



Escola, oci i joves magribins/es

*Segones generacions
de famílies
immigrades i el sentit
de la seva inserció social.
El cas de Mataró.*

Miquel Àngel Alegre Canosa
Diego Herrera Aragón

*Fundació Serveis de Cultura Popular
Fundació Jaume Bofill*

ÍNDEX

1.- INTRODUCCIÓ I PRESENTACIÓ

DE L'OBJECTE D'ESTUDI [1-13]

2. EL MARC POLÍTIC I LEGAL CONDICIONANT [14-29]

2.1. Sobre el dret al reagrupament familiar [14-20]

2.2. Sobre el dret a l'educació [20-25]

2.3. Sobre el dret a l'accés als serveis públics [25-29]

3. ESCOLA I "SEGONES GENERACIONS [30-100]

3.1. ESCOLA I SEGONES GENERACIONS

MARC DE REFERÈNCIA TEÒRICA [30-74]

3.1.1. Sobre les relacions Escola - Societat - Família/Comunitat **Principals perspectives d'anàlisi** [31-51]

La Solució neo-conservadora [32-34]

La Solució liberal [34-36]

La Solució multiculturalista [36-40]

Les solucions neomarxistes [40-46]

La solució paral·lela [46-47]

La solució asincrònica [47-51]

3.1.2. Models d'educació de la "diferència cultural" [51-74]

Model segregacionista [51-52]

Model compensatori [52-55]

Model multiculturalista [55-56]

Model intercultural. Obrint perspectives : [56-74]

*I.- Sobre la qualitat de la incorporació
de l'alumnat immigrant a l'escola* [60-61]

*II.- Sobre la qualitat de les relacions
alumnes immigrants - alumnes autòctons/es* [62-63]

III.- Sobre la qualitat de les relacions alumnes - professor/a [63-65]

*IV.- Sobre la importància del currículum (explícit)
i del material escolar utilitzat [66-67]*

V.- Sobre la importància de l'aprenentatge de les llengües autòctones [68-70]

VI.- Sobre la importància del continuum escola - família [71-74]

3.2. ESCOLA I SEGONES GENERACIONS EL CAS DE MATARÓ [74-99]

*I.- Sobre la qualitat de la incorporació
de l'alumnat immigrant a l'escola [75-80]*

*II.- Sobre la qualitat de les relacions
alumnes immigrants/des - alumnes autòctons/es [80-87]*

III.- Sobre la qualitat de les relacions alumnes - professor/a [87-90]

*IV.- Sobre la importància del currículum (explícit)
i del material escolar utilitzat [90-92]*

V.- Sobre la importància de l'aprenentatge de les llengües autòctones [92-96]

VI.- Sobre la importància del continuum escola - família [96-99]

4.- OCI I SEGONES GENERACIONS [100-161]

4.1. OCI I SEGONES GENERACIONS MARC DE REFERÈNCIA TEÒRICA [100-134]

**4.1.1. Sobre la construcció social de la joventut
Transició i "temps de resolució" [101-107]**

**4.1.2. Sobre la cultura juvenil.
L'oci i les activitats (re)creatives dels i les joves [107-120]**

I.- Oci a casa, oci fora de casa [120-123]

II.- Oci intra-cultural, oci inter-cultural [123-124]

III.- Oci formalitzat, oci menys formalitzat [125-127]

IV.- Oci instructiu, oci (re)creatiu [127-129]

V.- Oci lícit, oci il·lícit [129-132]

VI.- Oci "masculí", oci "femení" [132-134]

4.2. OCI I "SEGONES GENERACIONS"

EL CAS DE MATARÓ [134-161]

I.- Oci a casa, oci fora de casa [135-139]

II.- Oci intra-cultural, oci inter-cultural [139-144]

III.- Oci formalitzat, oci menys formalitzat [145-148]

IV.- Oci instructiu, oci (re)creatiu [149-151]

V.- Oci lícit, oci il·lícit [152-157]

VI.- Oci "masculí", oci "femení" [157-161]

5.- A MODE CONCLUSIU [162-170]

6.- ANNEXOS [171-206]

Annex 1 : Model d'intervenció sociològica en educació : "interculturalisme i integració escolar dels fills i les filles de famílies d'origen magribí" [171-186]

Annex 2 : Enquesta sobre les relacions i els hàbits dels estudiants de secundària (2on cicle) a Mataró [187-198]

Annex 3 : Algunes dades numèriques d'interès [199-206]

7.- BIBLIOGRAFIA [207-209]

1.- INTRODUCCIÓ I PRESENTACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI

L'objectiu principal d'aquest estudi planteja adreçar l'atenció sobre un col·lectiu poblacional força específic, el dels i les fills/es de famílies immigrades d'origen magribí. Tanmateix, què volem significar sota el titular "les segones generacions i el sentit de la seva inserció social"? En altres paraules, quin sentit té preguntar-se sobre el *sentit* de la seva integració? D'entrada, el repte és donar resposta a (o si més no, de reconduir) certes inquietuds que personalment ens desvetlla l'actual debat a l'entorn dels diferents criteris possibles en ordre a operar la incorporació dels col·lectius immigrants a la nostra societat. Anem a pams.

Primera inquietud: ¿En quina mesura la lluita en favor del dret a preservar la diferència cultural pot dificultar la consecució d'una autèntica igualtat (política, social i econòmica) entre els diversos grups socials i entre els individus, homes i dones, que els conformen? Retrobem, en aquest punt, el debat sobre els possibles "efectes perversos" de la retòrica antiracista multiculturalista. Del dret a la diferència al deure de conservar-la hi ha un petit salt discursiu; i en canvi, dur-lo a terme, pot resultar el millor mecanisme legitimador de la reproducció de les desigualtats socioeconòmiques i polítiques entre col·lectius diferents definits per l'adscripció ètnica. I aprofitem aquest moment per introduir un parell d'aclariments conceptuals per tal d'evitar possibles malentesos en relació al propòsit i significació del nostre discurs.

Val a recordar que l'ús d'una determinada terminologia pot contribuir a perpetuar la generalització de certs supòsits "donats per descomptat" (*taken for granted*) i que estructuren -sovint tendenciosament- la percepció que construïm de la realitat. El repertori de vocabulari a l'ús en l'abordatge de la qüestió que ens ocupa és un clar exemple de construcció tendenciosa del fenomen estudiat. Si no, pensem què implica referir-se als grups d'immigrants estrangers en tant que "minories ètniques". L'extensió de la utilització d'aquest terme -minoria ètnica- neix com a reacció esquerranosa a les doctrines del racisme biològicista. La nova perspectiva, sota el clam "no és natural", reivindica una explicació de les diferències entre els individus i els col·lectius atenent a la cultura que detenten. Ara bé, com quedarà de manifest en endavant, aquest gir (del poder del fenotipus al de l'assignació cultural) ha acabat propiciant una retòrica, la multiculturalista, que no ha fet sinó abonar el terreny per a la justificació d'una nova forma de racisme, la diferencialista. S'entenen ara les cultures com a realitats estàtiques,

incontrovertibles i susceptibles de ser únicament transmeses de generació en generació. I a efectes pràctics tant és *racialitzar* que *etnificar*¹.

Efectivament, es parla, parlem, d'"immigrants de segona generació", com si la condició immigrada s'heretés. El que s'està operant és una relació semàntica força perversa, alhora que potentment eficaç: tota persona immigrant és indefugiblement portadora d'una cultura, d'una ètnia que la identifica. A partir d'aquí, si es pretenen evitar processos d'aculturació i assimilació, el que cal és garantir la preservació d'aquesta diferència cultural, la qual cosa tan sols serà possible si aquesta es desenvolupa per separat, de manera segregada de l'ordre cultural majoritari. Però ens hem preguntat, en quines condicions un col·lectiu immigrant arriba a conformar una minoria ètnica? La resposta és: poques vegades. ¿La defensa del manteniment purista i aferrissat de l'excepcionalisme cultural és conseqüència de la pròpia voluntat dels grups immigrants, o, més aviat s'articula com a estratègia de replegament davant el rebuig xenòfob de la població i les institucions autòctones? Sospitem que moltes més vegades de les que ens pensem el segregacionisme (en paraules gruixudes: la *guetització*) s'explica pel segon dels motius apuntats.

Filant prim, de fet el propi ús del terme "immigrant" participa d'aquesta sort de "fonamentalisme cultural" (expressió manllevada de Stolcke, 1994), en tant que remet a la idea d'estar designant una persona protagonista d'un períple migratori no resolt, en procés, i que, per tant, té encara més peu a la societat d'origen que a la receptora. És per aquest motiu que en el decurs d'aquest informe tractarem d'evitar referir-nos a aquella població ja resident a la societat d'acollida (tant se val els anys i la regularitat de la seva situació legal) en termes d'"immigrada", atès que considerem fer un flac favor per al futur de la integració de la immigració dirigir-se constantment als seus i a les seves protagonistes com a representants d'un pretès estat d'iresolució, àdhuc de precarietat i transitorietat.

Pel que fa a la utilització del significat "segones generacions", hem de confessar que no hem trobat cap solució del tot adequada. Sigui com sigui, i compartint amb Pajares que "(...) cuanto más hablemos de ellos como la <<segunda generación>>, cuanto más los encuadremos dentro de la cultura de sus padres, cuanto más les digamos que tienen derecho a ser diferentes, más rechazo o exclusión van a sentir y más problemas de integración les vamos

¹ I en relació a aquest respecte, no ajuda massa la distinció que plantegen Castles i Miller entre les nocions de minoria i de comunitat ètnica, segons la qual, la primera no seria res més que la manifestació negativa de la institucionalització de la marginació dels col·lectius immigrants, mentre que, en canvi, la segona esdevindria la manifestació positivitzant de la presència d'uns grups immigrants que mantenen de manera significativa elements fonamentals de llur cultura d'origen i un cert distanciament social respecte la societat receptora, si bé poden arribar a gaudir d'un alt nivell de decisió política, d'acceptació social i de promoció econòmica.

a crear" (Pajares, 1998 : 100), cada vegada que ens hi referim, ho farem atribuint la condició immigrada exclusivament a la seva ascendència ("segones generacions de famílies immigrades d'origen magribí") i, en qualsevol cas, obviant el nom al que sovint solen complementar -immigrants-.

Segona inquietud: Com viuen els i les fills/es de famílies magribines la seva integració social? Com experimenten l'estar entre dos aigües, entre el marc referent familiar i el context abastament socialitzador de la nova societat (escola, companys/es autòctons/es, mitjans de comunicació, hàbits culturals, etc.)? Com construeixen la seva identitat quan la població i les institucions autòctones els obliguen a sentir-se estrangers i formant part d'una cultura d'origen que en bona part desconeixen? Novament, cal també aquí apuntar un aclariment important.

La manera i el sentit com té lloc el procés d'integració d'aquestes "segones generacions" es troba certament en funció de les seves edats i del temps de residència a la societat de destí. I nosaltres, en el plantejament d'aquest informe, no hem realitzat cap distinció prèvia al respecte. Entendrem per "segona generació" tota descendència de famílies immigrades d'origen estranger, en aquest cas magribí. Ens permetem englobar sota una mateixa expressió realitats tan diverses (nens/es nouvinguts/des, adolescents amb temps de residència superior a la meitat de la seva edat, joves nascuts/des a l'Estat, etc.), precisament per tal d'abastar la consideració d'un mosaic de situacions tal (en quant a trajectòria, a temps de residència, però també en quant a procedència -camp o ciutat-, models familiars, situació legal i laboral, nivell de contacte amb les institucions oficials, amb la població autòctona, etc.) que ens posi sobre la pista dels diferents elements facilitadors i inhibidors de l'actualització d'aquest procés d'integració social. Exemplifiquem-ho.

Veurem com ha evolucionat aquest procés en el cas d'en M. : noi marroquí de 15 anys, procedent de Tànger, resident a Mataró des que en tenia tres, amb una inserció escolar plenament culminada (és delegat de classe, molt bon estudiant, popular entre els seus i les seves companys/es i entre els professors, etc.), una participació també integradora en les dinàmiques d'oci (el seu grup d'amics de fora de l'escola el componen nens autòctons i marroquins, i fora d'aquest cercle ha aconseguit ser respectat tant pels uns com pels altres) i amb una situació familiar estable i "funcional" (es troba a gust en l'àmbit familiar, tot i que se sap controlat, no viu contradictòriament la confrontació entre la cultura d'origen que de manera flexible però profunda tracten de conservar a casa i la cultura autòctona). Observarem l'estat en què es troba la integració social en el cas d'en Md : nen marroquí, procedent d'Ain

Mamoun, estudiant de 3er d'ESO, acabat d'arribar a l'Estat fa tan sols 7 mesos, amb una inserció escolar totalment fragmentada (assisteix a les aules-taller organitzades pel SEDEC, als reforços corresponents, als seguiments tutorials realitzats pel PEC i quan s'està al grup-classe "mare" realitza activitats especialment programades per a ell), una participació segregadora en les dinàmiques d'oci (fora de l'escola s'ajunta sobretot amb aquells joves magribins més "lumpenitzats" i propers a caure en l'oci més nociu del carrer) i amb una situació familiar que alguns qualificarien de desestructurada (...). Seguirem l'evolució del *cas de la H.*, -nena marroquina de 15 anys, procedent d'una província rural del nord del Marroc, resident a Mataró des de 1992, ben integrada en les dinàmiques escolars (tot i que suspèn algunes assignatures, assoleix bé els coneixements, és ben valorada pel professorat i, malgrat anar sobretot amb altres noies immigrades, actualment es porta bé amb tots els membres de la classe), amb una participació molt reduïda en els espais i temps d'oci extra-domèstics i una situació familiar sòlida i amb una llarga trajectòria a l'Estat (els seus tres germans han estat o estant essent escolaritzats, el seu pare i la seva mare no s'oposen a què la H. aprengui la cultura autòctona, si bé li recorden la importància de no oblidar que ella és marroquina). Analitzarem el *cas de la F.*, -nena marroquina, de Tànger, estudiant de 3er d'ESO, amb dos anys de residència a l'Estat (i un a Mataró), amb una inserció escolar ben encaminada (tot i veure's apartada del grup-classe normalitzat en horaris de reforç, l'interessa aprendre i és força popular entre els membres de la classe, especialment entre les noies, autòctones i magribines), amb una integració en el consum d'oci bastant "occidentalitzada" (surts amb un noi espanyol, va a bars i a la discoteca, li agrada vestir "como se visten aquí", etc.) i amb una família, completa, que pretèn distanciar-se de la identificació amb altres famílies magribines més tradicionals.

Valorant i contrastant, doncs, aquests i d'altres casos, podem avançar més que no pas fixant l'estudi d'una determinada situació en la tasca de desentrellar tant la variabilitat, com les regularitats que estructura el fet d'haver nascut fill/a d'una família immigrada d'origen magribí.

Tercera inquietud : si és cert, i així sembla ser-ho, que de la consecució de la inserció social de les segones generacions depèn la culminació del procés migratori de les famílies ; en altres paraules, si és veritat que el propi destí de la immigració com a fenomen social està en funció del futur de la integració social de la descendència familiar, ¿quins són els mecanismes a través dels quals la sociabilitat d'aquestes segones generacions aconsegueix arrossegar l'estabilització de les seves famílies en el societat receptora ? La idea inicial era la de tractar

de fonamentar la tesi següent : la participació dels i les joves d'origen immigrant en les xarxes socials generades a l'escola i a l'espai d'oci juvenil incrementa les relacions que estableixen les seves famílies a nivell institucional, intragrupal i intergrupals, fet que pot afavorir la integració d'aquestes en la societat acollidora. En el decurs de la recerca, però, hem hagut d'anar reformulant aquesta intuïció primera a l'entorn d'un dubte que constantment ens assetjava : ¿quin és el principal causant de la integració social de les famílies immigrades, el propi projecte migratori de construir una vida pròspera (socialment i econòmica) a un país estranger, o el deixar-se portar pels efectes integratius derivats de la inserció dels i les fills/es en les xarxes de sociabilitat autòctones ? I encara un altre motiu d'incertesa : fins a quin punt condiciona la situació legal i laboral dels pares i les mares la participació d'aquests/es nens i nenes en aquestes xarxes i, de retruc, en quina mesura, el fet que ho faci acaba per esfondrar les possibilitats futures d'integració familiar ? Tot plegat ens ha dut a adoptar una solució de compromís, vàlida fonamentalment en el pla analític : des del moment en què, d'una banda, ens trobem davant d'un projecte migratori amb perspectives d'estabilització i assentament, i, d'altra banda, les famílies aconseguixen normalitzar la seva situació legal i laboral, es creen les condicions per a què aquestes puguin veure's beneficiades de l'"efecte multiplicador" que sobre la integració social dels col·lectius immigrants pot derivar-se de la plena inserció de la descendència en la societat d'acollida.

Així les coses, convé explicitar com hem provat d'orientar l'abordatge d'aquestes inquietuds en el context del present informe. A grans trets, per tal de donar compte de la tercera inquietud hem desenvolupat l'anàlisi de les qüestions que planteja la segona, i sempre sobre la base de la perspectiva adoptada en el marc de la primera. El que ens interessa no és més que proposar un estudi de la vida quotidiana dels i les joves de segones generacions de famílies immigrades que ens permeti esbrinar la mesura en què té lloc llur integració en les xarxes socials i institucionals de la zona considerada. Es tracta d'observar, d'una banda, quines relacions estableixen amb l'àmbit de les institucions i els serveis públics o concertats (fonamentalment, els centres escolars), i de l'altra, com estructuren el seu "temps lliure" (participació en dinàmiques d'oci juvenils com ara activitats extra-escolars, esports, jocs al carrer, cinema, sortides a la nit, i altres hàbits de consum). Caldria prestar atenció als tipus d'interaccions que mantenen aquest/es joves entre ells/es i amb la població juvenil descendent de famílies autòctones, valorant com la successió d'aquestes pràctiques relacionals estructura la constitució de tramats socials juvenils intra i intergrupals. I tot plegat, introduint transversalment en l'anàlisi el pes específic fonamental de la variable gènere, una dimensió

que certament estructura de manera determinant uns criteris pràctics i de consum de lleure sensiblement diferenciats entre nens i nenes.

L'objecte específic l'anàlisi del qual hauria de proporcionar-nos les eines pertinents de cara a operativitzar i fer visible aquest fenomen el centren les pràctiques socials i els hàbits quotidians dels i les joves descendents de persones immigrades provinents dels països del Magrib i en edat de cursar el segon cicle de l'ESO. Espacialment, l'estudi quedaria acotat al terme municipal de Mataró.

Abans, però, de justificar l'elecció d'aquesta unitat bàsica d'anàlisi, presentem els que seran els dos grans camps que focalitzaran l'atenció dels processos d'integració que viuen les segones generacions estudiades.

Efectivament, l'*escola*, en tant que institució socialitzadora, pot ser una eina bàsica (de cap manera suficient) en el procés d'inserció social dels joves fills i filles de famílies immigrades. L'àmbit escolar ofereix un escenari en què entra en joc la interacció directa entre l'alumnat i entre aquest i els/les professors/es (així com entre famílies diferents i entre aquestes i l'equip docent i administratiu dels centres).

D'entrada, i d'acord amb el que afirma Abderrahman Ihaddouten, creiem transcendental "una bona relació entre els nens immigrants i els nens de la societat d'acollida, cosa que ajuda molt més, i millor (i de manera més profunda) en la seva adaptació, gràcies a què els nens parlen un mateix llenguatge, tenen els mateixos interessos i es troben al mateix nivell mental per entendre'ns millor; d'aquesta manera tots dos poden influir-se de manera positiva i rendible" (Ihaddouten, 1995 : 19). A partir d'aquí, caldrà, doncs, analitzar en profunditat la intensitat i el sentit de les relacions que s'estableixen entre l'alumnat autòcton i el d'origen immigrant.

En la mesura en què interacció entre els alumnes pot ser suscitada i, si més no, orientada, també el professorat (la seva preparació formal, així com la seva pràctica quotidiana en el tracte amb un alumnat multicultural) hi juga en tot plegat un rol determinant. D'aquí que haguem també d'estudiar en la mesura del possible el grau en què els professors i, més particularment, el tutors aconsegueixen amb la seva triple escomesa d'esdevenir interlocutor, dinamitzador i model lingüístic per a aquest alumnat nouvingut. Pel que fa a l'altra part interactuant, serà també aquest el moment d'avaluar la valoració que aquest nou alumnat fa de les diverses activitats que es duen a terme a les classes de secundària.

Serà igualment oportú donar també un cop d'ull als objectius i a les tasques que es dissenyen i es duen a terme des del SEDEC o des del PEC (Programa d'Educació Compensatòria), tots dos dispositius pedagògics que molt bé poden desxifrar-nos algunes de

les problemàtiques i les mancances més quotidianes detectables en la relació escola-alumnat immigrant.

En tot cas, la responsabilitat d'acollir i ajudar a inserir aquests alumnes nous en la dinàmica escolar correspon (a més dels criteris curriculars del centre) a tot l'equip pedagògic i a tota la comunitat escolar, agents transcendents de cara a mantenir el necessari *continuum* entre la llar i l'escola. En un sentit més pràctic, haurem de veure com des de l'escola s'entenen i s'atenen les relacions amb la família d'aquests alumnes, donat que d'aquestes relacions en depèn el seu propi procés d'integració social.

La perspectiva que prèviament haurem adoptat, després de realitzar un breu repàs per les diverses solucions teòriques que s'han elaborat de cara a plantejar l'escolarització de la "diferència cultural", és la d'un *interculturalisme* força particular. Però no avancem aconeixements.

I per què considerem l'esfera de l'*oci* com a quelcom de forçosa referència en aquest treball? A la llum de recents aportacions sociològiques sobre la qüestió, entenem que l'espai de l'*oci*, atès que estructura bona part dels processos de construcció de la identitat dels i les joves, esdevé fonamental en la dinàmica d'inserció social d'aquest col·lectiu. Així, 'la cultura juvenil, la cultura de l'*oci*, no és una inversió [com ho seria l'educació formal] sinó un consum que proporciona gratificacions i coneixements immediats, i per això és el territori més adient per portar a terme aquelles estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial' (Martínez i Pérez, 1998 : 86).

S'escau, també aquí, un matís d'ordre conceptual. Parlarem de "consum juvenil" bàsicament amb la intenció de referir-nos al consum de temps de lleure, al consum d'un *oci* específicament entès en tant que adreçat als i les joves. Per tant, defugirem el reduccionisme mercantilista que suposa concebre l'acte del consum estrictament com l'acte de comprar. A més de la compra-venda de productes, en el procés del consum entren en joc dinàmiques d'interacció que excedeixen l'abast de la distinció adquisitiva. Anar a un esplai, a una discoteca, al bar, passejar pel carrer, estar-se pels parcs, assistir a activitats extra-escolars diverses, romandre a casa mirant la televisió, escoltant música, jugant amb germans/es o amics/gues, etc., i també comprar articles de moda, tot són "consums", i en tots ells es diluciden dinàmiques d'identificació i diferenciació grupals.

Per al desenvolupament d'aquest punt, partirem d'un posicionament que emfasitza les bondats de l'*oci intercultural*, çò és, d'un espai i d'uns temps de consum d'*oci* que

afavoreixin l'encontre i el "mestissatge" entre joves immigrants/des i joves autòctons/es. Ja ho veurem.

En tot cas, aquesta perspectiva ens durà a qüestionar-nos l'estat en què es troba la integració social de les segones generacions estudiades en diversos eixos descriptors de les diferents dimensions de les dinàmiques ocioses: "oci a casa, oci fora de casa", "oci intra-cultural, oci inter-cultural", "oci formal, oci menys formal", "oci instructiu, oci (re)creatiu", "oci lícit, oci il·lícit" i "oci <<masculí>>, oci <<femení>>".

En la mida en què entenem que tots aquests *habitus* (en el sentit que Bourdieu atorga al terme), pràctiques i interaccions socials (a l'escola i en espais d'oci) es troben indefectiblement condicionats per l'existència d'unes determinades realitats materials i simbòliques, hem considerat oportú fer-ne menció abans d'entrar en el gruix de la nostra recerca. En aquest sentit, hauria estat convenient donar un cop d'ull al marc jurídic que textifica la política espanyola en matèria d'estrangeria (Llei Orgànica d'Estrangeria del 1985, Processos extraordinaris de regularització de 1985 i 1991, normativa sobre l'establiment de contingents d'immigrants extra-comunitaris, nou Reglament de 1996, etc.) i que determina en bona mesura les condicions objectives de l'existència d'aquests col·lectius (accés al treball, l'habitatge, serveis públics i socials...). Tanmateix, ens haurem d'acontentar amb dedicar un apartat d'aquest informe a parar atenció als condicionaments legals que més directament afecten el destí de la inserció social de les segones generacions en qüestió (drets que tenen a veure amb el reagrupament familiar, amb l'escolarització i amb l'accés als serveis públics dels menors d'edat). Donada la naturalesa de l'objecte tractat, la lectura d'aquest apartat pot resultar un xic feixuga; no obstant, continuem pensant que la seva transcendència pel que fa a la problemàtica que aquí ens ocupa justifica a totes llums la seva presa en consideració.

I perquè ens fixem en el cas de Mataró?

A banda de raons de proximitat personal, Mataró, i la seva comarca, el Maresme, han estat tradicionalment uns dels centres més importants d'atracció de col·lectius immigrants subsaharians. Tanmateix, en els darrers anys s'ha fet evident la progressiva arribada de població d'origen magribí. Tal i com constata el *II Informe sobre immigració i treball social* de l'Àrea de Serveis Socials de la Diputació de Barcelona, la gran majoria de població estrangera de Mataró procedeix del Marroc (43,8%), seguit d'un 14% de gambians (1997: 204). És més, com s'observa en el mateix Informe: "Les cinc comarques amb major nombre de residents estrangers són les que han presentat més sol·licituds de reagrupament familiar.

Encapçala aquesta jerarquia el Barcelonés, que, amb 998 sol·licituds, concentra la meitat de les de la província, o sigui 1996, seguit del Maresme, amb 283 (...)” (1997:201). Ens trobem, per tant, davant d’una formació social caracteritzada per un volum relativament significatiu de població magribina i, més concretament, d’unitats familiars reagrupades o amb fills i filles nats en aquest municipi. D’altra banda, ens situem enfront d’un municipi que ha contemplat i dut a la pràctica, amb més o menys èxit, diverses actuacions polítiques (en la línia del que proposa el document conegut com l’*Informe de Girona*, de 1992) en aquesta matèria : creació de serveis específics d’informació i tramitació legals, cursos de formació per a dones, consells consultius d’immigrats/des, elaboració d’un programa interdepartamental d’immigració, organització de diverses mesures d’educació complementària i compensatòria, etc.

I per què centrem l’atenció en els i les alumnes d’origen magribí en edat de cursar el segon cicle de l’ESO ?

En primer lloc, convé puntualitzar que l’objecte d’estudi tal i com l’hem plantejat versa sobre les segones generacions de famílies magribines, estiguin o no estiguin essent escolaritzades. Novament advertim que les situacions que es presentaran diferiran ostensiblement en funció de l’assistència escolar d’aquests/es joves ; divergència de la que segurament podrem aprendre aspectes transcendents quant a la complexa naturalesa del procés d’integració social. De qualsevol manera, hem optat per penetrar en l’estudi d’aquest seu procés mitjançant recavant informació directa d’aquells/es fills i filles d’origen magribí que acudeixen normalment a l’escola, atès que és bàsicament aquesta la població amb la qual hem pogut accedir a establir un contacte estable i fiable de primera mà. La informació de què disposem al respecte de la quotidianitat d’aquelles altres segones generacions al marge del sistema escolar ha estat obtinguda, doncs, per via indirecta : ens l’han proporcionat experts i professionals avessats a la matèria, però sobretot els i les joves escolaritzats/des (immigrats/des o no) que hi mantenen relació habitual en determinats espais d’oci. Les úniques dades que al respecte s’han extret de manera no mediada provenen dels puntuals exercicis d’observació que hem dut a terme en localitzacions molt específiques.

D’altra banda, si ens hem centrat en els cursos del segon cicle de l’ESO (tercer i quart) ha estat amb el propòsit de valorar en sentit més concret un aspecte inherentment relacionat amb la temàtica tractada : les expectatives en el curt termini pel que fa a la continuïtat dels estudis i a les possibilitats d’inserir-se precoçment en el mercat laboral. La mesura que proporcionen aquestes expectatives resulta fonamental a l’hora d’avaluar el grau en què aquestes segones generacions participen de la definició de joventut que construeix la nostra societat.

Quina ha estat, en definitiva, la "població diana" (la mostra inicial) d'aquest estudi ?

Els fills i les filles de famílies immigrades d'origen magribí presents entre novembre de 1998 i febrer de 1999 als sis instituts públics d'educació secundària de Mataró en els cursos corresponents al segon cicle de l'ESO. Ara bé, en la mesura en què la seva situació (escolar i social) no pot ser considerada en el buit, sense referència a la dels i les joves autòctons/es de la mateixa edat i en el mateix curs, hem hagut de contemplar la obtenció d'aquella informació sobre aquests homòlegs autòctons necessària per tal de situar-la en tant que element de contrast (de "control" dirien uns altres).

Tot seguit enumerem els instruments utilitzats per a la recollida de dades i la població (la mostra final) que han pretès abastar :

- *Enquesta sobre les relacions i els hàbits dels estudiants de secundària (2on cicle) a Mataró* (veure ANNEX 2)

Aquesta enquesta ha estat passada a un curs de tercer d'ESO i un de quart de cadascun dels instituts públics de Mataró, sense distinció en funció de la procedència immigrada o autòctona. L'elecció dels cursos ha estat realitzada primant la consideració d'aquells amb una proporció d'alumnat estranger a l'aula més elevada i un nivell l'assiduïtat de la seva assistència més alt. En total han estat 278 les enquestes distribuïdes, de les quals 255 han estat respostes per alumnes autòctons/es (123 nois i 132 noies) i 23 per alumnes immigrants/des d'origen magribí (12 nois i 11 noies). No s'han trobat casos d'alumnat estranger d'altres procedències.

A les aules-taller de català (organitzades pel SEDEC), on assisteix l'alumnat estranger nouvingut i amb encara poca competència en les llengües autòctones, hem passat una versió reduïda i simplificada del qüestionari de l'enquesta. Se n'han distribuït 21, 11 a nois i 10 a noies. Del total d'aquestes enquestes, tant sols tres han estat respostes per persones no magribines (un noi senegalès i una noia de Guinea Bissau i un noi xinès). En aquesta ocasió vàrem comptar amb l'ajut de la traducció de dues mediadores culturals (una marroquina i una senegalesa).

El total d'enquestes distribuïdes ha estat, doncs, de 299.

- *Entrevistes obertes i en profunditat a alguns/es dels i les joves enquestats/es*

En concret hem entrevistat a 34 alumnes, 15 de tercer i 19 de quart d'ESO, arribant a tots els instituts públics mataronins. Per procedència i gènere: 10 magribins/es (5 nois i 5 noies) i 24 (13 nois i 11 noies). Les situacions de les entrevistes han estat diverses: individuals, en petits grups i en grups més nombrosos (de fins a 11 persones). La gran majoria de les entrevistes s'han realitzat en petits grups (de 2 a 4 persones), per a la composició dels quals s'ha prioritzat la predisposició manifestada pels i les enquestats/des, el cercle d'amics de cadascun/a d'ells/es, així com criteris de coincidència quant a la procedència i el gènere.

- *Entrevistes obertes i en profunditat amb les famílies d'algun/es dels i les joves entrevistats/des*

Els canals d'accés a aquestes famílies han estat diversos: contacte facilitat pel mateix alumne, per algun dels professionals coneguts o per les pròpies famílies entrevistades. Concretament, han estat cinc les famílies immigrades que hem tingut ocasió d'entrevistar; quatre ens han obert la porta de casa seva (pel que hem pogut conversar amb tots els membres de la família), mentre que l'entrevista restant (a mare i filla) ha estat realitzada a una cafeteria.

- *Entrevistes i converses amb experts/es i professionals en la matèria*

Hem tingut l'ocasió de conversar amb tutors/es de grups-classe d'aquests cursos i amb presència d'alumnat magribí, amb membres dels equips directius d'alguns d'aquests instituts, amb personal dels departaments de l'Ajuntament que mantenen contacte amb aquesta temàtica (Joventut, Serveis Socials i Ensenyament), professionals del PEC i del SEDEC a Mataró, etc. En alguns casos, aquests diàlegs han estat bàsicament xerrades informals, mentre que en d'altres, han estat establerts seguint els criteris acadèmics de l'entrevista semidirigida. En qualsevol cas, tots ells ens han proporcionat un material d'enorme valor.

- *Enregistrament en suport videogràfic d'una discussió en grup*

L'experiència va dur-se a terme en un dels instituts considerats. El grup el formaven 11 alumnes, 7 autòctons/es (4 noies i 3 nois) i 4 immigrants/des (un noi i 3 noies), els quals van ser emmanats a la realització de tres exercicis bàsics: i) descriure i justificar la seva visió sobre el futur laboral de dos dels seus companys (triats pels investigadors); ii) ordenar jeràrquicament els factors jutjats determinants a l'hora d'assolir el compliment de determinades expectatives laborals (l'educació, el poder econòmic, el gènere, la procedència,

la sort, etc.) ; iii) escollir justificadament alguns dels companys presents en el context de determinades situacions plantejades pels investigadors (formar un grup de treball, crear un negoci, sortir a divertir-se, etc.). Donat el seu caràcter marcadament exploratori, per a la realització d'aquest enregistrament no vàrem partir de cap plantilla prèvia d'observació.

• *Exercicis d'observació directa*

Tres han estat les observacions dutes a terme : i) Observació de les jerarquies establertes entre els/les joves (en funció del seu sexe i procedència) pel que fa a l'apropiació de l'espai al pati de jocs de dos instituts ; ii) Observació de les relacions establertes entre els/les joves autòctons/es i els/les d'origen magribí en un espai d'encontre previ a sortir "de marxa" (plaça on es reuneixen per esperar l'autobús que els du a la discoteca) ; iii) Observació de les activitats realitzades un dia de cada dia a l'interior d'una de les tres mesquites de Mataró. En aquesta darrera ocasió, els investigadors van tenir l'ocasió de conversar amb l'*imam* i d'altres adults presents en aquell moment.

Aquesta ha estat, a grans trets, la metodologia resseguida per al desenvolupament de la recerca aquí presentada ; d'altra banda, una recerca que, tot i emparant-se principalment en els criteris teòrics i epistemològics de la sociologia, persegueix proposar una perspectiva pretesament interdisciplinària. En particular, val a fer notar que per al desenvolupament d'aquest treball s'han tingut present algunes de les aportacions al respecte pròpies de la psicologia social i de l'educació i de l'antropologia social i de la joventut. Molt possiblement, la nostra (de)formació sociològica ens haurà portat en algun moment a frivoltzar l'abast d'aquestes aportacions. Reiterant la conveniència d'acostar-se a la complexitat que planteja la naturalesa de la problemàtica tractada des d'un instrumental analític equivalentment desenvolupat (i per tant, necessàriament multidisciplinari), demanem anticipadament disculpes a aquells/es persones experts/es en aquestes altres ciències científiques. En qualsevol cas, ens donariem per enormement satisfets si tota l'ambició (segurament ingènua) del nostre projecte pogués contribuir a aprofundir la preocupació per l'estudi de la integració social de la descendència de les famílies immigrades d'origen estranger, ja que d'aquesta depèn que la immigració pugui deixar d'ésser considerada com a "problema social". En efecte, és aquí on justament rau la resposta a l'interrogant sobre el *sentit* de la inserció social d'aquest col·lectiu que de bon començament ens formulaven.

Abans, però, de continuar amb l'exposició del treball realitzat, una darrera nota aclaratòria. Sovint, en tractar dels resultats obtinguts de determinades experiències relatives al cas del sistema escolar mataroní, es tindrà la impressió que els autors duen a terme una tasca injusta de crítica no constructiva. Tornem a demanar disculpes. Tanmateix, considerem que tot esperit crític mai pot no ser constructiu, encara que no aportí alternatives clares. En tot cas, hem tractat de solventar aquest possible efecte discrepant mitjançant dues vies: depersonalitzant tant l'objecte criticat com, quan existeix, el subjecte que critica, d'una banda, i, de l'altra, proposant a un nivell ni que sigui poc desenvolupat el model d'un mètode d'intervenció socioeducativa (recolzat en els postulats de la *investigació-acció crítica*) que en l'actualitat està essent elaborat pels autors d'aquest informe i d'altres membres del Col·lectiu GIRS (veure *ANNEX 1*) i que, sobre la base de l'acostament de les famílies a la vida escolar, pretén donar eines per afavorir la translació de les exigències de l'interculturalisme a la integració escolar i social de les segones generacions aquí estudiades.

2.- EL MARC POLÍTIC I LEGAL CONDICIONANT

És possible plantejar-nos com *integrar* a aquests immigrants quan no tenen cap garantia de permanència al nostre país, a causa de l'enorme precarietat del seu estatus, precarietat posada de manifest, per posar-ne només un exemple, en les enormes dificultats de tota mena que planteja la renovació (anyall!) dels seus documents? Quins projectes de futur es poden fer en aquestes condicions? Com *integrar-se* sense un projecte de futur? (Carbonell, 1995 : 6).

Atesa la transcendència de l'aspecte legal a l'hora de donar compte de la situació social i vivencial del col·lectiu immigrant i, en conseqüència, de les possibilitats de la integració social de les segones generacions d'origen magribí, creiem convenient no perdre en cap cas de vista el marc jurídic que textifica la política estatal, autonòmica i municipal en matèria d'estrangeria (en general) i de menors immigrants (en particular).

En aquest cas, donem un cop d'ull a aquelles condicions legals que més directament afecten el destí de la inserció social de les segones generacions en qüestió. I com s'indica en el *II Informe sobre immigració i treball social* de la Diputació de Barcelona, el marc legal en matèria de menors estrangers actualment vigent a l'Estat espanyol el conformen : el nou Reglament de la Llei d'Estrangeria (Reial decret 155/1996, de 2 de febrer); la Llei Orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor; a Catalunya la Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i adolescents, i la Convenció de les Nacions Unides dels drets del nen (1989) ratificada per l'Estat espanyol el 1990. Tot seguit en destaquem aquells aspectes considerats més rellevants en el context del nostre objecte d'estudi.

2.1.- Sobre el dret al reagrupament familiar

A l'Estat espanyol difícilment es pot parlar de l'existència d'una *política d'immigració*, en la mesura en què el tractament polític de la qüestió migratòria continua entenent-se com un afer d'ordre públic i emparant-se en criteris restrictius de regulació-control dels fluxes immigratoris extra-comunitaris. Malgrat que s'han produït progressos pel que fa a la introducció en l'agenda política estatal, com en l'autonòmica i municipal, de la preocupació per la integració social dels col·lectius immigrants (així ho palesa l'aprovació el desembre de 1994 del *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes*, la creació el 1995

del *Foro para la Integración Social de los Inmigrantes*, o les millores en aquest sentit introduïdes pel nou Reglament d'Estrangeria l'espanyola de 1996 ; en la mateixa direcció, a Catalunya es crea l'any 1992 la *Comissió Interdepartamental d'Immigració* que redactarà el *Pla Interdepartamental d'Immigració*, publicat el 1993), l'espanyola continua essent bàsicament una *política d'estrangeria*. En relació al que ara ens ocupa, cal destacar les paraules de M. Pajares :

No se podrá decir que la integración está en el centro de esta política mientras la reagrupación familiar esté tan deficientemente legislada ; primero porque no está contemplada en la Ley (es en el nuevo Reglamento de 1996 donde se regula), lo que no le da rango de derecho fundamental, y segundo, porque su trámite sigue entrañando grandes dificultades. En relación con este aspecto cabe preguntarse : ¿puede haber integración cuando no se disfruta del derecho a vivir con la propia familia ? (Pajares, 1998 : 201).

Efectivament, un dels principals indicadors a l'hora de donar compte de la mesura en què la immigració és considerada quelcom més que un fenomen provisional i transitori és, justament, el tracte insitucional que rebí el procés de reagrupament familiar. Si el projecte immigratori s'estructura amb perspectives d'estabilitat i permanència -i majoritàriament així sembla estar estructurant-se²-, cal facilitar l'acompliment del projecte familiar que aquest sol suposar. No en va, i com anirem veient d'ara endavant, pot concloure's que la sort del destí de la immigració com a fenomen social es juga en el futur de la descendència familiar.

I el cert és que el nou Reglament d'Estrangeria, tot i ordenar la regulació d'un procés no reconegut per la Llei Òrganica d'Estrangeria (7/1985) i normativitzat de manera dispersa i sempre restrictiva en diversos decrets posteriors, no deixa de plantejar seriosos impediments al reagrupament familiar. Donada la seva importància en la determinació de les possibilitats objectives d'integració social de les segones generacions de famílies immigrades magribines, descrivim tot seguit com el nou Reglament legisla aquest procés (v. Col·lectiu Ronda SCCL, 1998).

² Comentant els resultats obtinguts de l'enquesta del Cires (Centro de Investigaciones sobre la realidad social) de l'any 1993 sobre les opinions de la població espanyola en relació amb el fenomen immigratori, Izquierdo observa : "Una mayoría relativa de los españoles (45%) desea que <<los inmigrantes vengan una temporada sin familiares y que luego regresen a su país de origen>> (...) Dicho de otro modo, estar a favor de una inmigración de ida y vuelta es, para expresarlo claramente, no querer hablar de los que supone la integración de los inmigrantes". I crida l'atenció sobre el punt al que ens veníem referint : "Lo más preocupante de esta actitud mayoritaria de los españoles es que da la espalda a la realidad. Porque, en efecto, es un hecho que una parte importante de los inmigrantes legales e irregulares que vienen a España no tienen intención de volver a su país. Al menos eso es lo que se desprende de la <<encuesta>> que ha llevado a cabo el Gobierno entre los trabajadores regularizados : el 61% de los entrevistados declara su intención de no regresar definitivamente a su país. De modo que el futuro que se dibuja es más bien el de la integración y la convivencia con los extranjeros" (Izquierdo, 1996 : 161).

D'entrada cal plantejar-se : quin són els familiars reagrupables ?

1. El conjuge. Condicions :

- a) No estar separada la persona reagrupable, de dret o de fet, del familiar reagrupant.
- b) No residir el/la reagrupant amb un altre cònjuge (poligàmia).
- c) No tractar-se d'un matrimoni fet amb frau.

2. Fills/es. Condicions :

- a) Fills/es menors d'edat
- b) No estar casats/des
- c) No formar una unitat domèstica independent

3. Ascendents. Condicions :

- a) Depenents econòmicament de l'estranger/a reagrupant.

4. Incapacitats i menors el representant legal dels quals sigui un/a estranger/a

Fins l'entrada en vigor d'aquest nou Reglament, a les persones reagrupades se les extenia un permís de residència sense dret a treballar i, en tot cas, depenent sempre de la vigència legal del permís de la persona reagrupant ; si aquesta s'extingia, també ho feia la del permís de residència dels familiars reagrupats. El Reglament articula un sistema per a poder aconseguir un permís de residència independent :

1. Cònjuge. Condicions :

- a) Acreditar més de dos anys de convivència amb el/la reagrupant
- b) Si el familiar reagrupant fineix mentre té residència legal.

2. Fills/es. Condicions :

- a) Majoria d'edat

De la mateixa manera, a les persones reagrupades ja no se'ls nega per llei el dret a treballar a l'Estat espanyol. En concret, aquestes, des del moment en què és concedit el reagrupament, tenen preferència respecte de la concessió d'un permís de treball, la qual cosa

suposa una altra via per a aconseguir un permís independent. No obstant, el procediment de sol·licitud de reagrupament continua essent llarg i costós. Vegem-ho.

La persona immigrada que vulgui fer venir el seu familiar és qui inicia el tràmit a la Subdelegació del Govern, on haurà de sol·licitar un visat per agrupament familiar. Els documents que haurà de presentar són :

- Imprès corresponent
- Passaport original de l'agrupant
- Dues fotografies de carnet
- Còpia del permís de treball i, o també, de residència en vigor.
- Acreditació de recursos econòmics estables i suficients. Per exemple : amb un contracte de treball ; amb les tres darreres nòmines ; els pensionistes o aturats, amb un justificant de l'import de les prestacions ; amb la declaració de la renda ; els treballadors per compte propi, amb les tres últimes butlletes de cotització ; amb un certificat bancari, etc.
- Cartilla de la Seguretat Social o justificant d'assistència sanitària.
- Acta notarial mixta de presència i manifestacions per a acreditar que es disposa d'un habitatge en condicions.
- Fotocòpies de les pàgines del passaport on constin les dades de filiació del familiar que es vol agrupar.

Una vegada presentada la sol·licitud d'aquest visat, al reagrupant se li lliura un resguard que haurà d'adreçar al familiar reagrupable al país d'origen. Aquest, aleshores, haurà d'anar al Consolat espanyol corresponent amb aquest resguard per a demanar-hi el visat en qüestió. El Consolat fa la tramitació pertinent i concedeix el visat si tot és correcte. Aquesta persona ja podrà fer entrada a l'Estat espanyol. Li manca encara el permís de residència per reagrupament, per a la qual cosa haurà de dirigir-se a la Subdelegació del Govern i presentar la següent documentació :

- Imprès de sol·licitud
- Passaport en vigor
- Visat
- Tres fotografies
- Acreditació del vincle de parentiu (llibre de família, certificat de naixement o de matrimoni). Si és en un altre idioma, s'haurà de presentar una traducció oficial al castellà.
- Acreditar mitjans de vida

- Acreditar assegurança de malaltia (Cartilla de la Seguretat Social o assegurança privada)
- Acreditació d'habitatge (últim rebut del lloguer, contracte de lloguer, escriptura de propietat, rebut de la contribució, etc.)
- Certificat d'antecedents penals al país d'origen (excepcionalment, a Espanya).

D'altra banda, per als familiars que es pretén fer entrar en la legalitat per la via del reagrupament familiar i que ja es troben a l'Estat espanyol, sol posar-se en funcionament el procediment excepcional de l'exempció de visat. I, com puntualitza el Col·lectiu Ronda, "la possibilitat d'exempció del visat ha quedat reduïda a pràcticament res, perquè s'han acotat les circumstàncies en les quals es podrà sol·licitar, unes circumstàncies que no corresponen al perfil de l'immigrant comú" (Col·lectiu Ronda, 1998 : 20). Per exemple : pares i mares estrangers/es que tinguin al seu càrrec un menor espanyol, haver col·laborat amb les autoritats espanyoles, cònjuge de persona espanyola o de resident legal amb més de tres anys de matrimoni, estrangers la residència dels quals és d'interès públic per a Espanya, estrangers sense cap vincle amb el país d'origen, patir una malaltia que requereixi d'assistència sanitària, en cas de desastre natural o d'estar-se en guerra al país d'origen...

Finalment, cal indicar que els fills i les filles de les persones estrangeres en la legalitat que neixin a l'Estat espanyol adquireixen automàticament el permís de residència sense necessitat d'exempció de visat.

Així les coses, tot el procediment legal per a l'agrupament familiar dibuixa un panorama que certament dificulta l'assentament i estabilització de famílies d'origen immigrant en la societat receptora. Algunes de les implicacions més directes d'aquestes dificultats en relació al procés d'integració social de les segones generacions pot tenir a veure amb la manera com es contribueix a consolidar situacions familiars com les següents:

Famílies desestructurades. Sovint no s'han pogut reagrupar tots els membres de la unitat familiar, fet que provoca l'existència de situacions com aquelles en què el fill o la filla conviu només amb un dels seus progenitors, o sense els/les germans/es (encara al país d'origen), amb totes les problemàtiques psico-socials que aquest fet pot suposar-li. En concret, quan és la figura del pare o la mare la que és absent, el fill o la filla desenvoluparà la seva existència sense una clara autoritat adulta : mentre que un dels progenitors resta al país d'origen, l'altre acostuma a romandre jornades interminables treballant. D'aquesta manera, "el fill va assumint precoçment responsabilitats d'adult, però no domina prou l'idioma, ni

controla l'entorn i té problemes d'indefensió legal, i alhora té llibertat de moviment, juga al carrer i escapa a la vigilància dels progenitors" (*II Informe sobre immigració i treball social*, 1997 : 674). A més, la generació d'aquesta descomposició ve precedida pel que podria ser considerada com una sort de "desestructuració familiar" prèvia: la nuclearització de la família per la qual s'inclina la "ideologia familiar" que regeix el disseny de les polítiques de d'agrupació aquí considerades. Efectivament, no és tan sols que la normativa obstaculitzi la conformació de famílies polígames (prohibint el reagrupament del cònjuge quan el reagrupant ja resideix amb una altra persona) ; allò realment transcendental en aquest sentit és que sota cap circumstància fa menció de la possibilitat d'agrupar membres familiars col·laterals (germans/es, tiets/es, cosins/es...), a ascendents econòmicament independents (i depenents si són pares/mares del cònjuge del reagrupant) ni fills i filles majors d'edat, casats o no depenents de llurs pares/mares. Si tenim presents els principis que estructuren els modes d'organitzar els lligams de parentiu a les societats d'on provenen bona part d'aquestes persones (principis que, amb les variacions contextuais oportunes, no abandonen l'univers de la família extensa), caldrà aleshores valorar l'enorme transcendència d'aquest biaix ideològic - l'aposta política per la nuclearització familiar- en relació al destí de la integració de les famílies d'origen immigrant.

Famílies poc consolidades. En nombroses ocasions el possible reagrupant passa força anys tractant de reunir les condicions de regularitat que exigeix tot el procés de reagrupament, la qual cosa manté durant molt de temps allunyats els familiars que es pretèn regrupar. En aquesta situació, el membre de la família ja immigrant troba enormes obstacles per a visitar els seus familiars al país d'origen, ja que la permanència en la irregularitat no faria sinó impossibilitar el seu retorn a la societat receptora. Per aquesta raó, es dona amb certa freqüència el cas que els/les fills/es reagrupats/des no han mantingut pràcticament relació amb el pare o la mare agrupant.

Famílies poc estables. En la mesura en què els reagrupats no aconsegueixin un permís de residència o treball independent, les seves possibilitats objectives d'integració social romanen totalment al servei de la situació legal de la persona reagrupant. Això pot provocar una continua inseguretat en les relacions de les segones generacions amb el món institucional oficial : succeeix, per exemple, que nois i noies deixen d'anar a l'escola o de tenir contacte amb els serveis socials municipals quan el reagrupant veu caducat el seu permís de treball sense la possibilitat de renovar-lo (encara que l'accés a aquestes institucions, com

veurem, no depèn de la situació legal dels pares i les mares, el cert és que acostuma a pesar més el temor d'aquests/es a apropar-s'hi quan no es tenen els papers en regla). És, llavors, quan més probabilitat tenen d'entrar precoçment en el mercat laboral informal o, fins i tot, de relacionar-se amb les dinàmiques més nocives dels carrers dels barris més depauperats (delinqüència, consum i tràfec de drogues, etc.). D'altra banda, mentre el reagrupant conserva el permís i la cònjuge reagrupada no aconsegueixi en arribar un permís de treball independent³, restarà almenys dos anys obligada a conviure amb el marit si no vol entrar en la il·legalitat, havent d'arribar a suportar en alguns casos situacions d'autèntica explotació marital. El mateix succeeix respecte la presència de fills/es amb permissos no independents.

2.2.- Sobre el dret a l'escolarització

Atès que l'escolarització dels fills i les filles suposa un pas fonamental en el propi projecte migrant de les seves famílies, convé analitzar fins a quin punt el marc jurídic actualment vigent facilita o dificulta la inserció escolar d'aquestes segones generacions; com veurem posteriorment, d'aquesta inserció depèn, com a mínim, el futur immediat de la seva integració social.

Val a dir d'entrada que, novament, el tracte jurídic que rep el dret a l'escolarització és significativament desigual en funció de la procedència comunitària o extra-comunitària de l'immigrant a inserir escolarment. Ja l'article 12 del Reglament d'aplicació (1968) del tractat de Roma (1957, tractat fundacional de la Comunitat Europea) estableix el deure dels països membres a garantir que els/les fills/es de persones d'altres països de la Comunitat residents al seu territori s'incorporin al sistema educatiu en igualtat de condicions que els/les naturals del país: "Los hijos de un nacional de un Estado miembro que esté o haya estado empleado en el territorio de otro Estado miembro serán admitidos en los cursos de enseñanza general, de aprendizaje y de formación profesional en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado si estos hijos residen en el territorio. Los Estados miembro fomentarán las iniciativas que les permitan seguir los mencionados cursos en las mejores condiciones".

Molt diferent és la manera com el marc normatiu europeu configura les possibilitats d'escolarització per als fills i les filles de famílies immigrades extra-comunitàries. Caldrà esperar fins el 1977 a què es plasmi en norma la preocupació per l'educació d'aquestes

³ I difícilment pot la dona accedir al precontracte que requereix l'optar a aquest permís de treball independent quan, com afirma M. Pajares, aquesta "se presenta ante la empresa con una tarjeta de residencia que dice: <<no autorizada para trabajar>> (Pajares, 1998 : 175).

segones generacions. Efectivament, es dictà el juliol d'aquell any la Directiva que ha fonamentat gairebé totes les iniciatives que la Comunitat, després la Unió, ha dut a terme en aquest terreny. La Directiva en qüestió estableix que els ciutadans de tots els països de la Comunitat que resideixin en un altre país membre tenen dret a rebre ensenyament gratuït d'acord amb els plans d'estudis del país d'acollida, però tenint en compte les seves necessitats específiques, la qual cosa implica rebre l'ensenyament de la llengua autòctona. Simultàniament, la Directiva imposa als Estats membre el deure d'organitzar, en col·laboració amb els països d'origen, l'ensenyament de la llengua materna dels i les alumnes estrangers/es. Sigui com sigui, el que aquí ens interessa és que s'obre la porta a què aquestes disposicions es facin extensibles a les segones generacions de famílies immigrades des de països no comunitaris, en la mesura en què la Declaració que acompanya la Directiva remarca la voluntat política dels països de la Comunitat d'evitar en el desenvolupament d'aquesta norma discriminacions per raó de l'origen dels i les alumnes estranger/es.

Tanmateix, en una de les darreres resolucions del Parlament europeu (l'anomenada "resolució Durhkop", de 1993), es constata la insatisfacció pels progressos realitzats en la transposició de la Directiva de 1977, es demana al Consell i als Estats membres que encara no ho hagin fet "que tomen las medidas necesarias para llevar a cabo la plena transposición de la Directiva a las legislaciones nacionales" i s'aprofita per reclamar la signatura de tots els Estats de la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets del Nen. Sembla, doncs, que continuen sense ser clares les condicions per a l'extensió de l'àmbit d'aplicabilitat de les disposicions de la Directiva a nens i nenes de països no comunitaris.

A l'Estat espanyol, el dret a l'escolarització de segones generacions d'origen extra-comunitari s'ha anat articulant molt de la mà del desenvolupament de l'educació compensatòria des del corresponent Decret de 1983. La Llei Orgànica sobre el Dret a l'Educació (LODE), promulgada el 1985, passa ja a referir-se als fills i filles estranger/es residents a l'Estat, als quals reconeix el dret a l'educació gratuïta així com el deure de rebre-la. Per cert, com afirma Siguán, "en la misma ley se hace referencia a la pluralidad cultural y el respeto a las diferencias y también a la posibilidad de efectuar adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades específicas de los alumnos" (Siguán, 1998 : 43).

Per la seva banda, la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, de 1990) dedica tot el seu Títol V a l'establiment dels principis rectors de la compensació de les desigualtats per tal que l'administració educativa adopti les mesures de discriminació positiva necessàries per a fer efectiu el principi d'igualtat d'oportunitats en l'exercici del dret a l'educació. Més en concret, i a partir d'aquests principis, el Reial Decret de 1996

d'“Ordenació de les accions dirigides a la compensació de les desigualtats en educació” desenvolupa la manera com s'ha d'organitzar l'educació compensatòria i, en referir-se a les mesures de compensació als centres d'ensenyament, cita en primer lloc aquells que escolaritzen minories ètniques i culturals.

D'enorme importància és la qüestió de l'admissió al sistema educatiu d'alumnes fills/es de pares i mares sense tots els permisos en regla. En aquest context, el Ministeri d'Educació i Ciència ha expressat que la demostració de la residència no requereix la presentació dels títols de la seva legalitat. La resolució ministerial de maig del 1995 puntualitza :

4º La acreditación del domicilio se realizará mediante la misma documentación que se solicita a los alumnos nacionales como certificación del Ayuntamiento o documento equivalente. La carencia de dicha documentación sólo determinará la carencia de puntos por acreditación del domicilio y no impedirá que el solicitante de puesto escolar sea escolarizado en el centro que le corresponda de acuerdo con la puntuación obtenida.

Catalunya, comunitat amb competències plenes en educació i, per tant, sobre les polítiques educatives relatives a l'alumnat immigrant, ha seguit en aquest punt una línia similar a la del Ministeri. Efectivament, el nostre sistema educatiu no posa traves administratives a la matriculació d'alumnes d'origen immigrant a l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui la seva situació legal o la dels seus pares i mares. Es respecta, d'aquesta manera, l'article 28 de la *Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant* (1989), el qual especifica:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, con objeto de conseguir progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular :
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos ;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que dispongan de ella y tengan acceso a ella todos los niños y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad ;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados ;
 - d) Hacer disponibles y accesibles a todos los niños la información y la orientación en cuestiones educacionales y profesionales ;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasa de abandono escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Aquesta Convenció, fou ratificada per l'estat espanyol el 1990, i d'acord amb el que estableix l'article 12 de la secció IV del capítol preliminar del nou Reglament de la llei d'estrangeria, els menors estrangers en territori espanyol seran tractats segons el que disposa aquest acord.

A banda del reconeixement del dret a l'educació que ratifica la LOGSE, el Decret 85/1986 de la Generalitat de Catalunya ja sistematitzava el procediment de preinscripció i matriculació d'alumnes en els nivells d'ensenyament no universitari. I és en l'article 3 d'aquest decret on s'explicita que en el procés d'admissió als centres escolars no podrà articular-se cap tipus de discriminació per raons ideològiques, religioses, morals o socials.

També el nou Reglament d'Estrangeria, tot realitzant una remissió genèrica al disposat per la *Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant*, reitera el dret dels menors estrangers a l'educació, així com a l'atenció sanitària i a les altres prestacions socials, independentment de quina sigui la seva situació legal. Sobre aquest darrer punt ens aturem amb més deteniment en el següent epígraf.

Molt diferents són les coses quan del que es tracta és de valorar el reconeixement de les titulacions corresponents als cicles escolars finalitzats. Com s'afirma en el *II Informe sobre immigració i treball social*, "la legislació vigent no permet el reconeixement del grau acadèmic obtingut pels estudiants estrangers que no tinguin totalment regulada la situació legal (permisos de residència)" (1997 : 652). A la pràctica, aquesta circumstància no fa sinó perjudicar el futur de la integració social d'aquestes segones generacions en la mesura en què dificulta la continuació dels estudis reglats així com la seva inserció en el món laboral.

Pel que fa a aquells/es estudiants estrangers/es de primària que hagin iniciat la seva escolarització al país d'origen, es preveu la convalidació dels estudis per la via de l'expedició de certificats escolars en base als acords entre l'Estat espanyol i els respectius governs foranis. Malgrat això, amb la majoria de països subsaharians i asiàtics, el govern espanyol no ha signat acords d'aquestes característiques, motiu pel qual s'ha de recórrer en nombroses ocasions a vies alternatives d'acreditació d'estudis com és la declaració jurada de pares i mares conforme llurs fill/es han realitzat tres cursos escolars al país d'origen.

Un altre aspecte força espinós és el de la concentració escolar d'aquest alumnat. No és ara el moment d'entrar a debatre les possibles causes i les implicacions d'aquest procés de *guetització* de determinats centres escolars. El que ara ens ocupa és veure quin ha estat el tractament polític que ha rebut aquesta qüestió des de les autoritats competents a Catalunya.

Segons el que recull el *Pla Interdepartamental d'Immigració*, és objectiu del Departament d'Ensenyament "preveure de comú acord amb les administracions locals, actuacions globals que afavoreixin la no concentració d'alumnes immigrants (...), i evitar que els alumnes immigrants només s'escolaritzin en determinades escoles, que podrien esdevenir *ghetos*" (citat pel *II Informe sobre immigració i treball social*, 1997: 653). Per tal de combatre aquesta concentració, el Departament d'ensenyament havia fixat en el 15% el límit percentual d'alumnes immigrants extra-comunitaris a partir del qual el centre podia ésser considerat una escola gueto. A causa de les crítiques fundades que va suscitar l'establiment d'aquesta mena de *llindar de tolerància* d'alumnes estrangers no comunitaris, va ésser retirada aquesta disposició, quedant en mans de l'Administració local i de la Inspecció de la zona la recerca de solucions al respecte. Més concretament, són les anomenades "comissions de matriculació" (formades per la pròpia Inspecció de la zona, els professionals docents del Programa d'Educació Compensatòria, el regidor d'educació i, ocasionalment, els serveis socials municipals) les responsables de la distribució al començament del curs de l'alumnat immigrant en els diferents centres, respectant en tot cas tant els criteris generals de matriculació (distància del domicili, presència de germans a l'escola, etc.), com el dret de pares i mares a escollir el centre per a llurs fills/es.

En resum, del tractament polític i legal que rep el dret a l'escolarització dels i les alumnes d'origen immigrant extra-comunitari pot extreure's una lectura ambivalent. És cert que el reconeixement del dret a, i l'obligació de, rebre un ensenyament gratuït en els plans d'estudis normalitzats del nostre sistema educatiu és força ampli i, el que resulta transcendent, s'ha deslligat de la dependència de la situació legal de pares i mares (i, per tant, del propi alumnat). Des d'aquest puny de vista es contribueix a propiciar la inserció de l'alumnat magribí en les dinàmiques pròpies de l'escola; dinàmiques que, com analitzarem posteriorment, esdevenen d'extrema importància en el mateix procés d'integració social de les segones generacions i de llurs famílies. Tanmateix, convé no menystenir les conseqüències que sobre el futur acadèmic i laboral d'aquests/es alumnes poden tenir les limitacions a la validació de les titulacions que correspondrien als anys cursats. Efectivament, mentre que, d'una banda l'efecte "credencial" queda anul·lat si no poden acreditar-se oficialment els graus d'escolarització, fet especialment perjudicial per als col·lectius immigrants precisament en un moment en què comença ja a parlar-se de l'existència d'una segmentació racial del mercat laboral espanyol (Pajares, 1998), d'altra banda, i pel mateix motiu, la carrera escolar de l'alumnat immigrant sense la situació legal regularitzada pot veure's truncada, deixant la seva

socialització en mans de dinàmiques d'oci -o laborals- tendents a la marginació i l'exclusió socials.

En qualsevol cas, tampoc hem de predre de vista la manera com s'opera l'articulació d'aquest dret a la pràctica real dels centres educatius. Malgrat que això ja escapa del tema d'aquest apartat, sí ens agradaria cridar l'atenció sobre el fet que no totes les escoles obren sense impediments les portes a l'admissió d'alumnes immigrants/des no comunitaris. Alhora, la important arribada a mig curs d'aquests/es alumnes complica doblement el procés de la seva inserció escolar : tan sols tindran l'ocasió d'inscriure's en aquelles escoles que encara disposin de places lliures. I, com s'indica en el *II Informe sobre immigració i treball social*, "aquests centres solen ser les escoles públiques on hi ha una presència important de població marginal" (1997 : 653), no pas escoles amb grans mitjans i prestigi, les quals esgoten totes les places en el període de matriculació previ a l'inici del curs. Val a dir que, si aquesta dinàmica no es trenca, el peix pot mossegar-se la cua : "si en un centre hi ha molts infants d'origen immigrant, els pares autòctons tendeixen a canviar els seus fills de col·legi [efecte *desertització*] i portar-los a escoles que no escolaritzin alumnes de minories culturals ; d'aquesta manera deixen places lliures en el primer centre que són ocupades per estudiants d'origen immigrant" (*II Informe*, 1997 : 653). La porta a la *guetització* de les escoles queda, doncs, perillosament oberta.

2.3.- Sobre el dret a l'accés als serveis públics

Per acabar aquest segon apartat, ens referim breument a la mesura i el sentit en què la legalitat vigent condiciona l'accés dels fills i les filles d'origen immigrant als serveis i les prestacions socials de caràcter públic. Si bé, de cara a valorar el procés d'integració social d'aquestes segones generacions, considerem de major transcendència el grau d'estabilització de la seva situació familiar i el d'inserció en l'àmbit escolar, no per això entenem vanal la seva relació amb les diverses instàncies d'assistència pública.

Com suara apuntàvem, el mateix Reglament de 1996 de la Llei d'Estrangeria estableix en el seu article 12 el dret a l'educació, la sanitat i a les prestacions socials dels menors estrangers de manera no condicionada a la seva situació legal, i d'acord amb el que disposa la Llei orgànica 1/1996 de protecció jurídica del menor.

Per la seva banda, l'article 10.3 de la ja citada Llei orgànica de protecció jurídica del menor (1996) estableix :

Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación. Tienen derecho a la asistencia sanitaria y a los demás servicios públicos los menores extranjeros que se hallen en situación de riesgo o bajo la tutela o guarda de la Administración Pública competente, aún cuando no residan legalmente en España.

Un apunt interessant pel que fa al nostre objecte d'estudi : de tot plegat, segons M.L.Leal (1996), cal entendre que també els/les menors immigrants/des en situació legal no regularitzada tenen dret a beneficiar-se d'ajuts de menjador, de material escolar i, en general, de les prestacions no contributives de la Seguretat Social que, d'una manera o altra, els/les pogués correspondre per raons d'edat (orfenesa, abandonament...).

Tot i que escapa el nostre abordatge del sentit de la integració dels fills i les filles d'origen immigrant (un sentit molt lligat a la pròpia inserció social de llurs famílies), dediquem tot seguit algunes paraules en relació al tractament legal que reben els i les menors estrangers/es en situació de desamparament.

Malgrat que "el desamparo y la necesidad de protección acaban siendo conceptos flexibles, especialmente, cuando la familia no tiene unas condiciones mínimas de subsistencia, o las relaciones, la estructura familiar, las formas de educación corresponden a otros esquemas culturales" (Funes i Carol, 1998 : 46), la legislació catalana considera que el menor es troba en situació de desamparament :

- a) Quan manquen les persones a les quals correspon per llei exercir les funcions de cura, o quan aquestes persones es troben impossibilitades per a exercir-les o en situació d'exercir-les amb greu perill per al menor.
- b) Quan s'aprecii qualsevulla forma d'incompliment o d'exercici inadequat dels deures de la protecció establerts per les lleis per a la cura dels menors o els faltin els elements bàsics per al desenvolupament integral de la seva personalitat.
- c) Quan el menor presenti signes de maltractaments físics o psicològics, d'abusos sexuals, d'explotació o d'altres de naturalesa anàloga.

Per la seva banda, el nou Reglament d'estrangeria estableix què és el que cal amb els menors estrangers deseparats.

Article 13

1. Cuando se trate de menores en situación de desamparo en los términos establecidos en la legislación civil, éstos serán encomendados a los servicios de protección de menores de la Comunidad Autónoma correspondiente, poniéndolo en conocimiento, asimismo, del Ministerio Fiscal. En ningún caso, estos menores podrán ser objeto de las medidas de expulsión previstas en el artículo 26.1 de la Ley Orgánica 7/1985 y en este Reglamento.

(...)

b) (...), los órganos públicos competentes colaborarán en los servicios de protección de menores para la reagrupación familiar del menor en su país de origen o aquel donde se encontrasen sus familiares. Asimismo, se podrá repatriar al menor cuando los servicios competentes de protección de menores de su país de origen se hiciesen responsables del mismo. (...).

2. A instancias del órgano que ejerza la tutela, se le otorgará un permiso de residencia, cuyos efectos se retrotraerán al momento en que el menor hubiere sido puesto a disposición de los servicios competentes de protección de menores de la Comunidad Autónoma correspondiente. Si el menor careciere de documentación y por cualquier causa no pueda ser documentado por las autoridades de ningún país, se le documentará de acuerdo con lo previsto en el artículo 63 de este Reglamento.

En relació a aquest respecte cal tenir present una consideració important : en la gran majoria dels casos són les pròpies traves jurídiques al manteniment per part de les famílies d'una situació legal regularitzada les que situen permanentment llurs fills i filles en el llinar del desemparament insitucionalitzat. Sense anar més lluny, darrera les situacions familiars poc estructurades, poc consolidades i poc estables que, tal i com assenyalàvem amb anterioritat, condiciona el laberíntic procediment d'agrupament familiar, no necessàriament es troben segones generacions desateses des del punt de vista de la preocupació, la cura i l'afecte familiar ; motiu pel qual pot acabar esdevenint molt pitjor el remei -la separació familiar definitiva- que la malaltia -situacions familiars en procés d'estabilització i d'integració socials.

D'altra banda, i segons especifiquen Funes i Carol (1998), la pràctica administrativa i judicial ha de procedir amb total cautela i coneixement de causa enfront d'altres dues situacions :

- i) La presència d'adolescents immigrants menors de 18 anys sols i indocumentats. Aquests immigrants (que ja no podem entendre en tant que segones generacions) passen a ser considerats nens desemparats i a ser protegits mitjançant l'ingrés en centres d'acollida, en la majoria dels casos, en contra de la seva voluntat. D'aquesta manera s'oblida el fet que "en la pràctica son pequeños hombres que en sus países de origen hace tiempo que dejaron la infancia que tuvieron que hacerse adultos para subsistir. (...) La mayor parte de ellos, cuando vayan al centro de acogida aprovecharán para asearse, para recuperar fuerzas, para mejorar su aspecto, pero después volverán a huir y volverán a intentar cruzar las fronteras" (Funes y Carol, 1998 : 48). Amb això no postulem, de cap manera, la conveniència de deixar desatesos aquests adolescents ; estem reivindicant la necessitat de replantejar les vies actualment existents per a la seva atenció.

ii) El conflicte intergeneracional pot emergir quan els fills i les filles de famílies immigrades s'han socialitzat des dels primers anys de vida a la societat d'acollida. En aquestes situacions no acostuma a existir desestructuració familiar ni desatenció material i afectiva per part dels progenitors, i, en canvi, "estos conflictos hacen aparecer periódicamente en los servicios de protección a adolescentes (principalmente chicas) que acuden buscando amparo de decisiones o imposiciones fundamentalmente paternas. (...) Predomina el deseo de mantener un estilo de vida más <<occidental>> (desde los estudios a la diversión) similar al que siguen sus compañeros y compañeras de escuela" (Funes y Carol, 1998 : 49). Novament, no entenem que aquest conflicte no hagi de ser pres en consideració des de les instàncies competents corresponents, ans al contrari : ha d'ésser estudiat en profunditat en el context del mateix procés d'integració social de les segones generacions, per, d'aquesta manera, poder procedir al seu arbitratge de manera eficaç i proactiva.

Tornant ara al punt del que partia l'interès d'aquest epígraf, convé concloure qüestionant-se, ¿ajuda aquesta configuració jurídica del dret de les segones generacions de famílies immigrades a accedir als serveis i prestacions socials a l'hora de plantejar-se el seu propi procés d'integració social ? No respondrem res que no hagi aparegut ja en el decurs d'aquesta exposició : deixant de banda aquelles pràctiques institucionals relatives al tractament del desemparament en què no es pren prou en consideració la situació i la trajectòria socioculturals de les famílies immigrades i que fomenten mesures tendents a obstaculitzar el seu procés d'estabilització, sembla que les lleis procuren no restringir l'accés dels fills i les filles d'aquestes famílies als serveis d'assistència pública. Però el problema continua essent el mateix. D'acord amb el que constata el *II Informe sobre immigració i treball social*, el dels SSAP "és un àmbit en què a penes s'han general recursos específics per a immigrants (alguna aula de recorç escolar), i, en canvi, va en augment la incorporació dels fills i filles d'immigrants en programes i equipaments d'infància i adolescència dels serveis socials" (1997 : 457).

Brugué i Gomà han apostat per la "repolitització" del procés de disseny dels serveis públics municipals, remetent amb aquest terme a "la capacitat de definir un model social per al municipi, d'explicitar els valors que l'informen, de construir un discurs legitimador, de delimitar l'abast de la responsabilitat municipal, de transformar aquesta en opcions tangibles de política pública i de construir espais de deliberació i de concertació social pluralista" (Brugué i Gomà, 1996 : 13). I creiem que és sobre la base d'aquest model que cal abordar l'aproximació d'aquests serveis públics al col·lectiu immigrat que estem estudiant, el de les

segones generacions. No hi ha prou amb l'existència de plans integrals d'immigració o, inclús, de plans intermunicipals d'immigració, ni tampoc amb l'organització de serveis d'assessorament, de traducció, de cursos formatius, etc. L'operació d'aquest apropament difícilment pot tenir lloc mitjançant la simple extensió de les tècniques administratives tradicionalment adreçades a la modulació de l'exclusió social de la població autòctona ara ajustades a les suposades problemàtiques de la nova població nouvinguda. El format assistencial no pot ser el mateix, d'entrada, per un fet fonamental : les persones a atendre no són ciutadanes de ple dret i, en molts casos, ni tan sols ciutadanes. Es fa necessari, en aquest sentit, entendre l'abast del sentit i la manera com aquestes famílies i llurs fills i filles se situen en la nostra societat. En altres paraules, només si es coneixen a fons els fenòmens que entren en joc en l'estructuració del seu procés d'integració social, es pot donar una resposta efectiva i preventiva, en qualsevol cas, concordant amb les veritables problemàtiques que pot presentar aquest procés.

3.- ESCOLA I "SEGONES GENERACIONS"

3.1. ESCOLA I "SEGONES GENERACIONS" MARC DE REFERÈNCIA TEÒRICA

L'escola no és l'única esfera institucional en què se socialitzen les joves generacions dels nostres dies ; ni tan sols el més important. Segons es desprèn de l'anterior argumentació i tal i com anirem desgranant en endavant, el context familiar, parental, comunitari, els anomenats "grups d'iguals", els mitjans de comunicació, etc. conformen espais de socialització tan o més transcendents que el propi sistema d'educació formal i reglada.

Tanmateix, l'escola constitueix un camp de joc -i com a tal *camp*, relativament autònom⁴- en el qual s'escenifiquen i es (re)creen dinàmiques socials específiques que informen les relacions inter-culturals⁵ establertes dins i fora de les aules. En paraules de Rex (1983), l'escolarització cristallitza un "context segregador racial" en la mesura en què, per exemple, les pràctiques pedagògiques i curriculars quotidianes poden desorganitzar de forma sistemàtica les identitats de les minories ètniques en privilegiar la recontextualització de valors i racionalitats propis de la classe mitja blanca.

A banda del que té a veure amb la mateixa configuració del currículum (genèric i projecte curricular de centre), a l'escola s'especifica la inserció social de les "segones generacions" en les interaccions d'aquestes amb professors/es, amb companys/es de classe o de pati, en les relacions entre llurs famílies immigrades i els professors-tutors, en particular, i entre aquestes i el centre educatiu corresponent, en particular, així com amb les famílies d'alumnes autòctons/es o diversos serveis d'educació social i compensatòria. Tot plegat fa de l'escola una mena d'observatori privilegiat dels processos i els mecanismes que operen les possibilitats d'integració social dels fills i les filles de famílies immigrades del Magrib.

La transcendència de l'àmbit escolar en relació a l'objecte d'estudi proposat no tan sols es justifica des del pla analític. La pròpia realitat social s'entesta a fer-ne punt de referència obligada : mentre que, d'una banda, les autoritats receptores corresponents han desenvolupat instruments per a no impedir de manera dràstica l'admissió d'aquests/es nens i nenes a l'escola

⁴ Adoptem, doncs, la "teoria del camp" elaborada per P. Bourdieu. Segons aquest autor, tot "camp" d'acció social (aïllable a efectes purament analítics) ha d'ésser objectivat des de tres punts de vista : especificant quina és l'*estructura* del camp considerat; caracteritzant les *posicions* que poden ser ocupades dins aquesta estructura, i analitzant les *estratègies* de joc desplegades pels diversos actors segons llurs posicions en el conflicte.

⁵ Reservem l'ús del terme *intercultural* per referir-nos a la qualitat de l'educació que descrivim posteriorment, en l'apartat 3.1.2.

per motius bàsicament de reproducció i legitimació socials⁶, les mateixes famílies immigrades majoritàriament aposten per inserir escolarment la seva descendència, atès que, en termes generals, pot dir-se que la sort del destí de la immigració com a fenomen social es juga en el futur d'aquesta segona generació⁷.

Sigui com sigui, i remetent-nos a línies anteriors, cal no menystenir el fet que l'escola s'insereix en una formació social i política determinada, amb la qual entaula inevitablement algun tipus de relacions. Hem trobat interessant en aquest punt realitzar una digressió que ens permeti esbossar algunes de les diferents perspectives des de les que s'ha conceptualitzat el sentit d'aquestes relacions escola - societat - (afegiríem) família/comunitat en el context de l'anàlisi de les desigualtats ètniques a l'escolarització (epígraf següent). A l'entorn d'aquestes consideracions, esmentarem els diversos models d'escolarització que, a casa nostra, han conjuminat la inserció escolar d'aquest col·lectiu a la llum de definicions diverses del que suposa "integrar-se" socialment (apartat 3.1.2). Serà aleshores quan apostem per una determinada sort d'interculturalisme i passem a enumerar aquells factors jutjats determinants de cara a afavorir la seva actualització.

Nogensmenys, el propòsit de les pàgines que segueixen no és altre que el de desentrellar el veritable paper que poden i deuen jugar les escoles a l'hora de contribuir eficaçment a proporcionar un tractament igualitari a persones provinents d'una cultura diferent.

3.1.1. Sobre les relacions Escola - Societat - Família/Comunitat.

Principals perspectives d'anàlisi.

La classificació que tot seguit s'ofereix ha estat fonamentalment presa de la categorització realitzada per A. McCarthy (1994) al respecte de les diferents explicacions existents de la desigualtat racial en l'escolarització. Ha estat necessari adaptar-la al context derivat del nostre objecte d'estudi, emfasitzant determinats aspectes i deixant de banda d'altres⁸; i en qualsevol cas, no hem de perdre de vista les limitacions pròpies de tot exercici analític classificatori: simplifica la realitat mitjançant el doble procés d'homogeneïtzació i

⁶ Aquest aspecte l'hem tractat de posar de manifest en analitzar el marc legal que normativitza la presència a Catalunya d'aquestes "segones generacions" (apartat 2).

⁷ Segons afirma M. Siguán, aquest futur "quedarà sellado con la tercera generación, bien en el sentido de la plena integración, bien en el de minoría tolerada o en el de minoría marginada y en conflicto" (Siguán, 1998 : 12).

diferenciació. En el nostre cas, és clar que no totes les visions agrupades sota una mateixa etiqueta responen a idèntics paràmetres, de la mateixa manera que plantejaments englobats en diferents categories poden ésser més similars que no pas divergents.

La solució neo-conservadora

Actualment, poques són les "autoritats" o "experts" en el tema que s'atreveixen encara a defensar amb serietat les teories essencialistes d'aquells primers teòrics de les relacions de raça i gènere, Galton, Gobineau, Hall, etc. que "decían que las diferencias genéticas constituían señales indelebles de las capacidades relativas de distintos grupos de seres humanos" (McCarthy, 1994 : 34), o d'aquells altres (Bobbit, Chartres, Goddard, Snedden i Thorndike) que des de l'àmbit de la teoria i la pràctica curriculars i educatives, "-defensores de los tests mentales, de la eficiencia social y de la gestión científica- avanzaron aún más, afirmando que las minorías y las mujeres y hombres inmigrantes constituían una amenaza para el orden social" (ídem). Malgrat l'ocurrència durant els darrers quinze anys d'un cert rebrot d'aquest determinisme biològic (resurgiment principalment encarnat en l'obra d'un autor com A. Jensen), en els darrers temps educadors i teòrics socials conservadors han introduït noves i potents inflexions respecte el seu tradicional discurs essencialista. Són el que alguns ja anomenen les "noves retòriques de l'exclusió" (Stolcke, 1994).

La transformació discursiva vertebradora ha estat la següent : s'ha passat de *racialitzar* les diferències-desigualtats socials a *etnificar*-les. Es tracta d'una línia igualment determinista, igualment essencialista ; el que abans eren trets indelebles atribuïbles a la genètica, ara són diferències inextricables i incommensurables entre cultures. Des d'aquesta sort de "fonamentalisme cultural"⁸, l'adscripció ètnica pren carta de naturalesa quasi-biològica no fent més que "encerrar a priori a individuos y grupos en una historia original, en una genealogía, en un inalterable e intocable estar determinado por el origen" (Wallerstein, 1991 : 30). Si bé, doncs, hi manca el fonament teòric de la doctrina racista, els consegüents efectes legitimadors de les desigualtats socials romanen inalterats, amb una lleuger però transcendental matís: aquest nou culturalisme assumeix que les diferències culturals no només són

⁸ Aquesta adaptació ha estat necessària donat que l'obra a la que fem referència, *Racismo y curriculum* (1994), s'emmarca fonamentalment en el panorama teòric i en la realitat educativa dels Estats Units.

⁹ Tal i com ho entén V. Stolcke, "esta retórica culturalista se diferencia del racismo en tanto que cosifica la cultura al concebirla como un conjunto de valores y tradiciones compacto, delimitado, localizado y con raíces históricas, transmitido de generación en generación, recurriendo a toda una serie de ideas que se remontan a la tan contradictoria idea del Estado-nación del siglo XIX" (Stolcke, 1994 : 242).

irreductibles, també resulten irreconciliables, amenaçants i mútuament destructives. Com ha assenyalat Wieviorka, es tracta el conservador d'una pensament "cuando por fin se desembarazó de toda idea de racismo, de toda idea de superioridad biológica de una raza sobre otra, abordó el análisis de los conflictos entre grupos humanos" (Wieviorka, 1992 : 49). Així les coses, l'única resposta política vàlida és el segregacionisme, sempre emparada en un pretès *caràcter desviacionista* propi de les cultures no majoritàries. En el següent apartat ens hi referirem concretant en allò que fa referència als diversos models d'escola proposats.

Des del punt de vista de les relacions escola - societat - família/comunitat, les aportacions que se'ns proporcionen des d'aquesta perspectiva són, en el millor dels casos, ben limitades. L'elaboració teòrica de la transcendència i el sentit d'aquestes relacions és pràcticament inexistent en la línia conservadora. En tot cas, la unitat d'anàlisi habitualment prioritzada en la majoria d'aquestes aproximacions no és sino el mateix "microsistema" escolar, essent-ne sempre absents reflexions aprofundides del paper que juga la propia estructuració de la societat en la concreció de les dinàmiques específicament escolars. Tot el pes de la determinació d'aquestes dinàmiques s'explica des de l'essencialització de l'etnicitat pròpia de l'entorn familiar i comunitari. En aquest sentit, la variable independent o explicativa de les diferències- desigualtats tant educatives com socials és aquesta mena de cultura dessocialitzada i ahistòrica que reifica l'agrupació ètnica i que, en darrera instància, dóna compte de l'homologia existent entre escola i societat.

I, segons alerta M. Delgado, aquest tipus de formulacions, efectivament diverses i sovint eficaçment argumentades, abonen el terreny idoni per fer caure les reivindicacions i discursos antiracistes (com el multiculturalista) en el parany de l'excepcionalisme cultural. Ho veiem tot seguit.

Abans, però, destaquem com a simptomàtic el fet que aquesta nova solució conservadora hagi estat adoptada per estudiosos membres, en la majoria de les ocasions socialment ben posicionats, de grups considerats ètnicament minoritaris. És per exemple el cas de S. Steele. Aquest autor, juntament amb d'altres teòrics de les relacions entre ètnia i educació com Bloom, Loury i Sowell, ha traduït les explicacions conservadores tradicionals sobre el fracàs escolar de les minories ètniques en interpretacions més relacionades amb la cultura i els profunds sentiments d'inferioritat d'aquests col·lectius. En referència al baix rendiment de la minoria negra en les principals universitats dels Estats Units i a la seva actitud beligerants respecte el sistema universitari, Steele, des d'un neoconservadurisme certament més possibilista però en cap cas menys provocador, ha sostingut :

La negación del complejo de duda de sí mismo y de inseguridad que sienten los alumnos negros y la deformación resultante sitúa el problema en el exterior del yo y en el mundo. No se trata de que yo tenga angustia de inferioridad alguna a causa de mi raza, sino de que voy a la escuela con gente a la que no le gustan los negros. Este salto de pensamiento permite a los alumnos negros repetir la pauta de protesta de los años sesenta. La pauta de negación de la ansiedad racial-deformación-reiteración de la protesta constituye el proceso mediante el cual los sentimientos de inferioridad se transforman en una amenaza blanca exagerada, contra la que, entonces, se protesta con las técnicas del pasado. Dominados por este proceso, los estudiantes negros creen que la historia se repite, que ocurre lo mismo que en los años sesenta o cincuenta. En realidad, el verdadero problema consiste en que aún no se han cerrado las heridas del pasado más que en la desigualdad que las provocó. Este proceso genera la necesidad inconsciente de exagerar el nivel de racismo de la universidad, para convertirlo en el problema del sistema. el racismo es la vía de salida de la ansiedad interior. ¿Cuántos estudiantes que se manifiestan a favor de la "causa" negra... no emplearían mejor su tiempo leyendo y estudiando ? (Steele, citat per McCarthy, 1994 : 40).

La solució liberal

C. McCarthy agrupa les teories i el reformisme liberals juntament amb la perspectiva neoconservadora dins el que designa com la corrent dominant d'explicació de la desigualtat racial a l'escolarització. No obstant, a diferència de la tendència més conservadora, els crítics liberals de l'escola procuren evitar caure en interpretacions essencialistes, tant d'ordre biològic com culturalista, de les diferències-desigualtats educatives i socials inter-culturals. Molts d'ells fins i tot han tractat d'analitzar el paper que juga el medi sociocultural en l'explicació del baix rendiment escolar que caracteritza la inserció educativa d'alumnes provinents de grups ètnics minoritaris. No se'ns escapa, per tant, el fet que ens trobem davant d'un significatiu gir tendencial respecte la defensa de la hipòtesi meritocràtica del liberalisme individualista més recalcitrant. Des d'aquesta inflexió neoliberal, per exemple, s'han realitzat estudis que qüestionen els suposats plens poders que posseeix l'escola, i per tant la igualtat d'oportunitats d'accés escolar, a l'hora d'induir processos significatius de mobilitat intergeneracional (Duncan i Blau; Jencks i Coleman).

També des d'aquesta tendència s'han desenvolupat anàlisis teòriques i empíriques que posen sobre la taula les implicacions que poden derivar-se de les pràctiques pedagògiques del professorat i de les seves interpretacions i expectatives respecte els alumnes de minories ètniques en situació social desavantatjosa. Rosenthal i Jacobson, en aquest context, donaran compte de l'efecte que anomenaran "Pigmalió", la transcendència del qual serà recolzada, des de perspectives diferents, per altres autors: Jackson, amb la seva conceptualització del *currículum ocult*, o Good i Brophy, amb el seu desenvolupament de la teoria de l'"atribució

causal". Tornarem sobre aquest punt en l'epígraf 3.1.2 ; ens acontentem ara amb indicar el fet que el nucli explicatiu de totes aquestes aproximacions, properes certament a les teories interaccionista-simbòliques de l'"etiquetatge", es fonamenta en la màxima sociològica segons la qual : "allò que socialment és definit com a real, ho és en les seves conseqüències" (W. Thomas).

Paral·lelament, altres autors com Ogbu i Matute-Bianchi, han complementat aquestes aportacions analitzant com la percepció que posseeixen els i les alumnes de grups minoritaris de la conducta del professor és tan o més important que les expectatives prejudicades que aquest ostenta respecte el seu alumnat. En aquest punt s'opera una relació d'enorme transcendència entre escola i societat : les precàries oportunitats sociolaborals que s'ofereixen a les minories immigrades generen en els "seus" estudiants actituds desencanyades respecte el valor del progrés acadèmic, les quals alhora limiten la seva capacitat de rendiment escolar.

Ara bé, malgrat allunyar-se ostensiblement del tradicional liberalisme meritocràtic, i realitzar en la mateixa mesura aportacions d'enorme interès científic, aquestes aproximacions adoleixen de mancances que podríem qualificar d'arrel. Potser la més notable remet a la inexistència d'una teoria del poder, és a dir : quan s'analitzen les relacions entre l'escola i l'entorn social sol operar-se un procés força reduccionista que tradueix les desigualtats educatives en diferències de rendiment escolar i les desigualtats socials en diferències d'ordre cultural i, en algun cas, en diferències de categoria laboral. En altres paraules, en cap cas hi trobem un estudi sistemàtic de les relacions que s'estableixen entre estructura social i escolarització, això és, dels principis o eixos de desigualtat (per raó d'ètnia, de classe i de gènere) que regeixen l'articulació d'actituds, sentiments i resultats escolars desiguals en funció de la procedència social de l'alumne.

En tot cas, l'accent és en l'individu i en la capacitat, amb límits, que posseeix l'escola per apropar els diversos destins ("universos dels possibles", en diria Bourdieu) dels seus i les seves alumnes. Ja no es cossifica la diferència cultural i en cap cas es conceptualitza en termes de desviació social (com fan els plantejaments neoconservadors) ; no obstant això, el canvi d'orientació no deixa de ser perillós : de la segregació es passa a lluitar per l'aproximació -la mutabilitat de les cultures ho permet-, ara bé, per una aproximació arrelada en la preocupació per la "*privació cultural*" que pateixen els grups ètnics minoritaris. Resseguint aquesta línia, de l'*aproximació* a l'*assimilació* hi un petit pas. Precisament, l'elaboració i l'aplicació dels primers programes d'educació compensatòria neixen de la

col·laboració de l'Estat amb la ciència social liberal bàsicament durant els anys seixanta i en països de l'òrbita anglosaxona¹⁰.

Són programes de compensació i recuperació, dissenyats en bona mesura amb la voluntat de corregir les "deficiències" socioculturals que provocaven el fracàs dels i les alumnes de grups ètnics minoritaris. I són, al mateix temps, la prova que els defensors d'aquest nou liberalisme no deixen de creure en la capacitat de l'escola per redimir les privacions culturals atribuïbles a l'entorn familiar i comunitari d'aquests/es alumnes, "mediante su resocialización para desarrollar las destrezas esenciales para el éxito en las escuelas públicas : destrezas lingüísticas y de comunicación, capacidad de razonamiento, motivación, satisfacción por el rendimiento, destrezas perceptivas, ampliación de los períodos de mantenimiento de la atención y sentimiento de confianza en sí mismos" (Ogbu, citat per McCarthy, 1994 : 47).

La solució multiculturalista

En aquest context pren força el discurs del *multiculturalisme*. "La educación multicultural surgió durante este período, en parte como respuesta de las minorías ante el fracaso de aquellos programas [d'educació compensatòria], para atender a las exigencias más fundamentales en la reforma educativa y social" (McCarthy, 1994 : 52). El multiculturalisme, doncs, neix als Estats Units i s'anirà extenent, adquirint diverses formes i matisos, per Europa durant els setanta i vuitanta. Però el que aquí ens interessa destacar són aquells aspectes que conformen el denominador comú de la retòrica multicultural i que ens serveixen per situar el debat actual sobre la idoneïtat dels diferents models d'escolarització de les segones generacions estudiades (apartat 3.1.2).

En línies generals, el multiculturalisme es presenta com una ^{manera} ~~sort~~ de fugida endavant respecte els mals vicis de l'etnocentrisme. Trascendint l'obsessió del reformisme liberal per la "privació cultural" dels grups minoritaris, els defensors del multiculturalisme han ressaltat les qualitats positives del manteniment i el desenvolupament de l'herència cultural d'aquests grups. Des de l'arena política, es passa de la defensa de l'extensió dels drets humans als drets

¹⁰ Un dels exemples paradigmàtics d'aquests primers grans programes d'educació compensatòria s'inicia als Estats Units sota la designació *Operation Head Start*. En un principi, el programa consistí a preparar intensivament durant un estiu un gran nombre de nens i nenes de baix estatus socioeconòmic, amb la vista posada en el seu ingrés a l'escola. Malgrat que encara avui es debat sobre els sentits dels seus efectes, sembla clar que els resultats diferiren força dels que s'esperava obtenir, sobretot en considerar els impactes a llarg termini, fet pel qual el programa anà evolucionant i reformulant amb els anys el disseny de les seves actuacions.

individuals (realitzada bàsicament entre la 2^a Guerra Mundial als anys seixanta a la llum dels plantejaments liberals) a la reivindicació dels drets protectors de les minories (Kymlicka, 1996).

En definitiva, M. Pajares sintetitza les proclames multiculturalistes més clàssics en referir-se a la manera com aquests han fet acte de presència a l'Estat espanyol: *"los inmigrantes tienen su cultura, su identidad cultural, y deben desarrollarla en nuestro país ; han de potenciarse las diferentes culturas y esa será la vía para el enriquecimiento cultural de toda la sociedad ; la diversidad enriquece, las diferencias culturales son positivas y ello no contradice la búsqueda de la igualdad de derechos ; etc."* (Pajares, 1998 : 81).

I en aquest punt, el perill és que no tot context en què es pretengui aplicar les receptes multiculturalistes estan vacunats contra el segregacionisme. És més, el fonamentalisme cultural que caracteritza la nova ofensiva conservadora impregna poderosament les millors intencions del multiculturalisme. Sovint, rera aquesta retòrica tenen cabuda plantejaments que neguen el mestissatge, l'intercanvi, el diàleg inter-cultural, és a dir, el que s'ha vingut a anomenar la "interculturalitat". De rebot, poden acabar confonent-se les fronteres entre el dret a la diferència i el deure de preservar-la. Quan això succeeix, determinats col·lectius immigrants poden trobar-se emmenats a redescubrir, reafirmar, àdhuc reinventar llurs cultures. És el que el sociòleg portugués C. Marqués Balsa denomina el "rebuig per desorientació i replegament". En el cas de les "segones generacions", aquest procés de replegament enfront de les cultures d'una societat que les discrimina a tots nivells, resulta especialment conflictiu atesa la manca de materials simbòlics en disposició per tal de reconstruir llur ascendència cultural.

Per cert, en nom de la defensa l'exccepcionalisme, del particularisme cultural, de la necessitat de conservar les minories ètniques lluny de processos d'assimilacionisme, pot legitimar-se la conculcació del dret a la igualtat. Quan en una societat com la nostra, que relega la població immigrada magribina a romandre ocupant posicions majoritàriament marginades a totes i cadascuna de les esferes de l'estructura social, es parla de xoc cultural motivat per diferències ètniques irreconciliables amb freqüència s'està emmascarant el que no són més que conflictes derivats de les profundes discriminacions socials, econòmiques i polítiques existents per raó d'ètnia. En altres paraules, a efectes del multiculturalisme s'etnifica, es folcloritzava la desigualtat. En aquest mateix sentit, val a dir : la sola defensa de la preservació purista de les cultura "pròpia" de poblacions immigrades marginades no contribueix sino a empobrir-la precisament a base del pitjor de la nostra (pobresa, insolidaritat, delinqüència, drogues, consumisme, etc.).

La resposta a tot plegat entenem que no és l'assimilació, sino, segons el nostre parer, una integració sociocultural que, desde la plena igualtat, no negui el dret a la diferència i a la interculturalitat. No és ara el moment d'extremar-s'hi; tornarem sobre aquests temes al final d'aquest informe.

Anticipant-nos, tanmateix, al que desenvolupem en un apartat posterior, destaquem com els defensors del multiculturalisme en educació han auspicat models curriculars centrats en els següents aspectes: *comprensió cultural*, per part tant de professors/es com d'alumnes respecte les diferències culturals presents a l'escola; *competència cultural*, d'estudiants i, sobretot professors, en la llengua i cultura propis dels grups minoritaris en qüestió, i *emancipació cultural*, justificada en la tesi segons la qual la inclusió de la cultura minoritària al currículum escolar pot influir positivament en el rendiment acadèmic dels col·lectius corresponents i, consegüentment, millorar les seves oportunitats fora de l'escola.

Més concretament, un dels màxims exponents dels postulats multiculturalistes, Banks (1994), especifica les possibles perspectives existents a l'hora d'enfocar l'elaboració d'un currículum multicultural. Aquestes perspectives s'ordenen, per nivells, en funció del grau en què s'acosten a l'ideal curricular cercat¹¹:

¹¹ Com podrà comprovar-se, el model curricular multicultural ideal no difereix ostensiblement de l'ideal curricular que planteja l'interculturalisme. La diferència entre ambdues retòriques no es troba tant en la configuració curricular defensada, com en la concepció del context educatiu i social que l'ha d'emmarcar.

39

Quadre 1 : Perspectives per a l'elaboració d'un currículum multicultural (adaptat de la versió que del model de Banks realitza Jovè i Monclús, 1996)

Perspectiva d'aproximació a les diverses contribucions : Es treballen aspectes relacionats amb mites i personatges d'una determinada cultura de manera puntual i inconnexa.

- Aspectes positius : a) Es pot afegir fàcilment a l'estructura del currículum ja establerta, i b) permet una aproximació generalista als llocs comuns de la cultura considerada.
- Aspectes negatius : a) Banalitza el contingut i el sentit de la cultura considerada, i b) fomenta els estereotips i les concepcions ja compartides sobre la cultura en qüestió.

Perspectiva additiva : No hi ha canvi en la estructura del currículum, s'afegeixen continguts, conceptes, temes... que fan referència a cultures diferents.

- Aspectes positius : a) Es pot afegir fàcilment a l'estructura del currículum ja establerta, i b) permet interrelacionar amb els coneixements previs d'alguns/es alumnes.
- Aspectes negatius : a) Reforça la idea de la independència entre diferents cultures, i b) no ajuda l'estudiant a interrelacionar i a interconnectar les diferents cultures.

Perspectiva de transformació : Es canvia l'estructura del currículum per introduir-hi les concepcions, publicacions, esdeveniments i temàtiques des de la perspectiva dels diversos grups culturals, presents i passats.

- Aspectes positius : a) Permet relacionar i modificar coneixements previs dels alumnes, i b) ajuda l'estudiant a veure i a interpretar els fets i els diferents esdeveniments des de diferents punts de vista..
- Aspectes negatius : a) Requereix una revisió profunda del currículum i la cerca de material que ajudi a concretar les diferents perspectives.

Perspectiva de l'acció èticosocial cívica : Els estudiants prenen decisions sobre els continguts socioculturals a tractar, els avaluen i adopten accions per tal de millorar-los

- Aspectes positius : a) Ajuda els estudiants a implicar-se personalment en les accions i fets socials.
- Aspectes negatius : a) Requereix un important increment de planificació i cerca de materials. Es necessita de més temps per a tractar les unitats curriculars tradicionals.

Ens trobem, per tant, amb un tipus de conceptualització de les relacions escola - societat que no supera les limitacions anteriorment atribuïdes a les perspectives liberals. Les escoles no es perceben en tant que centres de poder i de conflicte d'interessos, racionalitats i recursos desiguals, l'estructura de camp de les quals determina tant el marge de maniobra dels actors enfrontats, com les possibilitats del canvi educatiu. En deixar de banda tot intent de sistematització de l'efecte de l'estructura social i de les relacions de poder que aquesta constitueix, els defensors del multiculturalisme acaben dipositant una sobredimensionada responsabilitat sobre les espatlles del sistema educatiu, en general, i del professorat, en

particular, respecte la superació de les desigualtats escolars entre els alumnes de diferents cultures. I la mateixa autonomia de què es dota a l'escola en el terreny de la igualació del rendiment escolar, se li extén al camp de les relacions inter-culturals: en una societat multicultural com la nostra, és l'escola la que ha d'educar en el respecte i el dret a la diferència, adaptant el currículum i les pràctiques pedagògiques per introduir l'atenció corresponent a la diversitat. L'educació en valors se situa com un dels catalitzadors principals de l'harmonització de les relacions en societats mosaic de cultures.

Les solucions neomarxistes

Malgrat cabre sota aquesta designació perspectives d'anàlisi (i opcions polítiques) certament disperses entre sí, totes elles s'originen enfrontant-se, d'una manera o altra, al protagonisme que les solucions liberal i multicultural -i bona part de les neoconservadores- atorguen a factors com la "cultura", els "valors" i les "actituds" en ordre a establir les variables explicatives de les relacions existents entre l'escolarització i les desigualtats per raó d'ètnia. Alhora, el grau de sistematització que la gran majoria d'elles assoleix en el camp de la planificació de l'acció política no supera l'aconseguit per les tres solucions anteriors; les raons no cal únicament cercar-les en la seva desvinculació institucional respecte els òrgans de poder polític: segons es podrà anar comprovant, també la pròpia retòrica de gran part dels plantejaments radicals, tant en l'òrbita del neomarxisme més estructuralista com en la del neomarxisme més culturalista, impossibilita pensar en dissenyar estratègies concretes de lluita política.

Tot seguit, i de manera necessàriament breu (i caricaturesca), enumerem algunes de les solucions a la qüestió que ens ocupa ubicables a l'entorn d'aquesta categoria.

Teories estructuralistes de la desigualtat racial a l'escola

Les paraules de McCarthy ens posen novament sobre la pista correcta: "Las primeras críticas de la escolarización reducían sin más las preocupaciones por la educación a la contradicción entre el capital y el trabajo, y al papel de la enseñanza en el mantenimiento y reproducción de la economía" (McCarthy, 1994: 70). Resseguint la línia ortodoxa del neomarxisme de Baran i Sweezy, dos dels màxims exponents d'aquest paradigma el trobem en les figures de Bowles i Gintis. Ras i curt: aquests autors conceptualitzen l'estructuració de l'organització educativa en funció de la seva correspondència respecte dels imperatius dels

criteris de valorització del capital, i, més en concret, atenent a les necessitats sistèmiques quant a la reproducció de l'estructura de classes i del mercat laboral segmentat. En altres paraules, l'escola no és més que un mer reflexe del context socioeconòmic capitalista i no respon a res més que als interessos d'unes classes dominants que ostenten el monopoli del poder de l'Estat.

En aquest context, les desigualtats ètniques a l'escolarització s'entenen en tant que mecanisme integrat en el sí de l'estratègia capitalista de desarticulació de la classe treballadora; no gensmenys, els col·lectius immigrants ètnicament minoritaris no són més que un subproducte, una subrogació d'aquesta classe. Bowles i Gintis, emfasitzant l'abast del "currículum ocult" -designació amb la qual remeten al mode d'operarse a les aules la reproducció de les relacions estructurals de dominació i subordinació per mitjà d'unes pràctiques pedagògiques inconscients que jerarquitzen i seleccionen determinats grups d'alumnes-, sostenen que el sistema educatiu prepara els/les joves de les minories ètniques i de classe proletària al tipus d'ocupació que per a ells/elles reserva la divisió social del treball.

D'aquesta manera, negant tot atisbe d'autonomia al funcionament del sistema educatiu, l'escola i el professorat perden tota possibilitat d'esdevenir agents de canvi social. I en la mateixa mesura en què s'entén que no es podran transformar els criteris de discriminació a l'escolarització fins que no tinguin lloc una subversió radical de la infraestructura capitalista, es deixa de prestar atenció tant a la proposició de mesures polítiques de reforma escolar, com a la vida quotidiana que transpira l'interior de les escoles concretes.

Teories radicals de la reproducció cultural

Des d'aquesta perspectiva es tracta de donar un pas enllà de la teoria credencialista de Collins. Efectivament, aquest autor, si bé aquest caracteritza l'escola com un espai de lluita entre grups que proporciona estatus, poder i diferenciació social, tanmateix no identifica els diversos mecanismes que acaben determinant el "camp de possibilitats" de cadascun dels col·lectius en conflicte. A l'hora de donar compte de la manera com les teories de la reproducció cultural desentrellen aquesta qüestió, tres dels autors esdevenen de referència obligada: Bourdieu, Passeron i Bernstein. En paraules de Xavier Bonal, aquests autors "entienden que el funcionamiento del propio sistema educativo, y más en concreto, la forma en que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza" (Bonal, 1998: 76).

En el cas de Bourdieu i Passeron, es posa l'accent en la tesi segons la qual la cultura i el saber escolars, no són ni neutres ni universals, ans al contrari, responen als criteris actitudinals i aptitudinals propis de les classes dominants, motiu pel qual tan sols aquells/es alumnes posseïdors del capital cultural adequat podran prosperar i excel·lir en el camp educatiu. Des del moment en què de la posició en la estructura social es deriva el conjunt de disposicions culturals (o *habitus*) dels individus, el sistema educatiu no fa més que acabar escollint els escollits.

I és fonamentalment a *La reproducció* (1977) on els autors teoritzen sobre la maquinària a través de la qual s'actualitza el cercle reproductiu. Cridant l'atenció sobre el sentit de la pràctica pedagògica, Bourdieu i Passeron afirmen, "por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social" (Bourdieu i Passeron, 1977: 51). Els continguts i les accions pedagògiques es valen, d'aquesta manera, de l'instrument de la "violència simbòlica" per tal de presentar com a universal i neutre significacions que no responen a res més que a la imposició d'una arbitrarietat cultural per part d'un poder igualment arbitrari. En ocórrer aquest procés pedagògic emmascarant-se les relacions de dominació subjacents, aquest esdevé doblement eficaç en ordre a deslegitimar tota resistència a l'acceptació de la cultura dominant i, per tant, a afavorir la interiorització del fracàs escolar en tant que fracàs exclusivament individual.

Entre les condicions de possibilitat d'aquesta eficàcia cal situar, doncs, la disposició per part de la insitució escolar d'una relativa autonomia respecte del sistema social; aquella autonomia relativa que "otorga legitimidad a la arbitrariedad cultural puesto que evita que el sistema educativo aparezca como mecanismo de reproducción de las relaciones de clase, cuando en realidad es lo que efectivamente es" (Bonal, 1998: 83).

A l'obra de Bernstein, el llenguatge ocupa un lloc privilegiat en tant que factor explicatiu dels diferents mecanismes de transmissió cultural. Les seves teories giren bàsicament a l'entorn de dos paràmetres fonamentals: i) l'estudi de la mesura en què l'adscripció classista condiciona l'estructura de comunicació de les famílies i, d'aquesta manera, la orientació ja des de l'infantesa vers la utilització d'un determinat codi sociolingüístic; ii) l'anàlisi de "cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación" (Díaz, citat per Bonal, 1998: 87).

A grans trets, mentre en relació al primer d'aquests punts, l'autor s'esmera a identificar els diferents codis de comunicació que caracteritza la parla i el grau d'accés als significats de les famílies en funció de la seva posició a l'estructura social -les famílies "posicionals" de classe obrera acostumen a fer ús del que anomena "codi lingüístic restringit o públic", orientant-se les famílies de classe mitja "basades en la persona" predominantment cap al "codi elaborat o del llenguatge formal"-, pel que fa a la segona de les qüestions esmentades, Bernstein dona compte dels diferents tipus de codis educatius (principis reguladors del currículum, la pedagogia i l'avaluació), l'agregat -aquell que combina nivells forts de "classificació" i "emmarcació"- i l'integrat -aquell que possibilita una classificació dels continguts curriculars i una emmarcació quant a la transmissió d'aquest currículum més laxa-, i de la seva relació respecte dels models d'escola i dels canvis en l'estructura de la divisió del treball. I si bé és cert que un codi educatiu integrat pot afavorir processos d'emancipació des del moment en què desenvolupen l'autonomia i la capacitat crítica de l'individu, també ho és que el discurs de la neutralitat pedagògica que acostuma a legitimar-lo pot perfectament emmascarar l'exercici de poder i control simbòlic per part de les classes dominants; no en va, i a un nivell més genèric, "la escuela, por su parte, tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de clase trabajadora se enfrenten a situaciones de extrañamiento ante la institución escolar" (Bonal, 1998: 89).

Les teories de les resistències

Les múltiples i diferents aportacions teòriques que es formulen des d'aquest paradigma (Giroux, Anyon, Willis, Apple, etc.) es presenten com a alternativa a les conceptualitzacions més estructuralistes dels teòrics de la reproducció. L'ur plantejament principal pretén en certa manera recuperar la consideració de la insitució escolar i l'agent docent en tant que portadors d'un discurs i d'unes pràctiques que no tenen perquè correspondre's mimèticament amb l'estructura d'interessos de la societat capitalista.

D'entre els autors que més s'han preocupat per desenvolupar aquest discurs teòric alternatiu, Giroux n'és, tal vegada, el més destacat. Efectivament, sense negar el pes que les dinàmiques macrosocials de classe, gènere o ètnia poden tenir en la determinació del sentit de les pràctiques educatives, i sense amagar la tendència del sistema educatiu a establir un espai utilitzat per les classes dominants per a la transmissió de llur cultura i la reproducció del *statu quo*, aquest autor assenyala com professors/es i alumnes poden convertir-se en grups

intel·lectuals transformadors en la mesura en què desenvolupin coneixements i pràctiques contra-hegemònics.

En aquesta direcció, l'autor proposa les bases per a la construcció d'un nou currículum que incorpori els sabers i les experiències dels grups minoritaris. Bonal ho explica amb exactitud:

La diferencia cultural se convierte entonces en la clave a partir de la cual el profesorado puede desarrollar un cambio, pero para ello debe luchar contra una institución con voluntad de homogeneización, de normalización cultural. Debe trabajar para entender las diferentes lógicas culturales y conocer cómo estas lógicas actúan dentro de relaciones asimétricas de poder (Bonai: 1995: 135).

Segons Giroux, aquesta tasca suposa la superació de la retòrica de la compensació i la pluriculturalitat, dicurs que qualifica de neoliberal i d'obstacle a la consecució d'una plena igualació educativa. Aquesta igualtat tan sols pot assolir-se mitjançant la incorporació de les diferències culturals a un nivell de visibilitat i valoració socials.

En definitiva, aquest autor, com aquells altres que s'inscriuen en aquest corrent, insisteixen en què els processos ideològics i culturals que s'esdevenen a la institució escolar són, o poden ser, relativament autònoms respecte del nivell infraestructural de les diverses formacions socials existents. Però Giroux, a diferència per exemple dels plantejaments de l'obra de Willis *Learning to labour* (1977), amplia les possibilitats de lluita més enllà de les condicions materials d'existència. Si bé atorga certa autonomia a les variables d'intenció o consciència i d'efecte real de resistència (és a dir, no tota intencionalitat de resistència es tradueix a la pràctica en resultats efectius contra-hegemònics), en paraules del propi autor, "es posible que la posición de clase, raza, género o etnia supongan algun tipo de influencia, pero no predetermina irrevocablemente la ideología que uno adopta, la forma en que se interpreta un texto determinado, o cómo se responde a determinadas formas de opresión" (Giroux, 1992: 146).

Més particularment, la teoria de les resistència segons s'orienta en l'obra de Giroux realitza un segon pas endavant en considerar que la igualtat educativa pot assolir-se a partir de la incorporació de les diferències culturals al currículum; en altres paraules, "la igualdad educativa pasa por introducir en el currículo lo que la forma cultural dominante oculta" (Bonai, 1995: 136), a través de la politització del treball pedagògic.

Les teories crítiques del currículum

Enllaçant amb aquesta darrera aposta dels plantejaments de Giroux, se situen, també de manera diversa, els anomenats teòrics crítics del currículum (Apple, Taxel, Wexler, Anyon, Popkewitz, etc.). Tot i partir d'una concepció de la política estatal que allunya aquesta perspectiva de l'estructuralisme més ortodox i, en canvi, l'apropa a la noció d'"Estat hegemònic" de Giroux (l'aparell estatal ja no és un instrument en mans de la classe capitalista, sino un espai en què es dirimeixen els interessos dels diferents grups socials), en conjunt, "sus estudios se dirigen principalmente a identificar, en general, los procesos de <<tradición selectiva>> del conocimiento escolar y, más concretamente, las pautas de discriminación en los libros de texto, su distorsión de la realidad social y sus importantes omisiones, bases, según los autores, de legitimación del orden social" (Bonal, 1998: 137).

Anyon, per exemple, estudia com els llibres d'història més utilitzats a l'ensenyament secundari del sistema educatiu nordamericà contribueix a naturalitzar l'ordre social establert sobrerrepresentant les gestes individuals i els interessos dels grups dominants i ocultant les actuacions dels grups minoritaris i opositors. Taxel, per la seva banda, revela com l'èmfasi dels textos en les accions individuals genera un tipus de ficció que condueix l'alumnat a oblidar el caràcter col·lectiu dels fets revolucionaris, amb la qual cosa es contribueix subtilment a reproduir la retòrica meritocràtica funcional a la reproducció del sistema social liberal.

Però bàsicament és Apple qui més i millor s'aproxima a la sistematització de les relacions existents entre les formes de reproducció a través del coneixement escolar i la producció curricular en tant que instrument reproductor del valors culturals. Aquest autor, després d'uns primers treballs adreçats a analitzar el paper del currículum en la perpetuació del monopoli ideològic de les classes dominants (els quals retroben les consideracions de les homologies entre saber i poder pròpies de l'obra de Bourdieu), acabarà extenent la seva sociologia del currículum a tres nivells diferenciats: el currículum explícit o oficial, el currículum "ocult" i el currículum "en ús"; anant des de l'economia política de la producció de textos (amb les seves etapes: producció, edició, control estatal, difusió i comercialització) fins a l'aplicació pràctica del currículum, i les tensions que tenen lloc a l'escola en base a les dinàmiques de classe, gènere i ètnia.

En tot cas, McCarthy reconeix una de les principals virtuts d'aquesta corrent: "Los teóricos críticos del currículum completan sus análisis de la cultural escolar mercantilizada con una serie de complejas etnografías, desde el punto de vista metodológico, y muy

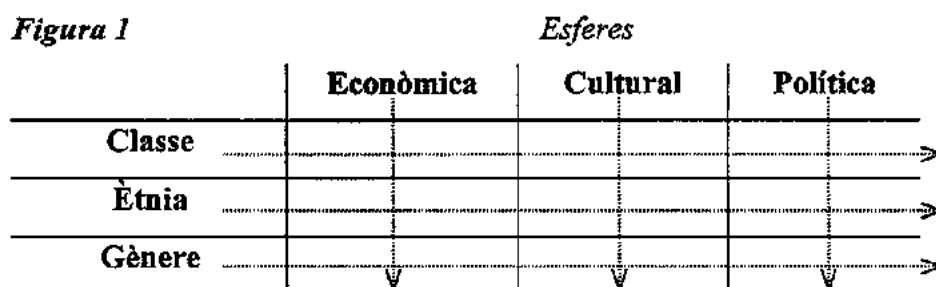
estructuradas sobre la vida del aula y las subculturas de oposición entre niños y niñas de clase trabajadora sobre todo" (McCarthy, 1994: 77). Efectivament, també aquestes teòrics postulen l'autonomia relativa de la institució escolar respecte les dinàmiques macrosocials capitalistes.

La solució paral·lelista

Sota aquesta designació Apple i Weis (1983) signifiquen els seus intents de donar resposta a preguntes del tipus: Com s'estructuren, prenen forma i es transformen les diferències ètniques en l'escolarització? En quina mesura interseccionen amb altres eixos de desigualtat com els de classe social o gènere en el medi insitucional de les escoles? Com "integren" les institucions escolars les macro i microdinàmiques de la desigualtat?, totes elles qüestions no resoltes satisfactoriament per les solucions conceptuals abans exposades.

Aquests autors critiquen la tendència dels teòrics de la corrent dominant i de bona part dels adscrits a la crítica radical a escindir la realitat social en dos pols totalment independents, estructura i cultura; els primers considerant els valors i els prejudicis socioculturals (més o menys naturalitzats) com l'origen de l'antagonisme ètnic, els segons prioritant la consideració de l'abast de les dinàmiques de classe per sobre de les d'ètnia o gènere. En contrast, Apple i Weis, no consideren l'ètnia com una categoria estanca i indeleble, ans un procés social íntegrament vinculat a d'altres dinàmiques socials que s'articulen en l'educació i en el seu entorn social. En concret, tres d'aquestes dinàmiques -de classe, de gènere i d'ètnia-, irreductibles cap d'elles respecte les altres, acaben esdevenint transcendents en tota anàlisi de la vida social. Sense desmerèixer el paper que juga l'economia respecte la dererminació de l'estructura d'oportunitats i posicions a les societats capitalistes, els autors sostenen una visió de les formacions socials que amplia l'objectiu a d'altres dos esferes, tan rellevants com la primera: la política i la cultural. D'aquesta manera, la postura paral·lelista planteja una teoria de determinació múltiple, en la qual els processos i resultats desiguals de l'escolarització i, en general, la jerarquització social de tots els àmbits de la vida insitucional s'expliquen en funció de les constants interaccions entre les tres dinàmiques o eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia) i a les tres esferes considerades (econòmica, política i cultural).

A la figura 1 queda representat el model paral·lelista :



La tesi fonamental de l'òptica paral·lelista rau, doncs, a la següent constatació : "cada esfera de la vida social està constituïda per las dinàmiques de classe, raza y género" (Apple i Weis, citat per McCarthy, 1994 : 91). Des d'aquesta òptica antireduccionista pot abordar-se, per exemple, la interpretació de fenòmens com la sobreexplotació laboral de la força de treball d'origen immigrat (a la desigualtat classista se li afegeix l'ètnica propiciant la constitució d'una sort de segmentació racial en el mateix segment laboral secundari), o, més proper al nostre objecte d'estudi, les baixes taxes de continuïtat escolar en el cas de les noies magribines en comparació amb la dels nens de la mateixa procedència i, encara més, amb la de nois i noies autòctones (al fet de pertànyer a un col·lectiu immigrat se li suma l'adscripció genèrica operant-se d'aquesta manera un doble efecte de discriminació escolar).

Vet aquí les principals virtuts de la solució paral·lelista. No obstant, cal no perdre de vista algunes de les seves limitacions. McCarthy n'assenyala dues : 1) la inadequació del model paral·lelista al nivell cojuntural d'anàlisi, i 2) el fet que aquesta perspectiva s'estructuri en un sentit estàtic i additiu-incrementalista, entenent que de les dinàmiques de classe, ètnia i gènere es deriven impactes individuals, ininterromputs i acumulables, passant per alt els cassos de tensió, contradicció i discontinuïtat en la vida insitucional del ambient escolar.

La solució asincrònica

El concepte d'*asincronisme* neix de la crítica formulada per E. Hicks a la perspectiva anterior i a la seva tendència a analitzar les interrelacions entre les dinàmiques socials com si aquestes fossin paral·leles, simètriques i recíproques. Des d'aquest punt de vista, les relacions entre els tres eixos de desigualtat no es reproduïen sense problemes, ans al contrari, són complexes i fluctuants i sovint surten efectes contradictoris als mateixos ambients institucionals. Així, les interseccions entre els eixos de desigualtat en el micronivell de

l'escola pot conduir a interrupcions, discontinuïtats, increments i disminucions dels impactes que originalment caldria atribuir a cadascuna de les tres dinàmiques.

Per aquest motiu, esdevé enormement complicat preveure la direcció i el caràcter dominants dels efectes d'aquesta amalgama de desigualtats sobre l'ambient escolar concret, això és, el *principi o criteri articulador* (classe, ètnia o gènere) del nucli hegemònic del conflicte. Segons McCarthy la preponderància d'un o altre criteri de conflicte dependrà de : "a) la mezcla concreta de historia, subjetividades, intereses y capacidades que los actores de las minorías y de la mayoría aportan al contexto institucional y b) el modo de negociar y fijar estos actores las reglas del juego" (McCarthy, 1994 : 95). La pregunta que aleshores se'n planteja és, quines són aquestes *regles del joc* en el context asincrònic de la institució escolar ? Amb el benentès que no es tracta de regles independents entre elles, el mateix autor concreta les quatre següents :

- 1) *Relacions de competició* : Remeten a la lluita per l'accés a les institucions educatives, oportunitats d'instrucció, credencials, recursos financers i tècnics, etc.
- 2) *Relacions d'explotació* : Derivades dels diferents i desiguals tipus de transició vers el mercat laboral que facilita l'escola d'acord amb les demandes de l'economia.
- 3) *Relacions de dominació* : En funció de la jerarquia de posicions i control simbòlic que l'escola, en tant que medidora, acaba transmetent als seus alumnes.
- 4) *Relacions de selecció cultural* : Les quals s'expliquen des de la mateixa definició del concepte de pedagogia segons B. Bernstein (1993): conjunt de regles distributives -que desgranen significats generals-, recontextualitzadores -que s'apropien d'alguns d'aquests significats per donar-los format escolar-, i avaluadores -que converteixen aquests significats recontextualitzats en regles d'aprenentatge. Aquestes relacions seleccionen en funció de la distància dels i les alumnes i llurs famílies respecte aquestes regles.

Recapitulant : seran l'estructura del camp institucional escolar, la seva trajectòria, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats dels actors implicats, els factors que en bona mesura donaran compte del principi articulador -classe, ètnia o gènere- que predomina en la determinació del conflicte i que defineix els antagonismes i les solidaritats, les quals prenen cos en les relacions de competició, explotació, dominació i selecció cultural que connecten l'escola amb la societat en què s'insereix. Per tal de veure la transcendència que té aquest model respecte la construcció del nostre objecte d'estudi, tot seguit provem d'il·lustrar-lo amb un parell d'exemples.

És d'esperar que sigui en aquells centres escolars amb un nombre total d'alumnes força reduït i la seva gran majoria catalano-parlants, una bona coordinació quant al treball administratiu i directiu, amb un professorat molt avessat al contacte personal amb els i les alumnes i amb llurs famílies i amb una trajectòria marcada per l'absència de disfuncionalitats pel que fa a la tasca pedagògica normalitzada, on l'arribada d'uns/es poques estudiants d'origen magribí pot suposar l'aparició d'un element que aglutini el conflicte i el debat sobre els diferents models d'escolarització de la diferència cultural (una diferència amb mancances educatives de partida). Per altra banda, en un altre centre amb multitud i "sobrecàrrega" d'alumnes i amb un alumnat accentuadament multicultural (concentració d'alumnes immigrants/des d'origen espanyol i d'origen estranger), caracteritzada per una llarga trajectòria d'"escola obrera", amb un funcionament administratiu ineficaç o desbordat i amb un equip docent amb poques inquietuds vers la problemàtica de la discriminació ètnica, difícilment els problemes que planteja l'escolarització de l'alumnat nouvingut poden erigir-se en el motiu fonamental del principi articulador del conflicte i de les relacions d'aliança i oposició de tota la comunitat escolar.

Des del punt de vista del tractament polític de les desigualtats escolars per raó d'ètnia, l'asincronisme reclama la implementació d'una "política de reformes no reformista", d'un "marxisme estratègic" que eviti privilegiar determinats àmbits de lluita com el sindicat, el partit polític, l'acció comunitària o l'Estat i, en tot cas, capaç de conjugar tres fonts d'acció inherentment interrelacionades. La primera d'elles té molt a veure amb la conceptualització de *l'aparell i la política estatals* que realitza C. Offe.

Aquest autor explica el desenvolupament de la política social estatal a partir del que considera el "meta-problema" amb què s'enfronta la governabilitat de les societats modernes : com reaccionar coherentment, racionalitzadament als dos pols que configuren les "necessitats" del treball i del capital, això és, com fer-les mútuament compatibles¹². Per tant, en la mesura en què l'Estat deixa de ser la titella en mans dels imperatius "objectius" derivats del procés de valorització del capital, l'asincronisme aposta per la creació d'aliances entre els moviments reformistes i activistes que integrin els plantejaments dels educadors radicals i els dels propis col·lectius discriminats i que generin moviments de base àmplia (transversalitzant les lluites en contra de cadascun dels eixos de desigualtat) susceptibles d'orientar-se en el

¹² En paraules d'Offe, el problema funcional crucial en la innovació de la política social quedaria sintetitzat en el següent interrogant: "¿Cómo pueden desarrollarse las estrategias de política social y modernizarse las instituciones existentes para que pueda producirse una satisfacción *tanto* de las exigencias políticas "licenciadas"

context de l'establiment d'un nou pla social i de la redefinició de les prioritats de les polítiques i programes estatals. El procés d'establiment d'aquest pla obligarà aquestes organitzacions a especificar objectius, generals i particulars, a dissenyar estratègies d'acció i organitzar la disponibilitat de recursos humans, tècnics i econòmics; procés en tot cas necessari si no es vol deixar el marge de maniobra del que fins ara han gaudir els plantejaments de la corrent dominant.

El segon instrument per a l'acció política asincrònica són les *iniciatives institucionals* dirigides a la generalització d'una *cultura escolar autènticament igualitària*. Sovint, ni teòrics ni polítics han tingut prou en compte les cultures i les inèrcies organitzacionals i institucionals de les escoles ni com les pràctiques pedagògiques que se'n deriven delimiten les opcions de les minories ètniques i de la majoria en favor o en contra del canvi educatiu. Més enllà de la transcendència de la presència numèrica d'alumnes immigrants a les escoles o de llurs famílies en instàncies de participació escolar (aspectes certament importants), del que es tracta es d'assolir un compromís institucional general fonamental per a repensar les actuals prioritats curriculars i educatives. L'objectiu rau, en definitiva, a transformar les regles insitucionals, formals i informals, i prioritzar la inclusió cultural per comptes de la selecció cultural, la cooperació en lloc de la competició, i l'equitat, per sobre de la dominació i l'explotació. Construir aquest autèntic ambient igualitari (anticlassista, antiracista i antisexista) a l'escola molt probablement comportarà aplicar el principi rawlsià de la "discriminació positiva".

(Sobre la traducció pràctica i contextualitzada d'aquest tipus d'iniciatives, així com de les que tot seguit s'exposen, tornarem amb més deteniment a el següent apartat.)

En tercer lloc, l'asincronisme, retrobant les preocupacions dels teòrics crítics del currículum, proposa la implementació d'*iniciatives curriculars*. Efectivament, "la cuestión de la raza y la equidad en la educación requiere un replanteamiento serio de las prácticas curriculares y pedagógicas vigentes relativas a los currícula divergentes que se asignan a distintos alumnos de acuerdo con su clasificación y a la agrupación según capacidades de los alumnos" (McCarthy, 1994 :137). I per tal de dur a la pràctica aquest replantejament no són suficients les estratègies compensatòries neoliberals ni les propostes multiculturalistes d'addició de continguts culturals diversos al currículum formal dominant. Donat que tots els alumnes han de tenir accés a un currículum acadèmic "bàsic" general, l'enfocament asincrònic es mou en la línia estratègica del que B. Connell anomena els "aprenentatges comuns",

en el contexto de los derechos políticos prevaletientes de la clase trabajadora *como* las previsibles demandas y los pre-requisitos laborales y presupuestarios del proceso de acumulación?" (Offe, 1990 :92).

l'objectiu últim de la qual consisteix a portar les experiències no institucionals de les minories immigrades (així com les dels altres col·lectius discriminats a l'entorn dels eixos de desigualtat sexista i classista) al nucli mateix de la organització i estructura del currículum escolar, universalitzant, per tant, la representació de la diversitat cultural a tot el sistema educatiu. Tanmateix, aquesta estratègia es complementa amb el següent corrector: cal no acabar idealitzant la diferència (com sovint fan els plantejaments multiculturalistes), i fomentar des de la pròpia estructuració del currículum un esperit crític generalitzat capaç de relativitzar no tan sols la cultura hegemònica, sino també aquells aspectes de les cultures minoritàries que així ho reclamin.

3.1.2. Models d'escolarització de la "diferència cultural"

Ha arribat ja el moment de veure traduïdes les principals consideracions realitzades en l'apartat anterior en models contextualitzats d'escolarització de les diferències culturals que aporta l'encara incipient presència de segones generacions de famílies immigrades magribines a l'actualitat del nostre sistema educatiu. Com veurem, alguns dels models tot seguit exposats troben correspondència directe amb les perspectives d'interpretació de les desigualtats ètniques a l'educació a les que acabem de fer menció (així succeeix per exemple en el cas del model segregacionista respecte l'òptica neoconservadora, o en el del model compensatori respecte l'enfocament liberal). En altres ocasions, la translació no és tan clara, essent els models mixtificacions més o menys complexes d'elements desenvolupats per paradigmes teòrics diversos (és el cas de l'anomenada escola "intercultural").

Com es podria modelitzar les diverses respostes que des de les nostres escoles s'ha donat davant la realitat creixentment multicultural de la societat catalana?

Model segregacionista

Malgrat que aquest tipus de tractament escolar de la diferència cultural no té en cap cas cabuda en el sistema educatiu català, cal no perdre'l de vista en la mesura en què cojunturalment des de les nostres escoles es dispensa un tracte a la diversitat sovint amparat en premises tendents a la segregació educacional dels i les alumnes d'origen magribí. Creiem oportú fer-ne breu menció, ni que sigui per fixar l'extrem negatiu del que poden arribar a suposar segons quines línies d'escolarització d'aquest col·lectiu. Segons T. San Román, el fonament del model segregacionista, el més antic i durador arreu del món, "estriba en

defender que los alumnos de las minorías étnicas marginadas no pueden convivir en la escuela con alumnos de la mayoría porque perjudican la formación intelectual y moral de éstos. Suele recurrirse al argumento de que estos alumnos bajan el nivel de la clase, lo cual es, muchas veces, simplemente cierto. Lo insidioso es que esta actitud se mantiene hacia los párvulos, que difícilmente pueden bajarlo, y que no se utiliza el mismo argumento para excluir a los alumnos de la mayoría que también hacen bajar el listón. Éstos últimos suelen llamarse <<difíciles>>. Los minoritarios deben resultar <<imposibles>> a los maestros segregacionistas" (San Román, 1992 : 184). Definitivament, la línia de demarcació és ètnica, no pas escolar.

En relació al nostre objecte d'estudi, aquest segregacionisme, dut a l'extrem, comportaria la creació d'escoles exclusivament per població autòctona i escoles exclusivament per població immigrada. Aquesta proposta educativa hauria de trobar en els plantejaments essencialistes del neoconservadorisme la seva més adequada legitimació teòrica. Com veiem amb anterioritat, les noves retòriques d'exclusió es justifiquen des d'un fonamentalisme cultural que conclou la necessitat de mantenir separats els col·lectius ètnicament diferents i irreconciliables, donada la seva potencialitat mútuament destructiva. En aquest cas és el grup cultural hegemònic el qui ha de protegir el seu "progrés" respecte el lastre que a tots nivells suposa una alteritat ètnica que ratlla el primitivisme.

Versions segregacionistes més suavitzades poden optar, en canvi, per separar a l'interior de les escoles, això és, configurant *currícula* totalment diferenciats en funció de l'adscripció ètnica. Com veurem, aquest és el perill que assatja segons quines inflexions de la perspectiva multiculturalista. El punt de partida és l'oposat al conservadorisme culturalista : el discurs multicultural pretén protegir la preservació de les cultures minoritàries ; el punt d'arribada pot ser molt semblant : establir als col·lectius immigrants el deure a desenvolupar la seva cultura per separat (currícula diferents, pràctiques pedagògiques dispars, professors/es especialitzats/des i segregats, aules i mecanismes de representació diferents, etc.).

El model compensatori

Des d'aquest model s'interpreta la sort de la integració escolar i social de les segones generacions en el marc de l'òptica possibilista neoliberal. L'entorn familiar i comunitari d'aquests/es alumnes es caracteritza per les "privacions culturals" que pateix, dèficits que poden ser corregits i superats des de la pròpia escola sempre i quan s'elaborin i implementin les mesures curriculars i pedagògiques adients. La maleabilitat cultural, s'entén, dels grups ètnics minoritaris permet la seva redempció, la seva recuperació, la igualació del seu

rendiment escolar respecte el dels i les alumnes autòctons/es. S'aposta, sense embuts, per l'educació compensatòria.

En nombroses ocasions s'ha parlat en el context d'aquests postulats de tractament educatiu *assimilacionista* de la diferència cultural. En bona mesura aquesta associació és, simplement, certa. Com dèiem anteriorment, de la compensació a l'assimilació hi ha una frontera poc nítida; sovint la primera no fa sinó emmascarar l'actualització de la segona. I de fet l'assimilacionisme ha estat la resposta habitual que oferí el sistema educatiu espanyol des dels anys setanta amb l'adopció d'un model universalitzat i massiu d'escolarització obligatòria. Fins i tot en l'actualitat, un sistema educatiu com el català, sense arribar ni als extrems assimilacionistes de l'escola espanyola de finals del franquisme (extrems que aleshores servien per tractar de "recuperar" l'aleshores alteritat cultural per excel·lència: el col·lectiu gitano), ni als postulats uniformistes d'una escola com la francesa, concep la incorporació escolar d'alumnat ètnicament distant com una mena d'accident a solventar per la via de l'aculturació més radical i de l'acceptació incondicional dels paràmetres culturals hegemònics.

Efectivament, a Catalunya i, en general, a l'Estat espanyol s'ha tendit a observar des d'aquesta òptica la recent arribada de segones generacions de famílies immigrades del Magrib. La seva escassa presència numèrica a les escoles i la baixa conflictivitat que aquestes plantejaven al desenvolupament de les relacions socials en el si de la mateixa comunitat escolar no obligava a plantejar-se canvis profunds en les línies curriculars i pedagògiques dels centres. En aquest context, els criteris del tracte i de la inserció escolar d'aquesta novvinguda població es redueixen bàsicament a dos, l'acomodació i la compensació.

La tesi subjacent al primer criteri, l'acomodació, és força clara: la incorporació d'aquests/es alumnes a l'escola es resol sense més problemes per la via de la "recepció". L'Equip <<Escola i Diversitat>> del ICE de la Universitat de Girona, amb un marcat sentit crític, ha conceptualitzat aquest tipus ideal d'incorporació a l'escola com :

(...) L'acció de rebre el migrant sota la més estricta espontaneïtat i improvisació i/o sota la rutina organitzativa i administrativa que no té gens en compte les particularitats d'una realitat plural. Al llarg de la recepció es posa en marxa un conjunt d'accions relativament <<precàries>> i pobres globalment, que marquen amb molta claredat i contundència l'inici i el final del procés. D'altra banda, hi intervé un nombre relativament reduït d'agents - adscrits fonamentalment a l'escola- que s'encarreguen de <<resoldre>> a mesura que apareixen les necessitats més urgents (Equip <<Escola i Diversitat>>, 1997 : 151).

No es posen trabes administratives addicionals a la incorporació d'aquest col·lectiu a les escoles, però tampoc es construeixen dispositius que facilitin un acolliment planificat i

coordinat susceptible d'apropar el mateix funcionament del sistema educatiu a aquests nens i nenes i a llurs famílies.

Un cop incorporats als centres escolars, esdevé aleshores necessari *compensar* els seus dèficits culturals de partida. Segons el Pla Interdepartamental d'immigració de la Generalitat de Catalunya, el Departament d'Ensenyament disposa de dos programes que actuen en l'escolarització d'infants d'origen immigrant: el Programa d'Educació Compensatòria (PEC) i el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Per la seva transcendència en relació al nostre objecte d'estudi, tot seguit ens referim breument al primer d'aquests programes¹³.

El PEC va començar a funcionar el curs 1983-83, amb abast estatal i la funció d'atendre les necessitats de l'alumnat en risc de marginació sociocultural, en aquell moment majoritàriament gitano. Malgrat haver nascut amb vocació de provisionalitat, el programa s'ha anà consolidant des d'aleshores, i a partir del curs 1986-87 començà a fer-se extensiu a l'alumnat d'origen magribí. En l'actualitat el PEC ocupa 65 mestres i 5 assistents socials.

Però el que ens interessa aquí destacar és el fet que la concepció que n'originà l'aparició i les seves primeres passes no fou altre que la que traspua el discurs neoliberal. Com s'afirma en el *II Informe sobre immigració i treball social* de la Diputació de Barcelona "la intervenció socioeducativa no se centrava en el fet de compensar les desigualtats econòmiques i socials (en el terreny dels drets polítics, per exemple, o d'accés al mercat de treball), sinó que la diferència cultural es concebia com un dèficit, un obstacle en el procés d'«integració» d'aquests col·lectius, que han de canviar de pautes culturals i adquirir les de la societat receptora" (1997 : 651).

És cert que el PEC ha anat canviant d'orientació i que actualment incorpora la perspectiva intercultural. Efectivament, tal i com es recull en el Pla Interdepartamental d'Immigració, "el PEC ha de col·laborar amb els centres escolars per tal que assegurin, en el context del seu projecte educatiu, una autèntica educació intercultural prenent com a marc de referència la cultura catalana" (1994 : 232)¹⁴. I de fet aquest és bàsicament un dels motius pels quals hem referir-nos al sistema educatiu català en tant que participant del model compensatori d'escolarització de la diferència, per comptes de destacar l'operació d'aquest aspecte sota el títol d'assimilacionista.

No obstant, cal assenyalar que bona part dels problemes amb què actualment es troben els professionals del programa poden ser explicats atenent als propis límits de la seva

¹³ Reservem per a més endavant una referència més detinguda al funcionament del SEDEC.

¹⁴ En un epígraf posterior analitzem amb més detall l'abast d'aquesta reorientació interculturalista del PEC.

concepció original : sobrecàrrega laboral de la plantilla docent (la mitjana de centres on treballa cada professor/a és de deu), especialment a l'inici dels cursos (amb les demandes de matriculació), però també al llarg de l'any escolar, a mesura que van apareixent alumnes d'incorporació tardana i sorgeixen noves demandes ; nombre insuficient de treballadors/es socials i sobrecàrrega laboral (s'encarreguen de les relacions amb les famílies, de la gestió de les ajudes socials -beques de menjador, llibres, etc.- i de la coordinació amb els serveis socials municipals en la derivació i el seguiment de casos concrets) ; manca de coordinació entre els/les professionals del PEC, del SEDEC i dels EAPs; manca de coordinació entre els mestres del programa i els dels centres escolars atesos, entre els/es treballadors/es socials del programa i els SSAP ; manca d'un seguiment continuat de les situacions de les escoles i dels casos concrets atesos o derivats ; multitud d'escoles sense atendre, etc. Tot plegat en correspondència amb el caràcter majoritàriament reactiu, improvisat i subsidiari del tracte a la diversitat traduït ja en la incorporació escolar d'aquests/es alumnes per la via de la recepció.

El model multiculturalista

Quan provem d'observar la manera com s'ha traduït els plantejaments del multiculturalisme en el context del sistema educatiu català, ens adonem que les diferències respecte el model compensatori no són tan significatives com caldria esperar. En efecte, els plantejaments que justifiquen tots dos models coincideixen en un punt clau : en la creença en la capacitat de l'escola per propiciar efectes positius en el rendiment escolar de les minories d'origen immigrant i per transformar les desigualtats que actualment estructuren, dins i fora de l'escola, les relacions inter-culturals. A la pràctica, el multiculturalisme, malgrat la seva defensa del dret al manteniment de la diferència cultural, no ha negat la necessitat d'orquestrar iniciatives d'educació compensatòria, amb totes les implicacions d'ordre que aquesta du incorporades. En aquest punt retrobem, doncs, un dels principals dilemes a què s'enfronta el multiculturalisme : què és privació i què diferència cultural ? ; dilema, que al seu torn, atorga als seus defensors un perillós marge de maniobra a l'hora de decidir què cal i què no cal compensar. Però aquest és un debat que se'ns escapa de les mans.

El que aquí volem destacar és l'abast que els plantejaments multiculturalistes han tingut en el sistema educatiu català. I és aleshores quan es fa evident que, a les nostres escoles, el discurs multiculturalista no ha estat sinó això, bàsicament un discurs ; una mena de solució de compromís entre els plantejaments neoliberals-compensatoris i els que reclamen una autèntica resolució intercultural (més o menys acompanyada d'altres mesures en favor de la

igualtat) al problema de les desigualtats per raó d'ètnia a existents a l'escola i fora d'ella. Els defensors del model compensatori, en tot el que aquest suposa, han consensuat introduir en el sistema educatiu, més en particular, en els criteris dels currícula i de les pràctiques pedagògiques, aspectes referents al respecte i "tolerància" a la diversitat, tractant de fer compatible la compensació amb la diferenciació i d'evitar la profunda reestructuració del sistema educatiu que reclama la interculturalitat.

El resultat d'aquest procés ha donat lloc al reconeixement de la pluralitat de cultures que conformen l'escola i, en concret, a la incorporació progressiva en el currículum escolar d'elements de cultures diferents de la majoritària. En la majoria dels casos no es tracta més que d'"afegits curriculars", la incorporació dels quals, a més, depèn en darrera instància de la trajectòria i cultura particular de cada centre i de la bona voluntat del seu professorat. I segons argumenta X. Lluch, "aquest plantejament encara suposa un enfocament restrictiu, centrat més en els programes d'estudi que en el centre entès íntegrament, el qual assumeix un enfocament curricular complementari, d'afegits temàtics, i no una perspectiva veritablement transversal i globalitzadora, qüestionadora del contingut curricular i del marc general de les relacions (Lluch, 1995 : 20). Així mateix pot recordar-se que la transversal que fixa la LOGSE (1990) és l'"Educació per a la Pau", no pas l'Educació Intercultural.

Tal vegada l'explicació que acabem d'oferir sigui excessivament simplista ; tanmateix entenem que sí ens posa sobre la pista de com s'ha traduït el multiculturalisme a les nostres escoles. Reprenent el model dissenyat per Banks dels diferents tipus de perspectives tendents a l'elaboració d'un autèntic currículum multicultural, podríem gairebé assegurar que el sistema educatiu català s'ha quedat en el Nivell 2 de multiculturalisme ; recordem-ho :

Perspectiva additiva : No hi ha canvi en la estructura del currículum, s'afegeixen continguts, conceptes, temes... que fan referència a cultures diferents.

- Aspectes positius : a) Es pot afegir fàcilment a l'estructura del currículum ja establerta, i b) permet interrelacionar amb els coneixements previs d'alguns/es alumnes.
- Aspectes negatius : a) Reforça la idea de la independència entre diferents cultures, i b) no ajuda l'estudiant a interrelacionar i a interconnectar les diferents cultures.

El model intercultural. Obrint perspectives.

Malgrat el canvi d'orientació que ha anat prenent el Programa d'Educació Compensatòria i l'existència d'altres iniciatives innovadores en aquest sentit, es pot dir que en l'actualitat el model d'educació intercultural és encara una entel·lèquia en el context del sistema educatiu català. En aquest sentit, això ens permetrà en endavant formular la manera

com entenem nosaltres que cal interpretar la noció d'interculturalitat. Òbviament s'ha escrit ja molt sobre el tema i s'han organitzat importants fòrums de debat al respecte -com és el cas de les dues Escoles d'Estius sobre Interculturalitat de Girona. Orientarem, doncs, la nostra perspectiva des d'algunes de les aportacions ja realitzades, si bé proposarem el que creiem suposa una manera relativament novedosa de mirar-se la interculturalitat, valorant-ne les virtuts, els límits i alguns dels elements que determinen l'abast de la seva eficàcia. Es planteja un canvi d'enfocament, no pas continguts fins ara inexplorats.

Tal i com s'afirma en el *II Informe sobre immigració i treball social* de la Diputació de Barcelona, "són moltes les definicions que hi ha sobre educació intercultural" (1997 : 651). El mateix informe cita la que dona el Consell d'Europa (1986), definició molt útil al nostre propòsit : "(...) una pedagogia intercultural no és ni la juxtaposició d'assignatures culturals, ni la seva amalgama. L'objectiu que es persegueix no és la hibridació intel·lectual dels alumnes mitjançant una manipulació pedagògica, sinó l'enriquiment i la comprensió mútua per mitjà d'aprenentatges sobre el fonament cultural de cadascú (...), amb la finalitat que es respecti la pròpia cultura, es valori als ulls dels altres, i que la pràctica pedagògica se sustenti sobre una pràctica cultural en lloc de negar-les" (1997 : 651).

Malgrat que encara existeix certa confusió a l'hora de fer ús de les nocions d'interculturalitat, multiculturalitat, àdhuc pluriculturalitat, sol entendre's que la diferència fonamental entre la primera i les altres dues rau en la importància que aquesta atorga al diàleg, a la interacció. Les cultures no són realitats estàtiques inamovibles, tal i com suposen el "fonamentalisme cultural" conservador o el multiculturalisme més extremista als quals ens referíem amb anterioritat. Són processos que poc sentit tenen sinó és en relació amb una alteritat, amb una diferència constantment reconstruïda a la llum de l'intercanvi, en uns o altres termes, inevitablement s'estableix. I és amb la voluntat de consolidar i enriquir aquests processos que precisament cal potenciar el diàleg cultural. Des d'aquest punt de vista, "l'educació intercultural vol significar un enfocament propositiu i expressa en si mateixa un projecte, un propòsit : l'establiment d'un marc de relacions on es faciliti la *interacció cultural en un pla d'igualtat*" (Lluch, 1995 : 20).

En la línia de les propostes actuals en favor d'una escola *coeducativa* que subverteixi les tradicionals adscripcions de gènere i possibiliti la intercanviabilitat de diferents elements genèrics entre nens i nenes (algunes autores han parlat en aquest sentit de "desaparició dels

gèneres"¹⁵), l'escola intercultural pretèn trencar amb la immutabilitat de les adscripcions ètniques i propiciar processos de mestissatge cultural¹⁶.

Un altre element que sol plantejar-se en aquest debat és el de la necessària extensió d'aquest tipus d'educació a tot el sistema educatiu. No es tracta d'un projecte a dur a terme tan sols en aquells centre on comença a ser significativa la presència d'alumnes de famílies immigrades. La interculturalitat pretèn anar més enllà de la reactivitat que fonamenta la resta de models de tracte a la diversitat i, d'aquesta manera, arrelar les seves tesis en el nucli mateix de tot el procés d'escolarització. Les paraules de M. Siguán són clares en aquest sentit: el model intercultural proposa "una educación que no se dirige en primer lugar a los inmigrados sino a los autóctonos, y no sólo a los autóctonos que comparten las aulas con los inmigrados, sino también y sobre todo a los que no las comparten y que pueden el día de mañana discriminarlos (Siguán, 1998 : 132).

No n'hi ha prou amb la incorporació acadèmica d'afegits curriculars, ni amb la organització aïllada d'experiències de foment de la tolerància i el respecte entre individus i grups (jocs, representacions, contactes epistolars, viatges, festes inter-culturals, etc.), ni amb la bona voluntat del professorat de cara a la generació d'un clima no hostil en les relacions interpersonals a l'aula, ni amb la col·laboració més o menys estable d'entitats i organismes que donen suport i assessorament a iniciatives solidàries a les escoles, ni tampoc amb l'elaboració de diferents plans d'acollida d'alumnes d'origen immigrant als centres escolars (plans, d'altra banda, certament escassos), etc. La interculturalitat reclama, en definitiva, un replantejament a fons dels valors i les pràctiques que informen l'educació formal en la nostra societat.

Per tal de dur a la pràctica l'extensió generalitzada a tot el sistema educatiu d'aquest replantejament solen plantejar-se iniciatives més concretes com: conèixer i introduir visions favorables de les cultures d'origen de la immigració, fomentar un bon ensenyament dels drets humans, incorporar tota transmissió de coneixements un component antiracista que permeti distingir el que són prejudicis del que són diferències culturals, formar el professorat en aquesta missió, revisar i modificar en allò necessari els materials escolars a utilitzar per tal de buidar-los d'etnicentrisme, assolir la plena escolarització (lluitar contra l'absentisme i

¹⁵ Vegi's, per exemple, el llibre de Marina Subirats (1998) *Con diferencia. Las Mujeres ante el reto de la autonomía*, Icaria, Barcelona.

¹⁶ A un nivell més general, i reclamant les virtuts d'un mestissatge dut a l'extrem, Pajares especifica, "(...) el mestizaje será el mecanismo social que culmine la integración. Mestizaje físico por casamientos mixtos, mestizaje social y cultural por la mezcla en las escuelas, la mezcla en las pandillas de amigos y amigas, la

l'abandonament escolars) d'aquests/es alumnes immigrants/des així com el seu total reconeixement legal, orquestrar mesures compensatòries com a darrera mesura i, especialment, orientades a resoldre els retrassos lingüístics d'aquests/es alumnes, etc.

Efectivament, totes aquestes iniciatives són necessàries per endagar l'anomenat projecte intercultural. Però, alhora, cal no idealitzar l'abast que tot plegat pot tenir. L'educació intercultural és una condició necessària de cara a promoure el procés d'integració escolar i social de les segones generacions que aquí estudiem, així com de llurs famílies. Però de cap manera esdevé suficient per a l'actualització d'aquest procés. I en aquest punt retrobem l'interès del debat que centren les diverses explicacions del paper que pot jugar l'escola i, en general, l'educació en relació al context social en què existeixen. Així, per tal d'analitzar quin és l'abast d'una possible aplicació dels plantejaments de l'educació intercultural i quins els corresponents elements que poden resultar determinants caldrà, primer, explicitar com s'entenen les relacions que s'estableixen entre l'àmbit educatiu i el seu marc social i comunitari de referència.

No és ara el moment de perdre's de nou en la discussió dels factors que poden donar compte de la relació escola-societat-família/comunitari. Aquests han estat ja exposats a l'apartat 5.1.1. Remetent, doncs, al que allà hem desenvolupat, la nostra proposta al respecte s'explicitaria de la següent manera :

L'escola com a institució social pot no ser un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra l'accentuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el si d'una comunitat amb la qual entaula relacions de mútua determinació. Aquest context comunitari emmarca la situació en què es troba l'estructura creuada dels principals eixos de desigualtat (classe, ètnia i gènere), i és aquest panorama el que alimenta les relacions socials que s'estableixen a l'escola (alumnes-alumnes, alumnes-professorat, famílies-famílies, famílies-professorat, famílies-administració del centre, etc.). Ara bé, el mateix concepte d'asincronisme ens proporciona la pista de com pot invertir-se la direcció de la relació. Factors com la trajectòria cultural, les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars i cojunturals dels actors

implicats contribueixen a determinar el criteri que articula la visualització del conflicte i que, per tant, identifica els recursos a mobilitzar en la lluita. De resultes del desenvolupament d'aquesta lluita pot sortir transformada la pròpia estructuració de la vida comunitària. En tot cas, i per tal d'evitar la fragmentació d'aquest procés, escola i comunitat han de romandre en permanent diàleg : cal portar l'educació formal (l'escola) a la vida quotidiana (comunitat), de la mateixa manera que la comunitat ha d'incorporar-se a la vida escolar. I tot plegat sense perdre de vista el fet que aquest diàleg tan sols pot fructificar des de l'existència d'una igualtat d'oportunitats suficient com per poder, com a mínim, tenir accés a alçar la veu.

A la llum de la perspectiva proposada, enumerem tot seguit alguns dels elements que poden resultar determinants de cara a facilitar l'actualització d'un veritable projecte d'educació intercultural :

I.- Sobre la qualitat de la incorporació de l'alumnat immigrant a l'escola

Malgrat que és cert que aquest procés d'incorporació únicament pot donar-se per culminat "en la mesura que l'alumne migrant deixi de ser el centre d'atenció per part del professorat, en la mesura que el professorat i la resta de l'alumnat no siguin uns estranys, en el moment que passi a ser un més, quan tota la comunitat educativa té consciència del que es demana i del <<paper>> que li correspon desenvolupar" (Equip <<Escola i Diversitat>>, 1997 : 53), en aquest punt ens referim a la transcendència que tenen els primers dies d'escola respecte el futur de la integració escolar (i social) d'aquests/es alumnes.

Des d'aquest punt de vista, si el que es pretén és tendir cap a una autèntica interculturalitat, cal evitar operar la incorporació per la via de la "recepció" freda i distant (v. epígraf sobre el model compensatori). És molt necessari que les escoles disposin d'un pla general ben coordinat que procuri l'"acolliment" en l'àmbit escolar dels i les alumnes d'origen immigrant. Cal implicar persones i organismes preparats al respecte, de dins de l'escola (equip directiu, tutors/es, docents) com de fora (professionals del PEC, del SEDEC, dels EAPs, dels serveis socials municipals, Equips d'experts independents), i imbrincar les seves actuacions en el marc d'una planificació conjunta dissenyada alhora en vistes a les particularitats socials i geogràfiques de cada centre escolar. És més, aquest pla d'acollida no tan sols ha de ser ajustable a la realitat de cada escola, sinó també a la varietat de les situacions que pot presentar la incorporació d'aquests col·lectius. Algunes de les variables que acostumen a donar compte d'aquesta diversitat són : procedència de l'alumne (anant més enllà de la

nacionalitat : poble o ciutat, àmbit rural o urbà,...), situació familiar (persones amb què conviu, situació legal, estudis dels pares i les mares, etc), existència i tipus d'escolarització prèvia, domini de les llengües autòctones, moment de la incorporació (inici o no del curs, incorporació tardana o no), etc.

En aquesta línia, algunes escoles han dut a terme tasques com acompanyar el nen o la nena immigrada a l'escola, presentar-li l'entorn escolar i explicar-ne algunes normes bàsiques, presentar als i les alumnes d'incorporació tardana o arribats/des a mig curs a la resta de companys/es de classe, orientar les famílies a l'hora de formalitzar la matrícula dels nens i nenes a les escoles i informar-les sobre el funcionament general del sistema educatiu, etc. ; tot plegat amb l'ajut, en cas que sigui necessari, d'intèrprets, que solen ser membres de les famílies o, en ocasions, els mateixos mediadors culturals.

El Programa d'Educació Compensatòria contempla determinades mesures en aquest sentit. En concret, el PEC promou i assessora l'elaboració d'un pla general d'acollida per a les escoles en el qual es dona prioritat a la incorporació d'alumnes de famílies acabades d'arribar, en segon lloc als alumnes d'incorporació tardana i en tercer terme a les famílies nombroses.

El problema continua essent el caràcter reactiu i subsidiari que ha marcat des dels seus orígens la trajectòria del PEC. Aquest programa actua en base a les sol·licituds de les escoles que conjunturalment en reclamin l'ajut, i molt poques són, a la pràctica, les que disposen d'aquests plans d'acollida. Les iniciatives i mesures del PEC no situen un marc general d'actuació extensible a tot el sistema educatiu català ; fet que, al mateix temps, sol comportar efectes perversos des del punt de vista de la pròpia eficiència administrativa : com s'afirma en el *II Informe sobre immigració i treball social*, "la inexistència de plans d'acollida fa que les escoles realitzin un major nombre de demandes puntuals, i que en conseqüència s'hagin d'augmentar les intervencions" (1997 : 659).

Sigui com sigui, cal emfasitzar la importància que té la manera com s'arbitra la incorporació d'aquests/es alumnes en la mesura en què d'ella dependrà la construcció dels canals de comunicació entre la família immigrada i l'escola, així com entre la primera i les famílies autòctones. Efectivament, en nombroses ocasions, l'escola és la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i, sobretot, les mares d'alumnes immigrants. Cal, doncs, organitzar i planificar aquest primer contacte de manera que comenci a construir-se el necessari continuum família-escola. Així mateix, és la comunicació amb l'escola la que pot i deu facilitar estendre les relacions de les famílies amb altres instàncies autòctones oficials (serveis socials, entitats i programes d'ajuda, associacions de representació ciutadana, etc.). Tornarem sobre aquest tema més endavant.

II.- Sobre la qualitat de les relacions alumnes immigrants/des - alumnes autòctons/es

Quan els fills són adolescents, la situació es complica per la superposició dels problemes propis de l'adolescència amb els inherents a la immigració. Com en aquests el desig de pertànyer al grup dels seus semblants és molt fort en general, quan no se'ls integra acostumen a tenir dificultats i, si són acceptats, també, ja que sovint això els posa en conflicte amb la lleialtat cap a la família d'origen (...) (Bargach, 1996 : 12).

Tanmateix, entenem que, si del que es tracta és d'afavorir el procés d'integració escolar i social d'aquests nens i nenes, esdevé del tot necessari marcar l'accent en la manera de fer-los partíceps de les dinàmiques relacionals a partir de les quals els i les joves del nostre entorn construeixen la seva identitat.

És cert, tal i com dèiem amb anterioritat, que l'escola és majoritàriament vista pels i les joves com un "temps d'espera invertit en relació a un futur" i que són fonamentalment els espais d'oci "el territori més adient per portar a terme aquelles estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial" (Martínez i Pérez, 1997 : 86). Ara bé, resulta també poc qüestionable que l'escola no és només el lloc i el temps en què s'opera la recepció formal de coneixements reglats. En ella, al pati de jocs, però també a les pròpies aules, s'articulen igualment les estratègies d'identificació i diferenciació a les quals es refereixen Martínez i Pérez.

Per aquesta raó, per exemple, és important analitzar la distribució i l'ús dels espais del pati de jocs. Majoritàriament, els mètodes d'intervenció en educació dissenyats de cara a combatre les desigualtats per raó d'ètnica existents a l'escola han pres com a unitat bàsica d'anàlisi i canvi les aules. S'han dut a terme experiències de sensibilització de l'alumnat mitjançant l'organització de sessions extraordinàries adreçades a treballar la superació dels prejudicis inter-ètnics, l'activació de processos d'empatia entre alumnes de diferents cultures, la potenciació de l'auto-concepte dels i les alumnes dels grups ètnics minoritaris, etc. Amb aquests objectius, s'han desenvolupat activitats del tipus : lectura, anàlisi i discussió de contes desemmascaradors d'actituds xenòfobes, interpretació escènica de notícies que informen sobre injustícies comeses contra immigrants del Tercer Món, xerrades amb persones immigrades que n'han patit, visualització de vídeos educatius al respecte, etc.

Tot plegat són tasques interessants i que, malgrat dur-se a terme en el context de l'aula i les sessions docents, llurs objectius pretenen un canvi d'actitud en les relacions interculturals extensible a la resta d'espais de l'escola així com de fora d'ella. Creiem, no obstant,

que aquestes iniciatives haurien de prendre igualment en consideració la intervenció sobre l'espai que precisament representa l'escenari privilegiat en què els i les alumnes despleguen més lliurement (almenys en aparença) les estratègies d'identificació i diferenciació a les que anteriorment fèiem referència. Es tractaria, primerament, d'observar les pautes que guien tant la ocupació i distribució de l'espai del pati com el moviment dels i les alumnes dins els seus límits. A què juguen (si juguen), amb qui ho fan, en quina mesura i sentit s'entaulen relacions de caràcter inter-ètnic, quins/es alumnes controlen l'apropiació dels espais del pati millor valorats, quins/es queden relagats a la perifèria, quins/es creuen d'un espai a un altre, amb quin objectiu, etc. són indicadors a tenir en compte en aquest primer moment. Posteriorment, del que es tractaria és de dissenyar mètodes d'intervenció dirigits a propiciar una distribució i usos de l'espai més equitatius i integradors entre alumnes autòctons/es i alumnes d'origen immigrant.

A hores d'ara no coneixem l'existència de projectes d'intervenció orientats en aquest darrer sentit. Cal començar a pensar-hi. I en aquest sentit podria resultar de molta utilitat l'elaboració de materials i metodologies d'investigació-acció que han anat propiciant estudis i intervencions en el terreny de la coeducació i que, justament, destaquen el pati de jocs com a una de les variables fonamentals a tenir en compte en l'anàlisi de les diverses relacions que estableixen els/les alumnes entre ells/elles i amb el seu entorn, escolar i social¹⁷.

III.- Sobre la qualitat de les relacions alumnes - professor/a

En la mesura en què la interacció entre els/les alumnes a l'aula pot ser suscitada i, si més no, orientada, també el professorat (la seva preparació formal, així com la seva pràctica quotidiana en el tracte amb un alumnat multicultural) hi juga en tot plegat un rol determinant. D'aquí que haguem també d'emfasitzar la importància que suposa el grau en què els professors i, més particularment, el tutors aconsegueixen amb la seva triple escomesa d'esdevenir interlocutor, dinamitzador i model lingüístic per a aquest alumnat nouvingut.

En tant que *interlocutor*: "el mestre comparteix el tema a un nivell proper al de l'alumne. Intenta recollir la seva intenció comunicativa, les seves iniciatives, i intenta comprendre la comunicació en el registre en què l'alumne l'emet (...). Hi ha intenció educativa,

¹⁷ Veure, a tall d'exemple, les referències apuntades per X. Bonal i A. Tomé (1997) en el seu article "Metodologías y recursos de intervención" a *Cuadernos de Pedagogía*, nº 245, pp. 56 a 69.

n'interpreta missatges incomplets, l'ajuda a completar-los, n'estimula els intercanvis verbals, etc." (Arenes, 1995: 12).

En tant que *dinamitzador*: "el mestre utilitza recursos per conèixer i acostumar els alumnes a les regles del diàleg: respectar torns, escoltar a l'altre, etc. Com a dinamitzador, relaciona una alumnes amb els altres i orienta els seus intercanvis comunicatius d'una forma organitzada i intencionada" (Idem).

En tant que *model lingüístic*: "corrector subtil, adapta el seu llenguatge però no el deforma ni l'empobreix, sinó que el produeix en el registre que pot ser comprès i l'adapta, tant per copsar l'atenció de l'alumne com per fer-se entendre i facilitar-li l'adquisició de la nova llengua" (Idem)¹⁸.

Recordem en aquest punt la transcendència que per al futur escolar i, en conseqüència, social té l'anomenat *efecte Pigmalión*. Profecia de compliment obligat, aquest efecte remet al fet que les expectatives negatives del professorat "pel que fa a les possibilitats que a perer seu té una minoria ètnica determinada d'assolir resultats similars o superiors al grup cultural majoritari, en condicionen greument el progrés" (Carbonell, 1997 : 144). A la inversa :

(...) les actuacions dirigides a valorar les seves peculiaritats, a reforçar-ne l'autoestima cultural, a no percebre com miserable, menyspreable i marginal allò que es refereix a totes les característiques del seu grup ètnic (sense atendre únicament a les més folklòriques, cosa que comporta una percepció negativa tàcita de la resta), (...), a confiar tant (però tampoc més) en les seves possibilitats d'èxit com en les de qualsevol altre membre de la cultura dominant... facilitaran la tasca educativa i la consecució de rendiments millors (Carbonell, 1997 : 144).

I no oblidem, tampoc, els impactes sobre l'estructuració de les desigualtats escolars per raó d'ètnia que poden ser motivats pel *currículum ocult* que transpira les relacions quotidianes entre professor/a i alumnes. No en vè, el conjunt de normes, valors i creences prejudicades que informen la transmissió d'aquest currículum poden arribar a estructurar un aprenentatge paral·lel decisivament influent en l'autovaloració de nens i nenes i, per tant, en les actituds que aquests aniran prenent respecte el seu destí escolar i social

A la llum d'aquestes consideracions, s'ha insistit ja molt en la necessitat que el/la docent disposi d'una adequada formació respecte de temes que afecten la presència escolar i

¹⁸ Respecte a aquest darrer punt, Arenes especifica: "El mestre fa atenció a: 1) millorar les seves expressions per fer-se entendre més bé, 2) evitar frases llargues amb moltes subordinades, 3) parlar articulant bé i amb una entonació marcada per la intenció, 4) repetir amb naturalitat el mateix enunciat per tal de fer-se entendre millor, 5) acompanyar les seves produccions amb gestos il·lustradors, 6) utilitzar estratègies per millorar la llengua dels alumnes (preguntes d'elecció, repeticions en forma de pregunta, etc.)" (Arenes, 1995: 12).

social de l'alumnat d'origen immigrant : coneixements sobre el fenomen migratori (causes, polítiques d'immigració, itineraris migratoris, col·lectius migrants, problemes legals...), sobre la cultura d'origen de l'alumnat immigrant (religió, llengua, estructures familiars, hàbits alimentaris...), sobre les principals problemàtiques psico-socials d'aquests/es alumnes (desorientació, actituds de replegament en la cultura d'origen o, per contra, de negació de tot el que hi tingui a veure, agressivitat, inestabilitat emocional...), sobre els recursos pedagògics disponibles per a millorar la seva inserció escolar (pràctiques pedagògiques adequades, control dels efectes dels propis prejudicis, materials didàctics adients, propostes d'organismes o programes externs a l'escola...), sobre els mecanismes i instruments de gestió del conflicte inter-cultural, etc. I aquesta formació ha d'ésser transmesa tant a les universitats que preparen futurs docents, com a cursos de reciclatge dels actuals professionals docents.

Tot plegat acompanyat dels corresponents canvis d'actitud ; al cap i a la fi, com es recull d'una de les entrevistes realitzades en el *II Informe sobre immigració i treball social*, "no cal que el professor sàpiga mandarí o urdú, però és necessari ser obert i comprendre actituds i situacions concretes" (1997 : 667). Té a veure amb l'actitud de l'"ignorant" que F. Carbonell reclama per al professional docent : davant el fet divers desconegut, cal restar amb una disposició oberta i escoltar amb deteniment, ja que "el contraste de perspectivas, la consideración de las creencias personales y sociales, la búsqueda por diferentes caminos, las dudas de los alumnos, el trabajo en colaboración, la participación activa, el pedir posiciones personales, son recursos y actitudes que tienen poco sentido cuando <<la verdad existe>> ya descubierta (...)" (Gimeno Sacristán, 1993 : 55).

En tot cas, determinar que el destí de la inserció escolar d'aquests/es alumnes d'origen immigrant és plenament en mans de les actituds i aptituds del professorat suposa caure en la sobredimensionalització del seu paper que operada des dels plantejaments més ingenus del multiculturalisme. És evident que la inserció escolar arrela en l'assoliment d'un bon clima de relacions interpersonals en la quotidianitat de les aules. I en aquest aspecte, el/la professor/a poden esdevenir importants agents del canvi educatiu. Tanmateix, les seves accions venen limitades per la pròpia trajectòria cultural, les inèrcies culturals dels mateixos centres escolars, en general, i pel context institucional derivat de la particular configuració del currículum o projecte educatiu del centre.

IV.- Sobre la importància del currículum (explícit) i del material escolar utilitzat

Segons ha constatat G. Jové i Monclús, *"el currículum escolar és una de les eines més importants a tenir en compte en la Institució Escolar per tal de tenir en present la pròpia cultura i potenciar el sentit crític de l'individu per a que reconstrueixi constantment aquesta cultura"* (Jové i Monclús, 1996 : 40).

D'altra banda, i en la línia de les iniciatives curriculars que es plantegen des de la perspectiva asincrònica, entenem que, per tal de dur a la pràctica la configuració d'un currículum escolar intercultural, no són suficients les estratègies compensatòries neoliberals ni les propostes multiculturalistes d'addició perifèrica de continguts culturals diversos al currículum formal dominant. Amb l'objectiu d'evitar la fragmentació del currículum en *currícula* segregats en funció de l'adscripció ètnica, i propugnant que tot l'alumnat pugui tenir accés a un currículum acadèmic "bàsic" general, l'enfocament asincrònic es movia en la línia estratègica del que Connell anomena els "aprenentatges comuns". Recordem-ho : l'objectiu últim d'aquesta proposta consisteix a portar les experiències no institucionals de les minories immigrades al nucli mateix de la organització i estructura del currículum dominant, universalitzant, per tant, la consideració de la diversitat cultural a tot el sistema educatiu. Com veïem aleshores, el que han de fomentar aquestes iniciatives és la subversió de les relacions de selecció cultural, competició, dominació i explotació que tenen cabuda en el marc curricular general del nostre sistema escolar, transformant-les en regles explícites que prioritzin la inclusió cultural, la cooperació i l'equitat, respectivament.

I a l'hora de dur a terme l'actualització d'aquestes mesures els propis centres poden detentar un paper determinant. D'ençà de l'entrada en vigor de la LOGSE (1990), els centres escolars han vist augmentades les seves competències a l'hora de concretar aquells continguts, d'especificar aquelles habilitats a adquirir i de transversalitzar l'educació en aquells valors que han estat definits en gèneric des dels diferents nivells administratius competents (Ministeri d'Educació i Cultura i Departament d'Ensenyament).

Un altre dels aspectes que cal tenir en compte de cara a afavorir una educació que valori la diversitat, alhora que fomenti ponts de diàleg igualitari entre cultures diferents, és la manera com aquesta diversitat és introduïda al material escolar utilitzat i, més en concret, als llibres de text d'ús habitual. I el cert és que, a jutjar pels resultats obtinguts per Caramàs i Garriga en la seva anàlisi de la imatge de l'Islam als llibres de text, s'està encara prou lluny d'un marc curricular plenament intercultural. De l'estudi detingut de 133 llibres utilitzats a les

escoles de Catalunya, i pertanyents als nivells de sisè, setè, i vuitè d'EGB, de FP, de BUP i de COU, aquests autors extrauen conclusions com les següents : "Los libros están hechos desde una concepción eurocentrista de la Historia. (...) No están elaborados para tener en cuenta la reciprocidad y la complejidad de la influencia y las relaciones interculturales entre Europa y el mundo islámico", "El Islam y los musulmanes sólo aparecen en los manuales escolares cuando, por la razón que sea, se encuentran con occidente, u occidente con ellos. Generalmente el Islam es introducido en los libros en sus inicios, dentro de un tema que se sitúa entre la Antigüedad y la Edad Media que es el de las invasiones en Europa, y casi desaparece hasta el siglo XIX, cuando el colonialismo europeo se lo encuentra al sur del Mediterráneo, y en algunos casos se le vuelve a presentar cuando se trata de exponer la realidad del mundo actual", "El Islam es una religión monoteísta, contemplada bajo la premisa que es una religión noveradera. Significa sumisión y, además, tiene inherentemente la no diferenciación entre religión y política (...), a lo cual debe añadirse la amplia consideración del *djihad* ["guerra santa"] como componente fundamental del Islam, que le confiere las características de agresividad, fanatismo e inadaptación a los retos que plantea el mundo actual", "Los manuales tienen tendencia a presentar del Islam y de los pueblos islámicos aquellos aspectos sobre todo más relacionados con la realidad cotidiana, que más los alejan de nosotros : vestimenta, preceptos o hábitos (no comer carne de cerdo, poligamia, turbantes...) (Caramàs i Garriga, 1996)", etc.

Desconeixem fins a quin punt aquests materials escolars han estat reelaborats amb la plena extensió de l'entrada en funcionament de la reforma educativa. Sigui com sigui, és de suposar que, malgrat la possible existència de certs esforços per introduir-hi millores, les inèrcies editorials i curriculars continuen contribuint a la reproducció d'aquests tipus de missatges transmesos mitjançant l'estructura i el contingut dels nostres llibres de text.

Dintre d'aquests esforços cal considerar la posada en marxa per part del PEC de *centres comarcals de recursos pedagògics* dedicats tant a la programació i coordinació de criteris d'actuació sobre les escoles, com a l'organització de grups de treball per elaborar materials sobre temes concrets (acollida, lluita contra la xenofòbia...). A la pràctica, alguns d'aquests centres han arribat a convertir-se en serveis de documentació sobre interculturalitat.

En qualsevol cas, el que en aquest cas no deixa de ser necessària és l'elaboració d'un pla d'actuació conjunt entre les administracions competents, empreses editorials i els corresponents programes i entitats d'orientació i assessorament tècnic de cara a fer extensiu els continguts curriculars de la interculturalitat a tot el material escolar utilitzat a les nostres escoles.

V.- Sobre la importància de l'aprenentatge de les llengües autòctones

Cal insistir en la transcendència que la competència lingüística té a l'hora de facilitar o dificultar la integració escolar i, en general, social d'aquest alumnat nouvingut d'origen magribí. Bona part dels estereotips i prejudicis amb què la població autòctona percep aquests col·lectius i llurs famílies (des d'aquells que els atribueixen una inoperància intel·lectual i cultural indefugibles, a aquells altres que fonamenten afirmacions del tipus : "només volen parlar entre ells", "no els interessa relacionar-se amb nosaltres", en definitiva, "no es volen integrar"), troben la seva base de realitat -i, per tant, el criteri principal per a la seva desconstrucció- en res més que en la freqüent manca de domini de les llengües autòctones per part d'aquesta població.

En relació amb la inserció escolar d'aquestes segones generacions de famílies immigrades magribines, es fa evident que del grau de coneixement de les llengües autòctones vehiculars dependrà el seu futur acadèmic. Certament, "los desfases lingüísticos, (...), no suelen recuperarse plenamente. Así, los retrasos iniciales tienden a conservarse y a acumularse a los largo de los cursos escolares" (Franzé, 1996 : 219). I cal partir de la base que, efectivament, aquests dèficits lingüístics existeixen i són més la norma que no pas l'excepció.

És cert que en determinades circumstàncies poden reunir-se factors favorables a la consecució d'una immersió lingüística totalment satisfactòria. És, per exemple, el que els succeeix a aquells nens i nenes que, generalment per haver nascut aquí, s'incorporen al sistema escolar autòcton a edats molt primerenques (als 4 anys o inclús abans) i són rebuts al parvulari per la via abans exposada de l'"acolliment". Sense despreciar la seva llengua materna, se'ls procurar fomentar la comprensió i la parla en la nova llengua en el context de les activitats lúdiques en què participa, de tal manera que en finalitzar l'etapa escolar són ja capaços/ces de llegir i escriure-hi. A partir d'aquí, "(...) en la medida en que reciba las enseñanzas en la nueva lengua, su competencia, tanto léxica como morfosintáctica, irá progresando de manera similar a como lo hace la de sus compañeros" (Siguán, 1998 : 109). Alhora, aquesta competència comunicativa es veurà sensiblement reforçada per les relacions que aquests/es joves mantinguin fora de les aules, al pati de jocs i, sobretot, en espais d'oci, amb altres joves d'origen autòcton. Finalment, la pròpia actitud de les famílies sol ser força favorable a què llurs fills i filles aprenguin i dominin com més aviat millor les llengües de la societat d'acollida. D'aquí que, no obstant mantenir-se la llengua materna com a llengua principal en el marc familiar, aquests/es fills/es ja competents en la nova llengua vagin

progressivament introduint-la-hi, arribant-se sovint a produir situacions com aquelles en què els/les fills/es parlen català/castellà entre ells, àrab amb la mare i català/castellà o àrab amb el pare (donat que aquest sol tenir més contacte amb el món públic-productiu que la mare i sol requerir més que ella el domini de les llengües autòctones).

Però generalment la conjuntura no fa concórrer tot aquest seguit de circumstàncies favorables. En nombroses ocasions aquestes segones generacions s'incorporen de manera tardana a l'escola i, en molts casos, ho fan un cop ja encetat el curs escolar. Alguns d'aquests/es nens i nenes no han estat escolaritzats prèviament, d'altres ho han estat de manera molt irregular i, en qualsevol cas, provenen d'un sistema educatiu -l'alcorànic, en la majoria dels casos- molt diferent al de la societat receptora. D'aquesta manera, sol succeir que el/la professor/a es troba a l'aula, freqüentment sense previ avís, amb alumnes que no entenen gens o pràcticament res ni el català ni el castellà. És aleshores quan entren en escena les classes compensatòries organitzades pel PEC i/o les sessions d'educació intensiva del català que implementa el SEDEC. Ens hem referit abans a algunes de les actuacions que promou el PEC, així com a algunes de les limitacions que suposa la seva posada en pràctica. Quin és el paper que en tot plegat juga el SEDEC ?

El Pla Interdepartamental d'Immigració de la Generalitat estableix un programa d'ensenyament de la llengua catalana per als fills de les famílies immigrades residents a Catalunya, el desenvolupament del qual és responsabilitat de la Direcció General d'Ordenació Educativa i el Servei de Gestió de Programes Educatius en col·laboració amb el SEDEC. Segons s'indica al *II Informe sobre immigració i treball social*, "l'objectiu d'aquest programa és potenciar l'ensenyament-aprenentatge del català per part dels fills d'immigrants i estarà vigent fins que s'hagi aconseguit una total normalització lingüística dels centre escolars de Catalunya" (1997 : 660). En concret, és funció del SEDEC donar suport als centres que rebin alumnes immigrants d'incorporació tardana. Ara bé, a la pràctica, el SEDEC tan sols actua aquelles comarques on l'índex de castellano-parlants respecte del total poblacional és més elevat, la qual cosa deixa fora de la seva atenció comarques com el Bages o Osona, amb percentatges d'alumnes immigrants molt significatius. Segons el mateix Informe, aquesta manca d'atenció es deu en bona mesura a la situació actual del SEDEC, "que no disposa dels mateixos mitjans materials, humans i econòmics que quan començà la immersió lingüística" (1997 : 660). La qual cosa provoca que s'hagi acabat delegant als professionals docents del PEC la tasca d'elaborar i difondre mètodes i materials per a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Siguán ha criticat el fet que fins el moment no s'hagi intentat "un análisis crítico de la manera en que funciona la educación complementaria en el ámbito lingüístico y sólo se ha constatado una insatisfacción general entre los que se ocupan de ella y unos resultados más bien pobres" (Siguán, 1998 : 111). Davant d'aquesta insatisfacció, l'autor assenyala com s'han començat ja a sentir veus que reclamen la solució francesa de les "classes d'accollida"¹⁹ (*accueil*) on els/les alumnes immigrants/des, sigui quina sigui la seva procedència i nivell d'escolaritat, se sotmeten a ple temps i, per tant, a banda de l'escolarització normalitzada, a un aprenentatge intensiu de la llengua, o llengües, del país receptor fins que no estan preparats per incorporar-se a les aules "normals". Aquesta solució, malgrat pugui tenir certes virtuts, planteja principalment tres inconvenients que, segons el nostre parer, la fan desaconsellable en el context del nostre sistema educatiu : 1) Visualitza i estigmatitza els grups que s'hi acullen reïfificant l'associació entre dèficit i diferència cultural ; 2) Retrasa l'aprenentatge de la resta de matèries impartides a les aules normalitzades així com el contacte amb les dinàmiques escolars que transmeten coneixement informal, i 3) No assegura una equiparació completa de la competència lingüística entre alumnes immigrants/des i autòctons/es al no poder penetrar en els àmbits comunicacionals d'aquests/es alumnes fora de l'escola.

Lligant amb això, en el cas de Catalunya és planteja un segon agreujant que cal abordar sense embuts : no obstant la conveniència que la llengua escolar vehicular continui essent el català també per als alumnes d'origen immigrant, convé no perdre de vista que la llengua autòctona que predomina en els seus entorns socials més immediats -barri, llocs de treball...- és el castellà (a excepció feta d'algunes comarques). Sobretot en aquells nuclis amb una tradició industrial més arrelada (com és el cas de Barcelona i el seu cinturó industrial), la població autòctona amb qui primer entren en contacte les famílies immigrades sol provenir de la immigració interior, de la mateixa manera que els companys d'escola de llurs fills i filles acostuma a tenir com a primera llengua el castellà.

Per tal de dur a terme, doncs, una actuació eficaç a les escoles en l'àmbit de l'adquisició lingüística cal prendre en consideració les característiques socials dels barris d'on provenen els seus alumnes, així com la manera com té lloc la inserció de les famílies immigrades en el territori i en la comunitat.

¹⁹ Des del nostre sistema educatiu s'ha convingut a anomenar-les "classes pont".

VI.- Sobre la importància del *continuum* escola - família

D'acord amb el que abans esmentàvem, l'escola, en tant que institució social, pot no ser un simple mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari, pot esdevenir un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra l'accentuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. En aquest sentit, i des del nostre posicionament, l'escola ha de promoure el canvi educatiu en favor de la plena igualació de les oportunitats de progrés escolar, combatent i invertint les desigualtats d'ordre escolar derivades de les desigualtats de tota mena que constitueixen la vida social i comunitària. A partir d'aquí, l'escolarització no pot limitar-se a representar el paper de mera corretja de transmissió del tipus de socialització que els i les alumnes reben en llurs respectives famílies ; socialització que recrea les distàncies i les jerarquies existents entre famílies que ocupen posicions desiguals a l'estructura social.

Tanmateix, combatre aquestes desigualtats a base de fomentar l'enfrontament directe entre la pedagogia escolar i la familiar pot resultar contraproduent a totes llums, i acabar esdevenint el criteri més eficaç a l'hora de perpetuar i legitimar les desigualtats a què es pretenia fer front.

Recordant Bernstein, les possibilitats d'èxit escolar de cada alumne poden ser en bona mesura explicades en funció del grau d'adequació existent entre el codi sociolingüístic d'ús predominant en el marc familiar i el codi educatiu que estructura el llenguatge del saber escolar.

De manera similar, estudis comparatius realitzats bàsicament des de l'òptica de la psicologia de l'educació donen compte de diversos factors que distingeixen famílies de diferent extracció social i que poden determinar la consecució o no d'aquesta adequació entre socialització familiar i socialització escolar. i) *estructura familiar i rols* (predomini d'un sistema rígid, autocràtic i patriarcal vs. predomini d'una estructura democràtica, igualitària i flexible) ; ii) *actitud envers la vida i autoestima* (fatalisme vs. racionalisme, baixa confiança en un mateix i actituds passives vs. molta confiança en les pròpies capacitats i actitud activa respecte l'entorn) ; iii) *relació amb la resta de la societat* (desconfiança i inseguretat vs. confiança i seguretat) ; iv) *expectatives i orientació temporal* (baixes expectatives i orientació d'objectius a curt termini vs. expectatives elevades i orientació d'objectius a curt i llarg termini) ; v) *tipus de disciplina* (càstig físic i immotivat vs. disciplina suau i motivada) ; vi) *tipus de comunicació* (llenguatge poc abstracte i predomini de l'acció física vs. predomini de

la comunicació verbal abstracta); vii) *estil d'ensenyament* (estil negatiu, directiu, intrusiu i emocional vs. estil positiu, indirecte, racional i adaptat a cada context situacional); viii) *relació de la família amb l'escola* (absència de respecte i estimulació sobre les matèries escolars vs. respecte i estimulació sobre les matèries escolars, contacte infreqüent i indirecte amb l'escola vs. contacte freqüent i directe) (Díaz-Aguado i Baraja, 1993, pp. 45-48). En la mesura en què la socialització familiar s'apropi al primer pol de cadascun dels paràmetres esmentats, més àmplia serà la seva distància respecte els criteris que reclama la socialització escolar. I la sospita és que la manera com té lloc la inserció en la comunitat i el territori de les famílies immigrades d'origen magribí no fa sinó consagrar la seva situació pròxima al pol que més les allunya de la pedagogia pròpia de l'educació escolar.

En aquest sentit, s'insisteix aleshores en què quan el nivell de discrepància entre l'una i l'altra pedagogies s'allunya d'un determinat punt òptim²⁰, poden crear-se obstacles seriosos a l'aprenentatge donat que "puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres, y puede llegar a identificarse el fracaso escolar con la resistencia ante la injusticia" (Cole i Stribner, citat per Díaz-Aguado i Baraja, 1993 : 34).

La solució, repetim, no passa per reproduir a l'escola els esquemes socialitzadors de les famílies en qüestió. Del que es tracta, en primer terme, és d'aturar-se a analitzar fins a quin punt aquestes discrepàncies entre ambdós tipus d'educació no es deuen al desconeixement mutu entre l'escola i les famílies d'origen magribí. És llavors quan, per exemple, aparents desavinences culturals poden manifestar-se com a simples malsentesos. Un exemple :

¿Cómo se explica que algunos padres de alumnos de origen magrebí no entiendan que al música juega un papel importante en la enseñanza y que es necesario que sus hijos practiquen algún tipo de ejercicio físico ? Se tiende a atribuir esta actitud a prejuicios de tipo religioso, culpando al Islam de esta supuesta aberración. En ocasiones es así, pero, a menudo, las razones son otras ; resultado de una percepción cultural enraizada en la tradición y en el origen de estas familias. La mayoría de estos inmigrantes proceden del mundo rural, donde la música está asociada a las fiestas tradicionales y el ejercicio físico no tiene sentido en sí mismo. A los padres se les hace difícil aceptar que el estudio sea compatible con la fiesta y que sus hijos tendan que deslomarse gratuitamente (*El País*, 10 de noviembre de 1998 : 40).

I encara un altra element il·lustratiu : "Algunos maestros se quejan de que los inmigrantes magrebíes se desentienden completamente de la educación de sus hijos en todos los aspectos. En Marruecos, y en el mundo islámico en general, la familia delega en el

profesor prácticamente todo y considera que éste se hace responsable de la educación integral de su hijo" (*El País*, 10 de noviembre de 1998 : 40). Més endavant tornarem sobre aquesta qüestió.

Molt probablement, les diferències irreconciliables entre tots dos mons seran moltes menys de les que en un principi s'hagués suposat. I quan aquestes apareguin (certament no neguem la seva existència), serà el moment de la negociació, de la necessitat d'arribar a un acord que respecti, sense construir murs de separació, totes dues esferes de socialització. En altres paraules, cal incorporar les famílies al diàleg intercultural que reclamem a les escoles. Altrament tan sols s'acaba traumatitzant el procés d'escolarització dels i les alumnes d'origen immigrant i, en general, dificultant la pròpia integració social de llurs famílies. Com propiciar, doncs, aquest necessari *continuum* escola - família ?

Des del curs 1994-1995, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat edita uns tríptics en català, castellà, àrab, francès i anglès on s'informa sobre el funcionament del sistema educatiu català, del procés de matriculació, així com també del Programa d'Educació Compensatòria i de les ajudes a les que poden tenir accés els alumnes amb necessitats específiques. També la Diputació de Barcelona, en col·laboració amb determinats ajuntaments, han editat quaderns d'informació (publicats en àrab, castellà, francès i anglès) per a les famílies d'alumnes immigrants/des. I a aquestes iniciatives cal afegir els serveis d'informació i assessorament que presten certs ajuntaments i algunes entitats especialment sensibles a aquesta problemàtica.

Totes aquestes actuacions són evidentment encomiables. No obstant, entenem que la comunicació de l'escola amb les famílies hauria d'anar més enllà del simple intercanvi d'informació. Al nostre parer, es fa del tot necessari habilitar canals estables de participació de les famílies immigrades en tot allò que fa referència al funcionament de la dinàmica escolar. Efectivament, s'estan comprovant les dificultats d'incorporar aquestes famílies a les AMPAs o en els consells escolars dels centres. En tot cas, entenem que aquesta escassa participació en els òrgans tradicionals de representació escolar per part de la població immigrada magribina no vé motivada per una suposada manca de respecte per la importància del paper que juga l'escola en l'educació de les seves segones generacions. Com anunciàvem amb anterioritat, la sort del destí del procés migratori depèn en bona mesura de la qualitat de la inserció social d'aquestes segones generacions : "una de les raons de l'emigració és el desig de millorar les

²⁰ Efectivament, la psicologia cognitiva s'ha esmerat a justificar que el rendiment i la realització del potencial d'aprenentatge (del "nivell de desenvolupament potencial" en paraules de Vygotsky) es veuen afavorits quan el subjecte afronta nivells de discrepància moderada entre allò que se li presenta i allò que coneix.

condicions de vida de la família, i l'educació dels fills forma part d'aquest projecte" (*II Informe d'immigració i treball social*, 1997 : 656). Per aquest motiu creiem que la manera d'operar-se aquesta aproximació entre l'escola i les famílies ha de cercar noves experiències de participació continuada i periòdica de les segones en la primera ; nous escenaris en els quals es valori les seves aportacions, on el poc domini de la llengua no sigui un impediment al diàleg (en aquest punt, la figura dels "mediadors culturals" hauria d'esdevenir clau), on es trenqui el caràcter d'oficialitat i divisió administrativa que sol envoltar els òrgans de representació escolar, en horaris i emplaçaments que facilitin la seva assistència, etc. Tot i que a un nivell poc desenvolupat, en l'*ANNEX 1* d'aquest treball es presenta un model d'intervenció, basat en els principis metodològics de la investigació-acció crítica, i arrelat en la cerca de mecanismes d'apropament de les famílies d'origen immigrant a la vida escolar.

3.2. ESCOLA I "SEGONES GENERACIONS" EL CAS DE MATARÓ

Un cop dotats d'un cert marc teòric-analític al respecte, ha arribat ja el moment de referir-nos a la manera com té lloc la inserció de les "segones generacions" de famílies immigrades d'origen magribí en el cas específic de Mataró. Hem cregut oportú procedir en endavant mitjançant un esquema anàleg al plantejat per al desenvolupament d'aquells factors considerats en l'apartat anterior determinants a l'hora d'afavorir la consecució d'una autèntic projecte d'educació intercultural. El propòsit de resseguir aquesta mateixa línia argumental no és cap altre que el de fer visible i valorar la distància que separa la realitat de l'escola mataronina de l'ideal d'escola intercultural segons ha estat previamente exposat.

Per tal de dur a terme aquesta tasca d'aproximació empírica ens hem basat fonamentalment en la informació que ens han proporcionat les enquestes respostes pels estudiants de segon cicle de l'ESO dels instituts públics del municipi, de les entrevistes realitzades a alumnes dels mateixos cursos i centres, del diàleg amb algunes famílies d'origen magribí amb fills en edat escolar i de les converses mantingudes amb professionals en la matèria (coordinadors de l'ESO, caps d'estudi, mestres i tutors, personal del PEC i del SEDEC a Mataró, mediadors culturals i altres experts en contacte amb la problemàtica tractada). En aquest sentit, alhora que disposem d'informació de primera mà molt valuosa que efectivament ens revela quines són les principals problemàtiques viscudes, les angoixes, les inquietuds, les expectatives i els desitjos dels diferents actors que prenen part en el procés

d'integració d'aquestes segones generacions en les dinàmiques pròpiament escolars, ens manquen certes dades objectives respecte el tipus de resposta insitucional que s'hi està duent a terme: recursos dels que disposen instàncies com el PEC, el SEDEC, els EAPs o els mateixos equips directius de les escoles, distribució específica (interna i externa) de llurs funcions i actuacions sobre la zona, articulació dels projectes curriculars dels diversos centres, formació completa del professorat, control del material i llibres de text utilitzats (tant a les classes "normalitzades" com a les classes "pont"), etc. Per aquest motiu, el nivell d'aprofundiment o d'exhaustivitat de l'anàlisi d'algun dels punts seguidament desenvolupats (com per exemple els que tracten sobre les eines que es posen en funcionament de cara a facilitar la incorporació de la l'alumnat immigrant a l'escola, o sobre la importància del currículum -explícit- i del material escolat utilitzat) pot resultar-ne ressentit. Tanmateix, entenem que l'accés al tipus d'informació que aquí hem rellegat a un segon pla no ha d'ésser complicat per a les persones avessades a la matèria i, en qualsevol cas, aquest no facilita per sí sol cap procés de desemascarament de la problemàtica tractada. Cal escoltar què ens diuen els individus que, d'una manera o altra, es juguen llur destí en la resolució de la inserció escolar d'aquests/es nens i nenes; i convé, sobretot, tractar de comprendre perquè ens ho dieuen. Només aleshores podrà donar-se compte de les virtuts i les limitacions dels principals dispositius institucionals actualment existents en aquest camp.

D'altra banda, si bé en nombroses ocasions les consideracions que segueixen poden esdevenir extensibles al conjunt de l'alumnat en edat d'escolarització obligatòria (primària i secundària), no hem de perdre de vista que l'objecte específic d'estudi el centren els i les estudiants de l'ESO i, més particularment, del seu segon cicle.

Aquesta tasca és bàsicament la que ens proposem de realitzar a l'entorn de cadascun dels punts següents:

I.- Sobre la qualitat de la incorporació de l'alumnat immigrant a l'escola

En referència al citat treball realitzat per l'Equip «Escola i Diversitat» del ICE de la Universitat de Girona, esmentàvem amb anterioritat l'existència de dos "tipus ideals" quant als possibles criteris d'operar la incorporació d'aquest alumnat al centre escolar. L'un, el de la *recepció*, remetia a "l'acció de rebre el migrant sota la més estricta espontaneïtat i improvisació i/o sota la rutina organitzativa i administrativa que no té gens en compte les particularitats d'una realitat plural"; l'altre, el de l'*acolliment*, implicava persones i organismes preparats al respecte, de dins de l'escola (equip directiu, tutors, docents) com de

fora (professionals del PEC, del SEDEC, dels serveis socials municipals, Equips d'experts independents), tot imbricant les seves actuacions en el marc d'una planificació conjunta dissenyada en vistes tant a les particularitats socials i geogràfiques de cada centre escolar, com a les especificitats pròpies de cada migrant nouvingut/da.

A jutjar per la informació obtinguda (fruit sobretot de les respostes que ens han brindat professionals del PEC i membres dels equips directius dels centres de secundària de Mataró), diríem que el cas de la realitat escolar mataronina, a nivell conjunt, se situa entre tots dos extrems, força més pròxim al pol de la recepció que no pas al de l'acolliment. Tot seguit provem de justificar aquesta afirmació. I ho tractarem de fer valorant el balanç entre aquells elements que apropen aquesta realitat cap a un extrem del *continuum* "recepció-acolliment" i aquells altres que l'aproximen a la categoria oposada. Pot tractar-se aquesta d'una operació excessivament poc "científica", poc "objectiva", atesa la dificultat d'avaluar amb criteris exactes el resultat d'aquest balanç. Estem d'acord, i per aquest motiu emplacem als i les professionals en la temàtica tot seguit abordada a què contrastin l'aquí plantejat amb els elements i els coneixements que els proporciona el desenvolupament de la seva feina quotidiana. D'altra banda, reservem per al final d'aquest punt tota menció a la inqüestionable pluralitat de situacions que presenta el panorama de les diferents escoles i instituts de Mataró pel que fa la manera com és resolta la incorporació d'aquest alumnat (considerem que precisament aquesta pluralitat pot ser adduïda en tant que argument que acosta el conjunt escolar mataroní a l'extrem de la recepció).

És cert que existeixen determinats factors que caracteritzen la realitat dels centres mataronins de secundària en funció dels atributs propis del perfil de l'acolliment. Per exemple, des del Programa d'Educació Compensatòria es té un contacte constant amb les escoles, la qual cosa evita tant el fet que hagin de ser aquestes les que inicien les demandes de cara a rebre'n suport, com l'existència de centres que puguin quedar desatesos en funció del volum de sol·licituds presentades.

Efectivament, el PEC du a terme una tasca que es fa extensiva a totes les escoles i instituts de la ciutat. A gran trets, pot descriure's aquesta tasca atenent a dos "moments" bàsics d'intervenció: l'acollida i el seguiment. Formalment, l'organització de les *acollides* és elaborada de manera conjunta entre el PEC i els centres d'ensenyament corresponents. Un dels professionals del programa de compensatòria ens explica quin n'és el protocol: "El nou protocol per acollir els alumnes que arriben al centre fora del termini de matriculació, i que funciona des de finals de novembre o principis de desembre és el següent: primer l'escola es posa en contacte amb el PEC, en segon lloc compensatòria es posa en contacte amb la família

a través dels mediadors culturals, després la sol·licitud es passa a Inspecció, que fa una anàlisi de la situació de la família i del nen..., i en quart lloc, Inspecció decideix el centre d'incorporació i el PEC organitza l'entrevista d'acollida amb la família. (...) Aquesta consisteix a explicar el nen i els seus pares, a través del director, del mediador i del responsable del PEC les pautes i normes del centre, l'oferta de serveis i els tràmits necessaris per matricular el nou alumne. (...) Tot aquest procés no dura més de dues setmanes". Un altre dels responsables del programa afegeix "cada cas és diferent, depèn del centre d'acollida, de la família del nen o la nena. (...) A l'acollida se li ensenya el centre, la classe i es fa la presentació als alumnes. Alguns professors preparen alguna activitat especial, organitzen jocs de rol, mostren un mapa per a què el nen assenyali d'on ve..., però, de fet, no entren més en l'acollida. (...) Quan hi ha algun problema amb l'idioma, es crida el mediador o la mediadora que fa de traductor i explica sobretot la documentació que es necessita per fer la matrícula... (...) També es tenen en compte altres aspectes com la religiositat de la família, si el nen ha estudiat o no, si ho ha fet a una escola alcorànica o francesa... (...) Els EAPs fan proves als nanos per conèixer el seu nivell d'aprenentatge...".

Certament, l'existència d'aquest procediment suposa una significativa millora respecte la manera com fa uns anys s'operava la incorporació escolar de l'alumnat nouvingut, quan no existia cap procediment establert i aquesta es resolvia per la via de la integració directe d'aquest alumnat a la classe corresponent (un cop certificada l'edat i la seva escolarització prèvia)

Quant al *seguiment* posterior, un d'aquests responsables explica que "normalment es fa un seguiment de la incorporació de l'alumne a les dinàmiques del centre al llarg d'un període d'un a dos anys. Es tracta d'evitar que l'alumne faci coses marginals (...). Hi ha casos que requereixen un seguiment més allargat, quan l'alumne experimenta un contrast cultural entre allò que va descobrint i l'oferta familiar. Quan els problemes són greus (absentisme, disciplina, manca de recursos per part de les famílies...) es deriven cap als serveis socials o unes comissions que es posen en contacte directe amb les famílies. (...) De fet, una cosa és l'aspecte legal, i una altra, com intentem solucionar alguns problemes : mirem d'evitar la via policial i potenciar les actuacions pedagògiques (xerrar amb els pares i els fills)". Més en concret, un altre treballador del programa esmenta "el seguiment dels nanos en els centres el fem bàsicament a partir d'una plantilla o d'un full on anem anotant l'evolució dels seus aprenentatges. Apuntem els objectius, si els van assolint, els exercicis que han de fer setmanalment, que els corregeixo setmana a setmana i els en poso de nous... Aquí tenim uns

dossiers, uns quaderns que després ens demanen els tutors i d'on es van treient alguns d'aquest exercicis".

En relació a aquest darrer punt, cal remarcar que el PEC a Mataró té un espai a l'oficina territorial d'Ensenyament on disposa de materials de caràcter didàctic (aprenentatge de la llengua i de les diferents àrees de coneixement), pedagògic (estratègies per al tractament de la diversitat cultural, per a la transmissió de continguts, habilitats i valors) així com de publicacions generals sobre interculturalitat.

Així mateix, els mateixos professionals de compensatòria afirmen que, en general, les relacions de coordinació entre altres instàncies que intervenen en el tractament de la problemàtica estudiada "són força bones, i això és una cosa que crec que només passa aquí, a Mataró". En aquest context s'ubiquen les reunions periòdiques que, amb l'objectiu de contribuir a millorar aquesta coordinació, convoquen a directors/es dels centres, responsables del SEDEC, del PEC i de les EAPs de zona.

En l'actualitat, des del SEDEC s'organitzen unes aules-taller de català fonamentalment dirigides a l'alumnat nouvingut (de majoria aclaparadorament magribí) de tots els instituts públics de Mataró. A la pràctica, les classes s'estan realitzant a dos d'ells, agrupant-hi en cadascun d'aquests, i segons criteris numèrics i geogràfics, els i les alumnes de la resta d'instituts. La majoria dels professionals amb qui hem tingut contacte valoren positivament l'existència d'aquesta experiència didàctica.

Ara bé, al costat d'aquests elements afavoridors d'un procés d'incorporació d'aquest nou alumnat tendent a l'"acolliment" i, per tant, a la integració escolar en general, existeixen altres factors que impedeixen l'actualització del projecte intercultural en aquest terreny.

Els professionals del PEC ens confessen, "estem desbordats, totalment desbordats". En el moment de la realització de l'entrevista (principis de febrer de 1999), i després de finalitzat el plaç normalitzat de formalització de la matrícula, havien arribat gairebé 50 nous alumnes estrangers entre primària i secundària (la gran majoria d'origen marroquí). A aquests/es alumnes se'ls ha d'anar a acollir a les escoles i als instituts, feina que han de compatibilitzar amb la pràctica quotidiana del seguiment tutorial dels i les estudiants ja incorporats, la pròpia realització de classes de reforç als diferents centres escolars, la tasca de coordinació de la relació entre els i les alumnes nouvinguts/des i llurs famílies amb les institucions escolars i, quan procedeix, amb els serveis socials municipals, i la resposta a les demandes puntuals i imprevistes que puguin realitzar-se des de les administracions dels centres. Tot plegat acaba provocant que una de les principals funcions del PEC, facilitar les relacions entre escola i família immigrada, acabi resolent-se per la via de la "derivació". Segons explica un

responsable d'aquest programa, "no es pot arribar a la família, ni a l'escola ni a res. De fet el contacte amb les famílies es deriva als educadors de carrer i als serveis socials".

Convé puntualitzar que no totes les escoles necessiten en la mateixa mesura de l'ajuda del PEC, tant en el camp de la matriculació com en el del seguiment escolar. En efecte, "alguns centres amb més tradició de tenir nanos immigrants ja saben el que han de fer, com els han d'acollir i matricular. (...) I després ja saben quin material els han de donar per a què vagin treballant. Que si primer aquest quadern, després el de color blau...", afirma un dels responsables del programa. En canvi, en moltes altres ocasions, se'ls truca davant la urgència d'haver de fer front a la incorporació o a les primeres passes d'escolarització d'un/a alumne immigrant/da sense disposar les escoles de cap experiència al respecte. En concret, el fet que la presència d'alumnat magribí a les aules de secundària sigui encara força incipient (almenys en comparació amb les de primària) col·loca els instituts en una posició bastant propera a la caracterització d'aquesta segona situació. "No, no tenim cap pla d'acollida. A la majoria del nens immigrants no se'ls fa una acollida especial. No se'ls pot fer, perquè la gran majoria arriben a mig curs, i a més hi ha moltes tipologies d'immigrants, i no pot haver-hi una acollida comuna, igual per a tots", destaca un membre de l'equip directiu d'un dels instituts públics de Mataró. I una responsable d'un altre IES confirma, "no hi ha un model, no hi ha una acollida, de fet jo el que crec és que no hi ha interès en aquest tema per part de les màximes autoritats amb competència en aquesta qüestió".

Sigui com sigui, aquesta pluralitat de situacions quant a la incorporació escolar de l'alumnat immigrant no s'addiu amb la defensa de la interculturalitat, en la mesura en què entenguem aquesta com un projecte les tesis del qual han de fer-se extensible al funcionament general de tot el sistema educatiu (i no tan sols aplicable a aquells centres on comença a ser significativa la presència d'alumnes de famílies immigrades); més encara, com un projecte educatiu especialment adreçat a l'alumnat autòcton i, més particularment a aquell que no comparteix aula amb alumnes d'origen immigrant, per tal, justament, d'actuar de manera proactiva i preventiva en favor d'un tracte no discriminatori de la diversitat.

En aquesta mateixa direcció, és encomiable l'esforç de coordinació i concertació que semblen dur a terme les diverses instàncies implicades al respecte. Tot i això, el context institucional no sembla fixar amb la suficient funcionalitat la distribució de competències entre aquestes instàncies. Tot plegat, en opinió de persones amb experiència en aquest camp, genera la fragmentació del procés que ha d'afavorir la incorporació i l'escolarització inicial d'aquests/es alumnes, a banda d'inevitables solapaments entre les actuacions dels diferents organismes competents en la matèria. Caricaturitzant: Inspecció (desconeixedora en bona

mesura del terreny) distribueix les places; les escoles (fent l'ull gros davant possibles irregularitats quant a la situació legal de la família) matriculen, amb l'ajut dels mediadors culturals si s'escau; compensatòria (desbordada de feina) coordina el procés, imparteix determinades classes de reforç i formalitza les derivacions oportunes; els EAPs de cada zona posen a prova el nivell educatiu i l'entorn ambiental dels i les joves acabats/des d'arribar; des del SEDEC s'organitzen puntualment aules-taller de català per a un alumnat nouvingut que s'insereix en un entorn comunitari on predomina l'ús habitual i exclusiu del castellà (més tard ens hi detindrem), etc. Un sistema organitzatiu i administratiu d'aquest tipus, ple de rigideses, disfuncionalitats i, paradoxalment, de sobrecàrrega competencial (característiques que prenen cos des del primer moment en què apareixen aquests/es alumnes nouvinguts/des a les escoles), sembla poc adient si el que es pretén és portar la interculturalitat a tot un sistema educatiu.

II.- Sobre la qualitat de les relacions alumnes immigrants/des - alumnes autòctons/es

Tal i com indicàvem més amunt, quan del que es tracta és d'afavorir la integració escolar (i social) dels nens i les nenes fills/es de famílies d'origen immigrant, esdevé requisit indispensable estudiar la manera de fer-los participar de les dinàmiques relacionals a partir de les quals els i les joves autòctons/es construeixen llur identitat. També l'escola, al pati de jocs (espai de "llibertat" per excel·lència), però també en la interacció quotidiana a les aules i passadissos, estructura un territori privilegiat per a l'encontre entre "iguals". Una aposta per la interculturalitat a les escoles perd el seu sentit si no contempla la conveniència de dinamitzar un escenari obert i plural, no discriminatori, per a les relacions inter-culturals.

Com es presenta la fesomia d'aquest escenari en el cas dels instituts públics de Mataró?

Per tal d'orientar la resposta a aquest interrogant prendrem bàsicament en consideració la informació obtinguda de les enquestes i de les entrevistes a joves (autòctons/es i immigrants/des) escolaritzats a secundària.

Una primera dada interessant ens la proporciona l'anàlisi de les enquestes. Tenint en compte l'escàs nombre d'alumnat magribí a les aules enquestades (entre 1 i 4 alumnes per classe), 87 dels 255 alumnes autòctons/es (és a dir, el 34,12%) inclouen entre els seus millors amics del grup-classe companys/es d'origen magribí.

En un mateix sentit cal entendre la resposta negativa que tots/es els i les joves entrevistats/des autòctons/es donen quan se'ls pregunta si preferirien estudiar a un institut culturalment homogeni, és a dir, sense alumnes d'origen immigrant. La justificació aleshores

elaborada retroba línies argumentals força convergents : "Per què hauríem d'estar separats ? No passa res si estem junts, més aprendrem els uns dels altres", ens comenta un dels alumnes entrevistats ; un altre afegeix "com més diferents siguem, millor, si no seria molt avorrit". Similarment, altres adopten un to més personal : "¿Qué dices ? No, no. Si somos amigos y nos llevamos muy bien aquí. A mí no me gustaría y a ellos seguro que tampoco" destaca un noi de 4rt d'ESO ; una noia de 3er d'ESO reitera, "es que yo me llevo bien con ellos. Preferiría que no viniera al cole el B. o el C. [alumnes autòctons]". En altres casos, les respostes transpiren un caire més paternalista : "No sé, doncs, perquè n'hi ha que són bons i volen aprendre, no molesten. Si no s'estan al carrer, i llavors és pitjor, per ells i per tothom. Si estan a l'escola estan controlats i nosaltres els podem aconsellar què està bé i què està malament. Si no s'ajunten entre ells i fan el gamberro fora de l'escola".

En respondre a una altres de les preguntes plantejades -"has tingut mai algun problema amb un/a magribí/ina ?"-, tots/es els i les entrevistats/des expressen no haver viscut experiències negatives amb l'alumnat immigrat a dins de l'escola. Segons detallarem més endavant, en referir-se al que succeeix fora dels centres escolars algunes de les respostes canvien de sentit : "Una vegada anava pel carrer, que venia de jugar amb els amics i un <<moro>> em va parar i em va dir <<dame el dinero>>. Jo li vaig dir que no tenia i es va començar a posar nerviós. Llavors va arribar per allà l'O. [noi magribí company de classe de l'entrevistat], no sé que es van dir i em van deixar anar", explica un noi de 3er d'ESO. Però també en aquest punt els/les entrevistats/des són capaços/ces de no deixar-se portar pels prejudicis i, molts/es d'ells/es, sense esperar la pregunta corresponent, avancen respostes com : "Sí, bé, però a mí sí que m'han atracat i era un <<tio>> d'aquí. Em va treure la navalla i em va prendre tot el que portava" (noi de 3er d'ESO), o "hi ha de tot, hi ha gent de dolenta que és d'aquí, espanyols, i gent dolenta que són <<moros>>" (noi de 3er d'ESO).

Val a dir que la direcció que prenen les respostes no es troba en funció de la diversitat de situacions en què s'han realitzat les entrevistes -petits grups (de 2 ó 3 persones) només d'autòctons/es, petits grups mixtos o grups mixtos més nombrosos (de 10 ó 12 persones). I si bé és cert que aquesta orientació pot dependre en certa mesura de l'anomenat efecte de la "desitjabilitat social" (el qual porta l'entrevistat/da a respondre allò que s'espera que respongui en un context interactiu com el creat), el sol fet que es disposi de la capacitat de reconèixer la valoració social atorgada al tracte no discriminatori i segregador de la diferència pot representar una clara senyal de "bona voluntat" i predisposició (segons terminologia pretesament científica diríem : assolir la "lògica d'apropiació de pràctiques" sol ésser un primer pas de cara a implicar-se en la "lògica de producció de pràctiques"). En tot cas, la

valoració que nosaltres fem de la manera com s'han desenvolupat la majoria de les converses rau a concebre que el diàleg s'ha establert en un ambient de plana sinceritat.

Una mena de mesura sociomètrica ens la proporciona un breu qüestionari que vàrem realitzar en el decurs de les entrevistes i que, des de moment en què remet a valorar la quotidianitat i la pròpia experiència a les aules, pot deixar arraconat l'esmentat efecte de la "desitjabilitat". Aquelles preguntes que pretenen identificar els/les alumnes amb menys capital social i acadèmic ("esbrina qui és l'alumne de la teva classe que menys amics té", "que més molesta a la resta", "qui menys sap", i "a qui menys estima el professorat"), gairebé mai són respostes assenyalant com a tals alumnes d'origen magribí. Només a dues classes 4 dels alumnes autòctons/es entrevistats/des (d'un total de 24) situen el nom d'un alumne immigrant del seu grup com a resposta a les qüestions anteriors.

Pel que fa als resultats de l'anàlisi de les respostes (la gran majoria negatives) que donen els/les joves entrevistats/des d'origen magribí a la pregunta "t'agradaria estudiar en una escola en què només hi assistís alumnat magribí?", val a dir que aquests no difereixen en cap mesura dels derivats de les respostes dels i les alumnes autòctons/es. Ens trobem en aquest cas amb negacions motivades en el següent sentit: "No, ¡qué va!. Yo en la clase soy uno más. Estoy muy bien. Soy el delegado de clase y un buen estudiante. Además todos mis amigos son españoles", ens comenta un alumne d'origen marroquí amb més de set anys de residència a Mataró; o "no me gustaría, porque aquí tengo a mis mejores amigos, que son éstos [dos companys de classe autòctons participants a l'entrevista]. Yo tengo amigos marroquíes, pero fuera del colegio. A mí me gusta esto", explica un alumne arribat del Marroc l'any 1992. Però tampoc els/les alumnes que han viscut un procés immigratori més recent aporten respostes oposades. Una noia que fa dos anys va arribar a Catalunya procedent de Tànger assenyala, "no, ¿por qué?. A mí no me gustan los marroquíes, son locos, tontos, gamberros, no buenos. Yo no voy con ellos" [es refereix als nois marroquins que no assisteixen a l'escola i que es reuneixen a determinats carrers o parcs, segons ella "para molestar todo el rato y seguirme y gritar e insultar"; sobre aquests col·lectius, esmentats recurrentment en el decurs de la majoria de les entrevistes, ens detindrem en l'apartat dedicat a la inserció d'aquestes "segones generacions" en les dinàmiques i espais d'oci]. I una altra alumne, que fa dos anys immigrà provinient de Tetuan assegura "no, me gusta aprender aquí. Es difícil, porque no sé la lengua. En clases de reuferzo, muy bien, son fáciles. Buenas amigas de aquí". Per la seva banda, una noia marroquina de 3er d'ESO, procedent d'una província rural i amb 8 anys de residència a Mataró, explica "cuando llegué aquí lo pasé muy, muy mal. Mi hermana y yo éramos casi las únicas chicas de Marruecos en todo el barrio y nos costó hacer amigas porque nadie nos

entendía, éramos raras para la gente. Después conocí a chicas de aquí y bien, pero la verdad es que encuentro mucho más a gusto con mis amigas de Marruecos. Ahora hay más, y aunque tengo amigas de aquí, prefiero estar con ellas (...) A veces me vienen y me piden ayuda porque están preocupadas, pero la gente que acaba de llegar ahora tiene más facilidades que hace unos años (...) Hay más gente, tienen clases extras de lengua...”.

Entenem el cas d'aquesta alumna com a significatiu dels camins diferents que segueix el procés d'integració escolar i, també social, de les segones generacions de famílies magribines en funció del seu gènere. És cert que els nois magribins “s'ajunten entre ells i passen de tot, sobretot fora de l'escola, però alguns també a dins” (noi de 3er d'ESO), però, per l'experiència que n'hem tingut, aquests són una minoria i són fonamentalment els alumnes acabats d'arribar i sense el domini de la llengua vehicular per comunicar-se amb els/les estudiants autòctons/es. La reacció primera és cercar companys d'origen amb els quals poder relacionar-se i, d'alguna manera, sentir-se “integrat”. Quan aquesta companyia és de difícil accés, bé perquè no hi ha alumnes magribins a classes o cursos propers, bé perquè no conformen grups *guetitzats* sinó que es troben plenament inserits en les dinàmiques grupals autòctones, els nouvinguts ho passen malament: “¡Jo!, yo cuando llegué, lo pasé muy mal al principio. No entendía nada y me metieron allí, en una clase con todos, y ya está. Yo me peleaba porque creía que se metían conmigo. No sé”, explica un noi marroquí immigrant des del 1992. Un company seu, autòcton, participant de l'entrevista, afegeix: “Sí yo ya me acuerdo cuando lo trajeron. El pobre no entendía nada, y el primer día de clase se puso a llorar. (...) Él ahora ayuda a los que llegan nuevos, de otras clases o de tercero. Les explica las cosas, se las traduce...”. I el noi marroquí conclou, “es que si no se pasa muy mal. Yo no tuve esa ayuda y me hubiera gustado que hubiera alguien allí para ayudarme”.

No obstant, tant l'anàlisi de les enquestes com el de les respostes de les entrevistes ens posen sobre la pista que en el cas dels nois aquest fenomen de segregació té principalment lloc en el cas dels nouvinguts, no tant en el dels alumnes amb anys de residència a Mataró i d'assistència al centre escolar. En el cas de les noies d'origen magribí, la situació canvia si bé no tant com alguns podrien presumir. En base a la informació de què disposem pot insinuar-se que aquestes tendeixen a formar grups amb un component fortament ètnic, tendència que no depèn tant del temps d'estada a la societat receptora com en el cas dels nois. Les explicacions al respecte poden ser múltiples: els models de socialització familiar preparen a les noies per recloure's en un àmbit segregat del món públic (autòcton), les noies autòctones no les accepten als seus grups per no estar a l'“alçada” de la seva maduresa i capacitat de trencar normes, o bé les d'origen magribí no s'assenten atretes respecte determinats estereotips

assignats al desenvolupament de la nova adolescència femenina occidental (fumen, beuen, surten, ballen, s' "enrotllen amb tios"...), etc.

Sigui com sigui, les observacions sobre la distribució i els usos dels espais del pati de jocs realitzades a dos dels instituts públics de Mataró semblen confirmar aquesta tendència. Malgrat ésser conscients que una experiència d'observació d'aquest tipus no és ni molt menys generalitzable a la realitat de tots els centres de secundària de la ciutat, apuntem molt breument algunes de les constatacions que n'hem pogut derivar. Certament, l'apropiació dels i les alumnes dels diferents espais que procura el pati de jocs es produeix de forma jeràrquica en funció de la seva procedència geogràfica i sexe, de manera que, si bé els nois autòctons ocupen de forma general el centre de la pista, la resta de l'alumnat es distribueix pels espais més perifèrics seguint el següent esquema: alguns nois d'origen magribí ocupen els espais col·laterals al centre del pati de jocs (a les reixes, a les escales...), mentre que uns altres s'integren en les activitats centrals que "monopolitzen" els joves autòctons; d'altra banda, les noies autòctones i les immigrades s'estan, per separat, a les zones menys visibles com els accessos, racons o altres zones adjacents al pati de jocs però que no en formen part, etc.

El cas és que, com veurem, les noies magribines donen tanta importància a l'escolarització com els nois del mateix origen i, en general, com l'alumnat autòcton. I ho justifiquen tant des del punt de vista de l'adquisició de credencials, com des de la perspectiva de la formació personal i el coneixement de gent nova: "Es importante ir a la escuela, para prepararte. Después podrás encontrar un trabajo mejor. (...) Es importante también que conoces gente y amigas, españolas y de todos sitios", planteja una estudiant de 3er d'ESO que porta tan sols un any a l'institut de Mataró al que actualment assisteix (i dos anys a l'Estat); i una companya de classe, també marroquina i amb tres anys de residència a Mataró, ratifica "sí es importante aprender para después..., y hacer amigas". La Hn. (noi marroquina de 4rt d'ESO resident a l'Estat des de l'any passat), comenta que "yo quiero ser secretaria, y tengo que estudiar. Es importante, claro. Saber las lenguas y escribir bien, y yo sé árabe árabe, francés, un poquito castellano y un poquito català. (...) y quiero tener amigas porque es bueno tener amigas y conocer gente, para aprender y ayudar...".

A la pràctica, ens hem trobat amb molts pocs casos de noies magribines que deserten escolarment. De fet, de les 12 classes de segon cicle de l'ESO de les que disposem d'informació, tan sols en una d'elles ha tingut lloc un cas d'abandonament escolar d'una noia magribina. A partir de les entrevistes realitzades a famílies d'origen magribí, hem tingut coneixença d'un altre cas d'abandonament, en aquesta ocasió, d'una noia que anava a començar el 2on curs de Batxillerat. El primer del casos esmentats pot resultar certament

culpador : "es tractava d'una nena que valia molt. Molt bona estudiant i molt aplicada. Molt bona nena. Els companys se l'estimaven molt, i els professors també, es portava bé amb tothom. Però el pare es va assabentar que si algunes noies de l'institut fumaven i sortien, ja saps. I encara que la nena insistís que no ho feia, el pare la va treure de l'institut per a què es quedés a casa, ajudant. Van estar els assistents pel mig, però de moment no s'ha pogut fer res", ens explica el que havia estat el seu tutor. I dues de les seves companyes autòctones de classe ho confirmen : "Tothom respectava molt a la L.. Era tan maca!... tothom se l'estimava molt. D'un altre marroquí dirien, <<ah, bueno>>... Però la L. era divertida, una mica boja en algun sentit i molt, molt valenta".

Com dèiem, casos com aquests sobten i arriben a comprendre, però, pels coneixements que en tenim, no deixen de ser molt minoritaris. De fet, segons ens han reiterat professionals en la matèria, es troben força més casos d'absentisme o d'abandonament escolar entre nois magribins que entre noies. Certament els motius són diferents : quan els nois trenquen, de manera més o menys definitiva, la seva relació amb l'escola sol ésser, bé per iniciativa pròpia (generalment amb la desconexença de la família), bé perquè el pare el requereix per a treballar ; quan són les noies les que ho fan, les raons acostumen a tenir a veure amb les obligacions pròpies de la domesticitat i el treball "per a la família". Però, tot plegat creiem que continua sense alterar la conclusió a què estàvem arribant : no existeix una profunda diferenciació per raó de gènere en la manera d'operar-se la inserció de les segones generacions de famílies magribines en les dinàmiques socials que tenen lloc a l'escola. Així mateix, en entrevistar a les famílies o qüestionar al respecte nois i noies magribins/es amb germanes, no hem sabut de cap cas de nenes magribines en edat d'escolarització obligatòria que, ja d'entrada, hagin quedat al marge de l'assistència a l'escola o l'institut.

Ben segur, existeixen casos de noies absentistes, que abandonen l'escola o que, fins i tot, no l'han arribada a trepitjar ; tanmateix, la prospecció que hem realitzat sobre el terreny ens indueix a pensar que aquests potser no són tan nombrosos com acostuma a afirmar-se i, en qualsevol cas, no s'allunyen tant del tipus de relació que mantenen amb l'escola nois magribins o nois i noies autòctons/es d'una extracció socio-econòmica similar.

Sovint, les reserves que mares i pares tenen sobre la desitjabilitat del contacte de les seves filles amb els hàbits dels grups de nois i noies autòctons/es troben sortida en la reiteració de consells sobre la necessitat de preservar la pròpia personalitat cultural. Per exemple, la H. explica com el seu pare li recorda constantment "que no me deje influir por los demás, que sea yo misma. Me repite que no me deje llevar por la gente de aquí, por su racismo y sus vicios. Tengo que hacer lo que quiera, tengo que ser lo que soy, debo pensar

antes de decir sí a ir a la discoteca para hacer ver que soy más de aquí", i la seva germana afegeix "sí, nosotras podemos ir con chicas de aquí y relacionarnos con ellas, pero no hacer todo lo que ellas hacen". En una altra ocasió, la Ft (noia de Tànger i a Mataró des del 1990) argumenta, "mis padres dicen que los jóvenes de aquí son muy raros. Mi madre me dice que no piense como ellos, pero yo no sé qué quiere decir porque creo que soy como los demás jóvenes".

Consells que, d'altra banda, també reben els nois magribins de llurs mares i, sobretot, pares. Un marroquí, resident a Mataró des del 1991, en preguntar-se-li sobre els aspectes que menys li agraden de l'escola, respon: "A mí lo que no me gusta es que la gente fuma en el colegio. Fuma mucho en todos lados. Mi padre se queja y siempre me está preguntando si yo fumo. No confía en mí y a veces me riñe y me dice que no me dejará ir al colegio si se entera de que voy con gente que fuma. Pero yo no fumo y no me gusta nada la gente que fuma". I un altre marroquí, originari de Tetuan, i amb sis anys de residència a Mataró, confirma "no, yo no puedo fumar. El Islam no nos deja, ¿sabes?. Mi padre se volvería loco si se entera de que fumo. Seguramente me sacaría del instituto". Més tard tornarem sobre aquest tema.

Ara però, i recuperant un fil anterior, volem indicar els resultats de les respostes que ofereixen els i les alumnes d'origen magribí a la pregunta "quins són els teus millors amics de la classe?". De les 41 enquestes distribuïdes a alumnat magribí (23 a aules "normalitzades" i 18 a les organitzades pel SEDEC), tan sols en un cas l'enquestada, nouvinguda, afirma no tenir amics, ni espanyols ni magribins. Tota la resta d'alumnes enumera dins el seu cercle íntim d'amistats alumnes autòctons/es.

A banda d'això, parlàvem amb anterioritat sobre la conveniència de dur a terme experiències de sensibilització de l'alumnat, sobretot autòcton, a través de l'organització de sessions dirigides a l'activació de processos d'empatia entre alumnes de diferents cultures (lectura, anàlisi i discussió de contes desemmascaradors d'actituds xenòfobes, interpretació escènica de notícies que informen sobre injustícies comeses contra immigrants del Tercer Món, xerrades amb persones immigrades que n'han patit, visualització de vídeos educatius al respecte, gim-canons o petites competicions entre grups multi-ètnics, etc.). Iniciatives d'aquest tipus poden proporcionar les tres condicions que, segons la teoria del contacte d'Allport, han de contribuir a superar l'existència de prejudicis inter-ètnics i, d'aquesta manera, potenciar l'auto-concepte dels i les alumnes dels grups ètnics minoritaris: 1) Adopció d'un estatus o rol similar pel que fa al grau de visibilització, implicació i participació dels diferents grups; 2) Estimulació de relacions inter-ètniques de caràcter cooperatiu adreçades vers la consecució de fites compartides, i 3) Existència de recolzament consistent per part de la institució valorada.

A les escoles mataronines s'ha fet ben poca cosa en aquest sentit i, segons se'ns ha informat, als instituts la pràctica d'aquestes experiències és encara més inusual. En la mesura en què creiem que la seva realització, si bé no és condició suficient per a la superació definitiva de la problemàtica tractada, pot esdevenir enormement útil i necessària, tornem a remetre a la possible aplicació d'un projecte d'*investigació-acció* com l'exposat al final d'aquest informe.

III.- Sobre la qualitat de les relacions alumnes - professor/a

En relació a aquest punt, havíem indicat com, atès que la interacció entre els/les alumnes a l'aula pot ser suscitada i orientada per l'agent docent, la seva preparació formal, així com la seva habilitat i pràctica quotidiana en el tracte amb un alumnat multicultural juguen en tot plegat un rol determinant. Professors/es i, particularment, tutors/es han d'acomplir, entre d'altres, amb els rols d'interlocutor, dinamitzador i model lingüístic per a aquest alumnat nouvingut.

Dues dades inicials. 1) Mentre que una majoria relativa de l'alumnat autòcton (el 37,65%) considera el seu tutor o tutora com "un professor una mica més proper als alumnes", la majoria dels i les alumnes d'origen magribí opina que simplement "és com un professor més"; 2) Mentre que una clara majoria d'alumnes autòctons/es declaren tenir una bona relació amb més del 75% del professorat, en el cas de l'alumnat magribí les respostes majoritàries es divideixen entre aquesta opció i l'oposada (portar-se bé amb menys del 25% dels seus professors i professores).

Derivat de la mateixa manera com té lloc ja la incorporació dels i les alumnes d'origen magribí a les aules dels instituts mataronins, la gran majoria dels/les professors/es amb qui hem tingut ocasió de conversar afirmen sentir-se perplexos, àdhuc inoperants, quan de sobte es troben amb un noi o una noia a la seva classe que ni entèn l'idioma, ni es relaciona amb ningú i, en nombroses ocasions, tot i que comparteix aula amb el grup-classe "normalitzat" no segueix la realització de les mateixes activitats. "No sé, el tinc allà. Sempre s'asseu aquí, sol, no parla amb ningú, no sé si m'entèn o no m'entèn. És difícil, no saps ben bé que fer. Et venen a mig curs i t'has d'espavilar", ens indica el tutor d'un grup amb un noi marroquí acabat d'arribar; "elles van fent els seus quadernets i, per mí, que no s'enteren de res. Acaben d'arribar i no sé si és bo que, així, de cop i volt, les posin a una classe amb alumnes d'aquí que no es comuniquen ni s'entenen", especifica un professor en el moment de preparar una classe per a un grup amb dues nenes marroquines que van arribar fa pocs mesos.

Quan al grup classe hi són presents un o dos nois d'origen magribí que resulten especialment conflictius, aleshores algunes actituds dels professors es mouen en el perillós terreny de l'*etnificació* dels comportaments. "El M. [alumne marroquí] és el típic <<moro>>. Passa de tot, comediant, fantasma, <<ligón>>, agressiu... És típic, típic", comenta una professora amb nois/es immigrants/des a les seves classes. En una altra ocasió, la tutora d'un grup amb dos nois magribins ens ha comentat, "sí, bueno aquel..., aquel es un <<chulo>>, todo le resvala y se mete con todo el mundo. (...) Y después está el M. [alumne marroquí], que como hace poco que ha llegado y no entiende nada, se dedica a tocar los culos de las niñas". Una altra professora, en demanar-nos sobre el nombre d'alumnes que volíem entrevistar va exclamar amb tota naturalitat: "Però, a veure, quants <<moros>> voleu, dos, tres, quatre...?"

Amb aquest tipus d'actituds pot acabar-se condemnant l'alumne immigrant a convertir-se en allò que s'espera d'ell pel sol fet de ser-ho (efecte Pigmalíó), oblidant la presa en consideració dels condicionaments socials realment determinants de bona part de les conductes d'aquests alumnes magribins -desconeixement de les llengües autòctones i del funcionament del sistema escolar, famílies trencades i, sovint, segregades de les dinàmiques comunitàries de la societat receptora, context socio-econòmic molt precaritzat, reaccions xenòfobes i racistes viscudes, a l'escola i fora d'ella, en contra d'ells, etc. I si aquestes actituds per part del professorat tenen ja lloc en l'àmbit del tractament explícit amb aquest alumnat nouvingut, és de suposar que la tendència a l'*etnificació* dels comportaments pretesament "desviats" s'accentua en el camp de la transmissió de normes, valors i creences que informa l'aprenentatge del currículum ocult, quan el grau de control sobre els propis prejudicis esdevé màximament reduït.

En qualsevol cas, volem destacar que, en general, els posicionaments explícits de professors/es i tutors/es acostumen a ser entre tolerants i benevolents. "A veure, els volem ajudar, perquè tenen problemes i han arribat fa poc i no entenen res. Els tenim presents a les classes, encara que veus que no et segueixen, però tractes que vegin que et preocupes per ells. Són molt bona gent", explica un tutor amb un noi i una noia magribins a classe. Altres professors/es mostren força interès per la matèria tractada i per conèixer mecanismes per actuar-hi adequadament. Una d'elles ens dóna la seva opinió sobre l'estudi: "Està molt bé això que feu, perquè realment hi ha un problema. Són un problema els que van a l'escola i són un problema els que no hi van i estan pel carrer, que també n'hi ha un grapat. A l'escola, a la classe, és molt complicat perquè no s'enteren de res, és normal. I, sincerament, no acabes de saber ben bé què fer amb ells". En altres ocasions, ens hem trobat amb casos de professors/es que afirmen voler arribar més enllà de l'ajut que poden donar a aquest alumnat en l'àmbit

pròpiament escolar ; “però, clar, no et pots posar en el terreny de l’assistent social o dels treballadors de carrer, perquè llavors t’acusarien de passar-te de les teves funcions, que han de ser les que tens com a tutora, i et dirien de boja”, en paraules d’una tutora amb experiència i especial sensibilització respecte de la problemàtica en qüestió.

El que en tot cas el que de tot plegat sembla derivar-se és que la qualitat de les relacions alumnes immigrants/des - professors/es (tutors/es) queda en les pròpies mans de la “bona voluntat” d’uns/es agents docents majoritàriament sense una formació universitària específica en la temàtica intercultural i en els coneixements sobre les qüestions que caracteritzen el fet migratori i en el seu impacte sobre la sociabilitat de les segones generacions, i sense més experiència que la que espontàniament va proporcionant la progressiva arribada de nois i noies d’origen magribí a escoles i instituts. Per aquest motiu, en aquells centres amb una certa trajectòria quant a la presència d’alumnat magribí, les actituds dels i les professors/es pot fluir de manera més normalitzada, lluny del “no saber què fer” que caracteritza la situació del professorat que veu aparèixer aquests/es alumnes els primers cops a les seves classes (situació més freqüent a les aules dels instituts que no pas a les de primària, donada l’encara incipient arribada d’alumnat magribí als cursos de secundària). D’altra banda, desconexem la quantitat de personal docent que participa o ha participat a cursos, seminaris, jornades, reunions de sensibilització i aproximació a la manera com tractar acuradament la inserció escolar del nou alumnat nouvingut (bàsicament magribí). La sospita és que en aquestes iniciatives tan sols hi prenen part persones prèviament ja conscienciades i relativament coneixedores de la problemàtica en qüestió.

A la pràctica, doncs, també en aquest punt la realitat de les aules dels instituts mataronins sembla romandre lluny de les condicions que requereix la incorporació del diàleg intercultural als centres escolars. Si aquests han d’estar preparats per a acollir i escolaritzar adequadament alumnat d’origen immigrant (en aquest cas, magribí), cal que l’extensió de la interculturalitat a tot el sistema educatiu abans pregonada abasti també la formació d’un professorat preparat per la triple escomesa d’esdevenir interlocutor, dinamitzador i model lingüístic (en altres paraules, agent integrador) en les seves relacions amb aquests alumnes, en tingui o no en tingui a les seves classes. I entenem aital formació en un sentit ampli :

-En l’*aspecte actitudinal*. Sensibilització, respecte i valoració de la diversitat, voluntat d’escoltar i fer sentir la diferència, etc. ; es tracta d’adoptar la ja esmentada “actitud de l’ignorant” que reclama Carbonell per al professional de la docència.

-En l’*aspecte aptitudinal*. Apuntàvem anteriorment : coneixements sobre el fenomen migratori (causes, polítiques d’immigració, itineraris migratoris, col·lectius migrants,

problemes legals...), sobre la cultura d'origen de l'alumnat immigrant (religió, llengua, estructures familiars, tipus d'escolarització prèvia, hàbits alimentaris...), sobre les principals problemàtiques psico-socials d'aquests/es alumnes (desorientació, actituds de replegament en la cultura d'origen o, per contra, de negació de tot el que hi tingui a veure, agressivitat, inestabilitat emocional...), sobre els recursos pedagògics disponibles per a millorar la seva inserció escolar (pràctiques pedagògiques adequades, control dels efectes dels propis prejudicis, materials didàctics adients, propostes d'organismes o programes externs a l'escola...), sobre els mecanismes i instruments de gestió del conflicte inter-cultural, etc.

És per tot plegat que considerem enormement reveladora la ja citada afirmació que recull el *II Informe sobre immigració i treball social* d'una de les entrevistes realitzades, "no cal que el professor sàpiga urdú, però és necessari ser obert i comprendre actituds i situacions concretes" (1997 : 667).

IV.- Sobre la importància del currículum (explícit) i del material escolar utilitzat

Tal i com esmentàvem en introduir aquest epígraf, en plantejar-se el seu desenvolupament a la llum de l'objecte d'estudi que ens portem entre mans, hem emfasitzat com a unitat bàsica d'anàlisi la mesura i el sentit en què els i les alumnes immigrants/des d'origen magribí participen de les dinàmiques relacionals que integren les interaccions escolars quotidianes, marcant l'accent en la recollida d'informació que al respecte ens proporciona el discurs del personal docent i directiu, així com d'altres professionals externs als centres que mantenen relació constant amb la problemàtica, però sobretot de l'alumnat que hi és implicat (immigrant, però també autòcton). És per aquest motiu que s'ha deixat de banda tant la consideració de la manera com els projectes curriculars de cadascun dels centres escolars de Mataró diluciden el tractament escolar d'aquest alumnat immigrant, com la revisió detinguda dels missatges sobre la qüestió que transmeten els llibres de text d'ús habitual. Tanmateix, considerem que l'anàlisi d'ambdós elements -currículum (explícit) i material escolar utilitzat-, si bé no pot arribar a donar compte del caràcter de les interaccions quotidianes (alumnes-alumnes, alumnes-professorat, famílies-famílies, famílies-professorat, famílies-administració del centre, etc.) que posen en joc la integració escolar (i social) d'aquestes segones generacions, esdevé transcendental en la mesura en què tots dos factors fixen les línies oficials de tractament de la problemàtica estudiada; d'aquesta manera, més que informar-nos de la realitat de la qüestió, ens serveix un indicador diàfan de la mida en què

els objectius i els discursos públics del sistema escolar considerat s'allunya dels propòsits ambiciosos del projecte intercultural.

Per tot plegat, deixem en mans dels i les professionals experts/es en el tractament d'aquest vessant de l'objecte d'estudi plantejat la contrastació de la següent sospita (a totes lllums poc rigorosa i sistematitzada): ni en l'estructuració dels projectes curriculars de centre ni en la cura del material bibliogràfic utilitzat s'ha introduït l'aposta intercultural de dur al nucli mateix de l'estructura i organització del currículum acadèmic -bàsic i comú- les experiències no institucionals de les minories immigrades (és la proposta d'"aprenentatges comuns" de Connell), i tan sols s'ha arribat (en aquelles escoles amb una major concentració d'aquest alumnat) a assolir l'estadi "additiu" de l'òptica multicultural (la perspectiva del qual no provoca canvis en la configuració del currículum comú, sinó la incorporació d'afegits curriculars que fan referència a cultures diferents). Com concloïa una persona del propi programa de compensatòria, també a Mataró "l'escola continua essent bàsicament assimilacionista".

En tot cas, sembla que la resposta institucional-curricular predominant tendeix a prioritzar la solució de les denominades "classes pont". Si bé aquestes classes no arriben encara als extrems de les ja citades "classes d'acueil" franceses (les quals excluden l'assistència escolar de l'alumnat immigrant fins que no assoleixen el nivell acadèmic suficient com per a procedir a incorporar-se al grup "normalitzat"), la seva implementació segueix una trajectòria de legitimació i d'una organització pràctica (quant a temps de dedicació escolar) força similar. Pel que fa a la realitat dels centres públics mataronins, aquests semblen haver passat de resoldre la incorporació escolar d'aquest alumnat simplement introduint-lo a les classes de funcionament normalitzat a fer-ho per la via prèvia de la compensació. En el cas dels instituts públics del municipi, cal dir que en l'actualitat, entre l'assistència a les aules-taller de català organitzades pel SEDEC, la realització de les classes de reforç al propi institut (les quals, si bé s'adrecen també a l'alumnat autòcton, sovint troben un clara sobrerrepresentació del d'origen immigrant, particularment magribí), les sessions de seguiment que es programen des del PEC i els EAPs, aquests/es alumnes immigrants/des poden restar entre 10 i 15 hores setmanals segregats dels grup-classe "mare". Convé, a més, tenir present que quan aquest alumnat assiteix a les classes "normalitzades" sovint no participa de les activitats, sinó que treballa material (bàsicament fotocòpies o quaderns revisats pel programa de compensatòria) específicament adreçat per al seu ús.

Comentàvem amb anterioritat tres possibles inconvenients atribuïbles a aquest tipus de tractament institucional-curricular: 1) Visualitza i estigmatitza els grups que s'hi acullen

reïfificant l'associació entre dèficit i diferència cultural ; 2) Retrasa l'aprenentatge de la resta de matèries impartides a les aules normalitzades així com el contacte amb les dinàmiques escolars que transmeten coneixement informal, i 3) No assegura una equiparació completa de la competència lingüística entre alumnes immigrants/des i autòctons/es al no poder penetrar en els àmbits comunicacionals d'aquests/es alumnes fora de l'escola.

V.- Sobre la importància de l'aprenentatge de les llengües autòctones

Efectivament, del grau de coneixement de les llengües autòctones vehiculars dependrà tant el futur acadèmic de les segones generacions de famílies immigrades d'origen magribí com la seva pròpia inserció en les dinàmiques relacions que tenen lloc a les escoles i instituts. Atesa la transcendència d'aquesta qüestió, cal referir-se a les actuacions que des del SEDEC, servei coresponsable (juntament amb la Direcció General d'Ordenació Educativa i el Servei de Gestió de Programes Educatius) del desenvolupament del programa d'ensenyament de la llengua catalana per als i les fills/es de famílies immigrades residents a Catalunya que estableix el Pla Interdepartamental d'Immigració de la Generalitat, s'estan actualment duent a terme a terme als instituts públics del municipi mataroní.

Segons hem tingut ocasió d'especificar, pel que fa als instituts públics de Mataró, la solució predominant s'ha orientat vers la realització de les anomenades "aules-taller" de català. A la pràctica aquestes "aules-taller" s'organitzen en dues sessions setmanals de 3 hores 2 quarts cadascuna, l'assistència a les quals s'adreça a aquell alumnat nouvingut (en la seva immensa majoria marroquí) i sense pràcticament cap noció sobre la llengua vehicular de l'escola catalana (i, generalment, tampoc de castellà), amb l'objectiu de facilitar-los l'aprenentatge d'estructures lingüístiques i d'aptituds comunicatives a un nivell molt bàsic. Aquestes classes, si bé abarquen tot aquest alumnat assistent als sis instituts públics de Mataró, es realitzen a dos d'ells, obligant als i les alumnes que no hi són matriculats a desplaçar-se (pel seus propi compte) dos matins per setmana en ordre poder rebre-les. Dèiem també, aleshores, com tot el personal docent i directiu amb qui hem tingut oportunitat de conversar es mostra favorable a la tasca concreta duta a terme en aquestes sessions.

En el curt termini s'espera l'arribada d'una nova professora (pedagoga) amb l'objectiu d'ampliar l'oferta formativa a l'organització d'un segon nivell d'aprenentatge de la llengua: la formació introductòria en el lèxic curricular específic (de les ciències socials, de les matemàtiques, etc.). Aquesta ampliació es resoldrà, quant a temps de dedicació, estirant a quatre els matins ocupats a la "immersió lingüística" en el català.

Sense menysprear la necessitat d'actualització d'aquest tipus d'iniciatives i, en tot cas, reiterant la conveniència de tractar escrupolosament la qüestió de l'assumpció de les competències comunicatives en llengua catalana, tanmateix considerem que la mena d'aproximació institucional que s'hi està operant esdevé qüestionable (a banda de possibles reprovacions a la gestió i coordinació administrativa) bàsicament des de dos flancs de crítica.

En primer lloc, caldria remetre als dos elements que hem emfasitzat a l'hora d'exposar els inconvenients del tipus de segregació curricular que, a nivell general, generen les anomenades "classes pont": i) Fa visibles els grups que hi assiteixen i reifiquen, mitjançant processos d'estigmatització, la identificació entre el dèficit i la diferència cultural; ii) retrassa la inserció de l'alumne immigrant/da en les dinàmiques escolars, formals i informals, que s'estructuren a l'entorn del funcionament dels grups-classe normalitzats. Aquest doble "efecte pervers" resultarà indefectiblement accentuat amb l'ampliació del temps dedicat (pràcticament tots els matins de la setmana) per aquest alumnat a l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana.

En segon lloc, i retrobant la ja referida inexistència d'una anàlisi crítica de l'educació complementària en l'àmbit lingüístic que sistematitzi rigorosament els seus objectius, metodologies, estratègies i pràctiques pedagògiques específiques, convé assenyalar com l'articulació d'aquestes actuacions no ha vingut avalada per la consideració aprofundida de les seves pròpies condicions de possibilitat. En concret, és de destacar com s'ha perdut de vista l'abast del fet que la llengua autòctona d'ús habitual (i generalment exclussiu) en l'entorn comunitari de les famílies d'aquestes segones generacions no és pas el català, sino el castellà.

Aquesta afirmació ve refrendada per la informació que ens proporcionen les dades extretes de les enquestes. El i les companys/es autòctons/es de l'alumnat magribí habitualment parlen la llengua castellana en les següents situacions: "a casa amb la família" en un 89,41% (sobre el total d'alumnes autòctons/es), "amb la colla d'amics" en un 91,37%, "amb els companys d'escola" en un 86,27% i "amb desconeguts" en un 88,24%; i només "a examens i treballs escolars" i "amb professors/es" parlen català en un 78,04% i un 83,53%, respectivament.

Segons Siguan:

Excepto los inmigrados que se instalan en comarcas agrícolas donde la lengua ambiental predominante es el catalán, los que residen en los suburbios de Barcelona, o de las poblaciones de su cinturón industrial, se mueven en unos ambientes en los que predomina la población emigrada del sur de España y por tanto entran en contacto en primer lugar con el castellano. E incluso es probable que cuando asistan a la escuela la mayoría de sus condiscípulos tengan igualmente el castellano como primera lengua. Con lo cual es frecuente

que tegan simultáneamente un doble contacto lingüístico, con el castellano con sus compañeros y con el catalán en el aula (Siguán, 1998: 50).

Aquesta darrera és exactament la situació que dibuixa la realitat dels instituts públics mataronins, als quals assisteix un alumnat magribí descendent de famílies majoritàriament residents a barris semiperifèrics com Rocafonda (al que molts-es dels i les alumnes autòctons-es entrevistats-des s'hi refereixen com "Roca-mora"), el Palau i Cerdanyola.

No estem negant la necessitat que la llengua vehicular a l'escola, també per aquest nou alumnat nouvingut, segueixi essent el català, ni tampoc la seva capacitat per al trilingüisme (donat que en la gran majoria de casos predomina el manteniment de la llengua d'origen, àrab o tamasir, a l'àmbit familiar²¹); tan sols pretenem apuntar el fet que difícilment la pedagogia de la immersió lingüística (la qual es troba a la base dels criteris funcionals del SEDEC), bàsicament pensada per a ésser adreçada, de manera sincrònica i progressiva, a alumnes amb el castellà com a primera llengua d'ús habitual però que incorporats en edats temperanes al sistema escolar (cas dels i les fills-es de famílies procedents de la immigració interior), pot fer-se extensible a uns col·lectius que en nombroses ocasions inicien la seva escolarització de manera tardana i, per tant, amb un ritme formatiu descompassat respecte de la resta d'alumnes, i els quals es veuen obligats a compaginar la ràpida adquisició de dues segones llengües: el català en l'àmbit de la interacció educativa formalitzada i el castellà en espais de relació informals (pati de jocs i espais d'oci).

En sentit genèric, i com ja hem indicat, aquesta pedagogia continua essent vàlida en aquells contextos que fan concórrer determinades circumstàncies favorables: fills i filles de famílies immigrades que han nascut a Catalunya i s'han pogut incorporar al sistema escolar en edats molt primerenques, que han tingut accés a espais de comunicació no reglada amb presència predominant de joves d'origen autòcton, que no s'han trobat amb l'oposició de llurs famílies a l'hora de desenvolupar aquest procés d'adquisició i que fins i tot han protagonitzat la introducció de les llengües autòctones (presumiblement el castellà) en el propi àmbit familiar (generalment en llur relació amb germans i germanes), etc.

En el decurs del treball de camp ens hem trobat amb diversos casos que poden il·lustrar aquesta sort de desenvolupament d'un trilingüisme pràcticament perfecte. És, per exemple, el cas d'una família que inicià el procés migratori des de Larache l'any 1985, amb l'arribada del pare a Villassar de Mar. Tres anys després aconseguí reagrupar la seva dona, el

²¹ De les enquestes distribuïdes als 23 alumnes magribins assistents a classes "normalitzades", en 20 casos (un 87%), s'afirma tenir l'àrab com a llengua d'ús habitual a l'àmbit familiar.

seu fill gran i la filla petita, i s'instal·laren a Mataró. El matrimoni ha vist nèixer a la ciutat dos dels seus actuals quatre fills. Aquests (bessons), un nen i una nena, han anat a l'escola des del parvulari i dominen sense problemes les tres llengües, el català (que el parlen sobretot a la classe), el castellà (que el parlen al pati, amb els seus amics i amigues fora de l'escola i entre ells, amb algun que altre retret aïllat per part del pare) i l'àrab (amb el pare i la mare, llengua que han après a la mesquita i al propi àmbit domèstic). "Yo hablo cuatro lenguas", ens comenta la nena, "el castellano, el árabe, el catalán y el inglés. Bueno, el inglés un poquito, poquito". Per cert, ens identifica quins són els seus programes preferits de televisió: "Por la mañana <<Doraemon>> (Canal 33), por el mediodía <<Padres forzosos>> i el <<Urkel>>, por la tarde <<Los Simpson>> y por la noche <<Sorpresa, sorpresa>>" (tots quatre programes transmesos per cadenes estatals). Aleshores el pare renega "y árabe, que?, eh?" (efectivament, disposen d'antena parabòlica); la nena respon "bueno, sí, <<La cara divertida>> [traduït], pero no tanto".

Un altre exemple és el del H., fill d'immigrat marroquí i mare catalana que va arribar a Mataró procedent de Kasar el Kebir quan només tenia dos anys. Durant l'entrevista que vam mantenir amb ell i amb alguns companys seus de classe, en H. ens comentava que a casa seva parla sempre en castellà amb els seus pares i germà petit, tot i que "de vegades parlo l'àrab amb el meu pare, bé, només de vegades". D'altra banda, ens fa saber que domina totalment el català, la llengua que fa servir de forma general a l'escola i per relacionar-se amb els seus veïns i amics del centre de la ciutat; i, en relació a l'anglès ens diu que "sempre m'ha anat bastant bé. Aquest curs fins i tot estic fent una assignatura d'ampliació".

Ara bé, segons anunciàvem més amunt, la conjuntura no sempre reuneix tot aquest seguit de circumstàncies favorables. En nombroses ocasions aquestes segones generacions s'incorporen a l'escola de manera tardana i, freqüentment, un cop ja encetat el curs escolar. Alguns d'aquests/es nens i nenes no han estat escolaritzats prèviament, molts d'altres ho han estat de manera molt irregular i, en qualsevol cas, provenen d'un sistema educatiu - l'alcorànic- molt diferent al de la societat receptora. Segons referíem els comentaris d'un dels treballadors del programa de compensatòria, una de les qüestions fonamentals a esbrinar en emprendre's l'acollida al centre d'aquests/es alumnes és el tipus d'escolarització prèvia que ha rebut. Efectivament, "és que als *hàndicaps* que presenten els que arriben d'un escola francesa cal afegir els que presenten els que arriben d'una escola àrab : direccionalitat de l'escriptura, manca de vocals, només estudien la història del seu país, l'Alcorà i una mica de matemàtiques. La resta, les ciències socials i les ciències naturals, s'apren amb la vida", afirma aquest professional de compensatòria.

En definitiva, és a l'hora de donar resposta a l'aprenentatge de les llengües autòctones (en especial, del català) i de les habilitats comunicatives en base a elles per part d'aquest alumnat nouvingut quan una solució pedagògica com la que actualment s'està duent a terme des del SEDEC es troba amb les limitacions de fons suara esmentades.

VI.- Sobre la importància del *continuum* escola - família

Anteriorment, i recorrent als instruments analítics propis de la psicologia de l'educació, hem indicat com el desenvolupament escolar de l'alumnat nouvingut depèn en bona mesura del "nivell de discrepància" existent entre el tipus de pedagogia que imprimeix l'educació formal reglada (l'escola) i el que orienta els criteris de socialització familiar. Des d'un projecte d'escola intercultural, la interacció constant i directe famílies immigrades - centres escolars esdevé de vital importància a l'hora de combatre tant la reproducció a l'escola dels esquemes socialitzadors de la família (esquemes que recreen les distàncies i jerarquies existents entre famílies que ocupen posicions desiguals a l'estructura social), com la confrontació oberta entre tots dos "mons significatius" per als i les joves d'origen immigrant.

La realitat dels instituts mataronins, tanmateix, se situa de moment força llunyana a l'assoliment d'un escenari d'interelacions amb les famílies immigrades com el suara plantejat. Si alguna cosa és visible i poc qüestionable en aquest terreny és el fet que en l'actualitat s'ha configurat una clara segregació de tots dos contextos institucionals. En el decurs del treball de camp realitzat, hem tingut ocasió de comprovar algunes de les dimensions indicatives d'aquesta segregació. D'entrada, i tal i com ja han posat de manifest altres estudis sobre el tema, els pares i, encara menys, les mares d'aquests/es alumnes d'origen immigrant no participen dels tradicionals òrgans d'expressió o representació escolar dels interessos familiars (AMPAs, Consells Escolars, Reunions amb mestres, directius i delegats de classe, Reunions de pares i mares amb el/la tutor/a de llurs fills/es, etc.). Efectivament, "no, mi padre no viene a esas reuniones. No le interesan esas cosas. Bueno, no es que no le interesen, es que no mucho tiene tiempo", explica un noi marroquí de 4rt d'ESO i resident a Mataró des del 1992. En una de les entrevistes realitzades a les famílies immigrades, el fill gran (21 anys) concreta "Es que no es lo mismo que lo que pasa aquí. Aquí los padres tienen dos hijos y se preocupan por ellos y van a las reuniones del colegio, y les vigilan los deberes. Las familias marroquíes ya sabes tú que tienen muchos hijos, y el padre no puede estar detrás de todos, controlando sus deberes, que tampoco los entiende. No les puede ayudar. Además, con tantos hijos, y si está todo el día trabajando, no puede ir siempre al colegio a ver que es lo que le dicen. (...) Que su hijo no

funciona, ya lo sabe, es que es normal. Ya aprenderá. (...) Pero no es que pase de todo. El padre confía en el colegio, deja a los chavales allí y ya se olvida. Allí ya aprenderán".

Pel que fa als pares (ja què molt rarament són les mares qui entren en contacte amb les escoles), la resposta que aquests donen de la seva escassa participació de la vida escolar oscil·la entre el "no tengo tiempo, estoy siempre trabajando" (paraules d'un pare de família resident a Mataró des de 1984), el "para qué?, ya saben ellos que tienen que enseñar a los niños" i el "es que no sé qué cosas hacen. Los tutores no nos informan mucho. Bueno, cuando O. se porta mal, que no estudia, que molesta, pero no sé nada más" (resposta d'un pare que arribà a Espanya el 1985). En la línia de les dues primeres respostes (sobretot de la segona) cal entendre una de les principals dificultats amb què es troben els professionals del PEC a l'hora de posar-se en contacte amb les famílies magribines; segons un d'ells "la dificultat més gran ve donada per la dificultat d'entendre el nostre sistema de relacions escola-família. Ells mai no entenen que les escoles facin una demanda sobre el seu nano. No veuen clar que els hi reclamin pel comportament dels seus fills, per donar comptes de la seva actuació; això ho veuen com a responsabilitat del centre. Els professors han de resoldre ells mateixos els problemes que tinguin amb els seus fills, fins i tot clavant-los una bona bofetada", i afegeix, "aquesta actitud no es dona perquè no vulguin col·laborar, sinó perquè no veuen que sigui una cosa de la seva competència. Una cosa és donar informació, i una altra demanar actuacions als pares per una cosa que fa el nen a classe".

En relació a la direcció de la tercera de les respostes -"(...) los tutores no nos informan mucho. Bueno, cuando O. se porta mal, (...)"-, val a dir que sembla ser precisament aquest el sentit que prenen els contactes entre l'escola i la família i, més particularment, entre el/la tutor/a i aquesta.

Creiem oportú referir més en detall el cas del que hem extret la darrera de les cites apuntades. El pare de l'O., estudiant de 3er d'ESO desconeix quina és la oferta de possibilitats per a què el seu fill pugui accedir en un futur pròxim a un tipus d'estudis més aplicats i manipulatius. Ens pregunta, "¿saben ustedes qué puede estudiar O. después, como un oficio ?; de mecánica, de electricidad, de paleta, o de comerciante, no sé, porque estudiar no le gusta nada. Algo ha de aprender porque si no no hará nada en la vida. (...). Yo podría, por ejemplo, abrir una tienda y que él me ayudaría, pero sabiendo contar y escribir. Porque él conoce la lengua mejor que yo. Pero no sé que puede hacer. (...) Me parece que el hijo de un amigo marroquí aprende electricidad en un sitio cerca del parque del colegio ese católico [l'escola salesiana]. Pero no conozco, y me gustaría que O. hiciera algo así". Y sobre la possibilitat

d'estudiar mòduls professionals a algun dels instituts públics Mataró, reitera "No conozco, ¿es posible eso? Estaría bien para O."

I cal reprendre en aquest punt l'estela d'una de les afirmacions realitzades per un dels treballadors del programa de compensatòria: "aquesta actitud no es dona perquè no vulguin col·laborar, sinó perquè no veuen que sigui una cosa de la seva competència". Efectivament, tant de la informació extreta de les enquestes com la que ens proporcionen les entrevistes rau a confirmar la importància que pares i mares donen a l'escolarització de llurs fills i filles.

En aquest sentit, un dels pares entrevistats raona "sí, sí, escuela muy importante, para aprender. Yo le digo a mis hijos. Eso dura para siempre y después puede tener un buen trabajo, no tan duro y difícil", i el gran dels seus quatre fills verifica, "para mi padre es muy importante que nosotros vayamos al colegio, a mí anda que no me ha dado muchas veces de <<hostias>> cuando me expulsaban o traía malas notas a casa, y a mis hermanos igual". En el cas d'una altra de les famílies amb qui hem conversat, el matrimoni es posa fàcilment d'acord en aquesta qüestió: "ir al colegio y estudiar claro que es importante. Lo demás no dura. Vale, juegas al fútbol, pasas bien, pero eso dura dos días, no más. Los estudios son para el futuro, y duran siempre" (paraules del pare); "si no tienes estudios, acabas que te toman el pelo, se aprovechan de tí. Si aprendes, sabes leer y escribir y sabes los números y sabes lengua castellano, será más difícil que te tomen el pelo. Tú más listo" (paraules de la mare).

Una resposta similar ens la dona la mare de la S., actualment estudiant de 1er de Batxillerat, tot i que s'està plantejant deixar l'institut i buscar-se alguna sortida d'estudis alternativa, comenta "a mí me gustaría que no lo dejara, y que siguiera estudiando, y me gustaría que llegara a la universidad, como todos mis hijos [tres a més de la S.]. Es muy importante para después ganarte bien la vida. De momento, todos están estudiando y a todos le va bien".

De fet, la direcció d'aquestes respostes es corresponen amb les dades relatives a aquelles altres que aporten els i les alumnes de famílies d'origen immigrat davant de la pregunta de l'enquesta "En cas que així ho volguessis, et deixarien els teus pares deixar els estudis?". En el cas dels i les estudiants d'origen magribí (41 en total) només en 4 ocasions es respon afirmativament (9,76% del casos) a la pregunta plantejada; dades força similars a les que presenten el cas de l'alumnat autòcton, entre els que trobem 25 casos de resposta afirmativa (9,8% respecte el total d'alumnes d'origen autòcton).

Alhora, i com veiem amb anterioritat, també els i les fills/es d'aquestes famílies semblen tenir igualment interioritzada la creença en les virtuts atribuïbles a una correcta escolarització. A més de les respostes en aquest sentit obtingudes en les diverses situacions

d'entrevista, segons les dades de l'enquesta realitzada, 15 dels 23 alumnes magribins/es (d'aules normalitzades), el 65%, afirmen que "no hi ha cap assignatura que no serveixi per a res", mentre que en el cas de l'alumnat autòcton, aquest percentatge disminueix al 55% (141 de 255 alumnes).

Tot plegat, queda sintetitzat en l'expressió d'una mestra i tutora d'un dels instituts públics de Mataró, segons la qual escola i famílies immigrades no fan sinó transmetre's mútuament "missatges dissonants". També té molt a veure en la determinació del grau de dissonància entre totes dues esferes tant la procedència de les famílies immigrades (no només llur nacionalitat, sinó també la seva procedència rural-urbana, l'extracció social d'origen, etc.), com la seva trajectòria a l'Estat espanyol i, en concret, a Mataró, així com les seves pròpies expectatives, desitjos i projectes quant al seu futur a la societat receptora. Tot i això, la pràctica habitual de les escoles en aquest terreny no deixa d'interposar dificultats a l'actualització d'un "corrent humà" (Majó, 1995) estable i arrelat en relacions de confiança recíproca; una pràctica que estructura un tipus de resposta predominantment reactiva ("s'acaba parlant amb els pares només quan les coses van malament", afirma la mateixa tutora) i, en tot cas, subsidiària (es parla poc amb les famílies, i quan es fa "és com a última solució"). I, sigui com sigui, es tracta d'una pràctica que menysprea la importància que les famílies atorguen a l'escolarització de llurs fills i filles -segons hem indicat ja en més d'una ocasió, del progrés de la integració escolar i social de les segones generacions depèn en bon grau la mateixa estabilització de la situació immigratòria de les seves famílies-, i inclús menysprea la possibilitat de tenir lloc un apropament mútuament beneficiós entre les dinàmiques escolars i les dinàmiques pròpies d'aquestes famílies.

A la llum de l'exposat en aquest epígraf, retrobem la proposta genèrica plantejada en l'apartat de referència teòrica: per tal de trobar sortida a l'abast dels "missatges dissonants" que fins el moment han contribuït a segregar tots dos contextos institucionals, "la manera d'operar-se aquesta aproximació entre l'escola i les famílies ha de cercar noves experiències de participació continuada i periòdica de les segones en la primera; nous escenaris en els quals es valori les seves aportacions, on el poc domini de la llengua no sigui un impediment al diàleg (en aquest punt, la figura dels "mediadors culturals" hauria d'esdevenir clau), on es trenqui el caràcter d'oficialitat i divisió administrativa que sol envoltar els òrgans de representació escolar, en horaris i emplaçaments que facilitin la seva assistència, etc. ".

4.- OCI I "SEGONES GENERACIONS"

4.1. OCI I "SEGONES GENERACIONS"

MARC DE REFERÈNCIA TEÒRICA

Arribats a aquest punt del treball, ens endinsarem en el camp de l'oci juvenil per tal de conèixer el paper que juguen les seves dinàmiques en el procés d'integració social dels fills i filles de famílies magribines. Tal vegada sigui aquest l'aspecte més estrictament novedós pel que fa a l'estudi de les segones generacions de famílies immigrades. Segons esmentàvem a la introducció d'aquest informe, la decisió de considerar l'oci com quelcom de forçosa referència en aquest treball deriva de la idea que aquest espai, atès que estructura bona part dels processos de construcció de la identitat dels i les joves, esdevé fonamental en la dinàmica d'inserció social d'aquest col·lectiu.

En aquest apartat estudiarem la participació d'aquestes segones generacions en les dinàmiques d'oci juvenil, tot diferenciant les activitats ocioses en funció dels següents eixos : I) Oci a casa, oci fora de casa ; II) Oci intra-cultural, oci inter-cultural ; III) Oci formalitzat, oci menys formalitzat ; IV) Oci instructiu, oci (re)creatiu ; V) Oci lícit, oci il·lícit ; VI) Oci "masculí", oci "femení".

Abans, però, i per tal de dotar-nos d'un cert marc de referència teòrica, atendrem al que suposa la caracterització del ser jove en termes tant de construcció social de la joventut, com de construcció juvenil de la societat. Mentre que en el segon cas hom estaria referint-se a la plasmació de l'anomenada "cultura juvenil" (i s'estaria atenent al fet jove en tant que *contingut*), quan es tracta de fixar-se en les formes en què la societat modela les formes de ser jove esdevé transcendental introduir la idea de *continent*, de transició, de temps de resolució entre la finalització de la pubertat i la definitiva assumpció de les responsabilitats adultes, de tal manera que "fins que no s'allarga el període de transició entre una i altra (i difícilment s'allarga si es comença a treballar als 10 anys), la joventut com a grup d'edat diferenciat i diferent no pot esdevenir una realitat social tal com la coneixem avui" (Martínez i Pérez., 1997 : 76-77). Prenem, d'aquesta manera, una doble perspectiva que tanmateix ha estat ja proposada des d'altres disciplines de les ciències socials. En concret, Feixa també planteja la conveniència d'enfocar el desenvolupament de l'objecte de l'antropologia de la joventut de manera que tendeixi a aquesta doble direcció:

En primer lugar al estudio de la construcción cultural de la juventud (es decir, de las formas mediante las cuales cada sociedad modela las maneras de ser joven); en segundo lugar, al estudio de la construcción juvenil de la cultura (es decir, de las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación y circulación culturales). El primer camino, mucho más trillado, se centra en el impacto de las instituciones adultas sobre el mundo juvenil, (...). El segundo camino, mucho menos explorado, se centra en la influencia del mundo juvenil sobre la sociedad en su conjunto, y conduce al estudio de las microculturas juveniles, entendidas como manifestación de la capacidad creativa y no solamente imitativa de los jóvenes (Feixa, 1998 : 11).

A partir d'aquí hauríem de preguntar-nos fins a quin punt les segones generacions de famílies immigrades magribines participen d'aquest model de joventut ; quant a la possibilitat de disposar d'un espai de trànsit per a ser-ho i quant a la manera com omplen aquest espai inserint-se en les dinàmiques de consum d'oci juvenil.

4.1.1. Sobre la construcció social de la joventut. Transició i "temps de resolució"

Sempre que volem reflexionar sobre el fet juvenil se'ns presenta una primera dificultat de definició i anàlisi. Resulta laboriós i arriscat delimitar teòricament l'abast de la joventut, és a dir, "interrogar la realitat" per concretar en quin moment de la trajectòria biogràfica i sota quines condicions objectives comença i acaba aquest cicle de vida. D'entrada, topem amb dificultats per establir-ne els límits ("definir": posar fronteres), i de seguida ens adonem que, tant les categories inspirades en els criteris estadístics oferts habitualment per les definicions administratives, com les proporcionades tradicionalment per la psicologia, tenen un caràcter arbitrari i no són satisfactòries: les primeres, generalment basades en intervals d'edat, perquè no solen tenir suficientment present el caràcter relatiu i construït de tota definició, i les segones perquè, a més, es refereixen amb molta freqüència a uns individus-a-mitges, impossibles de ser, ubicats en una mena de buit social.

En efecte, les nocions procedents d'aquests discursos només haurien de ser utilitzades per a l'estudi de les activitats i experiències dels i les joves en una situació considerada, a partir d'una definició sociològica prèvia d'aquesta situació. Des de la nostra perspectiva, no creiem que del conjunt de les diferents vivències possibles de la joventut se'n pugui derivar cap coneixement que ens expliqui i justifiqui la homogeneïtat de la seva naturalesa, com la seva diferenciació respecte altres col·lectius etaris: "Es decir, para explicar por qué se parecen y por qué se diferencian las vivencias personales de la juventud hay que recurrir a *algo situado fuera de las vivencias personales*. (...) Este "algo" es la realidad social en que

transcorre cada vivència personal y que le viene impuesto desde fuera como un a priori imposible de evitar" (Gil Calvol, 1985 : 16).

Segons aquestes concepcions, dominants encara avui en el sentit comú, la joventut vindria a ser un fenomen universal, una fase necessària del desenvolupament dels individus que es caracteritzaria per la presència permanent de conflictes interns i que podríem trobar a totes les societats i temps històrics. Han estat molts els psicòlegs i científics socials que al llarg d'aquest segle s'han encarregat de consolidar aquest mite, nascut molt probablement arran de les tesis que G. Stanley Hall va formular l'any 1904 en el seu llibre més influent: *Adolescence: Its Psychology, and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime Religion and Education*. En efecte, seva és la teoria de la "recapitulació", segons la qual les diferents fases de l'evolució històrica estarien sedimentades en l'estructura genètica dels individus i influïrien en el seu comportament marcant el ritme amb que aquests van madurant personalment i social. D'aquesta manera, la joventut seria definida per Hall com aquella fase psicològica de "tempesta i estímul" ubicada entre el "salvatgisme" i la "civilització".

La literatura especialitzada de la segona meitat del segle, i molt concretament la produïda a l'escola iniciada per Sullivan i consolidada amb Erikson, no va ser potser tan "original", però continuava en la mateixa línia entenent la joventut només com una fase de la maduració psicològica dels tots els individus de totes les societats, encara que la seva manifestació cultural pogués variar d'un context a un altre. El nostre punt de vista no pretén negar l'existència de condicionants psicològics relacionats amb el fet juvenil, però, juntament amb Gil Calvo i la majoria de sociòlegs/ogues contemporanis/es, pensem que aquests no ens poden explicar per sí sols el perquè dels actes dels i les joves; les seves maniobres i conductes, en canvi, són sobretot producte de les estructures socioeconòmiques i de les cosmovisions pròpies de la seva època i geografia.

Així, des d'una perspectiva sociològica, pensem que la joventut és un constructe, una condició social i que, per tant, podem trobar tants models de joventut com societats hi ha o hi ha hagut. Cada cultura organitza la transició dels seus individus vers el món dels adults en funció dels valors associats a aquest grup d'edat i depenent dels rituals de pas que omplen de formes i continguts específics els diferents cicles de vida que delimiten. Aquesta variabilitat en els models, o en la durada de la joventut com a etapa, tenen molt a veure amb el tipus d'estructura social i econòmica de cada societat, amb les seves normes i institucions, així com amb l'existència d'imatges culturals i de representacions que aquestes projecten en relació als joves i les seves accions.

En particular, no és fins a començaments de segle que es va *inventar* una nova edat, la joventut, concebuda com a període autònom i particular de la vida. En efecte, el grup social que a la nostra societat industrial acostumem a denominar joventut no ha existit sempre. Al seu llibre *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (1973), Philippe Ariès ens explica com el dèbil sentiment de cohesió familiar i la precocitat amb que tenia lloc la inserció dels adolescents en la vida adulta a través del model de *l'apprentissage*, basat en l'expulsió temprana dels fills i filles del nucli familiar per afavorir l'adquisició d'habilitats productives i reproductives, anul·lava qualsevol possibilitat de que pogués existir la joventut com a fenomen social reconegut a la vida quotidiana o a les representacions col·lectives.

En el decurs de la segona meitat del segle XX, el fet juvenil va començar a ser vist com a tal a partir del moment en que la transició des de la pubertat fins a l'assumpció del que Gil Calvo anomena la "quàdruple responsabilitat dels adults" (obligacions productiva, conjugal, domèstica i parental) es va allargar com a conseqüència de les transformacions morfològiques de la societat, les quals es van veure acompanyades pel sorgiment d'una nova manera d'afrontar ideològicament la concepció d'aquesta etapa de la vida. En efecte, l'endarreriment en l'accés al mercat de treball i l'allargament de l'escolaritat han suposat l'aparició d'una nova categoria social a mitjans del nostre segle. Aquesta, construïda generalment en masculí, i representada per les figures de l'aprenent d'ofici i l'estudiant, ha estat vista freqüentment com a temps d'espera, com a període de formació i preparació constituït per un conjunt d'estatus i rols socials que evolucionen amb l'edat i amb la progressiva adquisició de les responsabilitats dels adults, variable segons quin sigui el gènere dels individus i la seva ubicació a l'estructura socioeconòmica (Forstinzer i Ferrarotti).

L'ordenació de les etapes que menen des que els individus entren a la pubertat fins que arriben a l'edat adulta han sofert en els darrers anys una reestructuració que afecta tant a la transició dels estudis al món del treball, com al procés d'emancipació familiar i constitució d'una llar pròpia i autònoma. Seguint el model d'anàlisi proposat per Olivier Galland (1998), diríem que al llarg dels darrers cinquanta anys s'ha produït un canvi substantiu en la manera de franquejar els quatre llindars que condueixen als i les joves a l'adquisició de nous estatus i rols socials (d'una banda, l'acabament dels estudis i l'inici de la vida professional, que formen l'eix "públic" i, de l'altra, l'abandonament de la llars dels pares i l'aparellament o vida en comú amb una altra persona, que constitueixen l'eix "privat").

Si bé després de la Segona Guerra Mundial l'expansió dels sistemes del benestar, la consegüent millora i universalització generals del sistema educatiu i l'allargament de l'escolaritat derivat (i alhora causant) d'aquest fet van acostar progressivament el moment

d'accedir a un ofici estable i el moment d'abandonar la llar familiar per crear una de pròpia, es pot considerar que al llarg de les dues darreres dècades el model del sincronisme ha entrat en crisi per donar poc a poc lloc a un altre caracteritzat no només per l'allargament de l'edat en què se superen els principals llindars d'entrada a la vida adulta, sinó també, "i és potser el més important, per la gran desconexió entre els moments en què es franquegen els llindars (...)" (GALLAND, O., 1998 : 7). En relació a aquest fet, Joaquim Casal planteja una sèrie d'hipòtesis de treball per orientar l'anàlisi de les actuals modalitats de transició dels i les joves cap a la vida adulta (1998 : 24):

"-Los itinerarios de transición de los jóvenes se ven actualmente determinados por el desarrollo de la escuela de masas y los cambios en los dispositivos que regulan la transición profesional."

"-Las condiciones actuales de desempleo juvenil y precarización del empleo afectan desigualmente a los jóvenes a tenor de la diversidad de itinerarios y trayectorias descritas."

"-Los cambios inducidos del *nuevo capitalismo* modifican de forma substantiva y radical las modalidades de transición a la vida adulta de los jóvenes. El umbral del siglo, en términos de transición se significa por la emergencia de nuevas modalidades de transición."

"-La emergencia de estas modalidades de transición explican e interpretan las razones de determinadas tendencias y posicionamientos de fracciones mayoritarias y/o minoritarias de jóvenes, como pueden ser el retraso en la emancipación familiar o el brote de actitudes de resistencia escolar respectivamente."

En efecte, segons aquest autor, a partir dels anys 80 l'articulació dels processos de transició fou totalment contradictòria, erràtica. L'accés dels i les joves al món del treball s'ha vist fortament agravat per dos aspectes molt importants: d'una banda, l'escolarització massiva en estudis de secundària i universitaris i, de l'altra, la pressió sobre el mercat de treball de les generacions del *baby boom*. Aquest fenomen, combinat amb la crisi del mercat de treball, que ha suposat una precarització en les condicions de l'ocupació així com una disminució de l'oferta de treball, dona com a resultat l'emergència de noves modalitats de transició anomenades per Joaquim Casal com d'"aproximació successiva", "trajectòries en precarietat" i "trajectòries de bloqueig o desestructuració". Això no significa que aquestes modalitats siguin noves o d'aparició recent (ja què també les podem trobar presents als escenaris socioeconòmics anteriors), però sí podem afirmar que seran les transicions predominants en el context del que s'ha vingut a definir com el d'un capitalisme informacional, amb creixement, però sense ocupació. Com s'opera, doncs, aquest temps de

resolució dels i les joves al llarg del qual haurien d'assolir l'emancipació professional, familiar i social ?

- La trajectòria d'aproximació successiva és la modalitat de transició dominant en l'actualitat. Es tracta d'aquella trajectòria que descriuen els individus amb altes expectatives de posició social enmig d'un context social com el descrit, complex i difícil, i en el que les opcions a triar impliquen altes probabilitats d'equivocació. Podríem dir que aquests itineraris estan dominats pel *tanteig* i l'*assaig-error*, ja que la trajectòria d'aquests/es joves, dominada per l'assumpció gradual d'objectius parcials, està condicionada alhora pels seus resultats acadèmics, per una complexa oferta formativa, per les dificultats en la presa de decisions sobre l'elecció de carrera i per la precarietat en el mercat de treball. Sembla obvi que, com a conseqüència d'una articulació tensa i no sempre fluïda entre la formació acadèmica i la construcció de la professionalitat, aquesta forma de transició acabi allargant el moment de l'emancipació familiar. Tantejar, diferir i recomposar són tres accions que, en definitiva, descriuen un tipus de transició que té efectes directes en la manera com els i les joves organitzen la seva vida quotidiana i en la seva posició social com a ciutadans.
- A diferència de l'anterior modalitat de transició a la vida adulta, en què la professionalització dels i les joves es construeix de manera lenta i erràtica, l'anomenada "trajectòria en precarietat", emergent tot i que encara no dominant, es caracteritza per articular un procés de constant vulnerabilitat vers l'assoliment del currículum professional. D'aquesta manera, el terme "precarietat" no remet tan sols al tipus de contractació (emmanats pels processos d'informalització, flexibilització i segmentació del mercat de treball), sino en general al desenvolupament d'un trànsit professional marcat per la construcció d'un itinerari formatiu dispers i poc coherent, en definitiva de *competència limitada* respecte les trajectòries curriculars, més funcionals i ascendents, d'altres joves de la mateixa generació amb xarxes familiars i comunitàries més ben situades. Tot plegat redunda en la inserció dels joves que segueixen aquesta trajectòria en un segment laboral caracteritzat per situacions d'atur intermitents, intensa rotació laboral, subocupació i, sovint, de sobrequalificació. En aquest sentit, els/les protagonistes d'aquest itinerari poden ser tant joves amb escassa formació de base, com joves amb un desideratum ambiciós i prolongades trajectòries formatives, o, en qualsevol cas, joves que han rebut una formació ocupacional discontinua i fragmentària. Com en l'anterior mode de resolució professional, també el present origina un significatiu perllongament de la dependència familiar i, en

conseqüència, de la necessitat dels i les joves de construir la seva personalitat fora dels marges de la seva dedicació a l'esfera productiva.

- Finalment, fem referència a una tercera trajectòria de resolució igualment incipient en els nostres dies : l'itinerari de bloqueig o desestructuració. Aquesta la modalitat configura situacions molt properes a actualitzar processos més o menys severs d'exclusió social, majoritàriament per a aquells joves que desenvolupen la seva experiència curricular a l'economia marginal o en formes diverses d'economia submergida, àdhuc inserint-se en la pràctica d'activitats para-delictives. En paraules de Casal, "la forma como se construye la trayectoria en desestructuración es muy compleja porque atañe a campos subculturales y actitudinales muy específicos. Parte de las trayectorias en desestructuración generan una tendencia hacia el victimismo pasivo (reclusión y aislamiento social) o, contrariamente, hacia la toma de actitudes de acomodación y tensión social (agresividad social y subcultura marginal)" (Casal, 1998 : 32). Si bé, no totes les situacions de fracàs escolar condueixen cap a la participació d'aquesta trajectòria, sembla presumible que són fonamentalment els joves amb una escolarització curta, erràtica i de baixa acreditació acadèmica, i amb expectatives reduïdes de posicionament social els que se situen més propers a inserir-s'hi. Segons l'autor, "estas trayectorias tienden a desestructurar el sujeto en relación al espacio y el tiempo social. En estas trayectorias hay un proceso de indiferenciación de tiempos y lugares : no hay distinción real entre los días de la semana y los meses ; la calles es más bien para estar que no para transitar, etc. (...), y generan, obviamente, un ajuste entre individuo y realidad, acelerando procesos negativos en términos de integración social : desafección a la cultura del trabajo, pérdida del sentido de responsabilidad, actitudes xenófobas y machistas, etc." (Casal, 1998 : 44).

A un nivell encara molt intuïtiu podria enunciar-se una primera tesi o línia argumental en relació al tipus de trajectòria de transició més pròxima a contextualitzar la sociabilitat de les segones generacions de famílies immigrades d'origen magribí. Retrobant l'enumeració de factors favorables a l'aprenentatge de les llengües autòctones, també en aquest punt caldria esperar que el distanciament d'aquestes segones generacions respecte la modalitat de bloqueig o desestructuració dependrà de la concurrència de les següents circumstàncies : i) arribada a la societat d'acollida en els primers anys d'infantesa ; ii) escolarització a edats primerenques ; iii) accés a espais de comunicació no reglada amb presència predominant de joves d'origen autòcton -accés que permet començar a confeccionar una xarxa de relacions funcional en

ordre a la seva inserció a les dinàmiques juvenils pròpies de la societat d'acollida (ens hi detindrem en l'apartat següent)- ; iv) socialització urbana o semi-urbana dels pares i les mares, i vivència pròpia del cicle de vida juvenil ; v) perspectives familiars de promoció acadèmica dels i les fills/es ; vi) models de religiositat susceptibles de combinar una certa flexibilitat doctrinal amb el foment controlat d'actituds ascètiques ; vii) situació legal regularitzada de pares i mares, i participació d'aquests/es en la socialització de llurs fills/es ; viii) relacions familiars tendents a la igualtat entre els gèneres en relació al treball de la reproducció, i presència de la doble figura d'autoritat adulta (pare i mare) ; ix) existència de llaços comunitaris inter-culturals estables ; etc.

Per contra, la juxtaposició de condicionants oposats pot induir els i les joves immigrants/de d'origen magribí a participar d'itineraris de transició clarament desestructurats : i) arribada a la societat receptora en plena adolescència ; ii) incorporació tardana a les escoles i absència d'escolarització prèvia o instrucció exclusivament alcorànica ; iii) creació d'endogrupos amb joves immigrants en similars condicions i/o amb joves autòctons en situació de risc d'exclusió social ; iv) procedència de petites comunitats rurals i absència de joventut en la biografia personal de pares i mares ; v) perspectives de promoció econòmica, però no quant a l'educació dels i les fills/es ; vi) models de religiositat tancats a la negociació doctrinal ; vii) situació legal no regularitzada de pares i mares, i dedicació sobredimensionada al treball productiu-remunerat ; viii) relacions familiars estructurades en funció d'una divisió sexual extrema del treball (fet que provoca l'absència de l'autoritat paterna i desautoritza la figura adulta materna) ; ix) inexistència de llaços comunitaris inter-culturals estables (actualització de processos de *guetització*).

4.1.2. Sobre la cultura juvenil. L'oci i les activitats (re)creatives dels i les joves

La consideració del concepte d'oci habitualment s'associa, des de les diverses disciplines de les ciències socials, a fenòmens com els de la societat i el consum "de masses". Molt sovint, la imatge que se'ns ha transmès ha estat bàsicament negativa, i s'ha dibuixat des d'un doble angle : bé posant l'èmfasi en els processos a través dels quals els individus es relacionen de manera alienant amb els productes (objectes, missatges, imatges, etc.) que difonen uns mitjans de comunicació audiovisuals manipuladors i disciplinitzadors, bé atenent als efectes socials i psicològics de la divisió i regulació estricta del treball productiu quant a la necessitat d'un temps i espai de descans en ordre a aplanar el camí per a la reproducció de la força de treball. Aquests dos aspectes s'arriben a relacionar l'un amb l'altre, de manera que la

divisió social i la mecanització del procés de producció prepararia el terreny per a la construcció d'un oci igualment alienant que deixaria els individus indefensos enfront els efectes d'emmarcació de la lògica i ètica del consum.

Sense perjudici de discutir el valor d'aquest punt de vista, convindria en aquest moment retenir com a orientació general la tesi d'Alain Touraine, segons la qual *"la noción de ocios parece intervenir a partir del momento en que los miembros de una sociedad son sometidos a temas culturales que han dejado de estar ligados a la actividad organizada de grupos sociales concretos, en que, por consiguiente, esos temas culturales ya no pueden comprenderse a partir de la experiencia vivida, profesional y social, de los miembros de esos grupos"* (1971 : 94). En efecte, les transformacions socials i econòmiques que han tingut lloc al llarg de la segona meitat d'aquest segle (indicàvem amb anterioritat : l'expansió dels sistemes estatals de benestar, la universalització de l'educació, l'emergència i l'expansió dels mitjans de comunicació de masses, la progressiva mercantilització del consum, la progressiva erosió de la moral puritana, etc.) han contribuït ostensiblement a l'afebliment de bona part de les expressions culturals i identitàries lligades a les categories o grups sociolaborals particulars, de tal manera que la participació dels individus en els valors culturals de la nostra societat ja no es pot explicar únicament a partir del seu doble arrelament en la vida professional o en els "rols" familiars tradicionals, sinó més aviat en funció del seu accés diferenciat al consum de productes elaborats i a la producció de continguts culturals al nivell de l'activitat global de la societat.

Com assenyala Dumazedier, l'oci és una realitat privativa de la societat industrial. A diferència del que succeïa a les societats occidentals anteriors, en les quals no existia una separació neta entre el temps del treball, el temps dedicat a la satisfacció de les necessitats bàsiques i el temps restant o temps lliure, amb l'organització racional del treball s'institucionalitza una clara divisió física i simbòlica entre aquestes tres modalitats temporals. A partir d'aquestes transformacions tothom, i no només l'antiga classe ociosa, disposa d'un temps lliure reconegut socialment com a tal (ni que sigui de forma molt escassa, com succeeix en el cas de la majoria de dones) per ser fruit de forma més o menys lliure i privada.

Actualment, la generació per part del mercat de masses d'una oferta cultural i de lleure cada cop més gran és vista pels científics/ques socials dels nostres dies com un dels símbols més evidents del procés cultural contemporani de la democratització del temps i l'espai social. Segons Ruiz Olabuénaga, el temps i l'espai han anat perdent de forma gradual la seva naturalesa oligocràtica i, en conseqüència, la realitat social ha esdevingut susceptible de ser

objecte del gaudi de tots els individus, especialment dels i les joves, alhora que el temps es transforma gairebé en una mercaderia de consum personal.

En paraules del mateix autor :

“Fruto de esta democratización del espacio y del tiempo, tanto uno como otro pasan a constituir un <<bien de consumo individual>> y un <<derecho personal>> en lugar de una definición social. Consiguientemente el tiempo y el espacio ociosos han dejado de estar determinados por reglas para ser normativizados, obedecer y guiarse por preferencias personales” (Ruiz Olabuénaga, J.I., 1997 : 90).

Sembla ser, doncs, que el temps ha passat a ser una propietat privada que es gasta i frueix al marge de la iniciativa o responsabilitat col·lectiva. Aquesta sort d'instrumentalització i reducció a les demandes personals transformen l'oci en una *mercaderia de consum*, i és així també com s'emfasitza i guanya terreny social “por un lado, la separación o división entre tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo y, por otro, la industrialización del tiempo de ocio a cuyo servicio comienza a situarse el tiempo de trabajo” (Ruiz Olabuénaga, 1996 : 91).

Doncs bé, tornant ara sobre la “qüestió cultural juvenil”, aquesta mutació que està a la base de la revolució sociocultural del temps lliure, ha produït un canvi molt més intens que afecta especialment a l'experimentació personal i a la significació social que les activitats d'oci han adquirit per als/les joves de la nostra societat. I si no, vegem la definició de “cultura(es) juvenil(s)” que construeix Feixa :

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estílo de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición del microsociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económica educativo, laboral e ideológico (Feixa, 1998 : 85).

Des del mateix punt de vista, cal entendre que la joventut, en tant que realitat substancial (plena de contingut), es construeix en la mesura de la intensitat amb què és penetrada per dues de les funcions bàsiques de l'anomenada “cultura de consum” : a) omplir el temps lliure, i b) dotar d'identitat per mitjà de la integració en un sistema de consum. En relació a les primeres d'aquestes funcions, cal situar la presumible major disposició per part dels i les joves actuals, en comparació amb les persones adultes o amb les i les joves d'antany,

de més temps "lliure", això és, no ocupat per responsabilitats productives i, per tant, dedicable a endagar processos consumistes.

Però és sobretot la referència a la segona de les funcions de la cultura de consum la que resulta especialment rellevant en el context de la línia argumental que estem resseguint. Efectivament, com assenyala encertadament Agnes Heller en els seus estudis sobre la vida quotidiana, els individus i grups socials es diferencien més en la manera com fan les coses que en les coses que duen a terme; afirmació que compartim igualment nosaltres a propòsit de l'"ús del temps d'oci", en insistir que no s'ha de mesurar tant la quantitat de temps disponible (allò que tradicionalment s'ha vingut a anomenar el *time budget*) sinó la manera com els individus l'omplen de significat a través de la realització i jerarquització d'activitats ordinàries i la combinació d'elements provinents del mercat de masses.

Concretament, els espais i els temps d'oci (de consum d'oci) semblen consolidar-se com els àmbits privilegiats en què els i les joves despleguen les estratègies d'identificació - creació d'endogrupos (grups d'"iguals" o de "parells")- i diferenciació -definició d'exogrupos- que els han de servir per construir i mantenir llur pròpia identitat com a tals.

Alguns han donat compte de l'homologia que s'estableix entre les cultures de consum i juvenils posant en boca de la joventut el no seria més que el seu lema de reivindicació vital: "consumeixo, per tant existeixo" (Martínez, 1998). Els i les joves, amb cada vegada més temps per a ser-ho, es fan presents en l'ordre social en definir uns paràmetres estilístics -és a dir, uns conjunts més o menys coherents i integrats de recursos materials i immaterials- que assumeixen com a propis. Per tal de relativitzar certs llocs comuns en la bibliografia de les ciències socials i, també, del repertori del coneixement ordinari o sentit comú, tot seguit introduïm tres nocions que creiem poden resultar d'utilitat en el moment de donar compte de manera pertinent (i no tendenciosa) de la inserció dels i les joves en els processos de consum d'oci per a ells/es destinats:

Intensitat. A grans trets, aquest concepte cal relacionar-lo amb el grau d'inserció dels i les joves en el(s) seu(s) grup(s) d'iguals. Des d'aquesta perspectiva podria dibuixar-se un *continuum* que connectés els següents dos pols oposats: situacions en què els individus no s'adscriuen de manera exclusiva i/o acrítica en un únic estil adolescents vs. situacions en què els individus radicalitzen la seva pertanyença a un grup o estil determinat, ostentant un coneixement especialitzat i sistematitzar de les regles que regeixen les relacions entre els diferents grups o estils. Referint-se al context lingüístic

propi de l'imaginari juvenil, Martínez i Pérez han dicotomitat aquests pols sobre la base que s'hi ubiquin joves "normalets" i joves "extremats" respectivament.

El primer dels casos exposats remet efectivament tant a la possibilitat dels i les joves de construir-se un estil personalitzat, únic, a mida (valent-se dels diversos criteris de creativitat estilística als que després ens referirem), com a la seva capacitat de no adscriure la seva identitat social a la participació absorbent d'un únic endogrup. És tracta de joves inclassificables, que, tot i disposar d'un cercle d'amics/gues més íntim, no tenen massa problemes per relacionar-se i compartir espais i temps d'oci amb d'altres joves d'origen sociocultural divers.

Però són els i les joves caracteritzats/des per viure la seva juvenut de la manera que descriu la segona de les situacions exposades els/les que monopolitzen el discurs dels mitjans de comunicació sobre la "qüestió juvenil". És el món més proper al fenomen de la "tribalització" que teoritza Maffesoli (1990), a l'aparició de les anomenades "tribus urbanes". Sense entrar en disquisicions sobre el caràcter majoritari o minoritari d'aquest fenomen, tanmateix volem indicar que la seva actualització depèn de la concurrència en el temps i l'espai d'un conjunt molt específic de condicionants socials, econòmics i culturals. Com veurem més endavant, no tots els col·lectius juvenils tenen les mateixes probabilitats d'acabar organitzant-se en tant que tribus o bandes subculturals. En concret, aquests estils espectaculars i agressius (estèticament i sovint físicament) en la seva autoafirmació i diferenciació respecte l'alteritat juvenil són ja considerats pels autors del *Center of Contemporary Cultural Studies* de Birmingham (CCCS) en tant que intents de manifestació simbòlica elaborats pels joves (i no tant les joves) de les classes subalternes en ordre a donar sortida a les contradiccions no resoltes per la cultura parental (puritanisme - consumisme, masculisme - incorporació femenina en espais socials i laborals públics, reciprocitat - mercantilisme, socialització familiar - educació reglada, etc.), alhora que en tant que modalitats de resistència ritual davant els sistemes de control cultural imposats pels grups en el poder així com pels propis adults.

Reflexivitat. Aquest concepte, complementari a l'anterior, es relaciona no tant amb el grau com en la *qualitat de la inserció* dels i les joves en el(s) seu(s) grup(s) d'iguals. Remet, per tant, a la capacitat de l'individu de distanciar-se críticament de la seva pertanyença a aquests grups. Sovint aquesta capacitat es fa poc visible als ulls dels i les adults/es, tanmateix els seus efectes fan acte de presència a multitud de situacions i circumstàncies. A tall d'exemple, tal vegada la situació que més freqüentment posa a

prova aquesta l'existència d'aquesta habilitat relativitzadora és la que posa en interacció un/una jove, sense companyia d'"iguals", amb una o més persones adultes; al nostre parer, el sol fet que aquestes darreres puguin arribar a afirmar "és que aquest noi, quan està sol, és encantador" ja és indicatiu de la presència d'un acte de distanciament per part del jove respecte de la seva identificació grupal. En altres paraules, seria molt difícil que, en una situació similar, l'actitud que arribés a mantenir el membre d'una banda o tribu urbana pogués suscitar comentaris d'aquest tipus. Encara més directe: el component d'una moguda tribal és gregari fins i tot quan no es troba amb el grup.

En efecte, com més "normalet" sigui el jove més susceptible serà de participar de manera reflexiva, conscient i crítica en les dinàmiques de consum d'oci dels grups estilístics amb qui es relaciona. A la mateixa vegada, com més capacitat reflexiva desenvolupin els i les joves més fàcil els resultarà combinar "marxes" diferents i, inclús, fabricar-se un estil, una imatge pública a mida. Ambdós processos van íntimament lligats; no obstant, en vistes a la construcció del nostre objecte d'estudi entenem oportú considerar que és en la mesura en què grups juvenils diferents comparteixen els mateixos espais i temps (condició que després ampliarem en termes d'*oci inter-cultural*) que pot desenvolupar-se la reflexivitat necessària com per poder endagar autèntiques dinàmiques de *mestissatge* intergrup al (dinàmiques que concretarem en tant que processos d'*oci intercultural*). Condició prèvia de l'intercanvi conscient és la presència de contacte.

Creativitat. Certament, la traslació d'aquest concepte també al camp del consum d'oci és un dels factors que més i millor contribueixen a qüestionar els pressupòsits generalment compartits al respecte. En contra del que majoritàriament ens informa el sentit comú i els mitjans de comunicació (i també la ciència social), els grups de joves no són mers receptacles -passius, mal·leables, ingenus, titelles, etc.- dels estàndard estilístics produïts pel *teenage market* i transmesos pels *mass media*, sino que participen activament en la selecció, recontextualització i resignificació dels objectes estilístics considerats. Efectivament, els individus són capaços de desenvolupar, conscientment o inconscient, mecanismes a partir dels quals dur a terme interpretacions lliures i recepcions creatives d'uns elements aparentment buits de significats que converteixen així en objectes més que en models.

Des de la sociologia també s'ha proposat una definició "en negatiu" del lleure (no és "temps de beneficis", ja que *no* és temps dedicat a la satisfacció de necessitats, ni

tampoc "de costos", ja que *no* és temps de treball), però aquest cop s'ha contemplat la possibilitat de que els/les joves el poguessin organitzar i omplenar originalment amb significacions mitjançant la combinació creativa de fórmules múltiples i variades (Gil Calvo, E., 1985). En definitiva, fóra pertinent deixar de banda la idea no sempre fonamentada (i sovint malintencionada) que concep l'oci com a simple consum uniformitzador i disciplinari i adoptar un altra més apropiada -i que en la literatura de les ciències socials debem fonamentalment als estudiosos del CCCS- que el codifiqui com aquella esfera que proporciona als joves grans possibilitats de creació i expressió cultural, així com la possibilitat de construir-se la seva identitat.

Segons afirma Clarke des de la ja citada òptica dels *cultural studies* :

Las subculturas podrían no haber existido si no se hubiera desarrollado un mercado de consumo específicamente dirigido a los jóvenes. Las nuevas industrias juveniles aportaron los materiales brutos, los bienes, pero no consiguieron -y cuando lo intentaron fracasaron- producir <<estilos>> auténticos, en sus sentido más profundo. Los objetos estaban allí, a su disposición, pero eran usados por los grupos en la construcción de estilos distintivos. Esto significó, no simplemente tomarlos, sino construir activamente una selección de cosas y bienes en el interior de un estilo, o cual implicó a menudo subvertir y transformar estos objetos, desde su significado y usos originales, hacia otros usos y significados (Clarke, 1983 : 54).

Com ja indiqués Monod en el seu estudi etnològic sobre els *Barjots*, tot plegat remet a la capacitat dels i les joves de dur a la pràctica veritables procediments de "bricolatge" cultural segons molt pròxims a la caracterització que en fa Lévi-Strauss en relació al pensament primitiu.

Per la seva banda, el darrer llibre d'un dels deixebles del CCCS, Paul Willis (*Common Culture*, 1990²²), analitza les formes de creació i treball simbòlic dels i les joves en els seus consums d'oci més quotidians. La noció de "cultura corrent" (com la d'"estètica arrelada") retroba justament la transcendència de l'expressivitat cultural que els i les joves recreen en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals, matèries primeres per al bricolatge: el llenguatge, la producció i l'audició musicals, la moda, l'estetització corporal, l'ús actiu i descodificador de la narrativitat audiovisual, la decoració de la pròpia habitació, els rituals de les parelles, la sociabilitat amb els/les amics/gues, les rutes de l'oci, els esports, àdhuc determinades

²² Obra de la qual va extreure's una versió reduïda, titulada *Moving Culture* i publicada el mateix any, i més orientada a la pràctica social i política. La versió catalana d'aquest darrer llibre porta per títol *Cultura Viva* i ha estat recentment publicada per l'Oficina del Pla Jove de la Diutació de Barcelona.

manifestacions delictives o violentes, etc. Tots ells elements que, si bé no responen als criteris del gaudi artístic de l' "alta cultura" ("la veritat és que les arts convencionals tenen un paper petitíssim en la vida dels joves"), remetent a l' "ús humà" i a la "significació personal (...) que fan possible el contacte espurnejant entre la forma simbòlica i la condició humana" (Willis, 1998 : 45). D'aquesta manera, "si definim el terme <<arts>> d'una forma molt més àmplia, podrem veure que la vida és plena d'expressions, signes i símbols a través dels quals els individus i els grups estableixen de forma creativa la seva mateixa presència, i també d'elements importants de la identitat, la voluntat i el sentit" (Willis, 1998 : 47).

I recordant els plantejament de Clarke, Willis especifica :

El màrqueting i tots els qui es dediquen a intentar vendre articles i mitjans culturals estan en crisi permanent perquè els consumidors (especialment els joves) no paren mai de moure's. Les categories o els límits del mercat són absolutament inestables (especialment les categories de la joventut), i ara per ara és virtualment impossible de predir els criteris de gust del futur (especialment del gust juvenil). (...) Les indústries culturals haurien de ser vistes més aviat com a proveïdores de recursos simbòlics - tenint en compte així l'únic món cultural conegut per la majoria de joves- i s'ha d'entendre que, entre aquests recursos simbòlics, l'experiència, la identitat i l'expressió juvenil són modelades creativament" (Willis, 1998 : 49).

Finalment, val a dir que és aquesta capacitat de constant modelació creativa per dels i les joves dels productes de consum cultural la que dona compte del fet que l'existència d'estils juvenils no és estàtica, sinó que evoluciona i es transforma permanentment. Les construccions estilístiques estan sotmeses a processos cíclics de metamorfosi tant de les seves imatges culturals com de les seves formes d'expressió. Els principis del canvi poden ser diversos: fusió (fenomen de sincretisme d'elements culturals preexistents), difusió (extensió del consum estilístic a altres esferes socials i territorials), fisió (disgregació dels elements que formaven part del conjunt estilístic significatiu i reapropiació per tendències divergents), revitalització (que dona lloc a diferents *revivals* estilístics, sempre recontextualitzats a la llum de les noves condicions socials i culturals); i, en qualsevol cas, la seva evolució no és aliena als processos d'etiquetatge que operen els mitjans de comunicació i altres instàncies de control social. Sigui com sigui, i visquin el que visquin (generalment poc), els estils quant al consum d'oci no poden ser capturats en una sort d'estat "pur", atès que des del seu origen la seva existència és subjecte a constants dinàmiques (re)creatives.

En definitiva, i segons reiterava ja fa uns anys Touraine, el consum d'oci consisteix bàsicament en la realització privada i discrecional d'un conjunt d'activitats experimentades pels individus de forma significativa, suggerent, suggestiva. És a dir, en darrera instància el valor creatiu de les dinàmiques d'oci s'explica en la mesura en què possibiliten als individus que són els seus protagonistes establir relacions "reflexives" i "actives" amb els valors culturals de la seva societat, alhora que permeten establir llaços de pertinença i distinció entre ells i els valors socials i culturals de la seva societat.

És aquesta la retòrica política actual sobre la *nova condició juvenil*. La joventut no pot ser ja entesa com un pur tràmit vers l'etapa adulta, com una mera transició vers el món de les responsabilitats, com aquella "malaltia que es passa amb els anys"; els i les joves no poden ser encara definits/des en funció del que poden arribar a ésser en un futur llunyà. Convé, per contra, entendre la joventut com una etapa plena de la vida, com un estar i no com un passar. Els i les joves omplen de contingut i signifiquen mútuament el seu present, les seves actuals vides quotidianes. Segons planteja el Pla director de la Política de Joventut de l'Ajuntament de Barcelona :

Efectivament, la joventut continua essent un col·lectiu que es defineix socialment, un col·lectiu en trànsit de la infància a la vida adulta, però ja no caracteritzat per oposició, per referència a l'edat adulta sinó amb identitat pròpia, amb continguts afirmatius. Creiem que podem parlar d'una condició juvenil, d'una etapa diferenciada de la vida amb valor per si mateixa (...). I pot ser una etapa productiva, creativa, participativa i socialment ben valorada. Calen, llavors, en aquest sentit, polítiques d joventut afirmatives de la condició juvenil, polítiques que emfasitzin, donin sortida a les aportacions dels joves i que els situïn, des de la diferència, en igualtat de condicions que la resta de ciutadans a l'hora de prendre decisions sobre l'entorn, els afers públics, la vida de la ciutat en definitiva.

Així, el nou model de tractament polític corresponent es confrontaria amb l'anterior de la següent manera :

<i>Marc d'anàlisi</i>	MODEL TRADICIONAL	MODEL PROPOSAT
TEORIA	La Joventut com a transició a l'edat adulta	La Joventut com a etapa plena de la vida
POLÍTICA	Polítiques d'Inserció social i professional	Polítiques Afirmatives
GESTIÓ	Plans Integrals	Gestió Plural

Al costat de les moltes virtuds que pot suposar la implementació d'aquest nova manera de fer política de joventut -entre moltes altres : i) pren en consideració l'actual perllongament de l'espai temporal entre la infantesa i l'edat adulta i significa per sí mateixes l'etapa juvenil, ii) fomenta la preocupació per accedir a comprendre quines són les necessitats i els desitjos presents dels i les joves i entendre el sentit que ells mateixos atorguen a les seves pràctiques i consums, iii) pot propiciar, i de fet ja ho ha fet, mesures que certament enganxen els i les joves, facilitant el seu desenvolupament personal des d'espais de consum d'oci²³-, aquest nou model pot provocar certs "efectes perversos" en la mesura en què es prengui amb exclusivitat, oblidant, com recorda el mateix document de reflexió del Congrés "*La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Cap a una proposta de polítiques afirmatives*", que "d'una banda, la *situació* real de molts joves o d'una part important dels joves és encara lluny d'assolir la descripció que hem fet de la nova *condició* juvenil i, de l'altra, que l'assoliment d'aquest nou estadi no vol dir tampoc que els joves es deslliurin així com així de les problemàtiques socials i professionals que anas hauriem atribuït a les dificultats de llur inserció en l'edat adulta". Alguns d'aquests "efectes perversos" podrien ser : i) contribuir a perpetuar certa responsabilització respecte expectatives de futur i potenciar la "miopia optimista" (Martínez, 1998) amb què molts/es joves contemplen el que en realitat s'ha convertit en un procés lent i erràtic vers la plena emancipació ; ii) produir certa "folklorització" del que suposa ser jove i deixar en segon terme la seva integració de ple dret en les dinàmiques de decisió-participació ciutadana. (conservant la "diferència" per sobre de la "igualtat") ; tot plegat, iii) no preparar eficaçment joves, d'una banda, en vistes a les dificultats que més directament els afectaran en un futur més o menys imminent i, d'altra banda, de cara a prendre plena consciència i capacitat d'acció respecte els conflictes i injustícies que fonamenten la nostra societat.

En tot cas, tota la reflexió sociològica fins el moment exposada, en correspondència amb l'esmentada retòrica política sobre la nova condició juvenil, si es planteja de manera tancada i excloent d'altres plantejaments conceptuals, pot originar en la ingenuïtat de pensar que els i les joves són éssers totalment autònoms, conscients i racionals respecte dels seus actes (es parla d'"autosocialització", d'"autonomia del consumidor jove", etc.), i acabar

²³ Per exemple, promoure casals o espais d'oci juvenil més o menys autogestionats, organitzar circuits d'activitats realitzades per joves o dirigides per al seu consum (circuits de concert, de cinema, d'expressió artística, etc.), potenciar l'associacionisme juvenil i el voluntariat, orquestrar polítiques de descomptes per a l'adquisició de determinats béns de consum (roba, cinema, teatre, viatges,...), o fins i tot facilitar la creació de gran superfícies comercials i d'oci per al lleure juvenil.

oblidant la transcendència dels eixos de desigualtat que travessen les condicions objectives en què els i les joves desenvolupen la seva existència quotidiana.

En efecte, cauríem en una conceptualització del consum d'oci dels col·lectius juvenil del tot *naïf* si no tinguéssim en compte les relacions que mantenen aquests consums respecte la posició ocupada pels col·lectius en qüestió a l'estructura social. En altres paraules, no pot entendre's l'oci com l'espai comú en què tots/es els i les joves troben el seu present en llibertat i en tant que col·lectivitat homogènia i internament indiferenciada. Lluny tant de compartir la tesi segons la qual la societat del consum garanteix la plena democratització quant a la participació de les formes culturals de l'oci, com de significar la joventut en tant que "nova classe social" (com fan alguns teòrics filomarxistes de les contracultures juvenils²⁴), entenem que l'accés a determinades dinàmiques ocioses, com el procés seguit per a la seva significació en el context de la creació d'un estil depenen en gran mesura de la posició en l'estructura social dels individus considerats. No practiquen les mateixes activitats d'oci un jove de classe mitjana i d'ascendència catalana que un noi de família obrera castellanoparlant, ni tampoc aquest darrer que un noi d'origen immigrant amb pocs anys de residència a l'Estat i amb la situació legal no regularitzada; ni l'oci d'aquests individus s'assembla al de les noies marroquines pertanyents a famílies procedents del camp i amb una religiositat molt tancada, etc. I en cas que coincidissin en la pràctica d'una d'aquestes activitats, el sentit mútuament atorgat a la seva realització difícilment podria arribar a equiparar-se.

Recurs de sociabilitat com és, l'oci és una realitat enclassada, sexuada i etnificada.

Des del primer punt de vista, val a dir que les relacions entre el consum d'oci i la classe social s'expressa de manera significativa en la relació que els joves mantenen amb les seves cultures parentals (o àmbits domèstic-familiar i de parentiu, així com de la comunitat local). Concretament, deïem aleshores que l'explicació de l'aparició del fenomen de la tribalització dels grups juvenils pot ésser abordada atenent a la seva caracterització en tant que intents de manifestació ideològica (que no necessàriament conscient) elaborats per determinats grups juvenils masculins de les classes subalternes per tal d'afrontar les contradiccions no resoltes per aquest entorn parental. Però la connexió entre extracció classista i consum no existeix tan sols en el cas dels i les joves procedents de la classe obrera.

²⁴ És per exemple el cas de Herbert Marcuse o Theodore Roszak, els quals, sota l'estímul del maig del 68, celebraren l'emergència de la joventut com a "nova classe", en mans de la qual calia deixar la missió emancipadora que abans s'havia atribuït al proletariat, i analitzant en termes classistes l'existència d'un conflicte social bàsicament intergeneracional, d'un conflicte entre joves i adults/es.

Per tal d'explicar el procés general de determinació classista del consum d'oci, remetem a les teories de la reproducció cultural breument exposades en el punt 3.1.1. La justificació de la seva extensibilitat al camp de l'oci resulta de les homologies que aquests teòrics (Boudieu, Passeron, Bernstein, etc.) identifiquen entre el capital econòmic posseït i l'específica disposició de capital social i cultural (en conseqüència de criteris de gust).

Al mateix temps, l'oci és quelcom d'origen sexual. Les paraules de Feixa són especialment reveladores en aquest punt :

Las culturas juveniles han tendido a ser como fenómenos exclusivamente masculinos. De hecho, la juventud ha sido definida en muchas sociedades como un proceso de emancipación de la familia de origen y de articulación de una identidad propia, expresada normalmente en el mundo público o laboral. En cambio, para las muchachas la juventud ha consistido habitualmente en el tránsito de una dependencia familiar a otra, ubicado en la esfera privada (Feixa, 1998 : 90).

O el que és el mateix, fins fa poc les noies no tenien accés a un consum d'oci autònom, és a dir, no tenien joventut. Diverses autores (Garber i McRobbie, Wulff, etc.) han qüestionat aquesta consideració, en bona mesura fruit de l'androcentrisme de la tradició de les ciències socials, plantejant la possibilitat de consumir oci, de manera "lliure" i autoidentificativa, en espais propis de sociabilitat i resitència menys visibles. D'aquí la referència a la "cultura del dormitori" (*bedroom culture*) d'una autora com Helena Wulff.

Tal i com provarem de mostrar en endavant, l'oci implica igualment un conjunt de pràctiques i consum etnificat. Segons ampliarem posteriorment, de la mateixa manera com succeïa en el cas de les interaccions entre la classe social i les dinàmiques ocioses, les connexions existents entre aquestes i l'adscripció ètnica pot tenir molt a veure amb el tipus de relacions que els i les joves d'origen immigrat mantenen amb les seves cultures parentals. En aquest cas, ja no és tan sols que els i les joves hagin de fer front a les contradiccions no resoltes pel seu entorn parental (contradiccions que es veuen indefectiblement agreujades per motius de diferències culturals) ; les seves manifestacions culturals en el camp de l'oci poden perfectament caracteritzar-se en tant que intents de recomposició d'una cohesió familiar perduda (v. punt 2 d'aquest l'informe) i d'una comunitat local simplement inexistent.

En definitiva, les bases que regeixen el consum d'oci cal trobar-les en la posició que els individus ocupen en el context creuat per les desigualtats socials que estructuren les nostres formacions socials (classe, gènere i ètnia). Segons Gil Calvo :

La división entre conductas desiguales de ocio no hace sino reflejar y reproducir la división entre disponibilidades desiguales de recursos : las divisiones y desigualdades de la cultura del ocio están producidas por las divisiones y desigualdades que se dan en la estructura social, y no a la inversa (es la estructura social quien determina la cultura del ocio, y ésta no es más que un reflejo reproductor de aquélla) (Gil Calvo, 1985: 257).

No obstant destacar la importància dels condicionaments materials en la determinació de l'"univers dels possibles estilístics" (Bourdieu, 1988) dels diferents col·lectius de joves, tanmateix no adoptem una postura tan estructuralista com la que sembla adoptar Gil Calvo. El mateix Bourdieu ens proporciona la pista per trencar el cercle viciós reproductor de l'ordre social establert. L'*habitus*, o conjunt de disposicions que organitzen els criteris del gust i enjudiciament de les persones, no és tan sols una estructura estructurada i estructurant, és, més en concret, una estructura enclassada -i per tant dependent de la possessió d'un determinat volum i composició de capital econòmic, social, cultural i simbòlic- i enclassant -generadora de processos tant de reproducció com de transformació de les posicions socials de partida. Efectivament, és d'aquesta manera que cal entendre la conformació de col·lectius juvenils diversos que genera el consum diferencial d'oci. Ja ho dèiem : aquest consum distingeix (creació d'exogrupps), alhora que homogeneïtza (construcció d'endogrupps). Les estratègies de consum d'oci són, doncs, un recurs de poder ; un actiu no només per a constuir la pròpia identitat, sinó també per a fer-ho ascendint per la jerarquia de posicions que estructura l'espai social juvenil.

Com ja havíem fet en referir-nos al paper de la institució escolar (més en concret, al de les relacions amb l'entorn familiar i comunitari) en el procés d'inserció de l'alumnat d'origen immigrant, és ara el moment de recapitular i d'explicitar sintèticament el nostre posicionament respecte el rol que desenvolupa el consum d'oci en l'articulació d'aquest mateix procés. Ras i curt :

L'oci és bàsicament allò que posen en circulació i intercanvi les dinàmiques de consum dels i les joves. I aquestes dinàmiques són, al seu torn, les que fonamentalment omplen de contingut el continent que moldeja la joventut en tant que trànsit o temps de resolució vers l'etapa adulta de la vida. En conseqüència són els temps i els espais adreçats al consum d'oci els que doten de significat el present dels i les joves, atès que la dedicació a l'educació formal reglada acostuma encara a no ser vista com a res més que una inversió, que un temps d'espera, únicament justificable en funció d'unes expectatives de futur. Donada la reduïda participació dels i les joves actuals (sobretot dels i les adolescents en edats com les aquí tractades) en dinàmiques laborals, d'acció política o d'intervenció pública, el

consum d'oci és el que acaba configurant la joventut com a etapa plena i diferenciada de la vida. Aquest consum no tan sols proveeix identitat juvenil, sinó que ho fa mitjançant la integració en un sistema de consum (i en un estil), i per tant, també a través de la construcció d'alteritats quant a conjunts estilístics es refereix. Els paràmetres del consum d'oci dels individus s'emmarquen en l'"univers dels possibles" que determina la seva ubicació en l'estructura social enclassada, sexuada i etnificada. Per aquesta raó consumir no és un acte d'autoafirmació plenament lliure i autònom, sino que respon a uns condicionament d'ordre material. Al mateix temps, l'acte del consum posa en marxa mecanismes de diferenciació dels quals poden valer-se els i les joves per identificar-se i fer-se amb una posició, en ascendència o descendència, en l'espai social juvenil. És precisament aquest el motiu pel qual trobem transcendental valorar la mesura i el sentit en què les segones generacions estudiades participen del consum ociós. En altres paraules, si consumir oci juvenil és ser jove, aleshores cal analitzar la inserció d'aquests/es nois i noies d'origen magribí en les dinàmiques d'aquest consum ; no en va, estan en joc la seva consideració en tant que joves, el seu dret a ser-ho i, per tant, les seves possibilitats d'integració social (i no tan sols escolar).

Un cop feta explícita la manera com creiem cal conceptualitzar el sentit dels consums d'oci, exposem tot seguit aquelles seves dimensions considerades rellevants per copsar l'abast de les dinàmiques que aquests consums fan entrar en joc. Alhora, aquesta tasca ens permetrà situar el que hauran d'ésser les línies bàsiques que orientaran l'anàlisi posterior centrada ja en el cas dels i les joves mataronins/es.

I.- Oci a casa, oci fora de casa

Segons s'ha pogut derivar del que prèviament indicàvem al respecte de la manera com el sentit comú i també les ciències socials han conceptualitzat el terme "oci", a l'hora de donar compte de les diverses activitats i espais integrables sota aquesta designació s'ha acostumat a fer ús de la següent divisió: oci passiu, oci actiu; essent, per exemple, activitats d'oci passiu veure la televisió, escoltar música, llegir premsa, participació de l'"alta cultura" (assistir a conferències, exposicions, al teatre, al museu, concerts de música clàssica...), etc., mentre que la pràctica d'hàbits com anar a passejar amb amics/gues, anar junts al cinema, practicar esports, sortir a jugar al carrer, a prendre algun refresc, sortir de "marxa", anar "de copes", a ballar... hauria d'ésser inclosa sota la definició d'oci actiu.

Ara bé, si d'alguna cosa ha d'haver servit la digressió sobre el concepte d'oci fins el moment realitzada, és per a emfasitzar el fet que el seu consum no suposa, ans al contrari, una relació passiva i estàtica (per tant, alienant) amb l'objecte consumit. Esmentàvem aleshores com tot consum d'oci, també mirar la televisió o llegir còmics, posa en joc la capacitat de "bricolatge" dels i les joves, la seva participació activa en la descodificació, selecció, recontextualització i resignificació dels productes estilístics que proporciona el mercat de masses. És per aquest motiu que hem optat per organitzar el discurs i la informació obtinguda del treball de camp en base a dues categories alternatives, consum d'oci a casa (s'entén, a la llar familiar) i consum d'oci fora de casa. Efectivament, aquesta classificació, que pretén buidar de contingut valoratiu l'anterior, tanmateix no troba correspondència directa quant a la divisió d'activitats d'oci en l'una i l'altra categories. És a dir, ni totes les pràctiques ocioses realitzades a l'àmbit domèstic poden, des dels paràmetres anteriors, ser considerades com a passives (a casa es poden practicar jocs, xerrar amb amics/gues, organitzar festes, etc.), ni totes les activitats de lleure fora de casa responen als criteris de l'oci actiu (és el que succeeix per exemple amb la participació de l'"alta cultura", o quan se surt a llegir al carrer, etc.).

A banda de superar les limitacions atribuïdes al criteri classificatori oci "passiu - oci actiu", l'enfocament que plantegem troba justificació teòrica en el fet que de la mateixa manera que adquireixen diferent significat les dinàmiques d'oci quotidià, les del cap de setmana, del diumenge o de les vacances, l'espai transmet diferent valor social a l'oci de la llar, del barri, del centre la ciutat, de l'escola, etc. Cadascuna d'aquestes unitats espaials i temporals conté una dinàmica pròpia i dona lloc a diferents intensitats i modalitats estratègiques a l'hora de viure i practicar el lleure²⁵.

En particular, proposem aquesta categorització perquè entenem que assenyalava de manera directa l'abordatge d'una de les funcions principals del consum d'oci: la dotació d'identitat en el joc de les relacions grupals juvenils. És cert que el sol fet de consumir, des de l'òptica plantejada, proporciona elements per a la construcció creativa d'un estil, d'una "estètica arrelada" (Willis, 1998) propis, també és poc qüestionable que allà on els i les joves diluciden la seva integració en l'univers prototípicament juvenil i, en conseqüència, el manteniment de la seva identitat com a tals, és en l'anomenat "camp de joc juvenil", en l'espai

²⁵ Concretament, val a dir que l'espai urbà (escola, espais i locals públics, entitats de lleure, residència, barri, etc.) ofereix a la població jove tres significats distints de l'oci: distància, instrumentalitat i entorn social (Olabuénaga, 1996 : 91). A les zones perifèriques de les nostres ciutats industrials, per exemple, on es concentren gran part de les macrodiscoteques i de l'oferta lúdica actual, l'oci es recolza en el valor de la distància física i simbòlica respecte de la llar i la vida quotidiana i és viscut com una ruptura.

d'encontres i desencontres que estructura l'entramat de les seves interaccions. D'aquesta manera, entenem que és bàsicament la participació en activitats d'oci fora de casa el procés que permet l'actualització d'una identificació juvenil duradora.

És també cert que no totes les activitats de consum d'oci extra-domèstic posen en escena relacions entre joves (la figura del "jove solitari" remet precisament a aquesta possibilitat), ni tampoc l'oci a casa impedeix l'existència d'aquestes relacions (referiem anteriorment exemples com l'organització de reunions, de diferents tipus, amb amics/gues). No obstant, considerem que majoritàriament, els espais principalment valorats en ordre a desplegar la pròpia "personalitat juvenil" els trobem fora de la llar familiar. Alguns van més enllà:

Els bars i les discoteques per a joves, per tant, fan perfectament la funció d'aïllar-los tant dels nens com dels adults. I si és de nit millor, perquè llavors la separació serà radical: uns dormen mentre els altres viuen, no hi ha perill d'interferència, ni tan sols en el camí de tornada a casa. S'aconsegueix així un espai restringit, propi, tancat a mirades indiscretes, on deixar-se portar per la complicitat i experimentar sense haver de retre'n comptes a ningú (Martínez i Pérez, 1997: 107).

A partir d'aquí, recuperem el vessant segregador i discriminatori del fenomen del consum d'oci. Si aquest costum no s'escapa de la correspondència (relativa) respecte la ubicació dels individus a l'estructura social i llur posicionament en el context del creuament de les diverses desigualtats socials (classe, gènere i ètnia), aleshores cal esperar que els/les joves estructurin desigualment llur participació en les dinàmiques d'oci en funció de la seva adscripció ètnica. Per la mateixa raó, tampoc viuran de la mateixa manera la seva inserció en aquestes dinàmiques els joves immigrants que les joves immigrades (com tampoc no ho fan els joves i les joves d'origen autòcton).

En definitiva, pel que fa a aquest punt, la línia argumental que tractarem de resseguir en donar compte de la realitat empírica del cas mataroní, haurà de girar a l'entorn de la tesi següent: els joves immigrants tenen un accés més restringit en comparació als autòctons als espais d'oci fora de casa més visibles i millor valorats, de la mateixa manera que les joves immigrades troben, més que no pas llurs homòlegs masculins, tancades les portes a la plena participació en activitats d'oci fora de casa. Sense negar el fet que les joves puguin dotar-se de sentit identitari dins les fronteres de la llar familiar (precisament, l'entendre que també aquest oci suposa creativitat ens permet d'afirmar-ho), i per tant la possibilitat que la cultura juvenil femenina pot perfectament sustentar-se en una "cultura del dormitori" (Wulff, 1988), tanmateix estem d'acord amb les paraules de Feixa: "la reclusión femenina en el espacio

doméstico las ha alejado de la calle o de los locales de ocio, espacios privilegiados de las culturas juveniles" (Feixa, 1998: 90). Segons ampliarem en el darrer dels punts que segueixen, aquesta relegació a espais d'oci poc invisibles esdevé encara més determinant en el cas de les noies magribines.

II.- Oci intra-cultural, oci inter-cultural

D'acord amb la manera com enfocàvem ja la consideració de la qualitat de les relacions entre alumnes immigrants/des i alumnes autòctons/es que tenen lloc a l'escola (al pati de jocs, però també a les aules i passadissos), entenem que si el consum d'oci pot afavorir la integració social d'aquestes segones generacions i, d'aquesta manera, poder revertir en dinàmiques no reproductores de la seva posició social, aquest ha de desenvolupar-se en espais que posin en interacció joves immigrants/des i joves autòctons/es. Altrament, en la mesura en què s'operen dinàmiques d'oci guetitzades (únicament intra-culturals)i, en conseqüència, de replegament, es facilita que aquestes acabin impeding l'articulació de processos que trenquin amb la reproducció cultural de les disposicions d'aquests/es joves, instrument idoni per a la perpetuació de les posicions estructurals.

Val a dir que la inconveniència que per a nosaltres suposa afavorir aquesta reproducció cultural no té de cap manera amb una aposta per l'assimilació de la diferència ètnico-cultural. La reproducció que pot combatre la inserció en dinàmiques d'oci inter-culturals no és necessàriament la del sentiment de pertanyença ètnica, sinó les disposicions culturals (*l'habitus*) sovint interioritzades per una jove població magribina majoritàriament relegada a les posicions més baixes de la jerarquia social. Tal i com assenyalàvem en parlar de la solució multiculturalista a la problemàtica de l'escolarització de les minories d'origen immigrant, amb excessiva freqüència la defensa afèrrima de la preservació purista de l'excepcionalitat de les cultures de poblacions immigrades socialment excloses pot contribuir precisament a empobrir-les a base del pitjor de la nostra (pobresa, insolidaritat, delinqüència, drogues, consumisme, etc.). És aquesta cultura la que pot ser combatuda mitjançant la integració de les segones generacions de famílies d'origen magribí en espais d'oci inter-cultural.

Tanmateix, *oci inter-cultural* no implica necessàriament *oci intercultural*. Efectivament, compartir espais comuns, àdhuc existir relacions entre grups culturalment diferents, no sempre comporta una participació integrada en grups d'oci caracteritzats pel mestissatge. Igual com succeeix a l'hora de donar compte de la diferència fonamental entre el multiculturalisme i l'interculturalisme, *oci inter-cultural* i *oci intercultural* divergeixen quant al

mateix procés de formació d'endogrup i exogrup. En altres paraules, la veritable integració dels i les joves d'origen immigrat en les esferes del consum d'oci que poden proporcionar una identitat social juvenil estable té lloc quan participen en tant que "iguals" dels consums de grups multiculturals. En tot cas, si bé l'existència d'espais d'oci inter-cultural no és condició suficient per a la consecució d'aquest procés, sí suposa un requisit necessari de cara a possibilitar-lo.

Per aquest motiu, i pel que fa a consideració del cas del i les joves mataronins/es de secundària, convindrà que ens referim a la mesura i el sentit en que aquests/es joves d'origen immigrat són presents en els mateixos espais d'oci que els-les joves autòctons/es, comparteixen amics de procedència diversa (nacional o estrangera), s'identifiquen amb la realització de les mateixes pràctiques de consum que estructura la joventut no immigrada, combinen de la mateixa manera la dedicació a l'escola i la dedicació al lleure, etc.

En qualsevol cas, convindria introduir un element corrector en ordre a relativitzar en certa manera el possible impacte que sobre el posicionament en l'estructura social pot arribar a ocasionar la integració d'aquestes segones generacions en dinàmiques interculturals de consum d'oci: en general, l'extracció socio-econòmica dels i les joves enquestats/des i/o entrevistats/des no difereix de manera ostensible en funció del seu origen magribí o autòcton. Per aquesta raó, més que no pas les possibilitats de superació de la desigualtat per raó de classe social, el que està en joc és la construcció de la identitat d'aquets/es joves immigrants/es a l'entorn dels paràmetres del que suposa la condició juvenil a la nostra societat; a partir d'aquí, i aquí rau una de les sospites que ha motivat la redacció d'aquest informe, la "normalització" de la sociabilitat de les segones generacions pot, al contrari del que sovint s'afirma, arrossegar llurs famílies vers trajectòries paral·leles d'integració social.

Retrobant, novament, la dimensió segmentadora de l'accés als consums d'oci, la tesi sobre la qual girarà l'organització de la informació extreta del treball de camp corresponent a aquest punt dirigeix l'atenció sobre la participació desigual de joves immigrants i joves immigrades en les dinàmiques relacionals que es configuren en espais d'oci inter-cultural. És a dir, com es concretarà en tractar el darrer d'aquests punts, les noies immigrades no tan sols tenen un accés més restringit que els nois a l'oci fora de casa; quan surten de l'àmbit domèstic consumeixen el lleure en espais molt guetitzat. En relació als nois immigrants, creiem que pot presumir-se que, tot i ser més present que les noies en espais d'oci inter-cultural, el grau d'integració en dinàmiques de consum interculturals continua essent força baix.

III. Oci formalitzat, oci menys formalitzat

A nivell analític, i ni que sigui a força de simplificar la complexitat que es dona realment en la pràctica quotidiana, podem igualment classificar les dinàmiques d'oci depenent del seu grau de formalitat. Totes les activitats de lleure tenen lloc enmig d'unes coordenades espacials i temporals a través de les quals adquireixen significats diferents. Com hem vist, les activitats d'oci protagonitzades dins la llar i el consum d'aquest al barri, al parc, al centre de la ciutat, etc. (així com també el característic dels caps de setmana, el dels dies d'escola o el de les vacances de Nadal, per exemple), contenen una dinàmica pròpia i donen lloc a diferents modalitats a l'hora d'experimentar i omplir simbòlicament el temps lliure per part dels i les joves. De la mateixa manera, les activitats que es practiquen de forma espontània al pati de jocs, al carrer de casa o al parc del barri tenen pels/les joves un significat clarament diferent respecte a aquelles altres que estan fortament condicionades, quan no determinades, per un alt grau de direccionalitat més o menys explícit (com succeeix en el cas de les activitats extraescolars organitzades pel propi centre d'ensenyament o aquelles altres que es desenvolupen a acadèmies o institucions diverses).

Un aclariment: hem optat per parlar d'activitats *menys* formalitzades, i no pas d'activitats *no* formalitzades o *informals*, perquè entenem que no existeixen activitats "lliures" de constrènyiments. Partint de la base que les relacions entre les persones no poden tenir lloc en un buit social, sinó que sempre s'estableixen enmig d'un marc estructurat i estructurador de l'acció, pensem que la interacció que els i les joves estableixen entre sí en el seu *camp de joc* (seguint la terminologia bourdeuana) està triplement condicionada per llur ubicació en l'espai social, per les regles de joc pròpies de cadascuna de les activitats d'oci i, finalment, per la construcció mútua de representacions sobre l'altre que, de fet, també influeixen sobre les constriccions de caire estructural (de manera que també s'han de tenir en compte els condicionaments derivats del treball simbòlic si desitgem entendre i explicar les lluites quotidianes, individuals i col·lectives, que esdevenen enmig d'aquestes estructures).

La nostra proposta teòrica consisteix ara en proporcionar orientacions que ajudin a distingir les activitats d'oci en funció de la seva ubicació dins l'eix que anomenem "activitats formalitzades - activitats menys formalitzades". Pel fet de tractar-se d'un *continuum* donem per descomptat que les activitats situades als seus extrems no són més que *tipus ideals* que mai no es donen en "estat pur"; tanmateix, el mèrit d'aquest instrument d'anàlisi resideix en

què ens permet reconèixer una activitat com a més o menys formalitzada a través de la comparació.

D'una banda, i en un extrem de l'eix, situariem aquelles dinàmiques de lleure en les que els/les joves s'han vist desplaçats del seu paper de protagonistes perquè els/les adults/tes han agafat el control. Són les que hem anomenat "activitats formalitzades". Sense possibilitat de poder (re)definir, dins de certs límits, les regles de joc segons els seus propis criteris i interessos, aquestes activitats esdevenen pels joves espais ordenats i controlats institucionalment on només poden desenvolupar un paper més aviat d'audiència, de continent, i no tant de participants "actius". En efecte, activitats com ara les classes d'idiomes, de mecanografia, d'informàtica, o fins i tot aquelles altres organitzades per institucions específiques d'educació en el temps lliure (grups d'esplai, ludoteques, colònies d'estiu, festes organitzades pels centres escolars, equips esportius, etc.) poden perdre per alguns/es joves la seva originalitat, la seva creativitat, la seva vessant com a camp de descoberta, de cultiu, de manifestació d'interessos, d'innovació, etc. en la mesura en què, a més d'esser regides per normes inamovibles, estan fortament determinades per marcs físics (l'escola d'idiomes, l'acadèmia, el casal, les instal·lacions esportives) i blocs temporals (l'horari) fixats a priori.

D'altra banda, i a l'altre extrem del *continuum*, tindríem aquelles activitats de lleure que els/les joves poden fer-se pròpies, aquelles dinàmiques susceptibles d'ésser manipulades i carregades de sentit a partir de la implicació d'aquests en la seva configuració. Són les activitats que configuren l' "autèntic" camp de joc juvenil i que permeten elaborar i mantenir la identitat dels i les joves com a tals. Xerrar amb els amics/gues del barri al carrer, jugar al pati de jocs, intercanviar i gravar cassettes, fer manualitats o jugar amb la consola són activitats que els joves duen a terme i orienten amb més autonomia i que ofereixen més possibilitats per (re)elaborar simbòlicament els productes que el mercat de l'oci col·loca al seu abast. En paraules de Paul Willis (1998), el fet que els/les joves puguin donar sentit a les seves activitats culturals i, per extensió, a les seves dinàmiques de lleure, és la garantia que es puguin establir "contactes espurnejants" o, com diu també, "contactes simbòlics vigoritzants" i contribuir, així, a la construcció de significats propis i de productes culturals "arrelats" com a part de la l'experiència quotidiana, al marge del monopoli de les institucions. És precisament aquesta possibilitat de construir els perfils de la pròpia activitat per mitjà dels usos simbòlics dels seus productes el que possibilita en major mesura que les pràctiques d'oci estructurin bona part dels processos de construcció de la identitat dels/les joves, i que esdevinguin fonamentals en la inserció social d'aquest col·lectiu a través de la confecció de xarxes de sociabilitat amb el seu grup d'iguals.

De la mateixa manera que hem fet als epígrafs anteriors, en aquest hauríem de referir-nos també a la vessant discriminatòria de l'oci en tant que esfera reproductora-productora de les desigualtats socials de tot tipus (de gènere, de classe social i de la seva subrogació, la d'ètnia). En canvi, considerem que la dimensió segregadora de les activitats ocioses en funció del seu grau de "formalització" no s'imposa sinó a través d'un altre eix transversal ("oci instructiu vs. oci (re)creatiu") que estableix la seva verticalitat en cadascuna de les dinàmiques de lleure. És per això que prorroguem fins el següent punt les orientacions teòriques sobre com el lloc ocupat per cadascú dels individus determina les seves possibilitats reals d'accés a un o altre tipus d'oci (més o menys formalitzat i de tipus instructiu o bé (re)creatiu).

IV.- Oci instructiu, Oci (re)creatiu

Abans de continuar amb la nostra exposició, cal matisar que, des del nostre punt de vista, també contemplem com a ocioses aquelles activitats que guarden més paral·lelismes amb les dinàmiques característiques del marc escolar (classes d'idiomes, d'informàtica o mecanografia, de música, etc.), i no només aquelles altres de tipus lúdic o (re)creatiu, més o menys formalitzades que esdevenen aparentment lliures de normes i constrenyiments (jocs audiovisuals, diversions al carrer, grups d'esplai, festes privades o populars, competicions esportives, etc.). Sense negar el fet que les activitats instructives són un recurs sobretot formatiu o una inversió, i que la seva realització pot suposar als/les joves (o almenys a una part d'ells/elles) dificultats a l'hora de posar en pràctica estratègies d'identificació i diferenciació tan eficaces com les que entren en joc quan s'és protagonista de dinàmiques de tipus recreatiu, no deixa de ser significatiu per a considerar-les com a activitats ocioses el fet que tenen lloc fora de l'estricta marc escolar així com el caràcter voluntari de la seva pràctica. Al llarg de les entrevistes amb els nois i noies de Mataró, hem pogut constatar com la gran majoria d'ells i elles han triat llurs activitats extraescolars (cursos d'idiomes i mecanografia, classes de gimnasia, entrenaments de futbol, etc.) guiats pels seus gustos i interessos (acadèmics i/o de lleure), de forma que aquest consum també aconsegueix la funció bàsica de l'oci, ço és, l'estructuració de bona part dels processos de construcció simbòlica de la identitat d'aquests/es joves.

En termes generals, i a diferència d'aquelles activitats properes a l'imaginari formatiu o escolar, les dinàmiques d'oci (re)creatiu no són viscudes per alguns/es joves en termes d'inversió o com a temps d'espera, ans tot el contrari: són la condició del seu present. La participació en la modalitat d'activitats menys instructives té un valor positiu en l'imaginari

juvenil, ja què permet dilucidar amb més eficàcia i amb més marge de maniobra la seva integració en l'univers juvenil i posar, per tant, en acció un joc de relacions susceptible de convertir-se en un símbol de distinció social. La dedicació a activitats que guarden una distància prudent, física i simbòlica, respecte aquelles altres de caire més instructiu, facilita als individus entrar en dinàmiques d'estructuració de la identitat a través de la tria d'espais, d'elements estètics i culturals, d'amics, de coses a fer, etc. Tot plegat suposa la posada en escena de dispositius que reforcin, d'un costat, la identificació amb un estil de vida juvenil i el grup propi (endogrup) i, de l'altre, el distanciament respecte la resta de col·lectius socials juvenils (exogrup).

La més gran dedicació a un o altre tipus d'activitat pot ser un reflexe evident de les condicions objectives d'existència en les quals es desenvolupa la vida quotidiana dels/les joves, així com de llur ubicació en el creuament de les desigualtats socials per raó de classe, gènere i ètnia. En aquest sentit, apuntem la idea que els individus pertanyents a aquelles famílies amb un més gran capital econòmic i cultural tendiran a desenvolupar amb més freqüència activitats formalitzades relacionades amb l'imaginari escolar en relació a aquells altres ubicats en posicions socials menys privilegiades. La interpretació que puguin fer sobre la joventut els pares i les mares dels/les joves més ben situats com a temps d'inversió i preparació per a la futura entrada en el món dels adults, explica que aquests/es joves tinguin tots els papers per dedicar el seu temps lliure a desenvolupar activitats dirigides que tinguin a veure amb aprenentatges de tipus acadèmic o que complementin la formació rebuda a l'escola.

L'altra cara de la moneda està constituïda per aquells/es joves les famílies dels quals es mouen pels espais menys centrals i estratègics de l'estructura social. El fet que les expectatives de posicionament social de partida de moltes d'aquestes famílies respecte els seus fills i filles ja resultin ser baixes pot determinar, juntament amb l'escassetat de recursos econòmics, que molts d'aquests/es joves omplin el seu temps lliure amb el consum d'un oci més lúdic o de tipus (re)creatiu (precisament aquell que pot tenir lloc al carrer, en els parcs i descampats, al camp de futbol del barri, etc., encara que també a casa: veure la televisió, jugar amb la consola, amb els germans/es...). A partir d'aquí, insistim en el caràcter segregador del fenomen de l'oci i la seva dinàmica de (relativa) producció i reproducció de les desigualtats socials per assenyalar, finalment, com la realització d'activitats "instructives" per part dels joves més privilegiats econòmicament i cultural reverteix precisament en aquest tipus de capital, concebut com una mena de "garantia de futur", mentre que la participació en dinàmiques menys formalitzades i/o allunyades de l'imaginari escolar permet als seus

protagonistes guanyar, sobretot, en capital relacional (establint relacions de dependència i amistat amb membres de la seva mateixa condició socioeconòmica, és clar).

En definitiva, i per finalitzar aquest apartat, anunciem la idea a partir de la qual s'estructurarà la interpretació de bona part de la informació recollida al llarg del treball de camp realitzat a Mataró: no s'observa que l'accés dels/les joves mataronins/es a les dinàmiques ocioses pel que fa al seu grau d'"instructivitat/instrumentalitat" o "(re)creativitat" sigui substantivament diferent en funció de la seva adscripció ètnica.

V.- Oci lícit, oci il·lícit

Segons el que s'ha pogut constatar al llarg de les planes anteriors quan apuntaven la doble vessant que ha de contemplar una sociologia de la joventut, entenem que l'anàlisi de la cultura juvenil quant a la manera com els i les joves expressen col·lectivament les seves experiències socials està doblement condicionada per l'estructura social en el seu conjunt: d'una banda, per les condicions objectives d'existència particulars en les que té lloc la vida quotidiana i les dinàmiques d'oci dels membres d'aquest grup social (així com per les disposicions culturals més directament associades a aquestes posicions socials) i, de l'altra, per les imatges culturals relacionades específicament amb els joves que predominen a la societat. És, per tant, com a resultat de l'acció sinèrgica d'aquesta sèrie d'elements, més que no pas del "contagi social" (Escola de Xicago) o de "patologies" psicosocials (perspectiva criminalista de la dècada dels 60), que es pot entendre l'aparició de conductes juvenils il·lícites a la nostra societat.

Val a dir que no entenem com a activitats il·lícites en el temps lliure aquelles *resistències rituals* (De Martino) o *respostes subculturals* (Phil Cohen) que construeixen alguns/es joves per intentar expressar i resoldre, ni que sigui de forma "màgica", les contradiccions que romanen amagades en el sí de la societat. Aquest tipus d'estratègies plantegen solucions a un nivell simbòlic, sense possibilitats reals de corroboració; però alhora ofereixen als i les joves espais d'autonomia en els que poder desenvolupar algunes de les funcions que les institucions socials no poden acomplir de forma positiva; és a dir, la dotació d'identitat social.

Contràriament, i en un sentit ampli, definirem aquí les conductes il·lícites com aquells comportaments antisocials que tenen com a característica nuclear la violència física (que s'exerceix al mateix temps contra els objectes i les persones) i/o *simbòlica* (que s'exerceix contra les persones). Més enllà de la constitució d'una subcultura juvenil articulada al voltant

d'un estil distintiu, el que diferencia les activitats il·lícites no és ja la contestació sinó, sobretot, la frustració. En efecte, la gravetat de les accions il·lícites depén, en un principi, del nivell on cadascú tingui establerts els límits d'acció, però convindria subratllar que, com a generació, els/les joves es troben en una societat de consum opresora en la qual la realitat econòmica és, per a ells/es, més aviat precària i en què les instàncies tradicionals de socialització estan perdent progressivament el seu protagonisme.

Sota aquest punt de vista, les activitats il·lícites poden ser analitzades a partir de la confluència de tres processos de canvi que estan modificant profundament les condicions socials i les imatges culturals de la joventut:

-Escenari econòmic (*capitalisme informacional i creixement sense ocupació*): Ja hem apuntat anteriorment com les condicions actuals de l'ocupació juvenil i la precarització de les condicions de treball d'ençà els anys vuitanta modifiquen de forma substantiva i radical la transició a la vida adulta dels/les joves. Els canvis no són simplement circumstancials, sinó que estem davant la irrupció d'un nou model societal, identificat per Manuel Castells com capitalisme informacional, que es caracteritza per un nou paradigma tecnològic que resulta ser molt exloent i dualitzador en relació al mercat de treball i generador de grans excedents de mà d'obra. Una realitat socioeconòmica tal no pot sinó tenir una influència negativa en la forma com els/les joves construeixen les seves expectatives, de manera que molts/es d'ells/es s'aferren a patrons d'irresponsabilitat, d'insatisfacció, de desafecció social i racisme, etc. davant l'absència d'horitzons clars (dilatant en molts casos la seva transició a la vida adulta).

-Cosmovisions (*(post)modernitat, pluralitat i crisi de sentit*): Com diuen Peter L. Berger i T. Luckmann, una de les característiques dels països occidentals -"aquellos donde la modernización ha llegado más lejos y donde la forma moderna de pluralismo se ha desarrollado plenamente"- és que "los sistemas de valores y las reservas de sentido han dejado de ser patrimonio común de todos los miembros de la sociedad", de manera que "el individuo crece en un mundo en el que no existen valores comunes que determinen la acción en las distintas esferas de la vida, y en el que tampoco existe una realidad única idéntica para todos" (1997:61). Davant d'aquesta situació, allò que troben els/les joves en el seu confús camí des del jo personal al jo social, des de la individualitat a la sociabilitat, és la convivència desordenada de múltiples racionalitats totes elles legitimades i legitimants que "posibilitan un tipo de conductas diferentes de las propias de otras épocas, cuestionantes del principio de autoridad y que deslegitiman su validez en la práctica" i que "predisponen a actuar de forma autónoma y al margen de los cánones establecidos, propiciando la aparición de actos vandálicos" (Hernando, M^a J., 1996:165).

D'altra banda, la joventut es mou en el marc d'una societat de consum que, més que mai, ha entronitzat com a màxims valors d'aquest cicle de vida el *consum* i l'*emulació*, i en la que les dinàmiques de *festa* i *diversió* són imposades als/les joves com unes pautes a seguir difícils de questionar. En el fons, aquests models de conducta poden arribar a representar per alguns/es joves el reflexe d'una societat despietada que els obliga a adaptar-se a uns arquetipus frívols i superficials. Situació aquesta susceptible de provocar frustració, angoixes i sentiments d'insatisfacció.

-Aquest *collage* de significats es correspon en gran mesura amb la *crisis general dels canals de socialització tradicionals*, especialment la institució familiar. En efecte, en una situació de simultانيتat de marcs culturals i d'agents socialitzadors en la qual cap d'ells gaudeix d'una posició hegemònica per la seva capacitat de legitimació, té poc sentit parlar d'un model de conducta referencial que eduqui els/les joves sobre els estàndars acceptats socialment. Davant aquesta pèrdua del rol socialitzador de les institucions tradicionals, l'individu fa ús d'altres mecanismes de rearticulació i creació de sentit, adquirint protagonisme l'ambient social que li envolta: el seu grup d'amics i amigues. Si tenim en compte que la lògica interna d'alguns d'aquests grups és delictiva, serà fàcil que aquesta mimetitzi els seus membres. En aquest sentit, serà especialment en els moments d'oci quan s'evidenciarà de forma més clara aquest problema, donant lloc a l'expressió de sentiments de desorientació, inconformisme, i insatisfacció que poden cristallitzar finalment en conductes antisocials i violentes.

Pel que fa al nostre objecte d'estudi, diríem que el conjunt d'aquest elements adopta la seva màxima crueltat en el cas de les segones generacions de famílies immigrades. En efecte, no només es tracta d'una població subalterna, relegada generalment a les posicions més baixes de la jerarquia social, sinó que, a més, ha experimentat de forma brusca el pas d'una cultura amb un sistema de valors relativament coherent i homogeni a una altra caracteritzada pel seu pluralisme i per una filosofia *hedonista* (Bell) i del *I am me* (Mitchell). En aquest escenari, la descoberta que fan els/les joves immigrants del cosmos com a conjunt de parcialitats pot provocar el desig de fugir dels determinismes imposats al llarg del seu procés de socialització, donant lloc en moltes ocasions a l'esfondrament del model d'autoritat parental.

Fent novament èmfasi en la dimensió segmentadora de l'accés al consum d'oci, la idea que orientarà les explicacions del proper apartat corresponents a aquest punt centra la seva atenció sobre la participació desigual dels/les joves magribins/es immigrants/des i els/les joves mataronins/es autòctons/es en les dinàmiques d'oci lícites i il·lícites. Concretament, pensem que els nois immigrants no tan sols tenen un accés més gran que les noies a l'oci fora

de casa (com ja hem assenyalat anteriorment), sinó que quan surten de l'àmbit domèstic la seva probabilitat d'inserció en dinàmiques de tipus il·lícit és més alta que la de les noies magribines.

VI.- Oci "masculí", oci "femení"

Ho assenyalàvem en parlar de la naturalesa sexuada dels processos de consum d'oci: tradicionalment la cultura juvenil, contingut que omple un període de transició i-responsable (des del punt de vista de l'imaginari de les obligacions adultes) per definició, ha estat entesa com una cultura bàsicament masculina. Participar activament en el consum d'un oci valorat en l'espai social juvenil implica gaudir de cert grau d'autonomia, d'irresponsabilitat, i les noies en nombroses ocasions continuen vivint el trànsit vers l'emancipació de la família d'origen com el pas d'una dependència domèstic-familiar a una altra. Quan l'Escola de Xicago estudiava els comportaments "anòmics" i "desviacionistes" de determinats grups de joves urbanites, quan Gramsci tracta d'explicar les diferents formes de dissidència i contestació juvenils atenent a les crisis d'identitat i d'hegemonia de les noves societats capitalistes, quan De Martino dóna compte de les expressions de violència juvenil en tant que rituals de pubertat adreçats a la superació del perill del caos civilitzatori, quan Monod estudia els estils de vida i els sistemes simbòlics dels *bloussons noirs*, quan el CCCS de Birmingham analitza els rituals subculturals de grups com els *mods*, els *skinheads*, els *teds* o els *rockers*, i les seves relacions amb l'estructura social i les cultures parentals, en definitiva, quan les ciències socials han dirigit la seva atenció vers aquesta temàtica sobretot han tingut al cap les expressions masculines de les cultures juvenils; de fet, sovint no han fet sino aproximar-se a fenòmens, com el de l'emergència de bandes juvenils, que tanmateix poden ser estudiats en tant que intents d'afirmació de la pròpia virilitat (comportaments violents, estètiques dures i agressives, actituds masculistes, etc.).

En els darrers anys ha tingut lloc un doble procés de cara a afavorir la recuperació de les manifestacions del consum femení d'oci: d'una banda diverses autores (apuntàvem aleshores el cas de Wulff, Garber i McRobbie) han abordat l'anàlisi de les cultures ocioses juvenils segons aquestes s'articulen en espais "invisibles" de sociabilitat (i on apareixen amb més freqüència noies que nois), d'altra banda, algunes joves s'han anat progressivament incorporant a la participació en dinàmiques de consum "públic" fins al moment monopolitzades pels nois -incorporació que sobretot ha tingut lloc a l'entorn d'estils més interclassistes o de classe mitjana, com els pretesament "contraculturals", però que també s'ha

fet evident en la formació de les anomenades tribus urbanes (*skins, heavies, punks, makers*, etc.).

Però el que encara avui no sembla qüestionable és el fet que majoritàriament les joves viuen el seu consum d'oci de manera diferent a com el viuen els joves. En aquest punt, del que es tractarà és de recollir aquells aspectes que puguin fer visible l'existència d'aquesta diferència en el cas de les segones generacions estudiades i que puguin haver anat apuntant-se en el decurs de la redacció dels punts anteriors. Per aquest motiu, i per tal de valorar en quina mesura la diferència nois-noies és especialment significativa en el cas de la població magribina, haurem de comparar-la amb la diferència existent quant al consum d'oci entre les nois i les noies autòctons/es.

D'aquesta manera, i a la llum de la informació obtinguda d'enquestes i entrevistes (i d'algun petit exercici d'observació de determinats espais d'oci), provarem de donar voltes sobre les tesis següents: i) les noies magribines participen menys que els nois magribins (i que les noies autòctones) dels espais i els temps de l'oci que es consumeix fora de casa; ii) les noies magribines, quan consumeixen oci extra-domèstic, ho fan de manera menys inter-cultural que els nois magribins (i també que les noies autòctones) i, per tant, en espais i temps més segregats, sovint familiaritzats (sortir a passejar amb cosines o fins i tot amb la mare); iii) les noies magribines, com els nois magribins, participen menys que els i les nois/es autòctons/es en activitats d'oci formalitzades properes a l'imaginari de l'educació obligatòria reglada, i menys que els joves immigrants i els i les joves autòctons/es en activitats d'oci no formalitzades i ben valorades en el context de l'espai social juvenil; finalment, iv) les noies magribines, en participar menys de les dinàmiques d'oci fora de casa, inter-cultural i informal, que els nois magribins, tenen moltes menys probabilitats que aquests de caure en la realització d'activitats il·lícites o delictives.

Hagués estat molt interessant encetar en la mesura de la comprovació d'aquestes constatacions una feina sistemàtica de recerca de les raons de la seva causalitat. No obstant, una tasca com aquesta excedeix amb molt les possibilitats d'aquest treball, motiu pel qual ens haurem d'accontentar amb l'exposició raonada de l'estat de la qüestió i, en tot cas, amb la referència a l'existència d'una doble dinàmica o procés circular: els models familiars de socialització i transmissió dels rols genèrics tendeixen a afavorir la reclusió de les noies magribines en l'àmbit domèstic, alhora que la seva exclusió dels criteris de sociabilitat valorada en els camps del consum d'oci contribueix a consolidar aquesta reclusió. La circularitat d'aquest procés, doncs, perilla quan aquestes noies inicien un acostament significatiu als temps i els espais d'oci públic i inter-cultural. En ocasions, menys de les que

ensensem, la presència d'aquest perill podrà comportar situacions de conflictivitat oberta en el si de les famílies ; en altres casos, en la mesura en què l'acostament tingui lloc de manera progressiva i allunyant-se de les dinàmiques juvenils d'oci més nocives (para-delictives), aquest podrà tenir lloc en el marc de la negociació típica entre pares/mares i fills/es. I tot plegat tenint en compte aquells marcs familiars conservacionistes de les tradicions de les societats d'origen ; i no totes les famílies magribines participen d'aquests marcs.

4.2. OCI I "SEGONES GENERACIONS"

EL CAS DE MATARÓ

Considerem que en tot procés d'investigació social ha d'existir una relació mútuament enriquidora entre allò que s'anomena "la pràctica" i allò altre que tothom entén per "la teoria". De fet, la una no pot estar separada de l'altra, perquè tot procés de creació de coneixement és inductiu i deductiu alhora. Per motius evidents de claredat expositiva, però, no es pot procedir d'una altra forma sinó és separant en dos moments l'anàlisi de la realitat social. Així les coses, i feta una aproximació teòrica sobre la manera particular com creiem cal conceptualitzar el consum d'oci entre els i les joves, és ara el moment d'exposar els nostres anàlisis sobre la integració de les segones generacions en els espais d'oci de Mataró.

Hem intentat posar l'èmfasi en l'aspecte de les dinàmiques relacionals que tenen lloc en el consum d'oci, incloent com a objectes dels nostres anàlisis no només les estratègies d'identificació i diferenciació en base a les quals els i les joves d'origen magribí construeixen la seva inserció en l'espai de lleure, sinó també el paper desenvolupat per aquells actors que prenen part del procés d'integració social d'aquestes segones generacions. Per tal de dur a terme aquesta tasca de visualització empírica, doncs, hem estimat convenient donar la veu a tots/es els/les protagonistes: als/les alumnes immigrants/des dels sis instituts públics de Mataró, però també als seus companys/es autòctons/es de classe ; a les seves amistats del carrer, als seus pares i mares, però també als/les professionals de l'educació en el lleure i d'altres expertes/es en el camp. Són ells/es qui amb més seguretat podran fer-nos conèixer millor quines són les seves preocupacions al respecte, i quines les seves angoixes i expectatives dels diferents actors que participen d'una o altra forma del procés d'integració social de les segones generacions en les dinàmiques de lleure.

Amb aquesta tasca intetarem concretar els nostres plantejaments a través de la presentació d'una sèrie d'idees-força que suggereixen què pot passar "sobre el terreny", com

l'oci pot esdevenir un espai privilegiat en la integració social dels fills i filles de famílies immigrades magribines o com, per contra, pot arribar a ser una esfera (re)productora més de les desigualtats socials que estructurin les relacions quotidianes entre els individus. Del que es tracta, en definitiva, és de provocar la reflexió vers la comprensió d'una problemàtica específica, i ho fem amb l'esperança que aquest envit contribueixi a procurar guies útils per a l'acció.

I.- Oci a casa, oci fora de casa

Tal i com esmentàvem anteriorment, quan del que es tracta és d'analitzar la integració social dels nens i nenes de les famílies immigrades d'origen magribí, esdevé fonamental estudiar la seva participació en aquelles dinàmiques relacionals pròpies del "camp de joc juvenil" a través de les quals els i les joves expressen, exploren i construeixen les seves identitats individuals i col·lectives. En relació a aquest punt, havíem indicat que la classificació oci actiu-oci passiu (utilitzada habitualment de forma acrítica per les recerques i/o enquestes de "pressupostos temporals") no només reproduïx vells tòpics sobre la passivitat creixent dels individus a l'hora de gaudir del seu temps d'oci, sinó que legitima inadequadament una classe de sectorialització axiològica o teleològica en funció dels espais: és a dir, no pretenem sancionar l'esfera domèstica com a àmbit d'oci passiu, ni l'espai públic com àmbit exclusiu de l'oci actiu. En aquest sentit, i en base a poder ordenar de forma profitosa la informació obtinguda al llarg del treball de camp, considerem oportú donar compte de les activitats que fan els i les joves en el seu temps lliure distingint l'espai on aquestes són dutes a terme (a casa o fora d'ella).

Efectivament, en relació a la nostra recerca, l'oci s'enfronta a espais diferents pel que fa al seu valor i significat estratègic a l'hora d'esclarir, d'una banda, la integració dels i les joves immigrants d'origen magribí en la cultura juvenil i, de l'altra, les relacions socials que aquests/es joves estableixen amb els/les autòctons/es en el seu procés d'inserció social. Les reflexions d'aquest apartat giraran al voltant de l'accés que presenten els i les joves a les activitats d'oci a casa i fora de casa en funció de la seva assignació ètnica i del seu sexe, deixant per més endavant (punt II) un anàlisi més exhaustiva del tipus de relacions (intragrupals o intergrupals) que s'estableixen entre ells.

Segons el que hem tingut ocasió de comprovar en el decurs del treball de camp, no només existeix una desigualtat en l'accés als espais públics en funció de l'origen ètnic dels i

les joves, sinó que aquesta desigualtat també es dona en funció del seu sexe, essent molt més accentuada entre el col·lectiu de joves immigrants/des més que no pas entre l'autòcton.

A la pràctica ens hem trobat amb molts casos que ens venen a demostrar com la majoria dels nois immigrants ocupen el seu temps lliure a través d'activitats que tenen lloc fora de casa, apropiant-se d'uns espais públics fàcilment reconeguts per la resta de joves. Per exemple, en una de les entrevistes una alumna de 3r. d'ESO ens comenta: "Quan sortim de l'escola ens reunim amb la gent de l'institut a una llibreria que hi ha al davant. Ja no anem al carrer M. R. perquè ara s'ajunten uns marroquins que sempre ens emprenyen", al temps que la seva companya de classe ens informa que "sempre es reuneixen als parcs i en alguns carrers del meu barri" i assegura que "ara ja han deixat d'anar a l'Avinguda A".

Molts d'aquests espais "ocupats" pels joves immigrants són valorats en termes negatius pels nostres entrevistats/des en la mesura que coincideixen amb aquelles zones més amagades i més al marge dels poliesportius, dels parcs, dels barris, etc. relacionades freqüentment pels/les entrevistats/des amb la delinqüència i la droga. Un dels joves mataronins, que curiosament té més amics magribins que no pas autòctons, ens confessa que "siempre nos juntamos en la plaza P.; allí la gente está compinchada y pasan chocolate y de todo". Aquesta idea la trobem repetida a d'altres entrevistes, però potser una d'elles ens demostra amb més evidència com els/les joves autòctons/es identifiquen alguns dels espais públics on es reuneixen els seus homòlegs magribins com a llocs "perillosos" i on "pots trobar-te de tot". Vegem-ho:

-E : Alguns d'ells van els dissabtes al costat de X [discoteca per adolescents] i els pots demanar tot el que vulguis, ja m'entens, no?

-M : Ja ho crec... Al carrer "xirlen" i després ho vénen i ho canvien per costo, drogues i també "calers". Al carrer X hi ha els moros venent droga ; alguns són de la nostra edat, eh ?

-H : Una de les mesures és evitar que s'ajuntin entre ells. Si has perdut mai la moto *per accident* ves-hi al parc del X i demana'ls-hi que la trobaràs... sencera o a pedassos.

En realitat, les nostres observacions sobre el terreny ens situen sobre la pista que aquestes consideracions són només fruit dels prejudicis. Com veurem més endavant, no neguem que alguns dels joves immigrants pugui participar en activitats emmarcades en espais típicament delictius (com també ho fan alguns d'origen autòcton), però, certament, és molt més freqüent que els joves immigrants accedeixin a llocs visibles i desprovistos de connotacions negatives de la mateixa forma que la resta de joves mataronins/es, malgrat l'ús que es fa d'aquests espais sigui desigual. A excepció d'aquells altres que en sortir de l'institut

van directament a casa, o bé que visiten de forma habitual les mesquites dels seus barris respectius, els joves marroquins solen estar-se als carrers i als parcs, a les places i als poliesportius *al costat* dels seus homòlegs d'origen autòcton. Segons hem tingut ocasió d'especificar en una entrevista mantinguda amb una col·laboradora del "Grup de Dones" de SOS Racisme a Mataró, els joves d'origen immigrat, no pas les noies, "comparten la calle con los de aquí y están en la calle tanto como los de aquí. Lo que ocurre es que cuando un lugar es frecuentado por chavales marroquíes su naturaleza se vuelve repentinamente negativa". En aquesta mateixa direcció, una monitora d'esplai d'un dels barris de Mataró que més població d'origen magribí aplega que participa a la mateixa conversa ens comenta que, "además, estos chavales no tienen más remedio que ocupar los espacios que sobran, los que les han dejado los de aquí, y casi siempre son los peores". Ens ho il·lustra amb un exemple: "Los niños de aquí se quejan de que cuando están jugando al fútbol a veces llegan los otros y le piden jugar ¡Cómo si ellos [els joves autòctons] tuvieran más derecho que los árabes! Así que es normal ver a estos chavales en las gradas mientras los otros juegan".

En el decurs del treball de camp ens hem trobat amb molts casos que poden posar de manifest com els joves marroquins passen la major part del seu temps lliure fora de casa. És, per exemple, el cas de M., un noi que arribà a Mataró procedent de Tànger fa poc més d'un any, i que ens explica: "después de salir de colegio voy a jugar a la calle con amigos de Marruecos (...) Voy al campo de fútbol, al polideportivo o a la calle con la bici (...) y a veces decimos a españoles para jugar un partido España-Marruecos". Aviat ens adonem que és l'únic entrevistat d'origen magribí que realitza una activitat extraescolar de caire formatiu distinta als aprenentatges del Islam: "También voy a un centro de mi barrio a hacer deberes porque me apuntó la M. [professora que havia estat la seva tutora]". Quan li preguntem per les seves activitats els dissabtes ens contesta que "por las mañanas juego a fútbol con el equipo del barrio, cuando no tengo partido voy a mezquita de Rocafonda porque mi padre me lo dice; por la tarde voy a la calle con la bici o dar vueltas". Un altre exemple és el d'O., fill d'una família procedent de Larraix i que viu a Mataró des que era un infant. Els seus pares ens expliquen que mai no saben on és quan surt de l'escola, perquè "está toda la tarde jugando por ahí, por la calle, jugando a fútbol con los amigos". Durant l'entrevista que vam mantenir amb el jove ens comenta que a casa seva volen que estudiï més "para tener un buen trabajo" i que visiti algún cop la mesquita "para aprender las cosas buenas de la vida", però s'estima molt més fer un altre tipus de coses: "salir por la calle, dar vueltas, ir al poli y jugar un partido de fútbol marroquíes-españoles".

Entenem el cas d'aquests joves com a il·lustratiu dels hàbits d'oci dels nens immigrants durant el seu temps de lleure; caricaturitzant una mica diríem que, en sortir de l'escola, els joves immigrants van al parc o al camp de futbol del seu barri on juguen amb els seus amics (generalment magribins com ell) fins que arriba l'hora de marxar a casa. La mesquita la trepitgen els caps de setmana (generalment els dissabtes al matí i/o els diumenges després de dinar), no pas per voluntat pròpia sinó obligats pels respectius pares. El dilluns al matí s'enrecorden que no ha fet els deures.

És cert que els nois magribins "s'ajunten entre ells i van a la mesquita a aprendre els seus costums", però, pel que sabem, els que ho fan de forma habitual són en realitat una minoria i són fonamentalment aquells alumnes que millor promocionen en els seus estudis i dels que els seus companys de classe no poden sinó sentir-se orgullosos: "En M. [que vol ser metge de gran] és el més intel·ligent i no para d'estudiar: les assignatures de l'institut i també allò de la mesquita; l'hem fet delegat", diu una companya de la seva classe; o "en Mh. s'esforça molt, molt perquè vol ser ingenyer industrial; es passa tot el dia a casa estudiant!", comenta un amic seu durant l'entrevista.

Pel que fa als resultats de les respostes que donen les joves entrevistades a la pregunta "quines activitats d'oci realitzeu quan sou fora de casa?", val a dir que aquests difereixen enormement en funció de la seva pertinença ètnica. Mentre les noies autòctones participen de les dinàmiques d'oci fora de la llar amb una intensitat semblant a la dels seus homòlegs masculins, en el cas de les noies immigrants ens trobem amb respostes d'aquest tipus: "Yo no salgo a la calle como las españolas, ni voy a la discoteca ni a los bares. Algunas tardes me quedo en el parque hablando con mis amigas, pero sólo un rato porque mi madre me llama, tengo que ayudar", ens comenta la Hn., una alumna de 4rt. d'ESO amb només un any de residència a Mataró. Però tampoc la majoria algunes de les alumnes que han viscut un procés migratori fa més temps ens proporcionen respostes diferents. Una noia que viu a Mataró des que tenia vuit anys assenyala "a mí no me gusta salir como las jóvenes de aquí, prefiero dar un paseo los sábados por la mañana con mis hermanas o estar tranquila en casa jugando con mi sobrino". En respondre a l'altra de les preguntes relacionada amb els hàbits de lleure plantejada tant a les enquestes com a les entrevistes ("quines activitats d'oci realitzes quan ets a casa?"), totes les joves d'origen magribí (a excepció de només una d'elles que viu a Catalunya des de fa nou anys) expressen no practicar cap altra activitat a part de veure la televisió dels països àrabs i/o col·laborar en els treballs domèstics i en la cura dels/les petits/es de la família.

Entenem que hi ha tota una sèrie d'habilitats instrumentals de tipus comunicatiu, físic i tècnic, així com unes formes de sensibilitat i de gust, que s'han d'haver adquirit per poder gaudir de les activitats d'oci i que les joves d'origen magribí no han desenvolupat degut a la pressió consensuada exercida per algunes de les instàncies socialitzadores a les que han estat sotmeses al llarg de la seva infantesa. Sense perjudici de reconèixer que aquestes joves immigrades puguin articular (dins l'espai domèstic o a l'escola) criteris emocionals amb els quals poder construir la seva personalitat, pensem que les dificultats que tenen per a l'hora de participar en les dinàmiques ocioses fora de l'àmbit domèstic són un entrebanc més per a la seva integració en el *camp de joc juvenil* i, en conseqüència, per a la possible actualització d'una identificació juvenil duradora. Sigui com sigui, entenem el conjunt de casos estudiats com a significatius dels camins diferents que segueixen els i les joves d'origen magribí en el seu camí vers la seva inserció en la societat receptora.

II.- Oci intra-cultural, oci inter-cultural

Aurgumentàvem amb anterioritat com el fet que existeixi un consum d'oci *inter-cultural* -és a dir, que joves autòctons/es i immigrants/des comparteixen els mateixos espais i temps de lleure- no garanteix per sí sol la constitució de dinàmiques d'oci *intercultural* -això és, d'aquells processos de consum que posen en relació, en qualitat d'"iguals", joves de cultures en principi diferents. I entenem que, si bé l'ideal a assolir per tal d'afavorir la tendència vers la integració social de les segones generacions estudiades era la vertebració de dinàmiques d'oci *intercultural*, la mera presència d'un consum ociós que físicament les apropés a la interacció amb els grups de joves autòctons (oci *inter-cultural*) suposava un significatiu pas endavant en aquesta tendència. Malgrat tot, segons pot desprendre's dels resultats del nostre treball de camp, sembla no estar tan clara aquesta aurgumentació. Sovint, l'actualització de dinàmiques de consum *inter-cultural* és encara molt lluny d'arribar a produir *interculturalitat* en aquest terreny, i en canvi s'estructura molt pròxima a l'existència d'un oci marcadament *intra-cultural*, guetitzat. Anem per parts.

Quan qüestionem a joves autòctons/es sobre les seves relacions fora de l'escola amb nois i noies d'origen magribí, les seves respostes acostumen a deixar entreveure que uns i altres no comparteixen ni interessos similars, ni els mateixos espais, ni temps d'oci: "No, no anem mai amb ells. Jo tinc els meus amics, i anem per <<puestos>> diferents. De vegades ens els trobem, a alguns bancs o alguna escala o en el carrer de la xurreria, però continuem i no els fem cas", ens explica un noi autòcton de 3er d'ESO; un company seu de classe afegeix, "sí, es

que no s'estan quiets. Un dia estan aquí, i un altre dia estan allà. Ens els trobem molt poc. A més, jo visc <<casi>> a la costa, al centre, i allà no baixen mai. Alguna vegada els he vist allà, a la plaça S.A., però poques vegades". Una noia de 4rt d'ESO d'un altre institut afirma, "yo es que no voy con ellos, paso de ellos, si les veo en un <<lado>> pues me voy para el otro. No quiero problemas y ellos muchas veces traen problemas". Sigui com sigui, cal fer notar com aquests tipus de resposta se sostenen en el prejudici que identifica joves magribins/es amb aquells grupuscles immigrants més lumpenitzats, guetitzats i marginats dels marcs socialitzadors normalitzats (principalment, escola i famílies). En bastants ocasions, quan es demana a joves autòctons/es que reflexionin la seva resposta sobre la consideració de l'alumnat immigrant del seu curs amb qui més o menys mantenen contacte, se'ns ha proporcionat expressions d'aquesta mena: "¡Ah!, a esos también los cuentas. Es que esos no cuentan, esos, bueno algunos sí, pero en general, esos son bastante normales. No están por ahí armándola" (noia de 3er d'ESO), o "clar, és que els que van a l'escola són diferents, perquè volen aprendre i fer amics espanyols. Els fotuts, els <<xungos>> són els estan fora de l'escola, de vegades volten per aquí fora. (...) Alguns d'aquests sí que van a l'institut, però van moltes <<toris>>" (noi de 3er d'ESO). En alguna ocasió, l'entrevistat/da elucubra racionalitzant el prejudici, "no tots són així [conflictius], però <<casi>> tots sí. Jo diria que un 90% són així i un 10% tranquilets, que no van pel carrer <<armant bulla>> i això" (alumnes de 4rt d'ESO). Aquest tipus de resposta, fins i tot, ens l'ofereixen joves d'origen magribí amb el propòsit de distingir-se de la compartida associació immigració - proto-delinquència. Abans citàvem la justificació que al respecte realitzava una noia marroquina procedent de Tànger i amb dos anys de residència a l'Estat: "A mí no me gustan los marroquíes, son locos, tontos, gamberros, no buenos. Yo no voy con ellos. Sólo vienen para molestar todo el rato y seguirme y gritar e insultarme". També en M., noi marroquí, provinent de Tànger i resident a Mataró des dels 3 anys, especifica "yo no, yo voy con españoles. No me junto con ellos. Si los veo, pues les saludo y ellos no me hacen nada a mí, porque me conocen. Yo les conozco, pero no me junto con ellos".

No neguem que aquestes argumentacions prejudicoses parteixin d'una base de realitat (ho veurem posteriorment); en tot cas, l'efecte de l'estereotip negatiu el que provoca és la total identificació criminalitzant assenyalada, i, fins i tot, el fet que amb relativa freqüència neguin tota possibilitat de "redempció al condemnat". Aquest darrer punt queda reflectit en bona part de les respostes que els i les alumnes autòctons-es donen a les preguntes "creus que haurien de canviar?, creus que poden fer-ho?": "claro, claro que tendrían que cambiar, pero es que no podrán. Su religión les hace así. Es que son así, ellos no pueden cambiar" (noi de 3er d'ESO);

"sí que haurien de canviar, perquè si no acabaran malament, si continuen així. (...) Doncs, no ho sé, no tinc ni idea si podrien canviar. Suposo que no, que ells ja són així. Ho veus, és que ho veus. Quan veus un <<xaval>> marroquí, saps que és marroquí... Vull dir, per com es posa, com xuleja, com va de fantasma, com es rebot...". De les entrevistes realitzades, tan sols en dues ocasions s'han atribuït causes socioestructurals a aquest comportaments "desviats", i en una d'elles l'entrevistat era marroquí de 21 anys, amb treball i 8 anys de residència a Mataró, germà d'una de les noies marroquines entrevistades a l'escola. És aquest qui explica "muchos de estos chavales estan todo el día en la calle, porque sus padres, si es que tienen padre, porque muchos han llegado aquí solos o viven con un tío o con un hermano mayor..., pero si tienen padres, pues suelen estar todo el día trabajando, porque están ilegal, y no pueden estar todo el día vigilándolos". I un noi de 3er d'ESO, amb un marcat to reflexiu, assenyala, "jo crec que sobretot és culpa dels pares. Que no es preocupen prou, o que no poden perquè treballen. El pare <<a lo millor>> està el dia sencer <<currant>> i la mare <<a lo millor>> tot el dia a una <<fabriqueta>>. A més, molt d'ells tenen molt fills. Tenen massa problemes per estar a sobre vigilant què fan".

De la mateixa manera com es produeix el fenomen de la desertització escolar d'alumnat autòcton, quan en un centre es concentra un substancial nombre de joves magribins/es, també la configuració i distribució dels espais d'oci semblen viure un procés equiparable. Abans feïem referència a les paraules d'una de les participants del grup de dones de SOS Racisme a Mataró, "comparten la calles con los de aquí (...). Cuando un lugar es frecuentado por los chavales marroquíes su naturaleza se vuelve repentinamente negativa".

Segui com sigui, atès l'efecte del prejudici, és raonable que els i les joves d'origen autòcton i alguns/es de procedència immigrada tractin de distanciar-se de tot allò que els pugui fer associar a uns col·lectius juvenils marginalitzats i pseudo-criminals. "No me junto con ellos" (resposta d'en M.) és l'asseveració més recurrent. Però el cert és que, pel que hem pogut comprovar en el decurs del nostre treball de camp (entrevistes a joves, però també entrevistes a persones coneixedores d'aquesta temàtica o petits exercicis d'observació) la segregació física quant a espais i temps d'oci no és tan diàfana. De fet tot sembla indicar que quan existeix una determinada sort de veïnatge es produeix una notable coincidència en els espais que són compartits per uns i altres grups (grups de majoria autòctona i grupuscles de majoria immigrada socialment criminalitzada). En la línia d'allò que ens comentava la monitora d'un esplai, un noi autòcton de 3er d'ESO explica "Sí, les veo allí en el <<poli>>, estan en las gradas, sobre todo, mientras nosotros jugamos al fútbol y al <<basket>>, pero al fútbol sobre todo". El mateix M. concreta "cuando vamos en bici con mis amigos

[majoritàriament espanyols] están por ahí, por donde vamos, en el parque. Pero <<hola y adiós>>. Si voy con mis amigos ellos no se meten con mis amigos, y nosotros no nos metemos con ellos".

I les professionals en educació en el lleure amb qui hem tingut ocasió de conversar, a banda de confirmar el fet que tant uns grups com els altres comparteixen físicament i de manera significativa espais i temps d'oci similars, apunten cap a la constació que aquesta coincidència inter-cultural rarament acaba traduint-se en dinàmiques de consum ociós autènticament interculturals. En general, "comparten la calle pero ocupan lugares diferentes. Por ejemplo, en la calle P.P. los que son de aquí se juntan al final, cerca del polideportivo, mientras que los magrebies se reúnen cerca de la churrería. A veces puedes ver a los dos grupos allí, pero cada uno en una acera diferente", afirma la sociòloga entrevistada. I la monitora entrevistada corrobora "se ha producido un reparto del barrio : por el polideportivo se ve un poco de todo aunque separados, en el L. niños de aquí y por la calle de la churrería hay de todo, pero sobre todo se ve a los magrebies. Es una calle muy concurrida, tiene la mezquita cerca, la tienda de veinte duros árabe, la carnicería...".

Aquesta distribució dels espais d'oci no suposa un repartiment ni equitatiu (com hem vist abans, sovint els grups de majoria immigrada ocupen aquelles zones perifèriques desocupades pels col·lectius autòctons) ni estanc. Entre aquests grups existeix cert contacte. És per això que hem preferit parlar d'"oci inter-cultural", per comptes d'"oci multicultural". El que succeeix és que generalment es tracta d'un contacte que, tot i no ser perdut de vista en cap moment, implica una relació comunicativa poc estable i mantinguda, que difícilment fa perillar les adscripcions grupals de partida. Habitualment, fins i tot es tracta d'un contacte que s'articula en termes de competició o agressivitat. En J., noi autòcton que ens referia com es parteixen el "poli" amb aquests grups, afegeix "a veces entran en la pista para jugar con nosotros. Son pesados, porque estás allí jugando y te vienen y te interrumpen. Molestan. Pero entonces a veces lo que hacemos es organizar un partidillo España contra Marruecos y siempre ganamos. Además son unos guarros, pegan patadas y van <<a saco>>".

Un apunt interessant: quan existeix certa dosi de mestissatge aquest té lloc quan entren en joc dinàmiques de forta il·licitud. Segons ironitza la filla d'una comerciant de la zona, amb experiència en el terreny, "yo sí que he visto a los chicos más mezclados, aunque sea porque el gamberrismo no tiene nación. Los ideales de la tolerancia se ven felizmente cumplidos en el reducto de la churrería. Desde mi casa, también se ven en la barandilla del centro cívico a ellos [nois magribins], atención, con los chicos y chicas [destaca l'entrevistada] de aquí. Esto sólo sucede entre los gamberros, bueno, no es que sean gamberros sino que son

<<verdulaires>>, o sea, que están todo el día en la calle". I hem pogut entrevistar, a un dels instituts, dues noies, l'E. i la M. (estudiants de 3er d'ESO), que havien mantingut relació amb aquests grupuscles. Citem, tot seguit, part del diàleg que en un moment de l'entrevista encetaren entre elles:

M: (...) Els marroquins pintaven les parets amb graffities, removien els mobles vells de les escombreries.

E: Sí, i intentaven engegar algun cotxe robat. Un cop, fins i tot, ho van aconseguir.

M: A nosaltres no ens tocaven ni res, però a les noies d'altres escoles sí.

E: Perquè no eren <<quilles>>, eren més heavies o hippies.

M: Quan veien un heavy deien: "¡vamos a robarle!".

E: (...) Els hi feia tot igual, si havien de <<fotre una hòstia>> a algú, li <<fotien>>. I de vegades robaven.

El que ens interessa en relació a aquest darrer punt és destacar com l'impacte del prejudici no tan sols identifica immigració amb delinqüència i oblida la capacitat de canvi de la persona criminalitzada, també homogeneïtza la realització d'aquesta adscripció. En altres paraules, el prejudici, dut a l'extrem, informa que "tots els magribins són així, para-delinqüents, i els grupuscles en què s'insereixen són formats exclusivament per magribins".

En definitiva, oci inter-cultural i oci intercultural són dues realitats que es connecten de manera problemàtica. I tanmateix, i sense entrar a valorar quin predomina en termes quantitatius, constatem l'existència de certs processos d'interculturalisme quant a la participació de determinats joves immigrants/des en les dinàmiques ociosos prototípicament juvenils; un participació que, per cert, no únicament ocorre pel fet que "el gamberrismo no tiene nación". Molts/es dels i les joves d'origen magribí a qui hem entrevistat remarquen formar part de grups de consum "normalitzat" (ja sigui a dins o fora de casa, formal o menys formal), integrats tant per joves d'origen magribí com sobretot joves autòctons-es. En M., estudiant de 3er d'ESO a Mataró des del 1986, afirma "todos mis amigos son españoles. Algunos del grupo son marroquíes, como el R., pero sobre todo voy con españoles. (...) a montar en bici, al parque, a casa de algún amigo...". El M., a 4rt d'ESO i resident a Mataró des de 1990, concreta "mis mejores amigos son estos de aquí [companys de classe autòctons presents a l'entrevista], vamos juntos a jugar al fútbol, a las máquinas, yo voy muchas veces a casa del C. y también del I. [mateixos companys] a jugar al ordenador. (...) sí todos tenemos ordenador y nos cambiamos juegos y eso". Una noia marroquina de 4rt d'ESO, procedent de Tànger i resident a Mataró fa tan sols 1 any afirma "sí, a veces, cuando a salgo a pasear por la calle voy con algunas chicas españolas. (...) las conozco del barrio y son amigas". La S. (noia marroquina, amb cinc anys de residència a Mataró i estudiant de 4rt d'ESO) assegura tenir

tantes amigues espanyoles com marroquines (amb les que parla en castellà) malgrat afirmar que sovint no es troba interessada pels mateixos gustos i aficions: "las chicas de aquí hacen cosas que a mí no me apetecen como ir a la discoteca o beber alcohol". La F. (15 anys i estudiant de 4rt d'ESO) afirma com les seves millors amigues són dues noies autòctones de la seva classe, amb les quals manté una relació d'igual a igual tant en l'aspecte personal com a l'hora de compartir hàbits de consum d'oci. Tot i així, especifica "antes sí en verano iba a las discotecas con J. y M., pero dejé de ir por miedo a que se enterasen mis padres. Nos gusta ir a dar una vuelta el sábado por la tarde, pero a mi padre no le gusta mucho, y tampoco al padre de J. ni al de M., además la M. suspende mucho y su padre pues le molesta. (...) pero nuestras madres son buenas y a veces les convencen para salir a dar una vuelta. (...) He ido a casa de Mónica para hacer deberes, trabajos o para visitarla cuando estaba malita. También he ido a casa de J. y no pasa nada, aunque a veces mi madre me llama para saber si estoy allí o no. También he ido al cumpleaños de J.. Somos amigas desde 7º de EGB".

D'exemples com aquests podríem enumerar molts més i tots ells serien corroborats pels i les companys/es autòctons/es corresponents. El que pretenem fer notar és que la distància que separa l'oci inter-cultural del pròpiament intercultural, sovint poc salvable quan l'oci pren els seus perfils més perniciosos, pot esdevenir fàcilment franquejable quan concorren aquells factors a què ens referíem en acabar l'apartat 3.2.1.. I quan es franqueja certament s'afavoreix la integració social de les segones generacions estudiades, àdhuc cal suposar que es retroalimenta l'assentament i estabilització de llurs famílies. Sense compartir, de cap manera, els termes de l'argumentació tot seguit exposada, creiem, no obstant, digne de menció les paraules de l'O., un alumne autòcton, estudiant de 3er d'ESO. El seu discurs és d'una "incorrecció política" aclaparadora; tanmateix deixa ben clar alguns dels elements que hem anat recollint en el desenvolupament d'aquest punt: "Nosaltres [els/les joves autòctons/es] estem oberts, clar que sí. Si ells [els joves immigrants tendents a la protodelinqüència] volen ser amics nostres, nosaltres estem oberts. Serà millor per ells, així no es deixaran perdre pel carrer. Si estan amb nosaltres, els podrem aconsellar sobre el que està bé i el que està malament en aquesta societat. Els ensenyarem com divertir-se. I a estudiar, a aprendre la llengua. Mira jo sóc amic de l'O. S'asseu al meu costat a la classe. (...) Jo crec que si van dispersos i es barregen amb nosaltres, que som normal i volen aprendre és diferent, si no s'ajunten entre ells i malament. Perquè delinqüència amb delinqüència és pitjor que delinqüència amb civilització".

III.- Oci formalitzat, oci menys formalitzat

Anteriorment, en l'exposició teòrica sobre l'oci com a terreny de joc juvenil, hem insistit en el seu caràcter d'autorrelització personal basat, diríem, en una racionalitat de tipus expressiu o participatiu més que no pas instrumental o utilitària. Considerat d'aquesta manera, l'entrega de forma voluntària i espontània dels individus a aquest tipus de dinàmiques ha estat assenyalada com una de les seves característiques definidores. Ara bé, el tipus d'activitat, malgrat no ser un tret diferencial i definitori de l'oci, sempre està present i, per tant, també l'hem de considerar. En aquest cas, la gratificació que produeix en els nois i noies la realització de les activitats ocioses, així com la possibilitat de dilucidar la seva identitat en tant que joves a través del seu consum, està molt relacionada amb el seu grau de formalització. Segons el que hem tingut oportunitat de constatar al llarg de les nostres entrevistes amb els/les alumnes dels instituts públics de Mataró i amb alguns/es professionals d'educació en el lleure, el consum d'oci no pot produir-se "a través de una práctica tediosa, restrictiva, dirigida, ya que si no los chavales y las chicas se aburren". Tal i com ens continua dient aquesta sociòloga amb experiència en el "Grup de Dones" anteriorment referit "no parece que la dinámica de las actividades parecidas a lo que hacen en clase interese a los chicos de estos barrios porque tiende a segmentar... como a parcelar todo lo que se hace en ellas (...) Los chavales notan que esto limita el desarrollo de su personalidad (...) A esta edad les interesan otras cosas, hacer lo que ellos quieran : estar en la calle, ir a dar vueltas o a comprar ; no sé, se lo pasan mucho mejor jugando a fútbol en el equipo del barrio, o yendo a clases de sevillanas o a bailar. También se divierten por su cuenta, claro ; se divierten a su manera, ligando en la disco, escuchando música, viendo la tele o con los videojuegos".

Segons l'observat en el treball de camp, els/les joves de secundària de Mataró participen poc en activitats dirigides, sobretot en aquelles més relacionades amb l'imaginari acadèmic i que són planificades en base a criteris utilitaristes. No obstant, les activitats planificades (re)creatives i les esportives són, evidentment, l'excepció. En efecte, les classes de balls, els tallers d'expressió artística i els assajos a les cofraries, així com els entrenaments de futbol, les classes extraescolars de gimnàs o "les competicions de <<pulsos>>", com ens comentava un dels nois entrevistats, són un marc idoni per al desenvolupament de la sociabilitat dels/les joves perquè proporcionen espais i moments per al joc col·lectiu, per a la tertúlia, per a l'establiment de vincles afectius, per a l'intercanvi d'iniciatives, en definitiva,

per al desenvolupament de la personalitat des de la distància, física i simbòlica, respecte el curs monòton i rutinari del ritme escolar, i tanmateix totes elles són activitats formalitzades.

En aquest sentit s'expressen almenys les enquestes realitzades als alumnes dels instituts públics de Mataró. Les següents dades avancen part del contingut del punt IV, en el que s'especificarà l'abast de la divisòria "oci instructiu vs. oci (re)creatiu". No obstant, trobem oportú referir-les en aquest moment de l'exposició; altrament deixariem perdre una informació certament indicativa del que volem expressar en el present epígraf. Un 41% del total dels i les enquestats/des assegura realitzar activitats extraescolars formalitzades de tipus (re)creatiu (des de la pràctica d'esports als balls de saló), mentre que tan sols el 28,5% del mateix total practica activitats formalitzades de caire instructiu (idiomes, informàtica, mecanografia i música). D'altra banda, i en la mateixa línia, aquelles activitats que s'assenyalen com a practicades amb força assiduïtat (3 ó més cops per setmana) són les més informals, o sigui: "estar/passejar pel carrer" (activitat practicada per un 84,8% dels i les joves enquestats/des), "reunir-se en espais públics concrets (parcs, bancs, portals, etc.)" (68,6%) i "anar a casa d'algun amic o amiga" (54%).

Tanmateix, la segregació de les respostes per ètnia i per gènere, d'una banda, i l'anàlisi d'algunes de les preguntes plantejades a les entrevistes, de l'altra, ens posen de manifest que la inserció en aquest tipus de dinàmiques no és exactament igual per al conjunt de joves que viuen a Mataró. Destaquen tres línies descriptives: i) entre els joves autòctons i els no autòctons no es produeixen diferències substancials pel que fa al grau de participació en activitats formalitzades o menys formalitzades ni tampoc en relació al tipus concret d'activitats consumides; ii) la diferència en la inserció en aquest tipus de dinàmiques entre aquests nois (autòctons i immigrants) i les noies autòctones s'estableix com a conseqüència de l'elevada freqüència amb què els primers practiquen una activitat formal (re)creativa com és el futbol (activitat "masculinitzada" per excel·lència); iii) en canvi el cas de les noies immigrades es caracteritza directament per l'escassetat d'aquesta mena de pràctiques. Vegem-ho.

Unes primeres dades significatives a l'entorn d'aquesta qüestió en les proporcionen les respostes donades pels nois i noies a les enquestes:

-70 dels 120 nois autòctons que responen la pregunta corresponent (el 58,3%) declara realitzar alguna mena d'activitats formalitzades extraescolars de tipus (re)creatiu (en 50 casos de tipus esportiu), mentre que 35 dels 105 que responen la consegüent pregunta (el 33,3%) practiquen activitats extraescolars instructives.

-En el cas dels joves d'origen magribí les proporcions són molt similars : 7 de les 13 respostes obtingudes assenyalen la pràctica d'activitats formalitzades no instructives, mentre que cap d'ells realitzen activitats de tipus formatiu-acadèmic.

-D'altra banda, 41 de les 129 noies autòctones que responen (el 31,8%) afirmen practicar activitats formalitzades (re)creatives (en aquest cas, però, predominen les classes de gimnàs i aerobí, el voleiball i les classes de ball per sobre de les activitats construïdes socialment com a "masculines"), mentre que 23 d'un total de 103 (el 22,3%) realitzen activitats formalitzades d'ordre instructiu.

-Finalment, els resultats de les enquestes apunten que del conjunt de noies immigrades d'origen magribí només dues practiquen una activitat formalitzada extraescolar : mecanografia.

Complementant alhora que confirmant la informació obtinguda a través del buidatge de les enquestes pel que fa al consum d'oci formalitzat, en el decurs de les entrevistes ens hem trobat amb diversos casos que poden il·lustrar igualment aquesta sort de segregació i discriminació que té lloc en el consum de lleure per part dels i les joves. Per tal de dur a terme l'ordenació de la informació obtinguda amb les entrevistes ens hem basat fonamentalment en l'anàlisi de les respostes donades pels/les joves en relació a les activitats de lleure menys formalitzades, tot i que no hem deixat a banda la informació referent a l'altre tipus de dinàmiques.

En respondre a la pregunta "quines coses t'agrada fer més quan surts de l'escola" tots/es els entrevistats/des autòctons/es ens diuen coses com "estar-me al carrer amb els amics" o "anar a un parc a xerrar" : "A mí lo que me gusta hacer los días de cada día es salir al <<parquecillo>> de al lado de mi casa y estar con los amigos (...) Estamos casi hasta la hora de cenar, y hablamos pues... de nuestras cosas, ¿sabes ? (...) Luego, los fines de semana bajamos al centro a comprarnos un frankfurt y damos una vuelta... y por la noche vamos a ver los partidos de fútbol de la tele", ens explica un noi de quinze anys que, a més d'això practica hockey i toca la corneta a la cofraria del seu barri. Una resposta similar ens la dona un company seu a l'institut, un noi procedent de Tànger que viu a Mataró des de 1993 : "A mi me gusta salir a la calle con mis amigos. Muchos días nos juntamos en casa de alguno y jugamos a las máquinas o al ordenador ; también juego en un equipo de fútbol y los fines de semana voy con mis amigos al cine o al centro a dar una vuelta".

En aquesta mateixa direcció responen la major part de les noies autòctones que, a banda de participar en algunes de les activitats esportives "femenines" mencionades més a

munt (voleiball, aerobí o exercicis gimnàstics), asseguruen dedicar el seu lleure a relacionar-se amb les seves amigues i amics a través d'un consum d'oci gens formalitzat. En una de les entrevistes mantigudes amb grups de noies es va donar una conversa entre dues alumnes de 4rt. d'ESO que considerem il·lustrativa dels camins diferents que poden adoptar les dinàmiques d'oci entre les joves, depenent de la seva pertanyença ètnica. La C., d'origen autòcton, i la seva amiga marroquina Hn, que viu a la ciutat fa només un any, s'expliquen que :

-C : Yo soy una persona muy activa y me gusta estar siempre haciendo cosas (...) Los viernes por la tarde no tenemos clase y bajo siempre a dar una vuelta con mis amigas por Mataró [centre de la ciutat] a mirar tiendas y a merendar. Bueno, la H. es mi amiga pero no ella no viene. ¿A dónde vas tú ?

-H : Yo estoy en casa haciendo los deberes, ayuda a mi madre. Voy al parque pocas veces (...) Los sábados hago faenas de la casa, voy al mercado con mi madre. Por la tarde paseo con mis padres y por la noche hago los deberes. Pero a mi me gusta ir con mis padres más que con amigas en la calle

-C : A mi también me gusta mucho la familia, me llevo muy bien con mis padres, pero las mañanas que mi hermano juega a fútbol me gusta ir a verlo y no voy a la plaza. A veces también ayudo en casa, pero por las tardes los sábados me voy con mis amigos a pasear o a merendar y luego, por la noche, nos vamos a la discoteca.

En definitiva, el que de tot plegat sembla derivar-se és que, si bé el conjunt de joves autòctons/es i el de noies procedents dels països del Magrib mostren la seva preferència per participar en les dinàmiques ocioses menys formalitzades quan surten de l'escola o al llarg dels caps de setmana, per la majoria de les noies d'origen magribí aquest tipus d'activitats només esdevenen possibles en la mesura que queden limitades a les relacions amb membres de la seva família o, en tot cas, amb noies de la mateixa procedència : "pasear con las primas y amigas de Marruecos los sábados por la mañana", com ens comenten varies de les alumnes entrevistades, és l'únic consum d'oci al que tenen accés bona part aquestes joves.

Sobre aquest tema tornarem a insistir més endavant, en l'últim epígraf del capítol (punt VI), quan expliquem la desigualtat d'accés a les diferents dinàmiques de lleure en funció del gènere dels individus. Aquí només assenyalem, com a resultat d'unes primeres reflexions sobre la qüestió, que l'orientació i el contingut del temps lliure, i fins i tot l'interés o predisposició d'aquestes joves a participar està directament condicionat per les seves vivències i pel bagatge de valors, hàbits i habilitats adquirit a llarg del seu procés de socialització.

IV.- Oci instructiu, oci (re)creatiu

En relació a aquest punt, ja havíem indicat com el consum d'oci esdevé especialment segregador en funció de l'extracció socioeconòmica del consumidor/a sobretot si tenim present la dimensió d'aquest lleure en tant que ocupació de tipus instructiu o bé de tipus (re)creatiu (ço és, de tipus lúdic i allunyat de l'imaginari propi de les activitats escolars). Partint d'aquesta primera idea, i tenint en compte que moltes de les famílies dels i les joves autòctons/es considerats/des en aquest estudi no gaudeixen pas d'unes condicions materials substantivament millors que aquelles altres procedents dels països magribins, hauríem d'esperar que l'accés al consum d'espais d'oci instructiu no fos gaire diferent. En dues frases : ni diferent pel que fa a la intensitat, que en aquest cas és mínima, ni diferent pel que fa al tipus concret d'activitat, que en aquest cas no té rellevància especificar perquè el ventall d'activitats de caire instructiu que efectivament són consumides pels/les joves mataronins estudiats és tan petit (degut, en part, a la poca oferta a l'abast monetari d'aquestes famílies) que no seríem capaços d'establir més enllà d'una "categoria" : mecanografia.

Fins aquí els condicionants materials, allò que els/les sociòlegs/ogues anomenem les condicions objectives d'existència. No obstant, abans de continuar amb un altre tipus d'influències, aquelles de caire més simbòlic i que van ineludiblement associades als eixos de desigualtat transversals a tots els individus (classe, ètnia i gènere), voldríem deturar-nos en l'explicació de la idea que acabem d'exposar. Sense perjudici de reconèixer que en moltes ocasions les famílies immigrades són les "darreres de la cua" i les que pateixen de forma més descarada les contradiccions socioeconòmiques del present, no podem oblidar tampoc, segons hem pogut descobrir al llarg de tot el procés d'investigació, que moltes de les famílies autòctones considerades també ocupen aquells posicions més baixes de l'estructura social. No es tracta tant de fer comparacions ni de col·locar en un mateix nivell dues realitats socials diferentment viscudes i amb conseqüències desiguals pel que fa a les possibilitats reals d'accés als capitals socials/relacionals, econòmics i culturals que el medi social ofereix. Del que es tracta, en canvi, és de cridar l'atenció sobre el fet que hi ha una sèrie d'activitats mercantilitzades prohibitives per aquelles famílies que no tenen unes disponibilitats econòmiques determinades (per exemple, les classes d'idiomes o d'informàtica, les classes de música o d'interpretació teatral), i que, almenys en aquest cas, no podem parlar de l'existència d'una *barrera de classe* entre la major part de les famílies d'origen immigrant i moltes de les autòctones que habiten en els barris semi-perifèrics de Mataró. Estem, per tant, d'acord amb la

idea que la desigualtat produïda per raó d'ètnia és en bona mesura una subrogació de les desigualtats de base socioeconòmiques.

Com ens deien dues de les professores entrevistades, per passar només un parell d'exemples : "Muchos de estos niños tienen problemas similares (...) Yo en la clase tengo varios alumnos con problemas graves : unos que no tienen padres y que viven con los abuelos o la familia, otros que los tiene en el paro, también tengo alguno que no sabe dónde para la madre..."; o : "Els pares dels meus alumnes generalment no estan interessats pel que els seus fills puguin aprendre fora de l'escola. Bé, no ho estan o no poden estar-ho, no ho sé, perquè també s'ha de pensar que es passen tot el dia treballant i que molts no es poden gastar els diners en aquestes coses. A part d'això, aquests cursets, classes d'idiomes o el que sigui els queda molt lluny, físicament i psicològicament també".

En efecte, la (pre)disposició dels individus, en aquest cas les famílies, a orientar unes pràctiques i no unes altres també té molt a veure amb la progressiva interiorització d'un sistema més o menys coherent de principis generadors i avaluadors de pràctiques que aquests han fet al llarg de la seva trajectòria biogràfica i com a resultat de les seves experiències de socialització. Entre aquesta mena de dispositius de reproducció cultural figuren, en un lloc destacat, aquells que condicionen els individus a l'hora d'establir els límits entre el que es pot fer i el que no, entre el que s'hauria de fer i el que no, en definitiva, aquells aquells que els suggereixen o orienten cap a determinats comportaments o activitats. A partir d'aquí, podem dir que els individus només fan aquelles coses que esdevenen possibles en el context del seu sistema simbòlic, i que avaluen, jerarquitzen i seleccionen en funció de les seves expectatives allò pensat com a possible.

A jutjar per la informació obtinguda a les entrevistes amb els/les joves autòctons/es, diríem que el consum de pràctiques de tipus instructiu està molt allunyat de les seves expectatives immediates, dels seus interessos i de les seves inquietuts. Les dades de les enquestes semblen indicar que les activitats ocioses consumides per aquests/es joves són, de forma majoritària, aquelles de tipus més lúdic i (re)creatiu, és a dir, justament aquelles activitats que més possibiliten els individus actualitzar la seva espontaneïtat, autonomia i creativitat a l'hora d'integrar les dimensions expressives, afectives, sensibles i relacionals o de sociabilitat de la seva vida quotidiana. D'igual forma succeeix entre els/les joves immigrants/des d'origen magribí, només que en aquest cas les possibilitats reals d'accés a aquest tipus de dinàmiques es veuen retallades perquè, en paraules d'un dels professionals del PEC de Mataró, "cal tenir present que la perspectiva familiar en immigrar aquí és sobretot el ressorgiment econòmic (...) Molts nanos tenen també la perspectiva de promoció econòmica".

És ben segur que existeixen casos de joves amb un alt *desideratum* i que tenen grans expectatives de promoció econòmica i cultural. Són els nois i noies que a l'enquesta han indicat el seu desig de continuar estudiant un cop acabada l'ESO, especialment aquells/es que desitjarien fer estudis universitaris (un 28% del total d'enquestats/des). Però la gran majoria restant expressa unes expectatives laborals tendents a veure's ocupant feines de baixa qualificació. Sumant les respostes dels i les joves que esperen treballar de mecànics, paletes, cuiners (ocupacions majoritàriament assenyalades per nois), auxiliars de clínica, perruqueres i secretàries (feines absolutament "feminitzades"), ens trobem amb una proporció del 71% sobre el total de la població enquestada.

De fet, al llarg de les entrevistes ens hem trobat amb alguns casos de nois i noies, sobretot magribins, que tenen responsabilitats productives en sortir de l'escola o els caps de setmana (a banda de les domèstiques). És el cas de I., un jove de quinze anys que viu a la ciutat fa poc més d'un any. A l'entrevista que vam mantenir amb ell i amb els seus amics de reforç escolar ens explica que: "Yo quiero ser cocinero (...) Los fines de semana trabajo de ayudante de cocinero en un restaurante de la montaña". Un noi argelí de 15 anys, resident a l'Estat des de 1995, explica "sí, yo, a veces, voy con mi tío a ayudarlo en lo que él hace, que carga, ¿sabes?, camiones y eso". La F., estudiant de 3er d'ESO, indica "es que yo quiero ser camarera. Trabajaba con mi madre, en el restaurante donde ella va. Trabajé mucho en verano. Ahora pocas veces". I encara un altre cas: el d'una noia marroquina que, segons ens expliquen les seves amigues, treballava assiduament en sortir de l'institut en una "fabriqueta".

En definitiva, i de forma genèrica, el que en qualsevol cas volem destacar és l'homogeneïtat pel que fa al consum d'activitats de tipus instructiu per part de tots els/les joves mataronins. Homogeneïtat que quedaria explicada per la interrelació d'un conjunt molt ampli de factors relativament comuns a moltes de les famílies autòctones i a la gran majoria de les immigrades, i que, com a recurs expositiu, simplifiquem de la següent manera: i) l'ubicació en aquelles posicions de l'estructura social més perifèriques i al marge dels fluxes de capitals relacionals, culturals i monetaris "funcionals" per a l'ampliació de les possibilitats reals d'accés a tot tipus d'espais, d'experiències, de productes culturals i d'activitats de lleure; ii) sobre aquestes materialitats, les unitats familiars han (re)produït un cert "tarannà", una manera específica d'entendre i fer-se les coses, és a dir, han interioritzat un *habitus* o sistema d'avaluació i estructurador de pràctiques que es dona per suposat i que roman inalterat a no ser que experiències molt concretes afectin l'univers simbòlic d'aquestes famílies.

V.- Oci lícit, oci il·lícit

Un dels temes més recurrents a les nostres entrevistes amb els/les joves mataronins, amb les seves famílies i també amb els/les professionals de l'ensenyament i de l'educació en el lleure ha estat, sense cap mena de dubte, el del comportament "antisocial" protagonitzat per alguns joves magribins immigrants en el seu temps lliure. Anteriorment dèiem que aquest tipus de conductes, generalment etiquetades pels entrevistats/des com a "gamberrades", es caracteritzen per portar implícit un grau considerable de violència, descarregat la majoria de les ocasions contra objectes (mobiliari urbà, motocicletes, bicis, etc), però que també s'extén en algunes ocasions contra les persones (robatoris, agressions, provocacions, etc). En aquest apartat exposarem a grans trets les manifestacions efectuades pels i les nostres entrevistats/des, intentant explicitar cadascuna de les posicions adoptades enfront d'aquesta problemàtica social. Aquí recollim, per tant, només algunes d'elles, les que considerem de més interès, en relació a temes com la interpretació que fan d'aquests fets els diversos actors, quins són els seus protagonistes, la tipologia dels comportaments, etc., com es pot veure a continuació.

Ben segur existeixen casos d'agressivitat i de comportament antisocial entre la joventut procedent del Magrib, sobretot en el cas dels nois més que no pas en el de les noies; tanmateix, la prospecció que hem realitzat sobre el terreny ens dona motius suficients per sospitar que aquests hàbits potser no són tan nombrosos com s'acostuma a afirmar i, en qualsevol cas, no difereixen tant del tipus de comportament mantingut per alguns joves autòctons residents en els barris semiperifèrics de Mataró. A banda d'això, tant l'anàlisi de les respostes de les entrevistes com les observacions realitzades a espais públics "estratègics" que han estat apropiats pels/les joves ens posen sobre la pista que molts d'aquests fenòmens tenen lloc enmig de la camaraderia i complicitat existent entre els joves autòctons i els immigrants. En el cas de les noies la situació canvia, tant per les d'origen magribí com per les que no ho són. En base a la informació de què disposem tractarem d'explicar més endavant (al punt VI) el perquè d'aquest accés diferenciat a les dinàmiques d'oci il·lícites.

Generalment, els comportaments il·lícits o incívics dels seus homòlegs magribins són identificats pels joves i les joves autòctons/es amb un tipus d'actes delictius que, d'entrada, no tenen una causa aparent que els justifiqui. La constatació d'aquestes "gamberrades" produeix un gran rebuig en tots els entrevistats/des degut al seu caràcter "salvatge", "animal" o "incivilitzat" i els obliga a indagar les raons per les quals "la majoria dels nois marroquins" (el

“90%” o “3/4 parts”) i “alguns d’aquí, però molts menys” es comporten d’aquesta manera. Malgrat que al llarg de les converses van apareixent algunes causes explicatives d’aquestes conductes, al principi tots els entrevistats/es remetent a la seva aparent gratuïtat. En alguna de les xerrades organitzades amb alumnes autòctons/es van sortir idees tan sorprenents com les expressades per dues alumnes de 4rt. d’ESO d’un dels instituts:

-M : Jo no sé perquè fan aquestes coses si estan aquí, però en general són com els animals que van junts ¿no?

-E : Sí, sempre s’ajunten tots al parc, els <<moros>> van com en tribus, i en comptes d’intentar arreglar els problemes parlant ho fan a la seva manera, incivilitzadament, ajuntant-se entre ells i provocant. No sé perquè han de posar-se així... Les noies, en canvi, no són així...

-M : No no, les noies són molt maques! ...Jo no ho entenc tampoc; Per exemple, al meu barri [Rocafonda] hi ha un que és un <<xulo barato>>; demana coses als nois, els roba diners, les <<Alfes>> [una marca de caçadores], les bames... Per què ho fa?! Els nois del meu barri s’amaguen d’ell i dels més populars, que són els que van en tribus com els animals.

La dificultat per identificar els factors que podrien impulsar aquest tipus de conductes també és present en aquelles discussions on participaven alumnes autòctons/es i alumnes immigrants procedents del Magrib. Val a dir que el tipus de respostes no varia segons la composició dels grups (diversa en funció dels equilibris establerts en quant al gènere i la procedència geogràfica dels entrevistats/es), però en certa mesura el pes de la “desitjabilitat social” és evident en aquestes altres entrevistes a on els/les joves autòctons/es moderen les seves declaracions i mai no es refereixen als nois i noies magribins com a “incivilitzats” o “salvatges”. La Hn., alumna de 4rt d’ESO que va arribar a Mataró procedent de Tànger fa poc més d’un any, no amaga la seva sorpresa quan ens comenta que “no entiendo por qué ellos se portan mal cuando llegan aquí: en la calle, drogas, algunos roban, fuman mucho...En Marruecos no pasa porque todo es más recto; al juntarse con los españoles se portan así, pero no sé por qué.” Les seves amigues de classe tampoc no troben una explicació de bon principi (“no sé qué les pasa, pero no creo que sea la raza; bueno la raza no, lo que sea”, ens comenta una d’elles), i és que en general es detecta una gran dificultat per concretar les causes reals d’aquests actes incívics ja que en el fons s’està percebint que els motius no són racionals ni subjectes a cap lògica.

Tanmateix, la majoria d’entrevistats/es són conscients dels seus prejudicis i abans de poder plantejar-los la següent pregunta (“són molt diferents els/les joves de Mataró dels d’origen magribí?”) avancen respostes del tipus: “Bé, tots no són iguals, eh?, depén molt de la família, però els que no venen a l’escola i s’estan al carrer solen ser així, igual que els d’aquí”

(noia estudiant de 4rt d'ESO); o "no todos son iguales. Algunos vienen a quitar dinero, pero también hay españoles, chinos, etc. que hacen lo mismo (...) Mis amigos, por ejemplo, son conflictivos: roban coches dando patadas a las cerraduras, dan tirones desde la moto a las mujeres mayores, pasan chocolate en el P... Esto lo hacen siempre, y conozco a más gente de aquí que de Marruecos que lo haga" (noi cursant de 3er d'ESO), o també "al carrer J. hi ha 4000 moros venent drogues, alguns de la nostra edat... bueno, hi ha diferents grups que es coneixen entre ells: moros, negres i de Mataró" (noi estudiant de 4rt d'ESO).

Conèixer el substrat d'aquesta violència, els contextos socials o les experiències que d'una forma o altra poden afavorir-la és important ja que són elements que permetran als/les joves combatre la lògica perversa dels prejudicis, del racisme cultural, de la xenofòbia i l'estigmatització, figures totes elles que no poden sinó perpetuar la discriminació i exclusió a què són sotmesos aquests/es joves immigrants/des. L'intent que fan els/les joves de secundària per comprendre els fenòmens que estem tractant dona lloc en la majoria de les ocasions a observacions molt puntuals -compensades per les intervencions dels seus companys/es magribins (quan hi són presents)- relacionades amb el que consideren els elements de la seva situació social que afavoreixen les actituds il·lícites. Tot i així, considerem que el fet de poder elaborar explicacions d'aquest tipus pot representar un primer pas per a què aquests joves reconguin la complexitat de la realitat social i no facin ús de dogmatismes ni reduccionismes còmodes.

En una d'aquestes entrevistes, realitzada amb un grup d'alumnes autòctons i un noi marroquí de Kasar el Kebir que viu a Mataró des dels dos anys, l'èmfasi recau durant un moment en els prejudicis que distorsionen les imatges que es pugui tenir dels immigrants així com, d'una banda, en els problemes materials que afecten la vida quotidiana de les segones generacions i llurs famílies i, de l'altra, en la desorientació que els/les joves pateixen quan intenten adaptar-se ràpidament a un nou model cultural alhora atractiu i subjugador. Creiem oportú transcriure un fragment d'aquesta entrevista ja que ens posarà sobre la pista alguns dels elements fonamentals per poder dilucidar el perquè d'aquests comportaments:

-H: Jo sóc marroquí i no tinc cap problema, però és perquè visc a Mataró des de petit. El problema és... influeix sobretot la por que la gent té als «moros». Llavors el que fan és ajuntar-se entre ells i es creixen. A més, es troben entre mig de tot.

-J: Vale sí, però jo crec que van molt a la seva. Si fos per complir les seves creences encara, però el pitjor és que quan arriben «flipen» per les facilitats i per tot el que poden fer de cop i se la foten: només s'adapten allà on ho veuen més fàcil: amb els rapats, els «jonkies»...

-H: Això ho fan per tenir més amistats i, és clar! s'ajunten amb el grup més dominant; si fossin els hippies pues amb ells. Però és normal: arriben aquí i no tenen

res, ni treball, ni casa i llavors van amb els més dominants (...) Tenen molts problemes de tot, de papers: no els hi donen; de família: perquè de vegades no es poden ajuntar i ja em diràs quina família no?; també de costums -perquè <<flipen>> amb tot-... com vols que se sentin!

La H., estudiant de 3r. d'ESO que va immigrar des del Marroc quan tenia set anys, ens comenta que "algunos marroquíes se portan mal porque sus padres no se preocupan de educarles. Se pasan todo el día trabajando para ahorrar y, mientras, los niños están en la calle haciendo el gamberro". Un dels seus paisans de l'institut afegeix que "un problema es que no van a la mezquita. Ellos llegan aquí y quieren hacer como los españoles, pensar como ellos, vestir como ellos... Entonces se creen los mejores, que pueden hacer de todo y caen en cosas malas (...) Ven muchas cosas, se olvidan del islam que prohíbe robar, beber, ir vestido como aquí las chicas, y sus padres no se preocupan". En efecte, alguns dels/les entrevistats/des paren l'atenció a la crisi de valors que afecta a les segones generacions de famílies immigrades magribines. La dinàmica de relativisme moral i espontània desautorització que troben alguns d'aquests/es joves en arribar a la nostra societat els empeny a molts d'ells/es a actuar de forma autònoma i al marge dels canons establerts per la religió islàmica, propiciant l'aparició d'actes antisocials. Un dels mediadors culturals de l'Ajuntament de Mataró ens explica la inserció dels joves magribins en aquest tipus de dinàmiques "ocioses" com a resultat de les circumstàncies socials i personals en les que viuen aquests joves, caracteritzades negativament per una trista conjunció de factors:

-Crisi de valors: "Algunos jóvenes cuando llegan aquí se olvidan de las cosas buenas que les ha enseñado el Islam. Ven de repente que pueden hacer otras cosas y se quieren parecer a los occidentales. Esto también pasa en Marruecos, pero allí si te pasas del límite tienes un castigo. Entonces descubren las cosas de otra manera y algunos... ya sabes."

-Crisi de la família com a institució socialitzadora: "Algunos padres, que allí en Marruecos se preocupaban por educar a sus hijos, aquí sólo piensan en trabajar o sólo pueden trabajar y no hablan ni se preocupan por enseñarles las cosas buenas de la vida (...) Además, hay familias que están separadas durante años hasta que todos [la mare i els fills i les filles] pueden emigrar, y esto trae problemas. Los jóvenes, sin educación del Islam caen fácilmente en las cosas malas que puede haber aquí; sobre todo los que vienen del campo".

A banda d'això, alguns professionals de l'ensenyament assenyalen la importància de què els/les alumnes nouvinguts/des es trobin a gust a l'escola perquè es pugui operar una inserció social exitosa. Com ens deia un dels professionals del PEC de Mataró: "l'escola és el món de referència dels joves, i si les coses no surten bé en aquest àmbit s'experimenta

frustració". És el cas de molts d'ells/es que, "en arribar aquí, veuen com les seves expectatives de promoció escolar es tallen i consegüentment apareixen comportaments problemàtics degut al fracàs escolar i comencen a ser absentistes".

Allò que sembla derivar-se de tot plegat és que, davant l'absència d'un marc social acollidor i les dificultats de socialització, així com la crisi de sentit en la que es troben immersos molts dels/les joves immigrants/des, l'aparició del pessimisme, de sentiments de malestar i d'anomia pot afavorir la cristallització de comportaments antisocials, molt més nombrosos en el cas dels nois que no pas en el de les noies degut a les característiques específiques de la construcció social dels rols genèrics. Si analitzem aquest fenomen des d'una perspectiva sociològica o antropològica, s'observa com, davant l'existència d'un buit tan gran entre la família i la societat, en el que els/les joves han d'edificar la seva cultura sense criteris de socialització homogenis que els guiïn, l'únic recurs que els hi queda és articular les "estructures de sentiment" a través d'un grup d'iguals que actui "como elemento primario de socialización y aprendizaje donde existen conductas compartibles, que permiten reconocerse en aquellos con los que se tiene en común unas mismas vivencias, esto es, el recurso a la instancia retribalizadora como autoprotección ante un medio hostil" (Hernando, M^a J., 1996:170)

En efecte, com ens posen de manifest alguns/es joves d'un dels instituts públics de Mataró "els marroquins gairebé sempre van en grup i tots vesteixen igual, amb gorres, bambes de marca i caçadora", i és que "com que s'entenen millor entre ells prefereixen anar en grup, és el que també fariem nosaltres, no?". L'E. i la M., estudiants autòctones de 3r. d'ESO, no s'espanten d'aquests joves ("quan sortim de l'institut ens reunim davant un portal amb amics de la classe i amb els moros que venen del carrer") perquè "l'únic que fan és fer-se els xulos, a veure qui és més fort o qui gasta la broma més pesada als nois d'aquí, i de vegades acaben en <<serio>>, però sense barallar-se". L'E. ens explica, amb l'aprobació de la resta de companys/es d'entrevista, que "malgrat et poden espantar, si et rebotes una mica s'espanten, només cal posar-se del seu pal i ja està: tan amics!".

Entenem que aquests exemples són significatius per posar sobre la taula els significats simbòlics que precedeixen i envolten aquests tipus d'"encontres". Si bé és cert que la normativa interna dels grups és molt rígida i que el no compliment d'aquesta genera un rebuig emocional dels seus membres, no creiem que la seva naturalesa sigui prioritàriament delinquencial. En general, el que hi ha en joc és una "moral estreta" i una "economia dramàtica" (Paul Willis) que genera situacions densament ritualitzades en les que els desafiaments i provocacions són una manera de substituir oposicions reals latents per

conflictes simbòlics que actuen a com a dispositius d'equilibri, i en el fons molts dels/les joves entrevistats/des són conscients d'aquest fet i juguen amb la representació de la pròpia actuació i la interpretació de les conductes públiques dels/les altres (és l'habilitat que Erving Goffman etiquetà com a "reserva del rol").

En paraules de Paul Willis:

El tema fonamental, per a la majoria de joves de les àrees i els escenaris urbans on es respira un ambient de violència, no és lluitar tant com sigui possible, sinó al mínim possible. I per sobre de tot, l'objectiu consisteix a mantenir l'honor i la reputació, escapar a la intimidació i evitar de <<ser enxampat>>. Per aconseguir-ho cal saber-se moure en les complexitats de l'actuació social (Willis, P., 1998:89-90).

• Oci "masculí" vs. Oci "femení"

D'acord amb el que anunciàvem en l'apartat de referència més teòrica, arribats a aquest punt, del que hauria de tractar-se és de recapitular sobre el sentit d'aquelles manifestacions que en el decurs de la redacció dels punts anteriors puguin haver anat apareixent quant a la discriminació per raó de gènere en el camp del consum d'oci.

Una primera sospita dirigia la nostra atenció cap a la valoració del fet que les les noies magribines participen menys que els nois magribins (i que les noies autòctones) dels espais i els temps de l'oci que es consumeix fora de casa. Observàvem aleshores la possible constatació que les les noies immigrades d'origen magribí, quan consumeixen oci fora dels límits de la llar domèstica, ho fan de manera menys inter-cultural que els nois magribins (i també que les noies autòctones) i, per tant, en espais i temps més segregats, sovint familiaritzats (sortir a passejar amb cosines o fins i tot amb la mare). I finalment plantejàvem com a probable el fet que les noies magribines, com els nois magribins, participessin menys que els i les nois/es autòctons/es en aquelles activitats d'oci formalitzades més properes a l'imaginari de l'educació escolar obligatòria, i menys que els joves immigrants i els i les joves autòctons/es en activitats d'oci no formalitzades i ben valorades en el context de l'espai social juvenil. Doncs bé bàsicament, aquest és, a grans trets, el perfil del consum d'oci que practiquen les noies d'origen magribí a Mataró (i és de suposar que no tan sols a Mataró), un perfil que podria permetre parlar en termes d'especificitat femenina i immigrada a l'hora de participar en aquest camp de l'oci.

Respecte la localització física (a casa o fora de casa) de la pràctica d'activitats d'oci, les diferències entre noies magribines i la resta de col·lectius són força significatives. Efectivament, les noies d'origen magribí són en més gran mesura que les autòctones relegades a la invisibilitat de la sociabilitat intra-domèstica. I això suposant que el no consum de temps d'oci fora de la llar és substituït per una quantitat més o menys equivalent de temps dedicat a consumir el lleure a casa, quan sovint el que succeeix és que les noies magribines (i també bona part de les autòctones que consumeixen poc oci extra-domèstic) intercanvien el temps dedicable a socialitzar-se en les esferes més públiques del consum directament per treball domèstic o de la reproducció. Novament no se'ns escapa que la mesura d'aquest intercanvi està en funció tant del temps de residència a Mataró, és a dir, del volum del cercle d'amigues (immigrades o autòctones) que hagin pogut construir-se, com de la naturalesa del propi projecte migratori familiar. Per exemple, la H. (noia marroquina de 15 anys i 8 de residència a la ciutat) explica com "la gente que acaba de llegar tiene más dificultades que los que ya hace años. Yo al principio no conocía a nadie, ni entendía nada la lengua. Yo al principio lo pasé muy mal; mi hermana y yo eramos casi las únicas chicas de Marruecos en todo el barrio, y la gente de cursos superiores nos pegaban a mi hermana y a mí. (...) me pasaba todo el día en casa, (...) ayudando a mi madre sobre todo y a mi hermana, viendo la televisión...". I dues noies acabades d'arribar a Mataró (feia set mesos), la I. i la N., amb les quals vam tenir ocasió de xerrar amb l'ajut de les tasques traductores de la Na. (noia marroquina resident a Mataró des de 1990), també ens explicaren com bàsicament l'únic que fan els dies de cada dia és anar de casa a l'institut (el d'assistència habitual o al que acudeixen per a rebre les classes intensives de català) i de l'institut a casa, i els caps de setmana restar a casa ajudant la mare, sortir a comprar amb ella o, esporàdicament, anar a passejar amb els pares. La F., en canvi, presenta un cas radicalment diferent. Aquesta noia, marroquina (de Tànger) i amb només dos anys de residència a l'Estat, comenta que "a mi me gusta salir. En casa no estoy bien, son pesados, me chillan. (...) Sí, ellos dejan salir. No les gusta, pero... (...). Antes iba mucho a la discoteca, con amigas. (...) amigas españolas y alguna de Marruecos, pero más españolas. Ahora no tanto. Tengo un novio [espanyol] y es celoso y no quiere que yo salga sin él. Pero vamos juntos fuera. (...), sí a tomar algo. A veces a un bar, a veces a otro. Es más aburrido pero me gusta". En un altre sentit, la Fa. (noia marroquina amb també dos anys de residència a Mataró), present a la mateixa entrevista, explica "no, yo no salgo. A veces con mi madre, por la calle, pero poco tiempo. Si salgo sola, mis padres no les gusta, y a mí tampoco me gusta, no interesa".

En la mesura en què la participació de les dinàmiques d'oci inter-cultural (i també intercultural) depèn significativament de l'extensió del consum als espais públics millor valorats des de l'òptica del camp de joc juvenil, les noies, en estructurar la seva sociabilitat a la invisibilitat de l'esfera familiar o de parentiu, acostumen a no compartir el seu temps de lleure amb la resta de col·lectius. A més, quan ho fan, excepte notòries excepcions, accedeixen a un tipus de consum d'oci marcadament intra-cultural o, en tot cas, des d'un inter-culturalisme bastant llunyà al mestissatge de pràctiques. I aquest aspecte depèn més del projecte migratori de la família (i de la seva pròpia procedència -rural/urbana- i nivell de religiositat, entre d'altres factors) que no pas del temps de residència a la ciutat. Recordem, per exemple, la resposta de la Hn., en demanar-se-li la descripció d'allò que habitualment fa un dissabte normal i corrent: "los sábados hago faenas de la casa, voy al mercado con mi madre. Por la tarde paseo con mis padres y por la noche hago los deberes. Pero a mí me gusta ir con mis padres más que con amigas en la calle"; o les paraules de la Fa, "(...) me gusta salir con mis primas que están aquí y estar en la calle, pero ya está".

La monitora de l'esplai entrevistada, afegeix més informació al respecte: "Las chicas, las pocas veces que salen es para cuidar a sus hermanos en la plaza C. (...)". I la noia que treballa en un petit comerç de la zona específica: "Cuando salen a la calle generalmente van con sus madres a comprar. Si no van con la familia no salen. A mi tienda vienen como traductoras".

Com dèiem, ens trobem en aquest punt amb nombroses excepcions, com el cas de la Na., (qui prefereix relacionar-se amb les seves amigues autòctones i participar de les seves dinàmiques de consum: "salir a la discoteca, a algún bar a tomar algo, al parque...") o els ja citats casos de la F., de la Ft. (qui té com a millors amigues la M. i la J. [noies autòctones] i de vegades surt "de marxa" amb elles), la S. (qui té tantes amigues magrebis com espanyoles, malgrat sovint no compartir els hàbits i les interessos de les segones) o, fins i tot, els de la H. i la seva germana (les quals, si bé en cap cas "interculturalitzen" el seu oci, no deixen de compartir espais i temps de consum amb noies autòctones). Però, a excepció potser de les de la H. i la seva germana, no són situacions molt habituals. Després hi tornarem.

En general, doncs, al restar sovint allunyades del carrer, i, quan hi són, fer-ho de la companyia de parents, romanen alhora fora de tot abast de les seves dinàmiques més nocives (alcohol, drogues, robatoris...). Aquesta distància existeix també quan es compara la situació de les noies autòctones amb la dels nois autòctons, però es presenta ostensiblement superior quan es pren com a referent comparatiu el de les noies d'origen magribí, amb unes xarxes de sociabilitat pública menys desenvolupades que les de les noies autòctones.

Pel que fa a la participació de les noies d'origen magribí en les diverses activitats d'oci segons se situen aquestes en els eixos oci formal - oci menys formal i oci instructiu - oci (re)creatiu, les divergències respecte el consum de la resta de col·lectius tot i ésser important, no és tan àmplia com tal vegada caldria esperar. Respecte del primer dels eixos, val a dir que les noies pertanyents a famílies magribines participen menys que les noies autòctones en totes aquelles activitats ocioses caracteritzades per qualsevol tipus de formalització (des de classes d'anglès a balls de salò) i, d'aquesta manera, també menys que no pas els nois magribins i autòctons (amb escasses diferències entre ells). D'igual mode, les característiques bàsiques del seu oci informal descriuen, molt més que en el cas de la resta de col·lectius, un perfil basat en la sociabilitat invisible i endogrupal. No hi insistirem més.

Però quan aquestes distàncies esdevenen menys significatives (tot i continuar sent-ho) és en el moment de valorar la distribució ètnica i genèrica de les activitats ubicables a l'entorn de l'eix que les significa en funció del seu grau d'instructivitat. L'explicació d'aquesta relativa convergència l'apuntàvem amb anterioritat: el nivell d'inserció en dinàmiques que impliquin una clara instrumentalitat acadèmica vers el futur guarda una marcada homologia respecte la disposició de capital econòmic i cultural de les famílies; i en el cas de la nostra "població diana" aquesta disposició no presenta notables variacions.

A tall de conclusió d'aquest epígraf, i encara que sigui de manera un tant deslligada i poc rigorosa, volem plantejar els que intuïm que es perfilen com a itineraris predominants d'integració social en l'oci en el cas de les noies d'origen magribí. Es tracta, efectivament, de conjectures que no assenyalen més que possibles "tipus ideals"; la informació disposada al respecte no permet gaire cosa més. No obstant, considerem oportú donar-ne compte, postergant per un futur l'intent d'abordar-les més seriosament.

Cal puntualitzar, en tot cas, que partim d'una premissa: per a totes les situacions exposades s'entén constant una actitud ni ostensiblement ni marcadament integradora per part de la població i les institucions autòctones. Aquest avís esdevé pertinent en la mesura en què les actituds i opinions predominants en la societat d'acollida determinen en bona part el caràcter de la resposta de la població immigrada a l'hora d'assumir els "imperatius" del procés d'integració social.

-Noies immigrades, arribades a edats primerenques i procedents de famílies d'origen urbà: La seva inserció en el consum d'oci, tot i resultar costosa en un primer moment (desconeixement de la llengua, de persones de la mateixa edat, etc.), es normalitza amb el pas dels anys, arribant a assolir nivells decididaments interculturals. En ocasions, aquest itinerari pot

provocar situacions d'un cert rebuig a l'adscripció d'aquestes noies a una cultura d'origen que desconeixen i no els interessa (s'allunyen de les joves immigrades nouvingudes, de vestir com aquestes...).

-Noies immigrades, arribades a edats primerenques i procedents de família d'origen rural: La seva inserció en el consum d'oci resultarà especialment costosa els primers anys (donada la no tendència a canviar les manifestacions més externes dels seus hàbits culturals i el desconeixement de les institucions i ritme de vida urbans) i podrà anar normalitzant-se en la mesura en què vagin arribant d'altres noies magribines amb qui anar eixamplant la seva sociabilitat. Probablement mantindran cert contacte amb consums ociosos inter-culturals, però primant en tot cas la pertanyença endogrup intra-cultural.

-Noies immigrades, arribades a edats tardanes (a partir dels 15 anys) i procedents de famílies urbanes: La seva inserció en les dinàmiques d'oci probablement s'operarà de manera intensiva, arribant a ocasionar el que Bourdieu anomena processos d'*histèresi* (ras i curt: fenomen que comporta que aquells individus no habitualitzats als paràmetres d'un determinat univers simbòlic acabin fent-se'ls seus desmesurant la seva assumpció). En relació al tema que ens ocupa, aquest procés pot provocar, com en el primer itinerari, un relatiu rebuig a tot manifestament de la seva cultura d'origen (negar-se a parlar la llengua d'origen, a vestir semblant...) i, en canvi, una acceptació poc crítica de tot allò que aparenti contradir-la.

-Noies immigrades, arribades a edats tardanes i procedents de famílies rurals: La seva integració en les dinàmiques de consum d'oci tindrà lloc de manera força problemàtica. Probablement no coneixerà el que suposa poder arribar a ser jove i es trobarà en una societat la integració en la qual dependrà de què accepti les "exigències" de ser-ho, la qual cosa li resultarà complicat donats tant el presumible manteniment dels signes més externs de l'adscripció cultural com la tradició en quant a la transmissió dels rols de gènere en què haurà estat socialitzada. Probablement l'efecte resultant de tot plegat sigui un cert replegament en la cultura d'origen i en el marc familiar.

5.- A MODE CONCLUSIU

Fins aquí l'estudi del cas mataroní. És ara el moment de recapitular.

Explicàvem en la introducció com la voluntat de realitzar aquest treball neixia de certes inquietuds que personalment ens suscitaven determinats aspectes relacionats amb la presència a la nostra societat de les anomenades "segones generacions" de famílies immigrades, particularment d'aquelles d'origen magribí. Doncs bé, com sol passar quan s'interroga la realitat amb un cert esperit crític, després d'acabat l'estudi no tan sols no hem resolt de manera definitiva i satisfactòria els nostres interrogants de partida, sinó que se'ns han desvetllat encara més preguntes, més dubtes. Tanmateix, sí creiem, com a mínim, haver aconseguit amb el que tal vegada és un dels objectius bàsics de la sociologia i, en general, de les ciències socials (no positivistes-empiricistes): sistematitzar el dubte. Allà on hi havia inquietud, ara, a més, hi ha interrogants més rigorosos, millor construïts.

* * *

Ens inquietava en iniciar aquest estudi la mesura en què la defensa del dret a preservar la diferència cultural no podia acabar dificultant la consecució d'una autèntica igualtat (política, social i econòmica) entre els diversos grups socials (suposadament de base ètnica) i entre els individus, homes i dones, que els conformen. Reconduïda al camp del nostre específic objecte d'anàlisi, aquesta inquietud podria quedar traduïda: quin dret tenim a continuar anomenant als i les fills/es de famílies d'origen estranger "immigrants de segona generació", sense més? Amb modèstia, posem al servei de la superació d'aquesta expressió (i, sobretot, de tota la conceptualització, *etnificant*, que emmascara) tot el que s'ha dit en aquest informe. Si pretenem que la descendència d'aquestes famílies puguin arribar a formar part integrant de la nostra societat cal que aquesta sigui considerada d'igual a igual amb la joventut d'origen autòcton. En altres paraules, cal que puguin disposar de l'autonomia de saber-se quelcom més que una mera extensió generacional d'una cultura ancestral que sovint desconeixen i que, en qualsevol cas, acostumen a no pretendre preservar a costa de quedar totalment segregats de l'espai social juvenil que estructura la societat autòctona. Emmenar-los a formar eternament part d'una pertinença ètnico-familiar suposa fer un flac favor al dret d'aquest/es nois i noies de ser, simplement, "joves".

I ser jove, aquí i ara, és bàsicament donar sortida a un dilema bàsic: dedicació escolar

vs. participació en dinàmiques d'oci. Martínez ho explica amb unes altres paraules: "Per a la majoria dels joves estudiar implica obligació, control, càlcul racional, renúncia al present, ascesi i esforç. Ho associaré a l'«esperit del treball». Divertir-se, en canvi, implica per a la immensa majoria llibertat, plaer, emoció, viure el moment, hedonisme i sensualitat. En parlaré com a «esperit del consum». L'equilibri entre l'un i l'altre és un dels dilemes més importants en la vida dels joves, font de gran part dels seus maldecaps" (Martínez, 1998: 6). A l'entorn d'aquestes consideracions hem tractat d'abordar la segona de les inquietuds a què en un principi feiem referència: en quin sentit viuen els i les fills/es de famílies magribines la seva integració social i com experimenten l'estar entre dos aigües, entre el marc referent familiar i el context abastament socialitzador de la nova societat (escola, companys/es autòctons/es, mitjans de comunicació, hàbits culturals, etc.) quan la població i les institucions autòctones sovint els obliguen a sentir-se formant part d'una cultura estrangera? Hem orientat el tractament d'aquesta qüestió construint els que han estat els dos grans camps o contextos del nostre estudi: la institució escolar i la institució del consum ociós.

* * *

Respecte el primer dels camps estudiats, l'escola, bàsicament s'ha tractat de dur a terme una triple tasca: i) fer un breu repàs de les diverses solucions que, des de diferents tradicions teòriques i polítiques, s'han ofert a la problemàtica de l'escolarització de la diferència ètnico-cultural (entenent que es tracta d'una problemàtica que troba específicament correspondència amb la que presenta la inserció escolar dels fills i les filles de famílies immigrades d'origen magribí); ii) exposar els "tipus ideals" o models que han dirigit en el nostre sistema educatiu la qualitat d'aquesta inserció; iii) visualitzar de manera més empírica la distància que separa les escoles de Mataró (i més en concret els seus instituts) del model d'integració social pel qual hem optat: el de l'interculturalisme. En efecte, la manera com hem elaborat la nostra visió del que suposa un model d'escola intercultural recull molts dels "llocs comuns" que la bibliografia, més o menys especialitzada, ha anat establint en aquest terreny. Tanmateix, creiem haver posat l'èmfasi en un aspecte que fins el moment resta encara per desenvolupar: les dinàmiques relacionals que tenen lloc als centres escolars i que posen en interacció actors enormement determinants del procés d'inserció escolar del col·lectiu escolar (alumnes immigrants/des - alumnes immigrants/des, alumnes immigrants/des - alumnes autòctons/es, alumnes immigrants/des - tutors/es i personal docent, alumnes immigrants/des - dispositius acadèmics complementaris, famílies immigrades - famílies immigrades, famílies immigrades -

famílies autòctones, famílies immigrades - tutors/es, famílies immigrades - administració del centre, famílies immigrades - serveis socials, etc.). A banda de la transcendència d'orquestrar mesures eficaces en ordre a la reformulació d'un currículum oficial menys assimilacionista, hem apostat per la necessitat de consolidar el que hem anomenat un *continuum* entre famílies immigrades (entorn comunitari) i escola.

Hem teoritzat sobre la naturalesa d'aquest *continuum* en termes que evitin entendre'l en tant que afavoridor de la reproducció dels esquemes culturals socialitzadors de les famílies, els quals són en part reflexe de la posició en l'estructura de les desigualtats socials. Si l'escola ha de funcionar com a eina d'igualació social (i, atesa la seva autonomia relativa respecte l'ordre socioeconòmic establert, així pot fer-ho), aleshores ha d'existir un cert biaix entre el *modus operandi* del marc familiar i el de la institució escolar. No obstant, aquesta fisura no pot esdevenir tan visible i profunda com alguns defensen. Caldria recordar una de les aportacions fonamentals -i poc controvertibles- de les teories de la reproducció cultural: en la mida en què les famílies de baixa extracció socioeconòmica (i en cara més si són d'origen immigrant) comparteixen uns "codis sociolingüístics" (Bernstein), uns conjunts de disposicions culturals (uns *habitus*, en terminologia bourdeuana) distants en quantitat i qualitat als codis educatius o al llenguatge del saber escolar, els i les fills/es d'aquestes tindran moltes més probabilitats que les famílies de classe mitjana, amb un capital cultural elaborat, de fracassar en el seu progrés acadèmic. El problema no és tan sols que "suspenguin", sinó les conseqüències del fet que s'hagi generalitzat la creença que l'escola és una institució neutra i universalitzada. A partir d'aquí s'imposa la tesi meritocràtica: qui no aprova és bé perquè no vol bé perquè no és capaç. Si a més es té present la complexitat (sovint poc coherent) del tram de dispositius d'educació compensatòria que s'estructura per a l'escolarització dels i les joves d'origen immigrant, l'associació està servida. Si en algun moment havia estat superada l'estigmatització que d'entrada provoca la incorporació d'aquest alumnat nouvingut a les anomenades "classes pont", la persistència del seu fracàs acadèmic en una escola pretesament oberta i democràtica culmina el procés d'identificació prejudiciosa dèficit intel·lectual -diferència cultural.

L'escola catalana, a grans trets, beu directament de les característiques que hem assignat al model compensatori alhora que participa de la retòrica multiculturalista arribant-se a concretar als nivells més elementals de l'anomenada perspectiva *additiva*. Efectivament, es tracta d'una realitat plural, variable en funció dels centres escolars particulars i dels seus específics projectes curriculars. Malgrat tot, el conjunt resta encara lluny de participar d'un autèntic projecte intercultural; d'entrada, perquè aquest projecte tan sols té sentit, com dèiem,

si s'estén a tot el sistema educatiu (no tan sols a aquells centres on la concentració d'alumnat immigrant comença ja a ser conflictiva) i particularment dirigit a l'educació de l'alumnat autòcton, en ordre a prevenir la dispensació d'un tracte discriminatori als col·lectius ètnicament diferents.

Més concretament, hem tractat d'observar la distància que separa la realitat de les escoles i instituts de Mataró de l'acompliment d'un autèntic projecte intercultural segons aquesta ha estat definit. I la distància és llarga. Com hem vist, la incorporació de l'alumnat a l'escola continua emparant-se en els criteris de la "recepció" (o de l'acollida ràpida i improvisada) i el procés administratiu que pren part en la operació de la incorporació presenta significatives dosis de disfuncionalitat i solapament. Les activitats acadèmiques organitzades per facilitar la superació del prejudici inter-ètnic i el foment de processos empàtics entre els i les alumnes de tots els orígens són pràcticament inexistents i en el cas dels instituts nul·les. El professorat i els/les tutors/es, sense una formació de base en totes aquelles qüestions que pot suscitar la presència escolar i social de joves immigrants/des, acostumen a viure la incorporació a les seves aules d'aquest nou alumnat nouvingut entre l'astorament i la inoperància, i, per tant, sense estar en disposició de controlar els impactes sobre el futur del seu rendiment acadèmic del que s'ha denominat "efecte Pigmalión" ni de la transmissió d'un determinat "currículum ocult". Eina bàsica "a tenir en compte a la Institució Escolar per tal de tenir present la pròpia cultura i potenciar el sentit crític de l'individu per a què reconstrueixi constantment aquesta cultura" (Jové i Monclús, 1996: 40), el currículum acadèmic (explícit i oficial) del sistema escolar mataroní (com en general del sistema educatiu català i espanyol) no incorpora en el seu nucli mateix l'òptica ni les experiències dels esquemes culturals dels que parteixen els grups immigrants. Els dispositius d'ensenyament intensiu de la llengua catalana (organitzats pel SEDEC), com els que duen a terme la seva educació compensatòria (establerts pel PEC) es caracteritzen per la manca de recursos econòmics i logístics, però també per no haver endegat una anàlisi crítica dels seus objectius, metodologies i criteris d'avaluació. Per un altre costat, el contacte amb les famílies immigrades per part dels i les tutors/es i, en general, de l'administració del centre és bàsicament de tipus esporàdic i reactiu (es parla amb les famílies quan les coses no van bé). No hi ha una "cultura de la participació familiar"; com, d'altra banda, tampoc no existeix entre la majoria de les famílies autòctones. Però en el cas de les famílies immigrades d'origen magribí ens trobem amb un agreujant: tal i com s'ha detectat en estudis realitzats sobre la realitat multicultural de les escoles d'altres municipis, s'articula una clara separació institucional entre el marc familiar (immigrant) i el marc escolar. Ara bé, d'acord amb el que hem pogut comprovar, no es tracta d'una separació que parteixi d'una

suposada manca d'interès dels pares i les mares respecte el valor de l'escolarització de llurs fills i filles, sinó que més aviat té a veure amb la manera com aquest/es esperen que funcioni un sistema escolar que desconeixen.

Però malgrat tot hi ha una dada per a l'esperança: la majoria de nois i noies autòctons/es es mostren receptius pel que fa a la possibilitat d'establir relacions íntimes, entre "iguals" amb joves d'origen immigrat, sempre i quan aquests siguin d'aquells que "volen aprendre", que "no són dolents", que "no estan pel carrer <<armant-la>>", etc. I particularment favorable són l'opinió majoritària entre les noies autòctones (com també entre els nois) que les noies magribines "són molt maques", "una mica tancades, però molt bona gent" i la predisposició de les joves espanyoles a acceptar-les en el seu grup d'amigues més habitualitzat. De fet, en aquelles classes on són presents alumnes magribins/es amb un cert temps de residència a Mataró (normalment, més de dos anys), aquests/es mantenen una xarxa de sociabilitat amb alumnes autòctons/es (en el context escolar) bastant normalitzada.

* * *

El problema arriba quan entra en joc l'efecte del prejudici interètnic. En tant que prejudici, aquest aconsegueix amb eficàcia les seves funcions bàsiques: i) *Economia mental*: permet categoritzar de manera simplificada la realitat, reduint els atributs individuals a les característiques grupals estereotipades; ii) *Biaixos atribucionals* de la conducta dels individus adscrits als grups ètnics diferents per tal de garantir la seva correspondència respecte els estereotips preexistents, la qual cosa permet legitimar la hostilitat i la seva discriminació; iii) *Integració en el grup de referència*, atès que compartir prejudicis respecte una alteritat afavoreix la cohesió de l'endogrup (Díaz-Aguado i Baraja, 1993: 76). I és quan els i les joves autòctons/es dirigeixen la seva atenció a un objecte que no coneixen del tot el moment idoni per a l'activació del prejudici interètnic. Altrament, el contacte directe, cooperatiu, continuat i recolzat institucionalment -condicions que poden fer concórrer les dinàmiques escolars- contribueix a diluir els seus efectes (és la "teoria del contacte" d'Allport). Però aquests factors, tal i com hem vist, no els reuneixen les dinàmiques d'oci. És possible que l'oci inter-cultural (segons ha estat definit més amunt) sigui escàs, i predomini, en canvi, l'estrictament intra-cultural (segregació espacial i temporal total). En aquest cas el terreny és perfectament abonat a l'hostilitat inter-grupal, atesa la manca de contacte i per tant el desplegament ple dels impactes del prejudici. Però és que quan existeix un consum d'oci inter-cultural (i la nostra sospita és que aquest és quotidianament present en les vides de molts dels joves entrevistats),

aquests en moltes ocasions s'estableix en termes d'oposició i confrontament grupal. Creiem que és aquest un dels motius bàsics que expliquen el fet que tots els i les joves d'origen magribí que han aconseguit interculturalitzar plenament el seu consum d'oci assisteixen normalment a l'escola i constitueixen en ella un cercle d'amics que extenen quan en surten.

Reiterem: no neguem l'existència de comportaments paradèlictius o il·lícits per part de joves que arriben del Magrib, ni l'existència de grupuscles violents d'un fort component ètnic. Estem afirmant que quan no existeix contacte intergrup, l'efecte del prejudici ens informa del següent: tots els joves magribins *són* així, paradelinqüents; quan un grup violent hi participen de manera destacada nois magribins, tot el grup passa a ser etnificat. Un cas exemplar és el de l'anomenada "banda del *moro*", de la qual ens han parlat molts/es dels i les joves entrevistats/des. En canvi aquells que han conegut d'aprop el fenomen, o que, fins i tot, hi han mantingut relació afirmen: "no, ahí hay chavales españoles. Más españoles que <<moros>>. Lo que pasa es que los españoles tiran la primera piedra y después son los <<moros>> los que han de dar la cara. Los españoles van a los *heavies* y les empiezan a insultar o a hacer alguna <<putada>>, después vienen los *heavies* y son los <<moros>> los que se pelean con ellos" (noi autòcton de 4rt d'ESO); "sí, sí, claro que he oído hablar, pero son chorradas, eso no existe. (...) hay de todo allí metido, hasta a mí me hicieron de la <<banda del *moro*>>, ¿por qué? porque soy <<moro>>, que a nosotros nos <<jode>> mucho que nos llamen <<moros>>. (...) pero eso no es un grupo, son cuatro chavales de aquí y cuatro chavales marroquíes que se juntan y sí, beben, y a veces ha habido <<picos>>, pero no es nada importante. Eso no es una banda. Las únicas bandas *són* las de los skins. Esos sí son peligrosos" (noi marroquí de 21 anys amb 8 anys de residència a Mataró). I, finalment, la darrera màxima de què ens proporciona el prejudici o, més aviat, la seva resistència a la transformació: "por mucho que lo intenten no podrán cambiar, son así, no sé, es su religión...".

Tot plegat, i sense moure'ns del vessant del consum d'oci, no hem volgut deixar de banda el fet que, realitat segregadora, aquesta consum és, alhora, realitat segregada. És a dir, el conjunt de disposicions culturals interioritzades que dirigeixen els individus cap a la integració en un específic sistema de consum es troben condicionades per la posició que ocupen en el context de les desigualtats (ètniques, de classe i de gènere) que travessen l'estructura social. Hi ha poca cosa a dir respecte la diferenciació dels criteris del consum d'oci derivables de l'extracció classista, donat que la gran majoria dels nois i les noies enquestats/des i entrevistats/des, amb independència de la seva adscripció ètnica pertanyen a la classe obrera. No deixa de ser cert que la pròpia situació legal de les famílies magribines (freqüentment no regularitzada) condiciona un determinat tipus d'inserció dins els propis

límits de la classe treballadora. Per exemple, entenem que pot parlar-se de l'existència d'un "mercat de treball etnificat" (Wallerstein) o, més concretament, d'un subsegment en el propi segment laboral secundari estrictament adreçat a ser ocupat per població d'origen extra-comunitari (generalment, per població magribina). En qualsevol cas, considerem quant a l'estructuració segregada del consum d'oci les variables que adquireixen un pes explicatiu més rellevant són les d'ètnia i gènere. En realitat és impossible referir-se a qualsevol d'aquestes dues sense tenir present l'altre.

Sintetitzant el que ja en relació a aquest punt havíem conclòs: les noies magribines participen menys que els nois magribins (i que les noies autòctones) dels espais i els temps de l'oci que es consumeix fora de casa; les noies immigrades d'origen magribí, quan consumeixen oci fora dels límits de la llar domèstica, ho fan de manera menys inter-cultural que els nois magribins (i també que les noies autòctones) i, per tant, en espais i temps més segregats, sovint familiaritzats; les noies magribines, com els nois magribins, participen menys que els i les nois/es autòctons/es en aquelles activitats d'oci formalitzades més properes a l'imaginari de l'educació escolar obligatòria, i menys que els joves immigrants i els i les joves autòctons/es en activitats d'oci no formalitzades i ben valorades en el context de l'espai social juvenil.

En l'epígraf que hem dedicat a donar voltes sobre el sentit i l'abast d'aquesta possible divisió quant al consum d'oci -"oci femení vs. oci masculí"- , ens disculpàvem per no presentar cap teorització mitjanament aprofundida respecte a les raons del perquè d'aquesta divisòria. De manera purament enunciativa ens referíem aleshores al cicle reproductor de la transmissió patriarcal dels rols de gènere que s'inicia amb l'exclusió de les noies magribines (generalment d'aquelles procedents de zones rurals, arribades a edats tardanes i pertanyents a famílies de religiositat més tancada) de les dinàmiques de lleure tendents a la interculturalitat. A la vegada, quan aquesta exclusió es torna inclusió o, si més no, acceptació ("tolerància"), l'esmentat cicle reproductor pot entrar en crisi.

De fet aquest aspecte remet a la pròpia manera com hem conceptualitzat el consum d'oci, en tant que realitat enclassada i, tanmateix, enclassant. Consumir, en definitiva, posa en joc aquelles estratègies d'agrupació i diferenciació a partir de les quals els i les joves, autòctons/es o magribins/es, construeixen el seu lloc en l'espai social juvenil i, d'aquesta manera, guien el que és la seva trajectòria cap a l'ocupació d'un posicionament específic (que no inamovable) en l'ordre social.

Per acabar, volíem tornar a recordar una de les qüestions fonamentals que no ha pogut ser sistematitzada en aquest treball. La tercera de les inquietuds que, segons indicàvem a la introducció, ens informava de la necessitat de dur a terme un estudi com aquest precisament posava l'accent en la possibilitat que un procés ben culminat d'integració social (en l'àmbit escolar i en l'oci) dels i les joves descendents de famílies immigrades pogués acabar arrossegant aquestes vers un procés paral·lel d'assentament i estabilització. Sense predre'ns en disquisicions sobre la variable que cal situar com a explicativa de la inserció social de les famílies magribines (la prèvia integració de llur descendència o la mateixa qualitat del projecte migratori, el qual esdevindria aleshores el factor determinant de la primera), en tot cas considerem que, si es reuneixen tot un seguit de condicions (bàsicament les enumerades al final de l'epígraf 4.1.1.), el fet que aquests/es fills i filles eixamplin notablement la seva xarxa de sociabilitat intercultural i el seu contacte regularitzat amb les institucions forçosament ha d'afavorir que llurs famílies també ho facin. D'acord amb el que deiem, les escoles poden posar en contacte famílies immigrades amb famílies autòctones (als organismes de representació escolar, però també amb motiu de coincidir en tant que pares i mares d'amics/gues íntims/es), famílies immigrades amb tutors/es (i de manera no tan sols reactiva, quan el fill o la filla no va bé a classe), famílies immigrades amb l'administració del centre (en el moment de la matrícula, però també sempre que es demani la participació de les famílies per a resoldre qualsevol afer del centre), famílies immigrades amb serveis socials (als quals puguin ser derivades). I també la integració dels i les joves d'origen magribí en les dinàmiques d'oci (fora de casa) poden contribuir a fer participar les famílies en la pròpia vida comunitària: conèixer les famílies dels seus amics o les seves amigues, els comerços de la zona (com vèiem, moltes noies acosten les mares a les botigues fent de traductores), determinades institucions de lleure i el personal autòcton que hi treballa (esplais, fires de nadal, etc.) o familiaritzar-se amb el territori que prèviament han conegut els i les fills/es. Un apunt addicional: si bé l'escola posarà més fàcilment en contacte determinades esferes de la societat autòctona amb els pares magribins, serà la inserció dels fills i les filles en l'oci extra-domèstic presumiblement el factor que aproximi les mares magribines a les xarxes comunitàries del barri.

Però tot plegat no són més que suposicions. Convindria realitzar una anàlisi molt més detinguda i intensiva d'aquest procés per manera que poguessin arribar a fer-se visibles els mecanismes, els canals, els itineraris concrets que permeten les famílies d'origen magribí beneficiar-se de l'"efecte multiplicador" de la integració social de la seva descendència. Caldria dur a terme històries de vida, estudis de la cronologia i l'evolució de les xarxes

relacionals i dels guanys que d'aquestes es deriven a tots els nivells (legals, econòmics, culturals...), i un llarg etcètera. Tanmateix, donat que creiem que es tracta d'una temàtica d'enorme transcendència, sense l'estudi de la qual l'anàlisi del *sentit* de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades pot quedar coix, emplacem per a una altra ocasió el seu abordatge.

6.- ANNEXOS

ANNEX 1 :

MODEL D'INTERVENCIÓ SOCIOLÒGICA EN EDUCACIÓ :

“INTERCULTURALISME I INTEGRACIÓ ESCOLAR DELS FILLS I LES FILLES DE FAMÍLIES D'ORIGEN MAGRIBÍ”

Isaac Gonzàlez, Enric Saurí, Diego Herrera i Miquel Àngel Alegre,
membres del *Col·lectiu GIRS*

1.- LA “INVESTIGACIÓ-ACCIÓ” COM A MÈTODE D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA

La Investigació-Acció (I-A) és una metodologia sociològica d'intervenció social. Les teories sociològiques clàssiques prediquen la necessitat d'un clar distanciament entre el subjecte investigador i l'objecte d'estudi, per tal de garantir l'objectivitat científica de la investigació. En canvi, l'objectiu explícit de la I-A és intervenir sobre una realitat social. En aquest sentit, més que una metodologia és una teoria sociològica amb uns postulats ontològics propis. La investigació es desenvolupa en base a uns objectius explícits de transformació d'una ordenació social, i per tant hi ha manifestos uns judicis de valor sobre els déficits, les disfuncionalitats o les injustícies d'aital ordenació, i es cerquen les millors maneres d'engegar un procés de canvi social. L'objectivitat en el procés d'anàlisi de la realitat no implica la neutralitat valorativa del sociòleg, sinó la voluntat d'interpretar aital realitat d'una forma rigorosa i sistemàtica, per tal que la posterior intervenció sigui el més eficient possible.

Però la singularitat de la I-A va molt més enllà. El procés d'investigació no el du a terme el sociòleg, no almenys en exclusiva, sinó que ho fan els propis actors implicats en el camp objecte d'anàlisi. En el cas de l'escola, part del professorat es constitueix en equip investigador i, per tant, en motor del canvi que es va configurant. La pretensió és que els actors desenvolupin una reflexivitat, és a dir, una consciència crítica sobre la pròpia pràctica grupal i allò que la condiciona, un desemmascarament de les inèrcies institucionals i els

discursos hegemònics que emmarquen, en el nostre cas, el camp educacional i la seva concreció micro-espacial; l'escola.

El sociòleg no és l'expert que fa una diagnosi tècnica sobre què funciona i què no a l'escola per a que, posteriorment, el professorat apliqui acríticament les receptes dels experts. El professorat és qui fa emergir els problemes i contradiccions de l'escola a través de la seva detecció investigativa, i qui es corresponsabilitza de les línies d'actuació a emprendre. El sociòleg és un agent extern que orienta el que Habermas anomena "*procés d'il·luminació*" del grup d'actors que investiguen.

Hi ha diferents corrents dins de la curta tradició de la I-A, i la seva principal diferència és el grau de directivitat que s'otorga a aquest agent extern, és a dir el grau de control, de capacitat orientativa i d'autoritat legítima a exercir sobre la dinàmica del grup. Mentre que els primers teòrics de la I-A (Elliot, etc.) atorguen un paper poc rellevant a l'agent extern (el sociòleg acompanya el procés), la més recent *Investigació-Acció crítica* (Habermas, etc.) consideren que l'autonomia dels actors no entra en contradicció amb atorgar un rol protagonista a l'agent (el sociòleg induïx el procés)

En el nostre parer el paper del sociòleg depèn de la complexitat de l'objecte a investigar (en el nostre cas, la desigualtat per raó d'origen ètnic), però és clar que el coneixement que a priori poseeix tant sobre aital objecte com del propi procés epistemològic i metodològic de desemascarament de la *realitat donada per descomptat* el fa adoptar un lloc central i força directiu en el procés d'intervenció, si bé aquesta centralitat va disminuint en la mesura que el professorat va adquirint consciència crítica al respecte. Així, al llarg de la I-A "el rol de l'agent extern ha d'anar modificant-se des d'una posició crítica cap a una més metodològica, de sistematització de les reflexions i hipòtesis del professorat" (Bonai, 1995 : 147).

La principal característica de la I-A aplicada al terreny educatiu des d'una perspectiva sociològica és la de trencar una lògica en els discursos educatius que tendeix a individualitzar i psicologitzar els conflictes i els déficits, i culpabilitzar-ne els individus (ja sigui el professorat, ja sigui l'alumnat). Es pretén fer emergir les contradiccions sistemàtiques que produeixen desigualtat i conflicte i que, en un segon ordre, es projecten en les pràctiques individuals dels actors educatius:

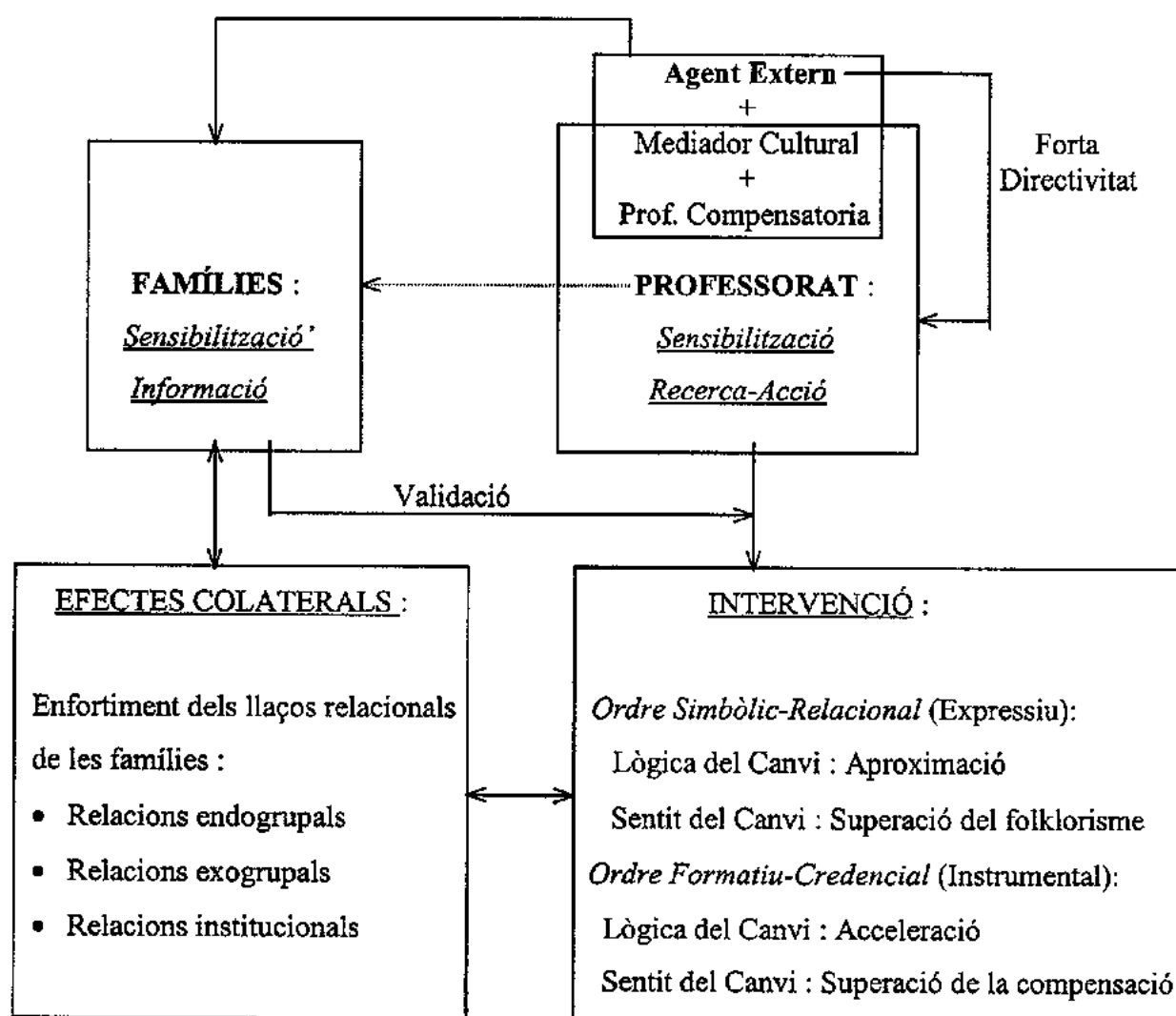
En definitiva, han de fixar-se les condicions per a que quan un col·lectiu accedeixi a l'anàlisi directe del procés de transmissió cultural estigui en condicions de desculpabilitzar-se individualment i culpabilitzar-se col·lectivament dels efectes de la producció de les seves pràctiques (Bonai, 1995 : 148).

D'aquesta manera s'anula la resistència al canvi educatiu derivada d'una interpretació de la crítica investigativa com un atac personal a la pròpia pràctica, però s'admet la possibilitat de canviar col·lectivament les formes d'actuar.

D'altra banda, la I-A té un disseny metodològic cíclic, s'estableix una relació dialèctica de mútua influència constant entre la reflexió teòrica i la investigació empírica. En primer lloc s'identifica i diagnostica la problemàtica a l'entorn de l'objecte d'investigació mitjançant la contrastació d'unes hipòtesis amb l'anàlisi empírica de la realitat. A partir d'aquí es planifica una intervenció que propiciï el canvi social desitjat, s'implementa aital actuació correctiva, s'observen críticament els resultats de la intervenció (que és tant una pràctica de canvi social com una contrastació de la veracitat de la diagnosi realitzada), s'hi reflexiona, i es modifica la planificació interventiva en funció d'això.

En resum, la I-A és una teoria de la intervenció social sota una perspectiva sociològica, que es compromet amb l'objecte estudiat, que pretén despertar la reflexivitat dels actors implicats en el camp social investigat (el camp educatiu), i que metodològicament es basa en un disseny metodològic cíclic entre la teoria i la pràctica investigativa.

2.- ORGANITZACIÓ, AGENTS I INTERVENCIÓ



• GRUPS DE TREBALL I ORGANITZACIÓ DEL PROCÉS D'INTERVENCIÓ

Grup de treball 1 : Aquest reduït grup hauria d'aglutinar les figures de l'agent extern (o investigador), d'un/a medidor/a cultural i d'un/a professional del programa d'educació compensatòria. Es tracta que sigui aquest un grup de treball en constant contacte i totalment coordinat ja que hauria d'establir el pont entre la tasca a realitzar amb el Grup 2 i el Grup 3.

Entenem que la participació directa en aquest primer grup del professional de compensatòria esdevé primordial atesa la tradició de contacte amb les escoles, les problemàtiques més habituals de les segones generacions estudiades i, en ocasions, amb les seves famílies. La figura del medidador cultural es justifica des d'un triple punt de vista : coneix molts/es dels i les nens/es d'origen magribí matriculats/des a les escoles i a algunes de llurs famílies ; ajuda des del punt de vista de l'entesa comunicativa ; pot contribuir a legitimar, davant les famílies magribines, el propi projecte d'intervenció.

Grup de treball 2 : A més dels components del Grup 1, formen aquest segon grup aquells agents docents (sobretot tutors) que assegurin comprometre's amb el desenvolupament del projecte. La transcendència de la participació del professorat és, com vèiem, fonamental en cadascuna de les etapes de la metodologia de la Investigació-Acció (també en la seva vessant crítica). En aquest nivell, primerament hauria de ser duta a terme una tasca de *sensibilització*.

Des del mètode proposat, la fase de sensibilització s'entén com l'etapa en què el mateix professorat investiga les principals manifestacions de la discriminació per raó d'ètnia al centre escolar. És l'agent extern qui, convertit en aquesta fase en agent metodològic o tècnic, proporciona al professorat els instruments jutjats escaients per tal de dur a la pràctica l'observació i la recollida de dades ; uns instruments la pertinència dels quals avaluada conjuntament amb tots els membres d'aquest grup. La investigació en aquest fase, doncs, no es dirigeix al canvi de pràctiques, sinó a fer emergir en la consciència dels i les professionals docents els diversos signes de discriminació ètnica.

En segon lloc, després de la de sensibilització, s'inicia pròpiament la fase de *recerca-acció*, moment en què el professorat discuteix sobre els principals causants d'aquesta discriminació (fase de *construcció del problema*) i dissenya, amb el suport metodològic i teòric de l'agent extern, hipòtesis al respecte i estratègies d'acció transformadora. En un primer moment d'aquest procés, s'aproxima el professorat, sobre la base d'una reflexió prèvia, al canvi de pràctiques. El paper de l'agent extern serà sobretot necessari quan l'evolució de la investigació-acció pugui fer emergir contradiccions entre la *lògica d'apropiació de pràctiques* (assumpció de nous valors i coneixements) i la *lògica de producció de pràctiques* (la qual depèn de la persistència de límits ideològics i institucional al canvi pràctic).

Abans de començar amb la implementació de les mesures d'acció dissenyades i encetar el cicle del procés d'investigació-acció ha d'haver entrat en joc un altre Grup de treball.

Grup de treball 3 : El formen els membres del Grup 1 i, aquí l'element fonamental del nostre model, les famílies dels i les alumnes dels cursos als quals afectaran aquestes mesures. És espacialment transcendent la concurrència de les famílies magribines amb fills/es matriculats en aquestes edats. Per aquest motiu, i atesa la separació institucional que sol articular-se entre l'àmbit d'aquestes famílies i l'escolar, caldrà cercar estratègies específiques d'acostament. En aquest punt és on entra en escena el paper legitimador de la figura del mediador cultural. Alhora, seria convenient motivar la participació de determinades "personalitats" locals (tant institucionals com no) de la comunitat magribina (si és que pot parlar-se de comunitat), per tal d'extendre aquest efecte de legitimació del projecte i arrossegar l'assistència de les famílies. De la mateixa manera, i sempre en funció de les característiques de l'entorn local, tal vegada caldria inicialment ubicar la realització de les reunions d'aquest grup de treball a localitzacions lluny de l'oficialitat de l'escola i apropar-la a fòrums que garanteixin la informalitat i la familiaritat.

La tasca d'aquest grup correria en paral·lel a la del Grup 2, i bàsicament hauria de raure a facilitar la *sensibilització* del conjunt de les famílies (immigrades i autòctones) al respecte de les problemàtiques que presenta la inserció escolar dels i les joves d'origen immigrant, i a promoure el debat sobre els límits dels models educatius que fins el moment han abordat aquesta qüestió (segregacionista, assimilacionista, compensatori, multiculturalista). Efectivament no entenem aquesta sort de sensibilització en el mateix sentit amb què ho fem en el cas del segon grup de treball. Amb les famílies es tractarà de sensibilitzar atenent a la manera com generalment se significa el terme "sensibilització" (=conscienciació): parar atenció i deixar-se impactar per la reflexió sorgida del diàleg i la discussió. El material per al debat el proporcionarà fonamentalment els diversos elements d'informació tractats en el Grup 2. Si bé la participació dels membres del Grup 1 assegura la canalització d'aquesta *informació*, seria oportú que part de l'equip docent del segon grup assistís periòdicament a les reunions d'aquest tercer grup. Finalment, seran les famílies les que disposaran de la possibilitat de *validar o vetar* la diagnosi de l'estat de la qüestió i sobretot les línies d'intervenció proposades pel Grup 2.

Les mesures concretes d'*intervenció* hauran d'ésser dissenyades pels diversos grups i agents prèviament delimitats, tanmateix aquestes haurien d'orientar-se en el marc de dos grans camps d'actuació: l'*Ordre Simbòlic-Relacional* i l'*Ordre Formatiu-Credencial*. El primer d'aquests camps remet al que Bernstein denomina "ordre expressiu" (transmissió d'actituds i

valors), mentre que el segon es correspondria amb el que l'autor anomena "ordre instrumental" (transmissió de continguts i habilitats).

A grans trets, la lògica del canvi cercaria en el primer cas l'aproximació d'aquestes segones generacions en les dinàmiques relacionals interculturals que tenen lloc a l'escola (al pati de jocs, però també a les aules), i el sentit d'aquesta transformació s'adreçaria a superar l'exclusivitat del folklorisme (festes de la diversitat, cursos de cuina, de ball, de vestimenta àrabs, etc.), solució de compromís multiculturalista entre l'assimilacionisme i l'interculturalisme.

Respecte l'ordre formatiu-credencial, la lògica del canvi seria la d'accelerar el nivell educatiu d'aquests/es alumnes nouvinguts/des, per la qual cosa el sentit d'aquesta transformació hauria de qüestionar els límits i "efectes perversos" de la compensació. El referent quant al que suposa el terme "acceleració" el trobem en el macro-projecte d'"escoles accelerades" de Levin, adreçat als centres escolars amb concentració d'alumnes considerats *at-risk*, el qual actualment s'està duent a la pràctica amb un èxit força rotund a més de 1000 escoles (i 10 centres satèl·lit coordinadors del projecte) expandides per tots els Estats Units. Tot seguit en fem cinc cèntims :

Filosofia del projecte de Levin : Per integrar els i les alumnes desavantatjats/des en un nivell mig d'aprenentatge (*educational mainstream*), el ritme de la transmissió de coneixements i habilitats ha d'accelerar-se i no ralentitzar-se com acostuma a fer l'educació compensatòria, provocant fenòmens d'estigmatització i naturalització de l'associació deficiència intel·lectual - diferència cultural. El ritme i la pedagogia proposats s'extreu de l'educació fins el moment adreçada als i les alumnes superdotats/des, apostant clarament per la "discriminació positiva".

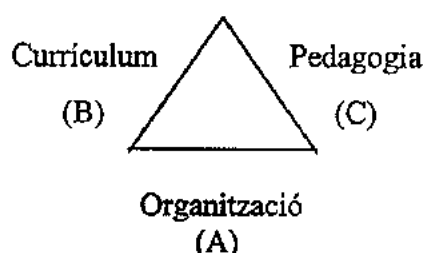
Principis bàsics : 1) Es tracta d'un objectiu comú (*Unity of Purpose*), a implementar-se a i per tota l'escola; 2) *Empowerment & Responsibility* (capacitat de decisió i responsabilitat) quant a les funcions de l'escola i els membres de la comunitat escolar; 3) *Building on Strengths* o construir l'educació des dels punts forts de l'alumnat (habilitats manuals, agilitat numèrica, etc.), insistint més en les qualitats que en els defectes.

Valors compartits : Equitat, participació (de tota la comunitat escolar), comunicació constant, educació en la resolució de problemes, experimentació, confiança i capacitat de risc.

Selecció de les escoles : Per entrar a formar part de la xarxa d'escoles accelerades, cada centre ha de recavar informació i, en qualsevol cas, obtenir el consens intern i com a mínim el compromís del 90% dels representants de la comunitat escolar. Durant els 3 primers anys (compromís inicial) l'escola ha de pagar entre 13 i 15 milions de dòlars en concepte de

despeses de la implementació del projecte. Cada centre escolar se sotmet a un training previ a la dita implementació.

Metodologia : Incorpora elements de la metodologia de la investigació-acció com el treball en grups, la construcció conjunta d'hipòtesis sobre el que cal canviar, disseny d'estratègies transformadores, etc. La metodologia de l'acceleració s'estructura com mostra la següent figura :



- (A) Mesures a realitzar : i) Diagnòstic de l'entorn social de l'escola ; ii) Diagnòstic de la situació de l'escola i la seva visió al respecte de la problemàtica tractada ; iii) Desenvolupament de l'organització a tres nivells : Treball de "quadres" (sobre temàtiques diverses, aplicant el mètode de la recerca-acció) ; *Steering committee* (comitè format per professors, estudiants, famílies i membres del districte escolar) ; Comunitat escolar.
- (B) S'intenta de possibilitar l'elaboració d'un currículum adaptat als estudiants a les seves necessitats. Es prioritza la transversalització de les habilitats fonamentals : domini del llenguatge, aprenentatge manipulatiu, càlcul numèric, etc.
- (C) Ús de tècniques per a escoles d'alumnes superdotats/des : prioritza de l'autoavaluació i responsabilització dels i les alumnes, treball cooperatiu, formació de grups de treball heterogenis (*multability*), tutoritzacions entre els propis alumnes (*peer tutoring*), etc.

Tornant al nostre projecte d'intervenció, la manera d'incidir en l'ordre instrumental hauria de recuperar alguns dels elements del projecte d'"escoles accelerades" jutjats apropiats respecte el nostre objectiu específic, com és el cas de : l'estratègia bàsica de l'acceleració del ritme de transmissió d'ensenyament (per tal d'evita els processors estigmatitzadors de segons quins criteris compensatoris), l'ús de pràctiques pedagògiques aplicades majoritàriament per a l'educació de nens i nenes superdotades, l'interès per els i les alumnes desavantatjats/des

assoleixin un nivell curricular mig (i, per tant, unes credencials i uns itineraris coherents), els principis del *empowerment & responsibility* (potenciador de la implicació de la comunitat en els afers escolars) i del *building on strenghts* (principi que tracta de no reproduir els dèficits d'auto-estima d'aquests/es alumnes), el seguiment tutorial entre els alumnes (*peer tutoring*), etc. En tot cas, la "població diana" del nostre projecte, en quant a l'acceleració instrumental es refereix, no és tot l'alumnat, sinó tan sols el d'origen magribí i nouvingut, amb marcats dèficits formatius de partida.

Finalment, cal esperar que en la mesura en què tant la intervenció pròpiament dita com sobretot el treball en el Grup 3 vagin fructificant i mantenint una continuïtat, tinguin lloc certs *efectes colaterals* alhora afavoridors de la persistència de tot el procés interventiu; ens estem referint sobretot als efectes possiblement derivats del presumible enfortiment dels llaços relacionals de les famílies, en la seva triple vessant: relacions intra-grupals, relacions intergrupals i relacions amb les institucions.

3.- EIXOS CONFLICTE

Si bé inicialment el projecte pot ser ben rebut per part de l'equip docent i tutors/es dels centres, tanmateix, tant per les dificultats pròpies del model, com per la percepció subjectiva del projecte que els actors implicats poden acabar tenint, no podem obviar la possibilitat de l'aparició de certs tipus de conflictivitat.

En aquest apartat procurarem, molt sintèticament, delimitar algunes de les possibles vies de conflicte relacionades amb els tres pilars bàsics del nostre model: el professorat, les famílies autòctones i les famílies immigrades. Partint d'aquesta delimitació hem intentat operacionalitzar tres possibles eixos de conflicte. Val a dir, però, que malgrat haguem tractat principalment aquests eixos, som plenament conscients de la més que probable aparició d'altres discrepàncies i oposicions que aquí no es contemplen. A més, voldríem fer palesa l'existència de seriosos dubtes per nostra a l'hora d'aplicar una solució a les diverses problemàtiques existents.

El primer d'aquests eixos de conflicte gira entorn la possible confrontació *professorat i famílies autòctones vs. famílies immigrades*. En aquest cas, tant el conflicte cultural com els prejudicis interètnics poden portar a un enfrontament més o menys explícit de la comunitat autòctona enfront la immigrada. La problemàtica de l'estigmatització per raons ètniques i culturals que la comunitat autòctona pot realitzar es pot veure agreujada per les conseqüents pràctiques de resistència i replegament dels grups minoritaris.

El segon eix està conformat pel binomi *professorat i famílies immigrades vs. les famílies autòctones*. Mentre el professorat i les famílies immigrades poden esgrimir l'argument de la igualtat d'oportunitats, les famílies autòctones poden oposar-se a la desigualtat de recursos presumiblement derivable de la implementació de les polítiques de discriminació positiva.

Com a tercer i darrer eix, podem trobar l'enfrontament entre el bloc de les *famílies (immigrades i autòctones) vs. el professorat*. Aquí, s'hi manifesten dues problemàtiques realment difícils de superar: per una banda, pot produir-se una deslegitimació escolar per part de les famílies cap el projecte i els representants docents implicats; per l'altra, pot donar-se, per causes diverses, una desresponsabilització educativa del professorat, cosa que certament esdevé un greu obstacle pel projecte d'intervenció.

Per superar les possibles situacions de confrontació, no tan sols ens podem valer de la retòrica legitimant de l'interculturalisme i el dret a la diferència, sinó que des de la convivència quotidiana i amb el constant treball amb les famílies i professorat, s'han de crear espais de convivència que permetin tant desemmascarar els discursos dominants que estigmatitzen la població immigrada, com vèncer les corresponents reticències de la població immigrada a establir més lligams amb la comunitat d'acollida.

Amb aquest propòsit, cal presentar una sèrie d'arguments més palpables, més pròxims en ordre a assolir un major nivell de legitimació del projecte. En aquest sentit, l'articulació d'un discurs centrat en la igualtat d'oportunitats, la convivència en el territori i l'eficàcia escolar podrà ajudar a crear un clima que potenciés l'entesa i la participació de tots els actors implicats.

Sobre la base d'un cert *credencialisme* (tenint en compte que no existeix una relació directa entre formació i ocupació), podem presentar aquest model d'intervenció com a mecanisme que pot ajudar a assolir una *igualtat d'oportunitats* per a tots els alumnes. Cal treballar cal orientar el debat per manera de trencar l'estereotip que identifica la població immigrada exclusivament en termes de competència alhora d'accedir al mercat laboral.

També fóra important mostrar el model d'intervenció com a mitjà per augmentar la *convivència en el territori* i incidir en la possibilitat existents d'adquirir nous valors i pràctiques útils per a tothom. Val a dir, però que convé evitar donar una visió essencialista de les comunitats immigrades i no caure en el perillós joc del "folklorisme" que l'únic que fa és contribuir a etnificar-les. En aquest sentit, és important la creació d'espais de convivència i diàleg que permetin el coneixement real de les diverses comunitats; així, aquest coneixement

recíproc pot derivar en la creació de noves xarxes comunitàries beneficioses per a tots els agents.

El darrer argument de legitimació gira entorn de la noció d'*eficàcia escolar*. Això fa referència a un dels elements potencialment més problemàtics com és la introducció de "microescoles accelerades" dins el mateix centre. L'organització d'aquestes microescoles i l'obligatòria redistribució dels recursos de l'escola que aquesta hauria de suposar pot ésser vista amb recel fonamentalment per les famílies autòctones. És davant d'aquesta problemàtica que cal parlar d'eficàcia escolar, car el model de l'acceleració provoca, d'una banda, i en benefici dels interessos de les famílies autòctones, que es "derivin" aquells alumnes que inicialment podrien alentir el procés d'aprenentatge de la resta a aules alienes a les del grup-mare, per l'altra, aquesta separació no hauria de venir acompanyada dels processos d'estigmatització que recolzen l'associació dèficit intel·lectual - diferència cultural (segons acostuma a succeir en l'àmbit del model compensatori), amb la qual cosa caldria esperar la superació dels efectes derivables del fenomen Pigmalió i la consegüent potenciació de la confiança en les pròpies capacitats.

POSSIBLES EIXOS DE CONFLICTE

PROFESSORAT

|-----VS.----- **FAMÍLIES B**
FAMÍLIES A

- Conflicte cultural
- Estereotips ètnics
- Conflicte d'interessos

PROFESSORAT

|-----VS.----- **FAMÍLIES A**
FAMÍLIES B

- Igualtat d'oportunitats
- Recursos desiguals
(Discriminació +)

FAMÍLIES A

|-----VS.----- **PROFESSORAT**
FAMÍLIES B

- Deslegitimació escolar
- Desresponsabilització
educativa

Finalment, no pretenem pas fer una exposició detallada dels nombrosos instruments més o menys útils de cara a avaluar el canvi (micro)educatiu ; no pretenem fer un apartat de "tècniques", però tampoc una digressió "teòrica" sobre les dificultats inherents a tot intent d'avaluar les transformacions que alteren la complexa articulació dels eixos estructuradors de la desigualtat social. Som conscients que un dels problemes més greus dels projectes d'intervenció educativa, siguin de la naturalesa que siguin, així com de les polítiques d'actuació educativa en general, és la inexistència de formulacions clares dirigides a valorar l'impacte real derivat de les maniobres sobre el terreny. Però no és menys important assenyalar que a la majoria d'aquests projectes no existeix un hàbit avaluatiu, ni a l'hora de mesurar els efectes puntuals derivats de les actuacions de tipus més conjuntural (avaluació "sobre la marxa"), ni a l'hora de mesurar els efectes generals produïts com a resultat de l'aplicació global dels projectes interventius (avaluació del "producte").

El nostre projecte d'intervenció, inspirat en la metodologia de la Investigació-Acció, s'hauria de caracteritzar per l'anàlisi constant dels canvis que va produint. En efecte, creiem necessari orientar els esforços vers la creació d'una veritable cultura avaluadora, entesa no només com a mer control sinó en un sentit més ampli : com a instrument d'aprenentatge i coneixement. A partir d'aquí no podem entendre l'avaluació sinó és com a procés continu caracteritzat per la seva dinàmica retroalimentativa : l'avaluació és un instrument que ens hauria de permetre conèixer el grau i la direcció dels canvis que es vagin produint al llarg de l'implementació del projecte, i per tant, hauria de proporcionar-nos un referent empíric a través del qual poder reestructurar la pròpia pràctica i la de la resta d'agents implicats en el projecte.

A efectes analítics hem diferenciat dues tipologies extremes d'avaluació : l'*avaluació del procés* d'intervenció, que aniria destinada a informar dels canvis produïts al llarg de les diferents subfases del projecte, i l'*avaluació del resultat*, que estaria orientada a conèixer els efectes reals derivats de les actuacions del nostre projecte d'intervenció sociològica. No obstant, creiem del tot indispensable la realització d'una tercera avaluació que permetés fer un primer anàlisi de la situació de la qual es parteix. Aquesta exercici previ hauria de proporcionar un coneixement detallat de la "composició de lloc" que pugués servir com a referent bàsic, tant per orientar el disseny de la intervenció, com per contractar i conèixer la importància dels canvis.

- *L'avaluació de processos* : aquest model d'avaluació es diferencia per la seva naturalesa diacrònica, és a dir, perquè és un instrument de coneixement concebut per ser aplicat de forma contínua i regular al llarg de tot el procés d'intervenció. Un dels requisits del nostre projecte d'intervenció és que s'arribi a establir un diàleg constant entre la reflexió i la pràctica de tots els agents implicats. L'agent extern, com a inductor del canvi, ha de facilitar a la comunitat educativa els instruments i les orientacions necessàries per a què els seus actors puguin conscienciar-se de l'existència de desigualtats socials. A partir d'aquí, l'agent extern ha de vetllar perquè es produeixi una adequació entre aquells compromisos que s'assoleixen a nivell discursiu ("lògica d'apropiació de pràctiques") i la seva traducció en comportaments i pràctiques habituals ("lògica de producció de pràctiques"). Finalment, podríem dir que l'avaluació de processos és motivadora. La constatació de canvis progressius i d'una rentabilitat proporcional entre els esforços de la comunitat educativa i els resultats obtinguts és un element que anima els agents a implicar-se en el desenvolupament del projecte.
- *Avaluació de resultat* : Es tracta d'un model d'avaluació que té com a objectiu conèixer l'abast i la direcció dels canvis que s'han produït un cop finalitzat el projecte d'intervenció educativa. En l'avaluació de resultats, i a diferència de l'anterior, l'agent extern ha de valorar la correspondència entre els objectius terminals del projecte i el grau d'assoliment d'aquests. No es tracta ja d'una avaluació de primer ordre, en la que el propi agent extern era alhora inductor de pràctiques i analista dels canvis, sinó que ara, des de la distància, aquest agent ha de constatar l'existència o no de canvis substantius generadors de noves actituds. D'altra banda, l'avaluació de resultats és sobretot sumativa o final, ja que permet mesurar la intensitat i qualitat dels canvis i constatar si s'han assolit els límits mínims que garanteixen l'èxit del procés interventiu. Podríem dir, per tant, que és una avaluació legitimadora, ja que la constatació de transformacions justifica l'aplicació del projecte. Finalment, com tota avaluació, aquesta també és formativa en la mesura que el coneixement produït facilita la reflexivitat sobre la pròpia pràctica.

A tall d'exemple, enumerem tot seguit alguns dels elements que podrien ser objecte d'una sort d'avaluació com la suara presentada :

(A) Rendiment escolar:

- canvi (millora substantiva) en els resultats escolars per raó d'ètnia
- mateix nivell d'instrucció: ha de quedar garantit l'assoliment de tots els objectius curriculars generals i terminals de les disciplines
- mateix nivell de credencials

(B) Aspectes curriculars:

- Superació del folklorismo/essencialismo cultural
- Integració en el currículum de nous continguts que permetin un coneixement més rigorós de la cultura minoritaria
- Integració en el currículum de valors "positius" de la cultura minoritaria (solidaritat intergeneracional i intragrupal, etc)
- Permeabilitat dels i les professores/as a l'hora d'accedir als "altres" discursos/codis

(C) Gestió dels aspectes relacionals:

- Anàlisi de la distribució i l'ús de l'espai del pati de jocs:
Es produeix una ocupació jeràrquica/diferenciada per raó d'ètnia? → marginació
- Anàlisi de les relacions entre els alumnes:
Manifestacions de violència interètnica?
Grau d'interrelació?

(D) Àmbit extraescolar i familiar:

- Dinàmiques relacionals que s'estableixen als "espais lliures":
Lògica d'apropiació dels espais públics: es comparteixen o es produeix guetització?
Interacció dels i les joves al carrer
- Canvis a les relacions de pares/mares i fills/es que apuntin cap a una permeabilitat interètnica:
Participació a dinàmiques associatives (moviments festius, grups d'esport, grups d'oci, associacions veïnals, AMPAS, etc.)
Establiment de relacions solidàries entre famílies: anar a buscar els i les fills/es a l'escola, a la sortida d'activitats extraescolars, etc.
- Canvis en els discursos dins de la família

ANNEX 2 :

Les pràctiques quotidianes dels Joves de Mataró²⁶.

*Investigació sociològica sobre les relacions
i els hàbits dels estudiants de secundària a
Mataró*

-Fundació Serveis de Cultura Popular-

-Col·lectiu GIRS-

(Grup d'Investigació i Recerca Sociològiques)

L'enquesta que teniu a les mans us pregunta sobre les vostres pràctiques i hàbits tant a dins com fora de l'escola. Quan les preguntes són de diverses opcions, heu de respondre marcant amb una *X* l'espai indicat (ex. [X]). Si no teniu prou amb l'espai que us deixem o voleu afegir qualsevol comentari a les preguntes, feu-ho als marges. Estigueu atents a les indicacions que en algunes preguntes us fem entre parèntesis.

Us preguem que contesteu amb total sinceritat i, recordeu : les vostres respostes seran absolutament secretes i confidencials.

- 1.- Nom (sense cognoms): _____
- 2.- Lloc de naixement (ciutat o poble): _____
- 3.-Data de naixement:_____ Si no ets d'aquí, quin any vas arribar a Espanya ? _____
I a Catalunya ? _____
- 4.- Lloc de naixement del pare (ciutat o poble): _____
- 5.- Lloc de naixement de la mare (ciutat o poble): _____
- 6.- En quina situació laboral es troben actualment els teus pares?

	Pare	Mare
Treballa	☐	☐
Aturat/da	☐	☐
Jubilat/da o pensionista	☐	☐
Exclusivament feines de la llar	☐	☐

7.- Descriu amb el màxim de precisió que et sigui possible la professió actual o darrera (si han treballat) dels teus pares i el lloc o l'empresa on treballen:

Pare: _____

Mare: _____

8.- Quins estudis acabats tenen els teus pares?

	Pare	Mare
Sense estudis/Menys que primaris	☐	☐
Primaris	☐	☐
Secundaris	☐	☐
Superiors (universitaris)	☐	☐
Altres. Especifica: _____	☐	☐
_____	☐	☐

9.- Quantes persones sou a casa, a part de tu?

	<i>Assenyala</i>	<i>Nombre</i>
Germanes	☐	☐
Germans	☐	☐
Mare	☐	
Pare	☐	
Àvies i avis	☐	☐
Altres: _____		

²⁴ Per a l'elaboració del qüestionari d'aquesta enquesta s'ha tingut en consideració el treballat per Martínez i Pérez (1998) a *El gust juvenil en joc*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

10.- Quina llengua utilitzes amb més freqüència en cadascuna de les següents situacions?:

	Català	Castellà	Àrab
A casa amb la família	☐	☐	☐
Colla d'amics	☐	☐	☐
Companys d'escola	☐	☐	☐
Exàmens i treballs	☐	☐	☐
Professors	☐	☐	☐
Amb desconeguts	☐	☐	☐

11.- Quin any vas arribar a aquest institut? _____

12.- A quins centres escolars vas estudiar anteriorment? (Si no són de Mataró, especifica-ho)

13.- Quines assignatures variables estudies actualment?

- a) Reforç (quines): _____
- b) Ampliació (quines): _____
- c) Altres (quines): _____

14.- Estàs en algun "grup de reforç"? (Especifica quin)

15.- Quants cursos has repetit?

Nombre

A primària ☐

A secundària ☐

16. Quina és la teva assignatura preferida? _____

Per què? _____

17.- Quina assignatura t'agrada menys? _____

Per què? _____

18.- Creus que hi ha alguna assignatura que no serveix per a res? (Especifica quines)

19.- Què creus que faràs just després d'acabar l'ESO?

☐ Estudiar Batxillerat. Has pensat quina opció? (Especifica-la) _____

☐ Estudiar Cicles Formatius. Has pensat quin? (Especifica'l) _____

☐ Treballar. Saps en quina feina? (Especifica-la) _____

☐ Altres : _____

20.- En què vols treballar en el futur? _____

21.- Quants/es professors/es tens aquest trimestre a l'escola (en nombre)? _____

22.- Amb quants/es d'aquests/es professors/es tens una bona relació (en nombre)? _____

23.- En general, a les classes creus que participes

☐ Molt

☐ Bastant

☐ Normal

☐ Poc

☐ Mai

24.- Creus que és important participar a classe? ____ Per què? _____

25.- En quines assignatures participes més? _____

Per què? (Pots assenyalar més d'una resposta)

☐ Perquè l'assignatura és interessant

☐ Perquè el professor ens fa participar

☐ Altres motius. Quins ? _____

26.- Què opines del teu tutor?

- ☐ És com un amic per a mi
- ☐ És un professor una mica més proper als alumnes
- ☐ És com un professor més
- ☐ No em cau bé

27.- Fora de classe, amb el teu tutor parles

- ☐ Molt
- ☐ Bastant
- ☐ Normal
- ☐ Poc
- ☐ Mai

Generalment, per quina raó parles amb ell ?

- ☐ Perquè em crida ell
- ☐ Perquè m'agrada parlar amb ell quan tinc algun problema

28.- El curs passat, quantes vegades va parlar el teu tutor amb els teus pares? _____

Per quin motiu?

- ☐ Per problemes del meu comportament
- ☐ Per males notes
- ☐ Per conèixer la meva família i parlar del meu futur
- ☐ Altres motius. Quins ? _____
- _____
- _____

29.- Quins són els teus millors amics de la classe (escriu només el nom sense els cognoms)?

30.- Els teus millors amics de la classe són també amics teus:

	Si	No
Al pati	☐	☐
Fora de l'escola	☐	☐

31.- Quina d'aquestes frases descriu millor la teva relació amb els companys de classe?

- ☐ Tinc bona relació amb la majoria d'alumnes
- ☐ Tinc poca relació amb la majoria d'alumnes
- ☐ Tinc una relació dolenta amb la majoria d'alumnes

32.- En cas de tenir "enemics" a classe, explica per què ho són:

33.- Quan es tracta de realitzar treballs en grup a classe, normalment amb qui els fas?

- ☐ Només amb els meus millors amics
- ☐ Amb els meus amics i altres companys de classe
- ☐ Amb altres companys de classe (sense els meus amics)

Qui decideix la composició dels grups de treball?

- ☐ Nosaltres, els alumnes
- ☐ El/la professor/a
- ☐ Entre els alumnes i el/la professor/a

34.- Quins d'aquests cursos extraescolars fas actualment? (Pots assenyalar més d'una resposta)

- ☐ Idiomes
- ☐ Mecnografia
- ☐ Informàtica
- ☐ Música
- ☐ Altres. Especifica: _____

Si has fet cursos d'aquests, de qui ha estat la iniciativa?

- ☐ Per iniciativa pròpia
- ☐ Perquè tinc amics que en fan
- ☐ Per iniciativa dels pares
- ☐ Per iniciativa dels professors de l'escola

35.- Participes en alguna associació? (Pots assenyalar més d'una resposta)

☐ No

Sí ☐ Religiosa

☐ Voluntariat o assistencial

☐ Esportiva

☐ Ecologista

☐ Política

☐ Estudiantil

☐ Excursionista o d'esplai

☐ Altres. Especifica: _____

36.- Quines de les següents activitats realitzes quan ets *a casa*? (Pots assenyalar més d'una resposta, ordenant-les de més a menys temps dedicat)

Assenyala Ordena

☐ ☐ Veure la televisió

☐ ☐ Escoltar música

☐ ☐ Estudiar i fer els deures

☐ ☐ Ajudar/col·laborar en les tasques domèstiques

☐ ☐ Distreure'm amb jocs : A què jugues normalment a casa ? _____

Amb qui acostumes a jugar (germans, amics, cosins, etc)
a casa? _____

38.- Especifica el nom dels llocs que més freqüentes, ja sigui entre setmana o els caps de setmana.

• Discoteques/Bars de nit : _____

• Bars, cafeteries, granjes, etc : _____

• Espais públics (carrers, parcs, places, poliesportius, etc.) : _____

39.- Respecte dels teus pares, comparteixes les seves idees sobre...

	Sí	Més aviat sí	Més aviat no	No
Sobre religió	☐	☐	☐	☐
Sobre política	☐	☐	☐	☐
Sobre la importància dels estudis	☐	☐	☐	☐

40.- Quina d'aquestes frases creus que descriu millor la teva relació amb la teva família ?

- ☐ Em trobo molt bé a casa
- ☐ La relació és correcta
- ☐ No em sento a gust a casa
- ☐ Hi ha males relacions a casa

41.- En cas de voler-ho, et deixarien els teus pares fer aquestes coses ?

	Sí	Sí, però no els agradaria	No
Fumar	☐	☐	☐
Beure alcohol	☐	☐	☐
Sortir amb un noi/a d'una altra cultura			
o religió	☐	☐	☐
Deixar els estudis	☐	☐	☐
Passar la nit fora de casa	☐	☐	☐

Les pràctiques quotidianes dels Joves de Mataró (Versió simplificada
per alumnes SEDEC)

Fundació Serveis de Cultura Popular

Col·lectiu GIRS (Grup d'Investigació i Recerca Sociològiques)

- 1.- Nom: _____
- 2.- Institut al que vas actualment i curs: _____
- 2.- Data de naixement: _____
- 3.- Lloc de naixement (població i província): _____
- 4.- Quan vas arribar a Catalunya? _____
- 5.- Quantes persones sou a casa, a part de tu?

	Assenyala	Nombre
Germanes	☐	☐
Germans	☐	☐
Mare	☐	
Pare	☐	
Àvies i avis	☐	☐
Altres: _____		

- 6.- Quins estudis acabats tenen els teus pares?

	Pare	Mare
Sense estudis/Menys que primaris	☐	☐
Primaris	☐	☐
Secundaris	☐	☐
Superiors (universitaris)	☐	☐
Altres. Especifica: _____	☐	☐

- 7.- En quina situació laboral es troben actualment els teus pares?

	Pare	Mare
Treballa	☐	☐
Aturat/da	☐	☐
Jubilat/da o pensionista	☐	☐
Exclusivament feines de la llar	☐	☐

8.- Has anat a l'escola al Marroc?

☐ Sí, però no de forma regular

☐ Sí

☐ No

9.- En cas d'haver anat, es tractava d'una escola alcorànica o islàmica?

☐ Sí

☐ No

10.- Assenyala què és el que més t'agrada de la teva nova escola:

☐ La relació amb els companys de la classe

☐ La relació amb els professors/es

☐ Les classes

☐ Altres: _____

11.- Assenyala què és el que menys t'agrada de la teva nova escola:

☐ La relació amb els companys de la classe

☐ La relació amb els professors/es

☐ Les classes

☐ Altres: _____

12.- Durant aquest curs, quantes vegades ha parlat el teu tutor/a amb els teus pares? ____

Per quin motiu?

☐ Per problemes del meu comportament

☐ Per conèixer la meua família i parlar del meu futur

☐ Altres motius. Quins? _____

13.- Quins són els teus millors amics de la classe de l'institut (escriu el nom)?

14.- Els teus millors amics de la classe són també amics teus:

	Sí	No
Al pati	☐	☐
Fora de l'escola	☐	☐

15.- Quina d'aquestes frases descriu millor la teva relació amb els companys de classe?

- ☐ Tinc bona relació amb la majoria d'alumnes
☐ Tinc poca relació amb la majoria d'alumnes
☐ Tinc una relació dolenta amb la majoria d'alumnes

16.- En què vols treballar en el futur? _____

17.- Quines de les següents activitats realitzes quan ets a casa?

- | Assenyala | Ordena |
|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ Veure la televisió |
| ☐ | ☐ Escoltar música |
| ☐ | ☐ Estudiar i fer els deures |
| ☐ | ☐ Ajudar/col·laborar en les tasques domèstiques |
| ☐ | ☐ Distreure'm amb jocs |

18.- Quina d'aquestes coses fas habitualment?

Amb qui ho fas?

- | | |
|---|-------|
| ☐ Passejar pel barri | _____ |
| ☐ Passejar pel centre de la ciutat | _____ |
| ☐ Sortir a prendre alguna cosa | _____ |
| ☐ Jugar al carrer | _____ |
| ☐ Anar a casa d'algun amic | _____ |

19.- En cas de voler-ho, et deixarien els teus pares fer aquestes coses?

- | | Sí | Sí, però no els agradaria | No |
|---|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Fumar | ☐ | ☐ | ☐ |
| Beure alcohol | ☐ | ☐ | ☐ |
| Sortir amb un noi/a d'una altra cultura | | | |
| o religió | ☐ | ☐ | ☐ |
| Deixar els estudis | ☐ | ☐ | ☐ |
| Passar la nit fora de casa | ☐ | ☐ | ☐ |

ANNEX 3 :

ALGUNES DADES NUMÈRIQUES D'INTERÈS

Actualment ja han quedat prou demostrades tres idees que desemmascaren la suposada 'invasió' d'immigrants pobres del sud a l'Estat espanyol. En primer lloc, s'ha pogut quantificar que Espanya és un Estat amb un índex de població estrangera molt reduït en relació amb altres països de l'òrbita comunitària. D'altra banda, i si bé és cert que el col·lectiu d'immigrats a l'Estat tendeix cap a la 'tercermundiarització' (amb una cada vegada més elevada presència del contingent marroquí), encara avui hi té més pes numèric la població estrangera procedent de l'anomenat Primer Món. En tercer i darrer lloc, cal no oblidar el fet que en l'actualitat el nombre de ciutadans/nes espanyols/les residents a l'estranger supera el d'immigrats a l'Estat.

Tanmateix, s'ha evidenciat en els darrers anys un significatiu increment del nombre de menors immigrants procedents del Magrib arran del descatable augment dels processos de reagrupament familiar. Igualment cal tenir present l'evolució ascendent dels naixements esdevinguts al mateix lloc d'immigració. En concret, '(...) els naixements de la colònia [de marroquins] establerta a Catalunya creixen seguint una progressió exponencial, amb molts alts i baixos d'un any a l'altre. Ara bé, també s'observa que el creixement és molt lent relativament al nombre de persones que hi ha. En part, l'explicació d'això està en la composició mateixa de la colònia: la família en el sentit clàssic (la parella i els fills) no representa encara el tipus més habitual' (Colectivo Ioé: *Marroquins a Catalunya*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1994, p. 143).

Sigui com sigui, a continuació presentem algunes dades que, d'una manera o altre, poden ajudar a visualitzar la dimensió quantitativa que contextualitza l'abast del fenomen estudiat.

Quadre 1: Població AFRICANA empadronada a Mataró el 1996, per sexe i grups d'edat.

Grups d'edat	HOMES	DONES	Total
0 a 4 anys	111	88	199
5 a 9 anys	84	88	172
10 a 14 anys	73	56	129
15 a 19 anys	51	67	118
20 a 24 anys	69	89	158
25 a 29 anys	168	93	261
30 a 34 anys	209	90	299
35 a 39 anys	205	62	267
40 a 44 anys	134	29	163
45 a 49 anys	67	10	77
50 a 54 anys	27	11	38
55 a 59 anys	10	3	13
60 a 64 anys	9	4	13
65 a 69 anys	2	1	3
70 a 74 anys	1	0	1
més de 75 anys	1	1	2
Total	221	692	1913

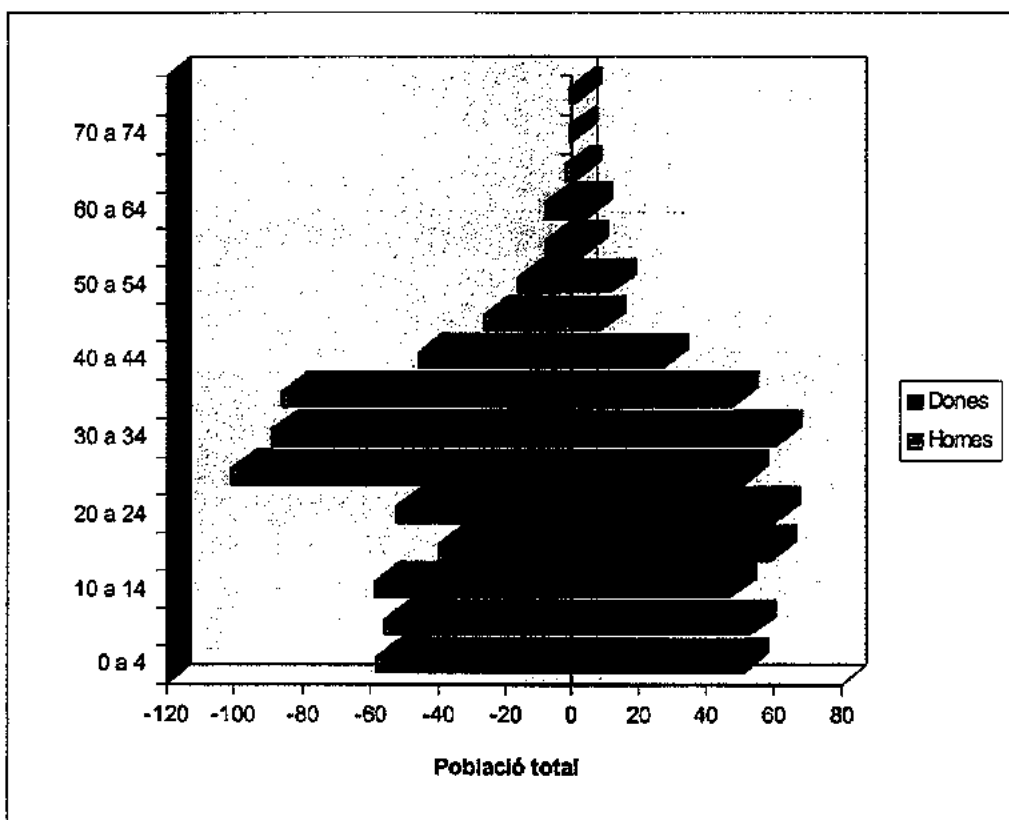
Font : Dades del Padró de 1996, elaborades pel Pla de Treball *Els immigrants a la ciutat de Mataró* (Ajuntament de Mataró), setembre de 1997.

Quadre 2: Població MAGRIBINA empadronada a Mataró el 1996, per sexe i grups d'edat.

Grups d'edat	HOMES			DONES			Total		
	Total	% sobre total pobl. Africana	% sobre població total	Total	% sobre total pobl. Africana	% sobre població total	Total	% sobre total pobl. Africana	% sobre població total
0 a 4 anys	58	52,25	2,36	51	57,95	2,27	109	54,77	2,32
5 a 9 anys	56	66,67	2,02	53	60,23	2,03	109	63,37	2,03
10 a 14 anys	59	80,82	1,80	47	83,93	1,45	106	82,17	1,63
15 a 19 anys	40	78,43	0,93	59	88,06	1,44	99	83,90	1,18
20 a 24 anys	52	75,36	1,14	60	67,42	1,35	112	70,89	1,25
25 a 29 anys	101	60,12	2,47	51	30,07	1,20	152	58,24	1,74
30 a 34 anys	89	42,58	2,12	61	67,78	1,50	150	50,17	1,82
35 a 39 anys	86	41,95	2,18	48	77,42	1,25	134	50,19	1,72
40 a 44 anys	46	34,33	1,33	27	93,10	0,77	73	44,78	1,05
45 a 49 anys	26	38,81	0,81	8	80,00	0,24	34	44,16	0,52
50 a 54 anys	16	59,26	0,56	11	100	0,38	27	71,05	0,47
55 a 59 anys	8	80,00	0,35	3	100	0,13	11	84,62	0,24
60 a 64 anys	8	88,89	0,33	4	100	0,15	12	92,31	0,24
65 a 69 anys	2	100	0,10	1	100	0,04	3	100	0,07
70 a 74 anys	1	100	0,06	0	0,00	0,00	1	100	0,03
més de 75 anys	1	100	0,05	1	100	0,03	2	100	0,03
Total	649	53,15	1,30	485	70,09	0,93	1134	59,28	1,11

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Padró 1996 i del Pla de Treball Els immigrants a la ciutat de Mataró (Ajuntament de Mataró), setembre de 1997.

Gràfic 1 : Piràmide d'edats de la POBLACIÓ MAGRIBINA a Mataró (Padró 1996)



Quadre 3 : Any d'arribada de la població MAGRIBINA a Mataró.

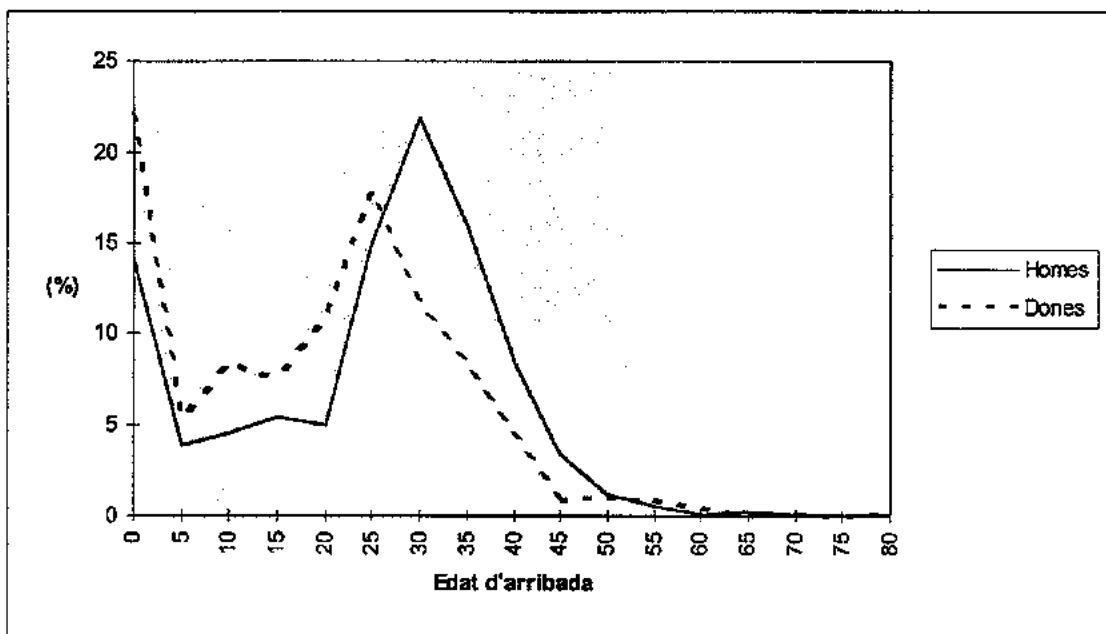
Any d'arribada	Marroc	Resta del Magreb	Total
1965-1969	4	0	4
1970-1974	1	0	1
1975-1979	16	1	17
1980-1984	75	0	75
1985-1989	163	1	164
1990-1994	384	6	390
1995-1997	305	6	311
Total	948	14	962

Font : Dades del Padró de 1996, elaborades pel Pla de Treball *Els immigrants a la ciutat de Mataró* (Ajuntament de Mataró), setembre de 1997.

Quadre 4 : Edat en què arriben a Mataró les PERSONES AFRICANES, per sexe i grup d'edat.

<i>Edat d'arribada</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>		<i>Total</i>	
	Nombre	% sobre total d'homes	Nombre	% sobre total de dones	Nombre	% sobre total de persones africanes
Nascuts a Mataró	172	14,09	153	22,11	325	16,99
0 a 4 anys	47	3,85	37	5,35	84	4,39
5 a 9 anys	56	4,58	58	8,38	114	5,96
10 a 14 anys	66	5,40	52	7,51	118	6,17
15 a 19 anys	61	4,99	75	10,84	136	7,16
20 a 24 anys	183	14,99	124	17,92	307	16,05
25 a 29 anys	267	21,87	81	11,7	348	18,18
30 a 34 anys	195	15,97	57	8,24	252	13,16
35 a 39 anys	103	8,44	31	4,48	134	7
40 a 44 anys	42	3,45	6	0,86	48	2,51
45 a 49 anys	15	1,23	7	1,01	22	1,14
50 a 54 anys	7	0,57	6	0,86	13	0,67
55 a 59 anys	2	0,16	3	0,44	5	0,26
60 a 64 anys	3	0,25	0	0,00	3	0,16
65 a 69 anys	1	0,08	1	0,15	2	0,10
70 a 74 anys	0	0,00	0	0,00	0	0,00
75 a 79 anys	1	0,08	1	0,15	2	0,10
Total	1221	100	692	100	1913	100

Gràfic 2 : Edat en què arriben a Mataró les PERSONES AFRICANES, per sexe (Padró 96).



Quadre 5 : Nivell d'instrucció de la població MAGRIBINA major de 12 anys a Mataró, per grups d'edat.

Nivell d'instrucció	Adolescents (12-17 anys)		Joves (18-24 anys)		Adults (25-64 anys)		Grans (+65 anys)	
	Nombre	% sobre total adol.	Nombre	% sobre total joves	Nombre	% sobre total adults	Nombre	% sobre total grans
No sap llegir ni escriure	20	8,34	32	18,71	171	30,11	4	66,67
Primària inclòmpeta	55	50,46	87	50,88	298	52,46	2	33,33
Primària acabada	23	21,10	29	16,96	46	8,10	0	0,00
Batxillerat elemental	11	10,09	16	9,36	14	2,46	0	0,00
FP 1	0	0,00	1	0,58	1	0,18	0	0,00
FP 2	0	0,00	0	0,00	3	0,53	0	0,00
BUP I COU	0	0,00	3	1,75	23	4,05	0	0,00
Grau mig	0	0,00	1	0,58	5	0,88	0	0,00
Grau superior	0	0,00	2	1,17	7	1,23	0	0,00
Total	109	100	171	100	568	100	6	100

Font : Elaboració pròpia a partir de les dades del Padró 1996 i del Pla de Treball *Els immigrants a la ciutat de Mataró* (Ajuntament de Mataró), setembre de 1997

Quadre 6 : Nombre d'alumnes immigrants/des i total (entre Primària i Secundària), per tipus de centre. Curs 1998-99.

	Alumnes magribins/es	Total Alumnes	% magribins / total
Educació Pública	265	5876	4,5
Educació Privada	3	6896	0.04
Total	268	12772	2,1

Font : Ajuntament de Mataró. Elaboració pròpia.

Quadre 7 : Nombre de llars MAGRIBINES per barris de Mataró.

Barri	Nombre de llars
Centre	3
Eixample	35
Palau-Escorxador	42
Cirera	9
Molins-Torner	7
Rocafonda	61
Vista-Alegre	3
Cerdanyola-Nord	54
Cerdanyola-Sud	76
La Llàntia	6
Peramàs	8
Pla de'n Boet	11
Total	315

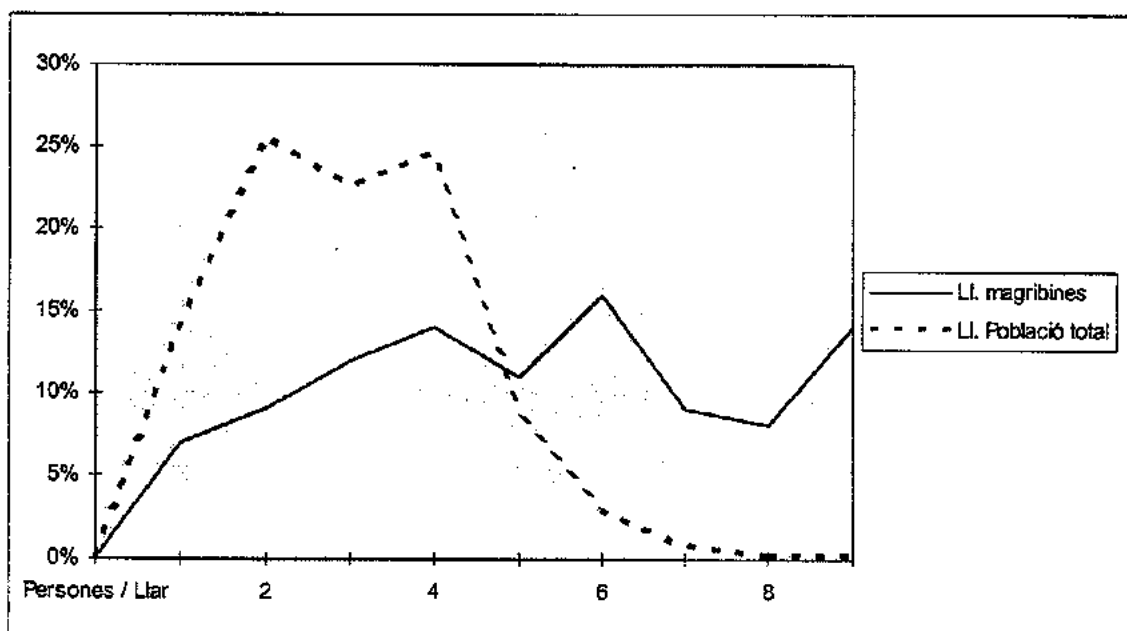
Font : Dades del Padró de 1996, elaborades pel Pla de Treball *Els immigrants a la ciutat de Mataró* (Ajuntament de Mataró), setembre de 1997.

Quadre 8 : Nombre de persones per llars MAGRIBINES a Mataró

<i>Persones / llar</i>	<i>Llars</i>	
	Nombre	% sobre total de llars magribines
1	83	7
2	49	9
3	45	12
4	40	14
5	26	11
6	31	16
7	14	9
8	11	8
9	9	7
10	4	4
11	2	2
13	1	1
Total	315	100

Font : Dades del Padró de 1996, elaborades pel Pla de Treball *Els immigrants a la ciutat de Mataró* (Ajuntament de Mataró), setembre de 1997.

Gràfic 3: Nombre de persones / llar, per població magribina i població total.



7.- BIBLIOGRAFIA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1998): *Pla director de la política de joventut*, Barcelona
- AJUNTAMENT DE MATARÓ (1997): *Els immigrants a la ciutat de Mataró. Pla de treball*, Mataró
- AJUNTAMENT DE MATARÓ (1998): *Estudi de la població de Mataró a 1 de maig de 1996*, Mataró.
- APPLE, M.W. i WEISS, L. (eds)(1983): *Ideology and Practice in Schooling*, Filadèlfia, Temple University Press.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- ARENES i SAMPERA, J. (1995), "La incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya", *Escola Catalana* [Barcelona: Òmnium Cultural], núm. 322, *Interculturalitat i ensenyament* [número monogràfic], p.10-13.
- BALIBAR, E. i WALLERSTEIN, I (1991), *Raza, nación y clase*, Madrid, Iepala.
- BANKS, J.A. (1994) : *An introduction to multicultural education*, Boston, Allyn and Bacon.
- BARGACH, A. (1996): "El impacto psicosocial de la migración en la familia de origen del migrante" [Ponència presentada en el Congrés Internacional de Salut Mental de Barcelona].
- BERGER, P. L. i LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós Studio
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.
- BONAL, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós
- BONAL, X. (1995): "El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas", a *PAPERS*, nº 47, Bellaterra, UAB, p. 131-153
- BONAL, X. i TOMÉ, A. (1997): "Metodologías y recursos de intervención", a *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, nº 245, Barcelona, 56-69
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CARBONELL, F. (1995): "Com s'hauria d'entendre la integració dels immigrants estrangers?", a *ESCOLA CATALANA* [Barcelona: Òmnium Cultural], nº 322, *Interculturalitat i ensenyament* [número monogràfic], p. 6-10
- CÀRITAS (1994): *DOCUMENTACIÓN SOCIAL* [Madrid: Càritas], nº 27, *Intrculturalidad* [número monogràfic]
- COL·LECTIU IOÉ (1994): *Marroquins a Catalunya*, Barcelona, ICEM-TEIM, Enciclopèdia Catalana
- COL·LECTIU RONDA (1998): *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*, Barcelona, FUS, Col·lecció Finestra Oberta
- CARBONELL, F. (1997): *Immigrants estrangers a l'escola*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular i Editorial Altafulla
- CASAL, J. (1998): "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información*, Madrid, Alianza.
- DELGADO, M. (1998): *Diversitat i integració*, Barcelona, Editorial Empúries
- DÍAZ-AGUADO, Mª J. i BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1997): *II Informe sobre immigració i treball social*, Barcelona, Diputació de Barcelona
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1998): *Document de reflexió. La nova condició juvenil i les polítiques de joventut: cap a una proposta de polítiques afirmatives*, Barcelona, Diputació de Barcelona

- ELIAS, N. i DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Madrid, Fondo de Cultura Económica
- ELOSUA, M^a R. (et. alt.) (1994): *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*, Madrid, Ediciones Narcea
- FEIXA, C. (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel
- FUNES, J. i CAROL, J. L. (1998): *Niños, niñas y adolescentes inmigrantes no comunitarios en España. Aproximación a sus principales dificultades* [treball inèdit]
- GALLAND, O. (1998): "La joventut, una nova etapa de la vida" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- GIL CALVO, E. (1985): *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*, Barcelona, Ministerio de Cultura
- GIL CALVO, E. (1998): "EL <<big bang>> de la juventud: del relato a la red" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- GIROUX, H.A. i FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.
- HERNANDO, M^a J. (1996): "Vida cotidiana y alteraciones del orden", a AAVV: *Vida cotidiana y nuevas generaciones*, Bilbao, Universidad de Deusto
- IHADDOUTEN, A. (1995): "El nen immigrant i el nou entorn social i escolar", a *ESCOLA CATALANA* [Barcelona: Òmnium Cultural], n^o 322, *Interculturalitat i enenyament* [número monogràfic], p. 18-20
- IZQUIERDO, A. (1996): *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*, Valladolid, Editorial Trotta.
- JOVÉ i MONCLÚS, G. (1996): *La diversitat cultural a l'escola*, Lleida, Universitat de Lleida.
- KYMLICKA, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- LLUCH, X. (1995): *Educación desde el interculturalismo*, Salamanca, Entre-pueblos i AMARU ediciones.
- MAFFESOLI, M. (1990): *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- MANYER, J. (1996): *Quan l'Islam truca a la porta. Per a una aproximació cultural als musulmans de Catalunya*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular i Editorial Altafulla
- MARTÍNEZ, R. i PÉREZ, J. D. (1997): *El gust juvenil en joc. Distribució social del gust específicament juvenil entre els estudiants de secundària de Terrassa*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut
- MARTÍNEZ, R. (1998): "Formes de vida i cultura juvenil, avui. L'espai juvenil com a renovació social" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- McCARTHY, C. (1994): *Racismo y curriculum*, Madrid, Ediciones Morata i Fundación Paideia
- NARBONA, L. M. (1993): *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración*, Barcelona, Ajuntament de Viladecans
- OFFE, C. (1994): *Las Contradicciones en el Estado del Bienestar*, Madrid, Alianza Universidad
- PAJARES, M. (1998): *La inmigración en España. Retos y propuestas*, Barcelona, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Colección Icaria Antrazyt.
- REX, J. (1983): *Race Relations in Sociological Theory*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- ROQUÉ, M^a À. (ed.) (1994): *Les cultures del Magreb*, Barcelona, ICEM, Enciclopèdia Catalana
- ROQUÉ, M^a À. (ed.) (1998): *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*, Barcelona, ICEM
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996): "Los estilos de vida como legitimidad ética de la disidencia y de la infracción social", a: AAVV: *Vida cotidiana y nuevas generaciones*, Bilbao, Universidad de Deusto
- SAN ROMÁN, T. (1992): "Pluriculturalidad y marginación", a AAVV: *Sobre interculturalidad*, Girona, Fundació SER.GI. - Programa TRAMA
- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador

- STOLCKE, V. (1994): "Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión", a AAVV: *Extranjeros en el paraíso*, Barcelona, Editorial Virus
- SCHÜTZ, A. (1974): "El forastero. Ensayo de psicología social", a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu
- TOURAINE, A. (1971): "Trabajo, ocios y sociedad", a AAVV: *Ocio y sociedad de clases*, Barcelona, Editorial Fontanella.
- WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.
- WILLIS, P. (1998): *Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut
- WILLIS, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.