*

**¿Y porqué?**

<sup>445</sup> Curiosament sempre els "insulten" en àrab, de manera que l'insultat mai sap què li han dit (sí és que li han dit res!).

<sup>446</sup> O, tal com diu més endavant, no respecten el "complex de superioritat" d'alguns nacionals.

Porque se sienten más de aquí. Pero ellos también no nos tienen ningún respeto, los marroquíes. Yo no me siento superior, porque los mismos derechos tienen unos que otros, pero es que hemos llegado a un extremo que queremos ser tan buena gente que ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no..., y acaban siendo más ellos que nosotros.

(Olga, entrevista)

6. Els marroquins no prenen la iniciativa de fer amics (a diferència dels "negres") / tenen un caràcter fort:

**¿Y crees que cuando llegaron aquí al instituto, los recibieron bien los alumnos a los marroquíes?**

Pues, ni bien ni mal, es que ya..., tampoco los recibieron así bien, pero tampoco los..., es diferente, porque en cambio... es los marroquíes, porque son racistas con los marroquíes, porque por ejemplo con los negritos, con los morenos, por ejemplo el Musty, de segundo, él siempre viene con nosotros y nos llevamos super bien, (...) nosotros, pero él lo intentó, el lo intentó de venir con nosotros y nos llevamos súper bien con él. Ahora, ellos tampoco ponen nada de su parte ni intentan venir con nosotros ni nada, y además que tienen un carácter muy fuerte y así no puede...

(Olga, entrevista)

7. Els immigrants "tenen molta negativitat" / porten malalties / porten problemes / no li cauen bé / no li agraden per la seva manera de fer o de ser / la seva cultura és diferent a la nostra / "són molt ells" / són possessius (les noies no) / no vol saber res d'ells (dels marroquins, que són diferents dels "negres") / han dut problemes i baralles

**I perquè et sembla que s'han de quedar allà?**

Home, perquè estan allà, per exemple no ho sé, amb això de la guerra, que té molta negativitat, moltes enfermetats i tot això.

**Amb lo de la guerra, quina guerra?**

La guerra de Kosovo. Porten moltes enfermetats que aquí no coneixem, molts problemes i no ho sé, crec que repercuteix molt a la societat d'aquí.

**Però el fet que hi hagi els marroquins aquí i de fet hi ha empreses que els contracten, llavors senyal que ocupen llocs de treball que la gent d'aquí no vol no? Hi ha empresaris que diuen que han contractat immigrants perquè la gent d'aquí no vol treballar al bosc,...**

Home si a mi em donen a triar, entre treballar al bosc o treballar en una gran empresa, suposo que triaré la gran empresa, abans d'anar a treballar al bosc.

**Ho dic, perquè sembla que es bo que vinguin els immigrants, perquè fan feines que la gent d'aquí no vol fer, i a ells els hi fa falta i la gent d'aquí els hi va bé que treballin amb això. Amb què és dolent que vinguin?**

Home, per això està bé, però per lo que he dit abans no. Perquè tenen moltes enfermetats i tot.

**Però que has sabut que hi ha hagut algun problema amb això de les malalties?**

L'altre dia va sortir a la tele.

**Què va sortir?**

Que portaven moltes enfermetats, que estudiaven les enfermetats que portaven i així, perquè no sabien com curar-les.

**No sabien com curar a ells, però no pas que ens encomanessin a nosaltres?**

---

**Bé, això de les malalties ho has sentit fa uns dies a la tele?**

Sí, però ho he pensat sempre.

**I hi ha algun altre motiu?**

Pues, que porten molta negativitat a sobre.

**Què vols dir?**

Que com que han patit tanta misèria, són molt negatius.

(...)

**I amb les noies marroquines hi heu mirat de parlar i de tenir una mica de relació i així? Dius, a vegades van juntes i són molt elles, però clar, moltes han arribat que no saben ni català ni castellà, que suposo que deu costar també de relacionar-se. Ho heu probat vosaltres?**

No, no, és que no.

**Però és clar, si no t'hi has relacionat, com saps que són així?**

No sé, per lo que veig i així, no m'agraden.

**Perquè, de les noies per exemple, perquè? Els nois, "són molt ells" suposo que vols dir que són una mica xuletetes, una miqueta així, o?**

Són com molt possessius.

**Sí?**

Sí, no em preguntis perquè.

**I les noies també són possessives?**

No, però són molt diferents a les noies d'aquí, no.

**En què?**

Sabia que m'ho preguntaries. No ho sé, és que...

**A tu et sembla que pots arribar a ser una bona amiga d'alguna noia marroquina d'aquestes?**

No.

**Perquè ho tens tant clar, perquè no voldries ser la seva amiga ni t'ho proposaries o perquè et sembla que encara que ho volguessis hi ha algo que faria que no fossiu bones amigues?**

No, no hi he pensat mai i és que no, no.

**No t'ho proposaries.**

No. Si ens hem de conèixer vale, però si no, no.

**Parlant amb alguna de les noies marroquines de les que ara no estan a l'institut, saps que varen fer un grup per ensenyar-les-hi català, amb alguna d'aquestes vaig demanar quines eren les amigues que tenia aquí a l'institut, i em va dir dos noms, i un d'aquests noms eres tu.**

Jo? Qui era la lolan?

**La lolan no està en el grup aquest, estava en un tercer i em sembla que ha deixat de venir. Jo no diré noms tampoc. Però es fa estrany que elles diguin, mira aquesta persona és la meva amiga...**

A mi no sé de què em coneixen, jo passo.

**Què vols dir que passes?**

**Que no vull saber res d'ells, no m'interessen,** ara en aquests moments no. Quan sigui gran, potser hauré de parlar-hi i així, però ara no.

**Què vols dir ara no, perquè dius això?**

**Que no vull saber res d'ells,** primera perquè si ara m'hi faig amiga que queden tres setmanes de cole, l'any que ve ja noestic aquí, per tant ja no val la pena. En el cole que aniré em sembla que no n'hi ha, per tant no.

**I et sembla millor que no n'hi hagi?**

Si em sembla millor? No ho sé, potser sí. És que moltes coses han vingut aquí per culpa dels marroquins, per exemple moltes baralles i així.

**Per culpa dels marroquins?**

I per culpa de gent d'aquí també, per les dos parts, i no, és que no, prefereixo no parlar d'això.

(Elisenda, entrevista)

8. Els magribins són molts / roben / han dut la delinqüència i la inseguretat / no ens tracten bé tot i que els hem acollit:

**I em deies que hi ha alumnes contra els immigrants, tu em deies que ells vagin a la seva... Tu no estàs d'acord amb ells, però? O amb algunes coses sí i amb algunes coses no?**

Sí, amb algunes coses sí i amb algunes coses no.

**En quines sí i en quines no?**

Abans, l'any passat, no hi havia tants de magribins, no l'any passat no, a primer d'ESO, i anavem al riu, perquè hi ha un lloc on està molt neta l'aigua i hi ha una pedra per posar-se, hi va molta gent, i vam anar en Martín, en Cristian i jo i ens estavem banyant, anavem amb bicicleta, i ...

vam veure un magribins eh veniu aquí i ens volien treure les bicicletes i ens vam tenir que anar corrents. I un dia vam anar a pescar, al riu però a pescar i tornar-les a tirar, mira per passar el rato, amb l'Alfonso, el Jorge i jo, i anavem amb bici no, i volia, tenia l'anell de la comunió, d'or, i se l'havia de treure, el Jorge va fer així, se'l va amagar i va fer que el tiraba, i el magribi li va fer aquí una clatellada, i per això. En Jamal tampoc, em cau bé, però... i en Brahim, però hi ha alguns que... és que ara no pots anar enlloc.

**Però vols dir que es per culpa dels magribins?**

Sí, perquè si nosaltres els acollim, que vinguin, i després ens tracten així, doncs...

(...)

**I al Vilar, creus que s'hi troben bé, els immigrants que venen? Tu m'has dit que hi ha immigrants que roben i així, et sembla que a Salt els hi agraden els immigrants?**

**A la gent gran els hi agraden els immigrants?**

Home, és que n'hi ha que són molt bons nanos i uns altres que són molt

...

(Pedro, entrevista)

#### 9. Estereotip sobre Àfrica:

**I el tema del masclisme a l'escola. Tu creus que n'hi ha molt o que no és important, o...?**

No home, sempre hi ha les típiques brometes de: "¡Ai, es una dona! ¡No sirves pa na!".

**Però això és de tant en tant, o creus que és una cosa normal, que és habitual?**

Mira, quan la nostra societat arribi a ser home i dona igual a igual, després si veig algun, serà que aquella persona és tonta d'aquí, però ara, ara està molt millor com estem aquí que no pas com estan allà a Àfrica.

(Ariadna, entrevista)

#### 10. Els immigrants són estranys / no s'assimilen a nosaltres / vesteixen diferent / tenen una religió diferent:

**I no us ha cridat mal l'atenció, no ho sé, a part dels nois, el tema de les noies i així? Tenir curiositat per com són, o d'on venen, o ...?**

Sí, és que els veig rars, perquè venen ..., crec que si venen aquí, perquè no habituar-se una mica més al nostre país? Venen molt tapats, i amb els mocadors al cap. No ho sé, potser és que els seus pares els obliguen a sortir així de casa, però sí...

**Però no us pica la curiositat. De fet és gent diferent, amb costums diferents... Pot ser més interessant que no pas conèixer una altra persona d'aquí, no?**

Sí. Fa poc vàrem fer la festa aquella de l'Àfrica, i vàrem fer lo del henna, i vàrem estar parlant amb ells, que com ho feien, que d'on ho treien, i ens vàren explicar coses.

**I va anar bé allò?**

Sí.

(Ariadna, entrevista)

11. Els "moros" molesten / xulegen / estan en un altre país:

*Me da un poquillo de rabia como a todo el mundo que los moros vayan ahí avasallando a la gente y todo eso.*

**¿Crees que avasallan a la gente?**

Sí. Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que *deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen.*

(Dani, entrevista)

12. Els immigrants s'aïllen de la resta / no volen integrar-se / (només) s'ajuden entre ells:

**¿La clase ideal, o sea el ideal de clase, es la que tenéis ahora con una relación no muy buena con ellos o crees se podría hacer de otra manera que...?**

*Yo pienso que sí, porque ahora ya son muchos inmigrantes que se juntan entre ellos y entre ellos ya se van ayudando, ya van resurgiendo, yo pienso que sí.*

**¿Pero se juntan entre ellos pero no se relacionan con vosotros, no?**

No. Pero mira, así ya se *van formando su propio entorno, lejos de nosotros*, es que también es edad de problemas.

**¿Edad de problemas?, por qué ¿si hubiera relación habría problemas?**

Sí.

(Dani, entrevista)

Com veiem les imatges i el discurs sobre els immigrants no són gens diferents dels que van aparèixer en els debats organitzats al Guillem d'Efak, General Moragues i altres.

En primer lloc s'aprecia com la imatge dels immigrants en general és negativa, però que la tendència és a establir una distinció entre els

immigrants marroquins (els "moros") i els gambians (els "negres"). Tot i aquesta distinció, també hem vist com el coneixement sobre uns i altres és més que relatiu (a cites anteriors s'afirmava que els senegalesos parlen "magrebi" o es demanava si "els negres" tampoc podien menjar porc). Com s'ha vist els primers són els que es queden amb la pitjor part: si els gambians són (relativament) acceptats, els marroquins són rebutjats de forma unànime.

Per explicar aquestes diferències crec que són possibles dues hipòtesis:

1. Que sigui el tarannà diferent d'uns i altres el que provoqui aquestes diferències d'actitud envers cadascun d'aquests col·lectius. Certament, no són només els alumnes els qui acusen els marroquins de ser tancats i de mantenir un tracte "especial" amb la resta de persones. Fins i tot aquells que treballen en contacte amb els immigrants en associacions de suport o que intenten difondre un cert missatge anti-racista, parlen d'aquestes diferències (unes diferències que, d'altra banda, s'accentuen entre les dones<sup>447</sup>).
2. Que sigui la desigual presència d'un i altre col·lectiu el que provoca aquestes diferències d'actitud envers ells. Ja he assenyalat al capítol 10 que el col·lectiu marroquí avui és el

<sup>447</sup> Les observacions de les alumnes d'educació social que han fet el seu pràcticum a l'escola d'adults del Vilar amb homes i dones immigrants, sempre van en el mateix sentit: les dones gambianes són més obertes i participatives que no pas les marroquines, més tancades, tímides, reservades, ... Sens dubte el paper que a cada societat s'atribueix a les dones, els espais de participació social que se'ls reserva, així com la imatge de feminitat, maternitat, ... que s'ha establert a cadascuna d'aquestes societats, tenen molt a veure amb unes diferències que no podem considerar simples estereotips. No és el moment d'aprofundir-hi, però les diferències esmentades poden apreciar-se clarament en comparar les informacions sobre Senegal i Gàmbia que ens dona Kaplan (1998), amb les que D.M.Hart (1997), Roque (1998), U.K.Hart (1999) i fins i tot Narbona (1992), ens aporten sobre la societat nord marroquina, llurs estructures i valors familiars i el paper i relacions entre homes i dones.



col·lectiu d'immigrants estrangers més important del Vilar. En un primer moment semblava que havien de ser els immigrants gambians i senegalesos els que acabarien tenint més pes a la població, però en pocs anys les estadístiques s'han capgirat i en l'actualitat els immigrants marroquins pràcticament doblen els gambians.

3. Que siguin factors històrics i prejudicis heretats els contribueixin a fer que el col·lectiu d'immigrants procedent de Marroc sigui el més mal vist i contra qui existeixen prejudicis i estereotips més negatius. No cal dir que des de la (Re)conquesta i l'expulsió dels moriscos, fins a la colonització del Marroc i el Sàhara Occidental, la relació amb aquest col·lectiu no ha estat, precisament, generadora de profund coneixement, ni mutua acceptació.

També és possible que totes tres explicacions tinguin una certa validesa. La primera és compartida per molts (racistes i anti-racistes), però la segona i la tercera no són en absolut despreciables (què millor que atribuir a les característiques d'un col·lectiu el rebuig que genera; enlloc de reconèixer que és la nostra incapacitat d'acceptar llur presència o la nostra manca de voluntat de compartir un cert espai el que ens empeny a rebutjar-los).

De fet, d'entre les idees expressades pels alumnes sobre els immigrants i sobre els immigrants marroquins en concret, crec que aflora amb bastanta claredat una qüestió. D'una banda apareix un cert racisme culturalista (alguns elements aparèixen als exemples 2, 7, 10 i 12), però també l'argument de la nacionalitat, tal com plantejava a la hipòtesi 1.3, és absolutament rellevant (exemples 5, 8, 11 i aparegué més clarament en els debats realitzats als diferents instituts de la zona). La idea que sembla expressar-se és que, com a estrangers, en el nostre país cal que acceptin la

posició subordinada que comporta l'estrangeria, que la plenitud de drets no és possible, que hi ha d'haver una "preferència nacional" que, entre els joves, s'ha de traduir en una actitud de respecte. Un respecte no tant envers la cultura de la societat on s'han instal·lat els immigrants, sinó envers el grup social dominant en general: no es demana tant que s'assimilin a nosaltres (que també pot ser), com que ens tractin amb respecte. En paraules d'un dels joves entrevistats: *"deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen"*.

D'altra banda, aquest darrer argument també posa de relleu que la qüestió és més social que cultural. No només pel que fa a les causes profundes, sinó també en relació als arguments que s'utilitzen. Quan els alumnes diuen que els immigrants ("moros", marroquins o el que sigui):

Van de xulos  
 No ens tenen cap respecte  
 Són molt ells  
 S'han imposat  
 No ens respecten  
 Van "avassallant" a la gent  
 Estan resurgint

...

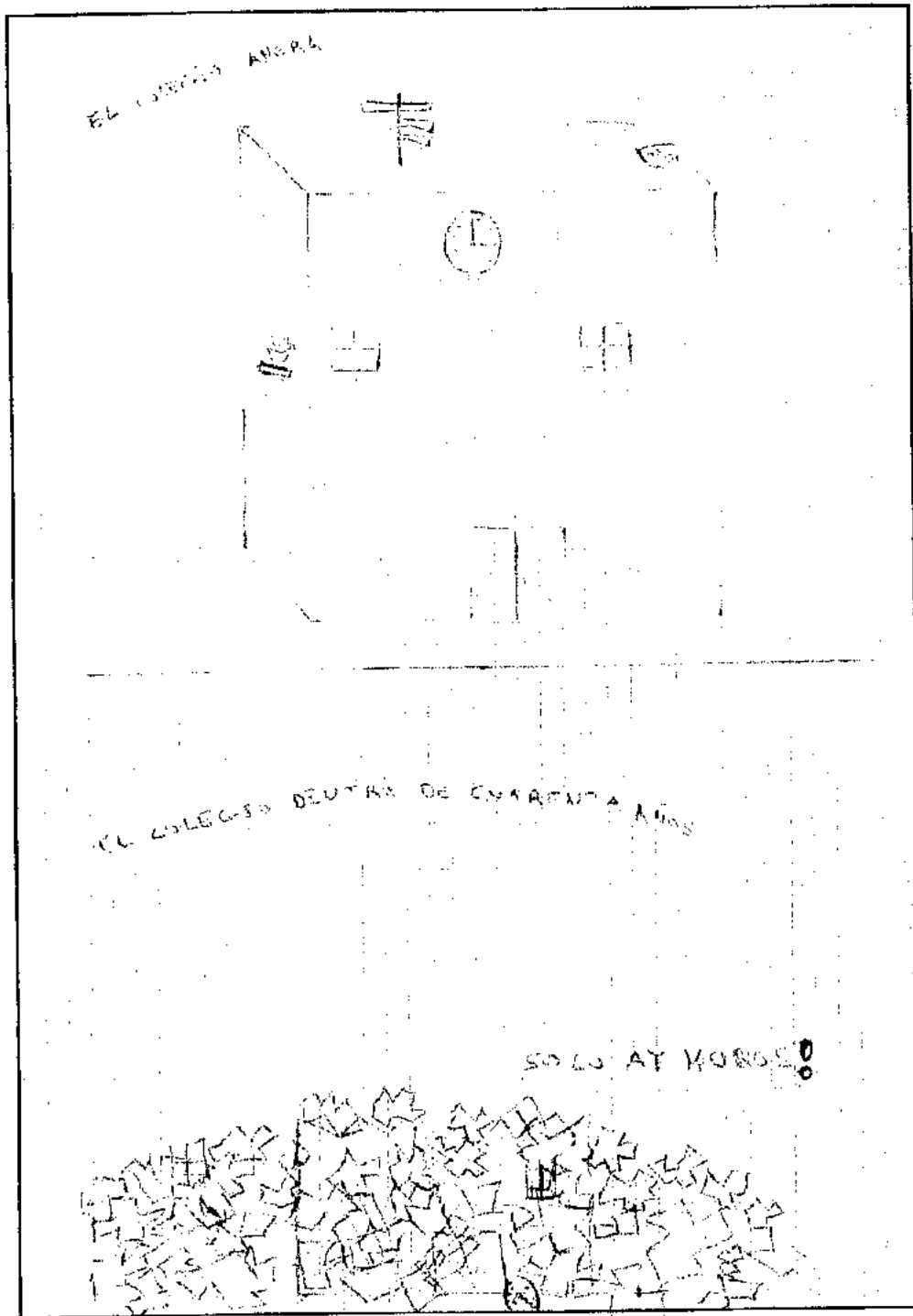
El que crec que es posa de relleu és la tensió que generen unes relacions de poder que s'estan alterant, la por a ser superats per uns nousvinguts, de ser considerats menys que ells (o a ser tractats igual a uns que en realitat haurien de ser menys), la dificultat de compartir un mateix espai social en termes d'igualtat, o la por a reconèixer-se en algú que sempre ha estat menyspreat. Crec que és en termes de relacions de poder que cal abordar

l'anàlisi d'aquests discursos, i cal, també, situar el concepte d'estrangeria en relació a aquestes relacions de poder.

També en relació al poder cal situar els arguments de tarannà populista que expressen els exemples 2 i 3: que el problema afecta directament les persones, el poble ("Van allà els nens, i passen droga i tot. Van els nens a jugar i ... El meu pare i el meu germà sempre anaven, i ara *ya no van*") i que algú hi haurà de posar remei (ni la policia ni els polítics no n'hi posen: "**I no ho dieu a la policia això? ¿Si la policia pasa de todo, que le vamos a decir? Passa de tot la policia? Que le vas a decir - Ese me quiere quitar la bicicleta y ya no la encuentras otra vez. Però poden vigilar més, no? Ya, pa eso nunca nos hemos ido a quejar, nunca hemos ido**"). Algú haurà de posar remei a aquesta situació, al cap i a la fi, sembla que els missatges de bondat i solidaritat que alguns difonen no són la solució, sinó una part fonamental del problema: "*Hemos llegado a un extremo que queremos ser tan buena gente que ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no..., y acaban siendo más ellos que nosotros*".

És precis també tenir en compte arguments com els expressats a l'exemple 7, on senzillament es diu que "això dels immigrants" no és una qüestió que afecti l'entrevistada: "no m'agraden" o "no en vull saber res d'ells, no m'interessen" són arguments difícils de rebatre, entre altres coses perquè no remetent directament a un discurs racista, sinó a una actitud de tancament i d'insolidaritat, de negació de la idea de societat que, com veurem, resulta del tot rellevant i necessària de superar a l'hora de combatre les actituds racistes d'alguns alumnes i les formes de violència en general.

Finalment, el dibuix que va fer un alumne un dia que faltava el professor i que els de 2<sup>B</sup> van haver de quedar-se a classe fent deures, resumeix prou bé la idea de desordre, brutícia i decadència que alguns alumnes solen associar als immigrants magrebins i que també ha aparegut a les entrevistes (exemples: 2, 7 i en general a totes si acceptem com a "decadència" les formes de desordre social: que es posin amb la gent, que no respectin ningú, etc.):



### 12.13 L'ESTEREOTIP DE L'ALTRE COM A GENERADOR DE DISCURS I FONT D'IDENTITAT

Evidentment, la majoria d'imatges que fins ara hem vist que els alumnes del guillem d'Efak tenen sobre els marroquins o sobre els immigrants en general constitueixen exemples típics de prejudicis i imatges estereotipades. Amb tot crec que seria necessari plantejar-se quin és el grau de veracitat que aquests mateixos alumnes donen al seu discurs, fins a quin punt les imatges expressades constitueixen la imatge que veritablement tenen dels marroquins i dels immigrants.

En abordar la qüestió del racisme, A.T. va demanar als alumnes si sabien què era un prejudici i que era un estereotip. Els alumnes van saber-ho prou bé, tot i que el que sabien no ho aplicaven a l'anàlisi de les seves actituds envers els immigrants, sinó de la relació que els adults mantenien envers ells, els joves<sup>448</sup>. En un dels debats sobre el racisme en què vaig participar, amb els alumnes de Vilaplana, alguns alumnes van mostrar una actitud que em resultà estranya: un d'ells, per justificar actituds que qualificàvem de racistes, digué que la premsa tendeix a ocultar els actes delictius dels immigrants. Ràpidament el vam rebatre i ni ell ni altres alumnes que defensaven les actituds que ells qualificaven d'"autodefensa" enfront els immigrants, no van fer-se forts en aquest argument. La sensació és que ells ja sabien d'entrada que l'argument era fals, però el que realment era important en aquell debat semblava que no era la veritat o la falsedat dels arguments, sinó la capacitat d'esgrimir-los. Aquells alumnes podien ser plenament conscients que treballaven amb estereotips i que possiblement eren falsos, però al cap i a la fi també eren conscients que els altres (jo i l'altra persona, un senegalès que treballa en una ONG, també treballàvem

<sup>448</sup> Recordo que al capítol 10 he assenyalat com el cap de la policia local denunciava les actituds intolerants que els adults mantenien envers els joves del Vilar.

amb estereotips, amb generalitzacions: sobre els joves, sobre el racisme de la nostra societat, sobre els immigrants, ...). Aquest fragment de l'entrevista realitzada a en Roberto, alumne de 3<sup>a</sup>A del Guillem d'Efak, possiblement l'alumne més proper a l'estètica i al discurs que es suposa propi dels *skin heads* (i a la vegada un dels alumnes més "adults" dels de 3<sup>a</sup>) remet a la mateixa idea: ells treballen amb estereotips, però també els altres.

Eso es como nosotros, bueno nosotros, los *skin heads* que tienen una idea sobre los moros, no se la va a cambiar nadie, los moros hay que meterles, meterles y meterles, y A.T., la directora y toda esta gente, tiene otra idea sobre los moros, que es siempre ayudarlos, ayudarlos y ellos nunca tienen la culpa de nada, nunca tienen la culpa de nada, y no se lo va a quitar nadie de la cabeza, hablen con ellos o no hablen.  
(Roberto, entrevista)

Fins a un cert punt, alguns d'ells semblen ser conscients que els seus relats no són descripcions acurades d'un o altre col·lectiu, sinó l'exposició de la manera com veuen, senten o perceben l'esmentat col·lectiu. És com si adoptessin el paper de l'antropòleg, del psicòleg, que sap que no es tracta de la realitat, sinó del seu reflexe, del discurs de determinat grup sobre la realitat. El problema, però, és que la realitat no és el que importa: en un joc de discursos i de miratges, el que és fonamental és tenir el propi discurs, tenir les claus per llegir i interpretar<sup>449</sup>. Perque també creuen (o saben?) que els altres també són víctimes de miratges. No hi ha exaltació del relativisme, sinó un posicionament pragmàtic davant d'una realitat que es sap relativa, subjeciva; davant d'un món del que es sap que l'important és tenir-ne una mirada, fins a un cert punt tenir identitat vol dir això: tenir ideologia, tenir discurs, tenir capacitat autònoma per desxifrar el món.

<sup>449</sup> Veure al capítol 3 l'apartat dedicat a la relació entre ideologia i identitat.

## 12.14 DISCURSOS D'ETNICITAT ENTRE ELS MATEIXOS IMMIGRANTS

Per acabar aquest capítol, i abans de passar a veure quines són les relacions que, més enllà dels discursos s'estableixen entre els diferents col·lectius, cal fer una darrera precisió. Fis ara he parlat d'immigrants, d'immigrants marroquins, de "moros" i de "negres" o "africans". He emprat les categories amb que treballen els alumnes, però resulta evident que no necessàriament han de ser les categories en les que es reconeguin els mateixos immigrants i fills d'immigrants. No només pel que fa als noms que s'empren sinó pels mateixos límits que s'estableixen. Tot i que la recerca sobre aquesta qüestió per força resulta superficial (per la necessitat d'acotar el tema, però també pels pocs alumnes immigrants que, malgrat tot, hi ha al centre), en diferents ocasions s'ha fet evident la rellevància de la distinció entre àrabs i *amasiqh*, que en alguns casos va acompanyada d'un menyspreu dels primers pels segons (que se'ls considera gent inculta, del camp, ...):

**I amb en Rafiq i aquests és diferent?**

No, no m'ajunto jo amb ells.

**Perquè?**

Perquè són *amasiqh*, per això, que el meu pare no em deixa.

**Ah, no et deixa? Perquè? Explica'm més això, no és per saber res del teu pare, és per entendre coses, perquè aquí la gent diu això, moros... ja ni marroquins! Diuen moros, que pot ser un palestí, un argelí o un maurità que és lo mateix, i hi ha moltes diferències... llavors, explica'm això, no per saber què és el que et diu el teu pare a tu, si no per entendre-ho.**

Em diu que són mala gent, que encara que vagis amb ells es porten bé però... al final quan et baralles amb algun d'ells, sempre van tots junts, i comencen tots a insultar-te i tot això, em diu que no, perquè fumen casi tots, aquí no fuma ningú del cole, només en Jamal, és que ell fuma a ratos, i per això em diu que no vagi amb ells, i ... no ho comprenc però li faré cas, no aniré amb ells.

**Però en Rafiq sembla bon noi, no?**



Sí, en principi era amic, però fa un mes em vaig barallar amb ell, perquè estavem jugant i em va embrutir, jo anava blanc, i em vaig enfadar i ja està i me'n vaig anar.

**I en Jaled i en Salah són amasiqh?**

En Saleh sí, però en Jaled no, en Jaled és...

**Després hi havia l'Ahmed i en Salama, aquests sí que són amasiqh.**

Sí, tots els altres són *amasiqh*, només n'hi ha tres de l'altre cole que no són, però dos no hi són ja, estan al Marroc.

(...)

**Llavors, això que dius que no us ajunteu, perquè és, per quins motius, al Marroc tampoc no us barrejeu?**

No, al Marroc sí, però és que aquí, no ho sé, jo no m'agrada estar amb ells, m'agrada més estar amb els amics de classe, encara que no siguin de la classe.

**Però, llavors què, segur que hi ha gent d'aquí que segurament a casa seva els diuen "no us barrejeu amb els marroquins que són mala gent" clar, i això és lleig, però llavors a tu, els àrabs marroquins et diuen "no us barrejeu amb els amasiqh".**

No, només el meu pare, em diu: "no vagis".

**No et sembla que és el mateix?**

Sí, em diu: "no vagis amb aquells, perquè...", però: "si són marroquins com jo", i em diu: "no, et dic que no vagis amb ells, que al final no sé què, et barallaràs i tot això", "vale, vale".

**I, que vagis amb nois d'aquí al teu pare li agrada o prefereix que vagis amb marroquins ...?**

No, que vagi amb espanyols ja li va bé.

**Sí? Què et diu d'això?**

Em diu: "és millor que vagis amb espanyols que no que vagis amb marroquins, encara que siguin del teu país, del teu poble...".

**Perquè?**

No ho sé. Diu coses així.

**I amb marroquins que siguin àrabs, ja li agrada també?**

No, no em deixa amb ningú, a menys que sigui el meu cosí.

**Amb marroquins àrabs tampoc?**

No, no em deixa, no em deixa que els porti a casa, pel carrer ja no em veu,estic sempre però...

**Però, el teu pare té amics marroquins àrabs?**

Sí, en té molts, venen a casa, i després li dic jo "com és que tu pots anar amb ells i jo no?", i em diu "no, et dic que tu no vagis amb ells, doncs no hi vagis-, vale, jo no hi aniré", però quan surto com que ell està a casa o estic entrenant, pues vaig amb marroquins, però aquí cole no.

(Brahim, entrevista)

Entre els alumnes marroquins que assistien al TAE també existien prejudicis del tipus que expressava en Brahim, tot i que la relació entre els

alumnes àrabs i *amasiqh* no va resultar en absolut problemàtica. Al fragment de l'entrevista amb en Brahim apareix amb claredat una altra idea que abans hem vist que els alumnes catalans i castellans negaven: la voluntat d'integració i de no tancar-se exclusivament amb la pròpia comunitat. Però aquest esfroc d'integració, de relacionar-se amb altres alumnes, resulta sovint frustrat, com veurem al capítol proper.

En sintonia amb aquest esforç<sup>450</sup>, són comptades les ocasions en què els alumnes immigrants exposen públicament signes o discursos que facin evident llur identitat nacional. Fins i tot es tendeix a ocultar-la per tal de facilitar una integració plena d'obstacles:

**Tot d'una la Sílvia demana:** *Señorita, ¿los negros tampoco pueden comer cerdo?*

**L'A.T. mira d'aclarir la qüestió, però en Manuel explica:** És per la seva religió.

**I en Brahim s'apressa:** No! Si li agrada o no li agrada.  
(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

L'única exhibició pública que vaig presenciar va ser cosa de segons: un estel que volia ser el de la bandera del Marroc i que en Jamal va dibuixar i esborrar ràpidament<sup>451</sup>. Tres noms escrits en àrab a la pissarra ("Jamal X Maria" i "Núria", que en Brahim i en Jamal va escriure sense que ho veiés cap altre alumne de l'aula. No només això: llur actitud tendeix a ser positiva en tots els sentits. Ja he assenyalat abans que pràcticament mai no fan burla del català, i en general tendeixen a relacionar-se amb tots els que els ho permeten:

**Aquí hi ha gent que parla castellà i d'altra que parla català, la relació és igual amb uns i altres?**

<sup>450</sup> I en la línia del que preveuen Ogbu i els seus seguidors.

<sup>451</sup> En Jamal em va comentar que ell va fer una de les pintades en àrab que hi ha al Vilar (simplement hi deia "Marroc").

Jo m'entenc amb tots, m'és igual que parlin català o castellà, em parlen castellà pues li contesto amb castellà, si em parla català pues en català, si em parlen marroquí pues en marroquí.  
(Brahim, entrevista)

Tampoc no desenvolupen un discurs de queixa, parlen poc de racisme i només accidentalment (o sota pressió) fan evident el desengany i el malestar que els pot haver comportat l'aventura de la immigració:

Quan A.T. demana als alumnes de 3<sup>a</sup>A "què vol dir emigrant i immigrant" la Sílvia assenyala: "Mi madre era emigrante porque vivia en Francia...". En Brahim exclama en veu alta: "¿Si está a París va a venir aquí a España? Mare de Dios! Yo no vengo aquí ni que me paguen".  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Mentres treballen en grup en Jose Antonio pregunta a en Brahim si li agrada viure a Espanya:  
Jose Antonio: Te gusta a ti, Brahim, te gusta?  
Brahim{El mira fixe i somriu. Inclina el cap cap a un costat i aixeca les espatlles}: No.  
{Fa una ganyota mentre somriu}.  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Aquesta va ser l'única vegada que, inexplicablement (per a mi), vaig sentir una queixa pública d'un alumne marroquí sobre el que per a ell representava haver emigrat al nostre país. A les entrevistes que els vaig realitzar, però, sí que apareixia, si no la queixa, sí un cert desencís:

**Quan tu estaves al Marroc i t'imaginaves el país aquest on aniries, te'l imaginaves molt diferent?**  
Sí.  
**Tenies ganes de venir o no tenies ganes ?**  
Sí, en tenia ganes.  
**Sí? Per què ?**  
(...?)  
**I te'l imaginaves diferent ?**  
Sí.  
**I la gent te la imaginaves diferent també ?**  
Sí.  
**Més simpàtica ?**  
Sí.  
(Rafik, entrevista)

## **13. Les relacions interètniques entre l'alumnat**

Al capítol anterior hem pogut comprovar l'existència de discursos de nacionalitat i d'etnicitat entre l'alumnat del Guillem d'Efak. En aquest capítol analitzaré fins a quin punt i de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells. L'objectiu és triple: d'una banda determinar la importància de l'etnicitat a l'hora d'establir relacions d'amistat, cooperació i agressió entre els alumnes; en segon lloc valorar si aquestes relacions estan condicionades pel que hem definit com a discursos, actituds i comportaments racistes; i finalment avaluar la incidència i l'eficàcia de les activitats que es desenvolupen des de l'escola per reflexionar sobre aquests discursos i millorar les relacions (interètniques) entre l'alumnat. Un darrer objectiu és l'anàlisi de la relació que s'estableix entre actituds violentes i discursos racistes. Aquest darrer aspecte, però, (implícit en el primer i segon dels objectius que he esmentat) serà esboçat en aquest capítol i més àmpliament desenvolupat en el capítol catorzè, quan abordi en el seu conjunt els fenòmens de violència en el Guillem d'Efak i pugui contextualitzar les formes de violència racista.

En aquest capítol les relacions interètniques en general i el racisme en particular, seran al centre de la meva anàlisi. Però per evitar

sobredimensionar artificialment aquestes variables (nacionalitat, etnicitat i racisme), mostraré primer com es classifiquen els alumnes ells mateixos, i situaré d'aquesta manera les variables ètnica i nacional al lloc on els correspon.

### 13.1 DE COLLES I AMICS

Quan es demana als alumnes que parlin dels grups que hi ha a l'escola, en un primer moment hom té la impressió que l'etnicitat té una importància més que relativa. Aparentment, a l'hora d'establir els grups (i d'organitzar les relacions entre els alumnes) la variable ètnica té un pes (si és que el té) menor.

***¿Cual es el que consideras el principal problema del instituto, si es que hay alguno?***

*Pues que... Mira la gente... Bueno, hay buen rollo depende en qué casos. Hay veces que no ¿no? Pero la mayoría, unos nos sentimos más superiores que otros.*

***¿Qué quieres decir con superiores? Pon un ejemplo.***

*Porque, desde que venimos al instituto, hemos venido en grupillos, los de las pavas, el de los chulos y luego está el grupito de los cabecillas. Y entonces, pues se van haciendo grupos más grandes, más grandes, más grandes, y hay los grupos que entre grupos se pelean.*

***A ver, has dicho tres grupos: el de las pavas, el de los chulos y el de los cabecillas. ¿Qué quiere decir cada uno? ¿El de las pavas, quienes son y qué hacen?***

*El de las pavas son las..., todas éstas que no hacen na, que van a su aire, pero a lo mejor son un poquillo así... tontillas ¿sabes?.*

*(...)*

***¿Y por qué dices de las pavas? ¿Qué es lo que hacen? O ¿por qué son pavas?***

*Porque están muy alejadas de los demás, van... No sé, son muy diferentes a nosotros. Nosotros somos diferentes grupos, pero más o menos vamos a lo mismo, y ellas no, ellas están más así, más a su aire.*

***¿Más a su aire, qué quieres decir, que se separan o ...?***

*Sí, ellas se separan de los demás, van con su grupo. En cambio los otros grupos, pues vamos..., nos barejamos todos.*

(...)

**Después está el de los chulos, dices. ¿Por qué son chulos? ¿Qué hacen?**

*¡Que nos tienen amargadas a todas! ¡Que van detrás de la niñas como lapas! Ellos se creen que son los más chulos de todos.*

**¿Y qué es lo que hacen?**

*Metiendo mano y ponerse con las niñas. Las niñas pues un día les daremos una hostia y ya verás tu.*

**Y después decías, el grupo de los cabecillas. ¿Quiénes son éstos?**

*El Roberto... Bueno algunos ya se han ido: el Rubén, el Rodrigo, el Cristóbal... El grupo de los cabecillas son pues los que lo llevan todo.*

**¿Qué quieres decir que lo llevan todo?**

*Lo llevan todo, son los líderes del colegio. De tercero son los líderes ellos, los cabecillas.*

**¿Pero los líderes por qué? ¿Porque la gente los sigue o por qué?**

*Sí, todo (...?)*

**¿Ah sí? ¿Por qué?**

*Mira, porque nos caen bien a todos y son diferentes ¿sabes? Suelen hacer cosas diferentes que las nuestras y un poco aprendemos de ellos.*

**¿Tanto los chicos como las chicas? Porque entre los cabecillas no hay ninguna chica, no?**

*Bueno, luego hay a parte las cabecillas... Pero las chicas no, las chicas lo que pasa es que nosotras somos novias de los cabecillas y después vamos juntos.*

(...)

**¿Y vosotras sois líderes de las chicas o no?**

*No, las chicas no tienen líderes. Hombre, tienen las que dicen..., los chicos pá ellas las líderes son las que dicen estas son más guapas. Pero vamos eso ya no lo sé, porque eso es cosa de los chicos.*

(Olga, entrevista)

Com mostra el fragment d'entrevista transcrit, la majoria d'alumnes entrevistats estableixen tot un seguit de grups al si de l'institut en funció de variables com ara l'estil, l'actitud, el grau de maduresa que es suposa a alguns alumnes (i la fortalesa, independència i capacitat de lideratge que es pensa que aquesta maduresa comporta -temes propis de l'adolescència tal com es viu al Vilar). El gènere apareix també com una variable significativa i de manera més o menys inconscient es succeeixen estereotips vigents des de fa molts anys (els líders són els homes, les noies són les novies, ...) i imatges i actituds més noves (es segueix el model de rudesia i violència masculina quan s'afirma que "las niñas pues un día les vamos a dar una hostia y ya verás tu".) La superació del model de feminitat tradicional es resol

utilitzant fórmules pròpies d'un model masculí?). Altres alumnes s'han referit als grups d'iguals de manera similar:

**Quina mena de grups hi ha?**

A la nostra classe hi ha com tres grups. Hi ha les que estudien molt, les que treuen excel·lent, les que ja fumen i que van com superiors, que es pensen ser més grans i nosaltres que aprofitem estudiant i tal i que és divertit.

(Clàudia, entrevista)

**¿Qué es lo que más te puede gustar de este instituto?**

La gente, sí y ya está.

**¿La gente, quien? ¿Los compañeros?**

Sí, los compañeros, las compañeras.

**¿Todos?**

No, todos no, hay algunos que me caen mal, ahora ya no tengo tantos compañeros, ahora tengo pocos, porque antes éramos un grupo, éramos yo, el Rodrigo, el Ruben, el Api, el Ramón, el Cristóbal, y a todos los han echado menos a mi. Ramón o pidió la baja o lo han echado. Sólo quedo yo, y el Rodrigo no viene nunca, no sé por qué pero no viene nunca.

**¿Y con éste la relación era mejor?**

Sí, hombre estábamos siempre juntos, y todas pensábamos más o menos igual, nos llevábamos bien, y estábamos juntos desde primero.

**¿Y pensabais más o menos igual en qué? ¿Sobre el instituto, sobre otras cosas, sobre qué?**

Sobre todo, sobre todo más o menos. Nos llevábamos bien, y siempre íbamos juntos. Cuando salíamos del instituto también íbamos juntos.

**¿Y los otros chicos de aquí qué piensan?**

Mira, es diferente. Bueno este... Javi, uno de segundo, el Xevi de segundo también, el Martí también.

**¿Y por qué éstos?**

Es que son muy diferentes, porque con algunos hablas y te gusta hablar, y con otros no, no tienen conversación y si hablan, hablan de tonterías, es que hay algunos que son criaturas todavía, no me gusta su forma de hablar ni nada, porque hablan de tonterías.

**¿Las tonterías, que són?**

No sé, que se pasan el día insultándose de broma, como si fueran niños pequeños, así.

**¿Con los otros no pasaba?**

No, con los otros no, nos llevábamos muy bien, siempre estábamos juntos, es que no sé por qué los han tenido que echar.

(Roberto, entrevista)

**En la classe hay grupos, o todos sois un grupo. O sea, ¿crees que hay un grupito que es de una manera, los otros que van por otra parte o qué crees?**

*Somos variados.*

**¿No crees que se pueden hacer grupos de personas: éstos son más amigos entre ellos, tu eres más amigo de estos,...?**

*Se podrían hacer.*

**¿Entonces, qué grupos saldrían de clase?**

*Tres o cuatro.*

**¿Qué grupos serían?**

*Pues por ejemplo, las chabalas, la mayoría, las de los empollones. Unas chabalas con el Roberto, Joaquim y esos, otro.*

**¿Cómo es este otro grupo? Los primeros eran los empollones, ¿y éstos?**

*Pues estos, los que menos trabajen, bueno no es que menos trabajen, es que pasan de todo. Porque la Núria no mucho, trabaja, pero se une. El Pere y el Joaquim, siempre se insultan y yo a veces me pongo por medio. Y luego el Ricard... Ricard conmigo por ejemplo. Y luego el Pedro se metía en el grupo del Joaquim, luego las de la Jenifer otro y el Pacheco otro.*

**¿Entonces tu estás en los que hacen jaleo?**

*No, con el Ricard.*

*(Manuel, entrevista)*

Malgrat aquestes referències (que avalen el plantejat com a hipòtesi 1.7), en aquest capítol intentaré demostrar que la qüestió ètnica és més important que no sembla. Al capítol anterior ja hem vist que en el pla del discurs les identitats ètniques i nacionals tenien una presència destacable. En aquest mostraré com, malgrat tot, el seu pes és molt important a l'hora d'organitzar les relacions entre els alumnes.

Curiosament, en demanar pels grups d'alumnes presents a l'escola, només un dels alumnes entrevistats ha fet referència als alumnes provinents del Marroc com a grup diferenciat de la resta. Malauradament, però, com veurem cal atribuir aquesta omisió (que ho és) al fet que es margini aquests alumnes de la vida social de l'escola (és perquè no se'ls té en compte que no s'hi fa referència), i no al fet que la seva condició de marroquins, d'estrangers, no sigui apreciada per la resta d'alumnes (veurem



com no és així en absolut). L'única referència als marroquins, deia, és la de l'Ariadna:

**Quins són els que són més amics teus a classe?**

Els meus amics, amigues?

**En general, tot plegat.**

Sobretot els de L'Arbreda, de noies, l'Ariadna, l'Ona, l'Eulàlia, totes aquestes. I d'amics, més els del Vilar, amb els de L'Arbreda ja no ens fem tant.

**Per què?**

No sé, perquè coneixes altra gent i potser et cauen millor aquells altres i aquests d'aquí, els nois de L'Arbreda estan més separats i van més nois amb nois, però aquests d'aquí El Vilar es fan més amb les noies també. I els de L'Arbreda són encara una mica criatures i aquests ja han crescut una mica, que no vol dir que no ho siguin, perquè són uns criatures, però...

**I les noies no ho sou?**

Les noies, creixem més ràpid. Som més centrades. També tenim els nostres moments, però Déu ni do.

**I amb les noies del Vilar, no?**

Sí, sí que ens fem. Però les noies del Vilar, també van més a la seva, perquè són diferents. Nosaltres allà a L'Arbreda, ens tenien molt lligats, sempre així rectes i aquí, doncs, passaven de tot, i ara moltes fumen, moltes fan campanes... i nosaltres no ho fem això, si els meus pares paguen els estudis és perquè vingui a estudiar.

**¿Et sembla que hi ha grups dins la classe, que hi ha colles que fan pinya entre ells? Quins serien aquests grups?**

Hi hauria el grup de (per dir-ho d'alguna manera) les empollones, que no està ben dit, però les que estudien més: si tenim lliure perquè els professor està malalt, elles fan deures. Després hi hauria el grup de... el nostre (és que llavors ja és tot un grup: hi ha els nois i les noies, però...). El més separat és aquest dels empollons. Després també hi ha, així en general, també hi ha...

**Els empollons, són nois o noies?**

Noies. I després també hi ha, o sigui a totes les classes, hi ha el grup dels nois eh... els xungos, els que fumen, els que fan campana, els que estan sempre per allà a darrera i fan merder i així. Els normals (dic normals perquè ens entenguem) que estan, pues no fan campana ni res, normal. I els més santets, els empollons que sempre estan estudiant i així. Després també hi ha les que són més penjades, aquestes que els hi diuen les pachecos i aquestes així que van mal vestides, fan una mica de pudor i així, no? aquestes noies. I després també hi ha els marroquins, també, estan així... separats, saps?

(Ariadna, entrevista)

I per fi, al final de tot... els alumnes marroquins. De fet, veiem que la narració de l'Ariadna és notablement diferent de les anteriors. En ella s'hi barregen referències com les proposades pels alumnes abans citats (noies adultes, criatures, els *xungos*, els *pachecos* que van bruts, ...) amb referències molt més precises als alumnes del Vilar i de L'Arbreda, que en certa manera reforcen les imatges a les que hem fet referència al capítol anterior. Per damunt de la divisió entre les *empollones*, la resta de noies, els *xungos*, els normals i els *empollons*, comença a dibuixar-se una altra divisió força clara entre nois i noies i una altra entre els del Vilar, els de L'Arbreda i, clarament separats, els marroquins (i les marroquines)<sup>452</sup>.

La Clàudia i en Cesc també consideren que, malgrat tot (malgrat que no és l'únic criteri existent) el fet de ser del Vilar o de ser de L'Arbreda és un element significatiu:

**Creus que encara hi ha relació entre els del Vilar i els de L'Arbreda. Perquè és entre els del Vilar i els de L'Arbreda, o els que parlen català i els que parlen castellà? O què et sembla a tu?**  
 No ho sé, per exemple nosaltres anem amb un grup de nois del Vilar que ells parlen castellà i nosaltres parlem català, però molt bé. Però jo trobo que s'ajunta més la gent que, per exemple, fuma porros o que es droga va més amb un grup, la gent que estudia va amb un altre grup, la gent que té ...(?) pels estudis amb un altre grup, i també els del Vilar i L'Arbreda. També hi ha grups que només són del Vilar i que només són de L'Arbreda.

(Clàudia, entrevista)

**I això d'estar a l'escola t'agrada?**

Home, sí, perquè vaig amb els companys i..., però si no anés amb els companys de L'Arbreda, no, no m'agradaria gaire.

**Perquè?**

Perquè sempre han sigut els meus àmics i..., no ho sé, m'agrada anar amb ells.

(Cesc, entrevista)

<sup>452</sup> Com veurem, que l'Ariadna hagi utilitzat el gentilici de forma genèrica, prescindint de la divisió per gèneres (que en aquest col·lectiu és molt marcada) i no s'hagi referit a les noies marroquines, és significatiu.

Quan es canvia la pregunta i el que es demana als alumnes és que diguin quins són els seus amics, l'adscripció ètnica o nacional i el gènere sembla que es consoliden com a criteris fonamentals. Sens dubte no són els únics que intervenen en la selecció de les amistats, però indubtablement, d'una manera o d'una altra, acaben intervenint-hi. Aquests són alguns dels alumnes entrevistats. Els primers són alumnes de L'Arbreda que anomenen com a amics només a altres alumnes de l'Arbreda i que a més són del seu mateix sexe:

**Una de les preguntes que et volia fer, de l'institut qui són els més amics teus. Això no és dir mal de ningú, no?**

Els companys de L'Arbreda.

**Digue-me'n uns quants.**

L'Ariadna, la Clàudia, l'Ona, i de quart la Meritxell Vilà, la Maria Savardera, la Marisa Vidal, ...

**Tot són noies això, i de nois no n'hi ha. No teniu gaire relació nois i noies?**

Amb els de la classe sí, però amb les altres classes no.

**Però no n'has anomenat cap, per exemple.**

Bueno nois a veure...

(Elisenda, entrevista)

**Quins són els teus amics aquí a l'institut?**

Els de L'Arbreda: en Joaquim, l'Albert, en Pere, en Ricard, i del Vilar també alguns.

**Com ara...?**

En Pedro, en Roberto, bueno aquest no gaire.

**I per què més aviat els de L'Arbreda?**

Perquè abans anava al cole a L'Arbreda amb ells i sempre hem estat junts.

(...)

**I amb altra gent del Vilar, no hi tens relació?**

Sí, però no tanta com els de L'Arbreda.

**I per exemple, no has dit cap noia, entre els que són amics?**

Eh?

**Quan t'he dit això dels amics...?**

Ah, noies. Bueno sí també hi ha noies, però amb els que sortim per la capital o així, sempre anem els de L'Arbreda i a vegades amb noies.

(Cesc, entrevista)

Aquests altres són del Vilar i els amics que esmenten també són del Vilar i del mateix sexe que l'alumne que fa la selecció:

**Quins són els més amics que tens aquí de l'escola?**

En Martí, en Fran, en Jorge, en Luís, en Federico.

**Amb aquests quedeu fora de l'escola o només us veieu aquí?**

Quedem també, a vegades. Hi ha el Federico, el Luís, el Xavier, en Fran, juguem a futbol junts.

**A la capital?**

Sí.

**I no hi ha cap noia que sigui amiga teva?**

Noia? Sí!

**Ah, com que no n'has dit cap.**

L'Olga, ..., moltes.

**Però en canvi a la classe, he vist que parleu més amb els nois que no pas amb les noies, no? I quan sortiu a fora el pati, i així, també esteu els nois junts i en canvi amb les noies no hi esteu gaire.**

Sí que estem! Estem bastant amb elles. No estarem sempre a sobre d'elles!

**Però, és més divertit jugar amb els nois que amb les noies, o...?**

Home, amb els nois juguem a futbol, les noies no juguen. Bàsquet, les noies no juguen. Només a parlar i comencen a parlar.

(Alfonso, entrevista)

***¿Con los que vas tu, qué? ¿Quiénes serían tus amigos, la gente principal, con los que más te relacionas?***

*¿Mis amigos? ¿Te digo el nombre?*

Sí, sí.

*Un chico que es de Sevilla, se llama Tito, un chico que se llama Luis de aquí de Gerona, el Federico, el Juan, el Dani...*

***¿Qué Dani?***

*Dani... no, David... y Xavier también.*

***¿Es del Instituto?***

*Sí, éste va a mi clase ahora. Es bajito y con el pelo naranja, que le decimos "panocha"... el Xavier y el Roberto son los que así... más o menos estamos así en la clase.*

***No has nombrado ninguna chica, por ejemplo. ¿Que hay una división muy fuerte entre chicos y chicas?***

*No, no es una división fuerte pero las chicas llevan lo suyo digamos y los chicos pues nos relacionamos más entre nosotros, pero sí que hay una buena relación entre los chicos y las chicas. Yo me llevo bastante bien con todas las chicas de mi clase y tengo buenas amigas ¿no? y que me pongo a hablar con ellas y bien ¿no? pero lo que pasa es que los chicos pues nos juntamos más y las chicas pues ya se juntan más entre ellas y así.*

***¿Por qué pasa esto?***

*No sé, será porqué son chicas y nosotros somos chicas, no sé. No, pero yo también lo entiendo, porque es normal, se ponen a hablar también de cosas, pues suyas y no se lo van a decir a un chico que, claro, es diferente a ellas.*  
(Blas, entrevista)

Evidentment també hi ha excepcions (les dues que es transcriuen tot seguit i els alumnes marroquins que no van al TAE), però que de les vint-i-cinc alumnes entrevistats en profunditat, vint esmentin només amics del seu mateix poble, grup ètnic i gènere em sembla significatiu, com també em sembla significatiu que els alumnes marroquins incorporats a l'aula també formin part d'aquestes excepcions (facin referència a alumnes no marroquins quan se'ls demana qui són els seus amics) i en canvi els alumnes del TAE només esmentin alumnes originaris del Marroc<sup>453</sup>.

**Quins són els més amics teus d'aquí de l'escola?**

Home, n'hi ha molts...

**Va digue'n quatre o cinc.**

L'Òscar de tercer C, i en Blas, en Brahim, en Cristian, en Federico...

**I cap noia?**

Sí!

**Ah! com que no en dius cap. No hi jugueu gaire amb les noies, cadascú va per la seva banda.**

Sí.

**I perquè això?**

No ho sé. Són elles que no volen jugar.

(Jamal, entrevista)

**¿De aquí del Instituto, con que amigos te llevas mejor?**

*Con los de mi clase, el Pedro, el Ricard y alguna chabala.*

**¿Qué chabalas?**

*La Marta y la Pili.*

(Manuel, entrevista)

---

<sup>453</sup> En diverses xerrades informals i en entrevistes gravades, vaig demanar als alumnes del TAE que em diguessin noms dels seus amics. Els nois grans només van esmentar altres companys marroquins: els de l'aula TAE, alumnes del Guillem d'Efak (en Brahim, en Jamal, en Rafik), i amics marroquins del Vilar amb qui es troben per jugar a futbol. Només en Karim diu que té amics que no són marroquins. El cas d'aquest noi és especial. A diferència de tots els altres alumnes del TAE, ell viu a L'Arbreda, el seu pare se'ls va endur i els va apuntar a l'equip de futbol del poble i fins i tot a un curs de sardanes. En canvi la Salima i la Wassima m'han dit que tenien amigues d'aquí: la Luisa i l'Elisenda (totes dues de tercer). Diuen, però, que com que ara no van juntes a classe, quan es creuen al pati només es saluden i prou.

**Digues quins són els teus millors amics d'aquí, de l'institut.**

El Martín, el Alfonso, la meva cosina, la Maite.

**De quin curs és ella?**

De tercer B, no C. Després, la María teresa, la Olga, el Casc, el Joaquim, el David de segundo, ...

(Pedro, entrevista)<sup>454</sup>

Qualifico les declaracions d'aquests alumnes d'excepcions perquè com veurem, les observacions d'aula, la manera com es s'agrupen i es distribueixen els espais a l'aula i al pati reforça la hipòtesi que la tendència dominant és a establir grups homogènis en funció del gènere i l'origen ètnic o nacional dels alumnes. Es confirma, doncs, la impressió que es desprèn de les declaracions dels primers alumnes segons la qual, malgrat tot, és possible establir una correlació entre la població de procedència (i tot allò que se li associa) i les relacions i amistats dels alumnes:

De seguida que surt la professora les següents alumnes s'han ajuntat i han format un grup per començar a xerrar: Laura, Magda, Clàudia, Anna, Alba, Berta i Ariadna (totes noies i totes de L'Arbreda). L'Elisenda, l'Eva, la Neus i la Cristina (també totes noies i de L'Arbreda) han format una altra colla.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>B)

Una altra qüestió és com s'ha d'interpretar aquesta tendència a l'homogeneïtat ètnica. Ja he dit al capítol anterior que la correlació L'Arbreda / catalanoparlants / catalans, d'una banda i El Vilar / castellanoparlants / castellans, d'una altra, no és absoluta; tot i que s'estableix (i que a les aules de tercer la correlació és gairebé total). D'aquesta manera, quan s'agrupen els alumnes de L'Arbreda (tan és si és per qüestions d'estil, d'antiga amistat o pel fet d'anar junts a l'autobús), de

---

<sup>454</sup> Casos com aquests, o el d'en Roberto i en Tito, m'han fet plantejar si en determinades circumstàncies l'actitud (en concret el fet de compartir una actitud disruptiva a l'aula) no podia ser un element que unís més que no pas l'adscripció ètnica. En tot cas, és curiós assenyalar que aquests dos contraexemples i el cas de l'Ariadna (de qui he transcrit fragments d'entrevista a la pàgina 564) ho són simultàniament per a la qüestió ètnica i per a la qüestió de gènere.

fet s'estan ajuntant alumnes que són catalanoparlants i que en la seva major part s'identifiquen (ells mateixos i els altres a ells) com a catalans. Igualment, quan s'ajunten alumnes del Vilar, l'agrupament és d'alumnes castellanoparlants i que s'identifiquen com a castellans (i en alguns casos com a espanyols). Considero que la hipòtesi més plausible és que en la majoria dels casos la identitat nacional no és un element que sigui tingut conscientment en compte a l'hora d'establir l'agrupament dels alumnes, però tot i això, com he dit, en la majoria dels casos els grups d'alumnes tendeixen a ser ètnicament homogenis. Si a aquesta situació hi afegim que les referències a l'ètnicitat són relativament importants (m'hi he referit al capítol anterior) podríem considerar que en la situació actual hi ha un risc real que l'ètnicitat passi no només a correlacionar-se amb les tendències d'agrupament dels joves del Guillem d'Efak, sinó que passi a orientar-les de forma efectiva. Escoltant el que expliquen els joves entrevistats consideraria excessiu que parléssim de quelcom més que d'una correlació. No crec que puguem acceptar que l'ètnicitat estigui actuant de manera inconscient<sup>455</sup>, en canvi les afinitats d'estil, d'hàbits, de capital cultural (que al cap i a la fi és al que fan referència els alumnes per explicar llurs agrupaments) em semblen del tot raonables<sup>456</sup>. Em sembla lògic, també, parlar de situació de risc: perquè els discursos d'ètnicitat són presents a l'escola i amb relativa freqüència s'actualitzen (per jugar, per insultar, per

<sup>455</sup> L'ètnicitat, la nacionallitat, la identitat són precisament consciència d'unes semblances, d'unes afinitats més o menys reals, més o menys construïdes; si la consciència no existeix el que resta són només les semblances -més o menys grans, més o menys importants- però no la identitat i els prejudicis (que sí que poden ser inconscients). Possiblement, més que entre discursos conscients o inconscients, seria més adequat plantejar-nos el debat entre discursos ben articulats (un discurs clarament conscient i ben articulat a l'entorn de la identitat, de les diferències ètniques o racials, ...) i discursos poc articulats (una suma de prejudicis, estereotips, ... a l'estil de l'infra-racisme proposat per Wlewiorka (1995, vegeu capítol 5) o de la ideologia com a discurs autoritari (ideològic en el sentit més marxista del terme), clixés i imatges carregats d'afectivitat (en detriment del discurs lògic i racional d'altres narracions) tal com proposa Fernández Villabueva (- et al 1998, m'hi he referit al capítol 3, dedicat a la identitat)).

explicar determinades situacions). És més, en alguns casos aquests discursos sí que s'utilitzen per explicar algunes tendències a l'agrupament o a l'exclusió de determinats alumnes (de forma molt clara en relació als alumnes marroquins, però també en altres casos<sup>457</sup>). No es tracta de la tendència dominant, ja ho he dit, però aquests casos crec que justifiquen que l'escola tracti amb molta més cura que no ho està fent les relacions entre els alumnes, i que pari més atenció al pes de la variable ètnica / nacional en relació a aquestes interaccions (i a la qüestió del gènere que, com veiem també resulta problemàtica).

Fins ara només m'he referit a la relació entre els alumnes catalans i els castellans. En el cas dels alumnes marroquins sí que hi ha una consciència de la variable ètnica a l'hora d'explicar / jutificar el tipus de relació que s'estableix amb ells (quan se n'estableix). Als següents apartats seguirem aprofundint en aquestes dues qüestions.

### **13.2 EL REPARTIMENT DELS ALUMNES A L'AULA**

Abans deia que les observacions d'aula donaven suport a la hipòtesi que la tendència a establir agrupaments per gènere i ètnicament homogenis era dominant entre els alumnes del Guillem d'Efak. En aquest apartat veurem de quina manera es disposen a l'aula els alumnes de 3<sup>r</sup> d'aquest institut i a l'apartat següent veurem com es reparteixen l'espai fora de l'aula. D'altra banda, l'anàlisi del repartiment dels alumnes a l'aula ens servirà també per

---

<sup>456</sup> Precisament perquè considero absurd buscar tres peus al gat he introduït com a cita inicial d'aquesta tesi la resposta d'en Brahim davant la meua insistència sobre per què es relaciona amb uns alumnes i no amb uns altres.

<sup>457</sup> Vegeu la transcripció d'un dels fragments de l'entrevista a l'Elisenda (capítol 12, pp. 528-529 i 542-544).



observar la poca atenció que aquest aspecte (com la resta de qüestions que fan referència a les relacions entre els alumnes, més enllà dels espectes purament acadèmics) genera entre el professorat<sup>458</sup>.

La poca cura que es té a l'hora de tractar aquestes qüestions queda palesa en comprovar quins són els criteris que es tenen en compte a l'hora d'assignar els llocs que els alumnes han d'ocupar a les aules durant la realització de les classes; o les activitats que s'hi realitzen per potenciar la cooperació i les interrelacions entre els alumnes. Al capítol anterior ja he dit que durant la meua estada al centre no vaig poder observar cap activitat que requerís el treball en grup. Pel que fa a la distribució dels alumnes, aquest és el comentari realitzat per una de les mestres, la M.G.:

Inici de la sessió de tutoria. La tutora de 3<sup>a</sup>A és la M.G. Mentre els alumnes van entrant a l'aula, em comenta que la d'avui serà una sessió difícil perquè toca canviar de lloc els alumnes. M'explica que els canvia cada quinze dies aproximadament i que sovint protesten: "perquè aquest fa pudor! perquè aquest és *moro*! perquè...". Diu que ella els va canviant de lloc de forma aleatòria.  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

L'assignació dels llocs a l'aula és una qüestió complicada: no només és que cada espai tingui un valor simbòlic diferent, sinó que cada lloc comporta un company determinat, d'aquí les protestes que descriu la M.G. i d'aquí que sigui d'interès observar de quina manera es reparteixen els alumnes i quin tipus de reaccions generen determinats aparellaments (acaba essent més important qui tens al costat, amb qui comparteixes taula, que qui tens al darrere o al davant). La M.G. explica que els aparellaments són dificultosos,

---

<sup>458</sup> Podríem plantejar com a hipòtesi si aquesta escassa atenció podria ser deguda a l'orientació gairebé exclusivament acadèmica del professorat de secundària, la seva escassa o nul·la formació en didàctica i pedagogia (molts d'ells són especialistes en les disciplines que imparteixen als instituts), podríem observar si aquesta atenció és superior als centres de primària i podríem reflexionar sobre què hem guanyat i què hem perdut incorporant els alumnes de l'antic cicle superior als instituts amb la Reforma. Seria anar massa enllà, però.

però també diu que els fa de forma aleatòria. Per això jo parlava de relativa deixadesa a l'hora d'encarar les relacions entre els alumnes (interètniques, de gènere, de socialitat en general). És més, organitzant l'aula de manera aleatòria (però organitzant-la al cap i a la fi) només s'aconsegueix que es buidi de sentit el fet mateix de canviar de lloc els alumnes: els canvis poden esdevenir més destructius que constructius (no es potencia res en concret, al contrari: si hi ha alguna relació, es desfà) i cara als alumnes simplement es redueix l'acte a una demostració simbòlica del poder del mestre (de l'escola) i de l'arbitrarietat amb que s'aplica aquest poder<sup>459</sup>.

D'altra banda, es pretén que la distribució dels alumnes és aleatòria (i ja he dit que com a pretensió demostra una escassa capacitat o voluntat d'influir sobre les relacions humanes), però a l'hora de la veritat les coses tampoc no són ben bé així:

A la classe següent l'E.V. va queixant-se en veu alta de l'aparellament d'en Manuel i en Roberto que ha creat la M.G. amb els nous canvis de lloc. En acabar la classe torna a tenir classe la M.G. (ara, de matemàtiques). Se m'acosta i diu: "Pobre E.V.!" Diu que s'ha equivocat posant aquests dos alumnes junts: "Deixaré avui que som dijous i demà els separaré".  
(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

S'eviten determinats aparellaments que poden ser conflictius i generar conductes disruptives a l'aula: alumnes que junts fan massa soroll, destorben el correcte funcionament de les classes, ...; però també alumnes que no suportarien de seure junts. Evitar el conflicte esdevé una prioritat<sup>460</sup>. Però hi ha una altra qüestió que desmenteix l'aleatorietat

<sup>459</sup> Com a molt es podria dir que la distribució aleatòria es fa perquè finalment tothom s'hagi relacionat amb tothom, però aquesta pretensió és enganyosa: si es sap que es treballa amb alumnes que mantenen una mala relació, que existeixen prejudicis, etc. només movent-los de lloc i no fent res més, amb una certa constància i orientat cap a un cert objectiu, difícilment es podrà assolir aquest mateix objectiu. Si distribuint els alumnes d'aquesta manera (sense criteri) s'aconsegueix res, crec que el resultat podem atribuir-lo a la mateixa lògica de la distribució: l'atzar.

<sup>460</sup> Ja hem al·ludit a aquesta prioritat al capítol 7.

proposada pels mestres: com que els canvis són freqüents, els mestres canvien constantment, també canvien els alumnes (a causa dels canvis d'aula, dels crèdits variables, ...) i com que al marge de l'anterior no hi ha una pauta estable per assignar el seu lloc a l'aula, resulta fàcil que els alumnes acabin asseguint-se, finalment, allà on volen:

En R.V. diu a la Sílvia que el proper dia haurà d'asseure's amb en Jamal (és el lloc que li pertoca segons la distribució establerta pel tutor), però s'ha assegut al costat de la Marta. No la fa canviar de lloc, però.

A l'endemà la Sílvia torna a asseure's amb la Marta sense que la mestra (la M.T.) ho adverteixi (de fet hi ha força més gent canviada de lloc: en Cesc ha anat a asseure's amb en Pere).

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

En una altra classe la mateixa Sílvia demana a l'A.T. si pot separar la taula (que està ajuntada amb la d'en Jamal) i unir-la a la de la Marta. L'A.T. no li ho permet. A la següent classe, però, la Sílvia ja seu al costat de la Marta i en Jamal queda sense parella.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Un exemple del desinterès dels mestres per aprofitar l'aparellament dels alumnes a classe el trobem en aquesta observació, tot i mostrar com un dels mestres força un aparellament no desitjat:

Classe de tecnologia. Els alumnes són en Jamal, l'Albert, en Cesc, en Pere, en Joaquim, en Manuel, en Pedro, la Jénifer i l'Ana. En R.V. demana que formin parelles per fer una pràctica sobre electricitat. Immediatament en Jamal demana si pot fer la pràctica tot sol. Al cap d'una estona en R.V. m'explica que ho demana sovint. Diu que segurament ho demana perquè no es sent especialment a gust amb cap alumne, però també perquè li agrada treballar i de vegades s'ha hagut d'enfadar amb el company perquè no treballava. Es van formant les parelles. Al final queden sense aparellar: la Jénifer (que diu que farà parella amb la Pili, que avui no ha vingut), l'Ana i en Jamal. En R.V. imposa l'aparellament de l'Ana i en Jamal i aquesta protesta i demana d'anar amb la Jénifer.

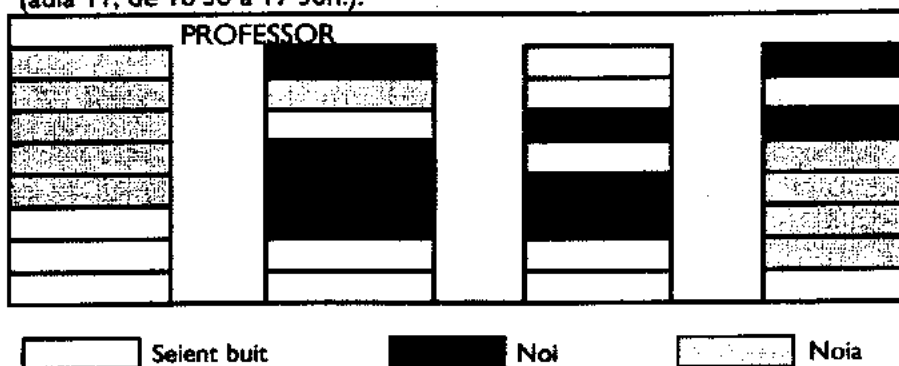
R.V.: Per què? Quin problema hi ha?

L'Ana no respon i fa cara de no saber què dir. En R.V. (que d'altra banda mai no ha mostrat cap interès a formar grups que barregin nois i noies) imposa finalment l'aparellament, però els repeteix 2 o 3 vegades que si no va bé més endavant podran fer canvis.

(Observació d'aula, crèdit variable)

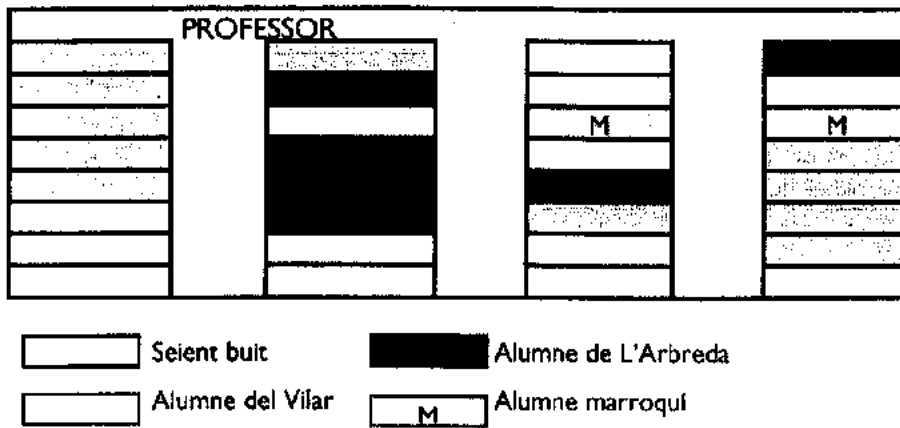
Essent, doncs, força lliures els alumnes a l'hora de situar-se a l'aula m'ha semblat interessant observar quina és la seva distribució tant als crèdits variables com quan es troben a l'aula comuna. Aquestes taules mostren el repartiment dels alumnes dels tres grups-classe. Per a cadascuna de les sessions traslladades a les taules<sup>461</sup> he mostrat el repartiment dels alumnes mostrant en primer lloc el sexe dels mateixos i en segon lloc la població o país d'origen<sup>462</sup>. La distribució dels alumnes en algunes de les sessions observades va ser la següent:

**Taules 1 i 2:** Distribució dels alumnes de 3<sup>a</sup>A el 15 de març de 1999 (aula 11, de 16'30 a 17'30h.):

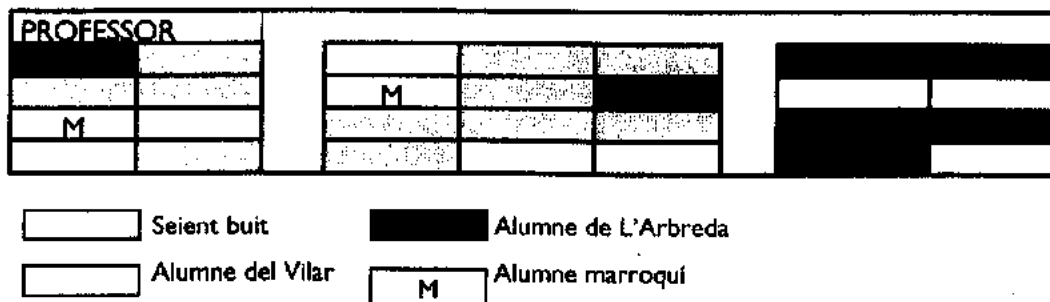
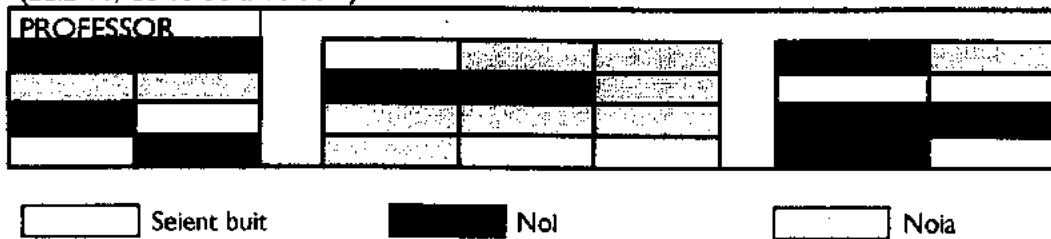


<sup>461</sup> Amb la tria de les sessions no he cercat casos extrems, al contrari, he cercat aproximadament el mateix nombre de classes per a cada grup (3<sup>a</sup>A, B i C) d'entre les sessions en què vaig realitzar un "plànol" on situava els alumnes mentre feia el treball de camp. Aquest plànol no el vaig realitzar sistemàticament a cada sessió, i si en alguna sessió vaig observar alguna qüestió d'especial interès en relació a la distribució dels alumnes (bé perquè estaven tots força barrejats, que no és el cas; bé perquè hi observés relacions o agrupaments que poguessin obeir a les diferències de gènere i ètniques) vaig anotar-ho com a observació, tal com en transcribo alguna a les pàgines següents.

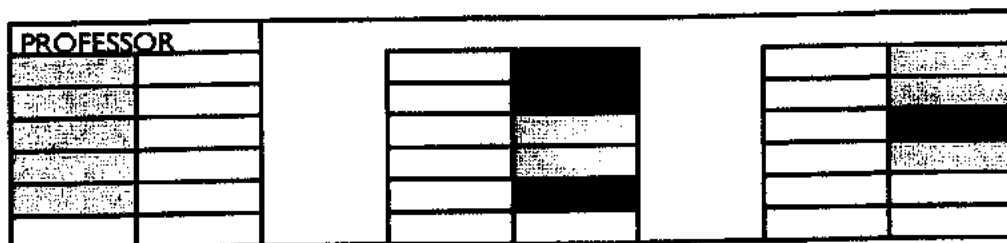
<sup>462</sup> He optat per assenyalar la població, que és un criteri objectiu, enlloc de la llengua que parlen habitualment o la nacionalitat, tot i que ja he dit en diverses ocasions que la correspondència és força gran. Per als alumnes nascuts al Marroc n'indico la nacionalitat (tots dos viuen al Vilar) car per a ells (i tal com ho veu la resta d'alumnes) és la nacionalitat l'element més significatiu i la població on resideixen esdevé irrellevant.



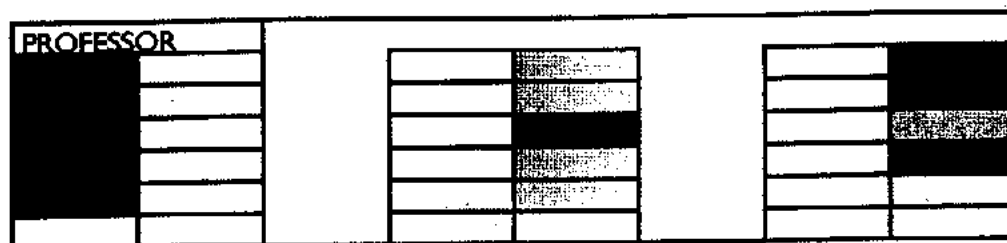
**Taules 3 i 4: Distribució dels alumnes de 3<sup>a</sup>A el 15 de març de 1999 (aula 11, de 15'30 a 16'30h.):**



**Taules 5 i 6:** Distribució dels alumnes de 3<sup>er</sup>B el 22 de març de 1999 (aula 20, de 11 a 12h.). La mestra els ha demanat que s'asseguessin un darrera l'altre fent files d'un sol alumne:

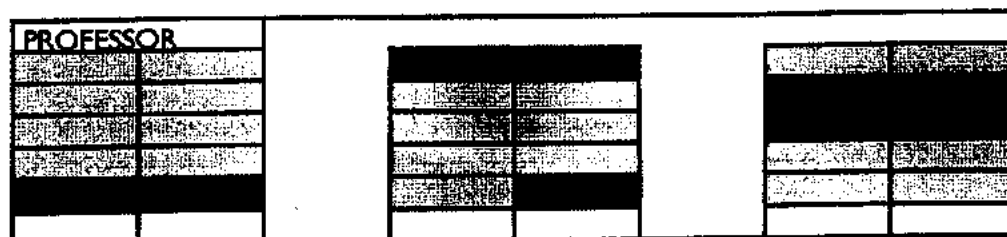


Seient buit      Noi      Noia

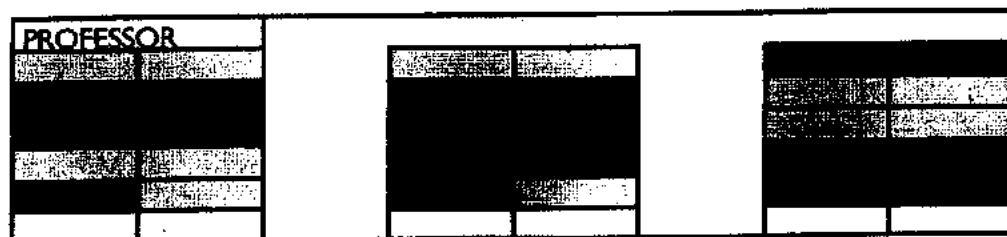


Seient buit      Alumne de L'Arbreda      Alumne del Vilar

**Taules 7 i 8:** Distribució dels alumnes de 3<sup>er</sup>B el 23 de març de 1999 (aula 20, de 8'30 a 9'30h.):

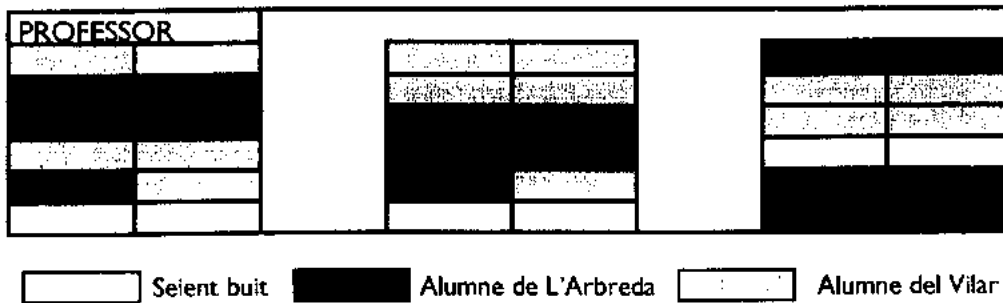
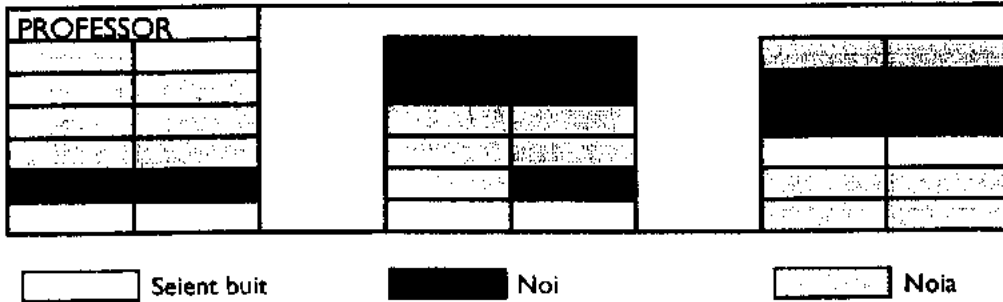


Seient buit      Noi      Noia

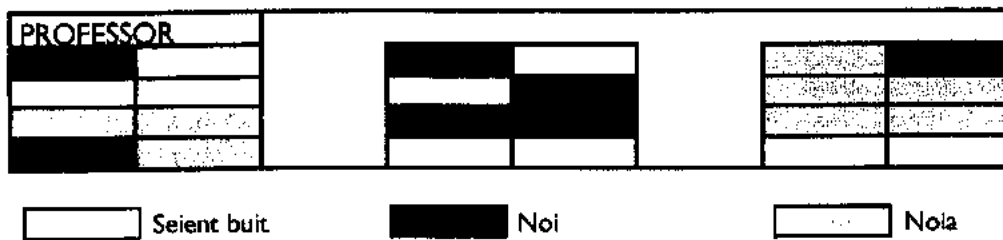


Seient buit      Alumne de L'Arbreda      Alumne del Vilar

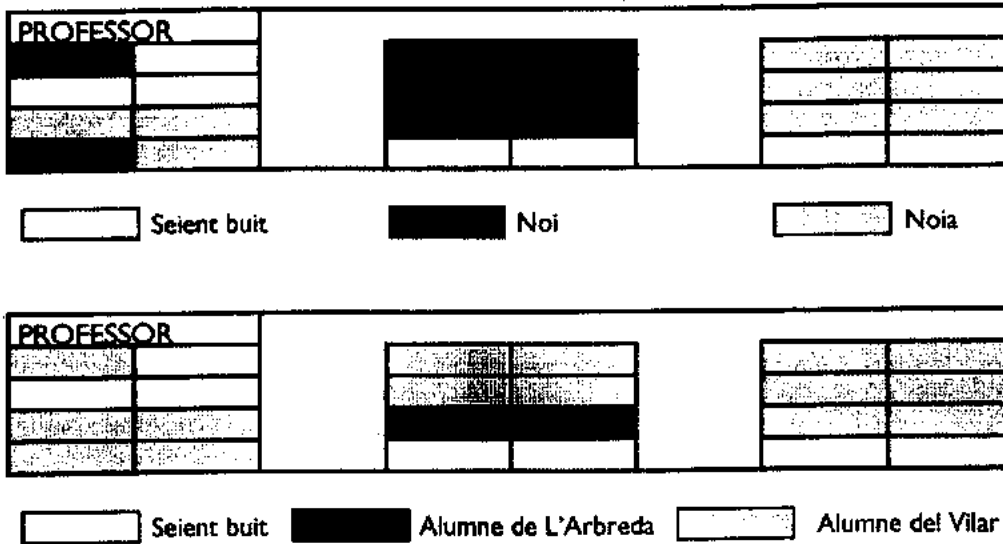
**Taules 9 i 10:** Distribució dels alumnes de 3<sup>B</sup> el 24 de març de 1999  
(aula 20, de 11 a 12h):



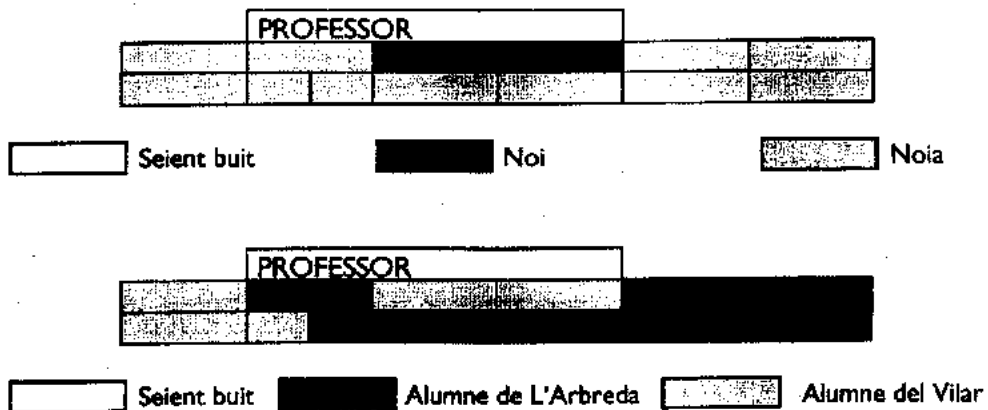
**Taules 11 i 12:** Distribució dels alumnes de 3<sup>C</sup> el 26 d'abril de 1999  
(aula 12, de 9'30 a 10'30):



**Taules 13 i 14:** Distribució dels alumnes de 3<sup>r</sup>C el 27 d'abril de 1999 (aula 12, de 8'30 a 9'30):



**Taules 15 i 16:** Distribució dels alumnes d'un crèdit variable el 25 de març de 1999 (aula 17, de 8'30 a 9'30h.):





Classe d'anglès, aula 12, 3<sup>ra</sup>C: totes les noies seuen juntes a la dreta de l'aula, excepte l'Olga que seu al fons de l'altre costat. els nois es concentren a la fila central excepte en Cristian que segueix al seu lloc, davant la taula del professor. Excepte aquest darrer, tots els nois xerren entre ells. Igualment, totes les noies xerren entre elles.  
(Observació d'aula)

Com podem observar, a cap de les taules hi ha un repartiment de l'espai de manera que es defineixin dos o tres grups de forma clara. Ni per al cas del gènere ni per al cas de l'adscripció ètnica cap dels col·lectius representats a les aules fa pinya, es tanca en ell mateix i impedeix l'entrada d'altres alumnes dins del seu grup. Però el repartiment dels alumnes tampoc no és homogeni: cap taula adopta la forma d'un taulell d'escacs on espais blancs s'alternen amb espais negres. És més, algunes taules tendeixen més cap al primer model. Aquesta tendència és més accentuada si advertim que el més important no és pas qui s'asseu al davant o al darrere, sinó qui s'asseu al teu costat, amb qui comparteixes la taula<sup>463</sup>. Si tenim en compte això, veiem com en la majoria de les taules els aparellaments tendeixen a ser homogenis en la immensa majoria dels casos. Si al marge de la representació gràfica de les aules comptabilitzem quants contactes i quants aparellaments homogenis i heterogenis es produeixen a les aules, les dades esdevenen més punyents:

<sup>463</sup> A banda del valor simbòlic que té el company amb qui es comparteix taula, de fet la majoria dels diàlegs, col·laboracions a l'hora de fer els exercicis o seguir la lliçó, es fan amb el company que es té al costat. Com a exemple d'això, aquesta va ser la dinàmica de les converses que van establir entre ells els alumnes de 3<sup>ra</sup>B el 24 de març a l'aula 20 d'onze a dotze del migdia (taules 9 i 10):

PROFESSOR					
1		10	11	20	21
2	3	12	13	22	23
4	5	14	15	24	25
6	7	16	17		
8	9	18	19	26	27
				28	29
6-9-8	26-28-29	20-22-23	22-23-24-25	16-17	6-7
1-2-3	28-29	2-4-5	10-11	14-15	17-19
18-19-20	14-16-17	24-25	6-9	15-26	16-17
3-6	27-28	26-27-28	20-21	1-2	12-13

**Taules 17 i 18:**

Contactes amb alumnes d'un altre sexe <sup>464</sup> :	42	25'45% <sup>465</sup>
Contactes amb alumnes del mateix sexe:	123	74'54%
Parelles amb alumnes d'un altre sexe <sup>466</sup> :	9	14'28% <sup>467</sup>
Parelles amb alumnes del mateix sexe:	54	85'71%

Contactes amb alumnes d'una altra ètnia / nacionalitat:	47	30'71%
Contactes amb alumnes de la mateixa ètnia / nacionalitat:	106	69'28%
Parelles amb alumnes d'una altra ètnia / nacionalitat:	13	20%
Parelles amb alumnes de la mateixa ètnia / nacionalitat:	52	80%

Les dades d'aquestes taules indiquen una preferència lleugerament superior per l'homogeneïtat de gènere per damunt de l'homogeneïtat ètnica o nacional. Amb tot, si considerem que per a un dels grups classe estem tenint en compte 3 grups ètnics enfront d'alumnes de només 2 sexes, aquesta superioritat esdevé irrellevant (o fins i tot podríem defensar que, al contrari del que semblava, el criteri ètnic és el més important). En tot cas la preferència pels companys del mateix sexe i del mateix col·lectiu ètnic o nacional és molt i molt gran. Prou gran com per que puguem reclamar una acció escolar sobre aquestes qüestions molt més decidida que la que ara per ara hem vist que es realitza.

Abans feia referència a la major importància dels aparellaments per damunt dels companys que es situen al darrera o al davant: les dades indiquen que l'homogeneïtat és superior entre les parelles que entre la resta de companys amb qui s'està en contacte. Però és que aquesta tendència s'accentua en altres situacions: quan en R.V., el mestre del crèdit variable representat a les taules 15 i 16, va demanar als alumnes que formessin

<sup>464</sup> Compto com a contacte cada situació en que hi ha un alumne situat immediatament al davant, darrera o al costat d'un altre alumne.

<sup>465</sup> Sobre el total de contactes.

<sup>466</sup> Comoto com a parella cada situació en que hi ha un alumne situat immediatament al davant, darrera o al costat d'un altre alumne.

<sup>467</sup> Sobre el total d'aparellaments.

parelles, aquests van formar parelles (comptant-hi companys que aquell dia no eren a classe) de tal manera que els aparellaments van ser tots amb companys del mateix sexe i de la mateixa població:

Taula 19:



Per acabar, és precís assenyalar que a banda de les relacions que s'estableixen dins de l'aula, el repartiment dels alumnes entre els tres grups de 3<sup>r</sup> (que es fa principalment en funció de llur nivell acadèmic) tampoc no afavoreix en absolut l'establiment d'unes relacions interètniques equilibrades (ni, molt menys, evita que puguin generar-se estereotips entre els diferents col·lectius d'alumnes representats a l'escola)<sup>468</sup>.

Finalment, i abans de passar als contactes que estableixen els alumnes fora de l'aula, és precís assenyalar que entre els alumnes del grup TAE la divisió de l'espai en dues meitats en funció de les diferències de gènere és la tendència dominant (l'única excepció de la taula següent la constitueix l'alumne més petit del grup que era "protegit" per la germana gran que també en formava part):

<sup>468</sup> A 3<sup>r</sup>A hi ha 15 alumnes castellanoparlants sobre un total de 27 (el 55%); a 3<sup>r</sup>B n'hi ha 12 sobre 31 (el 38%); i a 3<sup>r</sup>C són 23 sobre 24 (el 95'83%) (sobre el total d'alumnes de 3<sup>r</sup> els castellanoparlants són 50 sobre 82, el 60'98%).

**Taula 17:** GrupTAE. Aula 01, dijous 29 d'abril de 1999

PROFESSOR				

Seient buit     
  Noi     
  Noia

Pel que fa a les relacions interètniques, els alumnes d'aquest grup eren tots d'origen marroquí excepte un noi d'origen gambià, amb qui les relacions eren molt bones (de fet esdevingué una mena de "protegit" del grup<sup>469</sup>) i una noia algeriana, també perfectament integrada en el grup. Les diferències entre alumnes àrabs i alumnes tamazigh (ja hem vist com en els discursos d'etnicitat dels alumnes marroquins apareixia aquesta distinció de forma clara) tampoc no van comportar en cap moment cap tipus de problema. De fet es va crear una certa "consciència de grup" entre tots els alumnes, que d'altra banda estaven clarament separats de la resta d'alumnes i fins i tot dels mateixos instituts als quals es suposava que pertanyien.

Si abans feia referència al desinterès pel treball de les relacions interpersonals (interètniques, de gènere, de socialitat, ...) en general, és precís tornar a valorar fins a quin punt l'estratègia dels TAE de separar els alumnes d'incorporació tardana de la resta de companys és eficaç. Al final del capítol ens hi referirem, quan veiem, precisament, com molts alumnes catalans i castellans veuen amb força recel aquesta estratègia.

<sup>469</sup> Es tractava d'un alumne no escolaritzat en origen i amb moltes dificultats acadèmiques.

### 13.3 L'OCUPACIÓ DE L'ESPAI FORA DE L'AULA

Si a les aules ja podem apreciar la tendència dels alumnes a formar grups ètnicament homogenis i amb companys del mateix sexe, ara veurem com aquesta tendència s'accentua quan els alumnes poden moure's encara més lliurement i els grups que es constitueixen més per les afinitats i els vincles d'amistat entre els alumnes. Això és possible d'observar-ho a les classes d'educació física i durant les hores de pati: és en aquests moments quan els alumnes parlen lliurement entre ells (mentres corren, s'ajuden a fer la vertical o juguen a futbol, per exemple), es fan amics si abans no ho eren o desenvolupen diferents estratègies per deixar de ser-ho, per barallar-se, per lligar, ...

Tot seguit veurem algunes observacions realitzades durant diferents classes d'educació física i comprovarem com, altra vegada, les tendències a agrupar-se seguint els dos criteris esmentats són molt accentuades:

En una classe d'educació física de primer curs la professora ha organitzat grups per practicar la vertical. Unes noies de L'Arbreda que en sabien han començat a practicar totes juntes. Una alumna del Vilar ha dit a la mestra que ella també en sabia i que aniria amb aquell grup. Les noies de L'Arbreda, però, no l'han volguda.

(Comunicació de la mestra)

La professora d'educació física de 2<sup>n</sup> m'assenyala que quan els alumnes s'han d'aparellar o han de fer grups, les alumnes marroquines tendeixen a ajuntar-se, bé perquè les altres no s'hi volen barrejar, amb elles (ha sentit comentaris com ara que no ho volen "perquè són moros"), bé perquè elles mateixes ho prefereixen.

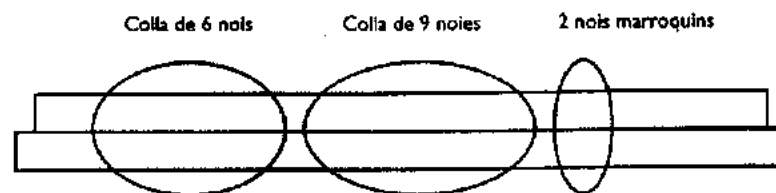
(Comunicació de la mestra)

Classe d'educació física. El mestre els dona instruccions perquè facin una colla de voltes al voltant de la pista de futbol-sala. Quan comencen a córrer es constitueixen grups diferents: d'una banda en Jamal i en Brahim corren junts i separats de la resta; un altre grup el formen en Manuel, en

Pedro<sup>470</sup>, en Joaquim; i un altre en Ricard, l'Albert, en Cesc i en Pere. Al cap d'un moment en Jamal i en Brahim s'ajunten amb el segon grup.

D'entrada les noies no han començat a córrer, han romàs totes juntes assegudes a la grada del costat de la pista. Quan en T.T. les renya algunes d'elles comencen a córrer (altres al·leguen amb més o menys versemblança molèsties físiques per poder continuar assegudes fent-la petar). Quan corren també fan un grup diferent dels que han format els nois.

Quan deixen de córrer tots s'asseuen a la graderia lateral. La disposició és la següent:



Quan tornen a córrer tots els nois passen al davant, mentres que les noies els segueixen al darrera, formant una filera. Una altra vegada s'aturen i formen 3 grups: totes les noies (excepte les tres que segueixen assegudes); els dos nois marroquins, en Manuel, en Pedro i en Joaquim; la resta de nois (tots de L'Arbreda: Ricard, l'Albert, en Cesc i en Pere).

Altra vegada tornen a córrer i en aquesta ocasió els grups que es formen són: en Joaquim, en Pere, l'Albert, en Cesc i la Marta (tots de L'Arbreda excepte la Marta); en Manuel, en Pedro, en Ricard, la Jénifer, en Brahim i, més enrere, en Jamal; la resta de noies. Cap al final de la classe arriba en Jose Antonio que de seguida es posa a parlar amb en Jamal, fins que la classe s'acaba.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Educació física. En fer exercicis per parelles els nois s'aparellen sistemàticament amb els nois i les noies amb les noies.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>C)

Educació física. En córrer i fer exercicis de gimnàstica nois i noies fan 2 grups separats (de fet fan dos grupets de noies i un tercer grup integrat només per nois). Un dels nois en avançar algunes de les noies ha mirat de tocar-los el cul.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>C)

<sup>470</sup> Com s'haurà observat, aquests dos alumnes (poc violents però especialment disruptius) ja apareixien a les entrevistes inicials entre els pocs que esmentaven companys de L'Arbreda entre els seus amics, i a classe tendeixen a parlar tant amb els companys del Vilar com amb els de L'Arbreda.

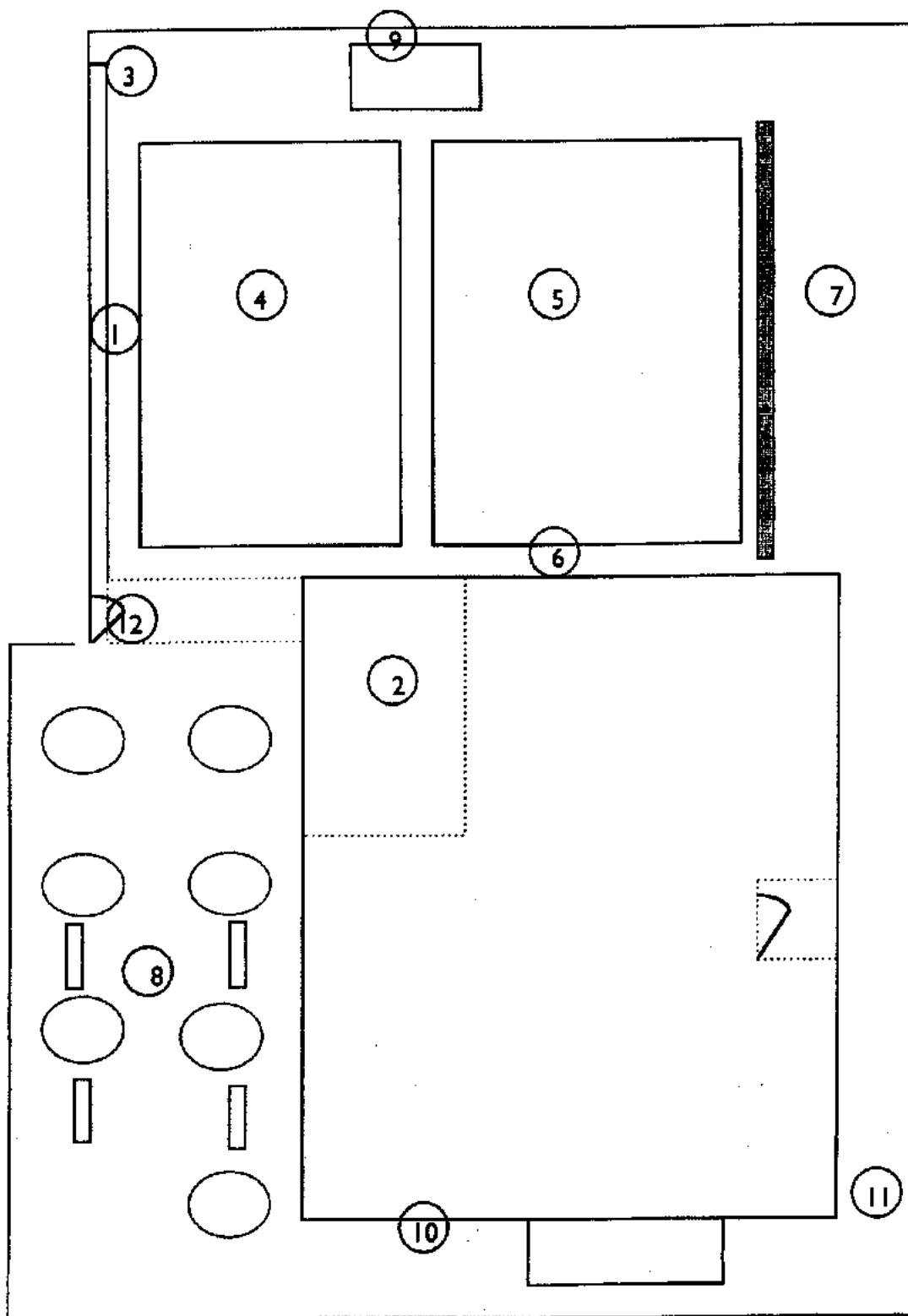
A les classes d'educació física, doncs, la tendència és la mateixa que s'observava a l'interior de les aules. Durant les hores de pati també. De fet, durant la mitja hora d'esbarjo no només s'observa la mateixa tendència a l'agrupament, sinó que a més es produeix el que podríem qualificar de distribució desigualitària o jerarquitzada dels alumnes: l'espai escolar esdevé un immens taulell d'escacs on no només s'agrupen els alumnes, sinó que a cada grup se li assigna un espai. Aquesta dinàmica fa pensar en l'assignació d'espais de diferent valor simbòlic a cada grup d'alumnes de manera que es fa correspondre el poder d'aquests alumnes amb la centralitat o marginalitat dels espais que ocupen<sup>471</sup>

El que podríem qualificar de distribució típica, habitual és la següent: la grada lateral **(1)** l'ocupen principalment les noies, que també solen ocupar el porxo de l'institut **(2)**. Les noies marroquines, però, ocupen només l'extrem més allunyat d'aquesta grada **(espai 3)** Les pistes esportives **(4 i 5)** les ocupen principalment els nois no marroquins i predominantment els més grans. Els nois més petits ocupen les franges que separen la pista 5 de l'edifici **(espai 6)** i la que separa la pista 5 de la valla lateral **(espai 7)**. Aquests espais també els ocupen, en ocasions els nois marroquins, que sinó solen seure als bancs **(8)** o passejar pel sorral de l'extrem interior del pati. Finalment hi ha dues "zones per a fumadors" (al marge de la llei, és clar, tot i que conegudes per tots els mestres i tolerades per alguns) **(espais 9 i 10)**. En aquests espais s'hi concentren nois i noies fumadors, que es pretenen més adults que la resta i que enlloc de jugar o de xerrar com ho fan les noies de l'espai 1, fumen, es relacionen i parlen de temes i amb

---

<sup>471</sup> Amb el matis que determinats grups d'alumnes es veuen reclosos en espais marginals, mentres que altres cerquen aquests espais per poder-hi desenvolupar activitats que el professorat suposadament persegueix i castiga (s'amaguen per fumar, s'oculten per poder saltar al carrer, ...).

maneres que ells consideren pròpies dels mascles i femelles adults contemporanis. L'espai 11 és un cul-de-sac, -se terra de ningú.





Evidentment aquests espais no s'ocupen de manera estàtica (tot i que el repartiment és fàcil d'observar un dia rera l'altre amb ben poques excepcions). Hi ha circumstàncies que fan variar la distribució (la pluja, el fred, el vent o determinat joc de moda que requereix desplaçaments o ocupar un espai diferent de l'habitual). Amb tot, sembla com si cada grup guardés el seu lloc i que ocupacions poc habituals poguessin generar conflictes o fossin difícils d'interpretar (que dues noies de L'Arbreda s'acostessin a l'extrem 3 de la grada seria quelcom més que un simple desplaçament espacial: seria interpretable com un gest d'aproximació a les noies marroquines que jo no he vist en cap de les hores de pati que he estat observant). Un altre exemple és el que es va produir un matí d'abril, quan quatre nois marroquins de primer i segon curs van instal·lar-se al final de la grada lateral (a l'extrem oposat del que ocupen les noies). Ben aviat van ser envoltats pels nois de L'Arbreda de 3<sup>a</sup>A (en Cesc, en Joaquim, l'Albert i en Ricard), en Roger de 3<sup>a</sup>B (de L'Arbreda) i l'Eudald de 3<sup>a</sup>C (també de L'Arbreda). Van mantenir una xerrada tensa, els de L'Arbreda els anaven provocant (no sé si amenaçant). Cap al final de l'hora de pati (que és mentida: mai és una hora) en Cesc i l'Albert es van posar al costat de la porta (espai 12) per no deixar passar els nois marroquins (que l'havien creuada diverses vegades per tornar una pilota dels nens de l'escola del costat). Era com voler marcar el territori o deixar clar qui mana (tot i la tensió, però, els nois marroquins van resistit prou bé la pressió dels nois de L'Arbreda i van continuar corrent, jugant i rient al marge de les provocacions dels seus companys).

L'escena, d'altra banda, crec que delata un altre element de les relacions de poder a l'institut. És una de les poques vegades que nois de tercer, catalanoparlants, de L'Arbreda, han fet pinya i han format una colla per exercir pressió sobre algú o algun altre grup. No és casual que ho hagin fet sobre nois marroquins i d'un curs inferior al seu. Com deia al capítol

anterior la contracultura o la cultura antiescolar de l'institut sembla que està dominada pels alumnes castellans i en aquest àmbit els catalans es troben en situació d'inferioritat. És plausible suposar, aleshores, que si els catalans volen imposar-se a algú (a nivell informal, en el grup d'iguals) per força ho hagin de fer sobre els marroquins (i si són petits millor, no fos cas...). Si a nivell macro-social podem considerar que hi ha una certa jerarquia de prestigi que valora en primer lloc els catalans (les coses vinculades al que és català), en segon lloc els castellans (el que és castellà o espanyol) i molt en darrer terme els marroquins o immigrants i tot el que se'ls hi associa; a l'escola i en l'àmbit de les relacions informals entre iguals (i més clarament en tot allò relacionat amb la contracultura, la cultura juvenil i la cultura antiescolar) la jerarquia situa al cim els castellans i les coses que s'hi relacionen, en segon lloc els catalans i en darrer lloc els marroquins.<sup>472</sup> Els catalans, doncs, si volen imposar-se a algú, hauran de fer-ho primer sobre els alumnes marroquins.

Altres observacions donen suport a la hipòtesi defensada segons la qual les relacions entre els alumnes segueixen les línies traçades per les diferències de gènere i els discursos d'identitat:

El dilluns 3 d'abril de 1999 la distribució de l'espai a l'hora del pati era molt similar a la que he descrit: d'una banda els nois, de l'altra les noies, els alumnes marroquins als marges (excepte en Jamal, que juga a futbol

<sup>472</sup> D'altra banda els alumnes catalans no poden utilitzar la cultura catalana com una forma de contracultura perquè és precisament aquesta cultura la que l'escola ha convertit en oficial, institucional; i els alumnes catalans no tenen un model contracultural o d'oposició propi i en tot cas poden mirar d'assajar-lo amb els alumnes marroquins (que tant a nivell macrosocial com a nivell escolar i entre el grup d'iguals ocupen el darrer nivell de prestigi i a força de ser desacreditats són fàcilment desacreditables (Goffman 1970b). Aquesta lectura de la situació, podria explicar també els motius pels quals els alumnes catalans de L'Arbreda vesteixen de forma diferent a com ho fan bona part dels alumnes del Vilar: cap d'ells duu, per exemple, caçadores Bomber o Alfa (tipus *skin head*) perquè el seu simbolisme no és només d'oposició juvenil o contracultural, sinó que a més al Guillem d'Efak i al Vilar s'associen a posicions espanyolistes (possiblement a Barcelona o a altres indrets sigui diferent i si les relacions interètniques són més fluïdes, els símbols poden ser reutilitzats i compartits de manera diferent a com es fa al Vilar).

amb la resta de companys de classe) i en Cesc, l'Albert, en Joaquim i en Pere que segueixen fent pinya entre els per a no se sap ben né què.  
(Observació al pati)

Hora de pati: 3 noies marroquines juntes en un extrem del pati, vora el carrer (més tard s'asseuen en un banca amb una altra noia marroquina, vora els porxos, prop de la porta d'entrada a l'edifici); 1 noi marroquí s'està a la barana mirant les obres que s'hi fan a fora, tot sol; 2 nois marroquins de 1<sup>r</sup> juguen amb altres nois del seu curs (que acostumen a anar junts i que són de L'Arbreda) (a aquests nois marroquins altres dies els he vist jugar al carreró paral·lel a la barana de les obres, jugant entre ells tots sols).  
(Observació al pati)

Els relats d'alguns alumnes també corroboren aquesta forma especial d'establir territoris en el pati:

**Si poguessis canviar alguna cosa, què canviaries?**

L'ambient, que hi ha gent que no m'agrada.

**Perquè?**

La meua classe està bé, però la classe A i la C hi ha molta gent que ve aquí per no fer res i al pati, hi ha tota la gent al pati i vas per darrera i és que una nena et faria treure un xiclet i fer-li donar el xiclet, i això no hauria de passar a l'institut.

**I a tu t'han passat coses d'aquestes que et pressionen per alguna cosa?**

Al principi quan vàrem venir, perquè érem de L'Arbreda i érem diferents, ens miraven malament, però ara no.

**Què us deien?**

A l'hora del pati, tothom estava jugant a futbol i els de L'Arbreda estàvem en un racó tots asseguts i tots callats, després d'haver treballat tant, érem gent bastant normal.

(Clàudia, entrevista)

Com he dit abans, però, una cosa és assenyalar quines són les línies que es tracen a l'hora d'establir relacions entre els alumnes i una altra cosa és descobrir què és el que mou els alumnes a actuar d'aquesta manera. Que es persegueix una certa homogeneïtat ha quedat demostrat. Ara, ¿vol dir això que és l'etnicitat, els discursos d'identitat o fins i tot el racisme el que orienten aquestes tendències? Tot seguit analitzarem l'estat de les relacions interètniques des d'una altra òptica.

### 13.4 UNES MALES RELACIONS INTERÈTNIQUES

D'entrada convé notar que, més enllà de la distribució dels alumnes, podem considerar que els dos alumnes marroquins representats a les taules de 3<sup>ra</sup>A estan notablement aïllats de la resta de companyes i companys. Cadascun de manera diferent (ja ho veurem), però tots dos pateixen d'un aïllament en absolut desitjat per ells mateixos<sup>473</sup>. L'aïllament s'expressa de diverses maneres: no interaccionant amb ells o allunyant-se físicament d'aquests dos alumnes.

De forma reiterada he anotat al diari de camp com molt pocs alumnes s'adrecen a en Jamal o a en Brahim amb normalitat. Si s'hi adrecen és per demanar-los un llapis, fer una pregunta sobre les explicacions del mestre, ... Poca cosa més: res que faci pensar que es tracta amb un amic. D'aquesta manera, en la majoria de classes tant en Jamal com en Brahim acaben parlant ben poc i si ho fan (com veurem) és de forma "poc exitosa" (per qualificar-ho d'alguna manera):

Classe de català. Durant tota la sessió en Brahim no ha parlat amb ningú. En Jamal tampoc, només hi he parlat jo un moment amb ell, per ajudar-lo a corregir un exercici. En Brahim seu al costat de l'Ester, i en Jamal seu amb en Jose Antonio. Cap de les dues parelles intercanvien paraula.  
(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

En Jamal seu al costat d'en Manuel i d'en Pere, però cap d'aquests últims parla amb el primer en cap moment de la classe. No s'ha establert cap interacció entre ells (ni positiva ni negativa)  
(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Al diari de camp hi ha múltiples anotacions com aquesta: en Jamal no ha parlat amb ningú, ningú se'ls hi adreça, etc<sup>474</sup>. Però, com deia, en altres

<sup>473</sup> No val a dir, doncs, que són ells que no es relacionen, que s'aparten, ... Ni que no se'ls entén: tots dos parlen perfectament el castellà i el català (un d'ells pràcticament sense accent i amb un català molt superior al de molts alumnes castellanoparlants).

<sup>474</sup> No les quantifico perquè considero que del que es tracta no és de demostrar que això és així en la majoria de sessions, sinó que principalment són els alumnes marroquins els

ocasions l'aïllament ve donat per les estratègies d'evitació física desenvolupades per alguns dels companys (no només s'agrupen amb companys del mateix sexe i grup ètnic o nacional, sinó que a més molts defugen els alumnes marroquins sempre que poden):

Xerrada amb l'A.T.: em diu que durant una època la Marta va haver de seure al costat d'en Brahim, però com que no li agradava, ella s'asseia d'esquenes a ell.

(Comunicació de la mestra)

Yo, com alumna de la classe B que sóc, trobo que a l'institut, i principalment a les classes que no hi ha gent magrivina o d'una altre raça hi ha moltíssim racisme. Jo he vist a gent de moltíssimes classes apartar-se quan una persona magrivina passa per el seu costat. Aquesta gent, la rebutjada, s'ha de sentir molt malament, i després, també és normal de que no es vulgui adaptar amb la gent d'aquí.

(Redacció Relacions Humanes, Clàudia, 3<sup>B</sup>)

Al repartiment desigual dels alumnes als diferents grups-classe, cal sumar-hi la desigual distribució dels alumnes al si de l'aula, l'establiment de zones en el conjunt de l'escola, les estratègies d'evitació que alguns alumnes desenvolupen i, finalment, el tracte discriminatori a que es sotmet els alumnes d'origen marroquí. Altres alumnes reconeixen la situació i el tracte que es dona als seus companys:

**Jo amb el tema del marroquins, és que si et poses en la seva pell ha de ser molt bèstia. No ho penses així alguna vegada?**

Sí, sí, jo m'imagino anant al Marroc i que la gent notes que et discrimina, jo m'ho passaria molt malament.

**Però?**

---

que resulten aïllats de la resta d'alumnes. L'altre cas d'aïllament que he observat a les aules de 3<sup>r</sup> és el de l'Eudald, un dels tres únics alumnes de L'Arbreda que hi ha a 3<sup>C</sup> (deis altres dos un va ser expulsat a començaments de curs) i l'únic alumne catalanoparlant de la classe (l'altre alumne de L'Arbreda és castellanoparlant i fill de pares immigrants espanyols); i en menor mesura el d'en Ricard, de 3<sup>A</sup> (i que tot i no tenir cap informe psicològic, aparentmet té problemes d'aquest tipus -o es tracta d'una timidesa extrema- i evidents dificultats de relació).

Si tu vas passant i no et diuen res, penses bueno, no són els teus amics però tampoc no et fan la vida impossible, però és que a ells els discriminen molt.

**Posa'm algun exemple de coses que hagis vist, que se'ls tracta malament o així. Jo he anat mirant coses a la classe i també m'han explicat coses grans que han passat, però coses així no tant grans, que dius: "Ostres! És que realment..."**

Estàvem al passadís esperant que obrissin una classe que estava en un passadís estret, passa un marroquí per anar al lavabo i tothom apartat (però exagerat eh!) tothom allà marxant corrent a veure si hi ha una classe que està oberta, i és clar, se'n donen compte, perquè només que tu passis, tothom s'aparta ...

**I hi ha hagut alguna altra cosa d'aquestes?**

Home, els insulten molt, passes pel pati i els insulten, jugant a futbol no els hi passen la pilota o els hi passen xutades amb mala llet,...

(Clàudia, entrevista)

De fenòmens d'evitació entre alumnes castellans i catalans també n'he observat (i ja he transcrit alguna observació i comunicació d'algun mestre que en parlava), però, tal com he dit en diverses ocasions, aquestes conductes són relativament estranyes entre els alumnes nacionals: és amb els alumnes marroquins que els alumnes catalans i castellans hi mantenen una mala relació. Parlo de mala relació perquè malgrat la tendència a defugir el contacte amb els alumnes marroquins, en ocasions el contacte es produeix i no sempre de manera agradable: podem parlar clarament d'una mala relació amb els alumnes provinents del Marroc: els insults no són estranys, tampoc les agresions, les picabaralles, i així ho reconeixen alguns dels seus companys de curs:

Durant la classe de naturals, en Jamal s'ha adreçat en diverses ocasions a en Manuel. Fa esforços per relacionar-s'hi i sovint li riu les gràcies (molt més que la resta d'alumnes). En canvi, en Manuel sovint l'ignora o el contesta de manera poc agradable.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Només al final de la sessió, l'A.T. s'adreça directament a en Brahim per dir-li la nota d'un examen. En saber-la en Brahim diu a en Pedro, que seu vora seu: "¡Me ha aprobado!"

En Pedro rebla, rient: "Te ha aprobado por pena".

I en Brahim respon, desafiant: "Prefiero que me aprueben por pena antes que pagarlo por no aprobar".

Després d'això no torna a parlar amb ningú més fins que s'acaba la classe. (Observació d'aula, 3'A)

**Fuera del instituto, por El Vilar y así, he visto que hay bastantes pintadas contra los inmigrantes o contra los marroquíes y todo eso.**

**¿Cómo lo ves tú todo eso?**

Mal, la veo mal porque son personas igual que nosotros y yo creo que merecen la misma enseñanza igual que nosotros y que merecen el mismo trato igual que nosotros.

**¿Crees que en El Vilar hay mucho racismo contra los inmigrantes?**

Sí, sí, yo pienso que sí, la verdad es que sí, tú ves aquí en el colegio y lo hay, lo hay, porque el otro día hubo una pelea, le metió... el Manuel le metió al chico de cuarto, al... y no veas, es que... no veas.

(Blas, entrevista)

1. Aquest curs, 98-99, ha esta força mogut respecta a aquests temes. Hi ha hagut forces problemes amb la gent magrebí, tant a nivell de relacions com de baralles.

Al principi les baralles entre ells i gent d'aquí van ser molt nombroses. A cada moment hi havia discussions i la gent en comptes d'avisar als professors per parar aquestes discussions i posen més llenya. No sols hi ha hagut males relacions entre immigrants i la gent d'aquí si no també entre alumnes tots procedents d'Espanya. Les agresions que va patir l'alumna de 1er d'ESO per part de nois de la meva edat, crec que van ser un escandol i un fet molt immoral, no ho dic per la mala reputació que pot haver tingut el centre sinó per el mal comportament d'aquesta gent.

(Redacció Relacions Humanes, Eva, 3'B)

(...)

Una altra cosa a destacar d'aquest institut és que les relacions humanes no són ben bé d'aquest tipus, ja que hi han hagut haguesions sexuals (i com a mínim). Aquestes haguesions poden ser de diverses maneres: a part de les sexuals, també hi han les haguesions que es fan verbalment. A les persones hemigrans que han arribat aquest any es mareixen un tracte millor, ja que ells no han vingut aquí per gust, sinó per necessitat. A les noies marroquines són amb les que la gent es posa més, ja que elles si la gent els diuen alguna cosa, elles es queden callades; en canvi els nois són els que s'ha adeptat millor, ja que a ells també els agrada el futbol, i a més, segurament, no són tan vergünyoses com les noies.

(Redacció Relacions Humanes, Laura, 3'B)

Jo crec que les relacions humanes han sigut molt dolentes perque aquestes gents de marroquí, millor dit immigrants, no hem tenit cap conversa amb elles i ells, i nosaltres tenim que fer una ajuda molt gran perque es puguin conversar bé, aprendre el català i el castellà com

nosaltres. Això, del respecte de les persones a mi també em sembla que han sigut bastant dolentes perquè els immigrants cada dia li estava amenassant, de que li anaven a picar, li insultaven moltíssim, etc.  
(Redacció Relacions Humanes, Julio Alberto, 3<sup>er</sup>B)

Les relacions són dolentes amb **tots** els alumnes marroquins. De fet, així ho reconeix la majoria d'alumnes que vaig entrevistar:

**Els nois marroquins que hi ha a l'institut, et sembla que la resta de companys els han rebut prou bé, els han ajudat i tot, o...?**

No.

**Per què?**

No ho sé. Hi ha molta gent que els hi té mania als moros.

**I la resta de gent els han ajudat?**

Tampoc.

**Per què?**

No sé. Perquè fan el que fan els seus companys.

**I creus que els alumnes aquests es senten bé a la classe, o...?**

No. Però ells a vegades, el grup que van, també a vegades diuen coses, eh? de nosaltres.

**Quin grup?**

El grup aquest que van tots els moros, que van per allà al pati. Hi ha algun que també comença a insultar.

(Cesc, entrevista)

**¿A los inmigrantes que hay aquí en el instituto la gente no los ha recibido bien o sí?**

No.

**¿Y crees que ellos se sienten bien aquí?**

Hombre, eso se los tendrías que preguntar a ellos, pero supongo que no, porque si se meten con ellos...

(Roberto, entrevista)

**Creus que, en general, la gent els ha ajudat als marroquins que han vingut?**

No, perquè, penso que més aviat s'allunyen d'ells, els deixen en un racó i mira..., crec que estan com marginats.

(...)

**Creus que ells se senten bé aquí a l'institut?**

Home, no ho sé. Home, suposo que una mica marginats se senten, perquè molta gent..., hi ha molta gent que els insulten, però tampoc s'hi fixen gaire, els deixen, més aviat els deixen, els deixen fer la seva vida. Ara, entre ells, sí que hi ha (...?), sí que parlen, diuen:



-¡Oh! Es que cada vez hay más moros y no sé qué y no sé cuantos.

I jo: - Osti, però per què pobres nois? A veure, nosaltres podem anar allà i ells podran venir aquí, i no fan pas res de dolent!

- ¡Sí! ¡Que nos quitan el trabajo, que no sé qué!

- I que no tenen dret a treballar ells?

(Ariadna, entrevista)

Malgrat les afirmacions en què es reconeix el racisme de molts alumnes, en altres moments de l'entrevista l'Ariadna també explica que "són ells que van a la seva" o que senzillament els altres alumnes "els deixen fer la seva vida", que en el fons tot és un problema d'idioma, que no sap ben bé què dir-los (tot i que voldria?) i ells tampoc no li diuen res,... Amb tot, però, reconeix que el racisme existeix. Tot apunta, doncs, a que existeixen serioses dificultats per reconèixer el paper que juguen els prejudicis i les actituds racistes en les relacions entre els diferents grups d'alumnes (hipòtesi 2.3), uns prejudicis i un racisme que realment existeix<sup>475</sup>.

Les relacions són dolentes amb **tots** els alumnes marroquins, deia: els de l'institut i els de l'institut veí, els de l'aula i els de les altres classes, els de

<sup>475</sup> En aquest sentit, és interessant observar el contrast de les declaracions que he transcrit amb el que els alumnes immigrants espanyols diuen de la seva pròpia experiència: *¿Al venir tu aquí de..., viniste directamente al Vilar desde Madrid? Sí. ¿Esto de la lengua te asustaba, te chocaba o te? Sí, mucho miedo. La mitad de las cosas cuando explicaban en clase era como estar, como si te estuviesen hablando y tu igual, no me enteraba de ná. ¿Y los alumnos colaboraron o pasaron? Sí, me ayudaron mucho. ¿Sí, todos? Todos. ¿Te sentiste bien recibido así, en El Vilar, en la escuela, o era eso que se viene fuera y no...? Sí. No, no, bien recibido. Ahora la gente dice que hay mucho racismo que no os gustan los emigrantes y todo esto, el hecho que vinieras de fuera ¿la gente lo aceptó bien? Sí, me aceptaron bastante bien, más de lo que me imaginaba y todo. ¿Qué te imaginabas tu? Yo, peleas, porque entre los catalanes y los madrileños, que si Real Madrid-Barça y todo eso (...) pero mira. ¿Hubo alguna pelea por esto? No, ninguna, todos me trataron muy bien, tanto si eran del Barça como si eran del Madrid. (Dani, entrevista)*

*Me fui adaptando y... hombre, ahora que también me han ayudao bastante los profesores, porque al saber que yo soy de Cádiz y eso y que el catalán pues no lo entendía y eso, pues me han ayudao bastante. Lo que no entendía lo preguntaba y me ayudaban y... y bastante bien. ¿Eso, los profesores? Sí, los profesores. ¿Y con los alumnos qué tal te va esto? Bien, sí. Tal como llegué el primer día ya me dijo uno "qué, ¿cómo te llamas?" y tal, y "¿de dónde eres?" y así, y aparte me recibieron bastante bien. ¿Y la relación de los que normalmente hablan catalán y de los que normalmente habláis en castellano, es buena en clase? Sí, sí, sí, la verdad es que sí, bastante bien. (Blas, entrevista)*

cursos inferiors i els de cursos superiors, els nois i les noies. De manera diferent, però: a les noies no se les pega, es pot parlar malament d'elles (tractar-les com a bitxos estranys) però poques vegades se les insulta obertament<sup>476</sup>. Als nois se'ls insulta i se'ls agredeix amb relativa assiduitat. La relació amb en Jamal i en Brahim també és diferent de la que els alumnes de 3<sup>r</sup> mantenen amb la resta d'alumnes marroquins del Guillem d'Efak: impensablement, uns i altres consideren que la relació amb ells dos és millor que la que mantenen amb la resta d'alumnes marroquins!

***¿A los alumnos marroquíes del Instituto, en general crees que se los ayuda bastante o que los otros alumnos los ayudan o que el trato...?***

*Hombre, yo pienso que se deben de ayudar, porque tú piensas que son gente pues que ni ha hablao nunca castellano ni ha hablao nunca catalán, o sea que ya...*

***Pero una cosa es lo que tiene que hacer, ahora lo que se hace ¿Crees que se les ayuda o que están así un poco apartados?***

*Sí, yo pienso que sí. Hombre, apartados sí que están, eso sí, están apartados.*

***¿Por qué?***

*Porque, ellos a su movida y nosotros a la nuestra ¿sabes? y a la hora del patio pues no ves a ningún chico moro con nosotros, se ven ellos, ahí.*

***¿Pero por qué, porque se van ellos o porque la gente no los quiere con ellos?***

*Pienso que porque la gente no los quiere con ellos, pienso yo, supongo.*

***¿Crees que, en general, se sienten bien ellos en el instituto?***

*No lo sé, no tengo ni idea, yo supongo que no, supongo, porque... hombre, el trato que hay con ellos y eso... Las profesoras y eso, bien, les ayudan y bien ¿no? Pero después los alumnos pues, mal.*

***¿Crees que has coincidido en alguna clase con Brahim y con Jamal, no?***

*Sí.*

***¿Con Brahim qué tal las cosas?***

*¿Brahim? bien, con Brahim bien, me llevo bastante bien, si hablamos y nos reímos un montón y bastante bien.*

***¿Y con Jamal?***

*También bien, un trato bien. Hay bromas y eso, no, pero...*

***¿Y con la otra gente, por qué las cosas no van tan bien con ellos?***

<sup>476</sup> El problema principal de les noies marroquines és llur aïllament: no tenen amics ni amigues, ningú no parla amb elles. Tot sembla com si fos més fàcil fer amics entre els nois que entre les noies (l'A.T. deia que entre els nois fins i tot barallant-se es fan amics), tot i que l'amistat pugui ser més superficial (d'altra banda és com si el mecanisme fos més simple i això facilita fer amics, però també enemics!). En canvi l'amistat de les noies és més de confiança, ... I a les noies marroquines els costa moltíssim explicar res!

*¿Cómo? Ah, no sé, porque serán racistas o no sé, o porque no les gustarán los moros o, no sé.*

(Blas, entrevista)

**He vist que a les hores del pati però, moltes vegades, bueno tu no tant, però moltes vegades sí que hi ha els nois marroquins que feu un grupet a part i no us barregeu gaire amb els altres, i tu segons com també... o et sembla que jugues amb tothom igual?**

Jo amb tothom jugo ja, i aquells sempre s'aparten de tot, però jo no importa, jo jugo, em deixen tots, perquè no s'atreveixen a dir "ens deixeu jugar...".

**Però suposo que no s'atreveixen perquè altres vegades els hi han dit que no.**

Sí, per això, però és que jo el primer dia: "Em deixeu jugar?" No, no els vaig dir si em deixaven jugar: "Vols jugar?" i des de llavors ja està.

(Brahim, entrevista)

**Però llavors, aquí a l'escola hi ha alumnes que són immigrants, que venen del Marroc i així...**

Ya! Fa poc hi va haver un problema amb un.

**Ah sí?**

Sí, en Manuel li va fotre un, li va trencar el nas a un, a l'altre col·legi, i va venir el pare i tot.

**De l'altra escola?**

El dijous, em penso que va ser, o el divendres. I va vindre el pare i tot.

**I per què li va fer?**

Sempre l'estava insultant. Ells també insulten, eh? Et penses que no fan res? L'altre dia a l'hora del menjador, venia un amb un pal així fotent-li a un, al Mató, a un de primer, i si no el paren li fot amb el pal, anava ...

**Però li devia haver fet alguna cosa, no?**

Que va! No, li va dir: "Voleu jugar?". No el va deixar jugar, va anar a darrera, va agafar un pal i va anar cap a ... No vegis te fot un pal, te deixa a terra, i a ell li da igual.

**I amb en Jamal i en Brahim?**

No, en Jamal, és molt.. No és igual, és molt bon nano, li tinc confiança i tot. És molt bon nano. Ara hem estat jugant amb ell.

**I en Brahim?**

En Brahim no és igual.

**No, per què?**

No m'entra.

**Va venir nou aquest any?**

Sí.

**I creus que el va ajudar quan va venir? Perque suposo que venir nou, a un país diferent i a una escola diferent és difícil, no?**

No ho sé, però també m'està insultant i veuràs tu quan algun dia... *Él se piensa que como yo paso de todo, que me da y no es así. Como yo paso de todo y me insulta y yo no le digo ná...*

**Però ells, quan varen arribar aquí, potser també veien que entre vosaltres us insulteu molt, no? És diferent quan ells us insulten de quan us insulteu entre vosaltres?**

*Pero a mi me lo dicen de cachondeo, si me llego a tomar en serio todo lo que me dicen... A veces me lo dicen de cachondeo y son mis amigos... él lo hace por insultar porque el lo dice.*

**I creus que ells s'hi senten bé aquí a l'institut?**

*Psí, si no les gusta que se vayan.*

**I al Vilar creus que s'hi senten bé ells?**

*Yo creo que sí, no?*

*(Alfonso, entrevista)*

**Sobre los alumnos marroquiles que hay aquí en la escuela. ¿Crees que habeis tenido buena relación con ellos, que los habeis ayudado?**

*No hay ninguna relación.*

**¿Por qué?**

*Los de nuestra clase están apartados, están en otra clase.*

**No, con los de vuestra clase, por ejemplo.**

*Ah, con el Jamal a veces había un pique y con el Brahim pues más que eso.*

**¿Y con Jamal por qué había un pique?**

*Porque se pone a insultar, cuando siguen insultándose la cadena, a veces se mete en medio, pues acaban insultando todos a él.*

**¿Cómo? ¿Cuando dos se insultan él se mete en medio?**

*Muchas veces sí. Dice: "Te ha dicho esto, te ha dicho esto". Y a quién se lo ha dicho le dice: "Ya lo he escuchado, no hace falta que te metas".*

**¿Y con cual de los dos tienes mejor relación, con Jamal, con Brahim?**

*Con los dos la tengo igual. Ahora sí.*

**¿Igual de buena o igual de mala?**

*De buena.*

**¿Y crees que la gente los ha ayudado aquí en el instituto?**

*Tampoco le han hecho lo contrario.*

**¿Y crees que ellos se sienten bien en la clase?**

*A veces no.*

**¿Por qué?**

*Porque se insultan, se sienten incómodos y por el ambiente.*

**¿Entonces es más bien que la gente no los ha aceptado, no?**

*Más o menos no. Pero luego, te acabas acostumbrando.*

**¿Ellos se van acostumbrando?**

*Sí.*

**¿Tu crees que se acostumbran?**

*El Jamal de momento ya me parece que sí, ¿eh?*

**¿Y si pueden llegar a ser amigos por qué se los insulta?**

*Para divertirse.*

*(Manuel, entrevista)*

**Había problemas con el Brahim, ése que ha venido nuevo.**

**¿Por qué? ¿Qué problemas con él?**

*Porque a veces Manuel se metía con él, o alguno se metía con él y él empezaba a ... también se metía con él, se ponía serio él y todo, y al final acababa como acababa.*

***¿Por qué ha habido problemas con él y no con Jamal?***

*Porque el Jamal no es nuevo en el colegio y sabe que si nos metemos con él es de broma y el Brahim se pensaba que nos metíamos con él en serio.*

***¿Pero con el Jamal la gente no sólo se mete en broma, se mete en serio también no?***

*A veces sí, pero el Jamal pasa, dice: "Bueno yo paso de ti, a mi me da igual".*

***¿Pero he visto chicas que cuando hacen cambio de sitio en la clase, que alguna le toca sentarse al lado de Jamal, y la chica que no quiere y no quiere, no?***

*Bueno, eso ya es cosa de las chabaldas, sera porque huelen mal o algo, no sé.*

*(Roberto, entrevista)*

Com veiem, els alumnes nacionals tendeixen a considerar que la relació amb en Jamal és millor que la que mantenen amb en Brahim. El que diuen ens pot abocar a l'engany, però: en Jamal és un noi submís, senzill, que necessita tenir amics, que tendeix a seguir allò que els altres diuen i fan; en canvi en Brahim és molt més dur, és capaç d'estar-se de parlar amb ningú sense donar mostres de vulnerabilitat, si és agredit sap com respondre a l'agresió (planta cara, això no vol dir que constantment s'estigui barallant amb els altres: senzillament sap mostrar-se dur, mirar als ulls dels companys mostrant un rostre impenetrable, xulejar si convé, mantenir un "no" quan creu que l'ha de mantenir), és molt educat i cordial i sempre que pot mira de parlar tant amb els companys com amb les companyes de classe (indistintament amb qualsevol d'ells) però no està disposat a doblegar-se davant de ningú per guanyar-se un amic o caure simpàtic. La duresa (fermesa, resistència, tenacitat) d'en Brahim contrasta amb la feblesa d'en Jamal: per caure bé segueix la corrent dels altres, si s'enfada de seguida deixa d'estar-ho i torna a fer broma amb aquell qui l'ha agredit, vol ser simpàtic i graciós fins i tot amb aquells que el menyspreen. Per això, deia, quan els altres diuen que amb en Jamal tot va molt bé, ens estan dient que en Jamal s'adapta molt millor al lloc subordinat que li reserven. Les reserves que mantenen amb en Brahim són reserves envers aquell que els

pot plantar cara, que voldrien trepitjar però no es deixa. Les respostes d'ambdós alumnes al tracte que reben de la resta de companys és molt diferent. En Brahim respon sempre que cal:

Classe de plàstica. En Brahim demana material a la Marta i la Pili (té tendència a adreçar-se a les noies, potser perquè la relació és millor?)<sup>477</sup>. Quan s'hi ha atansat ho ha fet a pas molt lent i alhora desmenjat i seriós. La seva actitud contrasta amb la d'en Jamal, sempre molt més innocent (mentres que ell és com si estigués sempre alerta, en guàrdia). Torna al seu lloc. Al cap d'un moment s'aixeca per veure el treball d'en Jamal, que seu al seu costat, mentres en J.P. l'està supervisant. Quan en J.P. marxa en Jamal i en Brahim conversen entre ells. Ho fan en castellà. Al cap d'una estona parlen en àrab.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

En Jamal s'enfada amb en Manuel (no sé ben bé per què). En Joaquim que ho veu fa un comentari despectiu a en Jamal, i aquest replica enfadat: "¡Quien te ha dicho a ti nada, chaval!". Aleshores l'Albert fa un comentari a en Brahim, però aquest no el sent. En Joaquim, que sí que ho ha sentit, li repeteix a en Brahim que aleshores replica: "De aquí un momento vas a salir por la ventana". Finalment intervé en J.P. dient que ja n'hi ha prou d'amenaçes.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)<sup>478</sup>

En Jamal, en canvi, encaixa perfectament en el paper de l'alumne victimitzat, l'ase dels cops, el noi que faci el que faci acabarà essent l'objecte de la mofa dels seus companys<sup>479</sup>:

<sup>477</sup> I amb les noies, la relació va bé o et sembla que tampoc no acaba de ser bona? No, és bona, amb les noies sí, perquè no insulten... Que no us penguen i insulten sí, però que hi ha una bona relació, creus que hi ha confiança i que poden estar amb vosaltres tranquil·lament i bé? Amb mi per lo menys, crec que sí, com per exemple l'Aziz, que sempre esta insultant..., jo ja li dic que si ho fas així tothom passarà de tu i tot, però ja està, si ho fa així, pues que segueixi. (Brahim, entrevista)

Però amb la Maria éreu amics? Sí, jo amb la Maria em porto bé, bueno amb les noies del cole es una altra... És amb els nois, que sempre "que jo sóc més fort que tu, que no sé què", sempre es volen barallar a veure qui és més fort, amb les noies ja és una altra historia, no fan res les noies, no t'insulten ni res, però els nois sempre volen saber si és més fort, si no, si no sé què. Però et sembla que és en general amb tots? Amb tots, amb tot el cole, no sóc l'únic, amb tot el cole es comporten així. (Brahim, entrevista)

<sup>478</sup> Veure també l'observació d'aula transcrita quatre pàgines enrere.

<sup>479</sup> Tant Olweus (1998) com Fernández (1998) adverteixen que les víctimes poden arribar a reunir unes característiques, un perfil que les fa més atractives per als agressors.

En Jamal sembla que insulta algú.

E.V.: ¡Jamal! ¿A qué viene eso de insultaros?

Pere: ¡No insultes!

Joaquim: ¿Qué insultas, Jamal?

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

E.V. fa un comentari sobre el Joventut, el club de bàsquet badaloní.

Jamal: ¡Cómo sabes de fútbol, seño!

E.V.: ¡Básquet, básquet!

Manuel: ¡Tú sí que no sabes na!

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

P.M. ha donat instruccions als alumnes perquè facin una redacció: la descripció de casa seva, de les habitacions, què hi ha... Al cap d'una estona comenta:

P.M.: ¡Que sepais que el que va más adelantado es el Jamal!

Pedro: ¡Porque él no tiene nada que poner en su casa!

P.M.: ¡Qué simplicidad! ¡Tu donde no tienes nada es en tu cabeza!

Pedro: ¡Tu ya estás, Jamal?

Jamal: Aún no... {l continua treballant, indiferent, a la seva}.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Durant la classe de castellà en Manuel fa un comentari que pretén ser graciós. En sentir-lo en Jamal es posa a riure:

Manuel: ¿De qué te ríes? {Amenaçador}

Immediatament en Jamal deixa de riure i se'l mira entre sorprès i atemorit.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Classe de naturals. X.R. els ha posat exercicis per fer a classe. Mentre "els van fent" el xivarri és general, fins al punt que l'Albert es posa a cantar en veu alta. En Jamal s'hi afegeix. En fer-ho l'Albert es posa a riure i exclama: "¡Anda! ¡Él cantando!". En Joaquim rebla: "¡El moro!".

Jamal: ¡Y qué! ¿Que no puedo cantar?

Manuel: ¿Tu sabes dónde tienen los pelos rizados todas las mujeres?

Jamal: ¡Sí, los tengo aquí! {Assenyalant-se els genitals}

Manuel: ¡Anda, es moña!

En Jamal s'aixeca i diu: "Ya es la hora". Es posa la motxilla i torna a asseure's, fins que al cap d'un moment tothom comença a aixecar-se i abandonar la classe.

Tot aquest diàleg s'ha desenvolupat enmig d'un xivarri general i en X.R. no n'ha sentit res (o si ho ha sentit no ha dit res).

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Jamal: Què vol dir 'embolcallar'?

R.V.: Embolicar.

I en Manuel es posa a riure's d'en Jamal de manera ostentosa.

(Observació d'aula, crèdit variable)

En R.V. fa una pregunta i en Jamal s'apressa a contestar. Immediatament en Joaquim se'l mira amb mala cara, com de fàstig o menyspreu, i en Pere es posa a riure. En Jamal es mostra sorprès i "tallat" per l'actitud dels dos companys i els diu alguna cosa que no sento bé. En Joaquim replica xulesc: "Tse! Qué?".

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

En Jamal respon un pregunta que en R.V. ha plantejat al conjunt de la classe. De seguida, en Pere se n'enriu (sense saber si la resposta ha estat correcta o no). En Brahim es mira en Pere, tot seriós.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

En Jamal fa broma sobre el fet de fumar porros (no diu que en fumi, sinó que treu el tema per fer algun comentari divertit). De seguida salta en Roberto: ¡Jamal, Jamal! ¿Así que te gusta fumar canutos...?

Ho diu mofant-se'n, amb un to paternalista o de superioritat.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

En Jamal no és només un alumne victimitzat pels altres alumnes, companys de 3<sup>ra</sup>A del Guillem d'Efak, sinó que les seves actituds i comportament en ocasions fa que sigui també victimitzable entre part del professorat:

En R.V. renya en Jamal perquè els rotuladors que ha de fer servir per escriure a la pissarra estan gastats i en R.V. ha vist com en Jamal els feia servir per escriure-hi entre classe i classe.

En Blas, en veure que els rotuladors no guixen i que en R.V. l'està renyant s'hi abona: "És per culpa d'en Jamal!".

Jamal: "No! Jo he escrit amb el blau!"

Blas: "¡No! ¡Has escrito con el rojo!" {no és veritat}.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

És més fàcil renyar en Jamal que renyar molts altres alumnes (en Jamal no contestarà ni s'enfrontarà al mestre). També és victimitzat per les noies (cosa gens freqüent entre els nois del Guillem d'Efak):



En Jamal diu alguna cosa en veu alta. De seguida la Sílvia exclama: "¡Qué hablas!". Al cap d'una estona aquesta comenta amb la Camila lo lleig que està en Jamal amb el seu nou tall de cabell (se l'ha volgut tallar ben modern: rapat de baix i més llarg a la closca). Totes dues fan cara de fàstig.

(Observació d'aula, 3<sup>r</sup>A)

Evidentment no totes les interaccions amb els alumnes marroquins són negatives, hi ha alguns alumnes que s'hi relacionen amb una relativa cordialitat (en Jose Antonio sobretot, en Pedro i, oscil·lant entre el companyerisme i els atacs racistes més descarats, en Manuel):

Crèdit variable de dibuix. S'hi barregen alumnes de diferents tercers (A, B i C). Tots els alumnes s'han assegut vora les finestres. En Brahim arriba una mica tard. En entrar en Blas exclama: "¡Hola Brahim! ¡Ponte aquí, Brahim!". I en Brahim ajunta una taula al costat de la d'en Blas i s'hi asseu.

(Observació d'aula, crèdit variable)

Sobretot és en Jose Antonio qui s'hi relaciona amb més normalitat, alguna noia també conversa molt cordialment amb en Brahim (que és força atractiu) però no pot dir-se que ni en Jamal ni en Brahim siguin amics de ningú. Quan els vaig demanar quins eren els seus amics em varen donar alguns noms, però dues noies marroquines del TAE també em van dir que l'Elisenda era de les poques amigues que havien fet a 3<sup>r</sup>, abans d'incorporar-se al TAE, i la resposta de l'Elisenda quan li ho vaig comentar va ser aquesta:

**A tu et sembla que pots arribar a ser una bona amiga d'alguna noia marroquina d'aquestes?**

No.

**Perquè ho tens tant clar, perquè no voldries ser la seva amiga ni t'ho proposaries o perquè et sembla que encara que ho volguessis hi ha algo que faria que no fossiu bones amigues?**

No, no hi he pensat mai i és que no, no.

**No t'ho proposaries.**

No. Si ens hem de conèixer vale, però si no, no.

**Parlant amb alguna de les noies marroquines de les que ara no estan a l'institut els vaig demanar quines eren les amigues que**

tenia aquí a l'institut, i em va dir dos noms, i uns d'aquests noms eres tu.

Jo? Qui era la Iolan?

La Iolan no està en el grup aquest, estava en un tercer i em sembla que ha deixat de venir. Jo no diré noms tampoc. Però es fa estrany que elles diguin, mira aquesta persona és la meua amiga...

A mi no sé de què em conèixen, jo passo.

Què vols dir que passes?

Que no vull saber res d'ells, no m'interessen, ara en aquests moments no.

Quan sigui gran, potser hauré de parlar-hi i així, però ara no.

(Elisenda, antrevista)

Respostes com aquestes fan pensar que la victimització d'en Jamal no és deguda només a les seves actituds, sinó que el fet que sigui marroquí hi té molt a veure. Evidentment, en el cas d'en Brahim passa el mateix: si no fos marroquí, aquesta alumne formaria part del que a l'inici del capítol alguns alumnes qualificaven de "grup dels líders" de l'escola. És el fet que són marroquins el que provoca el rebuig cap a aquests alumnes, i cap aquests altres:

Classe d'educació física. L'Alfonso, de 3<sup>o</sup>C, està xerrant amb un noi gambià d'un altre curs. Mentre xerren, veu que un noi marroquí que no és de la seva classe travessa el pati per marxar. El crida: "¡Eh, Mohamed! ¡Mohamed!". El noi marroquí, des de força lluny es gira i quan veu qui el cridava li diu "¡Adiós!". L'Alfonso també fa "Adeu" amb la mà, però en veu baixa exclama: "¡Anda que den por el culo, hijo puta!". Tot seguit continua tranquil·lament la conversa que mantenia amb el noi gambià.

(Observació d'aula, 3<sup>o</sup>C)

Que l'actitud no sigui la mateixa amb tots els marroquins de l'escola o del Vilar no vol dir que no hi hagi racisme, que respecte els gambians que hi ha al Guillem d'Efak l'actitud sigui diferent tampoc no vol dir que el racisme no condicioni la relació que el conjunt de l'alumnat manté amb altres alumnes: a més del racisme implícit en les conductes i actituds de molts alumnes, hi ha moltes altres qüestions que fan modular llurs conductes (ja ho hem dit: la simpatia personal, el cara a cara, el fet de ser amics des de

petits... introdueixen variacions a unes actituds que, habitualment, estan orientades pel rebuig als immigrants i especialment als del Marroc).

És aquest rebuig el que provoca les estratègies d'evitació a que abans hem fet referència, l'assetjament verbal d'alguns alumnes<sup>480</sup>, les picabaralles que es desenvolupen a l'aula i al pati i... agresions molt més fortes. Agresions com la que va patir en Brahim a la sortida de l'institut i que va acabar amb una denúncia als jutjats.

Cap a finals del curs 1999-2000 es va produir un incident d'una cruessa i una gravetat especials, que va commoure de tal manera el conjunt dels alumnes que a partir d'aquell moment les actituds d'alguns d'ells van començar a canviar. Un alumne expulsat de l'institut (en Cristóbal), un ex-alumne (en Ruben) i altres comanys feia dies que esperaven els alumnes marroquins a la sortida de l'escola. Els alumnes marroquins ja havien manifestat a algun mestre un cert temor a l'hora de sortir a la tarda.

Un dilluns la presència amenaçant d'aquests joves es va traduir en una agressió física sobre en Brahim. Després que el peguessin a la sortida de l'escola en Brahim va poder sortir corrents camp a través, pel descampat que hi ha al costat de l'institut, on remouen terres i preparen les obres per edificar-hi vivendes. En escapar, però, els joves agresors van anar-li al darrera. El van perseguir i li van llençar pedres i totxos que hi havia per terra a causa de les obres.

Alguns alumnes de l'institut van animar els agresors. En Roberto, per exemple cridà (segons la versió de l'A.T.: "*¡Lo que teneis que hacer es cogerlo*

<sup>480</sup> Convé aclarir que en Jamal no és l'únic alumne marroquí assetjat: els conflictes també són abundants amb alumnes d'altres cursos i del TAE. I en Brahim també és assetjat: la seva actitud de fermesa és una resposta a les agresions que és objecte.

*en un descampao y matarlo y no hacerlo aquí delante de todos!*"). Altres alumnes, però, es van mostrar favorables al noi perseguit: les noies del 3<sup>er</sup>B (fins aleshores indiferents), en Dani i algun altre alumne que no sabia avenir-se de la brutalitat d'aquell atac. Tota pretensió que aquell atac era una altra forma de jugar, una altra bretolada, era difícil de defensar.

L'agressió i la persecució d'en Brahim va durar més de 10 minuts. Finalment van arribar els Mossos d'Esquadra i alguns professors van voler presentar una denúncia. La directora del Guillem d'Efak es va entrevistar amb els mossos, amb en Brahim i amb en Roberto. Finalment amb els mossos van acordar que els presentaria un informe i la resta de professors se'l llegirien per ratificar-lo o ampliar-lo. La Policia Local ha demanat a la directora que els digui els noms dels nois que hagin estat implicat en atacs a marroquins i altres immigrants. Finalment, però no han entregat aquest llistat de noms. En discutir-ho amb alguns mestres van acordar que si eren estrictes "haurien de dir mig institut" i fent-ho d'una altra manera, el més difícil seria decidir per on calia tallar el llistat: **quin és el llindar de violència contra els immigrants que poden considerar normal? Quin nivell de racisme pot considerar-se acceptable?**

Després d'aquesta agresió diversos mestres van parlar amb els seus alumnes amb la consigna d'aconseguir un rebuig total a qualsevulla forma de violència. Al marge de qui fos la víctima i de quina fos la justificació. Se'ls va demanar un **NO ROTUND A LA VIOLÈNCIA.**

### 13.5 ÉS DE RACISME REALMENT DEL QUE ES TRACTA?

En tenim tots els indicis, però malgrat tot: és de racisme realment del que es tracta? I sobretot: ho reconeixen com a tal els alumnes del Guillem d'Éfak? Els alumnes no només reconeixen l'existència d'atacs i actituds hostils als immigrants sinó que, a més, pràcticament tots accepten que al Vilar aquestes actituds estan molt exteses i les qualifiquen clarament com a racistes.

*Fuera del instituto he visto, allí en el General Moragues y en esta calle de aquí delante, que hay pintadas así contra los inmigrantes o pintadas de skins y todo esto. ¿Qué piensas tú de esto?*

*Que hay muchas racistas.*

*¿Sí?*

*Sí, mucha gente... También hay... que si los nazis, que si todo. Aquí en el colegio, no quiero decir nombres, pero hay mucha gente que está de parte de Hitler, pues eso ya... es otra cosa.*

*(Olga, entrevista)*

Sempre ha de quedar molt clar que respectar a la gent és una qualitat molt important.

Jo crec que aquest institut no hi ha el suficient respecte que hi tindria que haver-hi. Més que res això passa amb els nois i les noies magrebines, que es senten apartats de l'altre gent i no poden fer cap tipus d'amistats.

Aquesta situació és força greu, demostrem que som racistes i no ens interessa el que pensi la gent.

Segurament és per la por que ens envolta, pensem que si tenim alguna amistat amb un magrivi, no ens voldran a nosaltres i això no ha de ser així.(...)

*(Redacció Relacions Humanes, Tere, 3<sup>er</sup>B)*

El reconeixement que al Vilar hi ha racisme és generalitzat, alguns tampoc no tenen problemes per reconèixer que el racisme està extès per l'institut; ben pocs, en canvi, accepten que les seves actituds envers els immigrants puguin ser qualificades de racistes. La lògica denunciada per Calvo Buezas (que els racistes sempre són els altres) sembla que es confirma altra vegada:

Des del punt de vista personal el curs 1998-99, no ha set un curs amb molt de respecte\_ han vingut molts marroquins i molta gent no els hi agrada. A mi no em molesten, no sóc raciste. El que sí que no m'agrada gaire és que quan passes per el costat d'un marroquí, comencen a parlar amb el seu idioma i no saps el que te diu.

La gent en aquest col·legi no és respecten els uns els altres, sempre veus grupets...

2. No ho sé, crec que per millora; no crec que si pugui millorar gaire, perquè sempre tindras als racistes i als xulos que no et voldran fer cas.

A alguna gent sí que l'interessaria canvia, que hi hagues més bona convivència, pero sempre tindra al xulo que mai ho voldrà.

Sacri, no és podra arreglar mai del tot.

(Redacció Relacions Humanes, Cristina, 3'8)

**Ara que dius això del racisme. A fora de l'institut, a L'Arbreda no ho sé, però pel Vilar hi ha vàries pintades de "Fora els immigrants", "España para los españoles" o pintades skins i tot això. Què en penses tu d'això?**

Que el racisme no hi hauria de ser, encara que hi és i moltíssim i que prejudicis no ho entenc, perquè ningú no aniria, lo que he dit abans, amb aquestes noies marroquines a donar un volt. Racisme, n'hi ha molt de racisme.

**Tu ara em deles que no aniries amb elles i això no és racisme, però si dius que ningú no aniria amb elles, això no és racisme?**

En part sí que és racisme, però més que racisme és prejudicis, perquè quan va començar a venir gent marroquina, gent de l'institut els picava ...

**I què feieu vosaltres quan passava això?**

Home, separar-los, jo recordo un dia va passar aquí a davant i al veure tot l'ull ple de sang... I anaves a favor de les marroquines perquè veies que no tenien raó. Però clar, tu no pots fer-hi gaire cosa, ...

(Clàudia, entrevista)

És especialment interessant el cas de la Clàudia, que en referir-se als seus comportaments accepta que es pugui parlar de prejudicis alhora que defensa que es tracta d'alguna cosa diferent al racisme. També és interessant el fragment de l'entrevista a aquest altre alumne, que en considerar que el racisme ha de ser quelcom extrem, ell s'excusa dient que fa com tots els altres, res de fora del normal, doncs:

**Todo esto de los inmigrantes, de los skins y de las pintadas éstas que hay, ¿crees que en El Vilar hay mucho racismo o qué?**

*Pues sí, en algunos sentidos sí, pero que eso depende de los grupos de gente que hay, hay muchos grupos. Luego unos piensan que sí, otros piensan que no, ... es así.*

***Y del tema éste ¿qué piensas tú?***

*Yo, a mí me da igual. Simplemente me da un poquillo de rabia como a todo el mundo que los moros vayan ahí avasallando a la gente y todo eso.*

***¿Crees que avasallan a la gente?***

*Sí. Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen.*

***Pero en todo caso deben ser jóvenes que hacen alguna pandilla o así, pero en general los inmigrantes no. Es como... igual como hay skins aquí, debe haber algún grupo de jóvenes inmigrantes que va así de vacilar también, pero en general los inmigrantes que hay no...***

*No, a mí no... yo que sé, yo tengo un amigo mío...*

***Dime lo que piensas que es lo que me interesa, lo que pasa es que no...***

*No, es que yo no soy racista ni nada de eso, eso a mí me... uno más, simplemente uno más, así de sencillo.*

*(Dani, entrevista)*

Altres dels que no identifiquen la seva actitud com a racista, s'excusen en la indiferència. Consideren que ells no són racistes perquè mai no pegarien un immigrant, no gosarien agredir-los, ... Ara bé: senzillament no hi tenen tractes. D'aquí que alguns alumnes inventin expressions com ara "respecte distant":

1. El curs 98-99 per a mi ha sigut una etapa més, amb gent immigrant però d'una manera una mica més diferent que anys anteriors. Aquest any he après a respectar una mica més aquests immigrants però d'una manera molt distant. He pogut comprovar que ells tampoc tenen la intensió de fer-se, amb gent d'aquí. Potser sí que és per la llengua, però penso que podien o podríem relacionar-nos més amb ells però ens falta la intensió. A mi em sembla que el pas més important a relacionar-nos va ser l'últim dia del 2on trimestre que ells ens van ensenyar a fer pintures amb les mans.

Per una altre banda penso que la gent de l'institut es posen molt amb aquests immigrants, per la manera de ser i per el seu origen, encare que ells també ens insulten a nosaltres, però després de nosaltres haver-los fet mal. Mesos anteriors l'ambient de l'institut era molt aspès de respecte ara.

2. Primer de tot relacionar-nos amb ells.

Ensental-sí la nostre llengua.

Respectar-los.

No pasar-nos amb ells ni insultar-los...  
Saber tractar-los de la mateixa manera que els nostres amics.  
No tractar-los de manera diferent...

(Redacció Relacions Humanes, Anònim, 3<sup>o</sup>B)

***Y con las chicas no hay mucha relación tampoco.***

No.

***¿Por qué?***

*Elas también van a su aire, van siempre... tampoco se relacionan con nosotros. Ya no somos nosotros, porque nosotras siempre estamos aquí detrás y venga quién venga, siempre que ha venido alguien nuevo al colegio, nos metemos allí detrás, estamos hablando, así de todo, pero las chicas marroquíes... y los chicos tampoco nunca han venido, por eso que nos da igual.*

(Olga, entrevista)

***¿Y qué piensas tú de todo el tema de los inmigrantes en general?***

*¿De que, de que vengan y eso? Me da igual, mientras no se metan conmigo.*

(Manuel, entrevista)

***¿Sabes si hay pandillas en donde haya gente de aquí y moros mezclados?***

Ninguna.

***¿Por qué?***

*Ya lo he dicho antes: porque se les deja de lado, ya están hartos de ellos y se les deja de lado.*

***¿Y esto es racismo?***

*Puede ser que sí. Yo es que simplemente me baso en: ¿que vienen? Yo sigo igual que siempre, nada ha cambiado, nada más.*

***¿Y cuando en clase habláis de estos temas, del racismo, de inmigración, de tolerancia, de cosas de estas, sirve de algo?***

No, de nada.

***¿Por qué no sirve de nada?***

*Porque somos tontos y testarudos así y no vamos a cambiar de opinión porque lo digan los profesores. Yo es que simplemente,...*

***¿Pero hablando, la gente, no se puede llegar a eso, a intercambiar opiniones y a entenderse?***

*Yo pienso que no, pienso que ya se darán cuenta ellos mismos del racismo y todo eso, yo es que simplemente me baso a seguirme juntando con los de siempre, y hacer bien a mi gente. Que viene un simpático, pues mira de vez en cuando pues sí, hablo con él o algo así, a lo mejor así, de vez en cuando, (...?) con Brahim y ya está y a ir tirando.*

(Dani, entrevista)



**Què en penses de tot el tema aquest del immigrants o dels alumnes marroquins que hi ha aquí?**

No ho sé.

**Se'ls tracta bé en general, fora de l'institut, a la ciutat i això?**

No ho sé, és que no els veig mai.

**A L'Arbreda a la gent ja li sembla bé que hi hagi els marroquins?**

Alguns sí i alguns no.

**I a tu què et sembla?**

A mi me dá igual, com si ..., mentres no molestin, mentres no m'insultin ni diguin coses.

(Cesc, entrevista)

D'altra banda, sembla que la identificació entre el racisme i la violència racista s'erigeix com un obstacle a l'hora d'identificar altres formes de racisme presents a l'escola. Més endavant veurem com també és un obstacle a l'hora de lluitar contra aquesta violència.

**És una mica estrany, hi ha els nois jugant a futbol al mig, la resta de noies a la grada i a la punta de tot hi ha les noies marroquines. Perquè això?**

Jo a la meua classe, no en tinc cap a cap crèdit. Suposo que elles tampoc no parlen amb nosaltres.

**I et sembla normal?**

Home, suposo que si vens d'un altre país, perquè tampoc són gaire acceptats, i la gent no em tingués per res, perquè no els tenen per res pràcticament, suposo que tampoc no intentaria adaptar-me, també iria amb un grup.

**I creus que en general, la gent d'aquí les ha acceptat bé a les noies marroquines, o no?**

Jo crec que hi ha gent que és racista, però la gent que no és racista sí que té prejudicis, perquè, per exemple jo no sóc racista, però tampoc... Anar amb gent així tampoc no hi aniria.

**Per què?**

No ho sé. No sóc racista, perquè no les insultaré ni res, però quedar i així amb elles tampoc no ho faré.

**Però per què? I no et pica la curiositat de conèixer gent diferent o coses d'aquestes? Pot ser interessant també, no?**

Sí, però no ho sé. Tampoc sé com són, perquè no hi he parlat mai em sembla, però ... no ho sé.

**Intenta explicar-ho. No ho sé, en general, a tothom li agrada viatjar i conèixer llocs diferents i gent diferent, doncs ser amic d'una persona així és una mica com viatjar, és conèixer gent molt diferent...**

Sí, vist d'aquesta manera sí, però ...

**De quina manera t'ho mires tu?**

No ho sé, jo no trobo que sigui racista, perquè hi ha gent que és racista que els ha picat,

insultat, o..., però jo no quedaria amb elles per sortir i com amb les meves amigues, no quedaria. Jo que sé! Prejudicis o jo que sé!

**Ni a l'escola tampoc, però?**

Home a l'escola, si elles me les trobo al lavabo, hola, adéu, lo just.

(Clàudia, entrevista)

El capítol 4, dedicat a aquesta qüestió ja he comentat com és de difícil acceptar per a un mateix una etiqueta quan aparentment aquesta està reservada per a qualificar allò més abominable, injustificable i irracional. Quan analitzem quin és el treball que fa l'escola sobre aquestes qüestions hi tornarem.

Finalment, també és molt habitual que molts dels alumnes del Guillem d'Efak justifiquin la relació i l'opinió que tenen dels alumnes marroquins, amb dos arguments:

1. En primer lloc, expliquen, les dificultats de relació cal atribuir-les a les dificultats lingüístiques: és el desconeixement de la llengua el que fa que no es relacionin amb els alumnes marroquins (ni aquests amb ells):

1. La valoració meva d'aquest curs es bastant bona: al nostre col·legi han vingut Emigrants d'un altre raça i en aquest tema em valoro molt perquè es interessant. Els Emigrants que han vingut no saben parlar la nostra llengua i es clar sinó saben parlar la nostra llengua no poden relacionarse amb les altres. Jo lo que vull dir es que ells se-senten apartats hi lo que es tindria que solucionar es que a ells segur que volen fer amics pero els falta la llengua i la amistat. Jo espero que pel curs 1999-2000 s'arregli aquest problema dels Emigrants. Un altre cosa que ha passat i que jo no veix justa es que el maltractament de la nena de 1er d'ESO es un problema molt gros. Jo veix bé que els expulsin pero si els expulsen, jo crec que a tots o a cap fora del col·legi.

(Redacció Relacions Humanes, Luís, 3<sup>a</sup>B)

I. No hi ha hagut molt de respecte per els emigrants magrebins que han vingut del marroc. A alguns hi ha respecte, com el cas de Jamal i en Brahim (per que parlen castellà) per que se'ls enten i t'hi pots comunicar. Amb altres magrebins no t'hi entens i ni se'ls fa cas i per tant se'ls perd el respecte.

(Redacció Relacions Humanes, Tito, 3<sup>er</sup>B)

I. Crec que anat malament, força malament. perquè en les relacions humanes, no he vist res de res en canvi tot el contrari tot el que vulguis. A nosaltres ens costa relacionar-se amb emigrants pero per falta de saver la seva llengua pero tampoc no hi posem res de la nostra part, i de respecte no en parlem porque molta gent no te respecte als emigrants de fora siguin d'on sigin, i el calor de la pell que tinguin empitjorem mes les coses.

(Redacció Relacions Humanes, Rogèr, 3<sup>er</sup>B)

I. Crec que el curs 1998-1999 ha estat malament respecte a les relacions humanes. Altres cursos havia anat pitjor. Havia anat pitjor porque no ens coneixiem gaire. Però aquest curs ha estat pitjor respecte els emigrants magrebins. Crec que ens costa relacionar-nos amb ells per culpa de la llengua o per vergonya. però ningú de nosaltres o ells hem intentat relacionar-nos. Hi ha persones que tenen pànic als magrebins (en aquest institut). No trobo el perquè. Potser és porque de petits els han criat així o algú els hi ha explicat algo sobre aquesta gent o potser es que els hi tenen mania.

(Redacció Relacions Humanes, Isaac, 3<sup>er</sup>B)

Malgrat tot, d'aquestes redaccions sorprèn de veure com molts alumnes són conscients que no estan actuant del tot bé: que no s'hi relacionen (sigui per la causa que sigui) i això s'ha de solucionar. És com si només faltés una empenta per ajudar-los a resoldre això que perceben com un problema<sup>481</sup>.

<sup>481</sup> De fet, algunes declaracions dels alumnes fan pensar en una dificultat real per establir relacions positives amb els seus companys: *¿Crees que los alumnos marroquíes que hay aquí en la escuela los otros alumnos los han ayudado a que se sientan bien o que se integren o no? Sólo al Jamal, los demás ya no. ¿Por que habéis ayudado a Jamal? Hombre porque fue el primero, simplemente, y era así... ¿Y los otros por qué no se les ayuda? Porque pensaban: "Ya, otro más", "No sé qué... Anda que les den pol saco!", y así nos juntamos siempre, con los mismos de siempre. ¿Y no crees que se puede llegar a tener una buena relación con todos ellos o es muy difícil? Una buena relación, no lo sé, es que...* (Dani, entrevista)

Si analitzem les relacions de gènere sembla que podem arribar a una conclusió similar.

2. Una segona explicació és el mal caràcter, la prepotència i l'agresivitat dels alumnes immigrants: no responen a provocacions sinó que són ells els qui provoquen els problemes, els que es tanquen en ells mateixos, no volen relacionar-se amb ningú i si ho fan és de forma interessada, sense que hi puguis confiar:

Hi ha un grup de moros al col·legi que no és relacionen amb ningú. Jo penso que no és relacionen amb ningú per què ells no volen, ja què hi han alguns moros que sempre juguen i parlen amb la gent que pensa que tots els moros son dolents. No se si són dolents per què ningú parla amb ells o per naturalitat, però són dolents. També hi han moros que poden ser més bona gent que altre gent blanca.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1. Jo crec que les relacions amb els companys del col·legi aquest any han estat força bones, excepte amb un grup de nois i noies marroquines. Aquest grup de nois i noies sembla que no es vulguin relacionar amb ningú, o això es el que em sembla a mi, ja que sempre estan ells junts, no intenten dialogar amb ningú, ara que també potser culpa nostre, per que no intentem relacionar-nos amb ells. D'aquest grup hi ha una excepció, és un noi que va arribar al col·legi fa poc, aquest noi sempre, jugar amb nosaltres a futbol, i parla amb la gent, no com la resta. Pel que fa a la resta de gent del col·legi crec que les relacions han estat bones.

(Redacció Relacions Humanes, David, 3<sup>B</sup>)

D'aquesta manera, atribuint als immigrants magrebins característiques negatives i culpant-los de les actituds hostils que suposadament generen, el menyspreu i el rebuig als immigrants pot anar acompanyat de declaracions antiracistes més generals<sup>482</sup>:

<sup>482</sup> O declaracions força més confuses i contradictòries, on s'oscil·la entre l'argument del mal caràcter i manca de voluntat dels alumnes marroquins, i el seu contrari: que som nosaltres qui els exclouem: *Parece que tenemos la peste, siempre van apartados de nosotros. Hambre tampoco..., yo creo también que si ellos intentarían venir con nosotros, no tendrían un buen recibimiento ¿Sabes? No por mi parte, ni por..., por parte de algunas personas que no aceptarían, pero... ¿Y crees que cuando llegaron aquí al instituto, los recibieron bien los alumnos a los marroquíes? Pues, ni bien ni mal, es que ya..., tampoco los recibieron así bien, pero tampoco los..., es diferente, porque en cambio... es los marroquíes, porque son racistas con los marroquíes, porque por ejemplo con los negritos, con los morenos, por ejemplo el Musty, de segundo, el siempre viene con nosotros y nos llevamos súper bien, (...) nosotros, pero él lo*

Jo he entes que tothom som iguals pero ami els moros amb donen molta por perque on visc hi ha tres moros que sempre amb persegueixen. La meva opinio es que ningue tindria que ser rasista començant per mi.

(Text racisme, Maite)

**I per què estan separats els marroquins?**

Perquè la gent no els accepta o perquè..., home n'hi ha molts que no, n'han vingut molts de nous ara, jo n'he vist molts vaja, i la gent no s'hi fa amb ells.

**I per què no s'hi fa amb ells o amb elles?**

Home, tu dius, ets racista? no!, però..., jo no tinc res en contra d'ells, però jo no m'hi faig amb ells.

**Però, per què?**

Perquè, tinc altres amigues, elles tampoc venen a preguntar-me si poden ser les meves amigues, ni venen amb nosaltres, ni res. Ells també fan la seva vida, també s'aparten una mica, també se'n van pel seu compte.

(Ariadna, entrevista)

En el discurs d'aquests alumnes la indiferència treballa de tres maneres:

1. En primer lloc, són indiferents als immigrants (per això no hi tenen tractes, no hi parlen, ... però és que tampoc no en tenen l'obligació, consideren!).
2. En segon lloc, ells no es formen cap idea sobre els immigrants: mentres no els molestin, mentres els respectin, ... (mentres passin inadvertits?) els és indiferent el que puguin dir o fer.
3. Finalment (i això no ho diuen però és fàcil d'observar), com que els són indiferents qualsevol cosa que els pugui passar no és res que els incumbeixi a ells. Només en casos d'agresions greus, de situacions especialment dures, consideren que cal llur intervenció o el seu pronunciament. Si en relació a un amic el nivell de tot

---

*intentó, el lo intentó de venir con nosotros y nos llevamos súper bien con él. Ahora, ellos tampoco pōnen nada de su parte ni intentan venir con nosotros ni nada, y además que tienen un carácter muy fuerte y así no puede... ¿Pero no sé, Brahim, por ejemplo, si quiere venir con vosotros... Si es que siempre se le está llamando moro, si siempre se le trata mal, si lo pegan, es difícil que venga con vosotros, no? Ya, porque hay muchas racistas.*  
(Olga, entrevista).

allò que es pot considerar inacceptable o aliè és molt baix, en relació als immigrants el llindar de la tolerància està situat molt amunt: només agressions com l'exposada al final de l'apartat anterior remouen suficientment les consciències i mobilitzen suficientment l'alumnat.

Possiblement aquest darrer sigui un dels pitjors problemes que actualment fa front el guillem d'efak: la indiferència amb que es viuen les agressions entre companys, l'escassa implicació en res que vagi més enllà dels propis desigs o dels companys més immediats.

Evidentment, el que aquí he qualificat d'indiferència pot tenir una lectura més punyent: ser indiferent a algú vol dir que se'l pot ignorar, que deixa de ser, que no s'hi estableixen vincles socials perquè és com si no hi fos (i sense vincles socials tampoc no hi ha drets, ni obligacions, ...). Essent els companys i l'amistat allò que més valoren els alumnes de l'institut, la indiferència també és la negació d'allò més valorat, la mort social, una forma de violència extrema.

### **13.6 EL NOU RACISME A LES AULES?**

Al capítol anterior hem acabat mostrant quines eren les imatges que més habitualment s'associaven als immigrants d'origen magrebí. Les imatges més exteses podrien agrupar-se en aquestes quatre:

1. Els immigrants com a prepotents (xulos, arrogants, ... no submissos).

2. Els immigrants com a dolents (agresius, insulten, molesten, ataquen, roben, trafiquen amb droga, ...).
3. Els immigrants són bruts, contribueixen a la degradació del poble.
4. Els immigrants fan que et sentis estrany al teu propi país (s'han imposat, no s'assimilen, s'aïllen de la resta de la població, mantenen els seus costums).

Tot seguit aprofundirem en aquestes imatges per veure com s'utilitzen i com serveixen com a arguments per justificar l'exclusió, la discriminació o les agresions contra els immigrants<sup>483</sup>. Es tractarà de veure, doncs, fins a quin punt es tracta de racisme i comprovar si aquest racisme ("la ideologia que manipula alguns aspectes de la diversitat humana amb la finalitat d'establir sobre ella una sèrie de diferències que són utilitzades per justificar desigualtats socials") es correspon amb el que al capítol 4 hem qualificat de "nou racisme". I més enllà d'aquesta correspondència, analitzaré quins són els arguments dels alumnes, per veure si des de l'escola se'ls dona resposta.

Del llistat d'imatges que he presentat abans, les que apareixen amb més freqüència quan els alumnes volen justificar el seu rebuig als immigrants, són les imatges dels marroquins com a persones dolentes, de poc fiar; i la dels immigrants marroquins com a éssers prepotents<sup>484</sup>:

***Y del tema éste ¿qué piensas tú?***

*Yo, a mí me da igual. Simplemente me da un poquillo de rabia como a todo el mundo que los moros vayan ahí avasallando a la gente y todo eso.*

(Dani, entrevista)

<sup>483</sup> Considero les diferents formes d'evitació i el tracte indiferent que reben com una forma més d'exclusió en algunes circumstàncies, i de discriminació en unes altres).

<sup>484</sup> A l'apartat corresponent del capítol anterior s'hi han transcrit més fragments d'entrevistes que aquí no repetiré però que igualment donen suport al que aquí es planteja.

**¿Y por qué hubo esa pelea?**

*Pues son todos muy chulos, los moros también ya se les han subido los humos y van en pandilla.*

(Dani, entrevista)

Jo penso que aquests marroquins són bons i dolents i a mi em cauen malament perquè una vegada nava pel carrer i em van amenaçar una penya de moros i desde aquell moment tots els moros em cauen malament. Els moros que hi han al col·legi s'ho amaguen però són dolents perquè en el col·legi han hagut varis lluites, perquè ells s'ho buscaven.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Als dos debats que vaig realitzar als instituts General Moragues i de Viladenil, ambdues imatges també van aparèixer com a justificació del rebuig als immigrants (així com l'argument de la nacionalitat com a criteri de discriminació fonamental, al qual em referiré tot seguit). Alguns alumnes desenvolupen aquesta idea per explicar finalment que els immigrants marroquins causen una certa por a la nostra societat:

-Que has apres?

He après que la gent l'has de conèixer des de dins perquè l'aspecta no te res a veure, ara per conèixels així s'ha d'ana en cuidado perquè abagades l'aspecta parla per la persona però no sabràs.

No s'ha de ser racista ni tenir por de la gen que vesteix diferent que tu.

-Quina es la teva opinió?

La meva opinio es ana en cuidado i coneixa la gent des de dins, siguin de diferenta rasa i diferentas opinions.

(Text racisme, Eudald)

Que el racismo no es miedo a una persona por la pinta sino que es alguien diferente al grupo o entorno de uno mismo.

(Text racisme, Dani)



Tots els temors, totes les inseguretats de la societat contemporània s'incrementen ara amb uns personatges estranys (estrangers, *strangers*) imprevisibles:

**Perquè hi ha aquest rebuig generalitzat?**

Suposo, perquè els veiem estranys i tot lo que és estrany ens fa una sensació estranya també. No ho sé, tampoc.

(Elisenda, entrevista)

En un moment en què el sentiment d'inseguretat s'escampa arreu, que tothom cerca de protegir-se de no se sap ben bé què (de què es protegeixen els joves que van vestits de militars i es mostren durs i disposats a repel·lir qualsevol atac? i els conductors que circulen per carrers perfectament asfaltats amb vehicles tot terreny de rodes enormes i immensos paraxocs?). En un moment de múltiples crisis i de recerca desesperada d'un benestar i d'una seguretat (vital, laboral, ...) constantment publicitada i impossible de comprar; apareixen els estranys, els pobres, els lladres...

Amb tot, en algunes entrevistes l'argument de la por ha aparegut força més clarament com un element mistificador, com una construcció realitzada *a posteriori* per explicar, justificar, determinats comportaments:

**Anònim**

En el nostre institut l'ambient és força racista. Jo reconec que ho sóc una mica, no sóc dels / de les que odia, en aquest cas, als magrebins però sí que sento un mínim de repulsió cap a ells. M'he intentat convèncer moltes vegades de que són persones com nosaltres i és que realment ho són, però no puc evitar aquesta mínima repulsió.

Suposo que és deguda a aquesta por a la diferència. El curiós és que segons amb quins magrebins de l'institut no hem fa res parlar-hi però n'hi ha 3 o 4 que, ho sento, però els tinc entrepassats.

(...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Aquí la por no es sent, els marroquins no fan por, sinó que l'autor anònim suposa que el rebuig és degut a la "por a la diferència": les explicacions ofertes per científics socials, psicòlegs, ... poden ser utilitzades com a elements naturalitzadors: existeix una cosa que es diu "por a la diferència" que no és l'efecte de res, sinó la causa primera. De la mateixa manera, altres alumnes justifiquen llur racisme amb la resignació que és quelcom universal, normal i inevitable:

**¿De todo el tema este de los inmigrantes, aquí en El Vilar... qué piensas? ¿El tema del racismo es bastante general no?**

*Es normal que haya racismo, es que en todos los países hay racismo, igual que nosotros cuando emigramos a Alemania que nos trataban que nosotros, pues igual. (...)*

**¿Crees que es lo normal esto?**

*Claro, eso es normal, si son de otro país y todo.*

**¿Pero no puede haber otro tipo de relación mejor?**

*No, porque la gente piensa de forma diferente, cada uno piensa de forma diferente, y estan los cabezas rapadas, bueno los skin heads que piensan de esa forma que la raza suya es la perfecta y punto<sup>485</sup>. Mira, yo tengo un amigo, el Rachid, uno que es moro, que se fue a Madrid a trabajar de portero en una discoteca. Y un día salió se fue a Madrid, le atracaron unos skin heads y le quitaron las bambas (¡Que costaban quince mil pelas las bambas!) y le quitaron 30.000 pelas que llevaba en bolsillo ... y el qué tubo que hacer... Pues callarse y daries las cosas. Pero si llega a ser aquí en El Vilar, aquí en El Vilar no se callaría, se vendría allí donde estamos nosotros en el barrio, el Teixidores y ya está, nos liaríamos en lo que sea, pero si va a otro país... ¡Hay a otro país, a otro sitio! Pues lo mejor es que se calle, yo por la menos es lo que haría yo: callarme y hacer lo que me digan. Es que es lo que tienes que hacer o si no sales perdiendo, te quitan las cosas y encima te pegan una paliza, ves a saber si te matan.*

**¿Y no es posible funcionar de otra manera, como proponen A.T. ,...?**

*Claro que es posible, pero, mira.*

<sup>485</sup> De referències al racisme racialista també se'n fan al Guillem d'Efak, tot i que sovint són crítiques (en el sentit que no s'entén o es comaparteix aquest racisme, no pas en el sentit de negar la validesa de l'aplicació del concepte "raça" als humans). Amb tot les referències són escasses i en cap moment s'utilitzen perquè qui les realitza justifiqui el seu propi racisme (com a molt la referència apareix en atribuir aquesta forma de racisme a altres persones, skin heads en aquest cas): "Lo entes gairebé tot. I la meva opinió es com el que pensa la nena què per que sigui diferent en el físic, caracter color de la pell dons pot ser millor que um de la nostra raça." (Text racisme, Ana Gala Duran); "Les diferències de les races: Que el racisme no vol dir res, que el color de la pell tampoc, de les maneres de menjar, per que hi ha gent que no els vol." (Text racisme, Jorge).

**¿Pero haciendo las cosas así en plan de bandas, y de grupos y unos se defienden y los otros atacan, no se soluciona el problema no?**

*Ya, tal vez se empeora, pero...*

**¿Pero?**

*Es que es así. Pasa aquí en el colegio, pasa fuera, pasa en otros colegios, pasa en todos lados. Y eso no se puede solucionar creo yo, aunque los profesores intenten solucionarlo, eso nunca se puede solucionar, yo no sé porque pero...*

**Eres muy fatalista no, no siempre ha habido violencia ni siempre las cosas han sido así, ¿la gente no se puede entender?**

*Claro que se puede entender, pero es que la gente tiene una mentalidad, y piensa que ya está, que esa es su mentalidad y que ya está, y nadie se la puede cambiar.*

*(...)*

**Todo el tema este de los grupos, de los grupos que hacéis vosotros,...**

**¿crees que esto durará siempre?**

*Claro, siempre durará.*

**¿O es una cosa de una edad, y llega un momento que también pasa...?**

*Hombre, cuando seamos grandes ya pasaremos, pero siempre que haya jóvenes siempre habrá grupos de que piensen diferente y que visten diferente y que siempre habrán conflictos.*

*(Roberto, entrevista)*

L'actitud d'aquests alumnes és de resignació, d'un cert fatalisme, però també d'abandonament als sentiments, als desigs (màxima expressió de l'anòmia, tal com l'hem definida al capítol 5): no hi ha ideals, no hi ha res més enllà del dia a dia que s'imposa, res més que una realitat que només s'explica per ella mateixa: les coses són com són i no hi ha res més enllà del que la gent realment fa, diu o sent. Aleshores és millor conformar-s'hi, no resistir-se pensant que és possible canviar res. Anòmia, resignació, fatalisme, però també relativisme i l'actitud de la *realpolitik* durant anys i anys treballada pels nostres dirigents: més enllà dels ideals (dubtosos, d'altra banda) cal vetllar per la defensa dels interessos particulars, cal ser fort, previngut, ... Cal acceptar que el món no és com tots voldríem i hem d'actuar en conseqüència. Si no el podem canviar com a mínim podrem sobreviure-hi. És difícil trencar amb aquesta manera de posicionar-se. Evidentment no n'hi ha prou amb insistir en els ideals (es coneixen, d'altra banda, poden caure simpàtics, però no es consideren adequats al nostre

món): és necessari creure-hi, considerar que val la pena fer-hi l'aposta, ... I això no s'aconsegueix mostrant la seva coherència interna (l'actitud fatalista també és perfectament coherent), sinó fent veure que, de les dues postures, la que aposta per la transformació és possible i val la pena. Però en un temps de cinisme i de desil·lusió és difícil injectar-se d'utopia.

La prepotència i la maldat són dues imatges dominants, deia. Però ni la imatge de la prepotència (la insubmissió) ni la de la maldat dels marroquins s'esgota en ella mateixa. Aquestes imatges s'articulen amb altres idees que les reforcen i doten les retòriques d'exclusió d'una coherència i d'una força molt més gran. Per justificar l'exclusió dels immigrants no només s'actualitzen els prejudicis i els estereotips (que si s'hi creu profundament poden ser suficients), sinó que es combinen amb dues idees profundament arrelades i que poques vegades s'expliciten clarament ni molt menys es posen en qüestió<sup>486</sup>:

1. Una determinada manera d'entendre la cultura i valorar la diversitat cultural i de posicionar-se enfront d'ella.
2. Una determinada manera d'entendre l'estat (la nació, l'estat-nació) i de valorar la nacionalitat i l'estrangeria i de posicionar-se enfront d'elles.

Evidentment una i altra idees estan interrelacionades (n'hem parlat al capítol 4), però donen lloc a dos discursos sensiblement diferents:

---

<sup>486</sup> De fet, és el mateix arrelament d'aquestes idees el que fa que no sigui necessari explicitar-les: no és que s'hi cregui, que s'hi tingui fe o es confiï en elles, sinó que es donen per fet com un fenomen natural més (es tracta d'una altra forma de naturalització present en aquest racisme culturalista?).

1. Un discurs culturalista, que valora l'homogeneïtat cultural a l'interior de cada estat / nació, identifica la integració amb l'assimilació i jutja els immigrants (considera el perill que poden suposar per a la nostra cultura; avalua el respecte que tenen per la societat d'acollida) en funció de llur capacitat d'assimilar-se; i considera la barreja de cultures com una amenaça i/o una font de problemes.
2. Una lectura més política, que reclama la protecció dels nacionals, l'existència de drets que els donen prioritat i que impliquen, doncs, la necessària subordinació dels estrangers (d'aquí que es reclami un cert capteniment als immigrants: ser immigrant vol dir ser de segona, haver d'acceptar la prioritat dels altres, i això forçosament es contradiu amb qualsevol mena d'arrogància o d'exigència d'igualtat).

El discurs culturalista és possible que es desenvolupi entre els tres col·lectius identificats al capítol anterior. Veurem com es desenvolupa entre els alumnes nacionals i els immigrants, i al capítol anterior hem observat com alguns alumnes catalans (pocs) el desenvolupen enfront dels immigrants d'Espanya. Només una alumna ha introduït en la redacció sobre les relacions humanes aquesta qüestió relacionant-la amb els alumnes d'origen espanyol:

(...) Una altra de les coses que considero que s'han de dir, és que hi ha massa espanyolisme. Gent que ha nascut a Espanya però fora de Catalunya i gent que ha nascut a Catalunya, están sempre criticant que si Catalunya aixó, que si Catalunya alló, i no paren de posar-se amb la música i la cultura catalanes. Ens posem nosaltres amb el flamenco o amb les sevillanes? Amb la llengua castellana o amb Madrid? Crec que a aixó també si hauria de posar remei.

(Redacció Relacions Humanes, Alba, 3<sup>B</sup>)

La vessant més política del discurs, en canvi, només es desenvolupa enfront dels alumnes estrangers. El discurs dels nostres polítics, lleis com la d'estrangeria, les imatges que en projecta la premsa i tot el pes i la força que té l'estat, reforcen la idea que la divisió entre nacionals i estrangers és fonamental i que a aquesta divisió s'hi han de correspondre desigualtats de poder, de drets. Els alumnes només donen continuïtat a aquesta idea que dia rera dia es difon des del poder<sup>487</sup>. L'existència d'aquest discurs i les desigualtats evidents de poder<sup>488</sup>, fan que la confrontació més explícita es doni entre marroquins i nacionals, i que entre aquests col·lectius puguem parlar amb tota propietat de racisme.

En tot cas, deia que les imatges, els prejudicis i els estereotips esmentats anteriorment poden treballar de manera aïllada, però que sovint s'articulen amb el *discurs de la diferència cultural* i amb el *de la nacionalitat* (versió culturalista del nou racisme o fonamentalisme cultural i versió política, respectivament). Plantejo com a hipòtesi que fins i tot en els casos d'aquells alumnes que no saben com explicar el seu rebuig als immigrants (i així ho expressen), la idea de la diferència cultural i de la nacionalitat hi estan presents (deia anteriorment que podien estar-ho inconscientment, pel fet que ambdues idees s'accepten com a fenòmens naturals, que fóra absurd de qüestionar-se). De fet són moltes les redaccions que bé afirmen que no els agraden els immigrants sense afegir-hi res més, bé assenyalen explícitament que no els agraden tot i que o saben per què:

<sup>487</sup> En canvi la possible confrontació entre "catalans" i "espanyols" es veu menys legitimada quan des del poder, els polítics, la premsa, ... l'han presentada com a pròpia de posicions polítiques extremes, i fins i tot des del nacionalisme més radical semblaria exagerat plantejar qüestions d'estrangeria entre aquests col·lectius.

<sup>488</sup> Molt i molt més equilibrades entre "catalans" i "castellans", que en uns àmbits dominen uns i en en uns altres els altres.

A nivell de racisme, considero que cada vegada n'hi ha menys i es van acceptar cultures diferents a les nostres. A mi, els magribins no m'han fet res, però tot i això no em fa gràcia que cada cop n'hi hagin més, aquí a l'institut. Ja ic que no m'han fet res, ni jo tampoc els i feria res, però jo penso així i no sé per qué, és la veritat. No em fa cap falta enviar un anònim per dir-ho.

(Redacció Relacions Humanes, Alba, 3<sup>a</sup>B)

Com he dit, la imatge de decadència que s'associa als immigrants, els prejudicis més o menys inconscients, però també la manera com es construeix els conceptes de cultura, nació, nacionalitat i estrangeria poden ser al darrera d'aquests rebuigs aparentment injustificats.

### 13.7 LA DIFERÈNCIA CULTURAL

El *discurs de la diferència cultural* apareix en nombroses redaccions i entrevistes als alumnes. Hi apareix de diferents maneres:

1. Sota la forma d'una "lectura culturalista" dels problemes i conflictes que sorgeixen arran de l'arribada dels immigrants.
2. En la defensa de l'assimilacionisme com a única o genuïna forma d'integració dels immigrants.
3. En la defensa del relativisme cultural i la crítica al mestissatge o barreja de cultures.
4. Plantejant l'existència d'un llindar de tolerància, d'una quantitat per damunt de la qual esdevé impossible integrar els immigrants i aquests esdevenen una font de problemes difícils de solucionar.

### I. Lectura culturalista.

Molts alumnes expliquen els problemes associats a la immigració per l'existència de diferències culturals. Moltes vegades no es tracta de la justificació del racisme o de l'exclusió, sinó simplement de l'explicació de les dificultats que existeixen en la relació, unes dificultats que fins i tot es poden considerar indesitjables, que cal superar-les:

Crec que serà molt difícil trencar el distanciament existent entre magrebins i espanyols ja que entre nosaltres no ens entenem. Però si hi posesim tots una mica de la nostra part crec que tot aniria millor. Amb temps i esforç aquesta mala situació es podria arreglar i seria molt bo poder conèixer la vida magrebi: costums, cultures... i nosaltres podríem ajudar a aquestes persones a adaptar-se als nostres costums sempre que ells volguessin.

(Redacció Relacions Humanes, Eva, 3<sup>B</sup>)

1. Desde el meu punt de vista crec que tota la gent és racista. Més o menys però tothom té la seva part de racisme. Vivim en un món injust, on la gent desprecia a quelcom que no sigui igual que ell. Se'ns fa difícil comunicar-se amb gent nova i més si vesteixen diferent o tenen diferents costums. Més d'una vegada he intentat parlar amb alguna magravina, però ella / elles, se senten cohibides, com si tinguessin prohibit parlar amb nosaltres, o com si hagués un mur que ens separés. Entenc que els hi acosti adaptar-se aquí però també han de posar de la seva part. Recordo l'any passat, una noia la Mariam (em sembla que s'escriu així) que em queia molt bé. Es va saber adaptar i va posar de la seva part i va trencar el mur que la separava de nosaltres.

2. Crec que si nosaltres posem de la nostre part i ells de la seva podrem establir una bona amistat.

Ja sé que és difícil, i crec que nosaltres hauríem de donar el primer pas, ja que som nosaltres mateixos qui els despreciam.

(Redacció Relacions Humanes, Eulàlia, 3<sup>B</sup>)

2. Respecte als emigrants jo faria activitats que unís les seves costums amb les nostres, que poguessim parlar d'algun tema en concret, es que ara no se de que parlar amb ells excepte alguns que li tinc confiança.

(Redacció Relacions Humanes, Juan, 3<sup>B</sup>)

(...) Com que parlen una altra llengua, tenen una religió diferent, costums diferents... provoca conflictes entre els moros que no s'han integrat i els racistes. (...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)



I. No hi ha hagut molt de respecte per els emigrants magrebins que han vingut del marroc. A alguns hi ha respecte, com el cas de Jamal i en Brahim (per que parlen castellà) per que se'ls enten i t'hi pots comunicar. Amb altres magrebins no t'hi entens i ni se'ls fa cas i per tant se'ls perd el respecte.

(Redacció Relacions Humanes, Tito, 3<sup>er</sup>B)

Com veiem en ocasions aquesta lectura culturalista es presenta de forma lògica, consistent (s'atribueixen els problemes de comunicació a la diversitat lingüística, es considera que la diversitat de costums, de creences, provoca friccions); en altres ocasions, però, es presenta amb afirmacions extravagants o aparentment mancades de sentit (quan s'atribueixen les dificultats de comunicació al fet que vesteixen diferent, per exemple<sup>489</sup>, o es presenta el coneixement de la cultura de l'altre com un requisit previ al diàleg). És interessant advertir que molts dels alumnes que desenvolupen aquest discurs més culturalista no fan referència a les agresions, la discriminació, el racisme que pateixen els immigrants. Podem plantejar com a hipòtesi que el discurs culturalista (si més no tal com el desenvolupen aquests alumnes) pot contribuir a la mistificació del problema: el problema deixa de ser de racisme, una relació de poder desigual, deixa d'haver-hi discriminació; el que hi ha són dificultats de comunicació, por i desconeixement cultural, ... Si això és així, quan nosaltres aprofundim en el culturalisme estarem alimentant l'argument que la clau del problema és en les diferències lingüístiques, en el desconeixement de la cultura dels altres, en la diversitat de creences i costums, etc. Contribuirem a la mistificació.

<sup>489</sup> Afirmació d'altra banda gens extraordinària: fins i tot és un tòpic que repeteixen molts estudiants universitaris.

## 2. Defensa de l'assimilacionisme.

La identificació de la integració amb l'assimilació podem considerar que és un dels principals arguments que es deriven del racialisme culturalista:

(...)

Respecte al que vas comentar l'altre dia a classe, potenciar les relacions amb persones inmigrants, em sembla molt bona idea ja que això seria una forma de millorar l'integració d'aquestes persones i les nostres relacions, perquè estic convençuda que hi tenen interès perquè un dia vaig sentir que una noia marroquina deia que ja no portava mocador al cap perquè el seu pare no la deixava, i penso que això es un esforç i una actitud molt bona per part d'aquestes famílies, i davant d'això nosaltres hauríem d'adoptar una actitud semblant, per tant em faria molta il·lusió relacionar-me amb elles i conèixer els seus costums i tradicions, i alhora ensenyar-los-hi els nostres.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Cadascú és com és i podràs dir que jo sóc recista i el fet que vinguin marroquins aquí no és que m'agradi molt. A més, si venen aquí, que aprenguin a respectar els nostres costums. Si nosaltres anéssim al seu país ens obligarien a parlar el seu idioma i vestir igual que ells.

Jo no els hi tinc res en contra i tampoc em posaré amb ells, però si volen que els respectem que

ens respectin a nosaltres també.

Els marroquins són gent que venen d'un país més pobre i aquí han vingut a millorar el seu nivell de vida.

Com que parlen una altra llengua, tenen una religió diferent, costums diferents... provoca conflictes entre els moros que no s'han integrat i els racistes.

El racisme prové del desconeixement i la por que hi ha envers una altra raça. Si els moros no respecten ni volen aprendre el nostre idioma; se'ls hi pot recriminar. Com que Catalunya és un país lliure<sup>490</sup> tothom pot anar vestit seguint els costums i la religió que li plagui, sempre que respectin els nostres.

Els moros que hi ha a l'institut, són alumnes que pateixen moltes discriminacions i insults i falta de respecte per part d'alguns alumnes d'aquí, això provoca baralles i efecte en la seva integració i rendiment escolar.

Tot això no vol dir que a mi per qualsevol circumstància em fagi més cosa comunicar-me amb un moro que amb un català<sup>491</sup>.  
(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Com veiem, en la defensa de l'assimilacionisme el concepte de territori és un altre element clau i malauradament aquest és un concepte molt poc debatut (com veurem) en abordar les qüestions vinculades al racisme. Si no es posa en qüestió aquest concepte o es defineix amb claredat quins són els drets associats al territori (si és que n'hi ha o s'acorda que n'hi ha d'haver) i quins són universals, difícilment es podrà discutir amb eficàcia sobre el racisme contemporani.

### **3. Relativisme cultural i mixofòbia.**

Una de les crítiques que diversos autors han plantejat a l'antiracisme ha estat l'ús tòpic del relativisme cultural, confiat que aquest era útil per fer front a tota forma de racisme (veure referències a Taguieff i San Román, al capítol 4). En el discurs dels alumnes del Guillem d'Efak hi ha indicis que llur racisme no es contradiu en absolut amb un sincer interès per la diversitat cultural, pel respecte a les cultures (en determinades condicions). L'Elisenda, per exemple, una de les alumnes que com veurem té un discurs molt ben articulat que recull tots els tòpics del fonamentalisme cultural, durant una de les hores d'esbarjo em va demanar per la feina d'antropòleg: quina era la cultura que més m'agradava, quins eren els costums de determinat poble, ... Mostrava un vertader interès per les cultures... exòtiques. La Carme, de 3<sup>a</sup>B, també cau en el tòpic de considerar les altres

---

<sup>491</sup> Ja ens hem referit a la identificació que molts mestres i alumnes estableixen entre racisme i violència, identificació que permet que aquesta alumna no es consideri racista.

cultures fins i tot més atractives o millors que la nostra (molt a la *Montaigne*):

(...)

Per el futur crec que hauriem de mirar per interessant-nos + per altres persones que no són d'aquí on potser tenen uns costums, tradicions, llengües fins hi tot + atractives. Tot això només s'aconseguirà relacionant-nos i treure el que tenim de dintre el cor (on tothom té un fons bo, o no?)

(Redacció Relacions Humanes, Carme, 3'B)

El discurs relativista tal com el desenvolupen els alumnes esdevé *naïve*, acaba essent un discurs del que és políticament correcte, del qual els mateixos que el formulen se'n poden distanciar. És com una apel·lació als bons sentiments: queda bé, tothom sap fer-ho, però a l'hora de la veritat es tenen en compte altres arguments de més pes.

En algun cas s'observen referències a la mixofòbia. De forma explícita, en l'entrevista a en Dani (tot i que no queda clar a quina barreja fa referència l'alumne, sí que és clar que l'argument que considera que la barreja és negativa es presenta com un argument versemblant) i a la de l'Eudald:

El respecte al curs 98-99 al insi

Aquest any ha estat deplorable en lo referent al respecte pel simple fet de que a augmentat el nivel de barejes excesivament. Ha semblat que les mares del companys fossin enemigues totalment potser que amb l'expulsió d'alguns quants hagi disminuït el nombre pero no gaire. Els nois creuen que pel simple fet d'insultar "molin' mes i es per aixó per qui hi han tantes expulsions.

(Redacció Relacions Humanes, Dani, 3'C)

Valorar el curs 1998-99

En aquesta classe hi ha gent molt diferen "un dels altres". Com que hi ha gent diferent també hi ha baries colles i no acabem d'abenirnos una amb altres.

Entre nosaltres el respecte sembla que no existeixi, que no sapiguen que es. Cada dia hi ha insults i bromes de molt mal gust, aixó es el que fa que

la gent es torni tal com son la majoria, irresponsables i que no els importa res del que passa.

(Redacció Relacions Humanes, Dani, 3<sup>o</sup>C)

És possible que la mixofòbia estigui implícita en les referències al llindar de tolerància i a l'excés del nombre d'immigrants.

#### **4. Llindar de tolerància i capacitat d'integració.**

Alguna mestra treballa amb xifres referents a la immigració per fer veure als alumnes que ni ens trobem davant d'una invasió ni les reaccions d'alarma estan justificades. Malgrat tot, entre els alumnes del Guillem d'Efak es considera que estem davant d'una autèntica allau. L'A.T. prova de fer veure que hi ha més espanyols emigrats que immigrants a Espanya:

**Els espanyols a l'estranger i estrangers a Espanya (gràfica de 1995)**

Tots els alumnes es pensen que hi ha més estrangers a Espanya que espanyols a l'estranger. Veuen que no és així: la gràfica indica que hi ha prop de 1.000.000 d'espanyols vivint fora de l'estat i que els estrangers a Espanya són prop de 500.000. Immediatament l'Elisenda exclama: "en veig molts, a lo millor són tots aquí, però jo en veig molts!".

(Observació d'aula, 3<sup>o</sup>B)

Molts alumnes es mostren convençuts que l'excés d'immigrants (i ja n'hi ha massa) és una font de problemes: de caire social, cultural, polític, religiós, ... Sense formular-ho explícitament, tot és com si creïessin que hi ha una quantitat màxima més enllà de la qual són impossibles d'assimilar (ben segur, però, no és només una qüestió numèrica, la variable cultural també hi té a veure: els alumnes castellans, per exemple, no es plantegen la immigració espanyola (que ja em vist que era molt important al Vilar) sota els mateixos paràmetres. El text i el fragment d'entrevista següents, són

exemples (ben diferents) de la preocupació de molts alumnes per la qüestió numèrica:

- Tema dels marroquins que hi han al Vilar.

Hi han marroquins que hem cauen bé, ni ha que no em cauen bé, com les persones d'aquí. Però lo que a mi no m'agrada es que hi han molts marroquins, poquets nò m'importa, pero molts sí. Porque hi han moros que són males persones, i això fa que les altres també que ho sigui, per nosaltres, encara que sabem que hi han bones persones marroquines. El Vilar és el poble que hi han més moros i en el futur si segueixen venin al Vilar, hi haurà problemes, en concret a mi no m'agrada que vinguin tants moros. (...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

***¿Y tú cómo lo ves esto de cómo se trata aquí a los inmigrantes, justificado, injustificado?***

*Eso son las mentes que están locas, que sólo quieren una raza y es la suya, pues mira que hagan lo que quieran, sólo quieren su raza.*

***¿No lo compartes tú eso?***

*No, a mi me da igual, que hayan moros, que hayan gitanos, que hayan negros, a mi me da igual, bueno, una cosa es que hayan algunos y otra cosa es que se llene esto, porque es que también es un poco exagerado, porque en El Vilar hay muchos negros, muchos gitanos, es que esta repleto.*

***¿Antes no era así?***

*Antes había gitanos, porque es que los gitanos han estado aquí de toda la vida, los negros a poco a poco iban viniendo, pero los moros ahora es muy exagerado, unos años atrás ya es exagerado, están viniendo muchos, pero muchos.*

***¿Y esto afecta la ciudad?***

*Hombre, es que, les tenemos nosotros rabia a los moros ¿Sabes porque les tienen rabia la gentes? Es porque los moros encima que vienen aquí a nuestro país, algunos no todos, la mayoría vienen de malas, vienen a meterse con la gente, a meterse con las chabalas, que muchos se meten con las chabalas y no sé qué no sé cuantos, con nuestras novias se meten, y así no me extraña que nos peleemos con ellos, y se meten con nosotros. Cuando hay una pelea aquí en la escuela con un moro, ya se creen que es racismo, pero eso no es racismo, eso es que se meten con nosotros, o se meten con alguien, pero eso no es racismo, igual que al Ruben. Al Ruben le expulsaron por racismo, bueno le expulsaron porque no sé que pasaba con su novia y defendía a su novia y amenazó a un chabal, pero a parte ya le tenían ganas de hacía tiempo por los moros, porque se había peleado con muchos moros, se peleó un día con un moro porque se ponía con la hermana pequeña de Olga que es su novia (Estefanía, que va a primero). Un moro se metió con ella y lo más normal es que defendía a su hermana, y las profesoras ya se creen que eso es racismo, y el Tito tuvo una pelea con un moro hace poco, la semana pasada. ¿Y qué que tenga una pelea? Todo el mundo tiene una pelea, lo que pasa es que porque*

sean moros... ya es que, los profesores, la directora..., la A.T. igual. ¡Que tienen una comida de allá que flipas! Se creen que porque vengan aquí les tenemos que tratar hasta mejor. ¡Pues que nos traten ellos bien si quieren que les tratemos nosotros bien! ¡O sino ya saben lo que hay!

**Pero, si no pasa por el tubo no, pero dejarse pisar, tu no te dejarías pisar no?**

Pues mira, si yo voy a otro país que quieres que te diga, si no quiero recibir...

(Roberto, entrevista)

Els arguments que en finals d'aquest fragment són una bona mostra de l'articulació entre els discurs de la diferència cultural i el de la nacionalitat.

### 13.8 LA NACIONALITAT

Més enllà de les dimensions culturalistes del nou racisme, molts alumnes assumeixen plenament els principis polítics inherents a aquesta ideologia: subratllen la distància entre nacionals i estrangers i consideren natural el principi de la preferència nacional: primer els de casa, després els estrangers; viure al propi país comporta uns privilegis que es perden quan esdeven estranger:

**¿Crees que avasallen a la gente?**

Sí. Vamos, yo ya he tenido bastantes broncas con muchos de ellos y personalmente pienso que deberían cortarse un poquito porque están en otro país, por lo menos que no chuleen.

(Dani, entrevista)

Cadascú és com és i podràs dir que jo sóc recista i el fet que vinguin marroquins aquí no és que m'agradi molt. A més, si venen aquí, que aprenguin a respectar els nostres costums. Si nosaltres anéssim al seu país ens obligarien a parlar el seu idioma i vestir igual que ells. (...)

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

El principi de la prioritat nacional pot estendre's als àmbits més diversos: unes mares castellanoparlants que passejaven amb els seus fills pel parc on inicialment es va situar el TAE, un dia van esperar les mestres a que sortissin de classe: els van dir que enlloc de dedicar tantes hores als immigrants el que havien de fer era ensenyar més i millor als seus propis fills. L'Ariadna explica com alguns alumnes desenvolupen el tòpic de l'atur i dels llocs de treball:

- ¡Oh! Es que cada vez hay más moros y no sé qué y no sé cuantos.

I jo: - Ostiti, però per què pobres nois? A veure, nosaltres podrem anar allà i ells podran venir aquí, i no fan pas res de dolent!

- ¡Sí! ¡Que nos quitan el trabajo, que no sé qué!

- I que no tenen dret a treballar ells?

(Diàleg reproduït per l'Ariadna en una entrevista)

Evidentment, el desenvolupament d'aquest principi pot acabar per fer-nos considerar qualsevol acció de suport als immigrants com a excessiva i això és el que succeeix al Guillem d'Efak, fins al punt que molts alumnes justifiquen el seu rebuig com una correcció del que consideren excessos de l'antiracisme escolar<sup>492</sup>:

I. Aquest any, jo valoro el curs positivament per les relacions humanes, aquest curs la gent, concretament els de 3 E.S.O., s'han comportat millor que l'any passat. Hi ha hagut més comunicació entre nosaltres i més divertiment per fer les coses amb grup. Però el que no valoro positivament, és el respecte a les persones, no tant sols els emigrants (moros, negres, etc...) tenen problemes, sinó també la gent d'aquest institut. Vosaltres els professors ajudeu molt els emigrants, però jo penso, que abans d'ajudar els emigrants, ajudeu els de l'institut, els emigrants molt que digueu, que els fem cas, però ells es troben en grups a les diferents escoles, i no estan tant sols. Però rumieu, i el respecte que tenen per alguna persona de l'institut que? Vosaltres no sabeu veure el que passar dins l'institut, el menyspreu que tenen algunes persones a altres. Ajudeu molt els emigrants, però no us preocupeu dels estudiants, No és una crítica per als professors, només us vull advertir que no us preocupeu tant pels de fora i ajudeu més els de l'institut, ja tindreu prou

<sup>492</sup> Aquesta "retorsió" del racisme també ha estat analitzada per Taguieff, veure el capítol 4.



temps per ajudar en els emigrants. Ara us vull parlar dels alumnes, alumnes mal criats que només sabent ficar-se amb els altres. Amb aquestes brometes i insults persones, és preocupen per el que ens diràn el pròxim dia, i per aquestes tonteries suspenen algunes assignatures i exàmens pels problemes. En el anònim té explicaré la meva experiència. Les persones que ens trobem en aquesta situació ens fa molt mal, que ens insultin pels nostres defectes i a sobre que siguin les nifates de 1er de ESO.

(Redacció Relacions Humanes, Bàrbara)

***Y lo que he visto es que no hay mucha relación tampoco con los alumnos marroquíes, ni con las chicas marroquinas, ni con los chicos. Porque se ha dado más oportunidades a los chicos marroquies que a nosotros.***

***Ah sí! ¿por qué?***

*Si, mira, por ejemplo te voy a dar un caso que yo me quedé impresionada porque..., el Marc se peleó con este chaval que está fuera, el Pedro, y se peleó y le pegó un puñetazo y el Pedro fue expulsado del colegio. Luego, el Jamal, por ejemplo, se peleó con el Cesc y lo dejó inconsciente, y al Jamal no se le ha puesto nunca una expulsión, su papelito y ya está. Y claro, si a el Marc se le puso eso ¿ Por qué a él no? Tienen más derecho que nosotros, ellos. Lo menos aquí están más considerados que nosotros. Y también los ves muy buenos y yo no digo que sean mala gente, pero algunos se las traen, de aquí del colegio porque siempre están que si ahora te pego, que si (...?)*

***¿De aquí del colegio, pero quién hay así?***

*No sé, no los conozco. Este que siempre anda por aquí, siempre está molestando. El otro día se peleó con el Mató, me parece que se llama, se peleó y... Hombre, sé que también los de aquí, los del Guillem d'Efak, los de aquí del Vilar, se sienten más superiores que los marroquíes, pero...*

***¿Y por qué?***

*Porque se sienten más de aquí. Pero ellos también no nos tienen ningún respeto, los marroquíes. Yo no me siento superior, porque los mismos derechos tienen unos que otros, pero es que hemos llegado a un extremo que... Tan buena gente que... Ellos se han apoderado tanto de estas cosas que no..., y acaban siendo más ellos que nosotros.*

(...)

***¿Y todo este grupo de los cabecillas que decías, también son de los que tratan mal a los inmigrantes, aquí en la escuela, no?***

*Sí, son racistas, pero vamos eso ya...*

***¿Pero, por qué son racistas?***

*Pues por eso que te he explicado. A ver, yo nunca he sido racista, pero... De momento no soy racista, pero ha llegado un punto que dices hombre si ellos tienen más derechos que nosotros ¡Entonces ya...! Y no sé, y la envidia pues te come y acaba haciendo racistas. Porque aquí, se tiene muy, muy, muy bien considerados a los marroquíes, por parte de los profesores, y no nos tienen tanta consideración a nosotros, que yo no pido que nos tengan más consideración, pero al igual.*

(Olga, entrevista)

Veiem que altra vegada reapareix la lectura més "política" dels problemes (*realpolitik*, molt de l'estil dels nostres governants): s'alerta del perill de voler ser massa bons, del perill de ser ingenus. Aleshores la defensa del propi interès (de l'interès nacional<sup>493</sup>) esdevé la prioritat absoluta. En la seva visió el món està ben girat: a qui se li ha de reconèixer un avantatge, no se li reconeix, i a qui no se li ha de reconèixer se li reconeix; hem protegit tant els estrangers (hem volgut ser tan bona gent) que ells han acabat tenint més drets que nosaltres. Enfront d'això, cal recuperar el valor "dels que són d'aquí", reivindicar-ne els drets (i possiblement això cal fer-ho al marge de les autoritats i les institucions que, fins ara, s'han mostrat del tot ineficaces):

ANONIM

1. VALORA EL CURS DES DEL PUNT DE VISTA DE LES RELACIONS ENTRE LES PERSONES I EL RESPECTE.

JO CREC QUE HI HA MOLT POC RESPECTE, ENTRE ELS ALUMNES, PERQUÈ TOTHOM VOL SER EL MILLOR.

SOBRETOT HI HA MOLTES BARALLES ENTRE RACES, PERQUE TRATEN MILLOR ALS MARROQUINS, QUE ALS CATALANS.

ES PER AQUEST MOTIU PER EL QUE TOTHOM ES BARALLA I NO ES RESPECTA.

ANONIM

2. EXPLICA TOT EL QUE PENSES SOBRE L'ASSIGNATURA DE CATALÀ

SACRI, A MI M'AGRADEN MOLT LES TEVES CLASSES, LES ACTIVITATS QUE FEM ESTAN MOLT BÉ, TAMBÉ M'AGRADA MOLT LA TEVA FORMA D'EXPLICAR I ELS EXAMENS SÓN MOLT FACILS. PERO LA TEVA ACTITUD NO M'AGRADA GENS. PERQUE SEMPRE ET FIQUES ALS PROBLEMES DELS DEMES, QUE A TU NO T'IMPORTEN. I CONSIDERO QUE TAN ABSESIONADA QUE ESTAS AMB EL TEMA DEL RACISME AMB ELS MARROQUINS, ETS FINS I TOT RACISTA AMB ELS CATALANS

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

<sup>493</sup> Ja hem dit al capítol 2 que d'interès col·lectiu, aparentment, no en quedava d'altre.

Afortunadament, a més d'estrany i d'immigrants, a l'escola encara s'hi troben aquells "amics de tota la vida", companys fidels amb qui es pot tenir confiança, gent que activa el tribalisme (que malgrat el que digui Maffesoli, no sempre és tant tolerant) o el "nacionalisme del barri" (Back 1996) (tot i que aquesta vegada, d'un "barri monocultural")<sup>494</sup>:

L'ambient que hi ha en aquest institut es concret, és una mica estrany. A part de que hi ha molta gent que ve de fora, i la gent no sé si per por o per vergonya els rebutja (no m'hi incloïxo), la gent es comporta de manera estranya. Sempre busca baralles i problemes que no tenen gaire sentit.

També, durant aquest curs més que en d'altres anteriors, hi ha hagut una sèrie d'agressions que no són propies de gent, encara que adolescents, amb una mica de sentit comú. També hi ha hagut amenaces i moltes altres coses per l'estil que no tenen cap ni peus, però que la gent, vés a saber perquè, les fa.

Tampoc tot és dolent. També hi ha molt bona gent aquí dins. Gent solidària, amable i si més no companys de tota la vida, que et cauen més o menys bé, però sempre els hi tens aquell afecte.

Aquest curs ha estat, potser un dels més mogudets per la gent de tercer. Però s'ha sopportat bé, i mirant-ho pel costat bò, l'any que bé serà millor. Ens hem de fer costat uns als altres, perquè són tots que hem de conviure dia a dia, i ja que ho hem de fer, fem-ho bé.

(Redacció Relacions Humanes, Gemma, 3<sup>a</sup>B)

### 13.9 L'EFICÀCIA DE L'ACCIÓ ESCOLAR

Hem vist, doncs, quines són les actituds i comportaments dels alumnes i quins són els arguments amb què els justifiquen. Tot seguit veurem quines són les activitats i quins els missatges que difon l'escola per combatre el racisme i millorar les relacions interètniques entre l'alumnat.

<sup>494</sup> No deixa de ser interessant que qui apel·li als "vells amics" i acabi amb un resignat "si ho hem de fer, fem-ho bé" sigui una noia catalanoparlant de L'Arbreda.

A l'inici del capítol he fet esment de diverses activitats endegades per l'escola amb aquesta finalitat: bàsicament la Jornada Sobre Àfrica, però també diferents exercicis i activitats en relació al racisme i la immigració. Un d'aquests exercicis era el que demanava als alumnes que escrivissin breument què havien entès de la sessió que l'A.T. havia dedicat a la qüestió del racisme. Algunes de les respostes són sorprenents:

- 1) Què has entès del que hem parlat avui?  
Que no importa el sexe ni la raça perquè tots som iguals.
- 2) Quina és la teva opinió?  
Que es beritat no importa ni la raça ni el sexe.

(Text racisme, Martín)

Que pel fet que tinguem la pell diferent tots nosaltres som iguals.  
Que tots som iguals.

(Text racisme, Oscar Flores)

Que has entès del que hem parlat avui?  
Dons que per exemple un negre no es pitxor que nosaltres per ser d'aquesta raça...  
Quina és la teva opinió?  
Que totes les persones son iguals i tenim el mateix dret.

(Text racisme, Miriam)

Que has entès del que hem parlat avui? Quina es la teva opinió  
Dons hem parlat del caracter de la raça sexe i que la gent igual-ment que sigui d'un altre lloc pot ser igual que nosaltres.

(Text racisme, Carolina)

Què has entès del que hem parlat avui?  
Quina és la teva opinió?  
He entes que tots som iguals, que per la sencilla rao, de ser d'una altra, raça, sexe, o similar, no som superiors, o sogui que tenim els mateixos drets.  
Per la meva opinio crec, que tots som iguals, però que també hi ha gent a la qual, se li deixa entrar al nostre pais, no te cap respecte.

(Text racisme, Olga)

Pues que no hem de ser racista i que som igual tota la gent.

(Text racisme, Fran)

Què has entès del que hem parlat avui?  
 Quina és la teva opinió?  
 El que he entès es que totes les persones son igual, sigui negre o blanc i que no hi ha diferències entre les persones. Tots tenen dret de fer el que volguin i a viure en pau.

(Text racisme, Mariam)

Si el racisme dels alumnes es correspon amb el nou racisme o fonamentalisme cultural, la majoria de respostes dels alumnes es refereixen a les diferències de "raça", al color de la pell, ... Es tracta, d'altra banda, de respostes estereotipades: els alumnes ofereixen a l'escola (al mestre) allò que l'escola els demana i (més o menys) amb el format que aquesta vol.

***Los primeros días que vine, A.T. habló del tema del racismo, de los inmigrantes, y casi nadie decía nada en clase... y después al hacer el resumen todo el mundo...***

*Parqué nosotros sabemos que... vale que tengan razon, pero sabemos que no tiene razon, y nosotros pasamos y callamos porqué sabemos que aunque se lo expliquemos ella va a pasar de todo, lo va a ignorar y encima a lo mejor se enfada, y es capaz hasta de ponerte la expulsión por tu forma de pensar, y yo mejor me callo y ya está, cuando hablamos de eso del racismo mejor me callo y ya está.*

(Roberto, entrevista)

Pocs alumnes es sinceren (alguns sí que ho fan i més amunt he transcrit alguna de les seves respostes). D'altra banda, en presentar-se a través d'activitats acadèmiques, els continguts anti-racistes desperten major interès i una aparent afinitat entre l'alumnat de 3<sup>r</sup>B, que és el que en general s'interessa més pels estudis o que, senzillament, va millor. Això produeix un efecte enganyós: fa creure que aquests alumnes adopten posicionaments anti-racistes molt més clars. Possiblement l'afinitat no és, però, amb els continguts anti-racistes, que els aprenen com una assignatura més, sinó amb la manera de presentar-los (aquests alumnes saben què se'ls demana quan es desenvolupa un tema determinat: atenció, interès i un

esperit crític que no esdevinui disruptiu ni qüestionari la base d'allò que el mestre està explicant.

Un altre problema és la manca de coherència o d'unitat en la lluita contra el racisme. No hi ha cap acord pres en aquest sentit. Aparentment, més enllà d'impedir que els alumnes s'agredeixin mútuament (sigui per mòbils racistes o no), no hi ha cap directriu concreta. Això fa que molts professors mai no facin res en relació a aquest tema (i les classes de tecnologia esdevenen "només" de tecnologia, les d'anglès...) mentres que altres sí que realitzen un notable esforç per abordar aquestes qüestions: des del català i el castellà a l'escola, fins al racisme, passant per la mort d'immigrants a l'estret, la discriminació, la solidaritat o la violència entre els joves.

La implicació dels mestres és molt desigual i els alumnes ho noten. En algunes aules els insults racistes, la paraula "moro", no estan perseguits, en altres sí. Algunes mestres s'han guanyat una certa fama pel fet d'abordar amb relativa assiduitat qüestions d'aquestes a les classes (de català, de ciències socials) o a les seves tutories. Alguns alumnes valoren això molt positivament, però en canvi altres ho consideren com una dèria personal i injustificada:

***¿De esto no podeis hablar aquí en el instituto, tu dices que hay gente como la directora, A.T.,... que se comen mucho el coco con el racismo, y tu lo explicas de otra manera, a veces habeis hablado del tema?***

***No, porque, a mí me da igual, porque no va a servir para nada, eso es como nosotros, bueno nosotros... los skin heads que tienen una idea sobre los moros, no se la va a cambiar nadie, los moros hay que meterles, meterles y meterles, y la A.T., la directora y toda esta gente, tiene otra idea sobre los moros, que es siempre ayudarlos, ayudarlos y ellos nunca tienen la culpa de nada, nunca tienen la culpa de nada, y no se lo va a quitar nadie de la cabeza, hablen con ellos o no hablen, eso es como si ahora mismo te metes en una clase y esta todo lleno de gente y empiezas a decir que no te tienes que meter***

*con los moros, y te van a decir anda vete a tu casa, no sé que no sé cuantos, pues ellos lo mismo.*

(Roberto, entrevista)

Com veiem, una de les mestres que més s'ha significat en aquestes qüestions és l'A.T.. Durant la meua estada al Guillem d'Efak va proposar als seus alumnes els següents exercicis o lliçons:

1. Comentari d'una notícia sobre la mort d'un immigrant que es va ofegar al Guadalquivir en intentar entrar d'amagat a espanya (la notícia és de *El Periódico*). A més els passa una taula amb estadístiques sobre l'origen dels immigrants estrangers. Finalment els proposa de comentar una poesia anti-racista d'en Bertolt Brech.
2. Demana als alumnes que expliquin casos de catalans exiliats per motius polítics.
3. Sessió dedicada al tema de la desigualtat, el racisme i les diferències. Definició de racisme, què són les diferències racials, què és la discriminació. Petit debat al voltant d'aquesta qüestió.
4. Comentari a partir d'un fragment del llibre *El racisme explicat a la meua fill*, d'en Tahar Ben Jelloun i recorda el dia que van parlar de la desigualtat, el racisme i les diferències. A propòsit de la jornada que estan preparant, explica als alumnes que cal que siguem solidaris amb Àfrica, però també amb els africans que viuen entre nosaltres.

L'A.T. també va ser una de les promotores de la Jornada Sobre Àfrica els continguts de la qual es detallen a l'inici del capítol. D'altra banda, sempre que ho considera convenient introdueix comentaris al voltant d'aquests temes.

Moltes de les propostes de l'A.T. no es ceneixen al tema del racialisme sinó que fan referència a formes de discriminació i rebuig als immigrants com les que defensen els alumnes, i als arguments amb els quals les justifiquen. Amb tot, les iniciatives de l'A.T. tampoc no acaben de ser

eficaces. Alguns alumnes esgrimeixen drets com el de la llibertat de pensament per fer-se forts en les seves conviccions, altres simplement responen el que se'ls demana sense que a l'hora de la veritat canviïn res (ni en les idees ni en les actituds).

En Roberto en veure arribar en Manuel (retorna a l'institut després dels dies d'expulsió a que havia estat castigat a causa d'un atac violent contra en Karim), el saluda: "¡Hola... Matamoros!".

La M.T. en sentir el comentari es s'enfurisma i renya en Roberto, molt crispada. Aquest respon: "¡Tu no puedes mandar en lo que yo pienso! ¡Yo puedo pensar lo que quiero!". La M.T. ha de marxar de classe de nerviosa que esta i puja una altra mestra a substituir-la.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

El fet que l'objectiu de combatre el racisme no s'assumeixi de la mateixa manera pel conjunt del professorat explica parcialment l'escassa incidència de l'acció antiracista. També l'explica l'orientació del discurs (no sempre adequada), però un altre element que considero fonamental és que l'antiracisme escolar s'adreça exclusivament al discurs racista: les actituds, els comportaments i les emocions que els acompanyen amb prou feines es treballen, l'esforç per generar empatia i dinàmiques d'integració, de trencament de la indiferència d'una majoria d'alumnes que resta silenciosa és pràcticament inexistent. Tornem sobre aquestes dues qüestions: el discurs i les actituds.

### 13.9.1 El treball sobre el discurs racista

Un dels errors en què es cau quan no es fa referència a la definició clàssica del racisme (races humanes i totes aquestes qüestions), és que es sol tractar el racisme bàsicament com si plantegés un debat o enfrontament cultural en base a un eix que oposa un "nosaltres" als "altres". Aquest



debat, però, no és precisament cultural, ni l'oposició és reduïble a un enfrontament teòric entre la identitat contra l'alteritat en general.

El mestissatge cultural, la barreja, és present a l'escola i està acceptada. En un apartat anterior m'he referit a la "diglòsia" dels alumnes catalans que utilitzen elements de la cultura castellana com a cultura juvenil o cultura antiescolar (aquells que cantaven alguna cosa que s'assemblava -poc- al flamenc) i més endavant veurem com fins i tot els alumnes susceptibles de ser etiquetats com a *skin heads* tenen amics que són d'origen marroquí. El mestissatge cultural en general no és el problema. Cal suposar, doncs, que el discurs teòric que l'exalta tampoc ha de ser-ne la solució. Si més no, no ho és tal com es planteja: sí que pot haver-hi por a perdre la identitat, però no hi ha cap perjudici a l'hora de menjar *pizzas*, escoltar música anglosaxona o ballar salsa.

D'altra banda, els alumnes sí que estableixen un discurs que oposa un "nosaltres" a uns "altres" a partir de l'oposició entre nacionals i estrangers. Però aleshores aquest discurs es basa més en els conceptes de nacionalitat i estrangeria que no pas en la cultura (a aquest altre nivell hem vist com podríem identificar tres discursos d'etnicitat i no dos). Els andalusos que hi ha al Vilar no "ens" roben llocs de treball, els marroquins sí. El debat de la nacionalitat no l'hauríem de confondre amb el de la cultura (tot i que ambdós estan relacionats i poden reforçar-se). Aquest discurs sovint l'obviem, no el plantejem. ¿Perque no tenim clar fins on convé fer-lo arribar? ¿Perque és el mateix estat qui el planteja? De fet sembla que els racistes quan estan en aquest terreny l'únic que fan és desenvolupar un debat que el mateix estat defensa i ha plantejat.

D'altra banda hem vist com la vessant més culturalista del nou racisme, els alumnes del Guillem d'Efak la desenvolupen a partir de prejudicis i estereotips. Aquests sovint són molt concrets i es construeixen a partir de la generalització d'experiències personals o de rumors difosos a la mateixa Arbreda o al Vilar. Contra aquests prejudicis s'hi lluita malament. Aparentment s'oposa el prejudici racista a l'anti-racista i optar per l'un o per l'altre depèn d'un acte de fe. Si els immigrants del Vilar són més violents o conflictius que els nacionals no es pot discutir sense dades. La policia local diu que no ho són. Els sindicats també neguen que els immigrants ens prenguin els llocs de treball. Des de l'escola s'haurien de poder discutir aquestes qüestions amb dades o amb experts: no hauria de ser la veu del mestre (acusat d'heterofilia) contra la d'una alumnes (que ja saben què és el racisme, què vol dir discriminació, ... però que poden considerar que no és d'això del que es tracta).

Al primer debat sobre el racisme i la immigració que A.B. i jo vam conduir al General Moragues, els alumnes es van fer forts en aquestes qüestions. Sobretot en la de la defensa de la prioritat nacional. Al segon debat desenvolupat amb l'Aliu a l'IES de Vilarodona vam plantejar d'entrada aquesta qüestió, vam definir quina era la utilitat que consideràvem que havien de tenir les fronteres i vam definir com a immoral que les diferències de nacionalitat poguessin ser utilitzades per establir discriminacions en matèria de drets humans, laborals, sindicals, sanitaris, educatius, ... Des d'aleshores el debat es va centrar només en els prejudicis que alguns alumnes tenien contra els immigrants. En no tenir dades concretes, però, no vam poder desmentir moltes de les seves afirmacions. El que va quedar clar (més o menys) és que el problema no radicava en saber què és el racisme ni què són els prejudicis o discriminació<sup>495</sup>, sinó

<sup>495</sup> En una sessió conduïda amb l'A.T. una noia va demostrar que ho tenia molt clar: és com quan la seva mare li diu que no vagi amb els seus amics perquè no li agrada com

quan els prejudicis ho són, i quan la discriminació és discriminació (i no un tracte desigual perquè la mateixa realitat ho és, de desigual).

Manca de dades o de persones amb autoritat que puguin defensar-les. Però potser també manca de convicció (al debat de Vilarodona un dels mestres donà suport als alumnes que deien que els immigrants del poble eren especialment violents i propensos a la delinqüència<sup>496</sup>; la directora del Guillem d'Efak també considera que les noies que duen vel no volen integrar-se i que llurs famílies són musulmans intransigents; o tant el director del General Moragues com la directora del Guillem d'Efak rebutgen que el TAE del Vilar s'instal·li al seu institut, ...).

### 13.9.2 El treball sobre les actituds racistes

Ja hem anat veient com en aquest aspecte el desert és total. I això que és una qüestió que cal abordar perquè discurs i actituds racistes no van sempre juntes. Pràcticament en cap moment es realitzen activitats que puguin generar empatia, contacte o propiciar una relació agradable entre els alumnes nacionals i els immigrants. Una de les poques ocasions en què això es va produir va ser durant la Jornada Sobre Àfrica, quan es van realitzar tallers de pintura amb *henna* conduïts per les alumnes marroquines de l'institut. Sense treball cooperatiu, sense la realització d'activitats conjuntes, deixant simplement que els alumnes es relacionin com, quan i amb qui vulguin, s'està abandonant aquest aspecte relacional que és fonamental. L'èmfasi escolar en el discurs, en les idees, en lo acadèmic (molt propi de l'antic BUP o de professorat format en físiques, en biologia, en història) abandona tot un àmbit que si no es treballa, fàcilment

---

vesteixen ni el tall de cabell que duen. Un altre noi va afirmar que els joves estaven discriminats pels adults, que sempre els miren malament i desconfien d'ells.

<sup>496</sup> Dada desmentida en acabar la sessió per altres mestres de l'institut.

provoca un deteriorament de les relacions entre els alumnes (tal com passa al Guillem d'Efak i no només en relació a la qüestió del racisme). No és casual que hi hagi problemes en les relacions interètniques i també n'hi hagi al voltant de les qüestions de gènere i que també hi hagi problemes de violència, disrupció i incivilitats en general. Fóra possible abordar aquestes qüestions amb els instruments i les estratègies que ens dona l'anàlisi de la violència a les escoles (les propostes d'Olweus, de Fernández, ... per a reconstruir la socialitat són perfectament aplicables a la lluita anti-racista, i té en compte el treball sobre els alumnes racistes violents, però també sobre aquells que fan només d'espectadors i es mostren "indiferents"<sup>497</sup>). Aquest treball de resocialització a les aules seria del tot positiu, milloraria les relacions interètniques, però també contribuiria a reduir la violència i a millorar les relacions socials en general. Quan no és possible vèncer un discurs molt acceptat socialment, sí que és possible relativitzar-lo fent que allò que el discurs enfronta es vegi unit per altres interessos<sup>498</sup>, afectes<sup>499</sup>, etc. No deixa de ser curiós que quan a les redaccions sobre les relacions humanes es demana als alumnes què creuen que es podria fer per millorar-les, la majoria dels alumnes proposen simplement de fer activitats conjuntament amb els alumnes marroquins. Com he dit al capítol I, fóra hora de plantejar-se, entre altres coses, si l'estratègia dels TAEs és l'adequada (no només per aprendre la llengua, evidentment):

2. Fer activitats tots barrejats (credits variables, comuns...)  
(Redacció Relacions Humanes, Montserrat)

<sup>497</sup> Ja he assenyalat abans que aquesta indiferència semblava un dels problemes més greus que s'havien de fer front al Guillem d'Efak.

<sup>498</sup> Recordem que Ross (1995, veure capítol 5) defensa que l'existència de persones i grups amb interessos comuns en camps diversos és un element dissuassori del conflicte: si l'únic que hi ha entre els alumnes nacionals i els immigrants és el discurs racista les possibilitats que aquest es desenvolupi són molt més grans que si descobrim altres afinitats que permetin relativitzar l'enfrontament que propicia aquest discurs.

<sup>499</sup> Derivats de l'esperit de la tribu tal com el defensa en Maffesoli (1990, veure capítol 3).

2. Fer actes conjunts amb els emigrants magrebins.  
(Isaac, 3<sup>r</sup>B)

2. Propostes: - Fer més activitats juntes  
- Fer més classes junts  
(David, 3<sup>r</sup>B)

2. L'Institut es podria preocupar més del assumpte aquest, i fer que les classes les compartíssim i barrejar-nos amb ells.  
(Magda, 3<sup>r</sup>B)

2. Per millorar crec que s'aurien de fer més treballs de grups, devats o més comunicació a les classes entre elumnes i amb els alumnes i els professors. Fer alguna activitat per integrar o acabar d'integrar els magrebins al nostre centre o entre nosaltres, encara que no ens agradin o ens facin un cert respecte.  
(Elisenda, 3<sup>r</sup>B)

2. Les millores futures són difícils de buscar ja que la nostra conducta és força apartada del que es vol aconseguir. Crec que és bona idea fer activitats conjuntes i de la mateixa forma que nosaltres aprendríem ells també. Seria bo que a hores de pati poguessim estar junts i que compartim a tots els cursos classes amb gent magrebí.  
(Eva, 3<sup>r</sup>B)

2. Jo crec que com que l'any vinent les persones marroquines ja parlaran millor l'espanyol o català es podran comunicar millor.  
Una cosa que podria fer és posar-los en classes normals i no en classes aïllades.  
(Laura, 3<sup>r</sup>B)

Jo crec que els marroquins no es relacionen amb nosaltres per que nosaltres amb la nostra actitud no li deixen que ens coneguin i penso que una solució seria que ells estiguessim mes amb nosaltre a classe i així podem aprenem el nostre llenguatge i nosaltres podríem pendre moltes coses d'ells, i no tindriem que discriminarlos tant perque elles necesiten això i si l'ajudem a que es integrim podrien tenir una relació mes bona i estarien mes units i no hi habrien tantes barages.  
Per millorar el insti, lo que faria es expulsar a gent i que hi aguesim mes castigs, aixi ens respectariem mes  
(Blas, 3<sup>r</sup>B)

2. -Que els emigrants facin activitats junts amb nosaltres  
(Luis, 3<sup>r</sup>B)

(Redaccions Relacions Humanes)

## **14. Les múltiples expressions de la violència.**

Al capítol precedent hem vist com als discursos racistes d'alguns alumnes s'hi associen formes de violència que s'actualitzen en el marc escolar. Però quan es parla de violència a l'escola, al Guillem d'Efak, cal tenir present que les formes d'expressió i les motivacions de la violència són molt variades. En aquest capítol faré una presentació general de les formes de violència que podem observar amb més freqüència. Per a fer-ho plantejaré primer les dimensions del problema: fins a quin punt la violència s'ha extès a l'institut i ha desbordat el professorat. Tot seguit desenvoluparé la classificació proposada al capítol 8, que distingia entre disruptcions, violència pròpiament dita, vandalisme i destrosses, robatoris, irrupció de persones alienes i absentisme escolar. Veurem com totes aquestes formes es fan presents al Guillem d'Efak, de la mateixa manera que cadascuna de les cinc perspectives d'anàlisi dels fets violents sembla que és eficaç a l'hora d'explicar alguns d'aquests fenòmens. Com he assenyalat al capítol 8, però, deixaré de banda l'anàlisi interaccionista i la que es fonamenta en la transformació del sistema escolar, i em centraré en les tres primeres perspectives.

En la línia de la primera perspectiva, plantejaré la violència escolar com el resultat del conflicte que es genera entre les formes escolars i les dels

joves, aquestes últimes afectades per la tendència a les incivilitats de la que he parlat al capítol 5. Si aquesta interpretació és encertada, veurem com molts dels fenòmens violents mostren trets anòmics, així com un contingut antiescolar que cal matisar. També plantejaré fins a quin punt és possible una anàlisi “de classe” com la que proposa Paul Willis, o si es tracta d’un conflicte establert entre alguns grups minoritaris (en la línia del que suggereix l’anàlisi d’Ogbu) o es tracta d’un fenomen molt més general.

Seguint la segona perspectiva d’anàlisi, plantejaré que alguns fenòmens violents estan orientats pel racisme, un racisme que és exterior a l’escola (tal com hem vist al capítol 9), però que la penetra. En aquest punt, mostraré com resulta confusa l’expressió “violència racista”, i que precisament la relació entre el racisme i alguns fenòmens violents, mereix una atenció i una anàlisi més acurada que la que en l’actualitat se li ha dispensat. L’anàlisi d’aquesta relació serà, doncs, una part important d’aquest apartat.

Finalment, en relació a l’efecte de l’organització i el clima escolar (“efecte establiment”, en termes de Ballion, Debarbieux i altres) plantejaré només la forma ineficaç com s’apliquen els càstigs i les sancions al Guillem d’Efak; els efectes perversos de la confusió entre les conductes i actituds racistes i la ideologia que suposadament les acompanya. No insistiré en les característiques de l’espai, que al capítol 10 qualificava de carcerari, ni en les dificultats d’organització escolar (dels serveis d’atenció a la diversitat i de l’establiment de vincles entre l’escola i l’exterior) ni en els efectes perversos de la classificació dels alumnes per nivells, que ja he exposat al capítol 10 i 12, i que tenen a veure tant amb la ineficaç intervenció en el camp de les relacions interètniques, com amb el de l’establiment d’unes relacions interpersonals menys violentes i més ordenades.

## 14.1 UNA VIOLÈNCIA QUE DESBORDA

Que la violència està present al Guillem d'Efak és un fet indubtable. Els mateixos mestres assenyalen la indisciplina, les incivilitats i la violència en general com el principal problema que han de fer front a l'institut (molt per davant de racisme, per exemple). Els expedients on es fan constar les amonestacions i les expulsions dels alumnes (que són amonestats només en casos especialment greus o de reincidència continuada) demostren que no es tracta de transgressions esporàdiques:

### Expedients acadèmics curs 1999-2000

CURS: 1ª

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
MERCÉ		
ANNA		
ELOY		
ANDRÉS		
VANESSA	AAAA	
LAIA	AA	
JUDIT	AA	
MERCÉ		
ELENA		
MONTSERRAT		
MAHFUD	AAAA	EE
DIEGO	AAAA	EEEE
ROSER		
TAIS		
MOHAMED		EEE
MARIONA	A	E

Nom l'alumne	Amonestacions	Expulsions
HEIDI	AAAA	E
JAVIER	AAA	E
ALFONSO		
ELISABETH		
MARIONA		
JENIFER	AAAAA	EE
ELISABET		
ESTEFANÍA	AAAA	
ANTONI		
ANGELES		
TOMÁS		
MONTSE		
MIGUEL	AAAAAAAAA	EEEE
EMILIO		
CARLOS		



**CURS: 1ºB**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
FRANCISCO	AAA	E
MONICA		
CARLES		
ISABEL		
MOHAMED		
SÍLVIA	AAA	EEEE
CARME		
KRIS		
MARIONA		
ABDÚ		
LAURA		
MARC	A	
NURIA		
MARTÍ		
ALMUDENA	A	

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
FERRAN	A	
CINDY	AA	
BARBARA		
FRANCESC		
ALBERT	AA	
DANIEL	AAAA	
EUDALD	A	
ÀNGELS		
AFRA		
ERICA	AA	EEEEEE
MIREIA		
FELICIA	A	
CRISTINA		
MARC	AA	EEEEEE

**CURS: 2ºA**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
KHADIJA		
NAIMA		
DAVID		
CARME		
ALMUDENA	A	
JUANA	AAAAAAAA	EEEE
DANIEL	AAAAAAAA AAAAAA	EEEEEE EE
ISABEL	A	E
ANGEL	AAAAAA	EEEE
ANA	AAA	EE
SÍLVIA	AAAAAAAA	EEEEEE
DANIEL	AAAAAAAA AA	EEEE
FRANCISCO	AAAAAAAA A	EEEEEE EE
LUCAS		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
FATMA		
SAID		
DANIEL		
NATIVIDAD		
ELENA	A	
JOAN	AA	EEE
RICARD		
MARÍA		
ROBERT	AAA	
LIDIA	A	E
BEGOÑA	A	EE
ZINEB		
IRENE	AAAAAA	EEEE
EMILI	AA	
ASUNCIÓN	AAAA	EEEE

**CURS: 2ºB**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
PEDRO		
CATERINA		
RICARD		
ESMERALDA		
XAVIER		
MARC		
EDUARD		
JOAQUIM		
JUANJO		
LUÍS	AAAAAA	EEEEEE
LIDIA	A	
BERTA	AA	
TANIA	A	
ALEJANDRO	A	E
SONIA	AAAA	EEEE
ELVIRA	AAAAA	
ANTONIO		
JENNIFER	AAA	E
ANNA	AAAAAAA	EEEE

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ALEJANDRO		
ELISABET	AAAAA	EEEE
JAVIER	A	E
GEMMA		
MARINA		
PAU		
EVA		
CAROLINA		
ABEL		
MERITXELL		
JUDITH		
JULIA		
NURIA		
MANUEL		
JORDI		
MARTA		
SILVIA		

**CURS: 3ºA**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
JAMAL	AAAAA	EEEE
PERE	AAAAAAAAA	EE
GÀBBA		
ANA		
JOAQUIM	AAAAAAAAAAAAA	EEEEEEE
ROBERTO	AAAAA	EEEEEEE
ALBERT	A	
MANUEL	AAAAAAAAAAAAA	EEEE
PEDRO	AAAAAAAAAAAAA	EEEEEEE
PILI		
CESC	AAAAAAA	EE
JUDITH		
MARTA		
ESTER	A	

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
JOSE ANTONIO	AAAA	EEEE
AHMED		
VIRGINIA	AA	
NATÀLIA		
RAMÓN		
MARC	AAAA	EEEEEE
MARIA	AAAAA	EEEE
NÚRIA	AAAA	E
SILVIA	AAAA	E
CARINA	A	E
RICARD		
BRAHIM	A	E
JÉNIFER		

**CURS: 3ºB**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ELISENDA		
GEMMA		
EVA		
NEUS		
JUAN		
LAURA		
CRISTINA		
JAVIER		
MARIA DEL MAR		
CAMILA		EEE
ALBA		
ONA	A	
TITO	AA	
LUISA		E
LUIS		
BLAS		E

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
CARME		
XAVIER		
DAVID		
ISAAC	AAAAA	EE
CLAUDIA	A	
JULIO ALBERTO	A	
ARIADNA		
NOEMÍ		
BERTA		
EULÀLIA		
ROGER		
MAGDA		
MONTSERAT		
TERE		
BÀRBARA		

**CURS: 3ºC**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
DANI	AAAAAA	EEEE
CAROLINA	AA	
MARIAM		E
FRAN	AAA	EE
EUDALD		
OSCAR	AA	E
MARÍA TERESA	AA	EEE
MARTÍN	AAAAAAA	EEE
RUBEN		
JORGE	AAA	EEEEEE
ALFONSO	AAA	EE
ALEJANDRO		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ESPERANZA	AAAAAA	EEEE
FEDERICO	AA	
MIRIAM	AA	E
JUANJO	AAAAAAA	EEE
CRISTIAN	AAAAAAAAA	EEE
NATI	AAA	
MAITE	AAAAA	EE
MERY	AAAAA	EEEEEE
OLGA	A	E
RODRIGO	AAAAA	EEEEEE
CRISTÓBAL		
SARA	AAA	E

**CURS: 4'A**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
JUAN	AAA	EE
JONATHAN	AAAA	E
MARC	AAAAA	EEE
ELISENDA	AA	
RAUL	A	
YESSICA	A	

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
DOLORES		
MANOLI		
SARA		
RAFIK		E
ABDELKADER		
ABDELAZIZ		

**CURS: 4'B**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ANTONIO		
CARLOS		
MAGDALENA		
ANNA		
ROSALIA		
TANIA		
ÀNGELS		
JORDI		
LUZ		
ADRIAN		
GEMMA		
LAURA		
MONTSERRAT		
LAURA		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
FRANCISCO		
LUISA	A	E
RICARD	AAAA	E
IVAN		
BEGOÑA		
PAU		
JESSICA		
SARA		
GERARD		E
FEDERICO		
ADRIAN		
DOMINGO	A	
GI SELA		

**CURS: 4'C**

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
ESTHER		
MÓNICA		
DOLORES	A	
JOSÉ	A	
JAVIER	AA	
YESSICA	A	EE
MARÍA		

Nom alumne	Amonestacions	Expulsions
GEMMA		
JORDI	AAAAA	EE
CARLOS	AA	E
JUAN	A	EE
AIZA		
MAIMNUNA		
MAHMUD		

(Taules elaborades a partir dels expedients disciplinaris dels alumnes on es fan constar les sancions rebudes, llurs causes i el vist-i-plau dels pares)

Com veiem, el volum de transgressions d'alguns grups-classe (molt elevat) contrasta amb el d'altres del mateix curs (molt minso) i fàcilment es pot relacionar amb l'establiment de grups de nivell dels que he parlat a capítols anteriors<sup>500</sup>.

En tot cas, deia que les transgressions no són en absolut esporàdiques, ni podem parlar d'un fantasma o d'un fenomen inflat artificialment: les transgressions existeixen i les amonestacions i els conflictes amb l'alumnat han esdevingut un fenomen quotidià que preocupa el professorat. Vegi's, si més no, la carta que una mestra del Guillem d'Efak, innovadora, amb experiència, flexible i amb recursos i voluntat d'atendre l'alumnat siguin quines siguin les seves necessitats, va adreçar al Parlament de Catalunya<sup>501</sup>:

Des de fa temps observem un malestar creixent als centres de secundària produït pel fet que el sistema educatiu actual és incapaç d'atendre adequadament el ventall tan ampli de diversitat d'alumnat. No oblidem que les diversitats s'accentuen amb el creixement de la persona i un ventall que podia semblar abastable des de la primària s'amplia progressivament fins a escapar-se de les mans amb l'adolescència. (...) Si preguntéssiu al professorat quin és el principal problema que avui en dia viuen els ensenyants, estic segura que bona part coincidiria a remarcar els conflictes relacionats amb la disciplina i les conductes agressives i violentes d'un sector de l'alumnat. El conflicte s'aguditza fins aprendre

<sup>500</sup> També en altres capítols he parlat dels efectes negatius d'aquests grups (que ara veiem que poden considerar-se també "d'actitud"). Voldria destacar que (deixant de banda el 3<sup>r</sup> curs, que ja he tractat prou anteriorment), a 2<sup>a</sup>A s'hi apleguen 4 alumnes marroquins i 1 noi gambià (així com 92 amonestacions i 61 expulsions), mentres que a 2<sup>a</sup>B no hi ha fills d'immigrants africans (i les amonestacions "només" són 36 i les expulsions 21). Vegi's Serra (1998) per a una discussió sobre els criteris d'assignació dels alumnes als grups de nivell i els efectes perversos que tenen aquests criteris i els mateixos grups sobre els alumnes minoritaris. Un d'aquests efectes és la manca de suport que es pot patir en un grup en què els alumnes són tots de nivell baix, tal com denuncia el mateix Brahim: "Quan vas venir aquí a l'institut també t'ajudaven els alumnes o ja no? No, els alumnes no, ja no m'ajudaven. Els profes sí, però. Perquè els de la meua classe, no crec que n'hi hagi molts que siguin millors, que siguin bons estudiants, perquè passen de tot. Els empollons de la classe B, són els que estudien més, les altres classes ja no." (Brahim, entrevista).

<sup>501</sup> Reprodueixo la carta completa a l'annex (16.4).

dimensions alarmants als centres situats a les zones geogràfiques amb un alt percentatge d'infants i adolescents en risc, d'alumnes provinents de famílies amb problemes greus de subsistència, d'inadaptació social, de marginalitat. (...)

Si observéssim el dia a dia dels centres on el conflicte és més greu veuríem que el professorat no pot fer res més que tapar forats. Fent un símil, si comparéssim un centre d'aquestes característiques a un vaixell, diríem que estem vivint en un vaixell que corre el perill d'enfonsar-se: cada dia s'obren noves vies d'aigua i el professorat amb prou feina té temps de tapar els forats per no acabar-se d'enfonsar. No pot, per tant, aturar-se a analitzar la situació des d'una perspectiva global. Algú altre, per tant, hauria de dedicar el temps que calgués a fer-ne l'anàlisi exhaustiva per arribar a una bona diagnosi a partir de la qual es puguin trobar línies d'actuació.

És cert que el problema es viu a molts països, que no és exclusiu nostre, i que, pel que sembla, enlloc no han trobat massa respostes. Potser perquè enlloc ningú no s'ha plantejat seriosament buscar-hi solucions. Això, però, no és excusa per quedar-nos de braços creuats!

(Carta d'una mestra del Guillem d'Efak, adreçada al Parlament de Catalunya)

La preocupació és evident i la reflexió que proposa no sembla en absolut desencertada (vegi's l'annex). En els moments de crisi la preocupació és mostra, però, d'una forma encara més descarnada. Durant el treball d'observació de camp i un cop aquest va finalitzar, em vaig mantenir en contacte amb aquesta mateixa mestra. En les trobades que vam mantenir i en els escrits que vam intercanviar aflora la preocupació per la violència i la desorientació i desànim que provoca:

(...) Vaig veure al diari del divendres que parlava del Vilar i els skins. Em va agradar que sortís, a veure si hi ha alguna reacció per alguna banda (molt em temo que no). No he anat a l'insti, per tant no sé si algú la va llegir. Justament el dijous, el dia abans, al final de la reunió de l'equip docent de quart vaig dir que volia que constés en acta la meua preocupació pel grau de violència que vivíem i que demanava que els mossos d'esquadra vigilessin la sortida del centre perquè jo no volia haver de protegir més els magribins. Els profes s'hi van adherir, no sé què dirà la direcció, probablement res, com sempre. I és que el mateix dijous, abans de la reunió, en va passar una altra, com altres dies a la sortida de la tarda. La reunió començava a les 5'30 i abans jo tenia lliure, i me'n vaig anar a fer

un cafè fora de l'insti per airejar-me. Quan tornava, vaig veure a la sortida del pati en Ruben i en Cristóbal (un exalumne de l'any passat força perillós), un altre exalumne i algun altre noi que no vaig tenir temps de mirar bé, perquè se'm va recargolar l'estómac, com sempre que me'ls creuo. Tots anaven amb el cap rapat. Quan passaven tres magribins vam veure com se'ls acostaven però no els van arribar a tocar. La M.T. i un altre professor van sortir a vigilar des de fora, perquè els hi veiessin. Uns quants profes van poder observar els moviments de la colla que se'n va anar quan ja havien sortit tots, després d'uns quants moviments estranys. Per això en vaig parlar a la reunió.

La C.C. de l'UAC de quart, està intentant i aconseguint que en Braulio torni a l'institut. I em sembla fatal. Fa pocs dies vaig tenir una enganxada forta amb ells perquè ella defensa en Braulio per tota la seva desgraciada història familiar. I jo ja no, ja no em fa pena, em fan més pena els magribins i jo mateixa. hi ha més divisions entre nosaltres cada dia. i sembla que no es mou res.

Se m'ha acudit que potser valdria la pena parlar-ne a nivell informal amb alguns profes, ja que formalment, oficialment, no ho fem, i mentres tinguem la direcció que tenim, no ho farem. Com que em vas dir que ara ja ens podries explicar coses, se m'ha acudit que potser, si el va bé, ens ho podries explicar a uns quants profes.

(Carta rebuda a través d'internet)

Avui hi ha hagut la primera explosió del curs.

A les 16'30 he acompanyat en Karim a l'autobús perquè estava amagat al pati i no s'atrevia a sortir, com sempre hi havia en Cristóbal i en Ruben. Quan tornava a classe (jo tenia classe fins a les 17'30), he vist a fora els moviments humans típics d'aldarulls i he pensat: "Passa de tot perquè ja no pots més". I me n'he anat a classe sense sortir a veure què passava com feia altres vegades. Al cap de 2 minuts m'he trobat una profe nova tota nerviosa dient que estaven pegant agú. Jo he anat a la sala de profes i he dit: "Estan pegant un nano fora, surto sola com sempre o ve algú més?". Han sortit més profes. Una noia de quart m'ha dit: "Fes alguna cosa, que estan pegant en Brahim". He vist la cosa malament i he trucat als Mossos. Han tardat a venir. Mentre tant, anaven perseguint en Brahim pels descampats del davant, i al darrera un munt de nanos i profes. els paletes ens han dit: "Vigileu, que van amb adoquins". Quan ha arribat la poli, en Brahim havia rebut però no gaire (hauria rebut més si no haguéssim estat nosaltres). Jo els he dit que volia fer una denúncia com a professora i etc. Ha arribat la directora (algú la deu haver trucat): he demanat que altres profes fessin també la denúncia per no ser sola, perquè tenia por. I demà, a l'hora del pati, ens reunirem per veure quanta gent està disposada a fer la denúncia i no sé si per quedar per parlar del tema. No sé si estic fent bé de forçar una denúncia, sobretot perquè no confio que faci cap efecte. Però sí sé que aquests nanos estan tenint cada vegada

més requesta a l'institut, que se'n senten els amos i que si no aconseguim aturar-los no arribarem a Nadal sense algun disgust gros. Actuen continuament amb total impunitat. El que més m'impresionava era la quantitat d'alumnes que feien costat als agressors, i l'ambient d'odi que es resoïrava. Això se'ns ha anat de les mans ja.

Penso proposar de fer una carta de denúncia de la situació i de petició d'ajuda i intervenció urgent al departament d'ensenyament, a Governació, a Seguretat ciutadana de l'ajuntament i a qui més se m'acudeixi. i si no surt per claustre, la faré igualment i miraré quanta gent signa. No crec que jo pugui treballar amb aquesta situació als nassos gaire temps més.

Si veus que estic passada de rosca, tu que t'ho pots mirar des de fora, i que val més que calli, digues-m'ho. La veritat és que no sé què fer, ni què es pot fer, ni si el que he fet avui serà contraproduent o no.

(Carta rebuda a través d'Internet)

El dijous passat en va passar una de grossa que portarà cua, potser molta. Te'n recordes d'en Pedro, un dels alumnes sancionats l'any passat per haver agredit una nena de segon al pati? Doncs aquest any la directora va decidir (ella sola, com sempre) que el càstig continuava, que se li havia de fer la vida impossible. I no li permet fer cap sortida ni cap activitat. El dimarts en va fer una, de sortida, i en Pedro es va quedar castigat. El dia abans la tutora, la M.T., li va dir a la directora que no hi estava d'acord, que si fins i tot els presos tenen una oportunitat de rehabilitació, com podem no donar-la a un alumne, i etc. Però ella va dir "i punto". Doncs bé, el pare d'en Pedro ha posat una denúncia per aquest fet, sembla que l'inspector hi està a favor, i ja s'ha posat en marxa el mecanisme legal. i ara ve la bona: la directora va dir, tant al pare com a l'inspector que el càstig havia estat una decissió de l'equip docent! Ella mana, però si hi ha dificultats ens passa el mort.

A part d'això, segueix la seva croada personal contra els mocadors de les magribines i les noies del TAE li fan cas. Són joves, i no sé... Quina putada que no hi siguin l'A.B. i l'A.N.<sup>502</sup>! Avui, davant les noies del TAE m'ha dit tota somrient: "Saps, les noies s'abaixen el mocador a la classe". Li he tornat a repetir que ja sabia ella que no hi estava d'acord i m'ha contestat somrient: "Ja ho sé, ja...". Té sort, la directora, que la majoria de profes de l'institut són com aquestes nenes del TAE (les profes del TAE, vull dir), joves i fàcils de manipular. I que la resta siguem una colla d'aturats.

Què més? L'estètica dels caps dels nois de l'institut està canviant. Cada dia n'hi ha més amb els caps rapats (res més de l'estàtica skin), i no crec que sigui casualitat. En Roberto, en Joaquim, en Jose Antonio, entre d'altres. i petits (o no petits) problemes de sempre continuen. Avui s'han barallat en

<sup>502</sup> Les dues mestres del TAE de l'any anterior, dues professionals amb molta experiència i força sensibilitzades amb la interculturalitat.



Brahim i un gambià. En Jamal va portar una navalla a l'institut. I he signat una expulsió contra el nano que va agredir l'Ahmed i amb el qual vaig tenir un enfrontament molt i molt dur. S'està mirant de portar-lo no sé a quin lloc, sigui in sigui en aquest cas més igual, perquè aquest nano no hauria d'estar al carrer sinó en algun lloc on li tractessin la seva psicopatia particular. A més, si està en algun lloc deixaré de veure'l, m'oblidaré d'ell i potser deixaré de tenir-li por, que li'n tinc! De fet, si visqués al Vilar estaria ja buscant un pis en una altra ciutat! Cada dia em fa més por. L'altre dia vaig veure en un carrer uns nois un dels quals anava vestit amb l'estètica paramilitar i portava un d'aquests gossos que fan encara molta més por que ells. No pateixis, no m'estic tornant paranoica i tampoc tinc tanta por. Només una mica de basarda quan se'm creua en Cristóbal. Ara fa dies que no el veig, des de l'enfrontament, fa gairebé dues setmanes. Potser té més por ell que jo.

Tinc la sensació que les onades del mar revoltat cada vegada són més altes. Si tanques els ulls per no veure-les t'acaben esquitxant igual.

No sé si has tancat ja l'observació del centre, però si no ho has fet val més que ho facis i ens oblidis, sinó no deixaràs d'observar merda i més merda.

Fins aviat, cuida't el refredat.

(Carta rebuda a través d'internet)

*Skin heads*, agressions sexuals, baralles, navalles, disruptions i falta de respecte, assetjament i victimització (i els alumnes marroquins es situen entre els més victimitzats), ... La majoria de mestres es senten desbordats, mancats de recursos i d'ajuda exterior. També de comprensió. Com indica la carta adreçada al parlament, el sentiment és que l'escola s'ensorra i no es troba suport en ningú (ni en els alumnes, ni en les famílies, ni en l'administració, ni en els que es suposa que són, o haurien de ser, experts en el tema). Els principis bàsics els coneixen: cal no excloure, educar, donar segones i terceres oportunitats, tenir present que molts d'aquests alumnes són víctimes del seu entorn, ... Però aquests principis no forneixen el professorat dels recursos que els han de permetre controlar millor les aules, establir un relació més harmoniosa amb els seus alumnes.

Per això, desconcertats, molts mestres cauen en el desànim. Altres es deixen arrossegar per la dinàmica proposada pels alumnes i entren en el joc de respondre i reaccionar al seu mateix nivell:

Classe de castellà. Els alumnes han de repassar el dictat i cadascú ha de corregir les faltes d'ortografia que ha fet. El xivarri a classe és molt i molt gran (mentres la mestra dictava les interrupcions també eren constants: preguntes absurdes, no ho sento, ho pots repetir, comentaris que no tenen res a veure, alumnes que parlen entre ells en veu alta, ...). Finalment la P.M., que fins aleshores ha estat demanant ordre als alumnes, esclata:

- *¡Os creéis que es gracioso y es patético... patético!*

Al cap d'un moment de calma, el rebombori i els comentaris en veu alta tornen a créixer. La P.M. ha fet llençar el xiclet a en Roberto unes tres vegades (i cada vegada n'ha encetat un de nou):

- *¡Tu eres tonto!*

Tot i aquests cometaris la P.M. aparenta no perdre el control: adopta una actitud rígida i molt disciplinada: de no estar disposada a que li prenguin el pèl. Malgrat tot, els alumnes intenten prendre-li tant com poden: li corregeixen coses que diu, la provoquen picant amb el bolígraf a la taula, donen excuses absurdes quan els demana per què no fan la feina que han de fer, ... Finalment, farta d'un alumne (d'en Pere), l'expulsa de classe:

- *¿Por qué yo?*

- *¡Porque estoy harta de vosotros! ¡Hoy representas tú lo que los demás! Es imposible seguir nada por las interrupciones que siempre hace algún inútil... ¡Porque no soys normales! ¡Ya me ocuparé yo de que no vuelvas más aquí! ¡Puedes estar contentísimo de que no te haya expulsado en lo que va de hora!*

Torna la calma i la P.M. pot continuar dictant. En Roberto, però, continua fent comentaris en veu alta. La P.M.:

- *Tú es cómo si no estuvieras, por tanto tus cometarios...*

En Roberto continua fent els seus comentaris mentres ella va dictant. Algun alumneriu. En Manuel critica en Roberto fins que la P.M. hi torna:

- *Déjalo, no está.*

En Roberto:

- *No está. Ha desaparecido... ¿Lo escuchas? ¡Pero no está!*

A molts alumnes els fa gràcia.

- *¡Voy a hacer cómo que no os veo!*

- *¡Ponte gafas de sol, hombre!*

- *Tú es cómo si no estuvieras.*

- *¿Entonces por qué hablas conmigo? ¡Cómo mola! ¡Una profesora que está colgada!*

La resta de la classeriu.

Al cap d'una estona canvien de feina: ara han de descriure la seva casa. Mentres es suposa que treballen el xivarri és important. En Pedro fa veure que pega en Joaquim, que crida:

- ¡Que pares ya subnormal!

Enlloc de renyar-los la P.M. comenta:

- Que sepais que el que va más adelantado es él {i assenyala a en Jamal}.

En Pedro replica:

- ¡Porque no tiene nada que poner en su casa!

- ¡Qué simplicidad! ¡Tú dónde no tienes nada es en tu cabeza!

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

En aquest joc de cometaris i insolències la mestra té les de perdre: no deixa de ser una exhibició de la seva impotència. Més enllà d'insultar els alumnes no pot fer res més: l'expulsió de classe no és un càstig que faci por, és més, molts alumnes el persegueixen com a objectiu; i l'acumulació d'amonestacions i d'expulsions de l'escola tampoc no té l'efecte dissuassori que es pretén.

La M.G. a en Roberto:

- Estem a primera hora del dematí. Si et segueixes comportant així avui pots tenir 3 expulsions, eh!

- Incluso más.

- Que les vols?

- ¡Sí!

- Per què?

- ¡Para que me hechen ya del colegio!

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Nosotros cuando nos expulsan, nos ponemos hasta contentos sabes, una semana de vacaciones, y después venimos y seguimos igual que antes, yo es que lo encuentro una tontería eso de que nos expulsen, pero bueno si ellos nos lo dicen, mejor para nosotros y todo, tenemos todo el día libre.  
(Roberto, entrevista)

Cedir al joc de les bromes enginyoses també no deixa de ser una claudicació en favor de la gatzara proposada pels alumnes. Sigui com sigui, tant els mestres com l'escola es troben desarmats i amb una evident manca d'autoritat. ¡Tant és així, que un alumne va arribar a queixar-se a la seva

tutora perquè quan ell va insultar la professora d'anglès, aquesta no va ni immutar-se!

Alguns professors, però, ho tenen encara més difícil. Sobretot els menys experimentats (que van passant per l'institut i van cobrint places vacants): el desordre s'apodera de la classe fins a l'extrem que els resulta impossible fer-hi res. A un mestre de música o a la mestra d'anglès, per exemple, senzillament ningú no els fa cas i es limiten a passar l'hora amb els alumnes a classe i conservar un mínim d'autoestima per seguir tirant<sup>503</sup>. De manera cínica alguns alumnes valoren la derrota d'alguns mestres com un exemple de la seva poca professionalitat i el seu desinterès<sup>504</sup>.

## **LES MÚLTIPLES FORMES DE LA VIOLÈNCIA AL GUILLEM D'EFK**

A les cartes que he transcrit es parla de violència racista, de *skin heads*, d'agressions sexuals, de navalles a l'escola... Possiblement la forma més comuna de violència són les disruptcions a l'aula: crits, insults, mala educació, desordre, qüestionament de l'autoritat, ... Com veurem, al diari de camp hi consten múltiples formes d'incivilitat, de disruptcions dins i fora de l'aula, algunes de les quals incorporen agressions físiques i verbals. El vandalisme i les destrosses també hi són presents (si bé no són en absolut una prioritat per a l'escola): lavabos malmesos, taules i parets guixades, pintades a l'exterior de l'edifici. A l'expedient d'un alumne de l'B consta

<sup>503</sup> De manera similar al que feia una mestra de Blanes que, segons la premsa, posava vídeos als alumnes, com a única alternativa al caos total.

<sup>504</sup> Veure comentari de l'Alfonso a la pàgina 25 d'aquest capítol.

com a motiu d'una expulsió: "Trencar rajoles del lavabo dels nois amb un càvec". També hi ha hagut casos d'irrupció de persones alienes al centre: sovint es tracta d'ex-alumnes o d'alumnes que han estat expulsats<sup>505</sup>. El més habitual, però, és que aquests alumnes no penetrin en el centre, sinó que romanguin al seu voltant i s'esperin a l'hora de pati o a la de sortida per xerrar amb els antics companys i convidar-los a que s'escapin i facin un volt amb la seva moto; o agredeixin algun alumne del Guillem d'Efak (preferentment als magrebins). L'escassa protecció del centre (als afores del Vilar, amb una valla baixa i la porta desballestada) facilita aquestes situacions.

L'absentisme sí que és un problema força més greu (i ja he comentat al capítol II que la coordinació per tractar aquest problema amb els serveis socials i amb els educadors de carrer del municipi és deficient). Hi ha dues alumnes de 3<sup>r</sup> que no assisteixen pràcticament mai a classe (o que simplement han deixat d'assistir-hi) i tot un reguitzell de companys tenen faltes d'assistència de manera força freqüent. Molts d'aquests alumnes justifiquen les faltes alegant problemes de salut (que els mestres no es creuen, però que sorprenentment els pares confirmen quan se'ls envia una nota a casa<sup>506</sup>). Als expedients on consten les expulsions i les

<sup>505</sup> Per a molts d'aquests alumnes l'escola segueix essent un punt de referència, un punt de trobada amb els amics, però també el lloc on estan acostumats a estar-s'hi: es dona el cas que hi a alumnes que no volen fer el que els fa fer l'escola, però tampoc no volen (o no saben) deixar d'assistir-hi, l'escola per a ells és com una crossa o un hàbit sense el qual els costa saber què fer. Aleshores fan "objecció escolar" dins l'escola. Hi són ni que sigui com a nosa (i tenen dret a ser-hi i l'escola està obligada a acceptar-los: resulta fàcil, aleshores, enriure's d'uns professors atrapats en aquestes contradiccions).

<sup>506</sup> Les relacions amb els pares són escasses, però entre el professorat cada vegada està més extesa l'opinió que pares i mares han deixat de ser uns altres agents educadors amb qui existeix una certa confiança, un respecte mutu i uns mateixos objectius, i que molts d'ells es limiten a defensar els seus fills i que mantenen una actitud distant i de mal confiança en relació al professorat. Aquests comentaris extrets dels expedients disciplinaris dels alumnes ens poden donar pistes de quina és l'actitud d'alguns pares:

amonestacions dels alumnes, hi ha fitxes d'alumnes amb 115 + 76 faltes injustificades, 102 + 71, 87 + 47, 34 + 29, 60, 44, 40, 38 i entre 10 i 30 una bona colla més. Aquestes faltes injustificades estan repartides a parts iguals entre nois i noies<sup>507</sup>.

Els problemes més comuns són les disruptcions i la violència pròpiament dita. De disruptcions a l'aula, el diari de camp n'és ple: classes on les interrupcions són constants; on el xivarri no s'atura fins que els alumnes se'n van de l'aula; alumnes que riuen quan la mestra els diu la nota (dolenta, és clar); que llencen el plumier d'una punta a l'altra de l'aula; que badallen de forma ostentosa; que directament en entrar a classe s'asseuen

---

Alumne de 4<sup>a</sup>A: Ha sortit de l'institut sense permís a l'hora de pati. (L'alumne enloc de signar l'amonestació anota: "Jo no hi estic d'acord". El pare signa però afegeix: "Per la meua part l'autoritizo a comprar un entrepà").

Alumne de 1<sup>a</sup>B: Entrevista amb una mare de 1<sup>a</sup>: la mare no estar d'acord amb el càstig imposat a un dels seus fills: quedar-se a netejar les taules. Considera que no és un càstig adequat i demana que se'ls castigui no deixant-los participar en un partit de futbol

Alumna de 1<sup>a</sup>A: Motiu: mal comportament. Exposició dels fets: Castigada tota la classe a quedar-se 10 minuts més degut a que el dia anterior vam perdre aquest temps per anraonar i no poder iniciar la classe; un cop explicat als alumnes, a les 9'30 la Jenny surt de classe sense permís i sense copiar els deures pel proper dia i em diu que "això jo no ho puc fer i va a dir-ho a la directora". Li dic que segueix i no surti o li posaré una amonestació i surt sense permís i diu amb tò de veu fort: "mi madre te romperá la amonestación en los morros". Mesura correctora: dijous 10 a l'hora de pati fer els deures.

Alumna de 1<sup>a</sup>B: Agafar les ulleres de l'Andi i no voler donar-li. Al final, en dir-li que estava amonestada m'ha contestat malament: "vindrà el meu pare i te la tirarà pels morros".

Alumna de 2<sup>a</sup>B: Tancar-se a la classe amb una companya durant l'hora de pati. (A continuació hi ha un comentari escrit per la mare, que ha signat la nota): "Antes de entregar estas tonterías a los alumnos. Respetad el derecho de escucharlos. Tendrán sus razones para estar en clase a la hora del recreo."

(Extret dels expedients dels alumnes)

Evidentment, aquestes actituds minen encara més l'autoritat dels mestres i fan més difícil l'establiment de l'ordre en algunes aules.

<sup>507</sup> I són significativament més abundants entre els alumnes fills de pares emigrats de l'estat espanyol (i que majoritàriament viuen al Vilar), que entre els alumnes d'origen marroquí o els fills de pares catalans (i que majoritàriament són de L'Arbreda). Més endavant reflexiono sobre aquest tipus de correlacions.

d'esquenes al mestre i a la pissarra per posar-se a parlar amb un company; que es tiren pets o criden perquè algun altre alumne se n'ha tirat; que s'asseuen posant els peus a la cadira del costat; que s'estan 10 minuts picant amb el bolígraf o el plumier damunt de la taula; que criden renecs o s'insulten en veu alta; que s'aixequen per llençar alguna cosa a la paperera i de camí claven un clatellot a algun company o li llencen la motxilla per terra i que quan arriben a la paperera aboquen a terra el que anaven a llençar; que rondinen per qualsevol instrucció del mestre o li fan repetir una i altra vegada les instruccions que els ha donat; que fan preguntes estúpides i corregeixen els errors del mestre o els riuen com si es tractés d'un pallasso; que canten a classe; que enceten un xiclet de seguida que el mestre els ha fet llençar el que masteguen; que mouen sorollosament les cadires o que s'aboquen damunt la taula i jeuen mentres el mestre explica la lliçó. També alumnes que es tracten despectivament o que juguen a ferir-se entre ells:

Classe de plàstica 9'30 de matí.

En Jamal apaga els llums perquè ja no fan falta. Una noia l'escriu:

- ¡Qué haces chaval!
  - ¡Me lo ha dicho el prof!
  - ¡Tú quien te crees que eres!
- (Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

En Pedro, en Cesc i en Manuel estaven xerrant en veu alta. De cop en Pedro li etziba a en Manuel: "¡Tú eres tonto o qué?!"

Al cap d'una estona sento que en Cesc diu a en Manuel: "¡Prefiero ser un poco gordo que llevar siempre la misma ropa!".

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

També alumnes que s'amenacen:

En Joaquim a en Jamal (amenaçador): "¡De qué te ríes?". L'altre deixa de riure i se'l mira entre sorprès i tallat.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

I és que la frontera entre les incivilitats i la violència física i verbal és difusa. El caràcter lúdic de moltes agressions, l'ús habitual de l'insult com a forma normal de tractar-se o l'agressió física o l'exabrupte com a ocasió per a l'esbarjo, desdibuixen els límits que alguns poden imaginar entre els actes incívics i les formes de violència pròpiament dita.

En Martín a l'Alfonso:

- Mira profe! M'està picant... Clatellots!

Al cap d'una estona:

- ¡Vale tú, moñas!

I dirigint-se a la mestra:

- ¡Me mete mano, el tío!

Al cap d'una estona en Martín comenta a propòsit d'un dibuix d'un encebador que el mestre ha fet a la pissarra:

- ¡Esto qué es, profe, una bicicleta?

I l'Alfonso aprofita:

- ¡Éste es tonto!

(Observació d'aula, 3<sup>o</sup>C)

En Martí crida no-sé-què a l'Ona i aquesta li respon enfadada. En Martí replica: "¡Sin chillar, eh! ¡Me cago en la puta!".

(Observació d'aula, crèdit variable)

Alumne de 1A: Ha donat una empenta a una noia de classe i a la vegada han caigut quatre noies més. Dues s'han fet mal a la cama.

Alumne de 1B: Ha tirat Tipex al cap d'una companya de classe.

Crida i violenta als companys. Fa boles de paper i molesta tothom. No porta material escolar. No fa res, res, res.

Alumna de 1B: En dir-li que em passés una corda m'ha contestat "toma, cómetela".

En dir-li que havia de venir al meu crèdit variable, ha contestat "y qué más" i m'ha fet un gest obscè i amenaçador amb el dit del mig<sup>508</sup>

Alumne de 2A: Borrat de l'ordinador el treball d'un company sense el seu permís.

<sup>508</sup> Suposo que el mestre es refereix a un característic gest que consisteix a tancar tots els dits de la mà dreta, excepte el dit del mig que s'escapa del puny clos, per erigir-se i mostrar-se tibet en un sentit quasi vertical.



Alumna de 2A: Agredir un company guixant-li la boca i la barbeta amb Tippex.  
 Alumne de 2B: S'estava a la porta de 3<sup>c</sup> enloc d'estar a la seva classe. Ha sortit un alumne de 3<sup>c</sup> i immediatament s'han barallat a cops de puny.  
 Alumne de 4<sup>a</sup>: Per rebotar-se i contestar malament: "Y una mierda"

(Extret dels expedients dels alumnes)

I com hem vist als capítols anteriors, també hi ha casos de violència física deliberadament orientada a causar mal en la víctima: al capítol anterior i en una de les cartes transcrites es parlava de l'atac a un alumne marroquí, però també m'he referit a una agressió de caràcter sexual a una alumna:

S'ha produït una agressió sexual d'una certa importància. Tres nois de tercer han agredit una nena de primer, de 12 anys, durant l'hora de pati. Els nois han estat l'Alfonso (sembla que és el menys implicat i el més arrepenit), en Jorge i en Pedro. La noia ha arribat plorant i ha dit que s'havia donat un cop fort al cap. L'Alfonso en veure que la noia parlava amb la directora hi ha anat ràpidament i ha dit "señorita, yo no he hecho nada, han sido Jorge y el Pedro". Estava clar que hi havia quelcom més que un cop al cap: de tocar-li el cul van passar a més, i al mig del pati la van tombar a terra i s'hi van tirar al damunt sense fer cas dels crits i la resistència de la noia.

(Del relat de diferents mestres i alumnes)

Als expedients dels alumnes les referències a insults dirigits tant a altres alumnes com a mestres són molt freqüents:

Alumna de 1A: Al avisar-la perquè no feia res m'ha fet una botifarra.  
 Alumne de 1B: Al demanar-li que anés a seure a les grades, ell ha contestat "joder, es que me tienes harto".  
 Alumna de 1B: En explicar-li que tenia tres retards ella m'ha dit: "me importa una mierda".  
 Alumne de 2A: Ell m'ha dit que li han donat una patada i jo l'he renyat perquè no feia classe i al moment m'ha contestat "a tomar por el culo".  
 Alumne de 2B: Por insultarme diciéndome "subnormal de mierda" y gilipollas". Contestar de malas maneras a mi, a la profesora de guardia y a la directora.

Alumna de 2B: Por pésimo comportamiento y por decir que lo que yo le diga se lo pasa por el coño y que la directora y yo no le damos ningún miedo porque somos imbéciles.  
 Alumno de 4A: Seguir insultant un company argumentan que és normal.  
 Faltar al respecte al professor: "Que te follen!".  
 Faltar al respecte a un company (li ha dit "Puto gordo").  
 (Extret dels expedients dels alumnes)

També veiem que les diferents formes de violència es desenvolupen tant entre nois com entre noies. Hi ha matisos, però. D'una banda, les dades dels expedients dels alumnes apunten que la inclinació cap a la violència o els actes disruptius és més marcada entres els nois que entre les noies:

Nombre total de noies (de 1 <sup>r</sup> a 4 <sup>è</sup> d'ESO)	145	% sobre el total d'alumnes	55'77 %
Nombre total d'amonestacions i expulsions que han rebut les noies	241	% sobre el total d'amonestacions i expulsions	37'31 %
Nombre total de nois (de 1 <sup>r</sup> a 4 <sup>è</sup> d'ESO)	115	% sobre el total d'alumnes	44'23 %
Nombre total d'amonestacions i expulsions que han rebut els nois	405	% sobre el total d'amonestacions i expulsions	62'69 %

(Extret dels expedients dels alumnes)

D'altra banda, algunes formes de violència són més pròpies d'un dels gèneres<sup>509</sup>. Els insults poden considerar-se com una manera de parlar força generalitzada i la violència verbal (que també inclou les amenaces, la burla i altres) podem considerar que es reparteix de forma bastant equitativa entre els dos gèneres (possiblement els nois encara utilitzen formes de parlar més gruixudes o grolleres, com un atribut més de la masculinitat, mentres que a les noies se les suposa, tot i que cada vegada es tracta més d'una suposició, més acurades i contingudes en les seves expressions). La violència física (des de les empentes fins als atacs amb intenció de causar un mal) és més pròpia dels nois: són ells, per exemple, els que "toquen" els

<sup>509</sup> Al capítol 8 ja he assenyalat que alguns autors entenen que algunes formes de violència desenvolupades entre els adolescents neixen d'una certa indefinició de la masculinitat.

culs de les noies o que es barallen ni que sigui per esbravar-se o per jugar; resulta difícil imaginar-se una agressió sexual de dues o tres noies contra un noi, o dues noies barallant-se a cops de puny mentre els companys miren o criden al voltant. Com he comentat al capítol 8, entre les noies la violència és menys aparent: sovint es desenvolupa a través de l'exclusió de companyes o companys del propi grup (negar l'amistat, no parlar-s'hi o voler-se relacionar: el que algunes noies del Guillem d'Efak fan amb les noies marroquines<sup>510</sup>). També de forma tan brutal (tot i que molt oculta) com la practicada per dues noies (i un noi) de 3<sup>r</sup> contra una companya seva, l'Esperanza. Aquesta noia va rebre aquests dos anònims que va entregar a una de les mestres tot demanant que l'ajudés però que no digués res a ningú. Estava terroritzada i del tot desorientada (entre altres coses no sabia amb qui parlar, ni si tenia amics en qui podia confiar, ni si havia de fer cas d'alguna de les bestieses que s'hi deien).

Com veiem, les formes de violència que es desenvolupen al Guillem d'Efak són múltiples. Totes prou greus i prou diferents com per plantejar-se si unes tenen a veure amb les altres o si, per contra, les cartes d'amenaça no tenen res a veure amb la mala educació davant del mestre o les agressions sexuals amb les formes de violència racista. Com ja he plantejat als capítols 5 i 8, jo considero que sí que tenen un rerefons comú (i he comentat com les explicacions al voltant de l'anòmia i les incivilitats em semblen adequades). En tot cas, ara el que cal és veure si altres plantejaments que tradicionalment s'han proposat per analitzar fenòmens com aquests (els d'en Paul Willis i els d'en John U. Ogbu) són adequats; i, finalment, per retornar als temes treballats als dos capítols anteriors, plantejar quina pot

---

<sup>510</sup> Pràcticament totes, tot i que algunes entenen que no es tracta d'una exclusió voluntària, sinó de no saber com relacionar-s'hi o que simplement, diuen, les noies marroquines es tanquen entre elles.

ser la relació entre el desenvolupament de la violència i el caire racista d'alguns d'aquests actes violents.

ESPERANZA 1

NO ME CONOCES, NO ADIÓS.

QUIERO QUE SEPAS DE QUE SOY  
CAPAZ, LO PRIMERO ERES UNA  
"PUTA" Y UNA "ZORRA" Y UNA "GUARRA".

LO SEGUNDO DEJA DE UNA PUTA VEZ  
A LA GENTE QUE VAS METIENDO EN LOS  
LO TERCERO ES QUE SE CON QUIEN VAS  
Y TE ACONSEJO QUE LES DEJES.

LO CUARTO ES QUE DEJES EN PAZ AL  
ROBERTO "PEAZO PUTA" QUE LE TIENES  
HASTA LOS HUEVOS.

Y LO QUINTO TE MATARE, VOY A POR TI  
FUMADORA DE MIERDA, PORRERA.  
TE MATARE TARDE O TEMPRANO.

ESE ES TU DESTINO. 666 = SATAN

MORIRAS A LOS 15 AÑOS 2

+

RIP

ESPERANZA  
1993 EDAD 15 AÑOS

MURIO A ESCOPETAZOS Y  
CUCHILLAZOS LIMPIOS  
SE DESCONOCE QUIEN  
FUE. FUE ALGUIEN  
LLAMADO "LAS HALLORYS"

### 14.3 RESISTÈNCIA ANTIESCOLAR, ANÒMIA I INCIVILITATS

Com deia a l'inici, alguns d'aquests actes disruptius i comportaments violents tenen una component antiescolar més o menys clara. Són part de la resposta que de manera conscient o inconscient plantegen alguns alumnes a una institució que els resulta aburrida i opressora. Però en molts casos aquesta component no és tant clara. En ocasions la víctima o l'objecte de l'acte violent és l'escola, el mestre, la directora, ... O l'enfrontament s'estableix entre els alumnes (alguns d'ells) i la dinàmica escolar que se'ls imposa i que ells volen subvertir. Hi ha diferents exemples de conductes clarament antiescolars:

Alumna de 1A: Cantar, xiular, molestar els companys. No porta el material a classe. Demanar que l'expulsi de classe per jugar. Escriu a la pissarra frases com: Religió ridícula /Religió un asco.  
 Alumna de 2A: Faltes de comportament molt greus durant la classe  
 Alumna de 2B: Peinarse en clase y decir: "¡Qué asco de cole! y ¡Qué asco de profesoras!

(Extret dels expedients dels alumnes)

En diferents sessions hi havia alumnes que se'n reien quan el mestre els comunicava la nota d'un examen, que no acceptaven el càstig que el mestre els imposava, alumnes que corregien a crits el mestre o que el tractaven despectivament:

En R.V. s'ha equivocat amb el que ha escrit a la pissarra. Tres alumnes protesten sorollosament. L'Alfonso ho talla dient, sorneguer: "*¡Un fallo lo tiene todo el mundo! ¡Déjalo, pobrecillo!*".

(Observació d'aula, 3<sup>er</sup>C)

Alumne de 4<sup>è</sup>A: En dir-li que havia de posar la cadira damunt la taula contesta: "si vols la puges tu"

(Extret dels expedients dels alumnes)

En alguns casos el ressentiment cap a l'escola es trasllada a algun mestre en concret (cas de l'A.T., que tot i ser una de les mestres més valorades per una part dels alumnes, en reiterades ocasions va manifestar sentir autèntica por de dos alumnes que havien estat expulsats de l'institut) o es projecta contra el conjunt del professorat:

L'Alfonso cap al final de la classe d'anglès em comenta, tot assenyalant a la mestra:

- *Éstos sí que viven bien. Cobran lo que quieren... Y sólo pasan cinco horas aquí...*

- *¡Que no! ¡Que trabajan mucho!*

- *¿Éstos?*

- *Y además, trabajar con vosotras es duro... ¡No se lo poneis demasiado fácil!*

- *¡Psé! ¡Mira cómo se preocupa!*- Diu donant a entendre que la mestra passa de tot (quan en realitat ha estat tota l'hora batallant per imposar l'ordre i poder tirar la classe endavant).<sup>511</sup>

(Observació d'aula, 3<sup>er</sup>C)

En molts casos l'animadversió no és contra el mestre i a causa de la funció que ha de desenvolupar<sup>512</sup> sinó, més aviat, per la interferència que crea en el que els alumnes consideren que és la seva vida privada:

<sup>511</sup> És evident que comentaris com aquests no sorgeixen entre l'alumnat de manera esporàdica. Més aviat crec que són un exemple del desprestigi del professorat entre gran part de la població i el poc suport que algunes famílies presten a la feina que desenvolupen els mestres.

<sup>512</sup> Una dificultat és la indefinició amb què s'usa el concepte "antiescolar": aquí jo entenc que no ha de ser tot enfrontament amb l'escola o el professorat, sinó exclusivament aquells que es recolzen en un discurs que qüestiona la funció, l'eficàcia, el tarannà o la competència de l'educació, l'escola tal com és realment o dels mestres que hi treballen. Si l'enfrontament es produeix amb l'escola pels mateixos motius que es pot produir amb la policia, la família, l'estat, uns amics, els adults, ... qualificar aquest enfrontament d'antiescolar sembla reduccionista i condueix a la confusió (i d'altra banda, si definíssim com antiescolar tot allò que destorba el normal funcionament de l'escola, necessàriament hauríem de considerar tota disruptió i tota conducta violenta dels alumnes com antiescola, la qual cosa seria excessiva o, si més no, poc clarificadora).

redacció

1. Valora el curs des del punt de vista de les relacions entre les persones i el respecte.

Aquest curs yo crec que no ha sigut un dels millors però els alumnes entre nosaltres ens portarem molt malament y alguns professors es posaven una mica amb nosaltres. Per exemple una persona sempre feia "putades" i a poc a poc m'anave treient els amics i lla ho a conseguit. Perquè yo en vaig passar una mica lla ho sé però ella en feia i encara em fa i a mi això em molesta molt perque es passa molt llunt amb l'isaac. I entre nosaltres sempre estem fent la vida impossible.

Però ara bé els professors es pasen molt perquè alguns es creuen molt llestos i d'altres es fiquen massa a la vida dels alumnes sense pensar si el poden perjudicar com a mi, perquè a causa de alguns/o alguna graciosa/o que enviaven les cartes i llavors tu, ens vas culpar a tres persones sense tenir cap probes i això a ma fastigellat massa perquè ara no em parla ningú i no es pot arreglar o que? hi a n'estic fart yo en canviare de coie si tot va així.<sup>513</sup>

(Redacció Relacions Humanes, anònim, 3<sup>er</sup>C )

1. A mi jo crec que la senyoreta diu coses que no son veritat i s'hen va a buscar molts problemes perque no sap qui es i li fica els problemes a uns altres i a mi no me agrada les profesores així perque després no es pot fer res a quet col·legi a un nen per tocarli el cul a una nena no pot exarli del col·legi, pero si ja es molt pesat ja si. I a les nenes no ens feien cas pero ara que a pasat això de la nena ara si que fa cas.

2. - Que no ens tinguin tan amarrats que, els professors no sen fiquin en les nostres coses i que no cridin, ni fiquin expulsions o amonestacions, perque així nomes fan que lo fasin molt més.

(Redacció Relacions Humanes, Maite, 3<sup>er</sup>C)

¿Pot ser l'extensió de la privacitat, la defensa a ultrança d'un jo que es sent amenaçat (tal com el descrivia al capítol 5), el que mou aquestes conductes? De fet en molts altres casos es fa difícil trobar-hi res d'antiescolar: sí que hi ha subversió de l'ordre, introducció d'emocions i sentiments allà on l'escola proposa ascetisme i serietat; hi ha serioses dificultats per guardar les formes, per saber esperar, callar, reflexionar, ...

<sup>513</sup> Evidentment es refereix a les cartes amenaçadores que he reproduït abans.

Però el discurs no sol ser en absolut contra l'escola o el coneixement escolar com a tal: la majoria d'alumnes en reconeixen el valor (la seva importància per trobar feina) i quan parlen del grup de nivell inferior parlen clarament de la seva classe com de la dels "burros"<sup>514</sup> i la majoria (fins i tot els alumnes més disruptius) reconeixen l'esforç dels mestres i el dur paper que els toca jugar:

JO NO TINC OPINIO PERO NO MAGRADA GAIRA LA MANERA D'ABALUA. LA GENT QUÈ TRAVALLA SUSPEN I LA QUE TREVALLA APROVA, AIXO JA PASSA EN EL PRIMER TRIMESTRA.  
 EN RELACIO AL COMPORTAMEN I LA RELACIO ENTRE NOSALTRES MATEIXOS NO ES MOLT BO, LA GENT SEMPRE SINSULTA I ES VARALLA. PERSONALMENT CREC QUE AIXO NO ES CORRECTA PERO TOTS HO FAN.  
 A MI M'HE A ASSEMBLA + UNA MERDA AQUEST CURS, LA GENT ES FICABA AMB TÚ, ET DEIEN COSES, PERO AQUEST CURS M'HA COSTAT MOLT ADAPTAR-ME PERO M'HE ACOSTUMAT I HE FET AMICS.  
 LA SENYORETA ES MOLT BONA AMB NOSALTRES ENS AYUDA EN TOT PERO NOSALTRES NO SOM BONS AMB ELLS I A MI M'HAGRADARIA MOLT QUE SEGUEIXI AIXÍ, EL CATALÀ M'HAGRADA MOLT, I M'HA AJUDAT MOLT PERQUE COM ESTIC FENT DOBLATGE TOT EM SURT MOLT BE, I ENS HA ESFORÇAT MOLT GRÀCIES

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

Aquests discursos no semblen especialment antiescolars! Ni tampoc s'assemblen en res al discurs dels *lads* d'en Paul Willis: es critica explícitament els companys, però no l'escola, el mestre, l'educació. Passa el mateix amb aquests:

**Què creus que pensen els mestres de vosaltres?**

Home, de mi...

**De tu què pensen?**

Ja m'ho imagino, doncs, que xerro a classe, sempre estic parlant...

**Pensen que ets un bon alumne?**

No.

**I a tu t'agradaria que pensessin que ets un bon alumne, o t'agradaria ser un bon alumne?**

<sup>514</sup> "- Se ve que nuestra clase es la peor. - Ah sí? - (...). ¡Si en nuestra clase nadie sabe ná! ¡Nuestra clase somos los tontos! Nadie... ¡Ya ves!" (Alfonso, entrevista)



Sí. Sí, però home, no puc, és que no, perquè, intento, penso vinga avui m'hi posaré, però comencen a xerrar i jo ja vull interpretar també...

**T'animes?**

Sí. (...)

**I creus que els professors s'interessen per vosaltres?**

Sí. ... Depèn n'hi ha que sí i n'hi ha que no.

**I els que sí, perquè creus que s'interessen, o perquè has dit que sí?**

Bé, perquè, n'hi ha que sempre et diuen *posa't bé, escolta*, perquè intentis escoltar l'assignatura i intentar que t'agradi, que sigui lo més ..., i que intentis, doncs si fem un exàmen, doncs que estiguis atent, perquè després el puguis fer bé.

(Pedro, entrevista)

ANONIM

1. VALORA EL CURS DES DEL PUNT DE VISTA DE LES RELACIONS ENTRE LES PERSONES I EL RESPECTE.

JO CREC QUE HI HA MOLT POC RESPECTE, ENTRE ELS ALUMNES, PERQUÈ TOTHOM VOL SER EL MILLOR.

SOBRETOT HI HA MOLTES BARALLES ENTRE RACES, PERQUE TRATEN MILLOR ALS MARROQUINS, QUE ALS CATALANS.

ES PER AQUEST MOTIU PER EL QUE TOTHOM ES BARALLA I NO ES RESPECTA.

ANONIM

2. EXPLICA TOT EL QUE PENSES SOBRE L'ASSIGNATURA DE CATALÀ SACRI, A MI M'AGRADEN MOLT LES TEVES CLASSES, LES ACTIVITATS QUE FEM ESTAN MOLT BÉ, TAMBÉ M'AGRADA MOLT LA TEVA FORMA D'EXPLICAR I ELS EXAMENS SÓN MOLT FACILS. PERO LA TEVA ACTITUD NO M'AGRADA GENS. PERQUE SEMPRE ET FIQUES ALS PROBLEMES DELS DEMES, QUE A TU NO T'IMPORTEN. I CONSIDERO QUE TAN ABSESIONADA QUE ESTAS AMB EL TEMA DEL RACISME AMB ELS MARROQUINS, ETS FINS I TOT RACISTA AMB ELS CATALANS

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

QUE OPINÓ

M'AGRADA L'ACTITUD DE ELS COMPANYS PERÓ AMB ELS PROFESSORS ES BONA PERÓ AMB ELS COMPANS NO ES GAIRE BONA PERO M'AGRADA VINDRA AL COLEGI. LA SESIONS DE CATALÀ ES BONA LA SACRI HEM CAU MOLT BE I ESPERO QUE M'HA PROBI PERÓ HEM PENSO QUE NO SAP QUI SOC? OSI? M'AGRADA COM EXPLICA I SI NO ENTENS UNA COSA TE LA TORNA A EXPLICAR ES MOLT BONA PROFESSORA

EL TEU ALUMNE/A SECRET/A



DE QUI ES.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1. Aquest curs tant els alumnes i com els professors ens hem passat una mica. Els professors insulten als alumnes i els alumnes contesten als professors. Aquest any no ha sigut agradable, espero que l'any que ve sigui diferent a aquest any.

2. Que les relacions entre professors i alumnes sigui millor.

(Redacció Relacions Humanes, Oscar, 3<sup>er</sup>C)

HOLA SACRI:

ET VEUI DIR QUE EMB CAUS FORÇA BÉ PERÓ ABAGADES ET POSES A CRIDAR MOLT, ES EL QUE MENYS MI AGRADA DE TÚ. PERÓ YO TENTENC, PERO LA TEVA CLASSE ES MOLT DIVERTIDA PERO TROBO A FALTAR UNA COSA LA RELACXACIÓ M'HO PASSABA MOLT BÉ QUANT FEILLEM LA RELACXACIÓ AMB QUEDABA MOLT BÉ, I AMB TREIA UN PES DE SOBRE. BUENO ARA NO SE QUE POSSARTE MÉS PERO UNA COSA QUE SI QUE ET DIRE ES QUE MAPROBIS PER QUE YO M'HO AMB MAREIXO APROBAR AMB UN SUFICIENT. FESME AQUET FAVOR.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

EL TRIMESTRE PASSA NO ENS LLEVAVA MOLT BÉ, TU Y YO. PERO ARA MALEGRO DE QUE ENS LLEVEM BE. ESPERO QUE EL ANY QUE VE STIGUIS ENTRE NOSALTRES I QUE SEGUEIXIM BÉ COM ARA

(Redacció Relacions Humanes, anònim)

D'altra banda, la majoria d'agressions i d'actes disruptius s'adrecen als mateixos companys<sup>515</sup>.

Willis interpreta aquestes actituds com una traslació de la cultura obrera a l'àmbit escolar. És difícil mantenir aquesta interpretació al Guillem d'Efak, i ja no només perquè els obrers tal com els descriu Willis són comptats al Vilar (no hi ha grans indústries i el treball que es desenvolupa és cada vegada menys físic, menys "masculí": si la classe obrera segueix existint (capítol 2), les seves ocupacions i la seva cultura ha canviat). Mentres Willis identificava grups de nois molt cohesionats i era precisament aquesta

<sup>515</sup> Potser perquè és més fàcil barallar-se, jugar o insultar un company que un mestre: als expedients d'expulsió i als debats del Consell Escolar sovint es fa constar l'insult a un mestre com un acte especialment greu i en canvi les referències als insults contra altres alumnes són comptadíssimes (quan en realitat són molt freqüents i no només quan tenen un caràcter lúdic).

cohesió un dels elements que considerava propis de la cultura obrera (i que permetia, per exemple, crear espais de diversió amb la impunitat que dona el suport i la fidelitat del grup), al Guillem d'Efak la violència i les disruptcions es desenvolupen a partir d'un individualisme molt acusat. Amb l'excepció del grup integrat per en Roberto, en Ruben i en Cristóbal<sup>516</sup> (un grup que segons diuen mestres i companys, estava força cohesionat i havia extorsionat i victimitzat diversos alumnes del centre), excepte aquest grup, deia, la resta de grups identificats al capítol 12 i la resta d'alumnes, constituïen grups escassament cohesionats (excepte en el cas de les noies), eren força insolidaris i practicaven tanta o més violència al seu interior com cap enfora. D'aquí que resulti més fàcil entendre aquestes pràctiques a partir del discurs de l'anòmia i les incivilitats.

Al Guillem d'Efak tot s'hi val per a la diversió: si entre els *lads* d'en Willis la figura del *xivato* era una figura mal vista, al Guillem d'efak delatar un company i fer que rebi el càstig del mestre és tant emocionant i divertit com cridar a classe o insultar a qualsevol. És com si pràcticament no hi hagués normes o no es coneguessin els límits que hom pot imposar al desig o l'afany de diversió de cadascú. S'ignoren les normes de la institució, però també les que es suposa que han de regir el comportament entre els amics o els iguals. Algunes conductes destaquen pel seu individualisme (aparent, perquè en el fons el que pretenen és activar la interacció, provocar respostes en els altres) i per l'abolició de tot sentit d'autoritat:

**I què deies, que hi ha bons companys o no hi ha bons companys?**

Sí, és que a vegades, estàs així amb amics, insultant, així tal, tal, i de després de cop dius algo i diu *m'ha insultat* i salta un que també li agrada insultar i diu *sí, sí, l'ha insultat*, i ...

**Això és veritat, això ja m'hi havia fixat jo, que us xibeu molt del que fa aquest i del que fa l'altre. Perquè ho féu això de xibar-vos?**

<sup>516</sup> I aquests dos últims ja havien estat expulsats de l'institut quan jo vaig començar la investigació.

**(...) Perquè ho féu això, a veure, si són els amics, dir-li això al professor?**

No ho sé, perquè portem un pique, a vegades li posen més amonestacions... a veure...

**Perquè no teniu per exemple el pique, de a veure qui s'escapa millor del professor?**

No, per veure si li posen amonestació o així.

(Pedro, entrevista)

Hi ha mostres de manca de lleialtat evident entre companys, aquells alumnes amb qui es comparteix l'aula però poca cosa més (al capdavant d'aquest grup hi ha els alumnes magrebins, seguits d'altres), però també hi ha deslleialtat entre companys que es suposen amics, entre aquells que sembla que són els més propers de tota la classe:

Un altre tema que m'agradaria parlar és el del companyerisme. A l'institut n'hi ha molt poc d'això. Només pots confiar amb un grup reduït de persones, les teves amigues o amics, i dintre d'aquest grup, la majoria de persones o algunes són molt "ipocretes" i només aparenten ser les teves amigues.

La resta de gent, amb la que normalment no vas, sol criticar-te, deixar-te malament... sembla que només vulgui fer mal.

Sobre el respecte amb els companys d'estudi hi ha poca cosa a dir. No n'hi ha pràcticament gens de respecte. Els alumnes es van insultant entre ells. Només fa falta que tinguis un defecte extern o simplement caiguis malament a la gent perquè es posin amb tu i et facin la vida a l'institut impossible.

No tot és dolent a l'institut, també hi ha coses bones, i moments que t'ho passes com mai, amb els teus veritables amics o amigues.

No tinc cap proposta.

(Redacció Relacions Humanes, Clàudia, 3<sup>ra</sup>B)

Mentres no arriba el mestre la majoria dels alumnes fan força xivarri a l'aula. D'entre tot el soroll sento que en Manuel fereix en Pedro dient-li que enlloc de xandall duu un pijama (en realitat va amb un xandall molt passat de moda).

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

La M.G fa callar en Manuel:

- ¡Manel, vols parar?

En Roberto s'hi fica:

- Siempre se porta muy mal, señu. ¡Anda, pobre Manuel! Viviendo en la calle...  
Pasando frío.<sup>517</sup>

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

Ja he comentat abans la voluntat de ferir l'altre, que es fa present en molts comentaris i actuacions que es succeeixen a la classe. Sembla que es tracta més d'un (¡joc de?) tots contra tots que no pas d'un tots contra la mestra:

I. Aquest curs ha anat força malament, ha sigut el pitjor. La relació i el respecte entre alumnes ha sigut el pitjor. Tothom gairebé ens hem barellat amb algú, per qualsevol motiu (millor dit tonteria). Aquest any gairebé tots hem Canviat i hem Crescut, hem perdut tots el respecte (ya hem Crescut), però sembla que cada any que passa siguem més petits. Tothom vol ser superior als demes i per aixó discutim. El mateix problema hi ha en la relació professor-alumne, ya no tenim respecte, hi el curs cada vegada va pitjor.

(Redacció Relacions Humanes, Olga, 3<sup>a</sup>C)

Les relacions entre nosaltres són molt dolentes porque Tots ens fem amb totes. L'ambient a classe es molt dolent porque sempre estem parlant, no li fem cas als professors, anara que També els professors tenen la culpa porque a la millor renyen a que no ha sigut i despres pasa l'ho que pasa, que hi an baralles, sensulten etc  
Nosaltres no ens respectem molt porque com que els professor també ens renyen sense motiu sempre hi ha mal ambient a classe.

(Redacció Relacions Humanes, Martín, 3<sup>a</sup>C)

En Manuel fa petar un xiclet. La M.G. se li acosta amb la paperera a la ma porque el llenç. En Manuel l'amaga dins la boca i fa veure que no mastega res. Quan la M.G. se'n va en Roberto li diu cridant que sí que en té un de xiclet, que se l'ha amagat a la boca. Finalment en Carlos l'ha de llençar.

(Observació d'aula, 3<sup>a</sup>A)

<sup>517</sup> Val a dir que aquests comentaris són més feridors com menys arbitraris són i més lligats estan a l'autèntica situació econòmica i familiar dels alumnes a qui s'adrecen, com és el cas d'aquests que he transcrit.

**Incidents la diada de Sant Jordi 23/4/99**

Els estudiants de 3r d'ESO van muntar una parada per a vendre llibres al passeig de Salt, al carrer major. Tot va anar prou bé fins que cap a les quatre de la tarda la pluja ens va obligar a desar els llibres i desmuntar la parada. Va ser llavors quan en Cristóbal ens va molestar moltíssim amb el seu comportament, arribant fins a llençar trossos de coca i pastís per terra i contra les persones, el professor responsable inclòs. També va ser el responsable de cremar la pancarta que acabàvem de desmuntar. Cal afegir la gran dosi de cinisme d'en Cristóbal, que acusava d'aquests actes altres persones.

(Extret dels expedients dels alumnes)

En una altra ocasió en Manuel duia un marcadore de raig làsser amb el que anava assenyalant a en X.R. cada vegada que es girava d'esquenes. La gent es feia un tip de riure. Assegut a la fila del darrera en Manuel va ensenyar el làsser a en Pedro i li va explicar com l'havia introduït dins d'una carcassa de bolígraf de manera que el làsser quedava absolutament dissimulat i no li podien prendre. Si realment era ell qui ho havia fet, es tractava d'una obra d'enginyeria. En Manuel va tornar a apuntar en X.R., fins que aquest se'n va adonar del que passava i demanar qui era que tenia un marcadore de raig làsser. Entre les rialles dels alumnes en Pedro no va dubtar: "¡Aquí, aquí! ¡Es el Manuel!". En Manuel, delatat, va haver d'entregar el làsser a en X.R., que el va retenir durant diversos dies.

Sembla, doncs, que es tracta d'un enfrontament generalitzat i aparentment mancat de sentit: qui es violenta o s'agredeix i els motius que provoquen l'acte de violència o l'agressió no són el més important (una altra qüestió és que després calgui justificar-los d'alguna manera i calgui, doncs, trobar arguments)<sup>518</sup>

<sup>518</sup> És interessant, d'altra banda, veure com interpreten, com ordenen, els alumnes aquest conjunt de conductes aparentment desordenades: "Examen: I. Opino que aquest any assignat el pítxo sobre tot de expulsión amb el morus i amb ... (...)" (Redacció Relacions Humanes, Esperanza, 3°C); "El respecte al curs 98-99 al insti: Aquest any ha estat deplorable en lo referent al respecte pel simple fet de que a augmentat el nivel de barejes excesivamente. (...)" (Redacció Relacions Humanes, Dani, 3°C)

Amb els lads d'en Willis els alumnes del Guillem d'Efak comparteixen el gust per l'humor<sup>519</sup> i la vulgaritat o la barroeria, un humor i una vulgaritat (feta de referències sexuals, de paraulotes i de rudeses) que Willis identificava amb la cultura obrera, dels tallers i les indústries. Però que també podem identificar amb el populisme més antiintel·lectual, que exalta els valors del "poble" enfront del que defensen les institucions que se n'han separat (l'escola, els científics, els polítics, els intel·lectuals). Un populisme que fàcilment s'abocarà cap al nacionalisme menys meditat (ni que sigui per introduir una mica més d'humor a la classe):

M.G. en una sessió de tutoria:

- Què s'ha de dir de català?

Manuel:

- ¡Que viva España!

- Què hem de dir de català, Manel.

- Que és un tio molt enrollat.

(Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A)

Molts exemples del capítols anteriors ens serien útils aquí: els que juguen amb el recurs del futbol, per exemple. Més enllà d'aquest populisme (que tant pot ser obrerista com de classe mitja) poques coses més tenen en comú aquests joves catalans amb els joves entrevistats per en Willis ara fa 25 anys. Però si les actituds disruptives no formen part de la subcultura obrera, poden ser el resultat de processos migratoris i d'integració social mal resolta?

---

<sup>519</sup> De vegades encara prou fi: **X.R.**:- Venus té la temperatura alta. **Pedro**: - ¡joder si la tiene alta! (Observació d'aula, 3<sup>ra</sup>A).

#### 14.4 MINORIES O EXCLUSIÓ SOCIAL

Al capítol 8 he assenyalat les dificultats que hi ha per aplicar directament l'anàlisi d'Ogbu a la realitat de Catalunya. Ogbu parla de les minories com de realitats socials i culturals perfectament definides i proposa una tipologia que molts altres autors consideren excessivament rígida. Més enllà de l'existència o no d'elements culturals clarament diferenciadors, es pot aplicar l'anàlisi d'Ogbu a situacions de contacte entre diferents col·lectius nacionals? És possible parlar de minories i majories ètniques quan conviuen (fins i tot quan s'enfronten, que a Catalunya no crec que sigui el cas) persones amb projectes i identitats nacionals contraposades? Podem considerar els joves fills d'immigrants espanyols membres d'una minoria voluntària? I tipus casta? Si no ho són, en poden tenir alguna de les seves característiques?

Creo que és possible respondre negativament a totes aquestes preguntes, excepte a la darrera. Al capítol dedicat als discursos d'ètnicitat he assenyalat com semblava que aquests eren més extrems (o que semblaven més importants per a aquells que els desenvolupaven), quan es tractava dels discursos dels alumnes que havien nascut a Catalunya, però que els seus pares o els seus avis havien emigrat de diferents regions de l'estat espanyol. Si els alumnes immigrants de l'estat espanyol es comportaven tal com Ogbu preveu que es comportaran els membres de les minories voluntàries o immigrants (que tenien un discurs identitari molt més matissat, per exemple), els fills o néts d'emigrants podien compartir algun tret amb els membres de les minories involuntàries. No pas tots, però.

Sens dubte manca l'existència d'un sostre laboral i l'experiència històrica de discriminació, que Ogbu considera fonamentals. La majoria de la població



immigrada d'altres zones de l'estat ha gaudit d'una integració social plena, les relacions entre els immigrants i la població autòctona en termes generals no ha estat conflictiva. Però també és cert que en determinades poblacions s'han creat barris o zones on s'ha concentrat aquesta "immigració antiga", i que en ocasions la població d'aquests barris ha passat a ocupar els estrats més baixos de la nostra societat. Si la integració social ha estat plena en la majoria dels casos, en algunes ocasions aquesta ha estat molt deficient o no s'ha produït. I en aquests casos sí que s'han generat prejudicis i s'ha estigmatitzat aquesta població. És possible plantejar la hipòtesi que si bé la competència ètnica (nacional, si es vol) no és a l'origen del problema (de l'exclusió, de la deficient trajectòria social d'aquests col·lectius), aquests mateixos col·lectius sí que poden plantejar l'etnicitat com a resposta (no pas com a solució). No han estat exclosos pel fet de ser emigrants, d'origen andalús o d'origen espanyol; però quan (sembla que) coincideixen les fractures socials amb les fractures culturals (ètniques, nacionals) el discurs identitari pot erigir-se com a discurs de resistència o de confrontació<sup>520</sup>.

La confluència, doncs, de la diferència ètnica amb la desigualtat social (tal com al capítol 10 hem vist que podia donar-se al Vilar) fa que sigui complicat vincular les conductes disruptives i la violència en general a una sola d'aquestes variables. Els casos observats al Vilar no són suficients per arribar a respostes definitives. El buidatge dels expedients dels alumnes ens ofereix un quadre que sembla clar (tot i que no discrimina els alumnes procedents d'altres zones de l'estat que han arribat recentment o fa una o dues generacions). Amb tot, aquest tipus de correlacions no proven res ja que, com dic, també es poden donar en relació a les condicions socials dels alumnes (millors entre els alumnes de L'Arbreda, que són majoritàriament

<sup>520</sup> Al capítols 3 i 5 he mostrat com diversos autors comparteixen aquest mateix raonament.

fills de pares catalans, i pitjors entre els del Vilar, on es concentra la majoria d'alumnes procedents de l'estat)<sup>521</sup>:

Alumnes fills de pare i mare catalans	60 (23'08 %) <sup>522</sup>	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	82 (12'63 %) <sup>523</sup>
Alumnes fills de pare i mare espanyols no catalans	141 (54'23 %)	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	466 (71'80 %)
Alumnes fills de pare i mare africans	20 (7'69 %)	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	22 (3'39 %)
Altres (matrimonis mixtes, no identificats, etc.)	39 (15 %)	Total d'amonestacions i expulsions que han rebut	79 (12'17 %)

(Font: elaboració pròpia a partir dels expedients dels alumnes)

El que sembla clar, en tot cas, és que els alumnes fills d'immigrants africans (majoritàriament marroquins) tendeixen a cometre molt pocs actes violents o disruptius o com a mínim a ser molt poc amonestats. Tal com assenyalava al capítol anterior, més aviat apareixen com a víctimes que no pas com a agressors<sup>524</sup>. Per a l'establiment o la refutació de la relació que hi pugui haver entre la variable ètnica o identitària i la violència que es dona entre els joves a Catalunya, es requereixen treballs més extensius i que controlin de manera més acurada les diferents variables en joc. Puc apuntar, però, que la relació es pot establir en un sentit diferent del que

<sup>521</sup> No he elaborat una taula alternativa on es correlacionin les amonestacions i expulsions amb les condicions socials dels alumnes perquè als expedients escolars no disposava de dades suficients com per establir aquestes condicions (en la majoria dels casos hi figura només la professió del pare i la mare, dada del tot insuficient).

<sup>522</sup> % sobre el total d'alumnes.

<sup>523</sup> % sobre el total d'amonestacions i expulsions.

<sup>524</sup> I pel que he pogut observar, moltes de les vegades que esdevenen agressors és en resposta a agressions prèvies. Com he assenyalat al capítol 5, això és ben diferent del que passa a França, i ha de fer que ho tinguem ben present quan llegim textos que correlacionen violència immigració en aquest país. Alguns alumnes també entenen que els actes violents desenvolupats pels companys d'origen marroquí són fruit de la reacció a agressions prèvies: "I, Aquest curs ha sigut un any de molts conflictes entre companys, una part per l'arribada de marroquins al centre, que no han estat ben rebuts per alguns alumnes de l'institut, hi ha molta discriminació o racisme, que la gent d'aquí els burxa fins que arriba a un punt que els marroquins s'en cansen i s'hi encaren, i és llavors quan comencen les baralles. (...)" (Redacció Relacions Humanes, Montserrat, 3'B). El subratllat és de l'original.

planteja el model d'Ogbu. Com he dit més amunt, la diferència ètnica pot no estar a la base del conflicte que genera respostes violentes (o, per ser més fidels al que diu Ogbu, "trets culturals secundaris" o una "cultura d'oposició"), però sí que pot desenvolupar-se com a part de la resposta: que el discurs d'etnicitat es desenvolupi per donar més cohesió als grups que puguin desenvolupar aquestes actituds violentes (estic pensant en els grups d'estètica *skin head* que actuen arreu), per donar més força a l'actitud de confrontació o de rebel·lia que proposen o senzillament per poder-la justificar amb un discurs fàcil d'entendre i, en alguns casos, fins i tot de compartir. Aquesta darrera és, en part, la interpretació que proposo per al vincle entre determinats actes de violència i la ideologia racista.

#### **14.5 VIOLÈNCIA RACISTA, VIOLÈNCIA I RACISME**

Ja he assenyalat al llarg d'aquest treball (capítols 4 i 5) que el concepte de violència racista resulta enganyós. Sovint, amb aquest concepte es donen a entendre dues idees, totes dues, a parer meu, equivocades:

1. Que la violència qualificada de racista obeeix principalment a mòbils inherents a aquesta ideologia, que és el racisme el que la provoca i el que l'explica.
2. Que els qui la practiquen són especialment racistes, que és el seu racisme extrem el que els mou a practicar aquests actes de violència i que, per això, cal considerar-los més racistes que aquells que no actualitzen la seva ideologia en actes violents.

Ambdues consideracions estan equivocades (poden ser certes en algun cas, però no ho són en la immensa majoria dels casos). En aquest capítol

hem vist les molt diverses formes com es practica la violència a les aules del Guillem d'Efak, hem vist també la possibilitat d'explicar molts d'aquests actes violents a través de diferents arguments (des de les incivilitats, fins al conflicte entre els desigs dels joves i la rigidesa de la disciplina escolar), també hem vist com alguns d'aquests actes es projecten contra els alumnes immigrants del Marroc (n'ha parlat sobretot al capítol anterior). En aquest apartat defensaré que la violència practicada contra els alumnes marroquins pot estar impulsada pels mateixos factors que impulsen les altres formes de violència. Parlar de violència racista, aleshores, pot donar lloc a equívocs: no es tracta d'una diferència essencialment diferent de les altres que es desenvolupen al Guillem d'Efak.

Però hi ha racisme (ja ho hem vist) i els alumnes marroquins són un objectiu privilegiat dels atacs dels seus companys, fins al punt que alguns d'ells poden considerar-se alumnes victimitzats com els descrits per Olweus (1998). És o no és racista, doncs, aquesta violència?

Tot seguit defensaré que és racista en la mesura que fa un ús determinat d'aquesta ideologia (és el racisme existent al Guillem d'Efak o entre els joves en general el que fa més fàcil, més tolerable o més practicable la violència contra els alumnes marroquins) però no és pas el racisme el que la provoca (com deia al punt 1) ni els alumnes que la practiquen són els més racistes (poden ser més violents, però en relació al racisme poden ser-ho fins i tot menys que els seus companys, uns companys que donen suport a unes idees i a unes actituds que a ells els permet practicar la violència amb una major impunitat).

Que el racisme és present al Guillem d'Efak ja ho hem vist als capítols precedents. A totes les entrevistes realitzades (excepte a les realitzades als

alumnes marroquins) hi apareixen elements més o menys elaborats d'aquesta ideologia (des de prejudicis fins a discursos més sofisticats, ben coherents o barrejats amb proclames anti-racistes). Però és interessant veure com els discursos d'alguns alumnes especialment "violents"<sup>525</sup>, tot i contenir arguments racistes com tots els altres, no sol fer ús d'aquests arguments quan es tracta de justificar la violència. És el cas d'en Roberto, que, d'altra banda, subratlla en repetides ocasions que ell no és racista:

***¿Y el tema del jaleo que hay en las aulas, el jaleo, los insultos, las peleas, por qué pasa todo esto?***

*Las insultos, suelen ser de broma, bueno por los menos mi clase suelen insultar de broma, a veces hay problemas con... bueno casi nunca hay problemas entre nuestra clase nos insultamos así de broma, antes, ahora ya no, habia problemas con el Brahim, ese que ha venido nuevo.*

***¿Por qué? ¿Qué problemas con él?***

*Porque a veces Manuel se metía con él, o alguno se metía con él y él empezaba a ... También se metía con él, se ponía serio él y todo, y al final acababa como acababa.*

***¿El Manuel?***

*Manuel. Se pelearon una vez. Yo no tenia nunca peleas aquí.*

***¿Por qué ha habido problemas con él y con Jamal?***

*Porque el Jamal no es nuevo en el colegio, y sabe que si nos metemos con él es de broma y él se pensaba que nos metiamos con él en serio.*

*(...)*

***La relación es mejor con Jamal que con el otro ¿por qué?***

*Sí, porque Jamal hace más tiempo que lo conozco. Con el Brahim no hablo mucho con él. Mira, bueno, también ahora ya hablamos más bien, con el Brahim a veces hablamos, pero como también es nuevo...*

***¿Y las peleas que hay en clase, por qué son?***

*Porque empiezan a insultarse y mira, acaba como acaba.*

*(...)*

***¿Fuera del Instituto he visto que hay bastantes pintadas de "fuera los inmigrantes" de los skins y todo esto. ¿Qué piensas tú de todo esto?***

*A mi me da igual eso, yo paso, a mi me da completamente igual. Yo con el grupo que me voy, con el grupo del carrer Teixidores, yo me voy con un grupo de gente que son más grandes que yo, todos son mas grandes que yo, y nos ajuntamos allí en un caminito de arena, y allí van moros, van dos moros, uno que se llama Lehib y Bachir, y no nos metemos con ellos ni nada, allí no hay*

<sup>525</sup> | crec que aquesta etiqueta torna a ser enganyosa: no es tracta necessàriament de cap característica interna, psicològica, d'aquests alumnes: senzillament es barallen més, generen més disruptcions a l'aula i tendeixen a relacionar-se amb els companys fent més ús de la violència física o verbal, que no pas la resta d'alumnes.

racismo, en cambio los de la Bolera sí y los del paseo también. Allí sí que hay racismo. Son éstos los que escriben las pintadas y todo.

(...)

**De todo el tema éste de los inmigrantes, aquí en El Vilar, ¿qué piensas? ¿el tema del racismo es bastante general, no?**

Es normal que haya racismo, es que en todos los países hay racismo, igual que nosotros cuando emigramos a Alemania que nos trataban... Que nosotros, pues igual.

**¿Y tú cómo lo ves esto de cómo se trata aquí a los inmigrantes, justificado, injustificado?**

Eso son las mentes que están locas, que sólo quieren una raza y es la suya. Pues mira, que hagan lo que quieran, sólo quieren su raza.

**¿No lo compartes tú eso?**

No. A mí me da igual que hayan moros, que hayan gitanos, que hayan negros... A mí me da igual. Bueno, una cosa es que hayan algunos y otra cosa es que se llene esto, porque es que también es un poco exagerado, porque en El Vilar hay muchos negros, muchos gitanos... ¡Es que esta repleto!

(...)

**¿Pero crees que las relaciones con ellos son buenas o malas?**

Con algunos, porque algunos también son racistas, que si no son moros también les pegan palizas. Como hay también de nosotros que somos racistas, y hay algunos de nosotros, como yo, que puede que me vista como ellos pero yo no soy racista, yo hablo con moros como si hablara con gente normal, y ya está.

(...)

**¿De igual a igual?.**

No, hombre no, no.

**¿Entonces no es buena relación, si se lo trata...?**

Yo lo trato igual que a otros, yo si a él lo insulto, también insulto a otros, pero si lo insulto a él es que, por ejemplo yo me peleo con él y me peleo con otro. Ya sé quién tiene... La profesora y la directora. La directora es que tiene una comida de olla que es flipante, se cree que porque nos peleamos con ellas ya es racismo y que nos tienen que hechar del colegio y que somos unos racistas que no se qué no se cuantos. Es que les defienden a ellos, ¿sabes? A lo mejor son ellos quien han empezado la pelea, quien se han metido con nosotros... Pero es igual: a los profesores no les importa; no importa, nos hechan las culpas a nosotros: mira el Tito.

**¿Pero tu has dicho antes que un poco sí que erais racistas?**

Hombre, pero sí somos racistas, nos metemos con ellos, pero ellos también se meten con nosotros. Hay peleas pero porque ellos también quieren, porque dos no se pelean si dos no quieren.

**Pero, si no pasa por el tubo no, pero dejarse pisar, tu no te dejarías pisar no?**

Pues mira, si yo voy a otro país que quieres que te diga, si no quiero recibir...

**¿Crees que es lo normal esto?**

Claro, eso es normal, si son de otro país y todo.

**¿Pero no puede haber otro tipo de relación mejor?**

No, porque la gente piensa de forma diferente, cada uno piensa de forma diferente, y estan los cabezas rapadas, bueno los skin heads que piensan de esa forma que la raza suya es la perfecta y punto.

Mira, yo tengo un amigo, el Rachid, uno que es moro, que se fue a Madrid a trabajar de portero en una discoteca. Y un día salió se fue a Madrid, le atracaron unos skin heads y le quitaron las bambas (¡Que costaban quince mil pelas las bambas!) y le quitaron 30.000 pelas que llevaba en bolsillo ... y el qué tubo que hacer... Pues callarse y darles las cosas. Pero si llega a ser aquí en El Vilar, aquí en El Vilar no se callaría, se vendría allí donde estamos nosotros en el barrio, el Teixidores y ya está, nos liaríamos en lo que sea, pero si va a otro país... ¡Hay a otro país, a otro sitio! Pues lo mejor es que se calle, yo por lo menos es lo que haría yo: callarme y hacer lo que me digan. Es que es lo que tienes que hacer o si no sales perdiendo, te quitan las cosas y encima te pegan una paliza, ves a saber si te matan.

**¿Y no es posible funcionar de otra manera, como proponen A.T. ....?**

Claro que es posible, pero, mira.

(Roberto, entrevista)

Val a dir que en Roberto és un dels alumnes considerats més racistes i violents de l'escola: llueix una estètica skin head<sup>526</sup> i ha tingut problemes greus amb altres alumnes. El racisme evident d'algun dels seus arguments contrasta amb l'amic marroquí que diu que té, la distància crítica amb alguns elements de la ideologia skin head més racista i amb sinceritats com les que igual pot barallar-se amb un moro, que amb un negre, que amb un d'aquí. Tot i el racisme evident d'alguns fragments de l'entrevista, el racisme expressat per aquest alumne no és ni especialment coherent, ni especialment intens. Passa el mateix amb el que diuen molts alumnes que agredeixen o han agredit alumnes marroquins, que els insulten utilitzant arguments racistes o, fins i tot, que els victimitzen especialment a ells. En Manuel, per exemple:

**¿Y que piensas tu de todo el tema de los inmigrantes en general?**

¿De que, de que vengan y eso? Me da igual, mientras no se metan conmigo.

(...)

<sup>526</sup> Com cada vegada més joves, d'altra banda: un altre argument a favor del que més amunt proposava en relació a l'hegemonia del racisme.

**¿Crees que los inmigrantes que hay en El Vilar, se encuentran bien aquí en El Vilar o que tampoco no estan muy bien, ...?**

No creo que estén muy bien.

**¿Porqué?**

Por los insultos de la gente. Hay mucha gente que es racista y los insulta y todo esto.

**¿Y los que son racistas, por qué son racistas?**

Será porque quieren defender su propia raza.

**¿Y tu qué piensas de esto?**

No lo veo muy bien.

**¿No? ¿Porqué?**

Porque al fin y al cabo, son seres humanos igual y tienen que tratarse de igual, de igual de bien.

**¿Y por qué te metes con ellos entonces?**

Porque se meten conmigo, a mí si me hacen daño, yo tampoco.

**No entiendo, porque por un lado dices que son ellos que os insultan a vosotros, pero por otro lado dices que son los de aquí que los insultan a ellos.**

De aquí mucha gente se mete con ellos, pero ellos también, y al final acaban en peleas.

(Manuel, entrevista)

O en Dani, que reconex que pegava en Jamal "perquè era moro", però més enllà d'això (una idea prou confusa, que pot voler dir moltes coses: igual que el tòpic de la por) no explica les agressions als companys marroquins amb cap argumentació coherentment racista: la retòrica que utilitza és més una retòrica de violència que no pas de racisme:

**¿Tú has tenido alguna pelea aquí en la escuela?**

Muchas.(...) Mi primera pelea fue contra el Jamal.

**¿Por qué?**

No sé, supongo que prácticamente yo le tenía miedo.

**¿Miedo le tenías? ¿Por qué?**

Porque yo también era nuevo y pensaba que, pensaba que él... ¡Yo que sé! Le veía más fuerte que yo y me acabaría dominando y empecé a insultarle yo a él para demostrar que no me... que no se imponía ante mí.

**Pero Jamal no da miedo a nadie.**

Ahora ya no. Bueno yo es que ahora ya... Pero "como toques alguno de mis amigos te la vas a ver conmigo" porque cuando se peleó contra el Cesc me dio mucha rabia que contra él se atreviese y contra mí no. También puedes cambiar {...}<sup>527</sup>, decirle que no solo se meta con él {...}<sup>528</sup>."A ver, ¿por qué a él le empujas i a mí no?". Es así de sencillo.

<sup>527</sup> No s'entén.



**Con eso de Jamal, ¿por qué os metáis más con él que con otra gente?**

No sé, porque también era moro y no sabía hablar español en cuando vino. Nos metíamos con él, porque también es que yo cuando vine me juntaba con amigos también que ya, con esos gamberros que te he dicho y siempre nos reíamos de él, no sé. Y ahora, joder, pues se nos pasa, porque de hecho yo, eso era cuando era muy pequeño yo apenas sabía ni de lo que estaba hablando, es que simplemente era, rabia, no sé, manía.

**¿Rabia por qué?**

Ya que sé, sería ese miedo que le tenía a que, viniendo de otro país no está en condiciones de mandarnos aquí ni nada.

(...)

**He visto que por aquí fuera había bastantes pintadas de esto de "Inmigrantes fuera" o de lo de los skins y todo esto. ¿Qué piensas tú de todo esto?**

Que no saben lo que dicen.

**¿No?**

No

**¿Por qué?**

Por que, por que no saben, es que...

**¿Conoces a los que lo han hecho? No te preguntaré quienes son, pero ¿sabes quién?**

Pero me lo imagino, ya.

**Y conociéndolos a ellos, ¿crees que no saben lo que dicen?**

No. Es que simplemente lo hacen para chulear, para demostrar que son más... así.

(Dani, entrevista)

Com deia, em sembla que es pot mantenir amb prou seguretat que el discurs d'en Dani és més un discurs de justificació de la violència que no pas un discurs de justificació del racisme. I malgrat tot, pega els alumnes marroquins perquè són moros.

En Cesc també és un dels alumnes que ha tingut conflictes greus amb els alumnes marroquins (en Dani en feia referència). Forma part del grupet de nois de L'Arbreda que en algunes hores de pati miren d'espantar i imposar-se sobre un grup d'alumnes marroquins (he descrit alguna de les seves gestes al capítol 13). A l'entrevista explicava:

**Hi ha bona relació amb els de la classe, o et sembla que hi ha grupets? Hi ha gent que no es relacionen gaire?**

Hi ha alguns que no, els *moros*, pues, hi ha gent que li diu *moro* i el comença a insultar. Després, hi ha un altre que es diu Pacheco, que sempre l'insulten i ...

**I això dels marroquins, perquè?**

No ho sé.

**És per ells o són els altres que no..., què et sembla a tu això?**

És que no sé, li comencen a dir "*¡Tú moro! ¡Vete a tu país!*" i comencen a insultar, però no sé perquè.

**Però vull dir, s'ho han guanyat ells per com es comporten o et sembla que ...?**

Ah, no! No fan res ells! A vegades diuen alguna cosa quan els insulten, però no fan res.

(Cesc, entrevista)

Cap d'aquests alumnes, que com he dit són alguns dels que han practicat el que abans qualificava de "violència racista" (no només perquè es projecta sobre els alumnes marroquins, sinó perquè es projecta preferentment contra ells i/o perquè utilitza arguments, expressions, idees racistes). Tots desenvolupen arguments propis d'aquesta ideologia (sobretot en altres fragments de les entrevistes, que hem vist als capítols anteriors), però cap d'ells exhibeix un pensament coherentment racista o extremadament racista com perquè puguem pensar que són més racistes que altres alumnes del Guillem d'Efak.

Alguns dels companys que mai han pegat cap alumne marroquí o marroquina, en canvi, sí que desenvolupen discursos racistes molt més coherents i molt més extrems. És el cas, sobretot, de l'Elisenda (he transcrit fragments prou significatius de la seva entrevista a les pàgines 528-529 i 542-544. Possiblement es tracta d'una de les alumnes més coherentment racistes de l'institut però mai no pegaria cap companya ni company (això sí, els evita tant com pot i no els adreça la paraula).

És possible plantejar que molts d'aquests alumnes (i aquestes: les noies estan al capdavant d'aquest grup) no tradueixin el seu racisme de manera violenta perquè poden utilitzar altres estratègies més eficaces de discriminació i d'exclusió. Als que són membres de famílies relativament benestants (el cas d'algunes famílies de L'Arbreda) no els cal practicar la discriminació negativa contra ningú, l'autosegregació positiva dels seus propis fills els resulta una mesura molt més eficaç: ja he indicat al capítol 10 que algunes d'aquestes famílies van pressionar l'administració per tal de poder canviar d'institut llurs fills, i que darrerament el Guillem d'Efak havia vist com alguns alumnes de L'Arbreda acabaven anant a instituts d'altres poblacions que, en principi, no els pertocaven.

Que molts d'aquests alumnes racistes però no violents siguin noies crec que també és significatiu. Com ja he dit, les formes de violència que els són pròpies no són precisament les més físiques i vistoses. Paradoxalment, els alumnes que aparenten ser més racistes perquè es barallen sovint amb els companys marroquins, tenen més relació amb aquests companys (una relació que no sempre és negativa), que no pas moltes d'aquestes noies, que practiquen el seu rebuig als immigrants africans aplicant mecanismes d'exclusió i evitant tota mena de contacte:

**Perquè, he vist que les noies marroquines, a la classes no en tenim, però a l'hora de pati es posen totes juntes i ningú hi va ni res, no?**

Sí.

**I com és això? És una mica estrany, hi ha els nois jugant a futbol al mig, la resta de noies a la grada i a la punta de tot hi ha les noies marroquines. Perquè això?**

Jo a la meua classe, no en tinc cap a cap crèdit. Suposo que elles tampoc no parlen amb nosaltres.

**I et sembla normal?**

Home, suposo que si vens d'un altre país, perquè tampoc són gaire acceptats, i la gent no em tingués per res, perquè no els tenen per res pràcticament, suposo que tampoc no intentaria adaptar-me, també iria amb un grup.

**I creus que en general, la gent d'aquí les ha acceptat bé a les noles marroquines, o no?**

Jo crec que hi ha gent que és racista, però la gent que no és racista, si que té prejudicis, perquè, per exemple jo no sóc racista, però tampoc, anar amb gent així tampoc no hi aniria.

**Perquè?**

No ho sé. No sóc racista, perquè no les insultaré ni res, però quedar i així amb elles tampoc no ho faré.

**Però perquè? I no et pica la curiositat de conèixer gent diferent o coses d'aquestes? Pot ser interessant també, no?**

Sí, però no ho sé. Tampoc sé com són, perquè no hi he parlat mai em sembla, però ... no ho sé.

**Intenta explicar-ho. No ho sé, en general, a tothom li agrada viatjar i conèixer llocs diferents i gent diferent, doncs ser amic d'una persona així és una mica com viatjar, és conèixer gent molt diferent...**

Sí, vist d'aquesta manera sí, però ...

**De quina manera t'ho mires tu?**

No ho sé, jo no trobo que sigui racista, perquè hi ha gent que és racista que els ha picat, insultat, o..., però jo no quedaria amb elles per sortir i com amb les meves amigues, no quedaria. Jo què sé, prejudicis, o jo què sé.

**Ni a l'escola tampoc, però?**

Home a l'escola, si elles me les trobo al lavabo, hola, adéu, lo just.

(...)

**Tu ara em deies que no aniries amb elles i això no és racisme, però si dius que ningú no aniria amb elles. Això no és racisme?**

En part sí que és racisme, però més que racisme és prejudicis, perquè quan va començar a venir gent marroquina, gent de l'institut els picava.

**I què fèieu vosaltres quan passava això?**

Home, separar-los, jo recordo un dia va passar aquí a davant i al veure tot l'ull ple de sang, i anaves a favor de les marroquines perquè veies que no tenien raó, però clar, tu no pots fer-hi gaire cosa...

**Però a favor... Tu pots anar a favor i haver-ho parlat amb l'A.T. o amb la professora o així. Però els marroquins ho saben que aneu a favor d'ells?**

Home, jo quan es barallaven, anàvem allà els separàvem i els preguntàvem si es trobaven bé, si volien que anéssim a buscar..., com si fos un teu company, encara que... Sí! Com si fos un teu company.

(Clàudia, entrevista)

A les transcripcions de l'entrevista feta a l'Elisenda hi apareixen fragment similars. També als de l'Ariadna:

Home, tu dius, ets *racista*? no!, però..., jo no tinc res en contra d'ells, però jo no m'hi faig amb ells.

**Però, perquè?**

Perquè, tinc altres amigues, elles tampoc venen a preguntar-me si poden ser les meves amigues, ni venen amb nosaltres, ni res. Ells també fan la seva vida, també s'aparten una mica, també se'n van pel seu compte.

(Ariadna, entrevista)

No és que no siguin tan racistes, és que són noies i practiquen el racisme d'una altra manera. I són de classe mitja: en diverses ocasions he fet referència a les diferències de capital cultural de l'alumnat del Guillem d'Efak, possiblement el recurs a la violència també tingui a veure amb aquest capital cultural. A les entrevistes una pregunta que sempre els vaig plantejar va ser què pensaven de les pintades racistes que hi havia a les parets de L'Arbreda i del Vilar: diversos alumnes de L'Arbreda van orientar la seva resposta en funció d'un discurs de defensa dels "valors de classe mitja": la neteja, l'ordre, l'atenció a les formes, ...<sup>529</sup> Cap dels alumnes del Vilar va orientar la seva resposta en aquest sentit, tots van entendre que els demanava pel racisme de les pintades, no per les pintades en si.<sup>530</sup>

El recurs a la violència obeeix a altres variables que no tenen a veure amb la intensitat amb què es sent o s'assumeix la ideologia racista. Evidentment

<sup>529</sup> "A veure, aquí i al General Moragues també, hi ha bastantes pintades de "fora els immigrants" i coses d'aquestes. Què en penses tu d'això? Pense que si es vol donar l'opinió d'això s'hauria de fer diferent, i no amb pintades, es pot fer de moltes maneres." (Elsenda, entrevista).

"He vist que a fora de l'institut, pels carrers del Vilar i davant del General Moragues, hi ha pintades contra els immigrants, o pintades nazis o dels *skins* i coses d'aquestes. Què en saps tu d'això, o què en penses? No sé, que no tindrien que fer això de pintar les parets." (Cesc, entrevista).

<sup>530</sup> "He vist que a fora l'institut, aquí i al General Moragues i pel Vilar, hi ha pintades d'aquestes nazis o fora els immigrants o coses d'aquestes. Què en penses tu d'això? Doncs, que en aquest col·legi i a la meua classe, hi ha, hi ha nazis." (Pedro, entrevista).

"He vist que a fora de l'institut, per aquí a algunes parets que hi ha fora i allà al General Moragues i així, hi ha pintades contra els immigrants o contra els moros, o coses d'aquestes. Què en penses tu d'això? Pues, a mi, els moros, mira... no és que fagin mal, però a mi els moros, m'han atracat i tot eh!" (Alfonso, entrevista).

això podria ser diferent si al Guillem d'Efak hi haguessin grups (bandes) que assumissin aquesta ideologia i la pràctica de la violència com a un dels elements que els identifiqués, que els definís, però en l'actual estat de desenvolupament i d'implantació del racisme entre els alumnes del Guillem d'Efak crec que és més adequat considerar que el racisme només és un tret que acompanya algunes pràctiques violentes, i considero que és raonable pensar que les acompanya perquè en facilita el seu exercici: com que el racisme i el rebuig en general dels immigrants ha esdevingut un discurs hegemònic entre els joves del Guillem d'Efak (i cal suposar que de L'Arbreda i del Vilar), resulta més fàcil (socialment més acceptable, més tolerat) practicar la violència contra un company marroquí, que fer-ho contra un mestre o un company que prèviament no hagi estat assenyalat i estigmatitzat pel grup. Hi ha violència racista perquè el conjunt dels alumnes són racistes i als violents els resulta còmode fer ús d'aquest discurs hegemònic que assenyalava les víctimes. Aquest plantejament és plenament coherent amb el que he exposat d'en Marc Howard Ross al capítol 5 (que assenyalava la necessitat de distingir els factors psicoculturals d'una banda, de les condicions generades per l'estructura i les relacions socials d'una altra) i amb els d'en Dan Olweus que assenyalava:

Es probable que un agressor esculli i utilitzi possibles desviacions externes en una situació d'assetjament i víctima, però això no significa que aquesta desviació sigui la causa de l'assetjament. (Olweus 1998: 49)

És l'hegemonia del discurs racista, i no la forma extrema com el viuen alguns alumnes, el que pot provocar que els alumnes marroquins es comptin entre els alumnes més victimitzats. A això hi contribueixen, però altres factors. D'una banda el fet que l'hegemonia d'aquest discurs (tant la seva vessant política, nacional, com la més culturalista) sigui general: no es tracta només dels alumnes, sinó del conjunt de la societat (des de la

primera dama, fins al darrer aturat o el mateix estat que legisla aprofundint les desigualtats entre nacionals i estrangers).

També hi contribueix la inhibició o indiferència amb què reacciona la majoria dels alumnes. Si enfront agressions sexuals com la descrita en un apartat anterior la resposta de l'alumnat va ser unànime i fins i tot va haver-hi qui va proposar de castigar els agressors aïllant-los i fent-los el buit i proposant un cert linxament social, davant la majoria d'agressions practicades contra els alumnes marroquins la indiferència ha estat la tònica dominant (la commoció que va provocar la salvatge persecució, a cops de totxana, d'en Brahim per les rodalies de l'institut, sembla que va servir per començar a canviar aquesta dinàmica). Alguns dels comentaris dels alumnes sobre la violència o el racisme a l'escola, exemplifiquen clarament aquesta indiferència, trivialització i la inhibició que comporten<sup>531</sup>:

Jo, en general, a la nostra classe, concidero que les relacions entre companys o professors (no pas tots) han sigut força bones. A vegades els nois són una mica massa racistes, però és igual, són uns immadurs.

(Redacció Relacions Humanes, Alba, 3<sup>a</sup>B)

**Creus que en general, heu ajudat prou als alumnes marroquins que aquest any han anat arribant a l'institut?**

No, perquè jo no els ajudava perquè jo no hi he parlat mai amb ells.

**I creus que ells s'hi senten bé a l'institut?**

Es senten discriminats, per mi, perquè als *pasillos* quan passen ells tothom s'aparta perquè passin, "ai que no me toqui, ai que no sé què, ai que...".

**I tu en principi m'has dit que no ho comparteixes això?**

Home, si passen pel meu costat poden passar-hi, no m'apartaré pas.

<sup>531</sup> Indiferència, trivialització i inhibició que té bastant en comú amb l'individualisme o l'egoisme anòmic que abans he considerat característic de molts dels joves del Guillem d'Efak (vegi's el fragment de l'entrevista de l'Ariadna transcrit a la pàgina 697).

**I creus que pots fer alguna cosa quan als altres els hi passa això? És a dir, quan la gent s'aparta i tot això. Tu creus que pots fer alguna cosa?**

Són la gran majoria de gent i tu sol, o un grup petit de gent, no farà pas canviar tot l'institut.

**Canviar l'institut no, però fer que els marroquins s'hi puguin sentir bé, no creus que sí?**

Com?

No sé, si tothom se'ls hi gira, trobar algú que no se'ls hi giri, suposo que és... És a dir, a veure, a tot arreu hi ha gent allò... uns que no són amics i d'altres que són molt amics i d'altres que no fan res. Clar, aquí respecte als marroquins, pel que em dius, hi ha gent que no són amics, que més aviat els tracten malament, gent com tu que no feu res, però en canvi que siguin amics, sembla que no n'hi ha. Llavors, sembla que aquí coixeja la cosa, no? Creus que és lògic, o ètic això: sapiguent que uns estan en contra, dir "jo no estic en contra, però tampoc faig res"?

Com que som minoria els que no fem res i que no hi estem en contra, si nosaltres comencem a ajudar aquesta gent, els que estan en contra, estaran totalment en contra de nosaltres. I sembla molt de pel·lícula, però tens la teva reputació, m'entens, i si comença a decaure d'aquesta manera, els companys i els amics et poden fer molt de mal en aquest tema, no trucar-te per quedar i pots anar perdent els teus amics.

(Clàudia, entrevista)

**I amb els de la teva classe, dius que van bé les coses ?**

Sí, van molt bé. Tot a la classes de quart fan bon alumnes i hay de tercer i ja està i segon també està bé i el primer també, només de tercer.

**I quan va haver-hi aquests problemes, l'altre gent, els que no et pegaven, els altres, a tu t'ajudaven o parlaven amb tu o et deien a veure què passava?**

No, no.

**No? O sigui no et peguen però no t'ajuden...**

No.

**I no vas parlar amb ningú a veure què passava o per què et pegaven ?**

No.

(Rafik, entrevista)

Aquest "això no va amb mi" facilita molt les coses (les agressions). També el fet que els vincles que els alumnes marroquins mantenen amb la resta de



l'alumnat es redueixen al mínim: amb les noies ja ho hem vist (pràcticament les eviten sempre) i amb els nois (tal com al capítol 7 s'ha dit que era freqüent) els vincles són circumstancials i superficials: un partit de futbol (amb el company marroquí de la classe, no pas amb tots), una broma (que si es pot se li gira en contra), ... però cap amistat profunda, el mínim de coneixement, la intensitat més baixa<sup>532</sup>. La distribució de l'espai a les hores de pati, l'aïllament dels alumnes a l'aula, l'ostracisme que les noies apliquen a les seves companyes del Marroc (i la poca destressa de l'escola per incidir en tot això), tenen molt a veure amb la violència que determinats alumnes exerceixen contra els joves immigrants.

Una de les coses més sorprenents davant d'aquesta situació, és la manera (diria que) ponderada com s'ho prenen molts alumnes marroquins: pocs d'ells generalitzen i pràcticament cap no acusa de racisme el conjunt de l'alumnat. Mentres els alumnes catalans i espanyols tendeixen a desqualificar globalment tots els immigrants africans, els alumnes marroquins eviten d'acusar el conjunt dels seus companys i de presentar-se com a víctimes:

**Veient el que hi ha en el institut, veig que es molt i molt difícil, amb els comentaris dels amics, que si moro per aquí, que si moro per allà, que si les pintades, que si baralles, que et sembla tot això a tu?**

No és normal, perquè som tots persones, s'han de portar bé amb les persones. Si jo sóc moro... perquè sigui moro s'han de comportar malament,... no crec que arribin enlloc, perquè si ells són persones, nosaltres també, o no?, si som animals... Perquè si jo per exemple, sóc moro, i passo per allà i ja està "moro no sé què..." han de parlar malament de tu, home jo també puc fer això, passa un espanyol per aquí, "ah, quin paio" i ja està, si anem així no arribarem enlloc.

**No, l'únic que hi haurà seran problemes.**

Problemes i problemes i ... greus.

(Brahim, entrevista)

<sup>532</sup> Aquest plantejament torna a ser perfectament coherent amb l'anàlisi dels vincles i l'estructura social que Marc Howard Ross planteja (capítol 5) i amb el que altres etnògrafs han descrit a diferents centres escolars (capítol 7).

**Però et sembla que és en general amb tots?**

Amb tots, amb tot el cole. No sóc l'únic: amb tot el cole es comporten així.

(Brahim, entrevista)

**I que passa molt sovint, que us diguin aquestes coses?**

Els?

**Us ho diuen molt sovint aquestes coses?**

A mi, no.

**Però et sembla que és tothom o només són alguns que us ho diuen?**

Només alguns.

**I amb l'altra gent hi estàs bé. Creus que són bons amics, i que hi ha un bon ambient a la classe?**

Sí.

(Jamal, entrevista)

**I a part d'aquests tres que us vàreu pegar o que et van pegar, amb l'altre gent com van les coses ?**

No va bé... estan...*No va bé con estos ya.*

**No? Però amb l'altra gent de la classe ? Aquests tres no, els altres?**

*Hay algunos bé i algunos malament, però tot no.*

**Tot no ?**

No. (...)

**I amb els de la teva classe, dius que van bé les coses ?**

Sí, van molt bé. Tot a la classes de quart fan bon alumnes i hay de tercer i ja està i segon també està bé i el primer també, només de tercer. (...)

**I tu què pensaves ? perquè arribar el primer dia i et trobes això... no deu ser gaire bo ?**

No... l'institut està bo però hay alumnes de tercer.

(Rafik, entrevista)

**I és que el món pot ser molt pitjor que el Guillem d'Efak:**

**Abans havies dit que aquí estaves bé i que la gent molt bé i així, però pel que em dius, sortir al carrer i passejar no deu ser gaire agradable.**

És que aquí al cole, estic bé, però allà a fora ja és una altra història.

**Estàs millor aquí a l'institut que a fora de l'institut?**

Sí, per això que a vegades sí hi ha festa o algo, m'aborreixo, estic sempre a casa, no surto mai, si no és que vaig al gimnàs. Per això, quan surts, et veuen passar, et diuen: "el moro aquell", "ves-te'n, moro". Dius: "Hola!" o "tens hora?" i diuen: "Ves-te'n moro".

(Brahim, entrevista)

## 14.6 I L'ESCOLA QUÈ HI FA?

Com ja he dit, que la violència està present al Guillem d'Efak és un fet indubtable, com és indubtable que aquesta violència desborda els mestres i fa que es sentin impotents i que cada vegada es tornin més escèptics davant els discursos de la Reforma, de l'atenció a la diversitat, de l'interculturalisme i dels beneficis de l'escola pública i la seva capacitat d'integració (que en aquest context s'entén que és un simple eufemisme per parlar d'una impossible capacitat il·limitada d'assimilació de tot allò i aquell que travessi les portes de l'escola).

El professorat del Guillem d'Efak mira de fer front al racisme i la violència com pot: les propostes que els arriben de fora els semblen dilatòries i poc eficaces (d'aquí la manca d'entesa amb la professional de Compensatòria) enfront la immediatesa de les situacions que han de fer front dia rere dia. Els discursos antiracistes els semblen superficials, com els semblen superficials les respostes estereotipades de molts alumnes quan se'ls demana pel racisme, la immigració, etc. (ho hem vist a l'apartat final del capítol anterior). Enfront un racisme hegemònic i un rebuig generalitzat dels immigrants, els exercicis i les lliçons que els mestres proposen als alumnes no poden alliberar-se de la seva dimensió exclusivament acadèmica. Els alumnes responen a aquests exercicis i continguts tal com responen davant de qualsevol altre: continguts i missatges que cal memoritzar i reproduir quan s'els ho demana. No necessàriament, però, quan tornen al "món real" de fora les aules.

L'escola, però, ha abandonat tot un camp d'intervenció que podria ser tan eficaç en relació al racisme com en relació a la violència: la intervenció en les relacions socials dels alumnes, les seves relacions interpersonals. Als

capítols anteriors he assenyalat com el professorat limitava les seves intervencions al discurs, sobretot les treballava a l'aula i quan interveia fora d'aquest espai ho feia exclusivament per reprimir enfrontament o controlar l'alumnat. Ni a l'aula, ni al pati, ni en cap altre espai s'ha endagat cap acció orientada a reforçar els vincles interpersonals entre l'alumnat. Al capítol 12 he assenyalat que, malgrat el que deia l'ideari del centre, ni el treball en grup ni la cooperació entre els alumnes sembla que sigui una prioritat.

Molts alumnes justifiquen l'aïllament a què sotmeten els companys magrebins, dient que no saben què dir-los, que no els coneixen, que ells també s'aïllen, ... No crec en absolut que aquesta sigui la causa principal de l'estat de les relacions interètniques al Guillem d'Efak, però sembla coherent afirmar que treballant les relacions entre els alumnes, bona part d'aquestes relacions millorarien. Al capítol 3 hem vist com Maffesoli considera que la reflexió racional no serveix quan el que es busca o es prefereix és l'emotivitat, el calor del contacte. Aquesta qüestió és fonamental a l'hora d'abordar la violència però també les relacions interètniques i interpersonals en general.

El Guillem d'Efak és una escola trista, aburrida i deixa de banda tota emotivitat. Per diferents motius, l'escola s'ha replegat i ha acabat centrant-se en la dimensió racional, acadèmica, en els continguts, ... D'aquesta manera s'ha aprofundit i s'ha eixamplat l'abisme entre l'escola racional i els alumnes que Maffesoli consideraria "extàtics". només alguns esdeveniments especialment traumàtics (agressió sexual a una noia o la persecució camp a través d'un noi marroquí) han aconseguit remoure suficientment les consciències (o potser són els sentiments?) com per canviar algunes actituds, fer reflexionar i prendre partit.

L'escola pot i ha de treballar tant el que Marc Howard Ross anomena elements psicoculturals, com les relacions socials. La nostra societat és violenta, valora la violència i fa que constantment rebem discursos que l'exalten. Des de l'escola es poden potenciar els discursos i les pràctiques per a una resolució pacífica dels conflictes, pot desenvolupar discursos crítics amb la guerra, la violència, pot fer veure els seus efectes negatius, etc. Però també pot influir en les relacions socials que orienten la violència cap a determinats col·lectius. Ross assenyalava que l'establiment de relacions socials i interessos múltiples i creuats redueix les possibilitats de conflicte. Això podria aconseguir-se si, a banda de sentir les molèsties (reals) que ens causa i els temors (més o menys justificats) que ens produeix, entenem per què emigra la gent, quines són les seves necessitats, els seus problemes, com es senten entre nosaltres, què hi fan, ... I si podem relacionar-nos amb els companys marroquins no (només) com a marroquins, sinó (també) com a companys.

De fet, pel que fa al discurs, tant racista pot ser l'estat (que estableix una divisió radical entre nacionals i estrangers i elimina o redueix els drets de ciutadania d'aquests) com aquells que han protagonitzat atacs contra els immigrants o els *skin heads*. Però aquests darrers poden adherir-se a aquest únic discurs, mentre que l'estat, els partits "no racistes", la gent que no es preocupa excessivament per aquesta qüestió, ... són capaços d'equilibrar o fer compatibles determinades idees, actituds o discursos racistes amb altres discursos (que fan prevaldre la solidaritat, l'ordre, els drets humans, la caritat, la compassió) o són capaços de veure la realitat des d'una perspectiva diferent de la que imposa la seva (molesta) realitat immediata (poden tenir en compte la pobresa, la necessitat que poden sentir els immigrants de conservar llur cultura, ... a més de les molèsties que els pugui comportar la immigració).

A l'escola tot això es pot treballar. No cal incidir només en el discurs racista o anti-racista (parlant del respecte a la diversitat cultural de manera més o menys abstracta, o parlant de grans conceptes com la llibertat, la igualtat que poden ser fàcilment acceptats). D'aquesta manera es pot evitar de fer front al racisme desarmats, exposats a què (tal com temen alguns mestres) treballar el tema només serveixi perquè els alumnes expressin les seves pors, prejudicis i idees, i el racisme en surti reforçat<sup>533</sup>.

Paradoxalment, algunes de les iniciatives empreses tant enfront els alumnes violents com en relació als alumnes immigrants, tendeixen a reduir més encara les relacions que aquests poden establir amb la resta de companys. Iniciatives com la dels TAEs (i encara més amb la manera com ha estat implantat el TAE del General Moragues i el Guillem d'Efak), tot i que puguin tenir algun efecte positiu sobre l'alumnat d'incorporació tardana (caldrà veure fins a quin punt millora l'aprenentatge de la llengua d'aquests alumnes segregats), és del tot contraproduent per a la millora de les seves relacions interpersonals amb la resta d'alumnes. No només no se'ls ha integrat millor, sinó que la seva segregació ha reduït encara més la possibilitat que estableixin relacions interpersonals positives amb la resta d'alumnes i ha facilitat que es consolidi un discurs i una dinàmica de contraposició de col·lectius ètnicament definits: els alumnes marroquins per una banda (que per força establint vincles d'amistat intensos si romanen junts tot un curs) enfront de la resta d'alumnes. Fins i tot s'ha fomentat la sensació de greuge comparatiu<sup>534</sup>.

<sup>533</sup> ¿Però és possible que l'escola treballi les relacions socials dels alumnes quan ella mateixa s'aïlla del seu entorn: dels pares (d'altra banda els que transmeten moltes de les idees que defensen els alumnes), de les associacions d'immigrants, de l'Escola d'Adults, de les entitats culturals, de les ONGs solidàries, dels Serveis Socials, de la Policia Local, de les entitats esportives, ...?

<sup>534</sup> "Y lo que he visto, es que no hay mucha relación tampoco con los alumnos marroquíes, ni con las chicas marroquinas ni con los chicos. Porque se ha dado más oportunidades a los chicos marroquíes que a nosotros. Ah sí ¿porqué? (...) Tienen más derecho que nosotros, ellos. Lo menos aquí están más considerados que nosotros. (...) Aquí se

¡Pero si hasta les han puesto una clase para ellos solos!  
(Alfonso, comentari personal)

Enlloc d'això, l'escola, el professorat, s'ha centrat en l'anàlisi dels discursos, la transmissió de coneixements i la repressió de les conductes. En aquest darrer aspecte la seva actuació també pot considerar-se deficient: la pràctica totalitat de les vegades s'ha centrat en la repressió de les conductes i el càstig dels alumnes, i gairebé mai s'ha generat un debat o s'han endegat dinàmiques que impliquessin altres alumnes a banda dels agressors. Olweus adverteix:

És important reconèixer que el 60-70 per cent dels alumnes (en un determinat semestre) està al marge d'aquesta situació {la d'assetjament i victimització}, de la que no articipen ni com a víctimes ni com a boxins. En els esforços que es realitzin per contrarestar els problemes d'assetjament a les escoles, és fonamental comptar amb aquest grup d'alumnes. (Olweus 1998: 35)

Si l'anàlisi que he proposat per a la vinculació entre la violència i el racisme és encertada, aquesta atenció per als alumnes que observen, que no intervenen directament, que s'inhibeixen, però que amb el seu discurs i la

---

*tiene muy, muy bien considerados a los marroques, por parte de los profesores, y no nos tienen tanta consideración a nosotros, que yo no pido que nos tengan más consideración, pero al igual. ¡Pero a parte de esto, del caso del Abdelaziz, que no le expulsaron, en qué más tienen mejor consideración ellos? Hombre! en todo. ¿Sí, porqué? En todo, cuando pasó aquello..., o no sé qué paso, algún otro caso, una pelea entre un marroquí y un de aquí, quisimos hablar y estuvimos hablando, y es que era... (...) mencionó la palabra moro, hablando así que ha pasado, con el uno y el otro, y se nos puso pues -No digas esa palabra, no sé qué, no sé cuantos, chillando, claro entonces tu piensas -Qué ha pasado, no? , si que le tienen consideración a esta gente, nosotros claro, les tenemos un poco de envidia, por lo menos eso es lo que pienso yo. ¡Pero, crees que los marroques, aquí en el instituto, están bien? Porque yo más bien tenía... A ver si se les tiene en tanta consideración, parece que tendrían que estar muy bien aquí, no? Sí. Y encambio, creo que es más bien al revés, que con la gente no hay muy buena relación, no creo que estén demasiado bien. No sé, ¿como lo ves tu? Por parte de los profesores, sí, que están muy bien, tienen muchas consideraciones. Nosotros no, nos come la envidia y no..." (Olga, entrevista)*

seva actitud fan possible unes determinades formes de violència, l'atenció sobre aquests alumnes, deia, és encara més fonamental.

En comptadíssimes vegades, però, s'ha generat un debat entre el mateix professorat, per tal de reorientar les seves actuacions contra la violència en general i contra la racista en particular. Com he indicat al capítol II, a les reunions del Consell Escolar del Guillem d'Efak, mai va debatre's la necessitat de cercar noves estratègies per a fer front a aquests problemes. Les discussions, llargues, es centren en la lectura i interpretació dels reglaments per tal d'impartir justícia ajustant-se a la llei; en l'establiment d'uns criteris ben definits per tal que les sancions guardessin una certa proporcionalitat en relació a les faltes comeses (en una de les reunions, per exemple, tothom va estar d'acord que havia de ser més greu insultar un professor que insultar un alumne); i en tot cas en l'aplicació de càstigs adequats per a cada falta comesa (a més de la possibilitat d'expulsar un alumne, hi havia la possibilitat de fer-li netejar les taules, de privar-lo d'hores de pati, etc.). Més enllà d'aquesta estratègia repressora (que ha de ser-hi, però que no pot ser l'única) en cap moment no es va incidir sobre la conveniència d'iniciar cap mena de debat, de campanya o d'intervenció que impliqués el conjunt dels alumnes.

En tot cas, el que sembla evident és que les sancions, l'anti-racisme commemoratiu (Jornada sobre Àfrica i coses per l'estil), l'anàlisi del discurs (sovint estereotipat), sembla que no són eficaces per lluitar contra una violència i un racisme més difosos i més extesos del que hom podria imaginar. Cal, doncs, que comencin a assajar-se altres maneres de treballar.





**QUARTA PART**

**CONCLUSIONS**



**QUARTA PART**

**CONCLUSIONS**



A la introducció de la tesi assenyalava alguns dels problemes que en l'actualitat afecten els teòrics de les relacions interètniques i l'educació intercultural. Deia que, possiblement, un dels més importants era la distància que hi havia entre aquests teòrics (la "gent de la universitat") i els encarregats de dur la teoria a la pràctica (mestres i educadors en general). L'altre problema era la simplificació amb què s'abordava la qüestió de la interculturalitat: aïllant-la de totes les altres problemàtiques. També assenyalava que aquesta segona qüestió contribuïa al distanciament entre "teòrics" i "pràctics" (en la mesura que empenyia a la formulació de plantejaments allunyats de la realitat quotidiana de joves, escoles i instituts).

Amb la tesi no em proposava en absolut superar ambdós entrebancs, proposar un model de recerca definitiu, que trenqués amb el distanciament i la simplificació esmentades. Els meus objectius eren més modestos, però sí que pretenia avançar en una direcció més adequada per a la superació d'ambdós problemes. Per això he tingut interès a plantejar sempre les variables ètniques i nacionals com dues variables més, enmig d'un conjunt molt més divers; advertir que la identitat ho és també de gènere, que està lligada als estils, a les modes, als grups de joves, a les poblacions on es viu, ... que totes aquestes variables s'interfereixen i s'influeixen mutuament; i

d'una altra banda, que la violència racista s'insereix en un entramat de violències molt més diverses, sense la comprensió del qual no podrem entendre la primera, ni podrem dissenyar fórmules eficaces d'intervenció.

L'objectiu, doncs, no era proposar una nova fórmula que permetés salvar la distància que separa la teoria de la pràctica (no he plantejat ni tant sols la realització d'una etnografia dirigida<sup>534</sup>), però sí oferir alguns elements que contribueixin, en el futur, a salvar-la: en primer lloc (i això em sembla fonamental) treballar des d'una aproximació etnogràfica (embrutar-se, com deia al principi, amb les rutines diàries, els insults, l'ensopiment i les mil-i-una baralles quotidianes); i en segon lloc, fent de l'etnografia un instrument que acosti als discursos tal com són, tal com es formulen, i no a les seves abstraccions. El detall amb què he transcrit observacions, diàlegs, treballs i entrevistes, tot i que ferragós, crec que és una de les riqueses d'aquesta tesi: ens permet acostar-nos al que realment diuen (i pensen?) determinats joves alumnes, i a com ho diuen, que també és fonamental.

Els objectius principals marcats a la introducció eren tres: identificar els discursos d'etnicitat presents entre els alumnes; analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells; i analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen a les aules. D'aquests se'n derivaven altres de més específics. Considero que tots ells han estat assolits al llarg de les pàgines precedents.

Hem vist quins són els col·lectius que identifiquen els alumnes (objectiu 1.1) i he parat especial atenció a la manera com conceptualitzen els col·lectius de caràcter ètnic i nacional (objectiu 1.2). En aquesta mateixa

---

<sup>534</sup> Per motius diversos: entre ells que cal saber bé què és el què es fa, i abans de ser "expert" cal assegurar-se que se n'és (millor ser etnògraf abans de dirigir etnografies).

línia, hem vist el valor que alguns alumnes donen a la llengua com a marcador d'identitat, però també la manera com manipulen altres símbols (banderes, equips de futbol, fronteres) per establir límits, identificar-se i identificar els altres.

També he analitzat quins són els prejudicis i atributs diversos que els alumnes del Guillem d'Efak associen a cada col·lectiu (objectiu 1.3) (he parat especial atenció a la imatge dels "immigrants" i, entre aquests, als que procedeixen del Marroc). També han estat objecte de la meua anàlisi de quina manera expressen la identitat, en quines circumstàncies i amb quina finalitat (les relacions de poder que justifiquen i la defensa de privilegis) (objectius 1.4, 1.5, 1.6 i 2.3), de manera que hem pogut veure que les qüestions identitàries, tal com he plantejat als capítols inicials de la tesi, no són en absolut secundàries, i que, entre aquestes, les identitats ètniques i nacionals juguen un paper fonamental.

Al llarg de tot el treball (com a eix transversal, si volem dir-ho en un llenguatge més escolar) he intentat mostrar quina és la influència que factors com l'organització escolar, les pràctiques docents (en relació al català, per exemple) i els discursos dels mestres, influeixen en totes aquestes qüestions (objectiu 1.7).

Les formes d'agrupament dels alumnes (objectiu 2.1), les relacions que estableixen entre ells (objectiu 2.2) i la influència que els discursos d'etnicitat exerceixen sobre aquestes relacions (objectiu 2.3), tot i que sovint els alumnes neguen que els criteris seguits per al seu agrupament siguin de caràcter ètnic (i neguen que hi hagi racisme per part seva, evidentment), són aspectes que han estat analitzats amb detall al capítol 13 de la tesi. En aquest capítol hem tornat a veure la influència que les



pràctiques escolars (per acció o omissió) exerceixen sobre aquestes relacions (objectiu 2.4), una influència que en molts casos és negativa, però precisament per això, deixa oberta la possibilitat que pugui utilitzar-se de manera diferent i que reverteixi en la millora d'aquestes relacions.

Finalment, la violència i la relació d'aquesta amb els discursos racistes o d'etnicitat en general, ha estat el darrer objecte de la meua anàlisi. He mostrat algunes de les conductes violentes que es desenvolupen a l'escola (objectiu 3.1) i he apuntat algunes de les seves possibles causes (objectiu 3.2), parant especial atenció a l'anàlisi de les incivilitats (plantejat als capítols 2, 5 i 14) i a les diferents estratègies d'anàlisi esboçades al capítol 8. Els lligams entre algunes conductes violentes i els discursos d'identitat (d'alteritat) (objectius 3.3 i 3.4), així com les pràctiques escolars desplegades per controlar i intervenir sobre aquestes conductes (objectiu 3.5) han estat la darrera qüestió que he abordat.

Com he assenyalat a la introducció, considerava que era fonamental la contextualització de tot el que havia d'observar. D'aquí capítols com els dedicats al Vilar o al mateix institut. Però també d'aquí els capítols precedents, els que situaven els tres fenòmens objectes d'anàlisi en un context teòric i social més ampli, i els que mostraven com havien estat abordats anteriorment per altres etnògrafs i investigadors en general.

Ja he assenyalat que les dues primeres parts no tenien per objectiu (només) establir les hipòtesis de treball, sinó (més aviat) fixar un marc d'anàlisi que em permetés entendre millor molts dels fenòmens que havia d'observar a les aules del Guillem d'Efak. Tant d'aquests capítols com del mateix treball etnogràfic que he realitzat, és possible plantejar moltíssimes més hipòtesis i interpretacions susceptibles de ser contrastades (de fet, al llarg dels

capítols 10 a 14 he anat indicant moltes d'aquestes hipòtesis o interpretacions que, en altres moments i en altres treballs, caldrà contrastar i establir-ne la validesa). Aquesta és una de les riqueses del treball etnogràfic, la seva capacitat de suggerir i d'abastir de dades i idees a voltes inesperades; però també és un dels seus principals perills (si ens aboca a l'inductivisme més pur i a la interpretació alliberada de tot rigor metodològic).

Per evitar aquest perill, tot i que com dic he plantejat hipòtesis al llarg del treball que no estan en absolut contrastades, al capítol 9 he explicat les diferents hipòtesis que han orientat la meua recerca. Considero que la majoria han estat suficientment contrastades.

En relació als discursos d'etnicitat desenvolupats pels alumnes, considero que la recerca realitzada al Guillem d'Efak dona clarament suport a la hipòtesi 1.1, segons la qual, donada la composició demogràfica del Vilar, era probable que entre alumnes de l'institut hi apareguessin discursos sobre els diferents col·lectius ètnics i nacionals. No només existeixen aquests discursos, sinó que aquests es fan ben presents entre l'alumnat i tenen una importància (per alguns alumnes) molt més destacable del que inicialment hauria imaginat.

En relació a la segona hipòtesi (1.2), efectivament es formulen discursos específics per als immigrants africans (sobretot en relació als immigrants del Marroc), uns discursos que s'alimenten tant d'arguments culturalistes com de la defensa del principi de la nacionalitat (hipòtesi 1.3), tal com plantejat als capítols 4, 12 i 13. Un culturalisme i un nacionalisme que encaixa perfectament amb el què al capítol 4 he definit com a nou racisme o fonamentalisme cultural.

També hem vist com aquest fonamentalisme cultural adreçat contra els immigrants marroquins té unes característiques específiques, que el fan diferent dels discursos de la nacionalitat que també existeixen entre els alumnes "catalans" i els provinents de la resta de l'estat espanyol (hipòtesi 1.4). En aquest sentit, hem vist com la distinció entre "discursos de la nacionalitat" i "discursos de l'alteritat", proposada per en Jordi Pascual (1997) és del tot adequada. Això no vol dir, però, que el segon dels discursos, el de la nacionalitat, sigui menys important (menys perillós, si es vol) que el primer: al llarg de tota la tercera part de la tesi, hem vist la importància que per als alumnes del Guillem d'Efak té la distinció entre "catalans" i "castellans / espanyols", hem vist fins a quin punt aquesta distinció (sens dubte menys clara que la que separa aquests alumnes dels seus companys magrebins) condiciona l'establiment d'amistats i les relacions a l'aula i al pati. Que es tracti de discursos diferents, doncs, no vol dir que un sigui menys eficaç que l'altre a l'hora de condicionar les relacions interpersonals. Caldria veure, d'altra banda, fins a quin punt no formen part d'un continu (així mateix, podríem plantejar si el transit d'un discurs a l'altre no pot produir-se amb una certa facilitat, tal com sembla que ja s'ha produït en alguns casos entre els alumnes del Guillem d'Efak).

En canvi, la hipòtesi 1.5 (que plantejava la possibilitat que apareguessin conflictes al voltant de l'ús predominant de la llengua catalana a les escoles) ha resultat falsada, si més no en part. Hem vist com la majoria d'alumnes accepten el paper de la llengua, que no esdevé conflictiu, però també hem pogut comprobar que en alguns casos (entre els fills d'immigrants espanyols) l'adhesió a la política lingüística de l'institut era molt poc clara. A l'apartat 12.3, on he abordat aquesta qüestió plantejava si més que d'acceptació no es tracta d'indiferència, o d'una acceptació que podria ser

fàcil de capgirar si existís un discurs que ajudés a vertebrar actituds de resistència (resistència que, d'altra banda, alguns alumnes practiquen a partir del bilingüisme passiu).

A propòsit d'aquesta qüestió també hem vist com sembla que la hipòtesi 1.6 té un cert suport, que els alumnes descendents de la immigració espanyola antiga adopten més actituds de resistència que no pas els alumnes espanyols immigrants recentment. Al capítol 8 hem vist quins són els plantejaments d'Ogbu al voltant d'aquesta qüestió i els he aplicat també a l'anàlisi de les conductes disruptives a les aules. Però tant en relació al tema de la llengua, com en relació a les disruptcions, ja he assenyalat que no podem anar més enllà de dir que **sembla** que les observacions donen suport als plantejaments d'Ogbu, ja que amb el tipus de treball realitzat (i davant la impossibilitat de controlar totes les variables en joc) no és possible arribar a conclusions més fermes.

Sobre les relacions interpersonals que els alumnes efectivament estableixen entre ells, considero que la hipòtesi segons la qual els discursos de nacionalitat i d'etnicitat condicionen de manera efectiva les relacions entre els alumnes (hipòtesi 2.1), ha rebut un considerable suport. Tant les diferències de gènere (hipòtesi 2.2) com les de tipus ètnic o nacional, influeixen notablement en les relacions que els alumnes estableixen entre ells, tot i que en alguns casos els mateixos alumnes neguen que les seves relacions obeeixin a criteris d'aquest tipus (hipòtesi 2.3) i encara menys al racisme que, això sí, reconeixen entre els seus companys.

En aquest sentit, hem vist com el discurs de l'alteritat que es projecta sobre els alumnes d'origen magrebí serveix per a justificar actituds i comportaments discriminatoris, que van des d'evitar el contacte ab aquests

companys (estratègia molt comuna i que molts alumnes no consideren en absolut racista), fins a les agressions físiques i els insults. Aquesta relació especialment negativa amb els alumnes marroquins (hipòtesi 2.5) és força preocupant. Hem vist com el racisme, lluny de ser l'excentricitat d'un o pocs alumnes, és ja una ideologia hegemònica entre els joves del Guillem d'Efak, uns joves que diàriament desenvolupen conductes clarament discriminatòries envers els seus companys o que les toleren amb una indiferència que podem qualificar de còmplice.

La indiferència de molts alumnes, però, no fa que aquests siguin menys racistes que els seus companys. D'altra banda, aquesta indiferència és el que afavoreix que els alumnes marroquins siguin objecte freqüent d'insults i de tota mena d'agresions físiques i verbals (hipòtesi 3.2). Al final del darrer capítol hem vist com sembla inadequat considerar que els alumnes que desenvolupen el que sol qualificar-se de violència racista, ho facin pel fet de ser més racistes. Sí que solen ser els més violents, però en relació al racisme aquest pot ser perfectament equiparable al dels seus companys (els que abans qualificava d'"indiferents"). En aquest sentit, la hipòtesi segons la qual la victimització dels alumnes marroquins és fruit de l'hegemonia del racisme entre el conjunt de l'alumnat ha rebut un suport considerable, així com la que plantejava també l'aïllament d'aquests alumnes com un element que afavoria que fossin víctimes d'agresions.

En general, el panorama que presenta l'etnografia desenvolupada al Guillem d'Efak és més aviat desolador: la Catalunya terra d'acollida, la suposada solidaritat i capacitat integradora de la societat catalana, s'esvaeix. Tot sembla indicar que el racisme ha deixat de ser un perill, per passar a ser una dura realitat. Ara el perill és que creixi encara més, que s'extengui encara més i que qualli en partits o moviments que l'assumeixin com a part

fonamental de la seva ideologia. Al Guillem d'Efak el racisme s'ha extès fins al punt que no el podem atribuir a uns pocs alumnes, a un determinat col·lectiu. Varia la manera com es practica, però des de l'exclusió de les noies, fins a la persecució a pedrades dels nois, podem considerar que el racisme gaudeix d'una molt bona salut.

Enfront a això, l'escola emprèn iniciatives per fer reflexionar els alumnes sobre la diversitat cultural, però en canvi no incideix directament en les relacions entre els alumnes, ni treballa per trencar l'aïllament dels alumnes magrebins i fer que els vincles entre aquests alumnes i la resta siguin més intensos i rics (hipòtesi 3.4). Al llarg del treball, he intentat demostrar que una de les responsables de la violència racista i del deteriorament de les relacions interètniques en general, és la postura ambigua, contradictòria, ambivalent, que mostra l'escola (i la societat) envers els col·lectius d'immigrants (hipòtesi 1.8). Una escola que es sent col·lapsada per uns alumnes cada vegada més diversos, que té dificultats per coordinar els serveis d'atenció a la diversitat, que té dificultats per coordinar-se amb agents i serveis exteriors, que no estableix criteris d'actuació comuns a tot el professorat, que es mostra ambigua (si no clarament contradictòria) en relació al respecte a la diversitat cultural, que ha de fer front a la tendència que l'empeny cap a la ghetització, que disposa d'uns mestres l'autoritat dels quals està cada vegada més qüestionada, que es veu abrumada per la violència i les disruptcions dels alumnes, ... i que es deixa endur per una dinàmica repressiva del tot ineficient (hipòtesi 3.5). Una dinàmica repressiva que, com hem vist, l'impedeix de prendre la iniciativa i treballar de manera molt més positiva les relacions socials entre els alumnes i les actituds dels observadors que es mostren indiferents.

Més enllà de les hipòtesis plantejades, però, si hagués d'assenyalar allò que més crida l'atenció de tot el que hem vist al Guillem d'Efak, assenyalaria dues coses. En primer lloc la irrupció del racisme i de les incivilitats a les aules: no preveia en absolut, veure els nivells de racisme i de disrupció que hem pogut observar. En segon lloc, la dificultat de la institució escolar d'anar més enllà de l'estricta transmissió de coneixements, per començar a treballar qüestions com les relacions interpersonals (interètniques o no: en aquest aspecte el treball sobre el racisme conflueix amb el treball sobre la violència). Sens dubte aquest treball no formava part de les tasques que tradicionalment havien d'assumir escoles i instituts i, si les assumien, ho feien amb el suport de les famílies i de la societat en el seu conjunt. Avui, però, ni que sigui mancades d'aquest suport, aquestes tasques les han d'assumir. Ni que sigui per estricta necessitat de supervivència, o perquè ja ningú més ho fa. O per ser una mica coherents amb un discurs que, sinó, sembla completament buit, pura retòrica acadèmica mancada de sentit.

## 16.1 REDACCIÓ RELACIONS HUMANES (SELECCIÓ)

## ANÒNIM: L'INSTITUT I EL SEU AMBIENT:

L'institut Guillem d'Efak:

He pensat moltes vegades en canviar-me d'institut, però sempre he canviat de parè en els últims moments. Crec que no vull deixar el meu actual institut, perquè aquí hi tinc tots els meus amics, alguns massa bons i d'altres massa dolents. Perquè la veritat si no fos per alguns estudiants, el Guillem d'Efak estaria ple de nois/noies incapassos d'estudiar i donar el seu primar pas i raonament<sup>1</sup>.

Però el més importat és que en ell hi he passat els meus tres cursos, els meus tres primers anys en un Institut i, la veritat és que tampoc han set tan desagradables... Els professors són bons (aquesta no seria la paraula indicada exactament), però la majoria m'agraden i els respecto. Però (sempre hi ha un però) també hi ha alguns "profes" que no m'acaben de fer el pes. I no sóc l'únic/a que ho pensa. Alguns són agradables, sí; però d'altres són recargolats i introbetits que et saben fer enfadar quan volen (a la seva manera). Però, el més important és l'educació i l'aprenentatge que rebem, i això ho fan bastant bé, alguns).

Quan mires l'edifici desde fora t'espantes i no tens altre remei que pensar que l'economia de l'"insti" no dona per més. Però en ell hi ha coses que altres no tenen (però na sabria dir el què...).

Tan sols canviaria l'actitud del profe de... tecnologia, el de naturals no el faria tan bromista (ja que li agrada dir sempre l'última paraula amb les seves rialles de sempre), la de matemàtiques la frenaria perquè no semblés que fa tard en les seves classes (sempre va al seu ritme i nosaltres treiem fum per poder-la seguir)...

Els demés estan bastant bé per el meu gust (no sé per els demés...).

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

<sup>1</sup> Més enllà de constatar les profundes diferències i desigualtats existents entre els alumnes, podríem reflexionar també sobre la consciència d'aquestes diferències i desigualtats (d'altra banda, ho farà quan tracti la qüestió dels grups de nivell).



Germanor, pensar, respecte, saber escolt, magrebins, noies aïllades  
 Aquest curs es que la veritat ha anat molt + bé que els anteriors; les relacions entre tota la classe en general han anat molt bé, encara que ja se sap que aquesta edat sempre hi han bromes, discussions, problemes... però s'han anat arreglant, a poc a poc o depresa, però tot s'ha arreglat; hi he arribat a la conclusió que som com germans, que ens ajudem entre nosaltres quan hi ha problemes i que ens necessitem.

Per altra banda, i en general, a l'institut les coses no han anat gaire bé hi han hagut bastants conflictes, abusos,.. Tot això perquè? Tot bé donat perquè la gent ha perdut el respecte a les altres persones i creu que pot anar amb el cap ben alt "chulejant" i cridant l'atenció. Crec que vivim en un món ple de racisme i d'aquí es també d'on han sorgit varis conflictes de l'institut; pel sol fet de ser d'una altre regió o país i tenir el color de pell, costums... diferents ja se'l mira amb una altre cara, i molts emigrants d'aquí es el que els hi està passat, es veuen sols enmig d'un país que a vegades n'hi tan sols hi han vingut per gust i la gent d'aquí l'ho únic que sap fer es marginar-los.

Per el futur crec que hauriem de mirar per interessart-nos + per altres persones que no són d'aquí on potser tenen uns costums, tradicions, llengües fins hi tot + atractives. Tot això només s'aconseguirà relacionant-nos i treure el que tenim de dintre el cor (on tothom té un fons bo, o no?)

(Redacció Relacions Humanes, Carme, 3<sup>B</sup>)<sup>2</sup>

Respecte → Personalment, crec que el respecte és un do que tenen molt poques persones, i que saben utilitzar-lo ben pocs en el món. Les persones, actualment, sobretot gran part del jovent, no respectes a l'altre gent amb què conviuen, i sobretot si són immigrants. Aquesta falta de respecte, en la gent jove porta molts problemes, ja que fins i tot arriben a ferir síquica i físicament a les persones. Perquè la convivència sigui bona, perquè hi hagi pau al món, el primer que es necessita és el respecte a la gent, respectar les opinions, la manera de pensar, l'actitud, les creences... "RESPECTA I SERÀ RESPECTAT". Les relacions avui dia són molt dolentes per això mateix hi ha tants conflictes al món, però això té solució, perquè no hi ha res que no tingui solució (tot menys la mort). Si la gent es conformés amb el que té, si hajudessin als demés, si els valoressin com a tals i els respectessin per sobre de tot s'acabarien les guerres i hi hauria pau al món. Per això, si cadascú posa un gra de sorra a la muntanya, aconseguirem fer-la més alta.

(Redacció Relacions Humanes, Ariadna, 3<sup>B</sup>)

<sup>2</sup> Val a dir que les quatre redaccions precedents (i amb tota probabilitat la primera) han estat escrites per noies de L'Arbreda. Malauradament les següents són anònimes (i sospito que escrites per nois del Vilar).

1. Penso que tant a l'institut com a la societat en general hi ha molta falta de respecte, per a qualsevol cosa que siguis o facis diferent a les altres persones et discriminen, t'insulten i et senten humiliat. El respecte és essencial i tant a nivell del teu físic, la teva forma de pensar, la roba o costums hauríem de comprendre la situació de les altres persones i tractar-les igual; també penso que les persones no trien la seva forma de ser ni el seu aspecte, per tant només fa falta que la "societat" les discrimini perquè acabin de sentir-se més marginats i sols. Aquest podria ser el cas de immigrants que no han pogut integrar-se encara a la societat, persones que no es senten bé amb elles mateixes i gent que creu que ha fracassat en algun aspecte de la seva vida i per això tots hem d'intentar comprendre a totes les persones, posar-nos al seu lloc i donar-los tot el suport que necessiten per no sentir-se diferents, encara que realment tots som iguals, i puguin estimar-se a elles mateixes. Per altra banda crec que el respecte a les altres persones comença sempre per el respecte a un mateix, i per estimar-te i estar bé individualment cal respectar als altres, tot forma una cadena i només si tots intentem no trencar-la aconseguirem una societat millor i més justa.

2. Les meves propostes per al futur són que cadascú intenti conscienciar-se i millorar com a persones, perquè si tots individualment ens proposem canviar podrem viure en un món millor, més just i solidari tant amb la ent de l'altra banda del planeta com amb el veí de casa nostra.

(Redacció Relacions Humanes, Magda, 3<sup>B</sup>)

1. Jo crec que de respecte n'hi ha poquíssim. Tant a l'institut com a casa, com a fora,...

Per exemple a casa amb els pares, hi ha persones que no tenen gens de respecte els seus pares, que els tracten com si no fossin res, com si no siguessin res, i això no es pot fer perquè els teus pares, són els teus pares i els hi deus un respecte. La meua tia sempre ha dit que el que no pots faltar mai a les persones és el seu respecte, i té raó. Doncs com a casa, a fora tampoc hi ha respecte.

A l'institut hi ha gent que es posen amb tu, que t'insulten o et treuen els teus defectes, ells diuen que ho fan de broma i que no tu has d'agafar malament però jo crec que no, que en certa manera et falten el respecte perquè ningú és perfecte i tothom té defectes. A més a més diuen que una broma ha de ser perquè riguin tots, si un d'ells ja no riu o no s'ho passa bé ja no és una broma si de cas és broma de mal gust, però la gent ja no riu amb aquests tipus de bromes.

Crec que hi han molts tipus de respecte (ja t'ho he explicat, el dels, pares, i el de les bromes de mal gust), també hi ha el respecte d'allò que diuen "El que no vulguis per tu no ho vulguis pels altres" per tant si fas alguna cosa que a tu no t'agradaria que et fessin, ja no és respecte. També hi ha el respecte de no fer mal físicament, o de no insultar.

Per resumir que és el respecte diria que el respecte, es valorar tant físicament, psicològicament, o com vulguis les persones.

2. Crec que això del respecte és una cosa d'educació. Si uns pares des de sempre l'hi han inculcat el respecte al seu fill, el més fàcil és que el seu fill sigui respectuós.

(Redacció Relacions Humanes, Berta, 3<sup>B</sup>)

**Redacció**

Jo crec que as tat un curs una mica aburrit però mols dies mes divertit els professors no sabien divertirnos

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

1998-1999

He ha'nat molt malament per que el companyerisme els professors, i yo que passaba de tot, tambe he faltat força, dons no m'ha agradat gens. Bueno tambe he tingut muments molts divertits. L'ho que mes m'ha agradat d'aquest curs que no he tingut música i el que menys casi tot. La relació entre els company es força bona amb my ara no tinc cap queixa però amb els professor a set molt desagradable.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

HoiA A.T.!

HEM CAUS Bé però quAN CRIDAS EM FAS CADA SUST I M'HA gradARIA que m'ha probasis catala i que no ét ficAS en els assunes fora del colégi.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

⊖ LA CLASSE DE CATALÁN ME HA ESTADO BIEN AUN QUE LLO YÓ NO ESTUDIADO MUCHO SI AZI ERAMOS MA AQUEL— LLO LLO DE ESTIRAMIE-TOS I RELAJAMIENTOS

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

**REDACCION**

Lo que yo pienso de esta clase es que a estado bastante bien a sido una de las mejores clases y profesora que e tenido. Lo malo que abezes estaba muy borde

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Com en altres casos, la redacció va ser entregada en un estrip de paper molt similiar al que reproduïxo.

Les classes de catala ya m'agraden tal com son.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

A M'hi de l'ho que m'agrada de vosté A.T. i de les classes de català es quan estem cansats o no tenim ganes de fer res ens deixaves fer l'ho del text rosa i també ens deixaves llegir llibres i la veritat es que m'agrada i l'ho que no m'agrada es que avegades ens poses deures

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

A mi m'agrada com fas la classe però lo que no magrada es que per alguns no podem ferla. I magrada perque quan hi ha algun problema el parlem per que fem una mica de tot

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

M'ha agradat un bastant i m'ha anat bastant bé.  
L'ho de llegir els diaris m'ha agrat molt.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

M'agrada, anque avegades no ting ganes de fer res però les intento fer.  
L'A.T., es bona profe anque avegades quan la fan enpipar crida molt.  
També intenta, em sembla, que siguem millors persones. Catalá casi mai no m'ha agradat, però aquest any no ha estat tant malament.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

La tebeva classe és força divertida, però de vegades t'enfades sense reó raó.  
Lo que no m'agrada és PERQUE FaS DICTaTS, pero CLA SI NO eNS FeSIS NO aaPReNDRieM.

(Redacció Relacions Humanes, Anònim)

## **16.2 PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE DEL GUILLEM D'ÉFAK**

### **IES Guillem d'Éfak. Projecte Educatiu de Centre**

#### **Trets d'identitat**

1. L'Institut ha d'afavorir el respecte entre les persones, la diversitat de cultures i procedències socials, religioses i ètniques de tots els membres de la comunitat educativa.
2. La llengua pròpia de Catalunya és el català. Per tant, la llengua catalana és la llengua ambiental i la llengua vehicular d'instrucció, aprenentatge i administració en l'àmbit de l'Institut.
3. Les activitats educatives han d'estar arrelades, sempre que sigui possible, a la realitat local i/o nacional, tenint sempre present -però- que ens trobem immersos en una realitat més àmplia.
4. Els membres de la comunitat educativa han de sentir l'Institut com a propi, la qual cosa implica un respecte per l'entorn, l'edifici, el material, ...
5. El compromís amb el conjunt de valors democràtics, el respecte als drets humans i la solidaritat han de presidir la vida de l'Institut.
6. L'Institut ha d'afavorir una sòlida conscienciació pel respecte al medi ambient.
7. La gestió del Centre seguirà un model participatiu, de manera que tots els estaments que formen part de l'Institut hi siguin representats a través dels canals adients.
8. El treball educatiu de l'Institut s'ha d'orientar cap a una educació no sexista.
9. Es fomentarà l'esperit de recerca, de manera que els alumnes aprenguin a buscar la informació necessària per adquirir nous coneixements.
10. S'atendrà la diversitat de l'alumnat i la seva orientació per ajustar el procés d'aprenentatge a les seves necessitats.
11. La comunitat educativa vetllarà perquè totes les activitats del Centre es desenvolupin en un clima de distensió.

## **Objectius**

- 1.1 Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals
  - 1.2 Implicar tot el professorat en el procés de formació personal dels alumnes.
  - 1.3 Afavorir el coneixement propi per tal de superar les dificultats pròpies i de grup i contribuir al benestar personal i col·lectiu.
  - 1.4 Fomentar unes relacions dins la comunitat educativa basades en la reflexió i la tolerància.
  - 1.5 Aprofitar els conflictes i dificultats que es produeixen en les relacions de grup com a font d'aprenentatge.
  - 1.6 Adequar la composició del grup d'alumnes a l'heterogeneïtat pròpia de l'entorn social del centre.
  - 1.7 Conèixer les creences, les actituds i els valors propis de la nostra i altres societats, organitzant actuacions encaminades a fer un món més solidari.
- 
- 2.1 Adequar el material utilitzat per l'alumne a la llengua catalana.
  - 2.2 Dotar el centre de suficient material en llengua catalana que possibiliti les tasques docents i d'aprenentatge.
- 
- 3.1 Establir relacions amb centres d'altres comunitats per tal de donar a conèixer la nostra realitat.
  - 3.2 Relacionar d'una manera interdisciplinària la realitat de Catalunya.
  - 3.3 Fomentar el coneixement de l'entorn, tant social com geogràfic, de l'institut, per basar -sempre que sigui possible- l'activitat docent en l'experimentació i l'observació directa.
  - 3.4 Establir relacions sistemàtiques de col·laboració i coordinació amb altres centres docents (de nivell primari, secundari o universitari), amb entitats i empreses diverses, tant de l'entorn immediat com de qualsevol altre context.
- 
- 4.1 Sentir l'Institut com a propi, gaudint de les seves instal·lacions, la qual cosa implica preocupar-se pel seu aspecte i tenir-ne cura.
- 
- 5.1 Basar la vida de la comunitat educativa en el coneixement i respecte als drets humans.

- 6.1 Incidir, a través de les relacions interdisciplinars, en la importància de l'entorn i del valor de la naturalesa enfront d'una societat molt tecnificada.
- 6.2 Fomentar l'estalvi energètic i crear la necessitat d'economitzar els recursos no renovables, alhora que es potencia el consum d'energies renovables.
- 6.3 Conèixer l'entorn, el pla urbanístic de la zona segons el projecte municipal i la necessitat de participar en les decisions municipals. Connectar la realitat escolar amb la municipal.
- 7.1 Potenciar la relació entre els diferents estaments de la comunitat educativa, i la seva participació en la gestió del centre.
- 7.2 Afavorir la participació del professorat i del personal d'administració i serveis en activitats de formació, segons les necessitats d'aquests estaments, per tal de millorar l'activitat educativa del centre.
- 8.1 Vetllar per la no discriminació per raons de sexe. El personal de l'Institut procurarà que no hi hagi diferències en el tracte amb les noies i els nois, evitant conductes que perpetuïn els papers atribuïts tradicionalment a les dones i als homes.
- 8.2 Respectar totes les persones, independentment de la seva condició sexual.
- 8.3 Evitar les actituds desagradables relacionades amb el fet sexual, així com les actituds que poden ser abusives per les mateixes raons.
- 9.1 Procurar que els espais que utilitzen els alumnes estiguin dotats de materials diversos per tal d'afavorir l'autoaprenentatge i la recerca de la informació necessària.
- 9.2 Fomentar la utilització de la biblioteca com a espai idoni per afavorir l'autonomia de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge.
- 9.3 Incentivar el professorat perquè el procés d'aprenentatge de l'alumne sigui el més participatiu possible.
- 10.1 Procurar que els alumnes rebin els continguts adequats al seu nivell i a la seva capacitat d'aprenentatge.
- 10.2 Procurar que els equips docents siguin els dinamitzadors de totes les estratègies necessàries per atendre la diversitat.
- 10.3 Orientar l'alumne en la confecció del seu currículum.
- 11.1 Afavorir les bones relacions entre el personal de l'Institut, a la qual cosa hi ajudarà l'organització d'activitats lúdiques i de convivència.

El Vilar, 12 de juny de 1996 (aprobat pel Consell Escolar)

### 16.3 JORNADA SOBRE ÀFRICA

La Jornada sobre Àfrica, organitzada a l'Institut el 26 de març de 1999 constava dels següents tallers:

Questionari sobre Àfrica	Trenes africanes
Pintura	Ritmes africans
Construcció de joguines	Entrevista al Sr. Aliu Diao
Braçalets amb fils de colors	Video: un dia en la vida d'un nen (fragment dedicat a l'Àfrica)
Dances africanes	
Pintura artística de mans	

Questionari passat als alumnes durant la Jornada sobre Àfrica:

#### QÜESTIONARI: QUÈ EN SAPS D'ÀFRICA?

1. Escribe cinc frases sobre Àfrica.

- Àfrica és.....
- Àfrica

2. Marca les llengües que creus es parlen i són oficials a països africans.

L'àrab	El bancú	El castellà	L'anglès	altres...
El swahili	L'alemany	El khoisan	El fulbe	quines?
El francès	El portuguès	El mandinga	El zulú	

3. Escribe V (verdader) o F (fals) al costat de les frases següents segons crequis que són verdaderes o falses.

- Àfrica és un continent molt divers amb molts pobles i moltes cultures.
- Àfrica no té recursos naturals, és molt pobre.
- Àfrica ens proporciona als països anomenats rics moltes primeres matèries necessàries per la fabricació de molts productes.
- Àfrica compra pocs productes industrials als països rics.
- Els països africans majoritàriament tenen molt de deute extern.
- Hi ha poca diversitat climàtica a Àfrica. El clima és sec i hi fa molta calor.
- Els països africans van ser colonitzats i explotats pels països europeus.
- L'analfabetisme és un dels problemes greus que té Àfrica per progressar.
- Àfrica està aturada en la seva pobresa perquè la gent no treballa.
- La manca d'aigua potable és una de les causes de les moltes enfermetats a l'Àfrica.

4. Quins creus que són actualment els principals aspectes positius per progressar que té Àfrica i els principals problemes.

Aspectes positius

Principals problemes

5. Marca amb una creu els camps on les cultures africanes han influït en la nostra cultura.

Artesania	Matemàtiques
Cuina	Pintura
Escultura	Música
Economia	Medicina
Dances	Biologia
Religió	Astronomia
Altres, quins?	



Joc proposat als alumnes durant la *Jornada sobre Àfrica*.

**JOC: POSEM TÍTOL A LA JORNADA D'AVUI.**

**Segueix les instruccions:**

**I. Aquesta jornada sobre Àfrica té un objectiu. Busca'l en el títol que pots posar a aquest poema.**

Un infant negre, de pell negra,  
d'ulls negres,  
de cabells arrissats o encrespats,  
és un infant.

Un infant blanc, de pell rosada,  
d'ulls blaus o verds,  
de cabells rossos i llisos,  
és un infant.

L'un i l'altre, el negre i el blanc,  
fan el mateix somriure  
quan una mà els acarona,  
quan se'ls mira amb amor  
i amb tendresa se'ls parla.

Vessaran les mateixes llàgrimes  
si se'ls contraria, si se'ls fa mal...

No hi ha dos rostres absolutament  
idèntics.

Cada rostre és un miracle. Perquè és  
únic.

Dos rostres poden assemblar-se,  
però mai no seran completament iguals.

La vida, justament, és aquell miracle,  
aquell moviment permanent i canviant  
que mai no reproduïx el mateix rostre.

Viure conjuntament  
és una aventura on l'estimar,  
l'amistat, és una bella trobada  
amb allò que no ets tu mateix,  
amb allò que sempre és diferent de tu  
i que t'enriqueix.

Tahar Ben Jelloun (Marroc)

**2. Per AVERIGUAR EL TÍTOL DEL POEMA, cal llegir-lo primer i contestar després aquestes preguntes:**

a/ Què diu l'autor que tenen igual un infant negre i un infant blanc?

b/ Què pensa l'autor sobre la diferència que fa de cada ésser humà un ésser únic. Copia l'estrofa on en parla.

c/ Per què creus que l'autor diu que viure és una aventura?

d/ En què consisteix l'aventura de viure per l'autor d'aquest poema?

**3. Escriu amb majúscules un títol per aquest poema.**

**Aquest ÉS EL TEU TÍTOL PER A LA JORNADA D'AVUI.**

## 16.4 CARTA ADREÇADA AL PARLAMENT DE CATALUNYA

Des de fa temps observem un malestar creixent als centres de secundària produït pel fet que el sistema educatiu actual és incapaç d'atendre adequadament el ventall tan ampli de diversitat d'alumnat. No oblidem que les diversitats s'accentuen amb el creixement de la persona i un ventall que podia semblar abastable des de la primària s'amplia progressivament fins a escapar-se de les mans amb l'adolescència. Si bé a la majoria de centres existeixen alumnes per als quals l'escola com a institució és absolutament ineficaç, aquesta realitat pren dimensions alarmants en centres situats a zones socialment marginades<sup>4</sup>. Que el sistema educatiu ha fracassat amb un sector prou ampli d'infants i adolescents ho demostra el fet que, en aquests centres, el percentatge d'alumnes que van estancar el seu aprenentatge als primers cursos de primària és molt o força elevat. Aquests alumnes, en arribar a la secundària, tenen un grau tan alt de desmotivació (i gairebé de fòbia) que fa difícil qualsevol intervenció educativa des del marc escolar. El fet de comptar amb recursos que permetin un ensenyament més pràctic (aules taller...) agreuja el problema. La generalització de la Reforma educativa ha portat a les aules un sector de població adolescent que mai, fins ara, havia estat escolaritzada i que, per tant, ningú no coneixia com a usuaris del sistema educatiu, l'alumnat que, un cop acabada la primària, abandonava les aules, ja que s'havia acabat el període d'escolaritat obligatòria. D'altra banda, la diferenciació anterior dels estudis secundaris en dues branques, FP i BUP, tot i que tenia molts aspectes criticables, permetia que l'alumnat que volia seguir estudis professionals pogués fer-ho ja des dels 14 anys. Ara, en canvi, s'haurà d'esperar fins als

<sup>4</sup> Les majúscules són de l'escript original, les negretes són meves.

16 anys, i, si és afortunat, potser podrà triar algun cicle formatiu, si no, haurà d'anar directament a l'atur o als cursos de formació ocupacional al marge del sistema educatiu regular. En cap cas pretenc amb aquesta afirmació insinuar que l'antic sistema era millor o pitjor que el que ara tenim, i molt menys proposar la marxa enrera. El que afirmo és que ja comença a ser hora que algú es decideixi a observar seriosament què està passant a les escoles, perquè hi ha tant de professorat que està caient en el desànim dia a dia i tant d'alumnat mal assistit. Potser cal revisar de dalt a baix, DES DE LA PRIMÀRIA A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA, l'actual sistema educatiu, un sistema que, en nom de la integració el que fa és excloure amplis sectors de població estudiantil.

**Si preguntéssiu al professorat quin és el principal problema que avui en dia viuen els ensenyants, estic segura que bona part coincidiria a remarcar els conflictes Relacionats amb la disciplina i les conductes agressives i violentes d'un sector de l'alumnat.** El conflicte s'aguditza fins aprendre dimensions alarmants als centres situats a les zones geogràfiques amb un alt percentatge d'infants i adolescents en risc, d'alumnes provinents de famílies amb problemes greus de subsistència, d'inadaptació social, de marginalitat. Aquest fet evidencia que molts dels conflictes que viu l'escola es generen fora del marc escolar i que l'escola com a institució és un dels espais on es manifesta. Encara som a temps de trobar mecanismes correctors. No cal enganyar-se, però, la solució no és fàcil perquè el problema és d'una complexitat extraordinària ja que les causes són multifactorials, i com a tal demana solucions diversificades. **Si observéssim el dia a dia dels centres on el conflicte és més greu veuríem que el professorat no pot fer res més que tancar forats.** Fent un símil, si comparéssim un centre d'aquestes característiques a un vaixell, diríem que estem vivint en un vaixell que corre el perill d'enfonsar-se: cada dia s'obren noves vies d'aigua i el professorat amb prou feina té temps de tancar els forats per no acabar-se d'enfonsar. No pot, per tant, aturar-se a analitzar la situació des d'una perspectiva global. Algú altre, per tant, hauria de dedicar el temps que calgués a fer-ne l'anàlisi exhaustiva per arribar a una bona diagnosi a partir de la qual es puguin trobar línies d'actuació. Seguirem en el desconcert i l'angoixa que augmentarà amb el pas del temps si, per començar, algú no inicia ja la tasca d'anàlisi prèvia a la diagnosi. Qui ha de dur a terme aquesta tasca? El professorat no, per les raons abans exposades, tot i que és de vital importància que hi col·labori. De moment, l'administració educativa s'ha limitat, en aquest cas i en casos similars, a crear comissions d'experts formades per persones que no viuen el dia a dia dels centres, i que ni tan sols consulten les persones que sí la vivim. Per aquest camí mai no arribarem a cap conclusió que sigui vàlida per a la pràctica. Qui ha de ser, per tant, aquest algú? Des del meu punt de vista cal que qui es dediqui a aquesta tasca entri als centres on el conflicte és més greu, que parli amb el professorat, amb l'alumnat, amb les famílies, que observi, dedicant-hi tot el temps que calgui, el problema des de totes les perspectives, que reculli totes les dades necessàries per tenir-ne una visió real i completa. És urgent que s'actui ja en centres de la tipologia que citava abans perquè són els centres més greument malalts, però tenint en compte també que les conclusions a què s'arribi seran útils per a centres de qualsevol característica. Aquest algú no ha de ser òbviament, un sol individu. Cal crear equips multidisciplinars perquè un problema complex i multifactorial només pot ser correctament analitzat si s'observa des de diverses perspectives: calen metges (perquè una bona part de l'alumnat pateix conflictes més o menys greus de personalitat i/o aprenentatge, ocasionats per la dura realitat familiar i social que han de viure dia rera dia, en la majoria dels casos no detectats i/o tractats), psicòlegs, pedagogs, sociòlegs,

educadors socials, ... equips que, en col·laboració amb mestres, observin, cadascú des de la seva perspectiva què és el que està passant, i que proposin, també des de diverses perspectives coordinades, línies d'actuació. De ben segur que algunes de les actuacions que caldrà portar a terme s'hauran de plantejar des d'una perspectiva política àmplia, molt més enllà del marc purament escolar.

És cert que el problema es viu a molts països, que no és exclusiu nostre, i que, pel que sembla, enlloc no han trobat massa respostes. Potser perquè enlloc ningú no s'ha plantejat seriosament buscar-hi solucions. Això, però, no és excusa per quedar-nos de braços creuats!

(Carta d'una mestra del Guillem d'Efak, adreçada al Parlament de Catalunya)



- ABOUD, F. (1988), *Children Prejudice*, Basil Blackwell, Oxford.
- ACKERMANN, W.; DULONG, R. & JEUDY, H.P. (1983), *Imaginaires de l'insécurité*, Librairie des Méridiens, Paris.
- ACHOR, S. (1978), *Mexican-Americans in a Dallas Barrio*, Univ. of Arizona Press, Tucson.
- AETHES. ART DE RECERCA SOCIAL (1997), *Estudi d'investigació social dels joves del Vilar*, mecanuscrit, Ajuntament del Vilar.
- AGUIRRE, G. (1957), *El proceso de aculturación*, Ed. de la Casa Chata, México.
- ALBERCH, X. & BURCH, J. (1994), *El Vilar*, Monografies locals, Quaderns de la Revista de Girona, Diputació de Girona / Caixa de Girona, Girona.
- ALEGRET, J.LI. (1991), *Racismo y educación. Apuntes para una educación anti-racista.*, Mecanografiat.
- ALEGRET, J.LL. (1993), *Como se enseñan los otros. Análisis de la presentación 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 Departament d'Història de les Societats Precapitalistes i Antropologia Social de l'UAB.
- ALEGRET, J.LI.; MORERAS, J. & SERRA, C. (1991), *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*, Ed. Ajuntament de Barcelona, Consell de Benestar Social.
- ALMAZAN, I; PORTA, M. & BARDET, R (s/d), *Educació i desenvolupament: els llibres de text a debat. Anàlisi crítica dels manuals de socials de setè d'EGB*, Educació i desenvolupament, Barcelona.
- ALMAZAN, I; PORTA, M. & BARDET, R (s/d), *Els llibres de text a debat. Anàlisi crítica dels manuals de geografia (2n BUP) i història (1r BUP)*, Educació i desenvolupament, Barcelona.
- ALVIRA, F. & CANTERAS, A. (1986), *Delincuencia y marginación juvenil*, Ministerio de cultura, Instituto de la juventud, Madrid.
- AMIT-TALAI, V. I WULFF, H. (Ed.) (1995), *Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective*, .
- AMSELLE, J.-L. (1990), *Logiques Mestisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris.
- ANDERSON, B. (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Ed. Verso, Londres.
- ANDERSON-LEVITT, K. (1997), 'Editor's Preface', 'Ethnicity and School Performance: Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology', monogràfic de l'Anthropology and Education Quarterly, 28 (3).

- ANTI-DEFAMATION LEAGUE (1995), *A Worldwide Survey of neo-Nazi Skinheads*, ISBN 0-88464-166x.
- ANZIEU, D. (1986), *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- APPLE, M. (1986), *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge, Nova York {Trad. Cast. (1989) *Maestros y textos. Una política económica de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós, Barcelona}.
- APPLE, M.W. & WEIS, L. (Comp.) (1983), *Ideology and Practice in Schooling*, Ed. Temple Univ. Press, Filadelfia.
- ARCAND, B. & VINCENT, S. (1979), *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec; ou, comment les Québécois ne sont pas de sauvages*, Hurtubise HMH, Québec.
- ARENDT, H. (Ed.) (1987), *Du mensonge à la violence*, Presse-Pocket, París.
- ARON, R. (1973), *Histoire et dialectique de la violence*, Gallimard, París.
- BACK, L. (1996), *New Ethnicities ans Urban Culture*, Univ. College of London, Londres.
- BALANDIER, G. (1984), *Antropología política*, Península, Barcelona.
- BALANDIER, G. (1985), *Le détour*, Fayard, París.
- BALANDIER, G. (1986), "La violence et la guerre: une anthropologie", *Revue internationale des sciences sociales*, 110, desembre de 1986.
- BALANDIER, G. (1993), *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento.*, Gedisa, Barcelona.
- BALENCIE, J.-M. & LA GRANGE, A. (1999), *Mondes rebelles. Guerres civiles et violences politiques*, Michalon, París.
- BALIBAR, E. (1991a), "Racismo y nacionalismo", a BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I., *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid.
- BALIBAR, E. (1991b), "¿Existe el neoracismo?", a BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I., *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid.
- BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. (1990), *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, La Découverte, París {Trad. Cast. (1991), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid}.
- BALLION, R. (1982), *Les consommateurs d'écoles.*, Stock, París.
- BALLION, R. (1993), *Le lycée, une cité à reconstruire*, Hachette, París.
- BALLION, R. (1997), "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions", a CHARLOT, B. & EMIN, J.C., *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, París.
- BANKS, J.A. (1992), "The Stages of Ethnicity", a RICHARD-AMATO, P.A. & SNOW, M.A. (Eds.), *The Multicultural Classroom*, Longman, Nova York.
- BARKER, M. (1981), *The New Racism*, Junction Bookss, Londres.
- BARKER, M. & BEEZER, A. (1983), *The language of racism -an examination of Lord Scarman's Report on the Brixton riots*, *International Socialism*, 2 (18).
- BARRAGAN, F.; GARCÍA, M.J. & RODRÍGUEZ, J.D. (1999), "El Proyecto Ariane en Canarias. Construir una cultura del cambio educativo", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- BARRAGAN, F. & TOMÉ, A. (1999), "El Proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de las masculinidades", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.

- BARTH, F. (Comp.) (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BASTIDE, R. (1970), *El prójimo y el extraño. El encuentro de las civilizaciones*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BAZIN, J.; TERRAY, E. et al. (1982), *Guerres de lignages et guerres d'Etats en Afrique*, Editions des Archives Contemporaines, París.
- BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S (1994), *Reflexive Modernization*, Polity, Cambridge.
- BELL, D. (1982), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madrid
- BENNET, J. (1991), *Skinhead*, Watts, Nova York.
- BENOIST, A. (1986), "Racisme: remarques autour d'une définition", a BEJIN, A. & FREUND, J. (Eds.), *Racismes, antiracismes*, Méridiens, París.
- BENOIST, J.M. (1981), "Facetas de la identidad", a Lévi Strauss (Dir.), *La identidad*, Petrel, Barcelona.
- BENSON, S. (1981), *Ambiguous Ethnicity: Inter-racial Families in London*, Cambridge Univ. Press, Londres.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Class, Codes and Control*, Ed. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- BESALÚ, X.; SERRA, C.; PALAUDARIAS, J.M.; FEU, J.; CABRUJA, T. & TIMONEDA, C. (1994-1996), *Necesidades Formativas Del Profesorado En Una Sociedad Pluricultural*, recerca finançada pel D.G.Y.C.I.T..
- BILLIG, M. (1991), *Ideology and Opinions*, Sage, Londres.
- BILLINGSLEY, B. & MUSZYNSKI (1985), *No Discrimination Here? Toronto Employers and the Multi-racial Workforce*, Urban Alliance on Race Relations and the Social Planning Council of Metro Toronto.
- BLANCH, X. (1995), *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*, Proa, Barcelona.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1981), *La reproducción*, Laia, Barcelona.
- Bouretz, Pierre (1986), "Clastres, Pierre, 1934-1977. La société contre l'Etat, 1974", a Chatelet, F.; Duhamel, O.; Pisier, E. (dir.), *Dictionnaire de ouvres politiques*, P.U.F., Paris 1986..
- Boyer, R. (1986), "Conclusion. Capitalismes fin de siècle", a Boyer, R. (Comp.) *Capitalismes fin de siècle*, PUF, París.
- BREACKWELL, G. (1986), *Coping with Threatened Identities*, Methuen, Londres.
- BRITTAN, S. (1975), "The economic contradictions of democracy", *British Journal of Political Science*, 15..
- BUCH, LL. (1988), *Aproximació al creixement urbà de Salt*, Ajuntament de Salt, Salt.
- BUCHMANN, M. (1989), *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World*, The University of Chicago Press, Xicago.
- BULLIVANT, (1989), "Culture: Nature and Meaning for Teachers", a *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, BANKS, J.A., Ed, Allyn and Bacon, Londres.
- BURNETT, J.H. (1979), "Anthropology in Relation to Education", *American Behaviorist Scientist*, vol.XXIII, n.2.
- CALHOUN, C. (Ed.) (1994), *Social Theory and the Politics of Identity*, Blackwell, Oxford.
- CALVO BUEZAS, T. (1989), *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Popular, Madrid.
- CAMILLERI, C. (1985), *Antropología cultural y educación*, UNESCO, Lausana.



- CARABAÑA, J. (1993), "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas", *Revista de Educación*, n.302, pp. 61-82.
- CARBONELL, F. (1997), "Entre la oveja Dolly y las reservas indias", *Cuadernos de Pedagogía*, 264, diciembre.
- CARDÚS, S. (2000), *El desconcert de l'educació*, La campana, Barcelona.
- CARRA, C. & SICOT, F. (1996), "Perturbations et violences à l'école", *Déviance et Société*, vol. 20, n. 1.
- CARRA, C. & SICOT, F. (1997), "Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation", a CHARLOT, B. & EMIN, J.C., *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, París.
- CARRASCO, S. (1997), "Usos y abusos del concepto de cultura", *Cuadernos de pedagogía*, n.264.
- CARRINGTON, B. (1983), "Sport as Side-Track: an Analysis of West Indian Involvement in Extra-Curricula Sport", a BARTON, L. & WALKER, S. (Eds.), *Race, Class and education*, Croom Helm, Londres.
- CARSPECKEN, P.F. (1996), *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide.*, Routledge, Nova York.
- CARTER, B. & WILLIAMS, J. (1987), "Attacking Racism in Education", a TROYNA, B. (Ed.), *Racial Inequality in Education*, Routledge, Londres.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) (1999), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Graó, Barcelona.
- CASTEL, R. (1991), "La désaffiliation", a Donzelot, J. (Dir.), *Face a l'exclusion. Le modèle française*, L'esprit, París.
- CASTEL, R. (1995), *Les Métamorphoses du social*, Fayard, París.
- CASTELLS, M. (1987), *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*, Alianza, Madrid {*The City and the Grassroots: A Cross-cultural Theory of Urban Social Movements*, Univ. of California Press, Berkeley i Edwards Arnold, Londres}.
- CASTELLS, M. (1997), *La era de la información (vols. I, II i III)*, Alianza, Madrid.
- CAUGHEY, J.L. (1980), *Personal Identity and Social Organization*, *Ethos*, vol. 8, n. 3.
- CAZDEN, C. (1983), "Can Ethnographic Reserach Go Beyond the Status Quo?", *Anthropology & Education Quarterly*, 14.
- CAZDEN, C.B. (1991), *El discurso en el aula*, Paidós, Barcelona.
- CLANET, C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*, Presses Univversitaires de Mirail, Toulouse.
- CLASTRES, P. (1977a), "Archéologie de la violence: la guerre dans les sociétés primitives", *Livre*, 77-1.
- CLASTRES, P. (1977b), "Malheur du guerrier sauvage", *Livre*, 77-2.
- CLASTRES, P. (1981), *Investigaciones en antropología política*, Gedisa, Barcelona.
- Clastres, Pierre (1973), "De la torture dans les sociétés primitives", *Revue Française d'Anthropologie*, juliol-setembre de 1973, v. XIII, n.3.
- CLEMENT, D.C. (1978), "An Ethnographic Perspective on Deseggregated Schools", *Anthropology and Education Quarterly* 4.
- CLEMENT, D. & HARDING, J.I. (1978), "Social Distinctions and Emergent Student Groups in a Desegregated School", *Anthropology and Education Quarterly* 9 (4).

- COLE, M. (1989), "Class, Gender and "Race": from Theory to Practice", a COLE, M. (Ed.), *Education for Equality*, Routledge, Londres.
- COLLINS, T.W. (1978), "On Court Ordered Desegregation", *Anthropology and Education Quarterly* 9.
- CONNELL, R.W.; ASHENDEN, D.J.; KESSLER, S. & DOWSETT, G.W. (1982), *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*, Allen & Unwin, Sydney.
- COSTA, P.O.; PÉREZ TORNERO, J.M. & TROPEA, F. (1996), *Tribus urbanas. El ansia de la identidad juvenil*, Paidós, Barcelona.
- COX, O. (1948), *Caste, Class and Race*, Modern Reader Paperbacks, Nova York.
- CROMPTON, R. (1994), *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Tecnos, Madrid.
- CHARLOT, B. & EMIN, J.C. (Ed.) (1997), *Violences a l'école: l'état des savoirs*, Armand Colin, París.
- CHESSAIS, J.C. (1981), *Histoire de la violence*, Laffont, París.
- D'ANDRADE, R.G. (1973), "Father absence, Identification and Identity", *Ethos*, vol. 1, n. 4.
- DAHRENDORF, R. (1990), *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*, Mondadori, Barcelona.
- DAVEY, A.G. (1983), *Learning to be Prejudiced*, Edward Arnold, Londres.
- DD.AA. (1995), *Desigualdad y pobreza hoy*, Talasa, Madrid.
- DD.AA. (1997), *Anthropology and Education Quarterly* vol. 28 (3), vol. 28 (3).
- DD.AA. (1997), *Anthropology and Education Quarterly* vol. 28 (3), vol. 22 (2).
- DD.AA. (2000), *Jornada per a la Integració i la convivència. Documentació i material de treball*, Mecanoscrit, Ajuntament de Salt.
- DE RIVERO, O. (1999), "Las entidades caóticas ingobernables. Estados en ruinas, conflictos sin fin", *Le Monde Diplomatique*, abril.
- DEBARBIEUX, E. (1994), *La violence dans la classe*, ESF, París.
- DEBARBIEUX, E. (1996), *La violence en milieu scolaire, 1, Etat des lieux*, ESF, París.
- DEBARBIEUX, E.; DUPUCH, A. & MONTOYA, Y. (1997), "Pour en finir avec le "handicap socioviolent": une approche comparative de la violence en milieu scolaire", a CHARLOT, B. & EMIN, J.C. (Ed.) *Violences a l'école: l'état des savoirs*, Armand Colin, París.
- DEFRANCE, B. (1988), *La violence à l'école*, Syros, París.
- DELAMONT, S. & ATKINSON, P. (1995), *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*, Hampton Press, Cresskill (Nova Jersey).
- DELGADO, M. (1998), *Diversitat i integració*, Empúries, Barcelona.
- DELGADO, M. (1999), "Violència i valors. La violència com a recurs i com a discurs", conferència inaugural de les Segones Jornades de Reflexió sobre la Violència. Joves, educació i violència, Secretaria General de Joventut i Creu Roja Joventut, Barcelona.
- DELGADO, M. (2001), "Diferencia y desigualdad en la escuela", *El País*, 9 d'abril de 2001.
- DENIA, N.; GIRÓ, J. & NAVARRO, J.M. (1988), *Elements per una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*, ICE de l'UB, Barcelona.
- DENSCOMBE, M. (1980), "Keeping 'em quiet", a WOODS, P. (Ed.), *Teacher Strategies*, Croom Helm, Londres.

- DeVOS, G.A. (1980), "Ethnic adaptation and minority status", *Journal of Cross-Cultural Psychology* 11 (1), pp.101-125.
- DeVOS, G.A. i SUÁREZ-OROZCO, M. (1990), *Status Inequality: The Self in the Culture*, Sage, Londres.
- DEYHLE, D. (1995), "Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance", *Harvard Educational Review*, vol.65, n.3.
- DINELLO, R. (1985), *Adolescents entre deux cultures*, L'Harmattan, Paris.
- DRIVER, G. (1979), "Classroom Stress and School Achievement", a KHAN, V.S. (Ed.), *Minority Families in Britain*, Macmillan, Londres.
- DUBET, F. (1991), *Les lycéens*, Seuil, Paris.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996), *A l'école*, Seuil, París.
- DUFOUR-GOMPERS, R. (1992), *Dictionnaire de la violence et du crime*, Erès, Toulouse.
- DUMONT, L. (1987), *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna.*, Alianza, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1968), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, P.U.F., París.
- DURKHEIM, E. (1976), *El suicidio*, Akal, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1982), *De la división del trabajo social*, Akal, Madrid.
- DUVIGNAUD, J. (1986), *Hérésie et subversion. Essais sur l'anomie*, La Découverte, París {Trad. Cast. (1990) Herejía y subversión. Ensayos sobre la anomia, Icaria, Barcelona}.
- DYNESSON, T. (1977), "Review and Update: Precollegiate Anthropology Materials", *Anthropology and Education Quarterly*, 8.
- EHRENBERG, A. (1989), "Le hooliganisme sous-produit de la passion pour l'égalité", *Liberation*, 20 d'abril.
- ELDERING, L. (1996), "Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology and education Quarterly*, 27 (3): 315-330.
- ELDERING, L. (1997), "Ethnic Minority Students in the Netherlands from a Cultural-Ecological Perspective", a "Ethnicity and School Performance: Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology", monogràfic de *l'Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3).
- ELEY, G. & SUNY, R.G. (Eds) (1996), *Becoming National: a Reader*, Oxford Univ. Press, Nova York.
- ELIAS, N. (1972), *La civilisation des moeurs*, Presse-Pocket, París.
- ENZENSBERGER, H.M. (1995), *La Grande Migration. Vues sur la guerre civile*, Gallimard, París.
- EPP, J.R. & WATKINSON, A.M. (Ed.) (1996), *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*, Falmer Press, Londres.
- EPP, J.R. & WATKINSON, A.M. (Ed.) (1999), *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, La Muralla, Madrid.
- ESF (1978), *Le handicap socio-culturel en question*, Les Editions ESF, París.
- ESTEVA FABREGAT, C. (1988), "Variacions de la identitat des de l'antropologia", a *Construint identitats: mites i símbols*, Fundació Caixa de Pensions, Barcelona.
- ESTILLES, J. (1932), "L'atur forçós i la llibertat obrera", *L'amic del Poble*, n. 25.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. (1940), *The nuer*, Claredon Press, Oxford {Trad. Cast. (1977), *Les nuer*, Anagrama, Barcelona }.

- FEIXA, C. (1993), *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- FEIXA, C. (1998), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Ariel, Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1996), *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, CIDE, Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (1988), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (Ed.) (1998), *Jóvenes violentos. Causas psicosociológicas de la violencia en grupo*, Icaria, Barcelona.
- FEU, J. & PALAUDARIAS, J.M. (1997), "La acogida del alumnado extranjero", a GARCÍA CASTAÑO, F.J. & GRANADOS MARTÍNEZ, A. (Coord.), *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Universidad de Granada, Granada.
- FIGUEROA, P.M.E. (1984), "Race Relations and Cultural Differences: Some Ideas on a Racist Frame of Reference", a VERMA, G.K. & BAGLEY, C. (Eds.), *Race Relations and Cultural Differences*, Croom Helm, Londres.
- FINKIELKRAUT, A. (1994), *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona.
- FITZPATRICK, P. (1987), "Racism and the Innocence of law", a FITZPATRICK, P. & HUNT, A. (Eds.), *Critical Legal Studies*, Basil Blackwell.
- FOLEY, D.E. (1990), *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of tejas*, Ed. Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- FOLEY, D.E. (1991), "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure", *Anthropology and Education Quarterly*, vol.22.
- FOSTER, P. (1990), *Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education. A Case Study of a Multi-Ethnic Comprehensive School*, Routledge, Londres.
- FOSTER, P. (1991), "Cases not Proven: An Evaluation of Two Studies of Teacher Racism", *British Educational Research Journal*, 16 (4)..
- FOSTER, P. (1995), "Caso no probado: evaluación de un estudio sobre el profesorado racista", a WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Comp.), *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós-MEC, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1992), *Vigilar y castigar, Siglo XXI*, Madrid.
- FREUD, S. (1948), *Obras completas, vol I*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- FULLAT, O. (1988), *La peregrinación del buen estudio sobre la violencia educativa*, Servei de Publicacions de la Univ. Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- FULLER, M. (1980), *Black Girls in a London Comprehensive. Schooling for Women's Work*, DEEM, R. (Ed.), Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- FUNK, W. (1997), "Violencia escolar en Alemania", *Revista de Eucación*, n. 313.
- FURLONG, V.J. (1984), "Black Resistance in the Liberal Comprehensive", a DELAMONT, S. (Ed.), *Readings on Interaction in the Classroom*, Methuen, Londres.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1997), "Bibliografía para educadores sobre los procedimientos etnográficos", a VELASCO MAÍLLO, H.M. & DÍAZ DE RADA, A., *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. & PULIDO, R. (1994), *Antropología de la educación*, Eudema, Madrid.

- GAVIRIA, M.; LAPARRA, M. & AGUILAR, M. (1995), "Aproximación teórica al concepto de exclusión", a DD.AA. *Desigualdad y pobreza hoy*, Talasa, Madrid.
- GELLNER, E. (1983), *Nations and Nationalism*, Ithaca, Nova York.
- GELLNER, E. (1989), *Cultura, Identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Gedisa, Barcelona.
- GERGEN, K.J. (1991), *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Basic Books, Nova York {Trad. Cast. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós Ibérica, Barcelona (1992)}.
- GIBSON, M.A. (1988), *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, Cornell Univ. Press, Nova York.
- GIBSON, M.A. i OGBU, J.U. (Eds.) (1991), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland Publishing, Nova York.
- GILBERT, C. (1985), "Fin de contrat", *Traverses*, 33-34.
- GILMORE, P. (1985), "Gimme Room: School Resistance, Attitude and Access to Literacy", *Journal of Education*, vol. 167 (1).
- GILLBORN, David (1981 / 1990), *Race, ethnicity and education*, Routledge, Londres 1981 / Unwin Hyman, Londres 1990.
- GIRARD, R. (1972), *La violence et le sacré*, Grasset, París {Trad.Cast. (1980) *La violencia y lo sagrado*, Anagrama, Barcelona}.
- GLUCKMAN, M. (1963), *Order and Rebellion in Tribal Africa*, Cohen and West, Londres.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- GOFFMAN, E. (1961), *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs Merrill, Indianapolis.
- GOFFMAN, E. (1969), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Penguin, Harmondsworth, {Trad. Cast. (1971), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires}.
- GOFFMAN, E. (1970a), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1970b), *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOODENOUGH, W. (1976), "Multiculturalism as the Normal Human Experience", *Council on Anthropology and Education Quarterly* 7.
- GORZ, A. (1980), *Adieux au prolétariat*, Galilée, París.
- GOTTFREDSON, G.D. & GOTTFREDSON, D.C. (1985), *Victimization in Schools*, Plenum Press, Nova York.
- GOTZENS, C. (1997), "La disciplina escolar", *Cuadernos de educación*, n.24, Horsori, Barcelona.
- GOUGIS, R.A. (1986), "The Effects of Prejudice and Stress on the Academic Performance of Black Americans", a NEISSER, U. (Ed.), *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- GRANT, C.A. & SLEETER, C.E. (1996), *After the school Bell Rings*, Falmer Press, Londres.

- GREEN, P. (1983b), "Male and Female Created He them", *Multicultural Teaching*, vol. 2, n. 1..
- GREEN, P. (1985), "Multiethnic Teaching and the Pupils' Self-Concept", annexe al capítol 2 de *Education for All, Final Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, HMSO, Londres.
- GREGORY, E. (1996), *Aprènquem de la comunitat. Un projecte d'ensenyament - aprenentatge de la lectura amb nens de famílies originàries de Bangladesh*, a Londres., Manuscrit entregat per a un seminari del Curs de Formació de Formadors en el camp de les Relacions Interètniques de la Teresa san Roman.
- GRIGNON, C. (1971), *L'ordre des choses*, Les éditions de Minuit, París.
- GRUGEON, E. & WOODS, P. (Ed.) (1990), *Educating All*, Routledge, Londres.
- GUILLAUME, M. (1985), "La stratégie du lézard", *Traverses*, 33-34.
- GUILLAUMIN, C (1972), *L'ideologie raciste. Genèse et langage actuel*, Mouton, París.
- GUILLAUMIN, C. (1980), "The idea of race and its elevation to autonomous, scientific and legal status", a DD.AA., *Sociological Theories: Race and Colonialism*, UNESCO, París.
- HALL, S. & JEFFERSON, T. (Ed.) (1983), *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Hutchinson, Londres.
- HAMMERSLEY (1980), *A Peculiar World? Teaching and Learning in an Inner City School*, Tesi Doctoral, Universitat de Manchester.
- HANNOUN, H. (1992), *Els ghettos de l'escola*, Eumo, Vic.
- HARGREAVES, D. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- HARGREAVES, D.H. et altri (1975), *Deviance in Classrooms*, Ed. Routledge, Kegan and Paul, Londres.
- HART, D.M. (1997), *Estructuras tribales precoloniales en Marruecos bereber, 1860-1933: Una reconstrucción etnográfica en perspectiva histórica*, Univ. de granada, Granada.
- HART, U.K. (1999), *Tras la puerta del patio. La vida cotidiana de las mujeres rifeñas*, La biblioteca de Melilla, Melilla.
- HAYES, K.G. (1992), "Attitudes toward Education: Voluntary and Involuntary Immigrants from the Same Families", *Anthropology & Education Quarterly*, vol.23.
- HAZAN, P. (1995), "Les enfants tueurs des guerres africaines", *Libération*, 4 de maig de 1995.
- HEATH, Shirley Brice (1983), *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- HEBIDGE, D. (1979), *Subculture. The Meaning of Style*, Methuen, Londres.
- HEGOA (1990), *Resumen del Informe de Investigación del análisis de libros de texto (6 EGB - COU)*, Ciencias Sociales, Manuscrit.
- HELLMAN, D.A. & BEATON, S. (1986), "The pattern of violence in urban public schools: the influence of school and community", *Journal of research in crime and delinquency*, 23 (2)..
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. & ANDERSON-LEVITT, K. (1992), "Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés: presentation", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.

- HÉRITIER, F. (1999), *De la violence (I i II)*, O.Jacob, Paris.
- HERSKOVITS & LINTON (1940), *Acculturation in Seven Indian Tribes*, Appleton, Nova York.
- HIRANO, K. (1992), *Bullying and Victimization in Japanese Classrooms*, Ponència presentada en la Conferència Europea de Psicologia del desenvolupament, Sevilla.
- HOBBES, T. (1972), *Léviathan*, Sirey, París.
- HOESELAGER, G.J.T. & VAN LIESHOUT, C.F.M. (1992), *Social and Affective Adjustment of Self-and-Peer-Reported Victims and Bullies*, Ponència presentada en la Conferència Europea de Psicologia del desenvolupament, Sevilla.
- HOOSON, D. (Ed.) (1994), *Geography and National Identity*, Blackwell, Oxford.
- HOWARD ROSS, M. (1995), *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Paidós, Barcelona.
- HUBERT, D. & CLAUDÉ, Y. (1991), *Les skinheads et l'extrême droite*, VLB, Montreal.
- HUNTINGTON, S. (1994), *Commentaire*, n.66.
- IHESI (1996), *Jeunesse et sécurité*, Dossier du 3e séminaire de la septième session nationale d'études.
- IMBERT, G. (1992), *Los escenarios de la violencia*, Icaria, Madrid.
- JEFFCOATE, R. (1979), "A Multi-cultural Curriculum: Beyond the Orthodoxy", *Trends in Education*, vol. 4, n. 4.
- JELINEK, M.M. & BRITTAN, E. (1975), "Multi-racial Education and Inter-ethnic Friendship Patterns", *Educational Research* 19 (2).
- JOHN, V.P. (1972), "Styles of Learning-Styles of Teaching: Reflection on the Education of Navajo Children", a CAZDEN et altri (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College Press, Nova York.
- JORDAN, J.A. (1992), *L'educació multicultural*, CEAC, Barcelona.
- JULIANO, D. (1985), "Una subcultura negada: l'àmbit domèstic", a Llopart, Prat i Prats (Eds.), *La cultura popular a debat*, Alta Fulla, Barcelona.
- JULIANO, D. (1997), "Universal/Particular. Un falso dilema", a BAYARDO, R. & LACARRIEU, M. (Comp.), *Globalización e identidad cultural*, Ciccus, Buenos Aires.
- JULIANO, D. (1998), "Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada", a SANTAMARÍA, E. & GONZÁLEZ PLACER, F. (Coords.), *Contra el fundamentalismo escolar*, Virus, Barcelona.
- JULIANO, M.D. (1986), "Cultura popular", *Cuadernos de Antropología*, Anthropos, Barcelona.
- JUNGER, M. (1990), "Intergrup bullying and racial harassment in the Netherlands", *Sociology and Social Research*, n.74 (pp.65-72).
- KAPLAN, A. (1998), *De Senegambia a Catalunya. Procesos de aculturación e integración social*, Fundación "La Caixa", Barcelona.
- KELLNER, D. (1991), "Popular Culture and the Construction of Postmodern Identities", a Lash, S. & Friedman, J. (Comp.), *Modernity and Identity*, Blackwell, Oxford.
- KHOSROKHAVAR, F. (1995), "Le quasi-individu: de la néo-communauté à la nécro-communauté", a DUBET, F. & WIEVIORKA, M. (Ed.), .

- KIMBALL, S.T. & WAGLEY, C. (1974), *Race and Culture in School and Community*, Office of Education and National Institute of Education, Washington, D.C..
- KNIGHT, N. (1982), *Skinhead*, Omnibus Press..
- KROTZ, E. (1988), *Ensayos sobre el cooperativismo rural en México*, UAM, Iztapalepa.
- LACOUÉ-LEBARTHE, P. & NANCY, J.L. (Comp), (1983), *Le retrait du politique*, Galilée, París.
- LAGERSPETZ, K.M. et al. (1982), "Group Aggression Among School Children in Three Schools", *Scandinavian Journal of Psychology*, n. 23.
- LAGRANGE, H. (1995), *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insecurité*, PUF, París.
- LANAO, P. (1987), *Salt. La guerra civil a les comarques de Girona*, Ajuntament de Salt, Girona.
- LANE, D. (1990), *The Impossible Child*, Trentham Books, Exeter.
- LARKIN, R. (1979), *Suburban Youth in Cultural Crisis*, Oxford Univ. Press, Nova York.
- LASCH, Ch. (1981), *Le complexe de Narcisse*, Laffont, París.
- LAWTON, D. (1977), *Education and Social Justice*, Sage, Londres.
- LE BOT, Y. (1997), "Le temps des guerres communitaires", a *Wieviorka* (1997), La Découverte, París.
- LEACOCK, E.B. (1968), "The Concept of Culture and its Significance for School Counselors", *Personnel and Guidance J.* 46.
- LEACOCK, E.B. (Ed.) (1971), *The Culture of Poverty: A critique*, A Touchstone Book, Nova York.
- LEACH, E. (1954), *Political Systems of Highland Burma*, LSE, Bell & Sons, Londres.
- LEE, S.J. (1996), *Unraveling the Model Minority Stereotype*, Teachers College Press, Londres.
- LEFORT, C. (1986), *The Political Forms of Modern Society*, Polity, Cambridge.
- LEITER, K. (1974), "Ad Hocing in the Schools", a CICONVEL, A.V. (Ed.), *Language Use and School Performance*, Academic Press, Nova York.
- LEITHWOOD, K.A. & MONTGOMERY, D.J. (1982), "The Role of the Elementary School Principal in Program Improvement", *Review of Educational Research*, 52.
- LÉVI STRAUSS, C. (Dir.) (1981), *La identidad*, Petrel, Barcelona.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1983), *Le regard éloigné*, Plon, París.
- LEWIS, O. (1965), *La Vida. Una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza: de San Juan a Nueva York*, Joaquín Mortiz, México.
- LEWIS, O. (1972), *La cultura de la pobreza*, Anagrama, Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (1983), *L'ère du vide*, Gallimard, Parid {Trad. Cast. (1986), *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona}.
- LUQUE BAENA, Enrique (1984), "Sobre antropología política (diálogo polémico con un viejo discurso)", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, gener-març de 1984, n.25..
- LYOTARD, F. (1979), *La condition post-moderne*, Minuit, París.
- LYOTARD, F. (1986), *Le post-moderne expliqué aux enfants*, Galilé, París.



- MAC AN GHAIL, M. (1989), "Beyond the White Norm: the Use of Qualitative Methods in the Study of Black Youths' Schooling in England", *Qualitative Studies in Education*, 2 (3).
- MAC AN GHAILL (1988), *Young, Gifted and Black*, Open University Press, Milton Keynes.
- MACKENZIE, W.J. (1979), *Pouvoir, violence, décision*, PUF, París.
- MAFFESOLI, M. (1990), *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona.
- MAIER, Ch. E. (Comp.) (1987), *The Changing Boundaries of the Political*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- MALEWSKA, H. i altres (1982), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, La Documentation Française, París.
- MANNHEIM, K. (196), *Idéologie et Utopie*, Rivière, París.
- MARCO, A. (2000), *Anàlisi i descripció de la situació dels immigrants des de la perspectiva de la policia local*, Jornada per a la Integració i la convivència. Documentació i material de treball, Mecanoscrit, Ajuntament del Vilar.
- MARCHESI, A. (2000), *Controversias en la educación española*, Alianza, Madrid.
- MATUTE-BIANCHI, M.E. (1991), "Situational Ethnicity and Patterns of School Performance Among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students", a GIBSON, M.A. & OGBU, J.U. (Eds.), *Minority Status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Ed. Garland Publishing, Nova York.
- MAZZOLENI, G. (1975), *Il diverso e l'uguale: la concttualizzazione della diversità a nei contatti interculturali*, Bulzoni, Roma.
- McANDREW, M. (1986), *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires au Québec*, Comité des Publications de la Faculté des sciences de l'Éducation, Montreal.
- MCCARTHY, C. (1994), *Racismo y curriculum*, Morata, Madrid.
- McLAREN, P. (1995), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI, México.
- MEAD, M. (1928), *Coming Age in Samoa: A Study of Primitive Youth for Western Civilization*, William Morrow, Nova York.
- MEAD, M. (1930), *Growing Up in Guinea*, {Trad. Cast. (1985) Educación y cultura en Nueva Guinea, Paidós, Barcelona}.
- MEAD, M. (1968), *Culture and comitment*, {Trad. Cast. (1977) Cultura y compromiso, Granica, Barcelona}.
- MECHERI, H.F. (1984), *Les jeunes immigrés magrébins de la deuxième génération*, L'Harmattan, París.
- MEHAN, H., HERTWECK, A. i MEIHLS, L.J. (1986), *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*, Standford Univ. Press, Standford.
- MELERO, J. (1993), *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Siglo XXI, Madrid.
- MELUCCI, A. (1988), "Social Movements and the Democratisation of Everyday Life", a KEANE, J. (Comp.), *Civil Society and the State. New European Perspectives*, Verso, Londres.
- MEMMI, A. (1982), *Le racisme. Description, définition, traitement*, Gallimard, París.

- MERTON, R.K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, Free Press, Nova York {Trad. Cast. Teoría y estructuras sociales, Fondo de Cultura Económica, México}.
- MERTON, R.K. (1990), *Consensus and Controversy*, Falmer Press, Londres.
- METZ, M.H. (1978), *Classrooms and Corridors*, Univ. of California Press, Berkeley.
- MICHAUD, I. (1978), *Violence et politique*, Gallimard, París {Trad. Cast. (1980) Violencia y política, Ruedo Ibérico, Madrid}.
- MICHAUD, I. (1986), *La violence*, PUF, París.
- MILNER, D. (1983), *Children and Race: Ten Years On*, Ward Lock, Londres.
- MOOIJ, T. (1992), "Predicting (under) Achievement of Gifted Children", *European Journal for High Ability*, n. 3.
- MOOIJ, T. (1997a), *Safer at School. Summarising report for the EU conference, Utrecht, Holanda (24-26 de febrer, 1997)*, Univ. of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences.
- MOOIJ, T. (1997b), "Por la seguridad en la escuela", *Revista de educación*, n.313.
- MOORE, A. (1995), "Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés", a WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Comp.), *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós-MEC, Barcelona.
- MORIN, E. (1984), *L'esprit du temps*, Le livre de poche, París.
- MORIN, E.; LEFORT, C. & COUDRAY, J. (1968), *La Brèche. Premières réflexions sur les événements*, Fayard, París.
- MULLARD, C. (1984), *Anti-Racist Education: the three O's*, National Association for Multiracial Education, Cardiff.
- NARBONA, L.M. (1992), *Marroques en Viladecans*, Ajuntament de Viladecans, Viladecans.
- NAVARRO, J.M. (Ed.) (1997), *El Islam en las aulas*, Icaria, Barcelona.
- NOEDHAUS, W.D. (1975), "The political business cycle", *Review of Economic Studies*, 42.
- O'MOORE, M. & BRENDAN, H. (1989), "Bullying in Dublin Schools", *Irish Journal of Psychology*, n. 10.
- OFFE, C. (1984), *Contradictions of the Welfare State*, MIT Press, Cambridge.
- OFFE, C. (1985), *Disorganized Capitalism*, Polity Press, Cambridge.
- OGBU, J.U. (1974), *The Next Generation: An Ethnography of education in an Urban Neighborhood*, Academic Press, Nova York.
- OGBU, J.U. (1978), *Minority education and Caste: The American System in Cross Cultural Perspective*, Academic Press, Nova York.
- OGBU, J.U. (1982), "Cultural Discontinuities and Schooling", *Anthropology and education Quarterly*, vol.XIII, n.4.
- OGBU, J.U. (1986b), "Class Stratification, Racial Stratification and Schooling", a WEIS, L. (Ed.), *Race, Class and Schooling*, Special studies In Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo..
- OGBU, J.U. (1987a), "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation", *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).
- OGBU, J. U. (1989a), "Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation", a STERN, D. i EICHHORN, D. (Eds.): *Adolescence and Work: Influences of Social Structure, Labor Markets and Cultures*, Lawrence Erlbaum, Nova York.

- OGBU, J.U. (1992), "Les frontières culturelles et les enfants de minorités", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- OLWEUS, D. (1986), *Mobbing - Vad vi vet och vad vi kan göra*, Liber, estocolm.
- OLWEUS, D. (1991), "Bully/victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention program", a PEPLER, D. & RUBIN, K., *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Erlbaum, Hillsdale, N.J..
- OLWEUS, D. (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid {(1993) *Bullying at School. What we know and what we can do*, Blackwell, Londres}.
- ORTEGA, O. (1992), "Violence in Schools. problems of Bullying and Victimization in Spain", Ponència presentada en la Conferència Europea de Psicologia del desenvolupament, Sevilla.
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J.A. (1997), "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", *Revista de educación*, n.313.
- OSBORNE, A.B. (1991), "Towards an Ethnology of Culturally Responsive Pedagogy in Small Scale remote Communities: Native American and Torres Strait Islander", *Qualitative Studies in Education*, 4 (1).
- OSBORNE, A. B. (1996), "Practice into Theory into Practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized", *Anthropology and education Quarterly*, 27 (3): 285-314.
- OUELLET, F. (Ed.) (1988), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de l'éducation*, Intercultural Social science Publications, Kingston.
- PAIN, J. (1993), "Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits", *Migrants-Formation*, 92..
- PAIN, J.; BARRIER, E. & ROBIN, D. (1996), *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*, Matrice, Paris.
- PALMGREN, C. et al. (Eds.), *Ethnicity in Youth Culture*, Stockholm, Youth Culture at Stockholm University.
- PARKIN, F. (1971), *Class Inequality and Political Order*, McGibbon and Kee, Londres.
- PARKIN, F. (1979), *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, Tavistock, Londres.
- PASCUAL, J. (1997), *Discursos de etnicidad en la escuela ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*, Memoria final d'una investigació seleccionada en el concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995.
- PASCUAL, J. & RIERA, C. (1993), *Identitat cultural i socialització. L'escolarització dels infants magrebins a la comarca d'Osona.*, Fundació ESICO, Barcelona (manuscrit).
- PAUGAM, S. (1991), *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, PUF, Paris.
- PAYET, J.P. (1992), "Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieu: enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.

- PAYET, J.P. (1995), *Colléges de banlieu. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens, Paris.
- PÉCAUT, D. (1987), *L'Ordre et la violence*, EHESS, Paris.
- PERRY, D.G. et al. (1988), "Victims of Peer Aggression", *Development Psychology*, n. 24.
- PESHKIN, A. (1991), *The Color of Strangers, the Color of Friends: the Play of Ethnicity in School and Community*, Univ of Chicago Press, Chicago.
- PETRONI, F.A. & HIRSCH, E.A. (1970), *Two, Four, Six, Eight, When You Gonna Integrate?*, Behavioral Publications, Nova York.
- PHILLIPS, S.U. (1972), "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classrooms", a CAZDEN, C.B.; JOHN, V.P. & HYMES, D. (Ed.), *Functions of Language in the Classrooms*, Teachers College Press, Nova York.
- PINK, W.T. (1984), "Schools youth and justice", *Crime and Delinquency*, 30, 3.
- PLANELLA, J. (1998), "Repensar la violència: usos i abusos de la violència com a forma de comunicació en nens i adolescents en situació de risc social", *Educació Social - Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 10, setembre-desembre.
- POLGAR, S.K. (1978), "On Modeling Social Relations", *Anthropology and Education Quarterly*.
- POLLARD, A. (1980), *The Social World of the Primary School*, Holt, Rinehart & Winston, Londres.
- POSTMAN, N. (1990), *La desaparició de la infantesa*, Eumo, Vic.
- POSTMAN, N. (2000), *La fi de l'educació*, Eumo, Vic.
- PREISWERK, R. & PARROT, D. (1975), *Ethnocentrisme et histoire; l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Anthropos, Paris.
- PUIGJANER, J.M. (Dir.) (1980), *Immigració i reconstrucció nacional a Catalunya*, Blume (Fundació Jaume Bofill), Barcelona.
- PUJADAS, J.J. (1993), *Etnicidad. La identidad cultural de los pueblos*, Eudema, Madrid.
- PUJOL, J. (1976), *La immigració, problema i esperança de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona.
- RAMBLA, X.; ROVIRA, M. & TOMÉ, A. (1999), "Ocho trajes a medida. Modelos y resultados en cada país", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- RECIO, A. (1986), "Trabajadores desiguales. I.- Segmentación de la clase obrera y estrategias laborales II.- Crisis y perspectivas", *Mientras tanto*, n. 28.
- RECIO, A. (1989), "Acción sindical en una sociedad compleja: interrogantes, reflexiones y sugerencias sobre el futuro sindical", *Mientras tanto*, n.38.
- RECIO, A. (1995), "Integración europea y acción sindical: obstáculos al desarrollo de una sindicalismo internacionalista", *Mientras tanto*, 60, hivern 1995.
- REX, J. (1986), "Equality of Opportunity and the Ethnic Minority child in British Schools", a MODGIL, S. et al. (Eds.), *Multicultural Education: the Intermittent Debate*, Falmer Press, Lewes.
- REX, J. & MASON, D. (Comp.) (1986), *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- RICHES, D. (Comp.) (1988), *Antropología de la violencia*, Pirámide, Madrid.
- RIESMAN, D. (1981), *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona {*The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*, Yale Univ. Press}.

- RIGBY, K. & LEE, P. (1991), "Victims in Schools Communities", *Journal of the Australasian Society of Victimology*.
- RISENBOROUGH, G.F. (1981), "Teachers Careers and Comprehensive Schooling: an Empirical Study", *Sociology*, vol. 15, n.3.
- RIST, R.C. (1970), "Students Social Class and Teachers Spectations: the Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools", *Harvard Educational Review*, 40.
- RIST, R.C. (1978), *The Invisible Children: School Integration in American Society*, Harvard Univ. Press, Cambridge.
- RIST, R.C. (1979), *Desegregated Schools: Appraisals of an American Experiment*, Academic Press, Nova York.
- ROBERTSON, P. (1993), *Paul Robertson Jr. Speaks to America*, Rutgers Univ. Press, New Brunswick, NY.
- ROCHÉ, S. (1993), *Le sentiment d'insécurité*, PUF, Paris.
- ROCHÉ, S. (1994), *Insécurité et libertés*, Seuil, Paris.
- ROCHÉ, S. (1996), *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*, Le Seuil, Paris.
- ROGLER, L.; DHARMA, C. i MALGADY, R. (1991), "Acculturation and Mental Health Status Among Hispanics", *American Psychologist*, 46 (6), pp.585-597.
- ROJAS MARCOS, L. (1995), *Las semillas de la violencia*, Espasa Calpe, Madrid.
- ROQUE, M.-A. (Dir.) (1998), *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*, Proa, Barcelona.
- ROQUE, M.A. & GALLARDO, V. (1993), "La Catalogne", a SCARDIGLI, V. (Dir.) *L'Europe de la diversité*, CNRS, Paris.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- ROVIRA, M. (1999), "El Proyecto Ariane en Cataluña. Género y agresividad", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 284.
- RUBERT DE VENTÓS, X. (1994), *Nacionalismos: el laberinto de la identidad*, Espasa-Calpe, Madrid.
- SAN ROMÁN, T. (1994), *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*, Alta Fulla - Fundació Serveis de Cultura Popular, Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1995), *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía.*, Servei de Publicacions UAB, Publicacions d'Antropologia Cultural, Bellaterra {(1996), Tecnos, Madrid}.
- SAN ROMÁN, T. (Comp.) (1986), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Ed. Alianza Universidad, Madrid.
- SANTAMARÍA, E. (1998), *La incògnita del estrany (Una aproximación a la significación sociológica de la "immigración no comunitaria")*, Doc. mecanografiat, tesina de doctorat, presentada en el programa "Sociologia i Ciències Polítiques Contemporànies" de la Universitat de Barcelona.
- SCHÄFER, M. (1996a), "Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schilkanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe", *Report Psychologie*, n. 21.
- SCHÄFER, M. (1996b), "Verschiedenartige Perspektiven von Bullying", a SCHÄFER, M. (ed.), *Bullying-Aggression unter Schülern*, Max-Planck-Institut, Munic.
- SCHMITTHENNER, H. (1999), "¿Refundar el sindicalismo?", *Le Monde Diplomatique*, juny

- SCHOFIELD, J.W. (1982), *Black and White in School: Trust, Tension or Tolerance?*, Praeger, Nova York.
- SEGUY, J. (1980), *Christianisme et société (Introduction à la sociologie de Ernst Troeltsch)*, Cerf, París.
- SERRA, C. (1993), *Del islamismo a la crítica de la razón islámica*, tesina del Màster en Estudis Euro-Àrabs del CIDOB - UdG.
- SERRA, C. (1998), *L'etnografia escolar. Un instrument per a l'estudi de les relacions interètniques en el camp de l'educació*, mecanuscrit, treball de recerca del curs de doctorat an Antropologia Social i Cultural de la Univ. Autònoma de Barcelona.
- SERRA, C. (1999), "L'etnografia aplicada a les relacions interètniques en el camp de l'educació", *Comunicacions del Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació Tardana de l'alumnat estranger*, Univ. de Girona, Girona.
- SERRA, C. (2000), "Les formes de la violència a les escoles", Grup de treball sobre l'escola, en el marc de les Jornades Sobre Violència Juvenil. Realitat, mite, alarma social, Sabadell 5 i 6 d'octubre.
- SERRA, C. (Coord.) (1999), "Minories Culturals i Alumnes d'Incorporació Tardana: una nova realitat per repensar l'atenció a la diversitat a l'Educació Secundària Obligatoria", Actes de la 9ª Escola d'Estiu Sobre Interculturalitat, Girona.
- SERRA, C. et altri (Equip ICE 'Diversitat Cultural i Escola') (1992), Anàlisi dels dissenys curriculars en relació al tractament que rep la diversitat cultural, document intern ICE de l'UAB.
- SERRA, C. & FEU, J. (1997), "Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural. Los maestros de la provincia de Girona ante el reto de la interculturalidad", a GARCÍA CAMPOS, R. (Coord.), *VI Conferencia de Sociología de la educación*, ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza.
- SHARP, R. & GREEN (1975), *Education and Social Control*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- SHARP, R. (1982), *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- SHOTTER, J. (1989), "El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social" a IBÁÑEZ, T. (Ed.), *El conocimiento de la realidad social*, Sendai, Barcelona.
- SIMMEL, G. (1908), *Sociology*, Prentice-Hall, Nova Jersey {Trad.Cast. (1986) *Sociología*, Alianza, Madrid}.
- SIMMEL, G. (1974), "Problèmes de sociologie des religions", a *Archives des sciences sociales des religions*, CNRS, París.
- SIMMEL, G. (1977), "Les sociétés secrètes", a *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Gallimard, París.
- SINDELL, P.S. (1974), "Some Discontinuities in the Enculturation of Mistassini Cree Children", a SPINDLER, G. (Ed.), *Education and Cultural Process*, Ed. Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- SLEETER, C. & GRANT, C.A. (1989), *Turning on Learning: five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and dissability*, Merrill, Columbus.
- SMITH, P. (1991), "The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups", *The Psychologist*, n.4.

- SOLOMON, R.P. (1986), "The Lived Culture of West Indian Boys in a Toronto High School", a WEIS, L. (Ed.), *Race, Class and Schooling*. Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.
- SOLOMON, R.P. (1992), *Black Resistance in High School*, Sunny, Nova York.
- SPENCER, D. (1984), "The Home and School Lives of Women Teachers", *The Elementary School Journal*, 84.
- SPINDLER, G.D. (Ed.) (1955), *Education and Anthropology*, Stanford Univ. Press, Palo Alto, California.
- STACEY, J. (1990), *Brave New Families. Stories of domestic Upheaval in Late Twentieth Century America*, Basic Books, Nova York.
- STEARNS, R.D. (1986), "Using Ethnography to Link School and Community in Rural Yucatan", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 17
- STEBBINS, R. (1977), "The Meaning of Academic Performance: How Teachers Define a Classroom Situation", a WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Eds.), *School Experience*, Croom Helm, Londres.
- STOLCKE, V. (1992), *Racismo y sexualidad en la Cuba colonial*, Alianza, Madrid.
- STOLCKE, V. (1993), "El 'problema' de la inmigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión", *Mientras tanto*, n.55.
- STOLCKE, V. (1995), "Talking cultures: new boundaries, new rethorics of exclusion in Europe", *Current Anthropology*, 36 (1).
- STOLCKE, V. s/d, *El poder del estado y la creación de minorías (més un document signat per l'Associació Brasileira d'Antropologia sobre el Cinquè Centenari de la Conquesta d'Amèrica)*, Manuscrit.
- SUÁREZ-OROZCO, M. (1987), "Becoming Somebody: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools", *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).
- SUÁREZ-OROZCO, M. (1989), *Central American Refugees and U.S. High Schools: Psychosocial Study of Motivation and Achievement*, Standford Univ. Press, Standford.
- SUÁREZ-OROZCO, M. & SUÁREZ-OROZCO, C. (1992), "La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis: implications pour la recherche en éducation", *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- TAGUIEFF, P.A. (1986), "Racisme et antiracismes: modèles et paradoxes", a BÉJIN, A. & FREUND, A. (Dir.), *Racismes, antiracismes*, Librairie des Méridiens, Paris
- TAGUIEFF, P.A. (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris.
- TAGUIEFF, P.A. (Ed.) (1991), *Face au racisme*, La Découverte, Paris.
- TALLER D'HISTÒRIA (1993), *El procés de segregació de Salt, 1974-1983*, Museu de Salt, Salt.
- TESTANIERE, J. (1967), "Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement de second degré", *Revue française de sociologie*, VIII.
- TIZARD, B. et altri (1988), *Children at the School in the Innercity*, Lawrence Erlbaum, Londres.
- TODOROV, T. (1991), *Nosotros y los otros*, S.XXI, Madrid.
- TOMLINSON, S. (1983), *Ethnic Minorities in British Schools*, Croom Helm, Londres.

- TOURAINÉ, A. (1974), *Production de la société*, Seuil, París.
- TOURAINÉ, A. (1983), *La méthode de l'intervention sociologique*, ADIS, París.
- TOURAINÉ, A. (1984), *Le retour de l'acteur*, Fayard, París.
- TOURAINÉ, A. (1986), "An Introduction to the Study of Social Movements", *Social Research*, 52 (4).
- TOURAINÉ, A. (1993), *Crítica de la modernidad*, Temas de Hoy, Madrid {(1992), *Critique de la Modernité*, Fayard, París}.
- TOURAINÉ, A. (1995), "La formation du sujet", a Dubet, F. & Wiewiorka, M. (Eds.), *Penser le sujet*, Fayard, París.
- TRIANES, M.V. & MUÑOZ, A.M. (1997), "Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención", *Revista de educación*, n.313.
- TRIBALAT, M. (1995), *Faire France*, Découverte, París.
- TROPEA, F. (1993), "De 'Visca el Barça' a 'Dale al guarro': la máscara agressiva de l'skin barceloní", a DD.AA. *Noves formes de delinqüència*, Centre d'estudis Jurídics, Barcelona.
- TROYNA, B. (1982), "The Ideological and Policy Responses to Black Pupils in British Schools", a HARTNETT, A. (Ed.), *The Social Sciences in Educational Studies*, Heinemann Educational Books, Londres.
- TROYNA, B. (1992), "Can You See the Join? An Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies", a GILL, D.; MAYOR, B. & BLAIR, M., *Racism and Education. Structures and strategies*, Sage, Londres.
- TROYNA, B. & CARRINGTON, B. (1989), "'Whose side are we on?' Ethical Dilemmas in Research on 'Race' and Education", a BURGUESS, R.G. (Ed.), *The Ethics of Educational Research*, Falmer, Lewes.
- TROYNA, B. & CARRINGTON, B. (1990), *Education, Racism and Reform*, Routledge, Londres.
- TROYNA, B. i HATCHER, R. (1992), *Racism in Children's Lives: a study of mainly white primary schools*, Routledge.
- ULICHNY, P. (1996), "Cultures in Conflict", *Anthropology and Education Quarterly*, 27 (3): 331-364.
- UNESCO (1969), *Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial*, UNESCO, París.
- UNESCO (1979), *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 20ª reunión de 27-XI-1978*, UNESCO, París.
- UNESCO (1984), *Racismo, ciencia o pseudociencia. Actas del coloquio sobre racismo y discriminación racial*, Atenes 1981, UNESCO, París.
- VAILLANT, M. (1994), "Le grand jeu de la loi", a *Les conduites agressives*, Rencontres de Gif, Ministère de l'Intérieur de la République Française.
- VALDÉS, R. (1988), *Excursus sobre la creencia*, Document mecanografiat.
- VALLVERDÚ, F. (1979), *La normalització lingüística a Catalunya*, Laia, Barcelona.
- VARENNE, H. (1982), "Jocks and Freaks: Social Interaction among Senior High School Students", a SPINDLER, G. (Ed.), *Doing Ethnography of Schooling*, Holt Rinehart & Winston, Nova York.
- VELASCO MAÍLLO, H.M. & DÍAZ de RADA, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid.
- VELASCO MAÍLLO, H.M.; GARCÍA CASTAÑO, F.J. & DÍAZ de RADA, A. (Ed.) (1993), *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.



- VERMA, G. (1995), "Ethnic Relations in All-White Schools", a TOMLINSON, S. & CRAFT, M. (Ed.), *Ethnic Relations and Schooling*, Athlon, Londres.
- VERNE, E. (1987), "Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique", a DD.AA., *L'éducation Multiculturelle*, OCDE/CERI, Paris.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. & QUEVEDO, G. (1989). "Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula", a ROLAND, E. & MUNTE, E. (eds.), *Bullying: an International Perspective*, Fulton, Londres.
- VIGIL, J.D. (1988), *Barrio Gangs: Street Life and Identity in Southern California*, University of Texas, Austin.
- WACQUANT, L. (1999), "Una tormenta represiva que llega de Estados Unidos. La ideología de la inseguridad", *Le Monde Diplomatique*, abril.
- WAGATSUMA, H. & DEVOS, G. (1984), *Heritage or Endurance: Family patterns and Delinquency Formation in Urban Japan*, Univ. of California Press, Berkeley.
- WAGNER, P. (1997), *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, Herder, Barcelona.
- WALLMAN, S. (1986), "Ethnicity and Boundary Process in Context", a Rex, J. & Mason, D. (Eds.), *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge, Univ. Press, Cambridge.
- WAX, M.L.; WAX, R. & DUMONT, R. (1964), "Formal education in an American Indian Community", *Social Problems*, 11 (4).
- WEBER, M. (1971), *Economie et Société*, Plon, Paris.
- WEIS, L. (Ed.) (1986a), *Race, Class and Schooling*, Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.
- WEIS, L. (1986b), "Without Dependence on Welfare for Life: Black Women in the Urban Community College", a WEIS, L. (Ed.), *Race, Class and Schooling*, Special studies in Comparative education, Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.
- WEXLER, P. (1992), *Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School*, Falmer Press, Londres.
- WHYTE, W.F. (1943), *Street Corner Society*, Univ. of Chicago Press, Chicago {Trad. Cast. (1972) *La sociedad de las esquinas*, Diáfora, México}.
- WIEVIORKA, M. (1980), "Les bases du national-populisme", *Le Débat*, setembre, pp.35-41.
- WIEVIORKA, M. (1988), *Sociétés et terrorisme*, Fayard, Paris.
- WIEVIORKA, M. (1992), *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona.
- WIEVIORKA, M. (1992), *La France raciste*, Seuil, Paris.
- WIEVIORKA, M. (1997), "Cultura, société et démocratie", a Wieviorka, M. (Dir.), *Une société fragmentée?. Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris.
- WILCOX, K. (1982a), "Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review", SPINDLER, G. (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- WILDAVSKY, A. (1987), "Choosing Preferences by Constructing Institutions: A Cultural Theory of Preference Formation", *American Political Science Review*, 81.

- WILDAVSKY, A. (1989), "Frames of Reference Come from Cultures: a Predictive Theory", a FREILICH, M. (Comp.), *The Relevance of Culture*, Bergan and Garvey, Nova York.
- WILSON, J.-Q. & KELLING, G.L. (1982), "Broken Windows", *The Atlantic Monthly*.
- WILLIAM, J. (1918), *The Principles of Psychology*, Dover Publications, Nova York.
- WILLIAMS, J. et altri. (1984), *Hooligans abroad*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working Class Children get Working Class Jobs*, Saxon House, Farnboro.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- WITHNBY, I. & SMITH, P. (1993), "A Survey of the Nature and extent of Bullying in Junior/middle and secondary Schools", *Educational research*, n.35.
- WOLCOTT, H.F. (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York.
- WOLCOTT, H.F. (1994), *Transforming qualitative data description, analysis and interpretation*, Sage, California.
- WOLFE, A. (1977), *The limits of legitimacy. Political Contradictions of Contemporary Capitalism*, Free Press, Nova York.
- WOODS, P. (1979), *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- WOODS, P. (1986), *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, Routledge and Kegan Paul, Londres {Trad. Cast. *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona}.
- WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (Comp.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Paidós-MEC, Barcelona.
- WRIGHT, C. (1986), "School Processes: An Ethnographic Study", a EGGLESTON, J. et altri (Eds.), *Education for Some*, Trentham Books, Londres.
- WRIGHT, C. (1987), "Black Students - White Teachers", a TROYNA, B. (Ed.), *Racial Inequality in Education*, Tavistock, Londres.
- WRIGHT, C. (1990), "A Reply to Peter Foster".
- WRIGHT, C. (1992), *Race Relations in the Primary School*, David Fulton, Londres.
- WRIGHT, C.; EGGLESTON, J.; DUNN, D. | ANJALI, M. (1986), *Educational and Vocational Experiences of 15-18 years old members of minority groups*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- WRIGHT, E.O. (1978), *Class, Crisis and the State*, New Left Books, Londres {Trad. Cast. (1983), *Clases crisis y Estado, Siglo XXI*, Madrid}.
- WRIGHT, E.O. (1985), *Classes*, Elek, Londres.
- WULFF, H. (1988), *Twenty Girls. Growing-up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, Stockholm Studies in Social Anthropology, Estocolm.
- ZIEGLER, S. & ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991), "Bullying at School: Toronto in an International Context" (Informe n. 196), Toronto Board of Education, Toronto.