TESI DOCTORAL

Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar

Autor: Miquel Àngel Alegre i Canosa

Director: Dr. Xavier Bonal i Sarró

Abril de 2004

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ

La mateixa formulació del seu títol, recull l'objectiu principal d'aquest treball de tesi doctoral, aportar coneixement sobre les experiències de posicionament dels joves d'origen immigrat entorn dels mapes relacionals i culturals que configuren les geografies adolescents cristal·litzades en els territoris escolars. Òbviament es tracta d'un exercici d'anticipació. Rastrejant els seus primers indicis diríem: aquest és un estudi sobre joves; sobre joves adolescents d'origen immigrat; sobre joves adolescents d'origen immigrat situats en territori escolar. Les següents pàgines es destinen a fer memòria (per tant, a ordenar coherentment els records) d'aquelles inquietuds que hi ha a la base de cadascun d'aquests tres actes d'afirmació.

Fent això, introduïm interrogants, punts de vista i centres d'atenció de la recerca.

Fet això, exposem en un darrer apartat les raons de què s'han ocupat els set capítols que resten per endavant.

1.1. Quina "integració"?

Com s'ha dit, el punt de partida respon a l'objectiu genèric d'entendre la com els joves fills i filles de famílies d'origen immigrat participen de les cultures i xarxes adolescents que s'articulen en l'àmbit escolar. Deliberadament excloem de la formulació d'aquest propòsit l'ús del terme "integració". Més endavant justificaré el perquè d'aquesta exclusió i el perquè de la utilització del concepte de *posicionament* que proposaré en la seva substitució. Anticipem ara algunes de les raons corresponents.

En efecte, la integració, la inserció, la incorporació, l'adaptació o l'assimilació, siguin quins siguin els protagonistes de l'acció (joves, adults, vells, homes, dones, d'aquí, d'allà; com succeiria també amb d'altres tipus de subjecte: nacions, territoris o les peces d'un puzzle), tot plegat són processos finalistes, *conceptes amb implicacions teleològiques*. Integrar-se, inserir-se *a on*? Adaptar-se, assimilar-se *a què*? Aquest caràcter finalista és sovint oblidat quan l'objecte de reflexió és la immigració, quan els protagonistes d'aquests processos són les persones immigrades. Es parla a aleshores de la necessitat genèrica d'integrar els immigrats. De fet, bona part de les lleis o reglaments que regulen la presència a l'Estat d'aquestes persones fan aparèixer en els seus títols de presentació la noció d'integració social. En pocs casos, però es va més enllà de suposar que el destí del procés és la ciutadania o l'estatus de treballador legal; tot plegat del que es tracta és que aquestes persones s'integrin, s'insereixen, s'incorporin, s'adaptin i s'assimilin a una *personalitat jurídica*. Com a molt, també en sentit molt genèric, s'hi

adjunten afegits relatius als encaixos d'ordre cultural; com si fos possible mesurar indicadors d'encaix entre cultures d'origen i cultures autòctones.

Tot estirant aquest fil, se'ns planteja finalment la qüestió: com entendre, essent més agosarats, com mesurar el grau d'integració dels joves d'origen immigrat? L'esforç de la ja prominent bibliografia referent a l'abordatge de la integració social dels col·lectius estrangers, de les "minories ètniques", de la "nova immigració"..., s'ha sobretot concentrat en la recerca d'eines analítiques i casos empírics que permetin dir quelcom sobre l'estat dels processos d'integració social d'aquest col·lectiu poblacional. No obstant, són eines que bàsicament tracten d'operacionalitzar la manera com tenen lloc aquests processos en el cas de la immigració adulta. Deixant de moment de banda la crítica intrínseca a les connotacions del propi concepte d'integració, tot plegat són eines que encaixen poc a l'hora de plantejar-se la comprensió i explicació de les dinàmiques socials que específicament involucren la joventut, en general, i la d'origen immigrat, en particular. En tot cas caldria parlar d'*integració juvenil*, no tant d'*integració social* (o no de la integració social segons com acostuma a parlar-se'n).

En aquest punt es tracta de sensibilitzar-se respecte de la següent paradoxa: precisament participar del que vol dir "ser joves" aquí i ara, del que implica ser un "jove autèntic", incorpora la necessitat d'un sentir-se "desintegrat" respecte del "món de la vida" adult. Allò que per a un adult (de l'origen que sigui) pot ser considerat com un èxit del procés d'integració, per a un jove pot ser valorat en termes de "submissió", en tot cas d'"acoplament" a un "estat social" que no els és propi. Participar del mercat de treball, participar políticament, associar-se, casar-se, etc., tot plegat pot servir per assenyalar bones consecucions d'un tipus d'integració social des del punt de vista dels adults, quan, en canvi, bona part de les manifestacions i compromisos socials juvenils van per uns altres camins; de fet, per uns camins sovint significats per córrer pels marges de les institucionalitzacions adultes del "bon ciutadà".

Òbviament, no tots els joves se senten integrats quan discrepen d'aquest tipus d'integració "responsable". Molts d'aquests joves, vinguin d'on vinguin i s'adscriguin culturalment com s'adscriguin, participen d'un projecte de vida molt en relació a la clara formulació d'unes expectatives "adultocèntriques". Però el sol fet que es faci present un camp de joc que obliga a prendre posicions en relació a formes d'identificació (això és, a formes d'integració) substancialment allunyades de les formes adultes, el sol fet, per tant, que tingui sentit parlar de l'existència d'un espai social juvenil, ens hauria de marcar la conveniència d'abandonar les prenocions que emmascara el concepte d'"integració social", i emfasitzar l'expressió d'"integració juvenil". I tot plegat sense per això relativitzar ingènuament el pes de les pressions

estructurals que també acompanyen el procés de transició dels joves cap a la "integració" en la vida adulta.

Per tot això, la variable conceptual de què hauria de parlar aquesta tesi és, doncs, la d'*integració juvenil*. El punt de destinació que justifica el procés d'integració d'un col·lectiu concret de joves és l'especificitat social de la joventut. Al mateix temps, és aquest el destí que hauria de focalitzar els esforços per mesurar com de lluny o de prop estan aquests joves d'*integrar-se*. Però es parlarà aquí en uns altres termes.

En substitució del concepte d'"integració" (i també com a complement del concepte d'"identitat") farem servir el terme de *posicionaments geogràfics*. Més específicament parlarem així dels *posicionaments culturals i relacionals dels joves d'origen immigrat en el sí de les geografies adolescents que penetren i cristal·litzen en els territoris escolars*. I no se'ns escapa que el terme posicionament (en tant que "acció de posicionar-se") du també implícites nocions finalistes. Ens posicionem respecte *de què*? La diferència rau en el fet que, mentre la referència a un procés d'integració ens parla l'existència d'un punt de destinació fixe (la ciutadania, unes normes, uns drets i deures, uns valors culturals...), els processos de posicionament connoten jocs relatius; com relatius són els significats de les mateixes experiències de posicionament. Relatius als sistemes de significació que fixen les seves regles de joc, sistemes que al mateix temps són modificats en base al desenvolupament del mateix joc. La integració ens remet a la metàfora del "puzzle", el posicionament als moviments de les boles de billar.

Necessitem, doncs, comprendre quines són aquestes regles del joc, i fer-ho per al cas dels camps de joc específicament adolescents (ens fixarem en tres d'aquest camps: els territoris escolars, els territoris de l'oci i els territoris familiars). Cal conèixer els escenaris, els territoris, les coordenades en què es juga. Cal conèixer quins són els equips (en direm "mapes relacionals"), i quines les instruccions (en direm "mapes culturals").

1.2. Quina immigració, quines "ètnies"?

Parlarem de joves, de joves adolescents, no pas d'*immigrants de segona generació*. Com hem defensat en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000), l'ús d'aquesta fórmula –"immigrants de segona generació"– reforça la idea que tota persona immigrada és indefugiblement portadora d'una cultura, d'una *ètnia* que la identifica i que transmet de generació en generació. En canvi, parlant dels fills i filles de famílies procedents de la immigració, hem defensat la conveniència que tots i totes puguin disposar de

l'autonomia de sentir-se quelcom més que una mera extensió generacional d'una cultura ancestral que sovint desconeixen i que, en qualsevol cas, no hauria de provocar el seu aïllament, la seva "estigmatització" en el sí de les seves geografies adolescents de referència.

En tot cas, la condició immigrada no s'hereta. Què passa, doncs, amb la qüestió ètnica? Com tractarem en un dels apartats del capítol 3, no és el mateix una *minoria immigrada* que una *minoria ètnica*. El qualificatiu d'*immigrat* remet a una situació circumstancial, expressa una criteri geogràfic, de procedència. El qualificatiu *ètnic* ens parla de l'existència d'un patró identitari, d'un criteri fonamental de pertinença cultural. Per tant la pregunta adient seria, en quines condicions uns col·lectius immigrats arriben a conformar-se en minories ètniques? La resposta és: majoritàriament quan la seva situació social i econòmica al país receptor, així com les actituds dels seus ciutadans els "obliguen" a fer-ho. Cal anar amb compte, doncs, amb l'ús d'aquestes nocions. Altrament, podem acabar caient en els paranys del "fonamentalisme cultural" i, en la mesura que hi caiem, acabar confonent estratègies de supervivència amb valors culturals, desigualtats socials amb diferències identitàries; i pel camí, acabar folckloritzant el tracte a la diversitat cultural.

Per la nostra banda, per regla general farem servir el substantiu *cultura* o els qualificatiu *cultural(s)* per fer referència als marcs de significació que dibuixen les geografies adolescents. Veurem també, però, que el mateix funcionament de les *adscripcions ètniques* a l'ús penetren aquests marcs de significació i es confonen amb la resta de coordenades que tensionen els mapes culturals adolescents.

Parlarem aquí de població immigrada, de joves immigrats o descendents de pares i mares immigrats. S'escau ara justificar breument per què apareixeran en l'anàlisi joves d'origen marroquí i joves d'origen llatinoamericà. Dues han estat les raons principals.

En primer lloc faig explícita la voluntat de focalitzar aquesta recerca en les experiències culturals i relacionals de joves adolescents procedents de països extracomunitaris empobrits. Sobretot quan es tracta de joves magribins i, cada vegada més, quan es parla de joves llatinoamericans, es deixa sentir amb força el debat polític, acadèmic i mediàtic sobre les problemàtiques que planteja la "integració" de la "nova diversitat cultural" que aquests joves aporten tant al sistema educatiu com als espais d'oci juvenil. A la vegada, és també la d'aquesta immigració la imatge preferida sempre que es planteja tota discussió sobre els problemes generals de la immigració extracomunitària. S'hi barregen en aquest procés justificacions d'ordre divers: "distàncies culturals i idiomàtiques" (sobretot en el cas dels joves magribins), "dèficits educatius", "marginació i exclusió

social", "desestructuració familiar", "delinqüència", àdhuc raons genotípiques. I tot plegat envoltat de l'alarma social sobre la suposada "invasió d'immigrants" que viu en l'actualitat el país. En la mesura en què un dels objectius principals d'aquest treball és el d'analitzar la manera com es construeixen i es relativitzen les distàncies culturals (no només ètniques) entre els joves (sigui quina sigui llur procedència), prendre en consideració les implicacions d'aquesta adscripció cultural d'origen pot servir nombrosos exemples del sentit com s'operen les lògiques i regles del joc als espais socials juvenils en el seu conjunt. Al mateix temps, i atès que és també objectiu d'aquesta tesina no descuidar els efectes de l'estructura social sobre la definició de les posicions ocupades en aquests espais, serà interessant analitzar les possibilitats d'integració d'una població jove subjecte a una regulació de la condició juvenil específica (fruit de la política d'estrangeria existent) amb evidents conseqüències discriminadores i limitadores de la seva sociabilitat.

En segon lloc, que les procedències concretes de la població que ha centrat l'objecte d'aquest estudi hagin estat les que han estat (Marroc, Equador, Argentina, Uruguai i Xile) es deu als efectes de la tria de les unitats d'anàlisi per a la recerca empírica. Aquestes són quatre grups-classe, dos de 2on d'ESO i dos de 4rt d'ESO, pertanyents a dos centres públics de secundària. Més avall justifico i detallo l'especificació d'aquestes unitats d'anàlisi.

1.3. Quins "miralls"?

He seleccionat com a mirall reflector de les experiències de posicionament cultural i relacional d'aquests joves adolescents el que proporciona un dels seus camps de joc privilegiats: els territoris escolars. Per què? També aquí per dues raons:

Primer: sense negar, ans al contrari, la transcendència que poden tenir els aspectes més directament relacionats amb el que Bernstein denomina "ordre instrumental" –en el nostre cas, possibles adaptacions en els criteris curriculars, pedagògics i d'avaluació, adreçades a garantir l'adequada instrucció escolar d'aquests alumnes–, o els efectes de la implementació de determinades polítiques públiques en el camp de l'educació formal dels estudiants d'origen estranger, tanmateix sóc del parer que, al final i a la base de tot el recorregut d'intervencions possibles, ens trobem amb les relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns joves adolescents que, segons hem mirat de constatar, també a l'escola formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, els seus posicionaments identitaris. En afrontar la qüestió que aquí ens ocupa, esdevé

necessitat de primer ordre recuperar l'ordre de les relacions interpersonals, els factors calents de la interacció entre joves. Més quan l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual passen més temps els joves durant la seva adolescència. En resum, l'escola no és tan sols un espai socialitzador. Com veurem en breu, representa també un camp de sociabilitat.

Segon: la institució escolar parteix d'un avantatge del qual l'espai social de l'oci no disposa, el contacte pràctic i legítim entre adolescents suposadament "diferents". És cert que darrerament han començat a desenvolupar-se projectes d'animació i dinamització intercultural en el camp de l'oci; però també ho és el fet que en aquest terreny el trajecte a recórrer és doble: no tan sols es tracta d'educar en actituds antiracistes i cooperatives, sinó de fer un primer pas consistent a promoure la participació en uns serveis o institucions formals, en una esfera –la del "temps lliure"- en la que, per definició, primen els criteris de l'autogestió del temps i dels espais i el desplegament "lliure i espontani" (vol dir, sense traves ni controls externs explícits) de la pròpia sociabilitat. A l'escola obligatòria, en canvi, hi són tots, o pràcticament tots, i hi són en permanent contacte. Malgrat les conseqüències dels legítims interessos dels pares a l'hora d'escollir centre, malgrat les concentracions artificials d'alumnes d'origen immigrat en determinades escoles, malgrat els itineraris educatius que puguin establir-se dins l'escolarització obligatòria, malgrat les pràctiques institucionals d'homogeneïtzar o desdoblar els grups-classe segons rendiment, malgrat el tractament segregador de l'adaptació escolar dels joves estrangers nouvinguts, malgrat tot això, l'escola manté encara la possibilitat de donar físicament cabuda a la diversitat, però també de motivar processos de proximitat entre uns i altres, d'unificar interessos, per exemple, sota el pretext de l'assoliment d'uns objectius formatius comuns.

Abans de continuar es fa necessari aclarir una darrer punt. He anar parlant, i continuaré fent-ho, d'*escola* o *institució escolar*. Ho faig en un sentit ampli. Genèricament m'hi referiré tant en termes d'institucionalització de l'educació formal com d'ordenació en l'espai i el temps d'una població jove més o menys diversa. En la mesura en què es vagi focalitzant l'atenció sobre uns determinats grups d'edat s'estarà aleshores remetent a la realitat institucional de l'escolarització secundària obligatòria; així serà quan el centre d'interès sigui en els instituts que han centrat el treball de camp dut a terme.

1.4. El pla de la tesi

Resumim breument l'organització dels continguts al llarg dels capítols que conformen aquest document.

El següent capítol representa la primera part del marc conceptual d'aquest treball de tesi doctoral. Serà el moment de conceptualitzar i dimensionar el que considerarem les geografies pròpies de l'adolescència. Em referiré a lògiques internes dels que representen els territoris bàsics d'aquestes geografies: els territoris escolars, els territoris de l'oci i els territoris familiars. Posteriorment m'ocuparé de donar sentit a tot un seguit de nocions destinades a comprendre els nivells en què ocorren les experiències de posicionament geogràfic dels joves adolescents. Introduirem llavors els conceptes de mapes culturals i mapes relacionals (o topografies relacionals), tots dos components de les geografies generals que estructuren –al temps que són reestructurades per– les dinàmiques de socialització i sociabilitat adolescents. Insistiré en el naturalesa dialèctica de les relacions que s'estableixen entre els posicionaments de base relacionals i els posicionaments adolescents de base cultural. Finalment conclouré parlant de la necessitat de comptar amb eines conceptuals susceptibles de recollir els valors que importen als joves adolescents a l'hora d'intentar promocionar en aquestes geografies, una d'aquestes eines ens és proporcionada per la utilització del terme "capitals socials adolescents".

El capítol 3 s'ocupa de la segona part del marc de referència teòrica d'aquesta tesi. Si el capítol anterior haurà tractat de qüestions que afecten el conjunt dels joves adolescents, amb independència de la seva procedència, aquest serà el moment d'abordar, en el pla teòric, la comprensió de les implicacions de variables com l'ètnia, la immigració, la "diferència cultural" sobre el procés d'"integració" socioeducativa de col·lectius específics de joves adolescents. Primerament repassarem algunes d'aquelles aportacions d'ordre teòric i alguns d'aquells estudis empírics que s'han referit als encaixos i desencaixos entre els valors culturals que tradueix el món escolar i els valors culturals que "aporten" certs col·lectius d'origen immigrat. El segon bloc passarà al nivell relacional. En concret revisarem els límits i potencialitats de l'anomenada *hipòtesi del contacte*. Serà al final d'aquest capítol moment de justificar la proposta de subsumir les nocions d'identitat i integració en el concepte de *posicionaments geogràfics*.

El capítol 4 recapitula sobre els principals centres de recolzament teòric i dissenya el marc d'anàlisi. S'estableixen aquí les variables conceptuals, es dimensionen els seus components principals i s'expliciten les relacions hipotètiques entre cadascuna d'elles. Tot plegat orientat a guiar el procés empíric consegüent. En un segon apartat es detalla i justifica el procediment metodològic resseguit així com les unitats d'anàlisi seleccionades per a dur a terme el treball etnogràfic.

Fixats els marcs teòric i analític, els capítols 5, 6 i 7 s'encarreguen de recollir els principals resultats del procés de contrastació empírica. El capítol 5 explica les

coordenades i homologies que estructuren els mapes culturals i a partir de les quals els joves adolescents entrevistats (autòctons i immigrats) signifiquen els seus posicionaments als territoris escolars, de l'oci i familiars. Seguidament, el capítol 6 descriu l'estructura de les xarxes socials que serveixen de referència actual per als processos de posicionament geogràfic del conjunt del nois i noies entrevistats. Es dibuixa d'aquesta manera els mapes relacionals consolidats en el moment de realització del treball de camp a les aules i zones d'esbarjo que han centrat les unitats d'observació d'aquesta tesi. Un cop identificats els mapes culturals i relacionals de context, el capítol 7 conclou les principals experiències de posicionament que viuen els joves d'origen immigrat al seu entorn, així com les reconfiguracions que aquests mateixos mapes pateixen fruit de les dinàmiques col·lectives observades.

A mode de cloenda, en el capítol 8 s'apunten algunes reflexions finals al voltant de les implicacions dels resultats generals obtinguts. Hi tornem llavors a recuperar el debat sobre el concepte d'"integració" vist, aquest cop ja, des d'un altre prisma.

2. LES GEOGRAFIES ADOLESCENTS

Parlem, doncs, de processos juvenils. Aleshores, immediatament, se'ns planteja un segona qüestió: com comprendre i, novament, com mesurar el grau en què un jove no autòcton participa del que vol dir ser "autènticament jove" quan és evident que la joventut és multiforme, diversa i desigual, quan pràcticament hi ha tants models de joventut com realitats juvenils, quan cada vegada més es tracta d'un procés fluctuant i poc previsible? Segons com s'afronti aquest interrogant, pot acabar aclaparant-nos el vertigen d'un relativisme força paralitzant. A mode de premissa d'estudi, convindria marcar l'accent en la necessitat d'adoptar una *noció contextual i situacionista del concepte "integració juvenil"*. Que un jove, estranger o autòcton, s'integri més o menys, o quedi marginat, en major o menor mesura, tot dependrà de quines siguin les seves experiències de posicionament entorn les geografies adolescents en què participi.

L'ús de certes "metàfores cartogràfiques" ens seran molt adients per a aquest exercici de comprensió. Parlarem d'espai, de territori, de camps, de geografies, de topografies, de mapes..., totes aquestes ens permetran finalment superar les limitacions del mateix concepte d'"integració" i en canvi jugar amb la idea de *localitzacions* i *posicionaments* dels individus en un univers social específic com és el de l'adolescència.

2.1. Els territoris de l'adolescència

Podem començar entenent les geografies adolescents com a conjunt de realitats i processos articulats en diversos subespais, en diferents territoris. I per referir-nos al significat d'aquests subespais podem pensar en la manera com s'han construït dos conceptes metafòrics (valgui la redundància) força afins: *camps de joc* (des d'un punt de vista bourdieuà[1]) i *escenaris* (des del punt de vista d'algunes aproximacions de l'interaccionisme simbòlic[2]). L'oci i el mercat, l'escola, la família, el carrer, les

---

[1] Resseguint la mateixa definició de camp que proposa Bourdieu, "en termes analítics, un camp podria ser definit com una xarxa, o una configuració de relacions objectives entre posicions. Aquestes posicions són definides objectivament per la seva mateixa existència; per les determinacions que imposen als qui les ocupen, siguin agents o institucions; per la seva situació (*situs*) actual i potencial en l'estructura de la distribució de les diferents espècies de poder (o de capital), la possessió dels quals dóna accés als avantatges específics que estan en joc en el camp; i finalment, per les seves relacions objectives amb les altres posicions (de domini, subordinació, homologia, etc...)" (Bourdieu i Wacquant, 1994: 75).

[2] Vegi's, per exemple, l'obra d'Erving Goffman *The Presentation of Self in Everyday Life* (Nova York, Doubleday, 1959).

activitats en què es participa..., tot plegat són contextos sotmesos a unes regles del joc, a unes coordenades preestablertes que identifiquen dilemes, posicions, majories i minories, distàncies i proximitats.

Segons aquí es defensa, tres d'aquests territoris serveixen com a entorns organitzadors clau del conjunt d'experiències que constitueixen les geografies adolescents: els territoris escolars, els territoris de l'oci i els territoris familiars.

2.1.1. L'escola

Durant tota la infància i la joventut, l'escola esdevé en un escenari clau de socialització i sociabilitat. I ho és tant des del punt de vista de les seves funcions instrumentals (instrucció competencial i credencials formals) i valoratives (socialització de la persona en valors com la responsabilitat, el respecte, la motivació, la superació, la cooperació, l'amistat, etc.), com a causa de les relacions interpersonals que possibilita i, en molt bona mesura, incita. Tot plegat és incorporat en les vides quotidianes dels joves adolescents i carregat de sentit.

Així, entenc que l'àmbit escolar representa un espai d'estudi priviligiat en tant que els joves adolescents se'l fan propi. I això sense perdre de vista allò que hem assenyalat en un altre lloc, que "copsar les lògiques d'apropiació escolar, i fer-ho des d'una perspectiva sociològica, ens obliga a moure'ns en un terreny que tingui en compte tant les posicions socials com les disposicions individuals i col·lectives" (Bonal *et al*, 2003: 11). Com succeeix amb les maneres com els joves adolescents s'apropien dels significats propis de la resta de territoris considerats (oci i família), les geografies d'aquestes *apropiacions escolars* tenen lloc enmig de pressions estructurals diverses: l'estructura social (i els efectes de les desigualtat per raó de classe, gènere, ètnia, edat...), la regulació de la condició juvenil, les normatives pròpiament escolars, l'autoritat docent, etc.

Per aquestes raons, seguidament em detinc a insistir en la transcendència d'aquest territori escolar des de la seva doble realitat, normativa i expressiva.

2.1.1.1. L'escola com espai normatiu

Que la institució escolar constitueix, en si mateixa, un espai social carregat de normes i jerarquies, alhora que és encarregada de transmetre (de manera més o menys explícita, de manera més o menys oficial) uns determinats conjunts de coneixements, habilitats i valors igualment disciplinadors, no és qüestió que pertoqui demostrar a aquest estudi. Autoritat (o autoritarisme) docent i administrativa, reglamentació dels temps (horaris) i dels espais, dels nivells, dels criteris d'agrupació, de les formes lícites i il·lícites de conèixer, comunicar-se i expressar-se; exàmens (més o menys formals) i altres formes de vigilància, sancions (premis i càstigs), etc; tot plegat són instruments que visualitzen aquestes normes i aquestes jerarquies.

Tampoc no toca perdre'ns ara en disquisicions teòriques a l'entorn de l'origen i funcions de les estructures normatives de l'escola, ni tampoc en el debat dels mecanismes articuladors d'aquestes funcions. Aportacions específiques de la sociologia de l'educació, entre d'altres, fa ja temps que s'han ocupat d'aquestes qüestions. En un capítol posterior m'ocuparé d'algunes d'aquestes aportacions per la seva relació directa en relació a l'objecte d'estudi. Apuntem tan sols ara un parell de referències que ens ajuden a emfasitzar el caràcter innegablement disciplinador que acompleix la tasca socialitzadora de la institució escolar.

En primer lloc recordem com Basil Bernstein defineix els instruments bàsics del *coneixement educatiu*, segons afirma, un dels principals mecanismes reguladors de l'estructura de l'experiència, la identitat i les relacions socials:

> *El conocimiento educativo formal, se considera, puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el curriculum, la pedagogía y la evaluación. El curriculum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz* (1985: 46).

A partir d'aquí, Bernstein analitza l'articulació i diversitat dels *codis educatius* (principis subjacents que configuren el curriculum, la pedagogia i l'avaluació) hegemònics als sistemes escolars occidentals tot distingint-los en funció dels seus criteris de *classificació* curricular (grau de manteniment de límits entre continguts) i d'*emmarcació* pedagògica (força dels límits entre allò que pot ser transmès i allò que no ho pot ser).

És cert que, com afirma l'autor, la gran majoria dels sistemes educatius occidentals han anat passant de l'ús de *pedagogies visibles* al desenvolupament de *pedagogies invisibles*. És cert, per tant, que els codis educatius d'aquests sistemes escolars s'han anat movent del tipus *agregat* (classificació i emmarcació fortes) cap a tipus de codis *integrats* (classificació i emmarcació dèbils); que s'han flexibilitat certs usos disciplinaris de control i avaluació; que les pedagogies legítimes cada vegada més es justifiquen des del *paidocentrisme* (entenent l'alumnat en tant que col·lectiu divers d'usuaris individualitzats) i el constructivisme significatiu i motivacional; que s'ha anat relativitzant la noció del coneixement com a "estats tancats de sabers" i promovent l'aprenentatge de les "formes de conèixer"; que s'ha transversalitzat en el curriculum l'educació en determinats valors, etc. L'actualitat de moltes d'aquestes tendències és certament inqüestionable[3].

Ara bé, en cap cas ens hauria de fer abandonar la idea que els sistemes educatius mantenen un paper clarament disciplinador de les estructures d'experiència i identitat dels seus alumnes. De fet, el mateix Bernstein insisteix sobre aquest punt quan reflexiona sobre els efectes d'aquests canvis en la generació d'uns instruments disciplinaris més propers als codis socialitzadors de les famílies de classe mitjana que no pas als de classe obrera. Tornarem sobre aquesta qüestió més endavant.

Faig aquí breu esment d'una segona referència teòrica. Des del punt de vista de l'enfocament genealògic desenvolupat per Michel Foucault, es defineix *disciplina* com la introducció de la funció docilitat-utilitat en les tècniques de control de les operacions del cos, amb el doble objectiu d'augmentar les forces del cos en termes econòmics d'utilitat i al mateix temps reduir-les en termes polítics d'obediència. Així tot ús disciplinari passa per: i) distribuir funcionalment els individus en espais específics i especialitzats segons determinats rangs; ii) capitalitzar l'ús del temps segons seqüències ritmades entre l'individu i les seves accions, tot assegurant que aquestes es converteixin en "series" d'activitats comuns dividides per nivells i objectius terminals; iii) aplicar tecnologies microfísiques de control com la vigilància, la sanció normalitzadora i l'examen. Tot plegat difícilment ens permet afirmar que la institució escolar hagi abandonat les seves finalitats disciplinàries; en tot cas ha anat subtilitzant les tecnologies que les han de fer possible, mirant per cercar fórmules d'interiorització de les regles i normes de civilitat escolar. En aquest sentit subscric les paraules de Varela i Álvarez-Uría quan expliquen:

---

[3] En el cas espanyol, moltes d'aquestes directrius (amb més o menys èxit segons el cas) regeixen les línies pedagògiques generals del sistema educatiu fonamentalment d'ençà de l'aprovació de la LOGSE (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990).

> *Un control individualizado de cada alumno, un estudio archivado de su historial familiar y escolar, de sus antecedentes y expecativas, coexiste con la organización planificada del centro, la introducción de nuevas tecnologías, la metamorfósis de la disciplina en reglamentos escritos y una estricta regulación del tiempo. No faltan tampoco elementos tomados de la política de las relaciones humanas tales como las salas de alumnos o el sistema tutorial, mediante el cual se refuerza en tenaza la vieja alianza establecida para el control de las faltas de asistencia, la vigilancia de los pasillos, la vigilancia recíproca entre los profesores, etc. (1991: 268).*

Més específicament, els mateixos autors conclouen:

> *Las ciencias de la educación y las psicológicas parecen haber llegado en la actualidad a establecer una mutua alianza para copar el ámbito educativo. Desde ambas ópticas la cuestión fundamental ya no es ahora medir, pesar, seleccionar y adaptar el sujeto a tareas específicas, sino considerar la persona como paradigma y la motivación como medio de intergración del alumno al trabajo escolar. Se trataría, pues, de conformar a los sujetos, globalmente considerados, a las exigencias de la institución educativa. Lo más importante parece actualmente motivar al alumno para que trabaje, controlar sus reacciones, manipular sus afectos (1991: 272).*

I que tampoc aquest punt de vista ens instal·li en la creença que la institució escolar acompleix funcionalment i sense fisures aquests objectius i metodologies disciplinadores. Ans al contrari, la gran majoria dels alumnes són, d'una manera o altra, conscients que s'escolaritzen en un territori carregat de regles i normes més o menys explícites, i llegeixen la seva presència obligatòria a l'escola en termes de les *renúncies* que comporta. Bona part de les *desafeccions escolars* que han centrat els darrers temps el debat tan acadèmic com polític s'expliquen justament com a reacció a uns marcs normatius i disciplinadors que no encaixen e bé en les estructures de sentit i sentiment de molts alumnes. En no poques ocasions, aquestes actituds solen anar associades a presències de *resistència* a l'escola.

Un dels objectius d'aquesta recerca serà, precisament, el de copsar en quina mesura el grau i la transcendència d'aquestes molèsties i desafeccions varien en funció tant de les disposicions i significacions individuals i/o col·lectives dels entrevistats, com de l'estructuració pròpia dels altres espais socials considerats, lleure i família. Atenent a aquestes (i d'altres) variables és com pot interpretar-se aquestes contrarietats respecte del funcionament de l'escola en termes de renúncia; tot plegat es tracta del balanç d'un "cost d'oportunitats": es renuncia a quelcom –allò que es pot fer enlloc d'estudiar– quan el seu valor és inferior a la força de la necessitat percebuda, en aquest cas l'escolarització.

2.1.1.2. L'escola com a espai d'expressió

Sembla, doncs, que els espais i temps d'oci es consoliden com els escenaris privilegiats en què els adolescents despleguen les estratègies d'*identificació* –creació d'endogrups o grups d'iguals, construcció d'estils culturals compartits– i *diferenciació* –definició d'exogrups, distinció respecte d'estils culturals oposats–, estratègies que expliquen bona part dels processos identitaris propis de l'adolescència. Així, la inversió educativa feta en relació a unes expectatives de futur és viscuda alhora com una renúncia, en general una renúncia als moments i els espais de lleure. En altres paraules, la presència escolar no es justifica tant en relació a l'oferiment de satisfaccions i gratificacions presents com al voltant d'una aposta obligatòria i necessària. El valor instrumental de la institució, així com les seves estructuracions normatives disciplinadores, no fan sinó recolzar el sentit d'aquesta interpretació.

Ara bé, sense contradir aquesta qüestió, cal no oblidar que també a l'escola s'articulen penetracions de cultura juvenil, que també a l'escola ens trobem amb les relacions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns individus que formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, les seves disposicions i posicions tant escolars com en el context general del camp de joc juvenil. També hem remarcat que l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual passen més temps els joves durant la seva adolescència, i que el fet de sentir-se bé o malament a l'escola té sovint més a veure amb els amics que s'hi té que no pas amb altres variables. En resum, l'escola no és tan sols un espai socialitzador, representa també un camp de sociabilitat.

I d'això ens informen els nombroses estudis i etnografies que s'han ocupat de descriure i comprendre algunes d'aquestes articulacions juvenils en determinats contextos escolars. Els *Fagin's Children* d'Albert K. Cohen (1971), els *lads* de Willis (1977), els *Boulevard Brothers* de Marotto (1977), els *Hustlers* i els *Teenyboppers* de Pryce (1979); els *Rem* i els *Swots* de Phil Brown (1987), les *Black Sisters*, els *Rasta Heads* i els *Warriors* de Maírtín Mac an Ghaill (1988), els *Fuck the World* i els *Stressed out Sweepstakes* de French (1993), els *Hallway Hangers* i els *Black Brothers* de Jay McLeod (1995), els *Mod Boys* i les *New Wave Girls* de Shane Blackman (1995); entre molts d'altres, tots aquests són exemples de com prenen forma en l'àmbit escolar conjunts de relacions juvenils que acaben configurant grups d'iguals més o menys compactes i, en el cas de la majoria d'aquestes referències, grups més o menys resistents a la cultura escolar.

Però l'entorn escolar no tan sols representa un territori de sociabilitat juvenil per a aquells alumnes que el viuen en termes de resistència. Tots els i les adolescents, mantinguin les actituds envers la institució que mantinguin, estructuren i signifiquen de manera dinàmica i constant xarxes i espais de socialització enormement transcendents des del punt de vista de la construcció identitària. Estaríem totalment d'acord amb el raonament de James Moody:

> Les escoles són un factor clau en la organització de les relacions entre adolescents. A més de ser la institució central en què més temps passen els adolescents fora de l'àmbit familiar, l'escola els posa junts i crea un espai protegit per a les seves relacions. Aquesta interacció constant fa de les cultures adolescents dels grups d'iguals una variable enormement significativa, incrementant-ne una autoreferència lluny de les relacions amb els adults. En combinar la segregació per edat amb els canvis de maduresa que, a molts nivells, experimenten els adolescents, ens trobem amb un món ric en distincions internament molt significatives, però invisibles als ulls dels qui no hi pertanyen. En aquest sentit, les escoles representen un interessant àmbit per a estudiar la interacció entre les actituds i els canvis relacionals (1999: 10).

2.1.2. El lleure

Alguns experts en la matèria han assenyalat l'estreta relació que s'estableix entre les cultures de consum i els adolescents en posar en boca d'aquests darrers el que, hiperbòlicament, es podria definir com el seu lema de reivindicació vital: "consumeixo, per tant existeixo" (Martínez, 1998). Els joves, cada vegada amb 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. Dèiem amb anterioritat que són els espais i els temps d'oci els escenaris cada vegada més referenciats com a camps privilegiats d'experimentació i d'articulació de les cultures adolescents.

Al mateix temps no se'ns escapa que els territoris de l'oci és, en molts sentits, uns espais socialment estructurats. Tot seguit em detinc a reflexionar sobre aquesta doble realitat, tan estructurada com estructurant, que fa de les geografies de l'oci un recurs bàsic de socialització adolescent.

Abans, però, un aclariment d'ordre terminològic. D'ara en endavant utilitzaré indistintament els termes "lleure" i "oci". Malgrat darrerament es faci ús del primer sobretot en parlar de les dedicacions extraescolars formalitzades (des d'assistir a un esplai a cursar classes d'anglès a una acadèmia) i, per contra, s'utilitzi el terme "oci" en

referència al consum d'un temps desregularitzat, entenc que tots dos conceptes comparteixen significats d'arrel comuna. Així mirarem d'interpretar-ho, tot indicant quan calgui les implicacions distintives segon aquest ús del temps no escolar adquireixi perfils més o menys formalitzats.

2.1.2.1. L'oci com a espai d'expressió

La justificació d'aquest fenomen és clara: "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). Al mateix temps, i gairebé per definició, els territoris del consum d'oci, a més de suposar una ruptura respecte dels mecanismes disciplinaris escolars, constitueixen unes relacions, unes pràctiques i uns relats identitaris relativament al marge de l'espai familiar.

Entendre l'oci com a espai d'expressió suposa acostar-se a aquelles perspectives sensibles als marges de *creació cultural* que aquest ofereix als joves i adolescents que el viuen intensament. Certament, la translació del concepte de *creativitat* també al terreny del consum d'oci és un dels factors que més i millor contribueixen a qüestionar els pressupòsits generalment compartits sobre el lleure. 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 transmessos pels *mass media*, sinó 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.

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-ne una altra de més apropiada —i que en la literatura de les ciències socials devem fonamentalment als estudiosos del *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) de Birmingham— que l'interpreti com aquell espai que proporciona als joves grans possibilitats de creació i expressió cultural, així com la possibilitat de construir-se la seva identitat.

Un dels darrers llibres d'un dels deixebles del CCCS, Paul Willis (*Common Culture*, 1990)[4], analitza les formes de creació i treball simbòlic dels joves i les joves en els seus consums culturals més quotidians. La noció de "*cultura corrent*" (com la d'"*estètica arrelada*") retroba justament la transcendència de l'expressivitat cultural que els joves recreen en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals; i les matèries primeres per al "bricolatge" són: el llenguatge, la producció i l'audició musical, 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 amics i les amigues, les rutes de l'oci, els esports, àdhuc determinades manifestacions delictives o violentes, etc. Tot plegat 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"), remeten 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, "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); una modelació creativa i estilística sempre en moviment, sempre subjecte a processos cíclics de metamorfosi tant de les seves imatges culturals com de les seves formes d'expressió.

2.1.2.2. El lleure com espai normatiu

No obstant això, cauríem en una conceptualització del consum d'oci dels col·lectius juvenils del tot *naïf* si no tinguéssim en compte les relacions que mantenen aquests consums respecte de la posició ocupada pels joves a l'estructura social, en general, i a cadascun dels espais socials considerats, en particular.

En primer lloc, no podem obviar els efectes de l'*estructura social* i dels seus principals eixos de desigualtat. En altres paraules, no pot entendre's l'oci com l'espai comú en què tots els joves troben el seu present en llibertat i en tant que col·lectivitat homogènia i

---

[4] Obra de la qual va extreure's una versió reduïda, més orientada a la pràctica social i política, titulada *Moving Culture* i publicada el mateix any. 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 Diputació de Barcelona (1998)

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" (tal va ser la temptació arran de l'espectacularitat de les contracultures juvenils dels anys seixanta), 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 bona mesura de la posició en l'estructura social dels individus. 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 immigrat 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.* Més tard ens hi ocuparem amb més deteniment.

En segon lloc, convé no perdre de vista les *normativitats (generalment implícites) que regeixen internament l'estructuració del mateix espai del lleure.* Partint de la base que les interaccions 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 les relacions que els joves estableixen entre si en el seu camp de joc 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.

En tercer lloc, caldria referir-se als *contextos particulars* en què es desenvolupen les diverses dedicacions "ocioses". Des d'aquest punt de vista podem pensar en la trascendència de tot un seguit d'eixos descriptius que donin compte de les característiques pròpies d'aquests contextos, els quals clarament incideixen en el sentit dels estils amb què els joves viuen, senten i experimenten el lleure. Per entendre'ns, no és mateix ballar música *màkina hardcore* en alguna de les discoteques situades a la

perifèria de Barcelona, que fer-ho en el context d'una festa organitzada per un grup d'esplai.

La variabilitat d'aquests contextos pot ser tractada prenent en consideració els següents nivells d'observació[5].

Oci a casa / oci fora de casa. Proposem aquesta categorització perquè entenem que assenyala 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 lleure" proporciona elements propis per a la construcció creativa d'un estil, d'una "estètica arrelada" (Willis, 1998). Malgrat això, acostuma a acceptar-se que generalment és el lleure fora de casa aquell que permet dosis més elevades d'"alliberament" i "experimentació". És també cert que no totes les activitats de consum d'oci extradomèstic posen en escena relacions entre joves (la figura del "jove solitari" remet precisament a aquesta possibilitat); com també ho és que l'oci a casa (amb pares o sense pares) no té perquè impedir l'existència d'aquestes relacions. No obstant, els espais majoritàriament valorats en ordre a desplegar la pròpia "personalitat juvenil" els trobem fora de la llar familiar.

Oci regulat / oci informal. En un extrem de l'eix situaríem aquelles dinàmiques de lleure en les que els joves s'han vist desplaçats del seu paper de protagonistes perquè els adults n'han agafat el control. Són les que anomenem "activitats regulades". 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 als ulls d'alguns joves la seva originalitat, la seva creativitat, la seva vessant com a camp de descoberta, de cultiu, de manifestació d'interessos, d'innovació, d'experimentació, etc. en la mesura en què, a més d'ésser regides per normes i

---

[5] Ampliem amb aquesta classificació la ja clàssica de Rapoport i Rapoport (1975), autors que diferenciaven tres nivells de "dedicacions ocioses": el lleure organitzat (bàsicament l'esport, però també d'altres activitats regulades com l'escoltisme), l'oci casual o sense propòsit (estar-se amb els amics o passejar-hi)) i l'oci comercial (freqüentar bars o discoteques, anar el cinema, etc.).

regles del joc externes, 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. Quan aquestes activitats institucionalment formalitzades són alhora de caire instructiu-formatives (properes o complementàries a la manera com s'organitza la dedicació escolar), estranyament són viscudes pels joves en qualitat d'expressió i desplegament de la pròpia identitat.

Oci amb presència d'adults / oci sense presència d'adults. Molt en relació amb els anteriors, aquest eix recull la importància que té el fet que els adults adoptin funcions de control del context en què es desenvolupa el lleure. Quan els pares vigilen i dirigeixen la dedicació dels fills a l'oci o quan experts en "educació informal" estructuren els sistemes amb què els joves han de gaudir del temps lliure, aleshores difícilment aquests joves disposen de l'autonomia que requereix l'exploració de les gratificacions i satisfaccions que pot proporcionar el consum d'oci. Xerrar amb els amics/gues del barri al carrer, sortir de marxa, organitzar i autogestionar actes d'índole diversa (des de partits de futbol a xerrades temàtiques), etc. són activitats que els joves duen a terme i orienten amb més "llibertat" i que ofereixen més possibilitats per (re)elaborar simbòlicament els productes que el mercat de l'oci col·loca al seu abast.

Oci "lícit" / oci "il·lícit"[6]. Sembla oportú parlar de la força d'atracció atribuïble a determinades dinàmiques d'ocupació del temps lliure que es despleguen amb caràcter de contestació i transgressió. Quan aquestes dinàmiques es mouen a l'entorn d'aquests paràmetres, s'articulen estils presencials en el lleure que poden arribar a extremar els valors de l'experimentació hedonista i presentista. Aleshores és quan la majoria dels joves interpreten la *pròpia* experimentació de la transgressió en termes de no pèrdua del control. També aleshores tenen lloc activitats que des de la perspectiva dels adults acostumen a caracteritzar-se com d'il·lícites, de ruptura respecte del que se suposa són les normes de comportament i pensament "correctes", unes normes sovint interpretades a la llum de

[6] Tot allò que pugui dir-se a l'entorn d'aquesta categoria no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat d'allò considerat lícit i il·lícit. En la mesura en què es fa referència a l'exploració d'uns límits normatius

l'articulació de les obligacions familiars i escolars. Des d'aquesta òptica adulta, pràctiques com beure alcohol, fumar, mantenir relacions sexuals, prendre drogues, sortir fins a altes hores de la matinada, etc. són descontextualitzades de les estructures de sentit i sentiment juvenils en què els joves les realitzen.

Estructuració i morfologia de les xarxes socials dedicades al consum d'oci. Els usos i els sentits que despleguen els adolescents en els territoris de l'oci són tan causa com efecte de la morfologia de les xarxes de relacions articulades en aquest camp. En tot cas interessa conèixer la configuració objectiva d'aquestes xarxes en tant que element (si bé dinàmic i fluctuant) condicionant de l'estructura dels camps de joc que dibuixa aquest espai. Per motius que miraré de contrastar en aquest treball, són transcendents qüestions com la composició dels grups en funció de l'edat, el gènere, la classe social, la nacionalitat, l'origen escolar / extraescolar dels membres de la xarxa, l'origen familiar,...

2.1.3. La família

No ens esplaiarem aquí sobre les transformacions morfològiques i de les assumpcions de responsabilitats socialitzadores que ha sofert la institució familiar en les darreres dècades. Al mateix temps, però, no menystindré en el posterior anàlisi la transcendència d'aquests canvis: la nuclearització progressiva dels sistemes familiars, la seva estructuració en tant que unitats de consum, les transformacions derivades de la incorporació de la dona al mercat de treball, el procés general d'institucionalització i exteriorització de bona part dels serveis abans oferts en el si de les famílies —educació de la infància, sanitat, treball, etc.— o els tan comentats processos de "desestructuració familiar". Evidentment, tots aquests fenòmens són enormement rellevants a l'hora d'entendre acuradament tant les actuals funcions socialitzadores de la família (funcions desigualment configurades segons les posicions socials ocupades), com els seus efectes sobre els estils com els joves es fan presents tant en el mateix espai familiar com en la resta de territoris adolescents (escola i lleure).

---

més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d'allà on cada individu i cada grup estableixi on es troben aquests límits i, si s'escau, de les estratègies seguides per tal de violentar-los.

2.1.3.1. La família com a espai normatiu: Entre la vigilància i la confiança

Tampoc no ens estendrem en detallar teòricament les macro i microjerarquies que involucren la cristal·lització de les formacions familiars. Hi ha molta literatura actualment que s'ha interessat a donar compte, per exemple, de com afecta l'extracció social de les famílies (la seva classe social) al condicionament de determinades formes de gestionar els rols familiars i els estils de comunicació. Un intent de sistematització d'aquest aspecte és el que ha realitzat Bernstein a l'entorn de la qüestió de l'adquisició i ús dels diferents codis socioingüístics[7]. L'autor destaca com les *famílies posicionals* (basades en la divisió jeràrquica i estatutària) de classe obrera acostumen a canalitzar la seva comunicació per mitjà d'un sistema de codis "restringit", poc obert al raonament abstracte i a l'intercanvi racional. D'altra banda, les que Bernstein denomina famílies de classe mitjana *basades en la persona* i caracteritzades per la disposició d'un elevat *capital cultural* (matisaria Bourdieu), predominantment interaccionen fent ús del codi "elaborat o del llenguatge formal", caracteritzat pel pes de l'intercanvi racional i abstracte.

A l'estela d'aquestes aportacions, Kellerhals i Montandon (1991) parlen de tres models ideals o "estils de socialització" familiar establerts en base a la qualitat dels sistemes de control i negociació que es produeixen en el si de les famílies: 1) L'*estil contractualista*, fonamentat per l'exercici d'un control indirecte i motivacional sobre els fills, als quals se'ls respecta els seus àmbits d'autonomia; 2) *L'estil estatutari*, basat en l'ús de mètodes pedagògics i disciplinaris orientats al control explícit, i en la diferenciació jeràrquica dels rols familiars segons l'edat i el gènere; 3) L'*estil maternalista*, caracteritzat per la proximitat afectiva i l'intercanvi d'intimitats entre pares (i sobretot mares) i fills, i, no obstant, més basats en el control (sovint sobreprotector) que en l'estímul motivacional. Segons aquestes autores, el primer estil seria predominant entre les famílies de classe obrera, el segon entre les d'elevada extracció social, mentre que el tercer trobaria correspondència en tots els sectors socials.

Deixant de moment de banda l'extracció classista de cadascun d'aquests estils normatius, m'agradaria insistir en la importància del *grau de seguiment explícit i control efectiu* amb què els pares fiscalitzen els discursos i, sobretot, les pràctiques dels fills, tant en el context del propi espai familiar (relacions entre els membres de la

---

[7] Faig referència en aquest cas al primer volum de l'obra *Class, Codes and Control, Vol. I Theoretical Studies: Towards a Sociology of Language* (London: Routledge, Kegan and Paul, 1974).

família, responsabilitats domèstiques, projectes comuns, etc.), com en els espais del lleure (amb qui s'ocupa el temps d'oci, què es fa i es deixa de fer, per què, per a què, quan se surt i quan s'arriba, etc.) i de l'escola (acompliment de les obligacions de l'escolarització). Dit planerament, estic parlant de fins a quin punt els pares *estan a sobre dels fills* i fins a quin punt els atorguen marges de confiança.

Aquesta variable dibuixa un eix que graduaria segons la força, més o menys elevada, de la vigilància. En un extrem ens trobaríem aquelles situacions en què es deixa sentir amb força l'acció normativa i disciplinària de les famílies, quan pares i mares estant "*a sobre*" dels fills fent notar el sentit del seu control i seguiment. Aquest "*estar a sobre*" es tradueix en plasmacions i marges de negociació diversos i variables depenent tant de les particularitats de cada organització familiar com d'allò que és vigilat: lliçons, advertències, incitacions o exhortacions de caràcter insistent i més o menys motivador, la presència física constant, rigorosos sistemes de premis i càstigs, etc. El nivell d'efectivitat i eficiència d'aquests sistemes (certament heterogeni segons la recepció que en facin els individus) no és tema que ens ocupi per ara mateix. Ens trobem en tot cas propers a l'"estil estatutari" conceptualitzat per Kellerhals i Montandon.

A l'altra banda de l'eix s'ubicarien aquelles circumstàncies familiars caracteritzades per no aplicar sistemes intensos de seguiment i vigilància. S'acostuma aleshores a fer referència a l'existència de relacions de *confiança* entre pares i fills; una confiança que els mateixos joves han de guanyar-se demostrant ser-ne mereixedors amb la força dels fets. És l'"estil contractualista" que defineixen Kellerhals i Montandon.

Com veurem tot seguit, que el control efectiu dels fills per part dels pares es relaxi, àdhuc sigui pràcticament inexistent no significa que els joves derivin de la seva relació amb l'espai familiar presències de buit normatiu. És per això que es important diferenciar clarament les situacions en les quals parlem de *desinterès* dels pares (volgut o no, reflexiu o no) d'aquelles en les quals s'opera un *seguiment a distància* fonamentat en la *confiança*.

2.1.3.2. La família com a espai normalitzador: Entre la interiorització i la coacció

En aquest cas es dóna compte del sentit en què els joves *incorporen* els marcs normatius familiars. D'una banda de l'eix, quan el nivell d'interiorització normativa és elevat, els fills deixen de fer-se presents en l'espai familiar en termes d'acoplament o desacoplament respecte d'uns sistemes de regles estructuradors de límits externs a

l'acció i a l'opinió. Si bé és cert, que tots els joves mantenen algun grau de reflexivitat que exterioritza la presència de les pautes normatives familiars i alhora provoca que en relació a alguns àmbits de normativitat (dedicació a l'estudi, control de les companyies, dels horaris, dels consums, de les obligacions domèstiques, etc.) jutgin aquestes pautes com a quelcom imposat, també és cert que existeixen graus molt diversos quant a la intensitat i extensitat d'aquesta exteriorització.

Segons hem constatat en un altre lloc (Bonal *et al.* 2003):

> En molts casos i segons els àmbits normatius, pren força el que es coneix com la *normalització de les regles*, això és, l'acceptació acrítica i la incorporació d'unes normes finalment considerades com a pròpies i donades per descomptat. Probablement, és la força de la interiorització normativa el que hi ha darrera de les nombroses disposicions a considerar com a adequades i a obeir comprensivament bona part de les normes i regles familiars (2003: 34).

Efectivament, el manteniment d'aquestes formes de relacions familiars sol anar acompanyat d'un seguiment distanciat per part dels pares d'allò que fan els fills. Sense que això impliqui que necessàriament hagin de ser del tot absents puntuals episodis d'oposició a determinades regles imposades pels pares (en relació a horaris, a la compra de la moto), sí predominen un tipus de relacions basades en la confiança mútua i la manca de conflicte obert. Quan apareixen discrepàncies no costa, en aquestes circumstàncies, negociar i arribar a acords de consens.

De l'altra banda de l'eix, quan el nivell d'interiorització és baix, les normes familiars poden sotmetre's, per part dels joves, a una crítica més constant. Això no implica necessàriament l'existència de ruptures generacionals entre pares i fills. A la pràctica molts joves avaluen bona part de la normativa familiar com a quelcom imposat i que, malgrat tot, cal obeir; i quan no és obeïda o no vol ser obeïda, aleshores cal cercar estratègies bé d'ocultació (un cop desobeïda la norma), bé de persuasió (per tal de canviar les prohibicions familiars). Que en aquestes circumstàncies apareguin desavinences de més o menys intensitat dependrà tant de com els joves desenvolupin aquestes estratègies com de l'habilitat dels pares per respondre en conseqüència.

2.2. Els mapes culturals

Les geografies adolescents són en molt bona mesura *sistemes de significació* (Schütz, 1962). Els sentits dels discursos, pràctiques, hàbits i gustos que protagonitzen els joves adolescents s'entenen en base a uns determinats *marcs de rellevància* que actuen com a

"diccionari", com a guia d'orientació a l'acció i l'experiència. Els mapes culturals defineixen signes d'identificació, marques simbòliques generadores de sentiments i percepcions de distància (o proximitat) entre els joves que se n'apropien. Aquests mapes, però, ni són inequívocs ni són fixes. Ans al contrari, si bé tenen quelcom d'objectiu, el seu propi ús provoca la seva pròpia resignificació constant, al mateix temps que no tothom comparteix en un mateix moment del temps, els mateixos criteris definitoris. De tot plegat, en parlem en les pàgines següents.

2.2.1. Els conceptes

És ara el moment d'afinar i recolzar l'instrumental conceptual que haurà de proporcionar-nos la possibilitat d'introduir en el model la importància de les *microjerarquies* que es formen a cadascun dels territoris propis de l'adolescència.

2.2.1.1. Coordenades i Dilemes

Les geografies adolescents representen un món carregat d'incògnites a resoldre. Algunes d'aquestes incògnites apareixen en relació al procés general de transició juvenil cap a la vida adulta. Estudiar més o menys, apostar més o menys per l'educació obligatòria i postobligatòria, ocupar el lleure de manera més o menys instructiva, concebre el món del treball remunerat en un o altre sentit, estalviar més o menys, seguir més o menys les normativitats i expectatives familiars relatives a l'estudi, l'oci i el treball,... etc., aquestes i moltes altres són qüestions que es veuen obligats a afrontar els i les adolescents durant un llarg període de temps. Al mateix temps, la manera com es resolguin aquestes mateixes diatribes afectarà no tan sols al procés de transició cap a la vida adulta, sinó també al posicionament dels mateixos adolescents en les topografies culturals i relacionals que estructuren les seves geografies de referència. I en el transcurs d'aquests posicionaments (sempre dinàmics i relatius) emergeixen tot un altre seguit de senyals que exigeixen atenció als adolescents que hi transiten, senyals, en aquest cas, relativament autònoms (*a priori* intranscendents) respecte del seguiment d'una o altra trajectòria de transició cap a la vida adulta.

A partir d'ara entendré aquests senyals com a *coordenades* dels mapes culturals adolescents, i les incògnites que els mateixos senyals provoquen com a *dilemes*. Retornant sobre reflexions anteriors, adoptar una definició contextual i situacionista del concepte "integració juvenil" vol dir valorar-ne els resultats segons es comparteixin o no aquestes coordenades, d'una banda, i segons la manera de situar-se a l'entorn dels

dilemes que aquestes coordenades especifiquen, de l'altra. Detallem un xic més com entenem i com usarem, d'ara en endavant, ambdós conceptes.

Coordenades. M'estic referint als "llocs comuns", a les dimensions principals que estructuren els mapes culturals dels territoris adolescents i que, alhora, situen els punts substantius que signifiquen les regles de joc a cadascun dels escenaris. Em serveix aquí la metàfora dels *punts cardinals* en tant que idealitza adequadament les possibilitats presencials a cadascun d'aquests territoris. Depenent de com els joves es moguin a l'entorn d'aquests punts aniran posicionant-se d'una manera o d'una altre a cada context, distanciant-se i aproximant-se amb d'altres joves, participant de majories o, per contra, de posicionaments minoritzats en les geografies adolescents de referència. El concepte de coordenades remet força a les "matèries primeres" a partir de les quals els joves construeixen i incorporen una "*cultura corrent*". A la introducció d'aquest escrit ja hem apuntat com Willis analitza les formes de creació i treball simbòlic dels joves i les joves en els seus consums culturals més quotidians prenent com a base el sentit com aquesta "cultura corrent" es transforma en "cultura arrelada". Aquest procés destaca la transcendència de l'expressivitat cultural que demostren els joves en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals; segons l'autor, les matèries primeres per al "bricolatge" són: el llenguatge, la producció i l'audició musical, la moda, l'estetització corporal, l'ús actiu i descodificador de la narrativitat audiviosual, la decoració de la pròpia habitació, els rituals de les parelles, la sociabilitat amb els amics i les amigues, les rutes de l'oci, els esports, àdhuc determinades manifestacions delictives o violentes, etc. De moment, i mentre no proposem encara el nostre propi exercici, ens serveixen com a exemples de possibles coordenades específiques de les geografies adolescents aquestes matèries primeres.

Dilemes. Tal i com aquí l'utilitzaré, el concepte de "dilema" té directament a veure amb la noció de coordenades. Són els punts cardinals de les topografies culturals adolescents els que defineixen les principals disjuntives sobre les quals cal prendre decisions, i que, si bé no sempre són preses de manera lúcida i reflexiva, sí que condicionen la manera de fer-se present i posicionar-se a cadascun dels seus camps de joc. Escoltar una música o una altra, vestir d'una manera o d'una altra, freqüentar uns o altres ambients d'oci nocturn, apostar més o menys per la promoció escolar, compartir més o menys secrets amb els pares,... tot plegat són "problemes" que els joves han d'afrontar en la seva vida corrent. I no tinc massa objeccions a entendre aquests problemes en tant que dilemes d'ordre ètic i moral. D'aquesta manera, l'aproximació a aquesta conceptualització s'inspira molt

directament en els plantejaments de Michael Billig *et al.* en el llibre que suggerentment titulen *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday thinking* (1988). També en el cas dels joves convé entendre que el fet d'afrontar uns dilemes que específicament afecten les seves vides desvetlla certa "consciència moral". Si són dilemes és perquè dibuixen disjuntives, si són ideològics és perquè, si més no, indueixen a un exercici estratègic de presa de decisions[8]. Citem un fragment d'aquesta obra especialment il·lustratiu d'aquest enfocament:

> La gent corrent no necessàriament té visions simplistes sobre els seus móns socials ni sobre els seus llocs en aquests móns. En canvi, el seu pensament es caracteritza freqüentment per la presència d'oposicions temàtiques. Aquestes no són oposicions associades a una manca de pensament reflexiu. [...] Els aspectes dilemàtics no únicament tenen a veure amb l'existència de maneres contradictòries de parlar sobre el món; existeixen tant a la pràctica com al nivell del discurs. Sobretot, els aspectes dilemàtics apunten disjuntives sobre les quals cal prendre decisions (Billig *et al*, 1988: 143-144).

Interessa per sobre de tot insistir en el caràcter pragmàtic i viscut d'aquests dilemes. Tot plegat són incerteses que emergeixen en la vida quotidiana dels i les joves adolescents i la resolució de les quals afecta tan al seu posicionament geogràfic com, en no poques ocasions, a les seves transicions cap a la vida adulta.

Com veurem en l'apartat següent, les vivències, pràctiques i discursos dels i les joves adolescents constantment es mouen entre un territori social i l'altre, construint mapes culturals i cognitius que transcendeixen les fronteres pròpies dels camps. En tot cas, crec útil realitzar un esforç de dissecció que parteixi d'allà on emergeixen els punts cardinals i de tensió que basen la vida dels i les adolescents. En la mesura en què els territoris de l'adolescència disposen d'unes lògiques internes de funcionament relativament autònomes les unes de les altres, és lògic pensar que donaran lloc a *marcadors culturals* igualment específics.

---

[8] En aquest sentit, tant els plantejaments d'aquests autors, com l'aproximació conceptual que aquí proposo encaixen plenament amb les aportacions més clàssiques de la sociologia del coneixement. Efectivament ja Karl Mannheim (a qui podríem considerar "pare fundador" d'aquesta branca de la sociologia) insistia en la seva obra referent *Ideologia i Utopia* (originalment editada el 1929) sobre la importancia de concebre les funcions de les ideologies més enllà de l'organització intel·lectual de

En el territori escolar és clara l'existència d'un ampli ventall de coordenades significatives: la valoració de la utilitat de la institució escolar, la dedicació a l'estudi, el rendiment acadèmic, les expectatives acadèmiques, la relació amb el professorat, la relació amb la resta de companys, etc. Totes elles plantegen disjuntives, incerteses, dilemes que els i les joves adolescents es veuen obligats a afrontar: valorar l'escolarització com una obligació sense sentit, o fer-ho com una garantia de promoció social; estar més o menys atent a les classe, invertir més o menys temps a estudiar; entendre d'una o altra manera què vol dir l'èxit (i el fracàs) acadèmic; aspirar a cursar estudis postobligatoris i universitaris o no fer-ho; relacionar-se amb l'autoritat docent amb més o menys respecte i confiança; compartir unes o altres amistats amb companys de classe o del centre; etc. Certament, tots ells no són dilemes aïllats entre ells, amb resolucions totalment independents les unes de les altres. Ens hi detindrem en breu.

També les lògiques pròpies dels territoris de l'oci situa tot un seguit de marcadors cardinals específics: els espais on passar el temps, les companyies, els consums, el gust musical, les pràctiques de violència, la relació amb els grups juvenils fora del centre educatiu, etc. I també arran d'aquestes coordenades emergeixen dilemes a afrontar: passar més o menys temps a casa, al carrer, a les discoteques (i a quines d'elles), a la biblioteca, a l'esplai; fer-ho o no en companyia d'adults, de persones de l'altre sexe, de diferents edats, de diferents centres educatius; consumir de forma més o menys regular substàncies alcohòliques o determinat tipus de droga o no fer-ho; escoltar música més o menys comercial, més o menys alternativa; adoptar o no segons quines formes de comportament violent, respondre d'una o altra manera davant certs tipus de provocació o intimidació; situar-se més pròxim o més distant d'aquells grups més visibles i extremats, és a dir, dels qui marquen el territori simbòlic dels estils juvenils en contextos d'oci; etc.

Finalment també l'escenari familiar dibuixa uns mapes orientats segons múltiples senyals: la importància atorgada a la socialització familiar, la percepció sobre el control familiar, la valoració de les normatives familiars, el respecte als pares, la intimitat i la confiança compartides, els beneficis (materials o no) esperats, la diferenciació dels rols de pare, mare i germans/es, etc. Aquí els i les adolescents són obligats a respondre a interrogants com: concebre la socialització familiar com a més o menys determinant de la pròpia personalitat; viure amb més o menys discrepància les estratègies de control i vigilància exercides per la família; valorar en positiu o en negatiu els límits normatius establerts per pares i mares, així com les possibilitats de negociar-los; respectar més o

---

l'experiència. Així, la ideología, com la consciència moral, esdevenen part essencial de l'acció humana quotidiana, no tant anticipant-la com mantenint-hi constant interacció.

menys les figures d'autoritat familiar, entrant més o menys en conflicte; relacionar-se amb la família de manera més o menys íntima, compartint confidències o comunicant-se amb reserves; esperar o no l'aprofitament de certs beneficis familiars (capital econòmic, capital social); distingir de manera més o menys marcada els valors i els continguts de la relació segons s'interaccioni amb un o altre membre de la unitat familiar; etc.

Tret d'aquests exemples no podem ara entrar en més concrecions. D'acord amb el que hem anat indicant al llarg d'aquestes pàgines, la definició concreta de les coordenades i dels dilemes que estructuren aquests territoris i que donen forma a les topografies culturals dels i les adolescents s'esdevé segons cada context. Deixant de banda certes incerteses i punts cardinals de caràcter més general i compartits pel conjunt de joves adolescents (independentment de la seva condició i localització en el territori), per tal d'entendre els mapes culturals en què es belluguen joves i adolescents cal mirar a les realitats socials específiques que envolten els seus camps de joc. Atès que aquest és un treball que focalitza en l'intent de copsar geografies adolescents concretes, serà en els capítols de resultats allà on detallaré les seves especificacions i la seva relació amb d'altres geografies i processos més generals.

2.2.1.2. Homologies

Les coordenades d'aquests mapes culturals plantegen els dilemes bàsics que aproximen i distancien els individus en els contextos geogràfics de l'adolescència. Ara, però, es tractaria de fer un exercici de clarificació i síntesi de tot aquest seguit de punts de tensió en les relacions (hagudes i per haver) entre els joves adolescents. I podem plantejar aquest exercici en la mesura en què aquests "llocs comuns", aquests marcadors de fronteres que representen aquests punts cardinals no es conceben com a aïllats, sinó que sovint la seva força prové del fet que s'acompanyen significativament entre ells creant el que podríem anomenar "homologies" de sentit.

La manera com aquí utilitzaré el terme s'apropa bastant a la perspectiva presa per Paul Willis i, en general, pels estudis culturals britànics[9]. Explicant aquest concepte en l'entorn de l'obra de Willis[10], Carles Feixa anota:

---

[9] Val a dir, això sí, que en un pla més general prenc en consideració el concepte d'"homologies entre camps" de Bourdieu. Segons aquesta fòrmula, l'autor analitza les afinitats que s'estableixen entre els camps socials tot explicant com aquestes generen estratègies que permeten "reconvertir" el capital disponible de l'un a l'altre camp. D'aquestes possibilitats i estratègies de reconversió del capital,

> El concepto de *homología* remite a la simbiosis que se establece, para cada subcultura particular, entre los artefactos, el estilo y la identidad de grupo. El principio generativo de creación estilística proviene del efecto recíproco entre los artefactos o textos que un grupo usa y los puntos de vista y actividades que estructura y define su uso. Esto identifica a los miembros de un grupo con los objetos particulares que son, o pueden hacerse, "homólogos" con sus intereses focales (Feixa, 1998: 99).

Bàsicament em refereixo així a la construcció de conjunts de gustos, pràctiques i discursos que han acabat integrant-se i fent-se socialment significatius. Per entendre'ns, sempre que un jove afirmi que una determinada preferència musical, un determinada manera de vestir, uns hàbits de consum específics, el fet de freqüentar segons quins ambients o locals nocturns... "*va més*" amb uns "tipus" de joves que amb uns altres, aleshores es deixa sentir el pes d'aquestes homologies.

Les homologies, segons aquí les entendré, s'estableixen entre coordenades, ja sigui a un *nivell intraespacial o interespacial.* Aquelles més comprehensives són les que es construeixen ultrapassant les fronteres entre els territoris en qüestió. S'integren així correspondències entre maneres de fer-se present a l'escola, a l'esfera de l'oci, en l'àmbit familiar, donant a lloc a posicionaments continus a les geografies adolescents. Les homologies d'abast més reduït són aquelles que estableixen coherències únicament sentides dins els límits de cadascun dels subespais. Un exemple: és pot sortir molt de nit, experimentar amb determinats consums i pràctiques considerades transgressores, despotricar dels professors i dels pares en contextos d'oci, i, en canvi, ser un alumne excel·lent o comportar-se en l'àmbit familiar com un fill modèlic.

Insistim en el fet que les construccions d'aquestes homologies estan sotmeses a processos cíclics de metamorfosi. Els principis del canvi poden ser diversos: *fusió* (fenomen de sincretisme d'elements culturals preexistents), *difusió* (extensió dels patrons homològics a d'altres esferes socials i territorials), *fissió* (disgregació de les coordenades que formaven part del conjunt homològic significatiu i reapropiació per tendències culturals divergents), *revitalització* (que dóna lloc a diferents homologies que, a mode de *revivals*, són 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), les homologies de sentit difícilment

---

Bourdieu fonamentalment en parla a *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (Madrid, Taurus, 1988).

[10] S'hi fa particularment referència al llibre *Profane Culture*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.

poden ser capturades en estat "pur", atès que des del seu origen la seva existència és subjecte a constants dinàmiques (re)creatives.

Pensant ara en les possibles maneres de construir-se i ser viscudes aquestes homologies, podríem diferenciar-les en funció de la seva *intensitat*. Així, ens trobaríem, d'una banda, amb cercles de joves on la cohesió de grup és tan forta com les fronteres que s'estableixen amb l'exterior. En aquests casos la pertinença al grup és viscuda plenament, i tots els membres comparteixen un coneixement explícit i sistemàtic de quines són les coordenades que els identifiquen i quines les que tipifiquen la resta de grups i individus. Pràctica, discurs i estètica solen "anar junts", per manera de conformar conjunts cardinals clars i definits. Convé destacar que generalment es tracta de grups minoritaris, i que, tanmateix, el fet que exterioritzin (sovint espectacularment) aquesta "coherència" interna comporta que la resta de joves emmirallin allò que fan o deixen de fer en relació a les adscripcions atribuïdes a aquests grups. Altrament dit, són *marcadors d'estil i actitud*, signes que motiven l'atracció o el rebuig, que criden a posicionar-se a favor o en contra. Al mateix temps, acostumen a formar el que podríem anomenar "cliques"[11], grups de *màxima densitat*, això és, cercles compactes de relació on tothom es coneix directament i on gairebé tot és compartit.

En un sentit molt similar, Shane Blackman es refereix a les dinàmiques pròpies d'aquestes homologies d'alta intensitat quan defineix allò que anomena "formes culturals especialitzades" com a "agrupacions juvenils sobre la base d'una especialització d'estil que genera una solidaritat, una territorialitat, una història, un conjunt de pràctiques i una semiòtica particulars, posades en joc en relacions d'oposició i complementarietat amb la resta d'especialitzacions estilístiques" (1995: 23). Efectivament, bona part de la ja clàssica literatura anglosaxona sobre els *estils culturals juvenils* apareguts durant la dècada dels setanta (mods, teds, rockers, skinheads, hippies) ha fet de l'estudi d'aquesta mena d'homologies el seu objecte central d'interès (Phil Cohen, 1972; Stan Cohen, 1972; Hebdidge, 1979; Willis, 1978; Clarke, 1983; Hall i Jefferson, 1983; Brake, 1985).

D'altra banda, la resta de joves (la majoria) es van posicionant en les geografies adolescents de manera menys *espectacular*, sense acabar de *casar-se* amb un conjunt homogeni i tancat de formes estètiques i actitudinals. Amb això no vull dir que entre aquests joves no es produeixin agrupaments estables i duradors. El que ens interessa fer notar és que aquests agrupaments no es configuren en base a una codificació estricta de

---

[11] Avanço aquí terminologia pròpia de l'anàlisi reticular o de xarxes socials. En el capítol 4 (en el seu apartat metdològic) me n'ocuparé més detingudament.

criteris d'estil o comportament. Com veurem, no es deixa de tenir clar qui són els amics i qui són els enemics, però, i a diferència del que succeeix amb el cas anterior, el que defineix qui són els enemics (aquells amb qui no s'ajuntarien mai) no és l'únic motiu utilitzat per identificar qui són els amics. Compartir el fet d'estar en contra de les "*bulles*" no justifica per sí mateix la conformació d'un col·lectiu d'amistats compacte que agrupi els "contraris a la violència". Són molt diversos els ingredients que, aleshores, justifiquen la tria de les relacions d'amistat i que, si bé passen per qüestions relatives al gust estètic o musical, també marquen, per exemple, la importància de l'escenari escolar com a generador de proximitats o, senzillament, de factors individuals d'atracció empàtica.

En definitiva, si del que es tracta és de parlar de *posicionaments* a les geografies adolescents no n'hi haurà prou de saber en quina mesura els i les joves adolescents (vinguin d'on vinguin i sigui quina sigui la seva condició social) coneixen les coordenades que dibuixen les seves geografies i territoris; serà necessari valorar en quina mesura comparteixen participen de les maneres dominants de significar-se conjuntament aquestes coordenades. Cadascuna de les coordenades i dels dilemes tractats constitueixen i reconstitueixen un llenguatge (això és, una cultura). Però són només paraules, el significat final de les quals el deuen al (con)text en què s'insereixen. En aquest treball entenc, doncs, el concepte d'*homologies* com a *unitats bàsiques* d'aquests *sistemes de significació*. L'acció de posicionar-se en context cultural exigeix no és tan sols conèixer-ne les paraules (el vocabulari de les coordenades), sinó també identificar i compartir-ne la *sintaxi*, això és conèixer les frases senceres amb llurs significats implícits i explícits i ben contextualitzats.

2.1.2.3. Coneixement típic i marcadors simbòlics

Reprenent la metàfora cartogràfica que ens està servint de guia interpretativa, podem pensar que les homologies de significativitat funcionen a la manera com es dibuixen en un mapa geogràfic les *isohipses*, connexions d'aquells relleus orogràfics que perfilen una mateixa alçada[12]. Alhora, és clar que determinades connexions sobresurten sobre la resta, apareixen com a més visibles en el conjunt de les topografia general. Aplicat al cas que ens ocupa, aquests relleus sobresortints són els que marcarien aquells estils de

---

[12] En aquesta mateixa direcció, Alfred Schütz exemplifica amb l'expressió "perfils hipsogràfics de significativitat" el sentit com s'estructura el *coneixement graduat* del món social: "*el mundo aparece en todo momento como estratificado en diferentes capas de significatividad, cada una de las cuales exige un grado diferente de concimiento*" (1974: 165).

vida juvenils més espectaculars, més cridaners en un o altre sentit. Abans m'hi he referit com a reflex del fet de participar intensament d'un conjunt ben definit de coordenades culturals (preses de tots tres territoris i a un nivell tant discursiu com agencial).

Però n'hi ha prou. Per garantir-ne la visibilitat dels grups que les comparteixen cal que aquestes formes culturals siguin significades col·lectivament com a *extremes* en el context de les geografies adolescents en què es localitzen. I insistim en el caràcter relatiu d'allò extremat. No cal, per entendre'ns trobar-nos amb bandes juvenils marginals, àdhuc perilloses o portadores d'un *credo* ideològic perfectament delineat. Que una forma cultural adolescent esdevingui més o menys extrema (i, per tant, visible) dependrà de les coordenades pròpies de les topografies culturals considerades. Un exemple: en una escola religiosa exclusivament femenina situada en un barri benestant caracteritzat per l'absència de conflictes socials, bastarà amb què un grup de cinc o sis noies comenci a adoptar actituds de desafiament a l'autoritat escolar, a apropiar-se ostensiblement d'espais públics destinats a usos lúdico-familiars, a fumar, a relacionar-se visiblement amb nois més grans i d'altres barris, a maquillar-se i a vestir provocativament seguint estètiques considerades *quilles*, a escoltar música *màkina*, a freqüentar determinades discoteques en zones suburbials, etc,. per a què aquest grup ràpidament passi a ser objecte d'atenció i esdevingui blanc de tipificacions, d'estigmatitzacions de molt diversa índole.

Per tant, és en el moment en què la forma cultural (les homologies) sostinguda per un determinat conjunt d'adolescents es presenta com a extrem en un territori concret, quan se situa com a *marcador simbòlic* dels mapes culturals en qüestió. Marcador, doncs, de distàncies i proximitats entre joves i grups juvenils, en tant que en força l'emmirallament, bé per identificar-s'hi (amb més o menys mesura), bé per distingir-s'hi. En altres paraules, a l'hora de situar-se a les geografies adolescents, la *signatura* (Blackman, 1995) d'aquests grups o formes culturals no deixa indiferent. En tant que *icones* socials, les seves pràctiques, gustos i discursos són, aleshores, valorativament connotades, per manera que la seva adopció (per molt parcial que sigui) per part d'altres joves passa molt fàcilment a ser llegida en clau de moviment d'aproximació a l'extrem geogràfic de què es tracti.

De fet no és ni tan sols necessari, ans precisament "contraproduent", disposar d'experiència personal en el tracte amb aquestes formes culturals per sentir els efectes del seu poder de definició de l'espai. És més que suficient amb tenir-ne un *coneixement*

típic[13], això és, un conjunt de categoritzacions, de prenocions, d'atribucions compartides i tipificades que funcionen a mode de guia interpretativa de l'espai i de la posició que un mateix hi ocupa. Disciplines com la sociologia del coneixement, l'interaccionisme simbòlic, l'antropologia i la geografia culturals o la psicologia social fa temps que s'ocupen d'aquesta qüestió. Per al cas que ens ocupa, ens interessa destacar com aquestes tipificacions circulen a través de les geografies adolescents, a través de les seves topografies culturals (tot produint-les), per mitjà de mecanismes de transmissió molt diversos; des dels mitjans de comunicació de masses a d'altres circuits d'interacció personal (com és el que segueixen les anomenades *llegendes urbanes*)[14].

Reprenent l'anterior exemple, no cal dir que el conjunt d'estereotips compartits en relació a les formes culturals d'aquestes noies es veurien reforçats si, a més, algun popular programa de televisió aparentment seriós (documental o reportatge) mostrés en pantalla signes identificatoris d'aquests grups tot relacionant-los amb determinats comportaments "anti-socials" o delictius. Però no cal anar tan lluny. La "iconografia" d'aquestes formes culturals i dels grups juvenils que (suposadament) les sostenen pot perfectament ser ampliada i reforçada per mitjà de la rumorologia. Determinats esdeveniments (un enfrontament, una baralla, un succés de drogues, un atracament, etc.) poden perfectament acabar adherint-se a les tipificacions corrents en la mesura en què apareguin associats a espais freqüentats per aquests grups o a joves amb imatges i estètiques similars. Tal és el cicle del prejudici: un grup comparteix unes determinades pràctiques, uns determinats interessos, que (per l'efecte de la homogeneïtzació) passen a identificar sense distincions a tots i cadascun dels seus membres, pràctiques i discursos que (per efecte de l'atribució) adscriuen al grup tot aquell individu que les adoptin (ni que sigui una part).

Sigui com sigui, és evident que el "coneixement personal" i el "coneixement típic" relatiu a determinades formes culturals adolescents interaccionen de manera complexa, sovint contradictòria. A la pràctica quotidiana, per exemple, que el contacte o la relació interpersonal entre joves estereotípicament diferents, àdhuc oposats, generi que aquests joves acabin qüestionant la validesa d'aquests estereotips dependrà de multiplicitat de

---

[13] Alfred Schütz aplica aquesta conceptualització al seu estudi "El forastero. Ensayo de psicología social" (a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1974).

[14] Referència obligada en relació a aquesta qüestió és el llibre de Stan Cohen *Folk Devils and Moral Panics* (1972), on l'autor analitza el procés de difusió-invenció dels *rockers* i els *mods* per part dels mitjans de comunicació britànics, així com les reaccions en cadena que se suscitaren en ser aquestes bandes socialment etiquetades com a "dimonis populars" i convertir-se en boc expiatori de l'ambient de "pànic moral" front la qüestió juvenil que assetjava les autoritats de la llei i l'ordre.

factors. Com veurem, alguns d'ells han estat caracteritzats des del paradigma de la "teoria del contacte"[15].

El que sí ens interessa concloure és que els mapes culturals de l'adolescència (i no tan sols els de l'adolescència) són en molt bona part *mapes cognitius* (Laslo, Massuli, Artigiani i Csányi, 1995), *mapes de sentit* (Jackson, 1989), conjunts de *representacions simbòliques* (Goffman, 1971) amb efectes reals sobre les geografies adolescents en tant que contribueixen a cristal·litzar aquelles coordenades i homologies que les estructuren, establint, així, fronteres entre "nosaltres, els normals" i "els altres, els estranys", entre "els que són com jo" i "els que són diferents", entre "aquells amb qui podria entendre'm" i "aquells amb qui mai m'ajuntaria", en definitiva, entre allò proper i allò llunyà. I convé destacar que aquestes representacions no són per tothom igualment compartides. Al temps que estructuren realitat, són alhora estructurades en funció de la posició en les geografies adolescents del jove (o conjunt de joves) que les significa. Roger Martínez ho explica de la següent manera:

> Aquest coneixement miop i mític no és un de sol compartit per tots els joves. Cada jove té una visió pròpia que no és necessàriament sistemàtica, ni necessàriament racional, ni necessàriament elaborada, sinó en bona part difusa, intuïtiva i pràctica. Segons la posició que s'ocupa en l'espai juvenil, la visió varia considerablement. Segons si s'és noi o noia, *heavy* o *makiner*, estudiós o *passota*, marxós o esportista, etc., els joves es percebran de maneres diferents, i les valoracions també variaran (Martínez, 2002: 27).

És de resultes d'aquests processos que les geografies culturals adolescents construeixen i reconstrueixen *espais objectivats de sociabilitat.*

Part, doncs, de l'esforç d'aquest treball de tesi doctoral consistirà a dilucidar algunes pistes de com interaccionen en la vida quotidiana dels i les joves adolescents imatges i realitats, mites i experiències, i de com el domini d'aquest joc d'interaccions afecta les dinàmiques reals de posicionament en les mateixes geografies d'aquells joves fills i filles de famílies d'origen immigrat.

---

[15] Ens referim a l'especificació d'aquelles condicions bàsiques que hauria de reunir el contacte per tal de generalitzar canvis profunds en els prejudicis: 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, sent absents qualsevol mena d'estímuls de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut en comptes de ser episòdic; 3) el contacte ha de ser informal, personal i cara a cara; 4) s'ha de produir en el si d'una institució que el legitimi; 5) ha d'existir igualtat d'estatus entre els membres o grups que contacten.

2.2.2. Mapes culturals i pressions estructurals

Molts factors es barregen en l'emergència i multiplicació de les incerteses pròpies del cicle de vida juvenil. En l'esfera cultural podríem fer referència a la transcendència de fenòmens com "la pluralització dels mons de vida" i la "subjectivització de la identitat" descrits per Peter L. Berger, Brigitte Berger i Hansfried Kellner (1979), al sorgiment de formes d'"identitat postmoderna" del que ens parla Keneth Gergen (1992), o al desenvolupament de l'"esperit del consum modern" analitzat per Colin Campbell (1994); en l'esfera estructural a processos com els de l'anomenat capitalisme "avançat" o "reflexiu" o "informacional" o "globalitzat". Tot aquest seguit de transformacions socials, econòmiques i culturals comencen a propiciar ruptures en allò fins aleshores havia estat un procés de transició cap a la vida adulta més o menys sincrònic. Expliquem-ho millor.

Les geografies adolescents tenen lloc en l'*espai social juvenil*. Les geografies adolescents serien així part del *contingut* del *continent* que representa un espai social específic caracteritzat per procés d'abandonament de la pubertat i de transició al món adult. Seguint el model d'anàlisi proposat per Olivier Galland (1999), diríem que al llarg dels darrers cinquanta anys s'ha produït un canvi substantiu en la manera de franquejar els *quatre llindars* que condueixen els joves a l'adquisició dels estatus i rols socialment atribuïts als adults: d'una banda, l'acabament dels estudis (llindar 1) i l'inici de la vida professional (llindar 2), que formen l'eix "públic"; d'altra banda, l'abandonament de la llar dels progenitors (llindar 3) i l'aparellament o vida autònoma (llindar 4), que constitueixen l'eix "privat". Si bé després de la segona guerra mundial l'expansió dels règims de benestar, la conseqüent millora i universalització generals del sistema educatiu i la prolongació 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-ne una de pròpia, es pot considerar que en el decurs de les dues darreres dècades aquest model sincrònic ha entrat en crisi per donar lloc, progressivament i sempre en funció de l'extracció social dels individus, 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 desconnexió entre els moments en què es franquegen aquests llindars.

Joaquim Casal (1996) reflexiona sobre les conseqüències d'aquest procés de "maduració asincrònic" sobre les trajectòries de transició cap a la vida adulta. D'ençà de la postguerra, havien estat predominants aquelles transicions caracteritzades per la rapidesa i la sincronia quant a l'assumpció de les considerades responsabilitats adultes, les descrites sota el títol "transicions d'èxit precoç" i "transicions obreres". En

l'actualitat, però, i fruit de la crisi estructural del mercat de treball i de l'impacte del capitalisme informacional, apareixen allò que Casal anomena "modes emergents de transició a la vida adulta". Aquestes són: 1) les *trajectòries d'aproximació successiva*, modalitat de transició caracteritzada per l'assoliment gradual d'objectius parcials sobre la base d'accions com temptejar, diferir i recompondre permanentment els itineraris; 2) les *trajectòries en precarietat*, caracteritzades per articular un procés de constant vulnerabilitat vers l'adquisició d'un currículum formatiu i professional validable; i, 3) les *trajectòries de bloqueig o desestructuració*, transició que voreja els límits de l'exclusió social, fonamentalment característica d'aquells joves que desenvolupen la seva "experiència curricular" en l'economia marginal o en formes diverses d'economia submergida o, fins i tot, iniciant-se en la pràctica d'activitats paradelictives.

Tot plegat accentua la sensació de risc i d'incertesa que afecta les vides dels joves en el seu conjunt i dels joves adolescents en particular. Encara que molt sovint des de l'adolescència es vegin certament llunyans aquests problemes[16], el cert aquests nous panorames que els pot deparar el futur incideixen en l'accentuació d'un estat d'ànim col·lectiu carregat de tensions (Furlong i Cartmel, 1997).

Al mateix temps és clar que els individus, en aquest cas els i les joves adolescents, viuen i resolen aquests dilemes en funció de la seva posició a l'estructura social. Sense tampoc caure en plantejaments mecanicistes, i en canvi defensant l'autonomia relativa de funcionament de les realitats de l'espai social juvenil, diríem que aquells punts cardinals que identifiquen les topografies adolescents es globalitzen alhora que es localitzen contextualment seguint les regles pròpies dels camps de joc de l'adolescència. Això, però, no nega el fet que eixos estructurals com la classe social, el gènere i l'ètnia "penetrin" a l'espai social adolescent condicionant no tan sols els riscos a afrontar en el procés de transició a la vida adulta, sinó en general el perfil de les coordenades i les homologies que es dibuixen com a significatives en els mapes culturals adolescents així com les formes de resposta als dilemes que aquestes plantegen.

En referència al pes de la *classe social*, recordem com són els autors de l'escola de Birmingham els qui, d'una manera o altra, critiquen certes interpretacions hagudes fonamentalment els anys seixanta que defensaven la idea que les cultures juvenils eren cridades a convertir-se en un terreny homogeni i interclassista explicatiu del conflicte i

---

[16] Alguns autors han arribat a referir-se a aquesta distància parlant-ne en termes de "miopía optimista" adolescent (Martínez, 1998).

el canvi socials[17]. En canvi, des de l'òptica del CCCS és la classe social, més que no pas l'edat o la generació, el factor estructurant de les cultures juvenils britàniques de la postguerra, tant les d'arrel obrera (*teds*, *mods*, *skins*), com les de classe mitja (*hippies*, *freaks*) (Hall i Jefferson, 1983). Per aquests autors, les cultures juvenils (afegiríem, particularment les adolescents), poden llegir-se com a intents d'afrontar les contradiccions no resoltes per les cultures parentals (o àmbits domèstic-familiar i de parentiu, així com de la comunitat local), com a *articulacions simbòliques* de la identitat de classe, elaborades pels i les joves en la seva transició biogràfica a la vida adulta (Phil Cohen, 1972; Hebdige, 1979; Willis, 1977; Clarke 1983). Una de les primeres formulacions d'aquest plantejament apareix en l'estudi de Phil Cohen (1972) sobre el sorgiment dels *mods* i els *skinheads* al barri del East End (popular barri interètnic de Londres). Per a Cohen, les respostes subculturals d'aquest grup representen "solucions ideològiques" amb funcions de reestabliment d'una cohesió perduda i d'una identitat social de referència en crisi:

> *La función latente de la subcultura es expresar y resolver, aunque sea "mágicamente", las contradicciones que permanecen escondidas e irresueltas en el seno de la cultura parental. La sucesión de subculturas puede ser considerada com diversas variaciones en torno a un tema central: la contradicción a nivel ideológico entre el puritanismo tradicional de la clase obrera y la nueva ideología del consumismo; y a un nivel económico entre la élite ascendente y el nuevo lumpen. Mods, parkers, shinheads, crombies, representan todos ellos en formas diferentes un intento de reparar algunos de los elementos de cohesión social destruidos en la cultura parental (Cohen, 1972: 23).*

Ens serveix també en aquest punt la manera com Bourdieu (1988) connecta les desigualtats per raó de classe social amb les formes de distinció culturals per mitjà de conceptes com els d'*habitus* o el d'*univers dels possibles estilístics*. Allò que els individus percebem com a "normal" (àdhuc com a "natural") són conjunts de disposicions enclassats -i per tant depenents de la possesió d'un determinat volum i composició de capital econòmic, social, cultural i simbòlic- i enclassants -generadors de processos tant de reproducció com de transformació de les posicions socials de partida. Arribar més o menys enllà en el procés d'escolarització, dedicar més o menys temps d'oci a activitats instructives, utilitzar els espais públics d'una o altra manera, relacionar-se amb al món del treball amb unes aspiracions o amb unes altres, entendre

---

[17] 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.

les relacions amb l'altre gènere d'una forma o una altra, comunicar-se amb pares i mares segons uns criteris o uns altres,... tot plegat són dilemes que es resolen, en certa mesura, en funció de les normalitats en què els i les joves adolescents han crescut i s'han socialitzat.

Per exemple, pot abordar-se des d'aquesta perspectiva el fenomen de la "tribalització" (Maffesoli, 1990) i les anomenades "tribus urbanes" de classe obrera. Efectivament, no tots els col·lectius juvenils tenen les mateixes probabilitats d'acabar organitzant-se en tant que tribus o bandes subculturals. Les coordenades, els dilemes i les homologies que identifiquen aquests estils espectaculars i agressius (estèticament i sovint físicament) en la seva autoafirmació i diferenciació respecte de la resta de joves poden ser interpretats com a articulacions identitàries en ordre a donar sortida a les contradiccions viscudes en el sí de les famílies obreres (puritanisme - consumisme, masclisme - 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.

Però les connexions entre extracció classista i topografies culturals adolescents no existeixen tan sols en el cas dels i les joves procedents de la classe obrera. És cert que la major part de la literatura sobre cultures juvenils s'ha centrat en l'estudi dels joves de classe obrera. Diríem que els joves de classe mitja tan sols han fet acte de presència quan s'ha considerat la seva participació en moviments dissidents o contraculturals. I el cas és que, segons afirma Carles Feixa, "*aunque no siempre expresen su identidad como sus coetáneos proletarios, los jóvenes de clase media –o los que aspiran a serlo– comparten determinadas modas, músicas, intereses focales, espacios de ocio, adornos, que a menudo se traducen en determinadas etiquetas usadas en la interacción social de la vida cotidiana: ye-yés, jeunesse dorée, kumbayás, pijos, chavos fresa, juniors, etc*" (1998: 93). Molt en relació amb la línia argumental que miro de traçar, Kenneth Roberts remarca:

> *Puede que los jóvenes de clase media no sean un grupo problemático para el conjunto de la sociedad, pero ello no significa que no experimenten problemas en tanto que jóvenes. Puede que sean privilegiados, pero no siempre se sienten complacidos. Como los teenagers obreros, están sujetos a diversas presiones; los detalles pueden diferir a causa de sus carreras educativas y experiencias previas, pero no por eso dejan de vivir las contradicciones de su tiempo* (Roberts, citat per Feixa, 1998: 93).

És certament aquesta la perspectiva que adopto en aquesta tesi doctoral. En conclusió, els mapes culturals adolescents s'estructuren a l'entorn d'unes coordenades i homologies col·lectivament compartides i significades. Alhora, però, els dilemes que aquestes plantegen es representen, es viuen i es resolen amb dependència de la posició ocupada en l'estructura de classes socials.

Si entenem els *sistemes de gènere* com un eix desigualtat que creua i articula l'estructura social, aleshores hauríem de preguntar-nos: ¿podem parlar de l'existència d'un *habitus de gènere* que condicioni, entre d'altres coses, l'estructuració de les coordenades i l'elaboració dels dilemes que dibuixen les topografies culturals adolescents?

El cert és que la tradició d'estudis sobre cultures juvenils ha tendit a analitzar-les en clau de fenòmens bàsicament masculins. L'espectacularitat, les formes de "duresa", les mostres de "virilitat", l'apropiació visible dels espais públics,... col·locaven els nois (sobretot els nois de classe obrera) en el punt de mira; tot plegat recolzat en la següent presumpció:

> *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 espai de socialització i sociabilitat relativament autònom de les responsabilitats considerades adultes, és a dir, no tenien joventut. Diverses autores fa temps que han cridat l'atenció sobre el fet que aquesta absència del gènere femení en la literatura sobre el tema és bàsicament deguda a l'androcentrisme de la tradició de les ciències socials, no tant a la inexistència real de formes femenines plenes i autoidentificatives de viure l'adolescència i d'espais propis de sociabilitat i resistència (Griffin, 1982; Garber i McRobbie, 1983; Wulff, 1988; McNamee, 1988; Ganetz, 1995, Thornton, 1996). D'aquí l'anàlisi d'Angela McRobbie (1991) sobre el fenomen *fan*, l'estudi de Ganetz (1995) sobre l'apropiació femenina dels centres comercials, o les referències a la importància de la "cultura del dormitori" (*bedroom culture*) d'Helena Wulff (1988). Aquesta darrera autora, per exemple, puntualitza, "part de la cultura de les noies té lloc al dormitori. És aquest el lloc per als somnis narcissistes, per a experimentar amb la roba, els cosmètics i els balls de moda. En ocasions les noies prefereixen estar soles, altres vegades amb amigues, i també

succeeix que grups mixtos es trobin en alguna de les seves habitacions" (Wulff, 1988: 166).

Això, no obstant, no vol dir que les noies hagin quedat necessàriament relegades a participar de les geografies adolescents en les seves esferes menys extremades, menys espectaculars, menys públiques, menys visibles, menys alternatives. Exemples com els que ens ofereixen l'etnografia de Shane Blackman (1998) sobre les *New Wave Girls* (grup de noies d'un institut del sud d'Anglaterra que elaboren una subcultura juvenil espectacular amb afinitats amb el *punk* i el *new wave*) o l'estudi de Marion Leonard (1998) sobre el fenomen *riot grrrl* (xarxa exclusivament femenina d'arrel *underground* i amb marcades connotacions de crítica política desenvolupada sobretot des de l'àmbit domèstic) en són una bona prova.

Pel que fa a la posició dels nois en els mapes culturals adolescents, ens trobem amb un bon grapat de bibliografia que, des de diferents disciplines socials, es refereixen a la *crisi de la masculinitat tradicional* i a l'emergència de *noves de formes de masculinitat* (Hollway, 1984; Seidler, 1989, 1994; Jukes, 1993; Segal, 1993; Connell, 1995; Walby, 1997; MacInnes, 1998; Frosh, 1994, 2000).

Com comenten Frosh, Phoenix i Pattman:

> Molts investigadors en l'àrea del gènere i la identitat han parat atenció a la suposada 'crisi' de les formes contemporànies de masculinitat, crisi marcada per les incerteses relatives al rol social i identitari, a la sexualitat, el treball i les relacions personals. (...) Si és cert que existeix aquesta crisi, probablement sigui deguda a un conjunt de factors socials com el col·lapse del mercat de treball masculí tradicional, l'apogeu de la cultura tecnològica (que no pot ser "heretada" de manera reconeixible entre l'actual generació i l'anterior), l'increment de la consciència feminista entre les dones, i, més en abstracte, les transformacions en les formes de racionalitat identificativa de la masculinitat tradicional (al menys a Occident) (2002: 1).

En els darrers anys ha proliferat un important volum de literatura en ciències socials que estudia els impactes d'aquests canvis en el referent a les formes de masculinitat incorporades en l'actualitat per infants, adolescents i joves, en general posant l'èmfasi en l'anàlisi de com aquestes incorporacions són depenents de variables estructurals com la classe social o l'ètnia. En aquesta direcció són espacialment interessants les aportacions de Maírtín Mac an Ghaill (1994), Debbie Epstein (1997), Paul Connolly (1998), Mike O'Donnell i Sue Sharpe (2000) o Stephen Frosh, Ann Phoenix i Rob Pattman (2002), en el sentit que destaquen més que no pas un abandonament de les tradicionals identitats de gènere, l'emergència de diferents formes de viure la

masculinitat desigualment significades en funció de la classe social, el gènere i la biografia personal, i en constant reactualització en funció dels diversos espais de sociabilitat en què es belluguen joves i adolescents.

Mike O'Donnell i Sue Sharpe, en el seu llibre *Uncertain Masculinities. Youth, ethnicity and class in contemporary Britain* (2000), valoren els dilemes que assatgen els joves i adolescents davant la proliferació de nous models d'identitat masculina:

> Homes i nois estan responent de formes diverses a allò que actualment sembla un debilitament del patriarcat i un lent alliberament de les persones que aquest havia oprimit –noies i dones. Alguns nois adopten valors i actituds envers les relacions de gènere genuïnament democràtiques i igualitàries, malgrat no sempre ho facin en el terreny de la pràctica. D'altres se senten confusos i amenaçats davant els assoliments socials de les noies. (...) Per a molts d'ells, el racisme complica encara més les coses. Les agressions i la violència en espais públics protagonitzades per nois amb disposicions arrelades en el masclisme tradicional es dirigeixen més contra d'altres nois que contra les noies, i, malauradament, la inhabilitat per adaptar-se a situacions interètniques ha accentuat aquest procés. En general, com succeeix en d'altres terrenys sotmesos al debat del "políticament correcte", l'acceptació formal de l'antisexisme i l'antiracisme per part de la majoria de nois, no es correspon amb allò que molts d'ells "realment" pensen ni en com actuen (O'Donnell i Sharpe, 2000: 37).

El creuament de la variable classe social no deixa de ser significatiu en aquest punt. Per exemple, a l'obra ja clàssica *The Making of Man: Masculinities, Sexualities and Schooling* (1994), basada en tres anys d'etnografia a un institut públic (Parnell School) del centre industrial d'Anglaterra, Maírtín Mac an Ghaill identifica la presència de quatre modalitats diferents de masculinitat. Tres d'aquestes modalitats són articulades pels nois de classe obrera: "*The Macho Lads*" (forma de masculinitat similar a la dels *lads* de Willis), "*The Academic Achievers*" (nois, molts d'ells d'origen asiàtic, que basen les seves expecatives de mobilitat social en l'èxit acadèmic) i "*The New Enterprises*" (joves blancs que aspiren a promocionar socialment per mitjà d'itineraris educatius vocacionals). Entre els joves blancs de classe mitja predomina un mode de masculinitat, l'anomenat per Mac an Ghaill "*The Real Englishman*", que els fa protagonistes d'articulacions com: "Ells s'auguren un futur d'estudis superiors i carreres professionals..., ells es conceben a sí mateixos com la futura elit professional de la seva generació, posicionats en la vida moderna com els dipositaris de la cultura" (Mac an Ghaill, 1994: 65).

Al mateix temps un bon grapat d'estudis analitzen els dilemes i les estratègies d'adaptació dels i les joves adolescents a l'entorn d'aquests canvis generals en les

relacions de gènere, tenint en compte les particularitats de la seva *adscripció ètnica.* Treballs com els de Clair Alexander (1996) i Tony Sewell (1997) exploren les diverses modalitats de masculinitat presents entre els nois afro-caribenys a Anglaterra; per al cas de les noies pertanyents a la mateixa minoria són de menció les aportacions d'Ann Phoenix (1987) i Heidi Safia Mirza (1992). Per la seva banda, Carmel Camilleri (1991), Christine Roux (1991) o Ahsène Zehraoui (1994) interpreten les maneres com les noies d'origen magribí afronten els dilemes que els planteja la seva integració socioescolar a l'Estat francès. Seguint el model d'anàlisi de John Ogbu (1974, 1978), Margaret Gibson (1988) es pregunta, entre d'altres coses, sobre la incidència de les identitats de gènere en l'assoliment per dels nois i les noies sikhs residents a Califòrnia de posicions d'èxit acadèmic a l'escola. En una línia similar, Julie Matthews (2002) explica el procés de promoció acadèmica protagonitzat per les noies d'origen sudasiàtic estudiants a les escoles d'Austràlia. A casa nostra, Natàlia Ribas (1999) ha estudiat les presències i recorreguts de noies i dones filipines, gambianes i marroquines a Catalunya. En la mesura en què bona part d'aquestes aportacions prenen com a lloc central comú la relació entre ètnia, identitat de gènere i escola, ens ocuparem d'algunes d'elles en capítols posteriors.

Veiem com, en definitiva, els eixos d'estructuració social per raó de classe, gènere i ètnia s'entrecreuen en moltes direccions dibuixant multiplicitat de coordenades a l'entorn de les quals emergeixen dilemes la resolució dels quals esdevé cada vegada més complexa. A aquesta complexitat venen a afegir-se, en el cas dels i les joves adolescents d'origen immigrat, incerteses ocasionades per factors específicament relatius a les *condicions pròpies de la immigració.* Estem parlant aquí de variables que, segons s'esdevinguin en un o altre sentit, afecten inevitablement d'una forma o altra la manera com aquests joves es fan presents i es posicionen a cadascun dels territoris adolescents: edat d'arribada a la societat receptora; edat d'inici de l'escolarització; socialització urbana, semiurbana o rural de pares i mares; estabilitat familiar i situació legal de pares i mares; relacions familiars més o menys tendent a la igualtat entre els gèneres; inserció en el territori i grau d'accés a espais de comunicació no reglada amb presència de joves d'origen autòcton; models culturals i religiositat familiar i comunitària, etc. Tot plegat sense oblidar la transcendència de l'estat de l'opinió pública general sobre el fenomen immigratori característic de la societat receptora, així com de les característiques del debat polític sobre la immigració i del tractament legislatiu de l'estrangeria.

Pensant en el cas de l'Estat espanyol i, per tant, deixant com a factor constant el tractament normatiu de la immigració i l'estrangeria[18], aleshores podem imaginar com de diferents resulten les certeses i les incerteses viscudes pels i les joves d'origen estranger segons responguin les seves *condicions de partida* a l'un o l'altre dels següents perfils:

Perfil 1. 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 culturals i 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 interculturals estables; etc.

Perfil 2. i) Arribada a la societat receptora en plena adolescència; ii) incorporació tardana a les escoles i absència d'escolarització prèvia o instrucció exclusivament alcoràmica; iii) creació d'endogrups amb joves immigrats 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 culturals i/o religiosos 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 interculturals estables (actualització de processos de *guetització*).

---

[18] I no anem errats si afirmem que les Lleis d'Estrangeria i les seves successives reformes hagudes a l'Estat espanyol des de 1985 han fixat una política immigratòria clarament discriminatòria dels col·lectius immigrats d'origen extracomunitari i procedents de països de l'anomenat Tercer Món.

Com hem assenyalat en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000), la manera com els i les joves d'origen immigrat es representin i experienciïn les coordenades i homologies pròpies dels mapes culturals amb què contactin dependrà en molt bona part de quina sigui la combinació d'aquestes condicions. I fixem-nos que, en referir-nos a la població immigrada present a l'Estat espanyol, estem obviant referències a la seva suposada *pertinença ètnica*. Com justificàvem en la introducció d'aquest treball, a l'hora de referir-se als col·lectius d'origen estranger procedents de països extracomunitaris empobrits pot parlar-se en termes de *minories immigrades* (no pas de *minories ètniques*). Almenys d'entrada. Altra cosa és que el mateix procés de minorització social (en el terreny econòmic, jurídic i cultural) dugui per una via o altra a la defensa de –o al replegament en– certs criteris d'identificació ètnica.

2.3. Els mapes relacionals

D'acord, però, amb el model conceptual que estic desenvolupant, les geografies juvenils no s'expliquen completament atenent a les seves plasmacions culturals. Les geografies adolescents són compostes, també, de mapes de relacions concretes, de xarxes socials d'origen divers (tant per la seva composició interna, com en el relatiu als territoris a on s'articulen). Els i les joves adolescents interaccionen amb d'altres joves adolescents de manera més o menys freqüent, de forma més o menys intensa i afectiva, cristal·litzant fluxes dinàmics de relació de molt diversa índole: grups estables, agrupacions esporàdiques, relacions diàdiques (d'amistat, de parella, de companyia circumstancial,...), de pont entre grups diferents, etc. No cal dir que els criteris motivadors i/o legitimadors d'aquestes relacions són, així mateix, múltiples –amistat, interès, estimació, obligatorietat, semblança. Tot plegat fa que se'ns quedi curta l'expressió típica de "grups d'iguals" a l'hora de referir-nos a aquests jocs d'interacció entre joves adolescents. En canvi, esdevé fonamental conèixer les morfologies internes d'aquestes xarxes socials, veure com s'estructuren en funció de variables diverses: classe social, sexe, nacionalitat, rendiment acadèmic, estètiques, llengua materna, zona de residència, escoles de procedència, etc.

Fent ús dels conceptes marxistes, aquest exercici ens pot permetre estudiar la importància de la *infraestructura* de les geografies adolescents sobre la que s'aixequen *superestructures* o mapes culturals que he anat definint en l'apartat anterior. Al mateix temps, i com succeeix quan del que es tracta és d'evitar caure en plantejaments reduccionistes i mecanicistes de les relacions que s'estableixen entre infraestructura i superestructura en l'esquema marxista, també en el cas que ens ocupa és clar que les topografies culturals afecten determinantment la manera com s'estructuren les xarxes

socials adolescents. En altres paraules, és evident que els entorns o cercles de relació condicionen les mirades dels i les joves adolescents sobre el món en què viuen i, per tant, contribueixen a representar i experienciar les coordenades i homologies de l'adolescència en un o altre sentit. Al mateix temps, però, és també cert que els i les adolescents tenen marge d'autonomia per ajuntar-se amb –o separar-se de– les persones o grups amb qui senten (o volen sentir) més proximitats –o distàncies– identitàries. La relació entre mapes culturals i mapes relacionals adolescents és, efectivament, una *relació dialèctica*. No cal dir que aquesta consideració complica el model; tanmateix tenir-la present és l'única fórmula per arribar a comprendre els significats de les dinàmiques (i estratègies) de posicionament dels i les joves adolescents d'origen immigrat (i, en general, de tots els joves) en el conjunt de les seves geografies de referència.

Serà aquest un altre dels objectius d'aquest treball de tesi doctoral. Com també ho serà parar atenció al pes de les pressions estructurals a les que ens referíem amb anterioritat (transicions cap a la vida adulta, classe social, gènere i condicions de la immigració) també en relació a les dinàmiques de formació i transformació dels mapes relacionals. Les línies d'incidència de l'estructuració social sobre aquestes dinàmiques són múltiples i complexes. D'una banda (ho vèiem pàgines abans), la posició a l'estructura social condiciona que siguin uns o uns altres els dilemes que es veuen obligats a afrontar els i les joves adolescents, provocant doncs construccions i significats diferencials del que hem entès com les coordenades i homologies dels mapes culturals adolescents. En la mesura en què aquests mapes culturals propicien –amb relativa autonomia– sentiments de proximitat que poden culminar en la formació d'agrupacions juvenils, aquesta seria, per via indirecta, una d'aquestes línies d'incidència. Però no cal donar tantes voltes; el fet de compartir unes determinades condicions objectives de vida és, gairebé per definició, correlatiu al fet de compartir uns mateixos espais de socialització. Així, una escola obrera en un barri obrer és una espai de trobada a on majoritàriament hauran de formar-se xarxes socials d'origen obrer. Així, la posicions possibles a les estructura social es converteixen en factors objectius de facilitació del contacte per raons que en direm de propinqüitat.

Essent ara moment d'ocupar-nos de l'estructura de relacions d'aquestes geografies, comencem per introduir el que serà el punt de recolzament bàsic en l'anàlisi dels posicionaments relacionals dels joves adolescents: l'*anàlisi de xarxes socials*.

Parlem, en l'apartat 2.3.1., de l'anàlisi reticular o de xarxes socials. Atesa la ja abundant bibliografia existent sobre aquesta perspectiva d'anàlisi, i donat el lloc que ocupa la seva referència en el marc d'aquesta tesi, en aquest epígraf únicament em detindré a

mencionar-ne aquelles potencialitats que serveixin per sentar les bases del que desenvoluparé posteriorment. En el punt 2.3.2. focalitzaré el centre d'atenció en les raons que juguen en els processos de formació i transformació de les xarxes socials adolescents.

2.3.1. Les xarxes socials

L'anàlisi de xarxes socials ha experimentat en els darrers anys una creixent popularitat en l'àmbit de les ciències socials com a alternativa (en molts casos com a complement) a l'anàlisi de tipus individualista-atomista. En contrast amb l'estudi tradicional centrat en la consideració dels atributs i comportaments individuals i la construcció de categories basades en aquestes variables, la perspectiva de les xarxes socials fa de les relacions entre actors el material sobre el qual construir i organitzar la interpretació i explicació dels comportaments socials i actituds dels individus. Segons apunten Wellman i Berkowitz (1988), les relacions entre persones estructuren les assignacions de recursos, i aquesta estructuració queda reflectida en determinades xarxes de poder i dependència. Per aquest motiu, per comprendre el funcionament de l'agència social pot resultar més esclaridor analitzar les pautes d'interacció entre els actors més que no pas descriure les seves característiques individuals considerades apriorísticament.

De tota manera, l'anàlisi de les xarxes socials no s'aplica exclusivament en l'esfera de les relacions personals. Genèricament se centra en les relacions entre elements que mantenen algun tipus d'interacció. La naturalesa o contingut del vincle relacional i, per tant, dels elements relacionats (persones, esdeveniments socials o històrics, actors col·lectius, Estats, etc.) així com del sentit finalista de la relació, pot ser diversa (interessos polítics *-policy networks-*, comercials, de mobilitat social o professional, construcció identitària, accés a nivells de popularitat, etc.). Tot dependrà del tipus d'hipòtesis que es plantegi l'investigador, de com construeixi el seu objecte d'estudi. Al capdavall, *una xarxa social consisteix en el conjunt de relacions especificades entre actors (*nodes*) específics.*

Sigui com sigui, quan l'objecte d'estudi se sustenta en processos de relacions interpersonals (aquest és el nostre cas), una de les premises bàsiques de l'anàlisi reticular defensa que l'estructuració de les xarxes contribueix a explicar els discursos i les pràctiques (en trajectòria i en *stock*) dels actors interactuands així com les seves conseqüències. Segons remarca Josep A. Rodríguez, a diferència de l'anàlisi estadístic atributiu,...

> *Para el análisis estructura y de redes, las categorías sociales (classes, razas, cohortes, etc.), así como las actitudes grupales e individuales, son estudiadas mejor examinando las relaciones entre los actores sociales. Así, en lugar de empezar con un conjunto de categorías, se empieza con un conjunto de relaciones; de las cuales se derivan mapas y tipologías de estructuras sociales. Se infiere de la totalidad a las partes, de las estructuras y relaciones a las categorías y actitudes (Rodríguez, 1995: 13).*

Wasserman i Faust (1994) agrupen les aportacions que han mogut al desenvolupament d'aquesta perspectiva a l'entorn de tres grans motivacions: les empíriques, les teòriques i les matemàtiques. Pel que fa a les motivacions d'ordre empíric, aquests autors citen el treball pioner de Moreno als anys trenta, qui amb el desenvolupament de la tècnica del sociograma elaborava una mecanisme útil de visualitzar l'estructura i patrons relacionals dins de grups de tamany reduït. Anys més tard (dècada dels cinquanta), també la psicologia social, el seu interès a representar les estructures de comunicació en petits grups, promogué aquesta línia d'aproximació a l'estudi gràfic de les interaccions entre individus. En relació a les motivacions teòriques, convé esmentar la consideració d'instruments conceptuals associats a les nocions de *rol, estatus social* o *clique*, els quals eren adaptats al marc interpretatiu propi de l'anàlisi de xarxes. Finalment, entre les motivacions matemàtiques, poden citar-se els avenços en la teoria de grafs, que proporciona una representació gràfica així com un conjunt de conceptes d'utilitat per a l'anàlisi, i en la construcció d'alguns models probabilístics (per a la comparació de xarxes teòriques amb xarxes empíriques) i algebraics (per a representar xarxes multirelacionals)[19].

Podria afirmar-se que des de finals dels anys setanta, s'ha anat produint una certa institucionalització acadèmica d'aquest enfocament, especialment arran de la creació de la *International Network for Social Network Analysis* (1978) i de les seves dues revistes, *Connections i Social Networks*, inciatives sorgides en l'òrbita de la ciència social anglosaxona. No obstant la progressiva homogeneïtzació de les bases epistemològiques i dels instruments tècnics utilitzats, conviuen sota aquesta perspectiva enfocaments diversos. Alguns autors (Burt, 1980; 1982; 1987) prefereixen parlar en termes d'Anàlisi de Xarxes i Models d'Estructura Reticular, expressions que accentuen el caràcter especialitzat i formalitzador d'aquest tipus d'anàlisi. D'altres, en canvi, (Alder Lomnitz, 1994; Requena, 1994) fan ús del concepte de xarxa social o estructura de relacions en sentit més directament metafòric, sense adoptar els instruments de formalització

---

[19] Els avenços en la formalització matemàtica de l'anàlisi de xarxes socials s'han vist acompanyats del desenvolupament de programes informàtics adequats al seu procediment metodològic. Alguns d'aquests són Multinet, Pajek i, tal vegada el més utilitzat, Ucinet.

matemàtica que acompanyen el desenvolupament d'aquesta perspectiva, com el tractament matricial o la representació mitjançant grafs.

Certament no hauria d'estranyar aquesta heterogeneïtat si considerem que tot plegat es tracta d'un paradigma procedent de la convergència de diferents escoles, tradicions, àdhuc disciplines. No és moment ara de perdre's en la revisió històrica d'aquest relatiu procés de convergència. Bons textos passen ja revista a aquesta qüestió[20].

2.3.2. Les raons de les xarxes socials adolescents

El corpus teòric i metodològic de l'anàlisi de les xarxes socials pot proporcionar les eines i instruments necessaris per fer visible i operacionalitzar els mapes relacionals en què se sustenten i des d'on s'elaboren les coordenades i homologies bàsiques de les topografies culturals considerades. Com sobretot desenvoluparem a la segona part del capítol següent, ens interessa tenir-ne coneixement ja què, més en concret, ens posen sobre la pista de les potencialitats i els límits del contacte intercultural a l'hora de propiciar processos de transformació de judicis i prejudicis "interètnics". Molts dels conceptes que situen les propietats de les xarxes socials són enormement útils en la identificació d'aquestes condicions de possibilitats. Per exemple, podria esperar-se correspondència estadística entre les següents propietats: densitat alta, mida reduïda, i muldimensionalitat i multiplexitat elevades. Aquesta mena de xarxes, generalment tancades sobre sí mateixes, generen una força atracció intragrupal que, en cas de tractar-se d'un grup homogeni quant a l'origen, pot dificultar l'actualització de processos d'aproximació intercultural. En canvi, quan es conformen estructures reticulars d'aquestes mateixes característiques però amb un elevat component d'heterogeneïtat els efectes esperats s'inverteixen.

En tot cas, no hauríem d'oblidar que la cristal·lització concreta de les xarxes socials (interculturals o no) d'origen escolar, més particular, la posició ocupada pels joves immigrats en aquestes xarxes són variables subjectes als efectes de l'estructura social i de la conformació dels eixos de desigualtat que la creuen. Ara per ara, però, retenim la necessitat de no descuidar aquests efectes més *macro*, efectes que es deixen sentir en

---

[20] Bons exemples són el títol *Social Network Análisis. A Handbook* (Londres: Sage Publications, 1991) de John Scott, o, en llengua castellana: Análisis estructural y de redes (Madrid: CIS, 1995) de Josep A. Rodríguez; *El análisis de redes sociales. Una introducción* (Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001) de José Luís Molina. De carácter més exhaustiu, han esdevingut en aquest terreny obres de referència quasi obligada: *Social Structures: A Network Approach* (Cambridge, Massachussets: Cambridge University

l'articulació dels processos de *formació* i *transformació* de les xarxes juvenils descrits a continuació.

Donar compte d'aquests processos em permetrà introduir en l'anàlisi elements de reflexió i conceptes molt útils a l'hora d'entendre el perquè de la importància dels posicionaments geogràfics dels joves (sigui quin sigui el seu lloc de naixement) a les xarxes socials d'articulació escolar.

Què ho fa, doncs, que tinguem els amics i coneguts que tenim i no uns altres? Menys general: quines raons expliquen que els joves construeixin unes xarxes socials, uns cercles d'amistat o companyonia, unes determinades pautes relacionals i no unes altres? Seguidament introduïm algunes de les múltiples respostes possibles a aquestes qüestions.

2.3.2.1. Raons de propinqüitat

No se'ns escapa que l'existència d'*oportunitat per al contacte* és tal vegada la primera condició necessària (no suficient) de l'establiment de xarxes socials juvenils. A la pràctica es fa evident que aquesta oportunitat apareix, sobretot, en aquells moments i espais on els uns i els altres joves comparteixen deures i objectius comuns. Més evident es fa que l'oportunitat per al contacte es realitza quan no hi ha més remei, és a dir, quan més que una oportunitat és gairebé una obligació (més o menys desitjada).

Torno així a justificar l'elecció de l'objecte d'estudi: l'espai escolar institucionalitza aquests moments i espais d'encontre entre adolescents. En relació a la qüestió més específica de la formació de xarxes adolescents interculturals són de referència obligada les aportacions de Maureen T. Hallinan i Richard A.Williams (1987, 1989). De moment, ens quedem amb el següent exemple: en el seu estudi sobre l'elecció d'amistats d'ètnies diverses centrat en l'enquesta nacional als centres públics i privats de secundària dels Estats Units, els autors corroboren els efectes de factors organitzatius (com la fragmentació dels itineraris escolars i la divisió en grups d'habilitats dins del centre) sobre la probabilitat de compartir amistats interètniques. Segons les seves paraules:

Press, 1988) de B.Wellman i S.D. Berkowitz (eds.), i *Social Network Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994) de S. Wasserman i K. Faust.

> La distribució dels estudiants en unitats organitzatives comunes pot integrar efectivament la població escolar en tant que promou la barreja en els mateixos grups instructius d'estudiants negres i blancs. Quan això succeeix, la interacció interètnica té lloc tant per oportunitat com per elecció [segons l'expressió original, *by chance as well as by choice*]. Els estudiants tenen la oportunitat de conèixer-se millor entre ells, d'observar semblances i de construir-ne de noves transcendint les fronteres racials. En canvi, l'assignació d'estudiants per itineraris pot tenir efectes segregadors de la població escolar. En tant que la mitjana acadèmica dels estudiants blancs generalment ha esta per sobre de la dels estudiants negres, un sistema d'itineraris basat exclusivament en el rendiment acadèmic acostuma a resultar en una important desproporció del nombre d'alumnes blancs en els itineraris acadèmics i d'estudiants negres en els de formació professional. Aleshores l'oportunitat per a la interacció interètnica és severament limitada. Estudiants negres i blancs perden la possibilitat de reconèixer les semblances que comparteixen i d'elaborar-ne de noves arran de la formació de grups mixtos (1989: 77).

Malgrat les crítiques formulables als anomenats sistemes de *tracking*, continua essent cert que la institució escolar (a diferència de les dinàmiques socials promogudes en espais i moments d'oci) *força* el contacte. Recordant el que s'apuntava en les primeres pàgines d'aquest treball: "Malgrat les conseqüències dels legítims interessos dels pares a l'hora d'escollir centre, malgrat les concentracions artificials d'alumnes d'origen immigrat en determinades escoles, malgrat els itineraris educatius que puguin establir-se dins l'escolarització obligatòria, malgrat les pràctiques institucionals d'homogeneïtzar els grups-classe segons rendiment, malgrat el tractament segregador de l'adaptació escolar dels joves estrangers nouvinguts, malgrat tot això, l'escola manté encara la possibilitat de donar físicament cabuda a la diversitat, però també de motivar processos de proximitat entre uns i altres, d'unificar interessos, per exemple, sota el pretext de l'assoliment d'uns objectius formatius comuns". L'escola és, doncs, un territori privilegiat en la generació de propinqüitats.

2.3.2.2. *Raons d'homofília*

També ha estat a bastament recolzada la tesi segons la qual augmenta la probabilitat de construir cercles d'amistat i companyonia quan els actors es perceben mútuament com "semblants" en determinats aspectes. Aquest plantejament substenta, per exemple, les teoritzacions sociopsicològiques sobre el concepte de "dissonància cognitiva" (Festinger 1957). En aquest cas l'assumpció és la següent: els actors, més o menys conscientment, tendeixen a establir llaços de proximitat amb aquelles persones de qui menys diferents se senten, tractant, així, d'evitar "incòmodes" distàncies cognitives entre ells.

Aquesta línia argumental requereix, però, de matisos importants. N'assenyalo tres.

En primer lloc, i sense negar els efectes de l'estructuració de les xarxes juvenils sobre l'homogeneïtzació de les pràctiques i actituds dels seus actors, continua persistint interrogant: els joves s'aproximen a joves que perceben com a similars, o és un cop establert el cercle que els joves esdevenen similars? En el terreny empíric és evident que tots dos processos operen de manera constant i simultània. Una possible sortida al dilema ens la proposen Cairns i Cairns a l'entorn del procés que anomenen *similaritat-contagi*. Aquests autors parteixen de la següent premissa:

> Els agrupaments juvenils inicialment acostumen a formar-se a l'entorn d'una característica referent compartida. Una vegada constituït el grup, el procés contagiós de la reciprocitat quant a comportaments i accions, genera nous criteris de semblança entre els seus actors. Mentre que certes similituds són evidents en el moment de formar-se el grup, el mateix fet de la pertinença a la xarxa és factor de predicció de posteriors comunalitats (Cairns i Cairns, 1995: 114).

En segon lloc, torno a referir-me als efectes de l'estructura social que envolta la cristal·lització de tota xarxa social. Tot un seguit de variables estructurals condicionen les distàncies objectives condicionen l'aprofundiment de les discontinuïtats entre els interessos focals compartits per uns i altres grups, entre les seves expectatives i racionalitats, entre els seus móns de sentit i sentiment. En canvi quan aquestes distàncies deixen d'existir, resulta més fàcil que puguin propiciar-se processos de contacte que derivin en la formació de xarxes socials juvenils estables. I si això és així és precisament perquè augmenten les possibilitats d'entendre's continuïtats, homologies entre els interessos, expectatives, racionalitats i estructures de significats d'uns i altres. Que amb aquesta afirmació no sembli que caiem en mecanicismes reduccionistes: no és que tan sols puguin entendre's, aproximar-se i agrupar-se aquells joves d'una mateixa classe social, d'un mateix gènere o d'una mateixa nacionalitat. Vull dir que, com més profundes siguin les divisions objectives estructuradors de les vides dels joves, més distants romandran els seus *habitus* i, en conseqüències, més gran haurà de ser l'esforç (mental i pràctic) per sentir semblances que els aproximin a la formació d'una xarxa ben integrada.

Complementant aquesta reflexió, convé introduir una tercera advertència. Les distàncies i les proximitats, les semblances i diferències són sempre relatives, no només a l'estructuració de les desigualtats objectives. Cada context defineix un determinat criteri hegemònic articulador del conflicte. Aplicat al terreny que ara ens ocupa, això vol dir que les diferències són significades i resignificades, negociades i renegociades

constantment segons els espais i els moments. Pels motius que siguin, dos centres escolars amb una mateixa composició dels seus alumnats quant a procedència geogràfica poden viure de manera molt diversa la relació amb la qüestió ètnica o la immigració. Mentre que en un d'ells pot fer-se flagrant un principi articulador d'aliances i antagonismes basats en divisions recolzades en atribucions "ètniques", l'altre pot ser que organitzi les seves relacions humanes entre el seu alumnat a l'entorn d'altres criteris diferenciadors, com per exemple serien les demarcacions per raons d'extracció econòmica, de gènere, de llengua (català, castellà), de trajectòria acadèmica o d'estètiques.

Fins i tot els criteris de diferenciació poden arribar a ser relatius a contextos espaials més reduïts com les aules o els grups-classe, o fins i tot transformar-se segons d'altres circumstàncies situacionals. Seguint aquesta línia argumental, Hatcher i Troyna (1993) estudiaven els diferents usos ideològics de les "expressions racistes" en les relacions entre joves o adolescents de grups ètnics diferenciats. Una de les seves principals conclusions destaca el fet que una mateixa expressió suposadament racista contindrà significats efectivament racistes o no depenent de com es defineixi el conjunt de sentits de la situació en què es formuli. Un exemple proper: aquelles accions o expressions que en un determinat context poden representar actituds d'agressió racista, en d'altres circumstàncies poden interpretar-se com a intents (segurament políticament poc correctes) d'adreçar-se amb respecte al col·lectiu d'immigrants magribins. És el que succeeix amb alguns dels usos del terme "*morito*".

2.3.2.3. Raons de transitivitat

"Els amics dels meus amics són els meus amics", diu l'expressió popular. I el cert és que, per motius diversos, es tracta d'un principi que acostuma a servir per explicar determinades dinàmiques de formació de xarxes socials. Fent seu aquest argument, per exemple, trobem els plantejaments d'aquells autors que basen els seus estudis en l'anomenada "teoria de la balança" (*balance theory*) (Haider, 1946; Festinger, 1957; Cartwright i Harary, 1956; Davis, 1963; Hallinan, 1974; Johnsen, 1985; Doreian et al., 1996). De fet aquesta hipòtesi no fa sino proporcionar una raó teòrica al principi popular. Partint del model relacional bàsics de la triada (conjunt de tres actors en relació real o potencial: *ego*, *alter* i una tercera persona), James Moody (1999) n'explica el mecanisme de funcionament:

> D'acord amb la teoria de la balança, *ego* ajusta les seves preferències per *alter* o per a una tercera persona amb la voluntat (conscient o incosncient) de

> conformar un conjunt consistent de relacions triàdiques. D'aquesta manera, com més fort sigui el sentiment positiu d'*ego* en relació a *alter*, més voldrà *ego* que *alter* mantingui una mateix sentiment envers una tercera persona. Quan els sentiments respecte d'aquesta tercera persona no són consistents entre *ego* i *alter*, aleshores *ego* experiencia una tensió que el col·loca davant dues reaccions possibles: ajustar la seva opinió en relació a la tercera persona, o bé canviar la seva línia de relació amb *alter* (1999: 30).

Se segueix d'aquesta manera la propietat lògica de la transitivitat (a→b→c; a→c). El mateix mecanisme explicatiu serviria per interpretar les relacions triàdiques entre dues persones (*ego* i *alter*) i un determinat atribut. Aleshores, la teoria de la balança s'assimila a la de l'homofilia. Del que es tracta és d'evitar tensions entre les característiques d'*alter* i les d'*ego*, ja siguin característiques *adscriptives* (classe, gènere, ètnia, edat, etc.) o *assolides* (estètiques, gustos, comportaments).

A partir d'aquí, s'han anat complexificant progressivament els models analítics sobre la base d'anar-hi introduint en el sistema el conjunt de relacions i reaccions possibles entre conjunts de triades. S'obté d'aquesta manera una matriu de transicions de triades (*Triad Transitions Matrix*), això seria, una sèrie de combinacions successives (itineraris de transició previsibles) partint d'una relació triàdica simple. Finalment s'aconsegueix, d'aquesta manera, establir models probabilístics referents a l'estructuració global de xarxes completes tot partint de la configuració local de triades concretes, tenint sempre present que els processos transitius desencadenen efectes dinàmics sobre la xarxa global, difícilment tendents a l'equilibri (Moody, 1999; Hummon i Doreian, 1999).

Deixant de banda aquesta mena de sofisticacions tècniques, així com els matisos que podrien introduir-se respecte de la que és l'assumpció bàsica de la teoria de la balança (a saber, que els actors cerquen en tot moment evitar tensions cognitives en la formació dels seus patrons de relació)[21], el cert és que el principi de la transitivitat situa una via suggerent a tenir en compte a l'hora de copsar els camins que segueixen els posicionaments dels i les joves adolescents als mapes relacionals que conformen les seves geografies. Haurem de veure, més en concret, en quina mesura és compleix la dita popular en el cas de les dinàmiques relacionals dels i les joves adolescents d'origen immigrat.

---

[21] Matisos que tot just introduïem a propòsit dels fonaments sociopsicològics de la hipótesis de la homofilia.

2.3.2.4. *Raons d'afectivitat*

En absolut hauríem de descuidar l'important paper dels valors de l'afectivitat i l'estimació en les dinàmiques de formació i transformació dels mapes relacionals adolescents. Al mateix temps, és certament complicat referir-hi argumentacions teòriques i analítiques: gairebé per definició l'afecte i l'estimació són components que afegeixen al model motius d'intimitat que difícilment poden ser capturats en un esquema d'observació i anàlisi. No obstant això, l'afecte, l'amor, la implicació emocional, aquells valors que s'elaboren en les amistats més intenses i les relacions de parella, creuen significativament les vides i els somnis quotidians dels i les joves adolescents. I el cas és que des del punt de vista del model que plantejo també se n'hi poden dir coses.

Pensem, per exemple, en les relacions afectives de parella. Si l'amistat és fonamental, la parella és un luxe. No tothom en vol tenir, però generalment és un desig temptador. Les relacions amb l'altre sexe, i encara més quan són relacions homosexuals, són una de les novetats més importants de l'adolescència en relació a la infància. Aquest tipus de relacions tenen molt a veure amb el procés de maduració: tots els joves tenen present que és un procés que tard o d'hora hauran d'iniciar, amb totes les il·lusions, inseguretats i fins i tot pors que això pot implicar. A diferència de l'amistat, la parella és una qüestió molt més «extraordinària» i, per tant, complicada.

Efectivament, la parella pot esdevenir una relació decisiva per als joves, en el sentit de condicionar-ne no tan sols les pràctiques sinó també les disposicions. La parella es converteix sovint en centre de sentit i en articuladora de les activitats dels joves, tant quan és una realitat com quan és un desig, una aspiració. Concretant en relació a la qüestió que ara ens ocupa, la parella suposa un tipus de relació bastant diferent al mantingut amb la resta d'individus i grups de referència, ja que implica un monopoli (*en teoria* només se'n pot tenir una, de parella). A més comporta dues negociacions importants: en primer lloc, fins a quin punt es fa vida de parella "abandonant" les xarxes socials d'amistat; i en segon lloc, si es fa vida amb amics, quina n'és la combinació: són els amics d'ell, els d'ella, o segons la circumstància...

Tampoc no podem estar-nos d'assenyalar la persistència de diferències en les disposicions davant dels valors de la parella en funció del gènere dels joves adolescents. Així, en el seu llibre *Cultures of Feminity: Romance Revisited* (1982), estudi etnogràfic amb noies angleses de classe obrera, Christine Griffin analitza com, a diferència del que succeeix en el cas dels nois, tenir parella estable sovint suposa per a les noies una erosió de les formes de sociabilitat femenina. Això que Griffin anomena "fragmentació de les

cultures col·lectives i les amistats femenines" en molts casos pot acabar implicant la pèrdua d'una font important de suport per a les noies i, en conseqüència, establir els fonaments per al seu futur aïllament psicològic i cultural. Malgrat la incidència d'aquests fenomen s'hagi anat suavitzant amb el pas dels anys, continua essent cert que nois i noies adolescents generalment es miren les relacions afectives de parella de manera no coincident. En la seva investigació amb estudiants de secundària, Francesc Núñez (1994) constatava com l'amor continua exercint un paper més rellevant en les vides de les noies que no pas en la dels nois. Per exemple, l'autor afirma que les noies dipositen més esperances que els nois en la realització personal per mitjà de les relacions afectives de parella. La idea del "príncep blau" continua representant una figura familiar dins la semiòtica femenina (s'hi adrecin aspiracions positives o valoracions negatives), mentre que en el llenguatge dels nois no existeix una representació anàloga. Referint-se a l'estudi de Núñez, Roger Martínez escriu "els nois volen mantenir la relació amb els amics i la possibilitat de lligar, i renunciar a tot això és dolorós" (2002: 78), una renúncia llegida en clau de pèrdua de llibertat i control d'un mateix.

També les relacions més intenses d'amistat juguen un paper important en la formació, manteniment i transformació dels mapes relacionals adolescents. Les xarxes socials juvenils són molt més tramats moleculars en unió i desunió constants. Com succeeix en el conjunt de les relacions humanes, els contactes entre joves es carreguen de sentit i sentiment. Quan ens fixem en grups de joves adolescents més o menys estables, es fa ràpidament que els seus motius d'unió depassen els efectes de la propinqüitat, la homofilia o l'interès. Ho entenguem com a causa, bé com a conseqüència de l'articulació de la xarxa, sempre hi emergeixen amb més o menys força raons d'implicació empàtica. Succeeix tant en les relacions diàdiques més compactes, com en el sí d'aquelles agrupacions més extenses; i succeeix sigui quina sigui la morfologia interna de la xarxa (sigui quina sigui, per tant, la seva composició per raó de gènere, classe social, ètnia, edat...). El que oscil·la és, doncs, la intensitat i el sentit atorgat a l'afectivitat compartida.

I en aquest punt, el valor de la *reciprocitat*, en tant que indicador de simetria, reconeixement i cohesió (Moody, 1999: 80), és clarament un motiu bàsic per a la formació, manteniment o (en cas que no existeixi o deixi d'existir) o ruptura de les xarxes d'amistat. Com òbviament també passa en les relacions de parella, difícilment són sostenibles en el temps les afiliacions íntimes no recolzades en intercanvis igualitaris d'estimació i afecte. Per bé que les relacions de parella o d'amistat intensa passen alts i baixos i per trencaments circumstancials per motius diversos, és clar que la transformació més definitiva de les xarxes que generen solen ser degudes a la

inexistència o pèrdua d'aquesta reciprocitat. Així, com més es recolzin els lligams d'amistat en intercanvis empàtics d'afectivitat, més pes tindran les oscil·lacions en el terreny de les reciprocitats sentides. De les anàlisis d'autores com les esmentades en pàgines anteriors (Griffin, 1982; Garber i McRobbie, 1983; Wulff, 1988; McNamee, 1988; Ganetz, 1995, Thornton, 1996), sol desprendre's que les noies esperen més de –i aspiren a més en– les seves relacions amb les que consideren les seves "millors amigues" que no pas els nois, motiu pel qual acostumen a viure majors desenganys en el terreny afectiu.

També en aquest punt les distàncies entre nois i noies han anat retallant-se. Malgrat tot, caldrà en aquest treball de tesi doctoral estar atents al sentit i la mesura en què nois i noies, d'aquí i d'allà, construeixen i legitimen les seves topografies relacionals recorrent a la importància de l'afiliació afectiva.

2.3.2.5. Raons de popularitat

Podem concebre les motivacions per aconseguir popularitat com un factor també *important en les dinàmiques de formació de xarxes socials. En les geografies juvenils* (com en d'altres camps adults), popularitat i estatus social, prestigi o capital social i simbòlic són nocions que signifiquen realitats molt properes imbricades en un mateix procés: l'assoliment de posicions ben valorades a les xarxes juvenils. Així, sol entendre's el desig i la lluita per l'accés a aquestes posicions prestigiades com a raons de formació d'agrupaments i cercles d'amistat o companyia. Aquest camí ha estat ja prou documentat com una de les maneres més efectives de promocionar socialment als camps de joc juvenils passa, precisament, per establir llaços relacionals amb aquells individus millor posicionats, els més populars (Eder, 1985; French, 1993; Hallinan i Williams, 1987, 1989). Alhora, ens trobem davant d'unes dinàmiques igualment mogudes per les motivacions pròpies d'evitar situacions d'aïllament social. Anem per parts.

Què entenem per posicions de popularitat en els mapes relacionals específicament adolescents? Com considerem el seu contrari, l'estancament en situacions d'aïllament?

Des de la sociometria, sol operacionalitzar-se el concepte de popularitat mesurant el *nombre de nominacions d'amistat o companyia rebudes pel conjunt d'actors que formen* part de la xarxa. Particularment, la popularitat d'un individu és funció de la seva *centralitat* estructural. Existeixen tot un seguit de mesures d'estimació de centralitat, essent les més utilitzades les de centralitat local i centralitat global. A grans trets, un

punt és localment central si disposa d'un alt nombre (grau o *degree*) de connexions directes amb el seu entorn immediat. Serà globalment central si ocupa una posició estratègicament significativa a l'estructura general de la xarxa, si se situa a curta distància (connexió indirecta) de molts punts. En tot cas, la variable popularitat, com la seva contrària, aïllament són simplificades atenent a la *connectivitat* entre punts o actors de la xarxa[22].

Aquesta ha estat la perspectiva predominantment adoptada en l'estudi de les popularitats juvenils als entorns escolars. Paradigmàtica en aquest terreny ha estat l'obra de J.S. Coleman *The Adolescent Society* (1961). Particularment interessant és donar un cop d'ull a una de les premisses que orienten les preguntes que es planteja aquesta investigació: l'adolescència com a espai social autònom, segregat de l'espai social adult fonamentalment arran de la institucionalització contemporània de l'escolarització obligatòria. En paraules seves:

> Els nostre adolescents, avui més que mai, viuen al marge de la societat adulta. Malgrat continuen orientant les seves vides acomplint els desijos paterns, busquen intensament l'aprovació dels seus iguals. Així, la nostra societat en el seu interior tot un seguit de societats adolescents, centrades en uns interessos i unes actituds llunyanes als criteris de responsabilitat adults, en uns estandards que les poden separar dels objectius generals i més amplis de la resta de la societat (1961: 9).

A partir d'aquí, Coleman interpreta que també en aquestes *teenage societies*, com en totes les formacions socials, es desenvolupen microjerarquies d'estatus que cal conèixer. Aplicant les tècniques sociomètriques a l'estudi de les xarxes socials de 10 centres escolars de secundària, l'autor identifica l'existència del que anomena *school's leading crowds*, aquests són els grups de joves que més nominacions reben per part de la resta d'actors de les xarxes escolars. I n'analitza les característiques individuals dels seus membres, unes característiques que observa recorrents al conjunt d'instituts en què basa el treball de camp, per bé que clarament especificades per raó de gènere. Dels seus resultats es conclou que les estructures d'amistat dels nois són més simples que les de les noies, centrades les primeres en menys *cliques* i en lligams relacionals de menys distància que les segones. Quant a les actituds, les fonts de popularitat en el cas dels nois són més visibles i més estables (èxit acadèmic i en activitats esportives) que en el cas de les noies ("atractiu", "personalitat", èxit amb els nois populars, èxit moderat en

---

[22] Efectivament, es fa aleshores especialment important conèixer les diferències entre les mesures d'*indegree*, nominacions rebudes, i *outdegree*, nominacions efectuades. La popularitat és en aquests termes pròpiament una funció del valor de l'*indegree*.

els estudis...). Quant a les variables objectives, les diferències entre gèneres perden importància: a tots els nivells, existeix una clara correlació positiva entre popularitat i extracció socioeconòmica (Coleman, 1961: 102).

James Moody (1999), analitzant les dades *The National Longitudinal Survey of Adolescent Health*[23], sembla constatar com bona part dels resultats de la recerca de Coleman, quaranta anys més tard, continuen essent explicatius. Moody calcula tres tipus de popularitat: la poopularitat general (mesurada segons el total de nominacions d'amistat efectuades i rebudes); la popularitat per sexes (nominacions de noies a noies i de nois a nois) i la popularitat entre sexes (nominacions de noies a nois i de nois a noies). A partir d'aquí complementa algunes de les conclusions de Coleman.

Pel que fa a la *popularitat general*, Moody destaca el pes d'una variable objectiva a penes tinguda en compte per Coleman, l'*adscripció ètnica*. Segons els resultats de la seva profusa anàlisi estadística, es fa molt significativa l'existència d'una marcada correlació negativa entre popularitat i el fet pertànyer a grups d'estudiants d'ètnies minoritàries. A banda d'això (posteriorment ens hi detindrem), l'autor detecta d'altres variables actitudinals característiques dels estudiants que ocupen posicions més centrals a les xarxes escolars: millor rendiment acadèmic, expectatives d'accés a la universitat, pràctica d'activitats extraescolars, sentiment d'afecció escolar, menys problemes de comportament a l'aula i menys conflicte amb els companys, menys hores de consum de televisió, consum mitjà d'alcohol i tabac... D'entre aquestes variables, especialment significativa és l'associació entre popularitat i *atractiu físic* (Moody, 1999: 70).

Pel que fa a la *popularitat diferencial*, digne d'atenció és el desigual comportament d'algunes variables segons les xarxes de popularitat estudiades. Per exemple, aquest és el cas de la *pràctica sexual*: la popularitat es correlaciona negativament amb el fet de disposar d'experiència sexual quan es para atenció a les característiques de les noies més nominades per la resta de noies. En canvi, apareixen com a populars les noies amb experiència sexual quan són els nois els qui nominen. Per al cas dels nois, la variable pràctica sexual s'associa a posicions de popularitat s'analitzin les xarxes que s'analitzin. Un segon cas és el de l'*atractiu físic*, variable que apareix més correlacionades amb efectes de popularitat dins les xarxes femenines que a qualsevol de les altres combinacions (Moody, 1999: 71).

---

[23] Es tracta aquesta d'una enquesta nacional a gran escala realitzada als Estats Units en dues fases i en tres moments diferents: una primera enquesta a 90.000 estudiants de secundària a 144 instituts l'any 1994, i una segona basada en enquestes a 20.000 joves despostes en l'àmbit domèstic els anys 1995 i 1996.

Els darrers anys s'han anat discutint des de diferents disciplines acadèmiques les diverses (i sovint divergents) configuracions que poden caracteritzar l'ocupar posicions de popularitat en el marc de les xarxes socials escolars[24]. En bona mesura la controvèrsia s'origina arran de la crítica als enfocaments estrictament sociomètrics sobre centralitat i popularitat. Des d'aquestes perspectives, ho vèiem en referir-nos als treballs de Coleman i Moody, generalment s'accentua la conclusió que els individus més populars reuneixen tot un ventall de característiques positives associades a valors de sociabilitat i "normalitat". Una nova prova d'aquest argument són els resultats de l'estudi de Rubin *et al. Peer interactions, relationships and groups* (1998), els quals conclouen que els estudiants amb estatus sociomètric popular es perfilen com a: cooperatius, sociables, amistosos, positius, generosos, sensibles i constructius.

En canvi, des d'aquelles disciplines de les ciències socials més avesades amb l'ús de metodologies qualitatives intensives (antropologia, sociologia, psicologia social...), ja fa temps que es destaca com d'atractiu, central i popular pot ser l'adopció de comportaments considerats "antisocials" des de l'òptica dels valors adults de responsabilitat i normalitat. No se'ns escapa que aquestes aproximacions són directament hereves dels estudis de les subcultures juvenils promoguts des del paradigma dels coneguts *cultural studies* i de les teories de la resistència cultural. Per exemple, recentment la recerca sociològica qualitativa d'Adler i Adler (publicada el 1998 sota el títol *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*) sintetitzava algunes de les principals característiques atribuïbles als nois estudiants de secundària de diversos instituts dels Estats Units: (a) habilitats esportives, (b) *coolness* (fonamentalment en l'apartat estètic i musical: estar a la última en moda i consum musical alternatius), (c) duresa (experts en intimidació física, en desafiament a les autoritats institucionals i adultes, en l'art de la ridiculització, etc.), (d) *savoir faire* (sofisticació en les habilitats socials), (e) moderat fracàs acadèmic. Certament, característiques poc properes a l'imaginari adult del "jove modèlic"[25].

També des de la perspectiva de l'anàlisi de xarxes socials s'ha relativitzat el valor del grau de connectivitat directa com a única mesura de popularitat. S'insisteix, per exemple, en la necessitat de considerar la *betweenness* en tant que indicador de centralitat a la xarxa. Així, un actor amb un reduït grau de nominacions rebudes

---

[24] Una insteressant revisió de com s'han establert els termes d'aquesta discussió podem trobar-la a l'article "Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations" (a *Developmental Psychology*, Vol. 36, N. 1, pp. 14-25, 2000), de P.C. Rodkin *et al.*

[25] D'altres estudis orientats des de la psicologia social i basats en anàlisis quantitatives de l'anomenada "popularitat percebuda" extrauen conclusions en aquest mateix sentit (Coie i Dodge, 1983; Luthar i McMahon, 1996; Parkhurst i Hopmeyer, 1998; LaFontana i Cillessen, 1998).

(*indegree*) pot ocupar posicions prestigiades si representa funcions clau d'intermediació entre individus fortament connectats. D'acord amb les paraules de J.A. Rodríguez: "*La relevancia de este tipo de centralidad radica en que el actor que está 'en medio' puede controlar interacciones entre otros actores de la red y, por tanto, tiene poder sobre ciertos caminos de interacción*" (1995: 42). Des d'aquest punt de vista, en la mesura en què deixi de resoldre's el nivell de popularitat a partir de les nominacions efectuades als amics més directes, també els individus col·locats en situacions estratègicament intermèdies a la xarxa poden ser qualificats (també pels actors que composen la xarxa) de populars.

Finalment, convindria novament tenir presents les aportacions de la recerca qualitativa per valorar l'existència de diverses *modalitats temàtiques* de popularitat. Difícilment un mateix individu és popular en tots els terrenys. Dit altrament, la popularitat no deixa de ser un criteri jeràrquic que entén d'*especialitzacions*. Dins un mateix grup d'amistats, acostuma a succeir que les popularitats, els capitals simbòlics es distribueixen segons àmbits diferents (Blackman, 1995). Pot molt ben ser que mentre un dels actors apareix com el més popular en matèria de relació amb l'altre sexe, un altre pot ser-ho en el terreny de l'equilibri entre estudiar i divertir-se; mentre que un pot ser popular pel fet d'estar sempre a la última a l'hora interpretar les noves tendències musicals i patrons estilístics, un altre pot ser el més nominat en el moment d'establir quina mena de relacions (de conflicte, cooperació o indiferència) convé mantenir amb d'altres grups de joves. Em detindré en aquesta qüestió en el punt final d'aquest capítol.

Sigui com sigui, a l'altra cara de la mateixa moneda, ens trobem amb l'existència de posicions perifèriques dels centres de la xarxa, amb situacions d'*aïllament social*. Detinguem-nos-hi unes línies.

No m'estendré a donar voltes sobre les semblances i distàncies que podem llegir entre conceptes com els d'aïllament, exclusió, marginació, discriminació... De moment, m'agradaria valorar la noció d'aïllament en el context de les posicions disponibles a les xarxes juvenils en qüestió, ometent més referència als processos més estructurals de desigualtat socioeconòmica. En aquest sentit, estar aïllat seria pràcticament sinònim d'ocupar posicions perifèriques en els mapes relacionals considerats, antònim, per tant, de situar-s'hi centralment. També insistiré en com de transcendental pot ser per a un jove adolescent estancar-se en situacions d'aïllament extrem, atesa la importància atribuïble (abans ho justificava) a les geografies adolescents com a espais decisius de socialització i sociabilitat. Al mateix temps, com en el cas de la centralitat, també l'aïllament és una qüestió de graus.

Moody (1999), per exemple, estableix quatre tipus possibles de posicions d'aïllament: "completament aïllades" (*complete isolates*), les d'aquells actors totalment desconnectats de la xarxa; "penjades d'un fil" (*hanger's on*), les que ocupen els individus amb un únic lligam amb posicions centrals de la xarxa; "diades aïllades" (*isolated dyads*), o parelles sense relació amb la resta d'actors) i "diades lleument connectades" (*loosely connected dyads*), parelles connectades per un únic lligam amb posicions centrals de la xarxa. De l'anàlisi estadística de les dades proporcionades per l'enquesta abans esmentada, Moody conclou la presència total d'un 17% d'estudiants nordamericans en situacions d'aïllament. Desagregadament, la proporció d'estudiants dèbilment connectats (*hangers-on* i *loosely connected dyads*) ascén a un 12%. En posicions d'aïllament absolut es troba un 4,4% de l'estudiantat que forma part de la mostra, mentre que situacions de "diades aïllades" apareixen únicament en un 0,6% dels casos. Segons gènere, les noies se situen lleugerament per sota dels nois quant al percentatge de casos d'aïllament individual total i, per contra, per sobre de la proporció mitjana de diades aïllades. Segons ètnia, apareixen sobrerepresentats a totes les situacions d'aïllament els estudiants d'origen immigrant, igual com succeeix en el cas d'aquells joves de baixa extracció socioeconòmica. Des del punt de vista actitudinal: en general, tots els tipus d'aïllament es correlacionen negativament amb el manteniment de conductes escolarment sancionades en positiu: bon rendiment acadèmic, participació en activitats extra-escolars, expectatives educatives elevades, absència de problemes de comportament a l'aula i de conflictes amb els companys, etc. Finalment, els resultats d'aquest estudi tornen a corroborar l'existència d'una relació negativa entre l'atractiu físic percebut i l'experiència d'aïllament a les xarxes escolars (Moody, 1999: 75).

Com en el cas de la interpretació del concepte de "popularitat", aquí convé no reïficar els resultats de la sociometria i recordar el fet que, igual que succeeix en el cas del seu contrari, també l'aïllament entén d'especialitzacions. Rarament un individu és apartat de totes les esferes substantives que dibuixen les xarxes socials d'origen escolar. Un jove és marginat a l'hora de formar part d'una determinada pràctica compartida (esportiva, d'estudi, d'entreteniment, de transgressió...), o quan es tracta de ser reconegut en certs terrenys del gust (estètic, musical...), però acostumen a ser minoria aquells individus relegats absolutament en tots els camps d'interacció juvenil. Així mateix, en cas que així fos, no oblidem que els cercles d'amistat i companyia no s'esgoten dins els límits dels centres educatius. Cosa que no treu que quan es conjuguen aquestes dues situacions (aïllament absolut a les xarxes socials escolars i absència de lligams relacionals en el lleure), emergeixin situacions que poden ser viscudes traumàticament.

En síntesi, tot intent (més o menys planificat) de promocionar jeràrquicament a les geografies juvenils, també al territori escolar, pot ser entès en tant que moviment de

"popularitat", moviment que constantment es resol, positivament o negativa, en el processos de formació i transformació de grups o cercles d'amistat o companyia, moviment de motivacions anàlogues al desig d'evitar quedar relegat a posicions perifèriques dels centres de les xarxes juvenils, posicions d'aïllament social.

2.4. Conclusió: Els *capitals* en joc

Al llarg d'aquest capítol he anat construint un marc conceptual general a propòsit del que he anomenat les geografies pròpies de l'adolescència. M'he referit a les lògiques internes dels que entenc es constitueixen com els territoris bàsics i estructuradors de les experiències i significats propis de la vida quotidiana dels i les joves adolescents. Posteriorment m'he detingut a conceptualitzar tot un seguit de nocions destinades a comprendre la manera com s'articulen aquestes experiències i significats adolescents. Per mitjà d'aquest exercici he introduït els conceptes de mapes culturals (o topografies culturals) i mapes relacionals (o topografies relacionals) com a components de les geografies generals que estructuren –al temps que són reestructurades per– les dinàmiques de socialització i sociabilitat adolescents. I he insistit en el caràcter dialèctic de les relacions que s'estableixen entre allò que hem definit amb l'un i l'altre conceptes.

Al mateix temps, però, no deixa de ser cert que totes dues topografies (les culturals i les relacionals) disposen en bona mesura de les seves pròpies dinàmiques internes. Per tant, és cert que un pot promocionar jeràrquicament en les geografies adolescents de referència jugant les seves cartes en l'un o l'altre terreny. Per exemple, un jove (estranger o no) arribat a mig curs a un nou institut pot mirar de posicionar-se centralment a les geografies en qüestió, bé apostant per aproximar-se a aquells joves qui més amics semblen tenir, o bé adoptant les estètiques i maneres de comportar-se d'aquells altres més visibles i respectats en comparació a la resta. Efectivament els uns i els altres no tenen perquè ser els mateixos. De fet ens trobaríem davant l'argument d'aquells autors que estudien les diferències que apareixen entre la *popularitat sociomètrica* i la *popularitat percebuda* en contextos com l'escola (Coie i Dodge, 1983; Luthar i McMahon, 1996; Parkhurst i Hopmeyer, 1998; LaFontana i Cillessen, 1998; Rodkin *et al.*, 2000). Abans n'he fet esment: generalment els estudis sociomètrics pregunten sobre els amics o sobre a aquells joves qui més agraden, mentre que els que parlen de popularitat percebuda tenen també en compte la nominació d'aquells joves que no agraden. I resseguint aquesta segona estratègia resulta que sovint aquells més nominats en positiu reben també moltes nominacions negatives. Del que es tractaria per ser popularment percebut és d'aconseguir el millor balanç entre nominacions positives i negatives. Com resultat d'aquests exercicis, aquests estudis constaten com la popularitat

percebuda s'associa més que no pas la sociomètrica a valors adolescents de dominació social i respectabilitat adquirida. Per exemple, Parkhurst i Hopmeyer (1998) resumeixen les conclusions de la seva recerca centrada en l'àmbit escolar de la següent manera:

> Molts estudiants sociomètricament populars no disposaven de nivells elevats de popularitat percebuda. Molts estudiants amb nivells elevats de popularitat percebuda no eren sociomètricament populars. La popularitat percebuda es correlaciona més amb mesures de *dominació social* que amb mesures de popularitat sociomètrica. Els estudiants sociomètricament populars amb nivells baixos de popularitat percebuda eren caracteritzats pels seus companys com a simpàtics i honestos, mai com a dominants, agressius o provocadors. Els alumnes amb elevats nivells de popularitat percebuda però sociomètricament no populars eren caracteritzats com a dominants, agressius i provocadors, i mai com a simpàtics i honestos. Aquells estudiants sociomètricament populars i al mateix temps amb elevats nivells de popularitat percebuda eren definits com a simpàtics, honestos i dominants, però no com a agressius o provocadors (1998: 125).

Les mateixes autores s'encarreguen d'afinar allò que entenen com a *dominació social* en el context del joc d'interaccions entre joves adolescents. Així, la dominació s'explica com a mesura de prestigi social, capacitat d'influència, habilitat per situar-se com a centre d'atenció, deferència i complicitat, accés a privilegis i tracte de respecte. La capacitat per a la violència física és tan sols una de les variables que s'associen a les posicions dominants[26]. Dins el món adolescent, dominar o no dominar és sovint funció de variables com l'atractiu físic, l'admiració social de les pròpies habilitats, els diners, estar a la moda, tenir nòvio/a, ser elegant, ser membre d'altres grups i participar d'activitats prestiogioses, tenir tracte amb persones reconegudes,... (1998: 128).

Si he tornat a donar voltes sobre la qüestió de la popularitat és perquè hem permet introduir en aquest moment el de *capitals socials adolescents*. Prenc, així com a referència les aportacions de Sarah Thornton (1996) a l'entorn del que anomena "capital juvenil subcultural". Seguint el seu raonament, els joves creen unes microjerarquies i capitalitzen uns valors específics, diferents de les jerarquies i capitals propis del món

---

[26] Molt s'ha escrit sobre "el problema" de la violència física exercida pels joves, sovint recorrent als arguments mediàtics del pànic moral i del desordre social. En canvi, també han estat també diversos els autors que s'han encarregat de desemmascarar els sentits i els significats d'aquesta violència en el context del món juvenil. Així, les representacions de la violència física tenen a veure amb 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. Seguint els raonaments de 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 tan com sigui possible, sinó el mínim possible. I per sobre de tot, l'objctiu consisteix a mantenir l'honor i la reputació,

adult. Aquestes microjerarquies juvenils no es fonamenten, doncs, en els valors del capital econòmic (diners, propietats, feina, etc.) ni en els del capital cultural tradicional o "legítim" (associat a l'alta cultura –gust artístic– o a la cultura formal –nivell i tipus d'estudis–), sinó en un capital subcultural que bàsicament destaca el valor de la distinció respecte dels corrents juvenils majoritaris i comercials: estar a l'última en moda alternativa o tenir coneixements d'estils de música minoritaris, per exemple. En paraules de l'autora:

> Les dicotomies com ara corrent majoritari/subcultura i comercial/alternatiu no fan referència tant a la forma com s'organitzen objectivament els públics de les discoteques, sinó més aviat als mitjans a través dels quals moltes cultures juvenils imaginen el seu món social, mesuren el seu valor cultural i reclamen el seu capital subcultural (Thornton, 1996: 95).

Les estratègies per promocionar o mantenir la posició estan servides. Del que es tracta és de ser autèntic, alternatiu, genuí, en cap cas audiència majoritzada, comercial o convencional; i a més és tracta de fer-ho veure, que es noti, de demostrar que es disposa d'uns gustos diferents i distingits dels majoritaris[27]. Ocasions no en falten, "cada diferència cultural és una distinció potencial, un suggeriment de superioritat, una afirmació de jerarquia i una possible excusa per a una subordinació" (Thornton, 1996: 166).

A l'hora de parlar en termes de capitals socials adolescents, prenc també com a referència les categories que fa servir Shane Blackman (1995) per diferenciar les posicions distintes i distingides ocupades en el context d'un mateix grup de joves adolescents. Blackman en proposa la següent classificació (1995: 25-27):

- Posició "líder d'estil" (*style leader*). Els joves que l'ocupen prenen el rol de reguladors de l'estil cultural. Són els qui estableixen les regles del joc tant pel que fa a la definició de l'estil grupal com en el relatiu a la identificació de les formes legítimes de relació amb la resta de grups culturals.

---

evitant al mateix temps deixar-se enxampar" (1998: 89). En aquests contextos, el que finalment acaba comptant és, doncs, "ser dur sense anar de dur per la vida".

[27] Roger Martínez fa servir aquest punt de vista per il·lustrar exemples concrets: "Això explica perquè quan un grup de música es posa de moda entre la majoria, els que sempre es volen diferenciar del corrent majoritari deixen de dir que els agrada i comencen a buscar altres grups que els permetin manifestar la distinció, que els permetin continuar 'sentint-se superiors', 'sentint-se diferents de la massa amorfa que segueix els criteris de la majoria' (2002: 64).

- Posició "investigador cultural" (*cultural ransacker*). L'ocupen aquells joves pioners en el coneixement d'estils culturals (músiques, estètiques, llenguatge...) minoritaris i desconeguts per a la gran majoria. Són els qui descobreixen els estils i n'inicien la importació al grup en qüestió, importació que serà finalment recontextualitzada pel líder d'estil.

- Posició "portantveu del grup" (*peer group spokesperson*). Representa la veu pública del grup. Són aquells joves que n'assumeixen el discurs i el defensen allà on calgui. Quan la posició del líder d'estil i la de portantveu l'ocupen joves diferents, és molt probable que apareguin conflictes entre ambdues funcions, en tant que el missatge a transmetre (definit pel primer) ha d'anar traduint-se en funció de cada context. D'alguna manera, el portantveu es veu sempre sotmès a les sospites que esmenta la dita "*traduttore, traditore*".

- Posició "cohesionador del grup" (*peer group consolidator*). Defineix les ocupacions d'aquells joves encarregats de facilitar la solidaritat dins el grup, de garantir-ne la comunicació interna, d'evitar els conflicte o d'apaivagar-los quan apareixen, de construir el consens.

Segons concreta Blackman, les dues primeres posicions (líder d'estil i investigador cultural) representen formes grupals de caràcter simbòlic, mentre que les dues darreres (portantveu i cohesionador del grup) acompleixen funcions específicament socials. Aquesta classificació ens recorda les reflexions al voltant del caràcter especialitzat de la popularitat apuntades pàgines enrera, al temps que podem entendre que perfila l'existència d'un conjunt de capitals propis dels jocs social i simbòlic dels grups de joves adolescents. Alhora, aquest esquema torna a separar segons la base relacional *vs.* simbòlica o cultural dels capitals considerats.

Però allò que aquí m'agradaria plantejar és una certa obertura de mires. No m'agradaria caure en reduccions apriorístiques que facin partir l'anàlisi de divisions que, al capdavall, ocorren i se signifiquen (si és que ocorren) en el context concret de les geografies adolescents estudiades: capitals culturals *vs.* capitals relacionals, capitals de popularitat sociomètrica *vs.* capitals de popularitat percebuda, capitals de classe obrera *vs.* capitals de classe mitja, capitals masculins *vs.* capitals femenins, etc. En aquest sentit, entenc que el més indicat és remarcar el caràcter relacional i contextual tant de l'articulació d'aquests capitals socials adolescents, com de les microjerarquies que provoquen. Aquest enfocament sintonitza plenament amb l'argumentació de Roger Martínez:

> Segons el grup de joves que hi hagi en una classe o un institut, els elements que donen forma a aquestes jerarquies són uns o uns altres, i sovint prenen forma a partir de la utilització d'articles de consum. A la base hi ha allò que

> sempre ha estat definitiu –el carisma, la simpatia, l'atractiu, la duresa, etc.–, però també entra en joc la manera d'utilitzar els materials proporcionats pel mercat i els mitjans de comunicació i d'atorgar-los sentit. Portar roba de certes marques o de certs estils, tenir un vehicle de transport, ser molt entès en música (o en determinat tipus de música), sortir de nit per bars i discoteques, fumar, beure, jugar a l'ordinador, mirar Bola de Drac, drogar-se i anar a *fast-foods* o al cinema poden ser elements significatius a l'hora de situar algú en una posició concreta en aquest espai social juvenil (Martínez, 2002: 35).

Tornem a l'exemple del grup de cinc o sis noies amb posicionament extrems en el context de les geografies adolescents articulades a l'entorn d'una escola religiosa situada en un barri benestant. Podria molt ben ser que aquestes noies ocupin un lloc poc central en els mapes de relacions dins l'escola i, en canvi, fossin valorades com molt populars pel conjunt de companyes del centre. Al mateix temps, podria succeir que dues d'elles mantinguessin bones relacions amb dues noies "normaletes" ben situades a les topografies relacionals de l'escola i, en canvi, deixessin de relacionar-s'hi en els territoris del lleure. Podria interpretar-se, per exemple, que les noies normaletes mantenen llaços relacionals amb les noies extremades per promocionar en els mapes culturals de dins i fora de l'escola. Així mateix, podria entendre's que les cinc o sis noies en qüestió apostessin dins el centre per l'adquisició de determinats capitals fins aleshores en mans dels nois (duresa, provocació a l'autoritat, etc.) i, en canvi, en els terrenys de l'oci es relacionessin amb nois d'altres barris i més grans que elles fent valer capitals significats com a femenins en el context de referència d'aquests nois (fumar però no beure ni provar drogues, vestir provocativament però de marca, escoltar música *màkina* no suficientment dura, mantenir un discurs moralitzador sobre el sexe o la violència, etc.). Tot plegat és possible, depèn de molts factors i situacions, i partir d'un marc analític excessivament tancat no faria sinó impedir tenir accés a aquesta complexitat.

I al mateix temps voldria introduir en el model els *capitals d'origen escolar*, i que no per justificar-se en relació a les coordenades pròpies de l'escolarització, necessàriament esdevenen menys valuosos o menys considerats a l'hora de generar distanciaments i aproximacions a les topografies relacionals i culturals de les geografies adolescents: èxit acadèmic, expectatives educatives, responsabilitats derivades de l'estudi, etc. En tot cas serà la manera com contextualment s'operi la seva relació amb la resta de capitals disponibles allò que donarà pistes sobre l'abast de la seva força demarcatòria. I el mateix succeeix amb *capitals d'arrel familiar*: relacions mantingudes amb pares i mares, comprensió de les normatives familiars, responsabilitats domèstiques, etc. En definitiva, del que es tracta és de no deixar de banda aquells recursos capitals disponibles en territoris fora del dels estils culturals o dels terrenys d'oci.

Concloc aquest capítol connectant amb una frase els que han estat fins el moment els principals conceptes organitzadors del model d'anàlisi que estic proposant. En síntesi, el valor i el significat específics dels capitals adolescents en joc –i, per tant, de les microjerarquies que estableixen– depenen de quin sigui el camp geogràfic concret a estudi, de quina sigui la confluència entre les coordenades, homologies i marcadors simbòlics de les seves topografies culturals, d'una banda, i les morfologies de les xarxes socials de les seves topografies relacionals, de l'altra; i sempre en el marc de la influència exercida tant per l'estructura social general com per les lògiques internes dels territoris propis de les geografies adolescents (escola, família i oci).

3. IMMIGRACIÓ I GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA

Un cop descrit l'esquelet general que serveix de model per a la interpretació dels processos propis de l'adolescència que conformen el meu objecte d'estudi, descendim en nivell de generalitat per examinar en les pàgines que segueixen la importància de les penetracions d'aquests processos en territori escolar. Establíem ja en el capítol 2 la conveniència de considerar les realitats geogràfiques de l'adolescència en el seu doble vessant, com a conjunt de topografies culturals i com a estructura de xarxes relacionals. L'estructura del present capítol segueix aquesta divisió.

Essent coherent, doncs, amb aquest exercici de construcció del model conceptual i d'anàlisi, em fixaré en primer lloc (apartat 3.1.) en la manera com ha entrat en les agendes acadèmiques i polítiques la qüestió de la "diversitat cultural" , fórmula que ha adquirit significats particulars en creuar-se pel camí la variable "immigració". Em centraré aquí en el repàs d'aquelles aportacions que permeten aportar elements per al debat sobre els encaixos i desencaixos dels posicionaments culturals de l'alumnat d'origen immigrat en el sí dels territoris normatius i expressius de l'esfera escolar.

El punt de partida de l'apartat 3.2. serà, en canvi, el moment d'aportar referències conceptuals i reflexions al voltant dels efectes atribuïbles a les experiències de posicionament dels joves d'origen estranger entorn dels mapes relacionals articulats en l'espai escolar. Farem aquí referència a les debilitats i les fortaleses dels arguments sostinguts en base a les anomenades *teories del contacte intercultural.*

Finalment, en l'apartat 3.3. justifico perquè entenc adient subsumir les nocions d'identitat i integració en el concepte de *posicionaments geogràfics*. Remetrem, entre d'altres, als valors de contextualitat i practicitat que aquest darrer concepte incorpora.

Abans de tot, però, un primer aclariment conceptual. No ens ha calgut de moment entrar a fons en el debat general sobre la noció de *cultura* (un clàssic que es remunta ja als orígens de la disciplina antropològica) per tenir ja constància de l'ambivalència del concepte. Hem parlat de cultures i subcultures adolescents, de capitals culturals, de cultures de classe, de gènere i d'ètnia, adequant a cada moment l'ús de l'expressió al context de referència corresponent. Continuarem equilibrant en aquest capítol l'ús d'aquestes nocions. Amb això vull justificar l'expressió amb què encapçalo (entre cometes) els punts 3.1. i 3.2., "diferència cultural": en tots dos apartats l'objecte central de reflexió continua sent les cultures adolescents en general i les seves connexions (o

desconnexions) mútues o en relació a les lògiques internes de la institució escolar, objecte que col·locarà en situació d'especial atenció les reformulacions del terme "diferència cultural" quan aquest és aplicat a una determinada *adscripció de base ètnica*. En altres paraules, entendré que els joves adolescents són "culturalment diferents" bé quan ho són entre ells (per raons de la seva classe social, del seu gènere, de la seva adscripció ètnica, del seu posicionament a les geografies adolescents...), bé quan ho són –també per raons diverses– respecte de les cultures pròpies de la institució escolar.

3.1. Escola, mapes culturals i "diferència cultural"

No es tracta, doncs, de passar revista a quins han estat alguns dels principals enfocaments acadèmics (i polítics) que s'han referit al *problema* de l'escolarització de la "diferència cultural". Hem realitzat aquest exercici en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000). Allà establíem la següent categorització: d'una banda aquelles entrades analítiques preocupades per qüestions com les relacions "entre-diferents-cultures" o les relacions entre aquestes i els sistemes educatius en el seu vessant normatiu (les entrades neoconservadora, neoliberal, multicultural i intercultural); d'altra banda, les "entrades crítiques" (l'estructuralisme, el reproductivisme, el paral·lelisme, l'asincronisme i l'antiracisme), aquelles que amplien el seu centre d'atenció a les relacions i creuaments que s'estableixen entre les diferències d'ordre cultural i les condicions del seu entorn més estructural.

Ens ocupem aquí de revisar aquelles entrades i aportacions teòriques que millor puguin servir-nos a l'hora d'extraure elements de reflexió sobre els sentits de penetracions de les cultures adolescents en territori escolar, i, més particularment, sobre els significats d'aquells posicionaments que podríem anomenar "culturalment diversos". Com es veurà, sovint aquestes aportacions passen també per la consideració de les accions i reaccions dels i les joves adolescents "culturalment diferents de les cultures escolars" enfront dels processaments normatius propis de la institució educativa.

3.1.1. Resistències i subcultures juvenils

Tant des de l'acadèmia com des de l'administració s'ha prioritzat un tipus d'enfocament que redueix la cultura juvenil a manifestacions subculturals "extremes", provocant en molt bona mesura que s'hagi arribat a donar per descomptada la necessària incompatibilitat entre "enculturació juvenil" i socialització escolar. En altres paraules,

tot signe de penetració de cultures juvenils en l'àmbit escolar tradicionalment s'ha llegit en clau de *subcultura resistent*. I prosseguint aquest raonament, el segon pas i lloc comú en la principal bibliografia sobre el tema ha estat el d'identificar processos de resistència escolar amb *subcultura juvenil obrera*, per quant acostumen a ser alguns grups de joves de classe treballadora els qui més obertament i col·lectiva expressen actituds de desafecció i ressentiment contra un sistema educatiu que els discrimina i els fa fracassar. Emergeixen així amb més facilitat les condicions per a l'estructuració de pràctiques i discursos d'oposició qualificables com a resistents. I subratllo aquí la definició del concepte de *resistència* proposada per Henry Giroux. Segons ell no a tota expressió de 'comportament d'oposició' se li pot aplicar aquest terme, essent convenient, en canvi, identificar tot procés de resistència "com a portador d'un 'moment de crítica' i d'una sensibilitat-consciència política respecte de la defensa dels propis interessos" (Giroux, 1983: 110). És innegable que aquest sentiment de contestació crítica i col·lectiva, articulat de manera més o menys sistemàtica, es troba darrera de moltes de les formes identitàries i d'autodefensa d'uns joves que difícilment poden compartir els criteris d'èxit escolar i social que santifica la institució educativa.

Aquest és el terreny que trepitja l'estudi quasi etnogràfic de Paul Willis *Learning to labour* (original del 1977), exemple paradigmàtic i base d'aquesta lògica interpretativa. Dedico algunes línies a resumir aquells plantejaments de l'esmentada obra de Willis que em serviran com a claus interpretatives d'ara en endavant.

Superant les visions pròpies de l'etnocentrisme cultural, Willis analitza el xoc que es produeix entre una proporció important de joves de classe obrera, i llur cultura d'origen, amb els codis i pedagogies escolars[28]. El preocupant *school bulling* (violència i indisciplina escolar), adquireix un nou significat en desemmascarar-se les contradiccions i frustracions que genera el sistema escolar en les vides dels grups de

---

[28] Salvant les distàncies, alguns dels plantejaments de Willis recorden les principals argumentacions d'autors com Albert L. Cohen o de les corresponents contraargumentacions d'autors com Cicourel i Kitsuse. Enfront dels treballs realitzats pels representants de l'Escola de Xicago –centrats fonamentalment en una teorització de la desviació social molt identificada amb els processos anòmics derivats de la desorganització urbana-, Cohen, en el seu llibre *Delinquent Boys. The culture of the Gang* (aparegut el 1955), desplaça el centre d'atenció cap a la socialització dels joves en un context d'imposició cultural com l'escola. Les seves tesis plantegen de forma directa i extensa la relació entre subcultures juvenils enfrontades al sistema pautat de normes establertes i al sistema escolar. L'autor caracteritza l'existència dels *fagin's children* no tant indicant la seva manca d'educació com destacant la contradicció existent en el cas dels joves de classe obrera entre la seva socialització familiar i comunitària i la socialització escolar. Cohen s'aproxima, d'aquesta manera a la "subcultura delinqüent" en tant que subcultura reactiva a la violència exercida per l'escola. Per la seva banda, Aaron V. Cicourel i John I. Kitsuse no consideren els actes delictius com a producte d'una subcultura reactiva, sinó que insisteixen en el fet que són els mateixos rituals i activitats propis de l'escola els que produeixen les carreres pròpies dels adolescents, entre elles la de delinqüent.

joves procedents de les classes treballadores: funcionament impositiu i constrictiu, predomini de la disciplina formal, autoritat arbitrària, devaluació dels coneixements transmesos, rituals sense sentit, obligació de sotmetre's a les "actituds correctes", absència de participació estudiantil en els processos de decisió, avorriment i desídia. L'autor comprova com en la cultura dels "col·legues" (*lads*) es repeteixen certs trets característics justament divergents de les esmentades racionalitats escolars: rebuig a l'autoritat, a l'acatament de les normes, no acceptació de les dinàmiques del treball escolar, saltar-se classes, enginy, humor i provocació per combatre l'avorriment, desenvolupament d'un "argot" propi, cohesió de grup, cura d'una estètica particular i específica, comportament "xulescos" davant de les noies, fumar, beure, sortir de nit, lligar, petits "trapicheos" i furts, el menyspreu dels alumnes conformistes (els "pringats"), odi als delators, un sentiment de superioritat que es transmet també al professorat, etc. Aquesta subcultura d'oposició i resistència, que expressa al mateix temps el conflicte existent entre els valors del treball manual i els del treball intel·lectual, dissenteix de la retòrica de la igualtat i el mèrit, així com la ideologia de la promoció individual a través de la promoció escolar. Els *lads* no estan disposats a sacrificar el seu present per un futur en tot cas incert, ni a acceptar els coneixements escolars –uns coneixements abstractes, i desconnexos de les seves estructures de significat i sentiment- com si es tractessin dels únics coneixements possibles.

En nombroses ocasions s'ha acusat Willis de "romantitzar" la subcultura dels joves de classe obrera que descriu. Segons el meu parer, aquestes crítiques d'alguna manera perden de vista la hipòtesi de base de l'autor, la qual rau a demostrar el fet que aquesta cultura de resistència, a més de dur incorporades significatives dosis de sexisme i racisme, és també un producte dels mecanismes escolars de reproducció social, donat que els sentiments de frustració que genera entre aquests joves el caràcter refractari de l'escola a la seva cultura d'origen és, en bona mesura, responsable de la seva valoració positiva del món del treball manual. El fracàs escolar, el rebuig a l'escola seria, en conseqüència, no tant una prova del fracàs de l'escola com de l'acompliment d'una de les seves funcions socials latents: la orientació "voluntària" d'una part del joves cap a l'ocupació manual[29].

---

[29] Tant l'enfocament com les conclusions de l'obra de Willis no s'allunyen tant de les teories de la reproducció cultural desenvolupades per autors com Bourdieu i Passeron (al seu llibre La Reproducció, original de 1977) o Bernstein (en les seves aportacions a *Clases, códigos y control*, també original de 1977). Xavier Bonal resumeix les tesis centrals d'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).

Partint d'aquesta perspectiva, al temps que assenyalant-ne els límits, diversos autors han advertit del fet que aquestes perspectives d'estudi passen per alt l'existència d'altres formes de resistència d'arrel no estrictament classista. En relació al nostre objecte d'estudi, particularment rellevants són aquelles aportacions que centren la interpretació i l'anàlisi de certes dinàmiques de resistència cultural en base a les implicacions de l'adscripció ètnica (Ogbu, 1974, 1978; Gibson, 1988; Mac an Ghaill, 1988; Bourgois, 1991; Solomon, 1992; Davies, 1994; Fordham, 1996; Dei *et al*, 1997; Gilliat, 1997; Zine, 2000). En els apartats 3.1.3. i 3.1.4. em detindré en algunes d'aquestes aportacions, totes elles interessades a analitzar l'articulació de determinats processos ètnics o deguts a les condicions de la immigració com a factors generadors de posicions i disposicions que motiven determinades construccions subculturals i de resistència escolar.

3.1.2. L'antiracisme i la pedagogia crítica

Existeix aquí una notable confusió en l'ús d'aquests termes, confusió fonamentalment deguda a les migracions de conceptes d'unes realitats geogràfiques, d'unes tradicions acadèmiques a unes altres. En l'assumpció dels principis de l'asincronisme[30] i en el seu rebuig al paradigma del multiculturalisme liberal "flockloritzant" apareixen posicionaments teoricopolítics com els de l'antiracisme (d'arrel britànica, anys 80), el multiculturalisme crític o reflexiu (d'arrel nordamericana, anys 90) i l'interculturalisme (d'arrel continental, anys 90). Així, Ali Rattansi precisa, "en molts aspectes, el debat entre el multiculturalisme 'crític' i el multiculturalisme 'liberal' és la versió americana del debat entre antiracisme i multiculturalisme [al Regne Unit]" (Rattansi, 1999: 102). Però a banda del context geogràfic ens interessa el marc conceptual des del qual s'adrecen les crítiques als postulats típics del *fonamentalisme cultural*[31].

---

[30] El concepte d'*asincronisme* neix de la crítica formulada per Emily Hicks i Cameron McCarthy a la seva tendència a analitzar les interrelacions entre els eixos de l'estructura social com si aquests fossin paral·lels, simètrics i al mateix temps acumulatius (McCarthy, 1993). Des d'aquest punt de vista, les relacions entre els tres eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia) no es reprodueixen 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, discontinuitats, increments i disminucions dels impactes que originalment caldria atribuir a cadascuna de les tres dinàmiques.

[31] Es rebutja en definitiva aquelles aportacions que, des de la dreta política (cas de les postures neoconservadores) o des de l'esquerra (cas del multiculturalisme), acaben etnificant les efectes de la desigualtat social. Avtar Brah s'hi referia en els següent termes: "L'etnicisme defineix les experiències dels grups racialitzats en termes principalment 'culturalistes': això és, situa la 'diferència ètnica' com a modalitat primordial a l'entorn de la qual és constituïda i experimentada la vida social. Les necessitats culturals són definides independentment d'altres experiències socials com la classe social, el gènere, el

Així, la perspectiva de l'*educació antiracista* pren força entre l'esquerra política anglesa tot partint d'un esquema interpretatiu estructuralista. Autors com Barry Troyna (1993; amb Williams, 1986; amb Carrington, 1990; amb Selman, 1991; amb Hatcher, 1992) i David Gillborn (1990, 1995), entre d'altres, parteixen d'aquesta perspectiva i l'estiren en diferents sentits. I digne de menció és l'assumpció i posada pràctica de certs principis d'aquesta perspectiva per part de l'ILEA (*Inner London Education Authority*), per mitjà de l'elaboració del controvertit document base *Race, Sex and Class 3. A Policy for Equality: Race, Anti-Racist Statement and Guidelines* (1983), a on es presenten tot un seguit de conclusions i propostes considerades necessàries en l'abordatge de qualsevol tipus d'actuació educativa en el camp del racisme[32].

Amb el temps, aquest enfocament ha anat rebent influències del paradigma crític postestructuralista, principalment creuant punts de vista amb l'ideari dels estudis culturals nordamericans. Es resignifiquen, aleshores, certes formulacions i comença a parlar-se de *multiculturalisme crític*; les aportacions d'autors com Peter McLaren (1995, 1997) i Henry Giroux (1992, 1996, 1997) són particularment "culpables" d'aquest procés. Alhora, de tornada al context britànic comencen a barrejar-se (amb més o menys força segons els autors) els arguments tradicionals de l'antiracisme amb relats propis del paradigma postmodern: es parla aleshores d'*antiracisme crític* (Gillborn, 1995) o de *multiculturalisme reflexiu* (Rattansi, 1999).

Però el que aquí interessa destacar són les convergències entre aquestes perspectives, convergències en l'actualitat molt més rellevants que no pas ho són les seves divergències. Nazir Carrim ho explica amb claredat:

> Existeix una necessària continuïtat entre l'antiracisme tradicional i l'antiracisme crític. Ha estat l'antiracisme tradicional la perspectiva que ens ha proveït d'elements per entendre les relacions entre els discursos racistes i

---

racisme o la sexualitat. Això significa que un grup identificat com a culturalment diferent és assumit com a internament homogeni... El discurs etnicista pretén imposar nocions estereotípiques sobre les 'necessitats culturals comunes' de grups que són heterogenis i que comparteixen diferents interessos i aspiracions socials" (Brah, 1992: 129).

[32] Aquestes propostes es justifiquen a l'entorn de quatre grans constatacions de partida: i) l'avaluació de les condicions econòmiques dels col·lectius afrocaribenys i minoritàris en relació a la població blanca; ii) l'abast de les diferències d'accés als recursos i al poder per part dels diferents grups; iii) l'existència de fenomens de discriminació laboral, en l'habitatge i l'educació viscuts per part dels grups ètnics minoritaris; i, les relacions conflictives mantingudes entre aquests grups i els cossos policials. El conjunt d'aquests quatre punts mostra, efectivament, la preocupació per entendre els factors estructurals que envolten les pràctiques i discursos racistes. Alhora no es deixa de confiar en el paper de l'educació en la lluita contra la reproducció d'aquestes pràctiques i discursos.

> antiracistes, el funcionament i l'abast de les estructures socials i de les relacions de poder, de les desigualtats en l'accés als recursos, la naturalesa socialment i històricament construïda del racisme..., per tant aquesta perspectiva ha de ser mantinguda també com a forma de contextualitzar les articulacions dels subjectes i les "veus pròpies" [*articulations of self and 'own voices'*]. És la manera d'assegurar el lligam analític entre el local i el general, entre el nivell micro i el nivell macro de les societats. Al mateix temps, d'aquesta manera s'assegura que l''antiracisme crític' manté el seu 'antiracisme' per comptes de caure en expressions descontextualitzades com 'la celebració de la diferència i les identitats múltiples' (2000: 40)[33].

Des del punt de vista de les iniciatives educatives, per exemple, totes les versions de l'antiracisme conflueixen en la necessitat d'optar per *pedagogies crítiques* antiracistes. Seguint l'esquema expositiu del sociòleg britànic Stephen May, tres són les claus de volta bàsiques d'aquesta pedagogia.

Primerament, allunyant-se dels plantejaments culturalistes del multiculturalisme liberal, la pedagogia crítica ha de basar els seus intents de desemmascarar les visions essencialistes de la diferència cultural en la deconstrucció de l'aparent neutralitat del concepte de *civisme*. Allò considerat cívic, això és, les regles de joc naturalitzades de l'esfera pública, és certament producte d'un procés de construcció social en bona mesura corresponent als criteris de la cultura hegemònica. Segons l'autor:

> L'esfera pública de l'Estat nació representa, alhora que reflecteix, l'habitus cultural i lingüístic particular d'un grup (ètnic) dominant. Al mateix temps, aquest habitus sintonitza amb un capital cultural i lingüístic que no és el propi de l'habitus minoritari. La principal conseqüència d'aquest fet per a la majoria de les minories ha estat el fet que aquestes hagin de renunciar al seu habitus ètnic, cultural i lingüístic com a preu necessari a pagar per entrar en el reialme de la civilitat (May, 1999: 31).

Segonament, i molt relacionat amb l'anterior, la pedagogia crítica –i en general l'antiracisme o el multiculturalisme crítics– han de saber posar l'accent no tant en l'abast de les *diferències culturals*, com en les conseqüències de les articulacions de les

---

[33] En un sentit molt similar es pronuncia el mateix David Gillborn: "Un antiracisme crític i reflexiu no pot ser presoner de les polítiques estretes del 'dualisme racial', el qual nega la importància de la cultura i dels racismes culturals; però tampoc ha de caure en el fonamentalisme ètnic en què s'emmiralla el discurs culturalista de la Nova Dreta. Les cultures no són mai realitats fixes; les categories ètniques són canviants i dinàmiques, cosa que queda reflectida en les interaccions quotidianes, incloses les que mantenen els joves a l'escola. Convé relativitzar les noves polítiques culturals sobre la diferència en tant que encobreixen els efectes reals del racisme que pateixen diverses comunitats minoritàries. Els discursos sobre les 'identitats híbrides' i sobre el 'sincretisme cultural' no han tampoc d'emmascarar l'existència encara transcendental de les desigualtats racials tradicionals" (Gillborn, 1995: 90).

desigualtats socials; és necessari situar aquestes diferències culturals en un marc més ampli que connecti amb les relacions de poder en què aquestes s'articulen. Atenent a les manifestacions de les desigualtats educatives per raó d'ètnia, és precís remetre al concepte bourdieuà de *violència simbòlica*, mecanisme a partir del qual uns codis culturals arbitraris són naturalitzats en tant que patrons de cultura legítima.

En tercer lloc, i potser és allò que ens toca més de prop, cal que l'educació crítica serveixi eines de reflexió i ruptura respecte de les mateixes assumpcions culturals i subculturals, això és, respecte de les *identitats* dels estudiants, i cal posar aquestes eines no només a mans dels agents docents, sinó dels mateixos joves. Han d'acabar essent ells els qui desenvolupin aptituds i actituds crítico-reflexives que els permetin ser autoconscients dels processos per mitjà dels quals incorporen com a propis uns estils de vida (unes determinades disposicions escolars, uns determinats hàbits d'oci, uns determinades opcions discursives, uns determinats cercles d'amics) i en defugen uns altres. Des de la perspectiva més postestructuralista s'insistiria en la necessitat que la pedagogia permeti fer emergir les "veus pròpies" dels estudiants (àdhuc les "veus pròpiament racistes"), sabent-les significar com a recursos identitaris mai definitius i complets[34]. L'aula es converteix aleshores en un centre d'atenció fonamental com a territori potencial de crítica i transformació. En paraules de Peter McLaren:

> *Las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones subjetivas que no contesten las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante. Pero el aula también se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle; es decir, donde las discusiones cargadas de concreción existan como posibilidades, donde la autonegación, la desaparición y la renuncia no se conviertan en referentes primarios para la construcción de las identidades raciales, sexuales y de clase* (McLaren, 1999: 67).

En aquesta línia, Henry Giroux i R. Simon aposten pel següent: "*La pedagogía crítica se debe centrar en la cultura popular y desarrollar estrategias curriculares basadas en cómo se forma la subjetividad de los estudiantes dentro de ellas. Si no trabajamos con los estudiantes en esta área de sus vidas les negamos las verdaderas modalidades de*

---

[34] La pedagogia crítica s'emmarca, així, en els principis d'acció política que estableixen la necessitat de donar veu a les manifestacions culturals no majoritàries. D'aquí la lluita més general en favor de les "polítiques de la diferència" (*politics of difference*), més exactament reelaborades a l'entorn d'expressions com "polítiques del reconeixement" (*politics of recognition*; Taylor, 1992), "polítiques de la representació" (*politics of representation*; Donald i Rattansi, 1992) "polítiques de la veu" (*politics of voice*; McLaren, 1997).

subjetividad que dan significado a sus vidas" (Giroux i Simon 1988, citat per McLaren 1997: 100). Aquesta és efectivament la missió de tot ensenyament crític o reflexiu: partir de les construccions culturals dels joves estudiants (moltes d'elles encarnades) com a font d'expressivitat, oposició institucional i emancipació per tal d'empatitzar-hi i mirar d'articular una pràctica pedagògica significativa al temps que inductora d'un esperit crític que, quan sigui necessari, contribueixi a relativitzar les pròpies assumpcions identitàries. Part d'aquestes assumpcions són les prenocions estereotípiques compartides en relació a la classe, el gènere i l'ètnia.

3.1.3. Els models "majoria-minories"

El repàs de les aportacions de què seguidament ens ocupem en permetrà ja acabar de centrar l'aplicació de la fórmula "diferències culturals" a aquells joves que, en un o altre sentit, les experimenten pel fet de pertànyer a minories ètniques i/o d'origen immigrat.

Sobretot a partir de principis dels vuitanta i fonamentalment en el món anglosaxó, han proliferat títols que donen compte de la preocupació per l'estudi de formes de resistència escolar lligades a "subcultures de base ètnica o immigrades" (Gibson, 1988; Mac an Ghaill, 1988; Bourgois, 1991; Solomon, 1992; Davies, 1994; Fordham, 1996; Dei *et al*, 1997; Gilliat, 1997; Zine, 2000). En relació directa al meu objecte d'estudi, anirem veient com d'una o altra manera és en joc la presumpció tradicional que situa la classe social com a principal catalitzador d'actituds de resistència davant l'autoritat escolar.

Anteriors en el temps, però, convé assenyalar els primers escrits de l'antropòleg nordamericà John Ogbu (1974 i 1978), a on comencen a construir-se instruments conceptuals destinats a donar compte de les situacions socioculturals que caracteritzen algunes de les minories ètniques i immigrades residents als Estats Units i que condueixen a algunes d'elles a posicionar-se (o no) en situacions de resistència davant determinades manifestacions de les cultures majoritàries. Per exemple, són d'especial atenció i han estat recorrentment referenciats molts dels conceptes d'un model analític que situa la *història del contacte minoria-majoria* i la situació dels *principis d'estratificació social* com a factors d'explicació de la divisió dels grups minoritzats entre *minories de casta* (o involuntàries) i *minories immigrants* (o voluntàries).

Segons aquesta divisió, *minories de casta* serien aquelles històricament relegades a posicions d'inferioritat sociopolítica i econòmica, arran de mecanismes com l'esclavatge (el cas del col·lectiu afroamericà dels Estats Units), la colonització (la

situació de molts hispans) i la conquesta (nadius americans). Segons la línia argumental que segueix el model, és fruit de les característiques d'aquest procés de minorització que els col·lectius que el viuen tendiran, amb més probabilitat que d'altres, a adoptar estratègies de supervivència basades en actituds de *resistència subcultural* enfront els grups i corrents majoritaris[35]. D'acord amb Ogbu, "un important determinant del rendiment escolar és allò que els estudiants i les seves famílies o comunitat esperen obtenir de la seva escolarització en la vida adulta" (Ogbu, 1978: 54), i succeeix que els uns i les altres no han pogut sinó percebre al llarg del temps, i a causa de l'abast de la discriminació ètnica, un futur ocupacional en qualsevol cas precari. Així, és d'esperar que els joves que pateixen aquesta situació desenvolupin unes teories de l'èxit i es formulin unes expectatives (educatives, laborals, familiars...) força diferents a les de, per exemple, els joves blancs de classe mitja. És aleshores quan s'originen i es reprodueixen el que Ogbu anomena "diferències culturals secundàries" (*secondary cultural diferences*)[36].

Dins d'aquest plantejament, Signithia Fordham, "deixeble" del mateix Ogbu, constata com molts dels joves afroamericans afectats per aquestes dinàmiques de minorització reaccionen construint sistemes de significació i sentiment d'oposició als hegemònics, procés que l'autora qualifica com "refús absolut de tot allò que pugui associar-se a les normes i valors de la societat majoritària" (1996: 39). D'aquesta manera, també similarment a com succeeix entre els *lads*, es fa evident el pes de la força centrípeta de la cohesió grupal, dels dits *peer groups*[37]. Un exemple simptomàtic: aquells estudiants negres que assoleixen posicions d'èxit i la promoció acadèmiques sovint són estigmatitzats com "*uncool*", "*nerdy*" o, més conegudament com d'"*acting white*". Segons sengles estudis de Matute-Bianchi (1986) i Suárez-Orozco (1991), és el mateix estigma que es veuen obligats a suportar els joves estudiants *chicanos* acadèmicament exitosos. Per la seva banda, Bourgois (1991) arriba a conclusions similars pel que fa al cas dels estudiants immigrants d'origen portorriqueny, els quals, percebent l'acció del

---

[35] Centrant-se en el cas de la minoria afroamericana, Weis argumenta en el mateix sentit: "les seves pràctiques d'oposició han estat elaborades al llarg d'anys d'història, i constitueixen, avui, els elements culturals centrals en la vida de la comunitat negra urbana" (1985: 134).

[36] Conseqüència dels processos d'estructuració social, aquestes diferències culturals secundàries (per exemple, desafiament a les autoritats educatives i al currículo formal) són les que finalment preocupen l'administració escolar, essent generalment vistes com a trets principalment identificatoris de certa adscripció ètnica.

[37] Les pràctiques i discursos antiescolars col·lectivament mantinguts pels *Boulevard Brothers* a l'etnografia de Marotto (1977) s'expliquen en la mateixa direcció: "l'escola coarta la llibertat dels estudiants, els masifica, els manté en un estat d'absoluta passivitat, sense cap poder, i premia únicament aquells que pensen en el futur; el grup del carrer proporciona, en canvi, un marc de referència que atorga els Brothers, dins l'àmbit escolar, autonomia d'acció i el plaer immediat del contacte humà significatiu" (Marotto, 1977: 5).

sistema educatiu com a explotadora i assimilacionista, reaccionen construint opcions identitàries de resistència. Com veurem de seguida, però, el dilema entre la pressió grupal i la promoció socioescolar no es planteja amb la mateixa força en tots els col·lectius minoritaris.

Sí convé insistir, però, en l'abast dels efectes de les relacions discriminatòries passades (esclavitud, colonització, segregació...) i presents (racisme institucionalitzat i en les relacions quotidianes, marginació laboral, residencial i política...) sobre les estructures de sentit i sentiment que encarnen bona part dels joves pertanyents a les dites minories de casta. Com destaquen Mike O'Donnell i Sue Sharpe:

> A causa del seu sentit d'injustícia fruit del racisme i la desigualtat, molts nois i noies negres desconfien de l'autoritat i el poder blancs. Donat que les seves situacions tant individuals i com a col·lectiu són encara més precàries que les dels nois blancs de classe obrera, les seves reaccions són encara més extremes. Quan aquests sentiments i reaccions són duts al marc escolar, les actituds antiautoritàries d'aquests joves –en combinació amb el racisme individual o institucional que pugui existir a cada context escolar particular- contribueixen a l'emergència de la contestació i el conflicte (2000: 60).

Ens trobem davant de situacions de resistència i construcció subcultural força properes a les caracteritzen les vides socials dels *lads* de Willis, ara però, essent l'èmfasi en les implicacions pròpies de la discriminació ètnica. En tot cas, convé no oblidar que també aquí els esmentats estudis se centren en les vivències dels fills de famílies amb baix capital econòmic i educatiu. Fins a quin punt la creació subcultural dels i les estudiants pertanyents a aquests col·lectius minoritzats és conseqüència de les implicacions de l'estructura de classes socials, bé de l'abast de la segregació ètnica, és una qüestió que *convindrà desentrellar contextualment, segons l'etnografia de casos.* Molts estudiosos d'aquests efectes introdueixen, però, una cautela a considerar a tall de premissa: a diferència dels pertanyents al grup majoritari, els joves d'aquestes minories dirigeixen el seu desencant, ressentiment i contestació no tant contra l'intel·lectualisme i l'estil de les classes mitja i alta en genèric, sinó contra determinats símbols associats a la cultura de la majoria històricament opressora[38].

---

[38] Referint-se al cas dels nois afrocaribenys residents en alguns dels barris obrers de Londres, els mateixos O'Donnell i Sharpe amplien aquest argument: "Per a aquest nois, l'objecte d'irritació són els signes i les institucions d'alguna manera relacionades amb la dominació blanca, més que no pas de tipus classista; i allò blanc, com allò negre, és clarament visible. Gairebé qualsevol institució dins la societat 'blanca' pot convertir-se en focus específic del resentiment, ja què l'experiència del racisme els ha ensenyat que aquest pot ocórrer a qualsevol lloc. Allò a què els nois afrocaribenys resisteixen és, en el fons, és més fàcilment especificable i generalitzable que no pas allò contra el els joves blancs de classe obrera adrecen

Seguint l'esquema d'Ogbu, la majoria de joves pertanyents a les anomenades *minories voluntàries* o immigrants, tot i generalment partir d'unes distàncies objectivament superiors entre llur univers cultural d'origen (estructura social, llengua, quotidianitat, religió...) i les normes, institucions, hàbits i valors majoritàriament compartits a la societat de destí, se situarien en millor disposició tant per a la integració com per a l'assimilació sociocultural. L'explicació caldria trobar-la en les condicions del mateix projecte immigratori, més concretament quan aquest es construeix sobre la base d'accedir als criteris d'oportunitat i promoció socials propis de la societat receptora. En altres paraules, en la mesura en què es tracti d'un procés d'immigració *voluntari* (és aquest el tipus d'immigració a què es refereix l'autor), serà més probable disposar-se a assumir allò que pot fer efectius els objectius del mateix desplaçament, inclús fer-ho augmentant el llindar de tolerància enfront l'experiència de rebuig (racisme, xenofòbia, segregació...).

Una altra col·laboradora del mateix Ogbu, Margaret Gibson (1988) complementa tant teòricament com empírica el seu marc d'anàlisi arran de l'estudi d'una comunitat d'immigrants *sikhs* del Punjab residents en una ciutat del nord de Califòrnia[39]. La recerca para especial atenció a la situació socioescolar de les segones generacions d'aquest col·lectiu immigrat. Superant actituds de discriminació racista dels seus companys d'escola, les baixes expectatives educatives mantingudes per professors i professores i els seus dèficits objectius en coneixements instrumentals bàsics (fonamentalment en competències lingüístiques), aquests estudiants excel·leixen acadèmicament en comparació amb la resta d'alumnes immigrants i autòctons. Alguns dels factors explicatius d'aquest efecte serien: la presència d'estratègies familiars d'estímul al treball escolar i extraescolar, gran contacte família-escola, infraestructures d'estudi adequades en l'àmbit domèstic, formació acadèmica superior per bona part de llurs pares i mares,... Tot plegat, a l'entorn del desplegament d'unes estratègies de control i replegament en i per part de la comunitat d'origen tendents al foment d'actituds que podríem qualificar com d''ascètiques'.

Els resultats d'aquesta etnografia permeten l'autora aprofundir en la transcendència d'un procés d'incorporació a la societat receptora atribuïble a les anomenades minories voluntàries, un procés que Gibson qualifica com d'"acomodació sense assimilació" (*accomodation without assimilation*), expressió posteriorment afinada sota la fórmula

---

les seves actituds de resistència. En aquest sentit, la subcultura juvenil afrocaribenya és més antirracista que no pas anticapitalista" (2000: 74).

[39] La referència bibliogràfica completa és: *Accomodation without Assimilation. Sikhs Immigrants in a California High School* (Ithaca: Cornell University Press, 1988)

"aculturació additiva" (*additive acculturation*). Ras i curt: es tracta d'aquell procés que permet els joves d'origen immigrat (també a llurs famílies) assumir els valors, normes i mecanismes majoritaris d'èxit i promoció socials sense renunciar al manteniment dels valors, normes i pràctiques pròpies de la cultura comunitària d'origen. És més, en molts casos és gràcies al reforç d'aquests trets culturals i d'aquestes xarxes comunitàries com s'assoleixen aquests "factors d'èxit"[40]. Serà l'etnografia de casos específics el que haurà de permetre dilucidar en quin sentit i circumstàncies aquest procés acaba resultant en el desenvolupament per part d'aquests col·lectius d'un "doble codi cultural" (l'un per a l'esfera privada, l'altre per a la pública), o en mixtures dinàmiques de patrons culturals minoritaris-majoritaris. No cal dir que en qualsevol dels casos, difícilment deixen de rebre els efectes discriminatoris dels prejudicis i estereotips negatius. En aquest cas se'ls aplica, però, la metàfora de les "minories robot", això és, caracteritzades com de minories obsessivament dedicades al negoci i al treball sempre segons criteris d'eficiència i racionalitat, incapaces de mostrar ni sentiments ni valors d'originalitat en les seves vides quotidianes (Carrasco, 2001). Tant a casa nostra, com en el món anglosaxó, aquesta metàfora acostuma a servir guies interpretatives de la situació escolar dels individus pertanyents a grups immigrats de l'extrem orient (Xina, Japó, Corea, Vietnam...), col·lectius diversos que el mateix prejudici s'encarrega de convertir en homogenis. En especial al Regne Unit, aquesta atribució és particularment compartida per al cas dels grups minoritaris d'origen asiàtic, sobretot de les comunitats hindú, musulmana i sikh. Alguns autors recullen aquestes referències atribuint aquests col·lectius qualificatius com el d'"industriosos" (*enterprisers*) (Pryce, 1986; Mac and Ghaill, 1994; Connolly, 1998; O'Donnell i Sharpe, 2000; Gillborn i Mirza, 2000; Frosh, Phoenix i Pattman, 2002; Matthews, 2002)[41].

---

[40] De manera similar a les troballes de Gibson, Caplan, Choy i Whitmore (1989) conclouen com els estudiants refugiats procedents del sudest asiàtic (amb l'excepció dels cambodjans i hmongs) excel·leixen acadèmicament malgrat la situació desafavorida dels centres educatius on assisteixen i la manca de formació de llurs pares i mares. Rumbaut i Ima (1988) obtenen resultats equiparables per al cas dels estudiants de secundària d'origen vietnamita.

[41] En relació a aquest punt són especialment suggerents els arguments de Julie Matthews (2002) pel que fa al cas de les noies d'origen sudasiàtic estudiants a les escoles d'Austràlia. L'autora destaca els "efectes perversos" de la teoria culturalista de l'"èxit ètnic" (*ethnic success theory*) aplicada a la interpretació de la promoció acadèmica d'aquestes noies. Breument explicat, aquesta teoria defensa els efectes positius de les homologies existents entre els valors associats a la cultura asiàtica –respecte pels adults, autodisciplina, capacitat per al sacrifici i el treball dur, motivació, elevades aspiracions, correcció en els modals, deferència amb les figures docents, obediencia a les normes escolars, etc.- i els valors santificats pel sistema educatiu occidental. Partint d'aquest discurs tant culturalista com sexista, les autoritats escolars i docents acaben pressionant per a l'autocompliment de la profecia, provocant la segregació d'aquestes noies de les xarxes social "normalitzades" dins el centre, i reproduint la idea compartida que aquests col·lectius han superat els efectes de la discriminació tant dins l'escola com en el "món exterior".

3.1.4. Estratègies de posicionament cultural

Efectivament, de manera més o menys explícita i directa, el model d'Ogbu ha servit de referent analític a les aportacions i estudis d'una gran diversitat d'autors. És per exemple el cas del desenvolupament de les teoritzacions de l'*assimilació segmentària* proposades, també en el context nordamericà, per autors com Portes, Rumbaut, MacLeod i Zhou. Així, Portes i Zhou (1993) identifiquen tres possibles patrons d'adaptació protagonitzada pels col·lectius d'origen immigrant, així com per la seva descendència:

> El primer situa els seus protagonistes en dinàmiques de deculturació i assimilació en relació als paràmetres de la classe mitja blanca; el segon condueix a l'encapsulament en situacions d'infraclasse i actituds de resistència; el tercer representa la combinació de processos de promoció econòmica amb la deliberada preservació dels valors comunitaris d'origen i d'uns forts llaços de solidaritat (Portes i Zhou, 1993: 82).

Segons Min Zhou, són diversos els factors, individuals i col·lectius, que expliquen que els joves d'origen immigrat derivin en una altra tendència. Al nivell individual, l'autor destaca la transcendència de variables com: l'educació, les aspiracions, el domini de la llengua autòctona, el lloc de naixement, l'edat d'arribada i el temps d'estada a la societat de destí; factors estructurals determinants serien: l'extracció socioeconòmica, l'estatus racial, el capital social i comunitari, així com el tipus de situació residencial. Tot plegat, són factors que es combinen, bé reforçant-se bé neutralitzant-se, segons el context i els casos específics d'estudi. Per exemple, Alejandro Portes i Dag MacLeod (1996), després d'estudiar la importància de variables com la classe social, l'adscripció ètnica i el context escolar en relació al progrés acadèmic d'estudiants pertanyents a quatre col·lectius ètnics minoritaris (cubans, vietnamites, haitians i mexicans) a centres escolars de determinats enclaus dels Estats de Florida i Califòrnia, arriben a la conclusió que és bàsicament el *mode d'incorporació* a la societat receptora determinat per raons ètniques allò que més significativament dóna compte de l'èxit acadèmic d'aquests alumnes. Aquestes modalitats d'incorporació, analitzades sobre el territori, acaben afavorint el progrés educatiu de cubans (conseqüència de factors com: domini de la llengua, situació econòmica privilegiada i arribada a edats primerenques) i vietnamites (sobretot degut al pes del suport i el control de les pròpies xarxes comunitàries), i provocant situacions de desavantatge en el cas dels estudiants haitians i mexicans (tots dos col·lectius que la legalitat nordamericana ha anat situant al marge de la ciutadania, i tots dos col·lectius amb reduïts nivells de capital educatiu).

Totes aquestes i altres aportacions d'alguna manera estiren el model d'Ogbu, a voltes enriquint-lo a voltes relativitzant-lo. D'una banda, és clar que molts dels joves que es troben en situacions de minoria de casta assumeixen, més o menys críticament, criteris de sociabilitat propis de l'*ethos* majoritari, igual com, d'altra banda, molts joves immigrants "voluntaris" adopten actituds de resistència i replegament subcultural.

Un exemple d'aquesta segona tendència ens el proporciona l'estudi etnogràfic que presenta Jasmine Zine en un article titulat *Redefining Resistence: towards an Islamic subculture in school*. Partint de la constatació "l'èmfasi en la classe social de les teories de la resistència ha estat corregit per estudis que examinen les dinàmiques de les polítiques racials en l'àmbit educatiu així com la naturalesa de la resistència com a fenomen 'racialitzat'" (Zine, 2000: 296), l'autora examina les estratègies de "resistència formalitzada" desplegades pels estudiants musulmans d'alguns centres de secundària de la ciutat de Toronto per tal de preservar la seva "identitat religiosa" d'unes pràctiques i pedagogies clarament eurocèntriques. Més concretament, Zine analitza la importància d'assolir unes determinades "condicions institucionals" per a la lluita resistent, detenint-se particularment en la descripció de les conquestes concretes degudes a l'acció d'algunes associacions d'estudiants musulmans especialment combatives.

De la primera possibilitat (joves en situacions de minoria de casta que incorporen determinades pràctiques i valors de la cultura majoritària) ens serveix d'exemple el treball de Jay MacLeod *Ain't No Makin It* (1995; primera edició de 1987). S'estudia aquí les experiències i expectatives de dos grups masculins d'estudiants de secundària a la ciutat de Boston: els *Hallways Hangers* i els *Brothers*. Els primers, grup de joves blancs fortament cohesionat, és caracteritzat de manera molt similar a la descripció dels *lads* (Willis): actituds antiescolars, agressivitat, consum d'alcohol, participació en activitats delictives, discursos racistes i sexistes, trajectòria d'inserció precoç en sectors no qualificats del mercat de treball...; tot plegat davant la no errada percepció que, com a llurs pares i avis, és tancada la porta de la mobilitat i la promoció socials. En canvi, els *Brothers*, grup de joves negres, comparteixen actituds i aspiracions d'èxit totalment oposades (oposades també al que esperarien models simplistes "majoria-minories"): assumeixen els valors instrumentals i expressius de la institució escolar, s'esforcen per assolir un bon rendiment acadèmic, disposen d'elevades expectatives acadèmiques i laborals, i viuen un lleure "responsable i sense excessos". Segons MacLeod, l'explicació d'aquesta diferència rau en la mateixa força aglutinant del grup d'iguals. El grup dels *Hallways Hangers* el conformen individus densament cohesionats, que no comparteixen ni temps, ni espais, ni experiències més enllà de les fronteres del propi grup. En el cas dels *Brothers* la força i la intensitat de la cohesió es relaxa, perdent pes les implicacions de la conscienciació col·lectiva i permetent així la circulació d'idees individualistes i

meritocràtiques. Correlativament, els *brothers* són els germans grans de la família, i interpreten l'existència de canvis socials i polítics que els situen en una posició més favorable per a la mobilitat ascendent que la que se'ls va oferir a llurs pares i mares.

Acabem amb dos exemples més de com la complexitat de les dinàmiques de minorització i dels processos de resistència cultural posen en entredit aquells models "majoria-minories" que treballin amb categories excessivament reduccionistes. Ens situem ara a l'altra banda de l'oceà, referint les aportacions de dos autors britànics, Ken Pryce i Máirtín Mac an Ghaill.

L'obra de Ken Pryce és força il·luminadora en aquest sentit. En concret el seu estudi publicat amb el títol d'*Endless Pressure* (1986; primera edició de 1979), és peça clau per entendre la diversitat de processos d'assentament i sociabilitat dels nois i homes d'origen afrocaribeny al Regne Unit. La seva recerca, basada en anys d'estudi etnogràfic (1969-1974) d'una comunitat jamaicana resident al districte St. Paul de Bristol, ha estat força criticada tant per la seva aproximació en ocasions excessivament culturalista, com per la seva terminologia a voltes manifestament tendenciosa. Tanmateix, la informació que l'autor recull i elabora proveeix d'eines analítiques i elements empírics d'enorme valor a l'hora d'entendre la complexitat de processos que afecten les vides d'aquesta comunitat en un context urbà i en una societat com la britànica. Pryce interpreta l'existència de dos tipus d'orientacions que diferencien les maneres de situar-se i orientar-se els projectes de vida d'aquesta comunitat: l'"orientació normativa" (*law-abiding orientation*) i l'"orientació irreverent" (*expressive-disreputable orientation*). Cadascuna d'aquestes categories presenta diversitat interna, de manera que poden establir-se subdivisions segons els estils de vida i les actituds polítiques que s'hi associen. Així, l'orientació normativa és subdividida per Pryce en quatre grups: els "proletaris respectables" (*the Proletarian respectables*), creients practicants i pacíficament acomodats; els Sants (*the Saints*), pentecostesans i pacíficament acomodats; els "del mig" (*the In-betweeners*), negres, amb consciència col·lectiva i antiassimilacionistes; i els "centristes" (*the Mainliners*), proliberals i conservadors moderats. La orientació irreverent és, per la seva banda, atribuïda a dos grups actitudinals i d'estil: els *Hustlers* (primera generació d'homes resistents a la discriminació blanca, amb actituds hedonistes i en ocasions criminals) i els *Teenyboppers* (segona generació resistents als valors de la societat blanca, amb actituds de consciència política procedents del rastafarianisme i en ocasions delictives).

Deixant de banda la conceptualització certament moralista (particularment en el moment en què gairebé lliga rastafarianisme i delinqüència)[42], el treball de Pryce sí permet ampliar el punt de vista, incloent en l'anàlisi de les experiències i perspectives de les minories ètniques i la seva descendència processos ni extremadament resistents, ni exageradament acomodaticis. Veiem, per exemple, com descriu les estratègies identitàries dels anomenats *In-betweeners*:

> Els *In-betweeners* comparteixen tots els símbols convencionals de l'èxit social –una llar, una família, una carrera, un bon salari, seguretat i respectabilitat. Però el dilema que ocupa les seves vides, diferenciant-se així dels *Mainliners*, és com compatibilitzar aquests valors de classe mitja amb el manteniment de l'autenticitat de la "cultura negra", com promocionar socialment i preservar les arrels... Amb orgull i ambició, els *In-betweeners* refusen la idea que hagin de corrompre la seva identitat per assolir l'èxit en una societat blanca... Els *In-betweeners* resolen així aquest dilema per mitjà de la manipulació ideològica i reflexiva de les seves actituds i perspectives (Pryce, 1979: 241-2).

Algunes de les primeres contribucions del sociòleg Máirtín Mac an Ghaill són, en relació a aquest punt, d'obligada referència. En particular ho és el seu llibre *Young, Gifted and Black* (1988), on presenta la seva experiència de camp a dos instituts de classe obrera situats a l'àrea metropolitana de Londres. Essent un dels seus principals objectius el de desentrellar les lògiques internes i els sistemes de legitimació de les actituds de resistència subcultural mantingudes pels estudiants pertanyents a grups ètnics minoritaris, l'autor acaba categoritzant tres grups conductuals: els *Rasta Heads*, les *Black Sisters* i els *Warriors*. Mentre que els primers representen respostes de resistència col·lectiva i construcció subcultural interpretable des de models tradicionals "majoria-minories", les vivències i estratègies escolars dels altres dos grups trenquen amb els pronòstics que signarien versions simplificades d'aquests marcs de referència.

El grup dels *Rasta Heads* adopten una *forma visible de resistencia escolar* basada en la importància atorgada a la cohesió del grup d'iguals i als valors comunitaris. Enfront d'una societat britànica que consideren racista, reaccionen manifestant la seva diferència per mitjà del recurs a estils (roba, pentinat, llenguatge, postures, duresa...) i ideologies (rastafarianisme) que retroben l'autenticitat dels seus orígens. Interpreten que

---

[42] En el seu moment, les aportacions de l'autor van ser aprofitades per autors i polítics conservadors com a "prova seriosa" de les patologies i problemes socials que plantejaven els nois negres d'origen afrocaribeny.

el preu de la integració és equivalent a "vendre's a l'enemic"[43]. Concretament desacrediten els valors escolars per etnocèntrics i adopten actituds de marca provocació i indisciplina (arribar tard a les classe, interrompre les explicacions dels professors, no realitzar treball extraescolar ni preparar-se els exàmens, batallar-se amb estudiants blancs per aconseguir asseure's al final de l'aula, dormir-se a classe...).

Les anomenades *Black Sisters*, son identificades pel desplegament d'estratègies i respostes que Mac an Ghaill qualifica com de "resistència dins l'acomodació" (*resistance within accomodation*). El grup és bàsicament format per noies afrocaribenyes capaces de combinar estratègicament l'èxit acadèmic amb actituds de desafecció i desacreditació d'una institució escolar que consideren opera amb principis i pràctiques racistes. Una de les seves màximes l'expressa perfectament la Chhaya, una de les membres d'aquest grup: "actua 'típic' i tot va bé, fes el que ells esperen. No mostris el que realment sents i penses" (1988: 15). Rebutjant els valors expressius majoritaris de l'escolarització, reprovant el caràcter etnocèntric del curriculum, criticant la feina de professors i professores, mantenint comportaments gens cooperatius a l'aula, aquestes noies instrumentalitzen el seu èxit escolar en una doble direcció: d'una banda, amb l'objectiu de facilitar futurs processos de mobilitat social, d'altra banda amb la voluntat de trencar estereotips sobre la pretesa manca d'aptitud de la comunitat negra per a l'habilitat intel·lectual.

Per la seva banda, les estratègies d'oposició i resistència protagonitzades pels *Warriors* –grup fonamentalment compost per nois d'origen indi i pakistanès– relativitza la noció de les minories asiàtiques com a grups més susceptibles d'assumir (amb o més o menys "profunditat") els valors del *mainstream* dominant. Segons interpreta Mac an Ghaill, la imatge projectada de grup "dur i temut" per la resta d'estudiant, les actituds de provocació mantingudes en relació a bona part de les normes escolars, la construcció d'unes xarxes monoètniques fortament cohesionades i mantingudes fora del centre educatiu, tot plegat respon a dues circumstàncies. En primer lloc, són disposicions i actituds desenvolupades en resposta col·lectiva a una societat discriminadora i racista (tant en el passat com en el present). En segon lloc, són respostes que precisament cerquen trencar amb l'estereotip de passivitat i fragilitat tradicionalment assignat als col·lectius asiàtics. De fet, Mac an Ghaill conclou que aquests actes de resistència i replegament subcultural, més "antics" en el cas dels joves afrocaribenys, són cada vegada més freqüents també quan s'estudien les vides dels grups juvenils d'origen

---

[43] Sobre el paper de la ideología Rastafari i de la música *reggae* com a factors articulardors d'aquesta forma de resistència ens informen a bastament les obres, ja clàssiques, de Hebdige (1976) i Brake (1980).

asiàtic. La diferència és que la presència antiescolar d'aquests darrers continua essent menys visible que la dels primers, i els seus actes d'indisciplina llegits tant per la l'oficialitat escolar (en general) com per professors i professores (en particular) en clau de "desviacions individuals".

En definitiva, són molts els factors i moltes les circumstàncies que expliquen l'abast de les dinàmiques de minorització viscudes per determinats col·lectius, immigrats o no. En el mateix sentit, són múltiples les dinàmiques en joc que condueixen (o no) els i les joves pertanyents a aquests col·lectius a adoptar actituds de resistència cultural, en general, i escolar, en particular. Ens hem anat referint al llarg de totes aquestes pàgines i en el capítol anterior a la necessitat de tenir sempre present la complexitat dels creuaments que s'estableixen entre els efectes de la classe social, el gènere i l'ètnia. La manera com es produexin aquests creuaments i de com aquests siguin incorporats en el context de les topografies culturals i relacionals dels grups juvenils serà el que ens podrà donar pistes sobre les probabilitats que els i les joves pertanyents a comunitats minoritàries desenvolupin unes o unes altres estratègies identitàries.

L'espai escolar representa un territori privilegiat en la visualització i resolució d'aquestes incorporacions. I val a dir que l'escola no té perquè ser únicament llegida en clau de manifestació normativa i normalitzadora pròpia de la cultura majoritària, davant la qual els i les joves (d'allà on siguin) són obligats a definir-se: adaptar-s'hi més o menys, resistir-hi més o menys. Hem ja defensat que l'escola és, a més, un territori per al desplegament de la sociabilitat juvenil, d'una sociabilitat relativament al marge del que provoquin o deixin de provocar les normatives escolars, una sociabilitat edificada entorn d'uns mapes culturals i relacionals específicament adolescents, una sociabilitat que 'promou' la vivència per part dels i les joves d'uns determinats processos i posicionaments identitaris.

3.2. Escola, mapes relacionals i "diferència cultural" El contacte intercultural d'origen escolar

No tornaré a justificar la valoració del territori escolar en tant que espai on es fan significativament presents allò que hem anomenat topografies culturals i topografies relacionals adolescents. És ara moment de reflexionar al voltant d'aquest segon element. Ho faré servint-me del debat sobre els límits i els potencials d'una teoria extreta de la disciplina de la psicologia social força útil a aquests efectes: la *teoria o hipòtesi del contacte*. No en va, aquestes teories centren la discussió en el possible paper "integrador" de les xarxes de relació interpersonals. En aquest recorregut conceptual

aniré fent esment d'aportacions i reflexions procedents de diferents branques de la sociologia.

3.2.1. Defensant la Hipòtesis del Contacte

See that man over there?
Yes.
Well, I hate him.
But you don't know him.
That's why I hate him.

Parable (Allport, 1954: 253)

Per tal de contextualitzar tant les potencialitats d'aquesta hipòtesi en relació al nostre objecte d'estudi, com les crítiques rebudes, cal parar atenció al moment i al lloc en què aquesta pren volada. M'hi refereixo citant les paraules de dues sociòlogues nordamericanes, Mary R. Jackman i Marie Crane, conegudes, entre d'altres coses, per sentar les principals línies d'atac contra les versions més reduccionistes de la teoria del contacte:

> En les anàlisis sobre les actituds racials dels blancs als Estats Units durant les darreres dècades, el dels contactes personals intergrupals ha estat un tema especialment recorrent. Entre els anys quaranta i els cinquanta, els investigadors se les hagueren amb l'estès problema dels prejudicis i actituds discriminadores adoptades pels blancs en un context històric propi d'una societat marcada per la segregació racial a tots nivells. Motivats per un cert esperit reformista, els estudiosos miraren d'identificar les maneres com el contacte personal entre individus blancs i negres podia ser tractat políticament per dissipar els prejudicis compartits pels primers sobre els segons. Així les coses, emergeix aleshores una de les més transcendentals teories en el camp de la literatura sobre el prejudici, la *teoria del contacte* (Jackman i Crane, 1986: 460).

A diferència del succeït en el nostre país, des que fou inicialment introduïda i desenvolupada per Robin M. Williams (1947) i, principalment popularitzada per Gordon W. Allport (1954), la *teoria del contacte* ha servit de base per a la realització d'una quantitat ingent d'estudis, investigacions, així com d'intervencions polítiques que, des de perspectives diverses i a diferents nivells, s'han ocupat de qüestions

relacionades amb les relacions interètniques bàsicament als països de tradició anglosaxona[44].

D'acord amb el sociòleg britànic Paul Connolly, "la seva popularitat pot, en bona mesura, ser entesa en termes tant de la seva simplicitat com del seu substrat ideològic" (2000: 169). Posteriorment ens detindrem sobre la consideració del segon dels aspectes que assenyala Connolly. En tot cas, la simplicitat de la hipòtesi del contacte rau en la base del seu missatge: del contacte entre individus de diferents grups ètnics en resulta una reducció del prejudici entre aquests dos grups afavorint la creació d'actituds positives i tolerants respecte de l'alteritat.

La hipòtesis del contacte sosté que són les fronteres (físiques i socials) existents entre les vides quotidianes de grups "ètnicament diferenciats" el que en promou la ignorància mútua. Aquesta ignorància alimenta creences errònies, reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, al temps que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats. Aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, són oportunament corregides quan aquests grups inicien processos d'acostament i coneixement mutu. Aquesta assumpció neix de la clàssica definició de *prejudici interètnic* que proposa Allport:

> El prejudici ètnic és una antipatia basada en una deficient i inflexible generalització. Pot ser sentit o expressat. Pot ser adreçat a un grup en el seu conjunt, o a un individu en tant que representant d'aquest grup (Allport, 1954: 10).

La generalització que serveix de base cognitiva i legitimadora de tot prejudici és el que es coneix com a *estereotip*, imatge caricaturitzada d'un grup que serveix per legitimar les creences i conductes que s'hi mantenen.

El mateix Allport remarca el fet que, finalment, les implicacions del contacte estaran en dependència de la seva naturalesa així com del context en què aquest s'articula: "canvis en els estereotips —en conseqüència, en el mateix prejudici— poden ser facilitats per la freqüència, intimitat, duració i context en què té lloc el contacte interacial" (Allport, 1954: 11). Els seguidors més directes d'aquesta teoria han consensuat cinc condicions

---

[44] Segons argumenten Ellison i Powers, la hipòtesi del contacte s'ha erigit en aquests països com una de les "idees amb més força en la sociologia de les relacions ètniques i racials" (Ellison i Powers, 1994: 385).

bàsiques per a què del contacte es derivin les conseqüències positives esperades[45]: 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, essent absents qualsevol mena d'estímuls de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut per comptes d'episòdic; 3) el contacte ha de ser informal, personal i cara a cara; 4) s'ha de produir en el sí d'una institució que el legitimi; 5) ha d'existir igualtat d'estatus entre els individus o grups que contacten.

Com dèiem anteriorment, aquesta hipòtesi ha guiat des dels seus inicis multiplicitat d'estudis en multiplicitat d'àrees temàtiques: a escoles i universitats (Lundberg i Dickson, 1952; Mann, 1959; Smith, 1982; Hallinan, 1982; Denscombe, 1983; Johnson i Johnson, 1984; Slavin, 1985), al lloc de treball (MacKenzie, 1948; Gundlach, 1950), a les forces armades (Brophy, 1945; Mannheimer i Williams, 1949; Butler i Wilson, 1978), a centres hospitalaris (Brown i Albee, 1966), a espais públics (Wilner, Walkley i Cook, 1952; Molotch, 1969), en àmbits polítics (Yarrow, Campbell i Yarrow, 1958; Bjerstedt, 1962), etc. Algunes de les aportacions més recents en aquesta línia s'han mogut en el terreny dels efectes del contacte interètnic ocorregut en l'àmbit educatiu (Schofield, 1995; Wood i Sontleitner, 1996; Schnneider, Fonzi, Tani i Tomada, 1997; Smith i Schneider, 2000; Nesdale i Todd, 2000).

Aquestes i moltes altres recerques auspiciades per l'atractiu de la teoria del contacte han contribuït a corroborar-ne el missatge: el contacte, en igualtat d'estatus i en context no competitiu, erosiona la base dels estereotips i modera la força dels prejudicis interètnics. I no tan sols els prejudicis estrictement interètnics; en general de tots aquells que es comparteixen respecte dels col·lectius minoritaris adscrits a "cultures diferents", com pot ser el cas d'algunes minories immigrades.

3.2.2. Criticant la Hipòtesi del Contacte

És el moment de girar la moneda. Cal puntualitzar, en tot cas, el fet que des del mateix moment en què comencen a aparèixer estudis i recerques en absolut tan concloents com els mencionats en el punt anterior, alguns dels principals defensors d'aquest paradigma s'han afanyat a acurar la conceptualització dels criteris i condicions necessàries per a què el contacte interètnic efectivament produeixi efectes cognitius i actitudinals positius (Wirth i Lord, 1992; Hamburger, 1994; Brewer, 1996; Pettigrew, 1997; Desforges *et al.*, 1997).

---

[45] Veure Pettigrew, T.F. (1971): *Racially Separate or Together?*, Nova York, McGraw-Hill.

De tota manera, i segons anirem veient, difícilment afinacions i reformulacions d'aquesta mena aconsegueixen esquivar les principals puntes de llança adreçables a la hipòtesi del contacte, a les seves assumpcions, metodologies i arrels teòriques i polítiques.

3.2.2.1. Qüestions teòrico-metodològiques

En aquest subapartat m'ocupo d'ordenar aquells conjunts d'aportacions crítiques que basen el seu judici en l'àmbit més estrictement acadèmic. Es critiquen, des d'aquest punt de vista, els fonaments analítics tant de les premisses de la hipòtesi del contacte com del consegüent procediment d'estudi.

Sobre el sentit de la casuística

Un dels punts que ha focalitzat bona part de les crítiques a la hipòtesi del contacte remet als tipus de mostreig principalment utilitzat per a la seva corroboració. S'ha suggerit que els autors seguidors d'aquest paradigma han acostumat a prendre com a mostra d'estudi individus *a priori* predisposats a mantenir actituds i discursos positius respecte de l'alteritat cultural. Al capdavall s'ha vingut a argumentar que en definitiva és la predisposició cap a aquesta mena de pràctiques i discursos el que fa que el contacte resulti exitós en termes de generació d'actituds i comportaments antiracístes i antixenòfobs, més que no pas a la inversa. Recentment, Alreshoud i Koeske (1997) han il·lustrat aquest argument en un estudi sobre estudiants àrabs inscrits en programes d'educació especial als Estats Units. Segons tracten de demostrar, no existeixen evidències que de la promoció del contacte entre estudiants autòctons i estudiants d'origen àrab en resulti cap desenvolupament d'actituds positives dels primers vers els segons, i, en canvi, sí sembla provar-se que són aquells estudiants amb prèviament un major grau de sensibilització respecte de la qüestió ètnica o la immigració els més tendents a iniciar processos de contacte.

Dit altrament, la hipòtesi del contacte, així com els estudis que se n'han derivat, confonen l'existència d'una correlació estadística amb una casuística. És més, encara que pugui inferir-se una relació causal entre ambues variables, esdevé complicat establir-ne, a priori, la direcció. Alguns dels seguidors de la teoria del contacte han tractat de solventar aquest *cul-de-sac* epistemològic raonant en el següent sentit: mentre que, certament, els individus amb prejudicis interètnics miraran d'evitar el contacte, el contacte, per sí mateix, opera un efecte independent tendent a reduir el prejudici.

Sortides per la tangent d'aquest tipus, però, no acaben de resoldre seriosament la qüestió plantejada. En la mesura en què, com posteriorment detallarem, la majoria dels estudis adreçats a la corroboració de la hipòtesi del contacte (tant en territori escolar com l'ocorregut en d'altres camps socials) han basat les seves línies metodològiques en tècniques quantitatives com la sociometria, és fàcil perdre de vista els efectes del context, la trajectòria i les estratègies individuals i col·lectives sobre el sentit de la relació estudiada. La complexitat de la qüestió remet, en darrera instància, al mateix caràcter essencialment polivalent de tota relació interpersonal, ja intergrupal ja intragrupals. Que el contacte pugui entendre's com a variable independent o dependent o independent de "segon ordre", romandrà en funció de l'articulació final i situada de tot un seguit de processos relacionals.

En el cas dels joves i de les seves articulacions culturals, tot dependrà de la manera i la força amb què es creui el component ètnic en la confluència de dos processos primordialment rellevants: l'*atracció interpersonal* —o disposició d'actituds favorables a la relació entre individus en tant que individus—, i la força de la *cohesió grupal* —o atracció mútua entre els membres d'un mateix grup d'iguals. Quan en un camp de joc juvenil (posem per cas, un determinat centre escolar) la variable ètnica (o la variable immigració) s'ha convertit en un eix de marcació de fronteres entre grups juvenils, molt probablement seran els individus que menys intensament viuen la seva participació respecte del "seu" grup d'iguals i que, previsiblement, més reflexivament diluciden aquesta participació, els qui menys problemes tindran a l'hora de promoure dinàmiques d'aproximació intercultural. Inversament, els joves que radicalitzen acríticament la seva pertinença a un grup o estil determinat tractaran de defugir evitaran el contacte, i, en cas que aquest es produeixi, menys disposats estaran a posar en quarentena els seus prejudicis interètnics o relacionats amb les minories immigrades.

Així, del context i de les regles específiques del camp de joc considerat –en el nostre cas, de les configuracions concretes del territori escolar a estudi– continuarà depenent: a) el fet que de l'aproximació i contacte sorgeixin processos afavoridors d'actituds individuals més respectuoses i igualitàries susceptibles d'impactar positivament sobre el "discurs oficial" del grup al qual pertany l'individu que les ha desenvolupat; i b) que aquestes actituds s'estenguin a la totalitat del grup al qual pertany el membre amb qui s'ha contactat.

Hem dedicat aquest punt al tractament de la primera d'aquestes qüestions. La segona centra, tot seguit, la nostra atenció.

Sobre la generalització grupal dels impactes individuals

Entre d'altres psicòlegs socials, Hewstone i Brown han conclòs que no sempre d'un contacte exitós entre dos membres de grups "ètnicament diferenciats" (és a dir, generador d'actituds individuals positives en el terreny interpersonal) es deriven recategoritzacions grupals positives. Per a aquests autors, una possible manera d'afavorir la generalització dels impactes del contacte passa perquè aquest compleixi el següent requisit: "que els participants en el contacte es vegin mútuament com a representatius dels seus respectius grups i no com a excepcions a la regla'" (Hewstone i Brown, 1986: 18). Aquest argument ha donat a peu a intents de corroboració de la hipòtesi del contacte per aquesta via (Desforges *et al.*, 1997). Hamburger (1994), per exemple, ha contrastat com l'experimentació del contacte entre participants mútuament considerats poc representatius dels respectius grups de referència no tan sols no condueix a la totalització grupal dels canvis actitudinals, sinó que, fonamentalment, serveix per construir noves subcategories de caràcter més o menys excepcional en les quals ubicar aquests "participants atípics". Al mateix temps, si qui protagonitza l'experimentació d'aquest canvi és pròpiament un "representant" o "participant típic", aleshores s'incrementen les possibilitats d'estendre'l no ja en la seva relació particular amb el grup diferenciat com a tal, sinó als mateixos components del grup que representa.

Igualment, com a possible sortida a aquest problema, un dels models de contacte proposats per Brewer (1996) aconsella: per comptes de motivar el contacte entre individus adscrits a segons quins determinats grups amb l'objectiu de posteriorment veure's generalitzades les actituds positives interpersonals provocades pel contacte, el que cal és motivar projectes cooperatius en el sí dels quals cada grup realitzi una tasca diferent però mútuament complementària per manera d'assegurar que els protagonistes de l'encontre, i previsiblement dels canvis actitudinals, siguin els grups en el seu conjunt.

No se'ns escapen les dificultats que a la pràctica comporta ja la recerca d'individus "representatius" (s'entén, "definidors de situació", en paraules de Merton), ja la organització de tasques o projectes cooperatius (tant escolars com extraescolars) els participants dels quals siguin grups "ètnicament diversos". En relació al primer dels casos, caldria pensar en termes de "graus" de representativitat dels individus respecte del seu "grup", així com d'"àrees temàtiques" o d'especialització intragrupal del privilegi (ens hi hem referit en el punt 2.3.2.5. del capítol anterior). I, en qualsevol cas, caldria no oblidar un dels arguments anteriorment exposats a tall d'hipòtesi. En aquells

contextos en què l'etnicitat o la immigració se situa com a variable demarcadora de les fronteres entre grups d'iguals, solen ser els individus més intensament i més visiblement participants d'un grup juvenil (aquells capaços de demostrar uns coneixements especialitzats i sistemàtics de les regles que regeixen les relacions entre grups o estils diferents), els menys propensos tant al contacte com, quan aquest es produeix, a l'experimentació de canvis en aquests coneixements i predisposicions. Molt sovint aquests "tipus juvenils" solen ser els considerats "representatius" del grup.

En segon lloc –quan es tracta de provocar un contacte cooperatiu i de complementarietat no entre "individus representants de", sinó entre grups "ètnicament diferenciats"–, convindria no perdre certs escrúpols i certa cautela. Procediments d'aquests mena poden no tan sols reforçar les atribucions i els prejudicis interètnics de partida (des del moment en què es fa visible i es recolza institucionalment la divisió), sinó, i en funció de la probable ocurrència d'efectes no esperats del contacte, acabar generalitzant i homogeneïtzant precisament el contrari del que es desitjava generalitzar i homogeneïtzar.

D'una o altra manera tornem a trobar-nos amb la complexitat i polivalència consubstancial a tota relació social. Al mateix temps, tornem a reafirmar-nos en la necessitat de resoldre el sentit i les raons d'aquestes complexitat i polivalència reclamant l'atenció sobre la configuració particular de les regles de joc dels camps específicament estudiats.

Sobre la qüestió de la intimitat

Molt en relació amb la necessitat de reflexionar al voltant de les possibililitats que es generalitzin categòricament els impactes individuals atribuïbles al contacte, apareix el debat sobre el grau d'intercanvi d'intimitat que aquest ha d'incorporar. Vèiem abans com els defensors de la teoria del contacte contemplen com a una de les condicions necessàries per al "bon funcionament" del contacte intercultural el que aquest aproximi individus en un context propici per a les relacions íntimes (Allport, 1954). Segons aquest punt de vista, no té efectes un contacte basat en una *utilitat instrumental* (per exemple, reunir-se joves "diferents" per formar grups de treball obligatori a l'aula), com, en canvi, sí els té el *contacte expressiu*, aquell que es produeix acompanyat de processos d'empatia personal (des de la constitució de xarxes d'amistat, a l'enamorar-se i sortir junts joves de diferents adscripcions culturals).

Deixant de banda els problemes que aquesta premissa pot comportar quant al sentit de la casuística de les relacions, està per veure que l'aproximació empàtica generi recategoritzacions cognitives. Ja m'hi he referit. Dues sociòlogues, Mary R. Jackman i Marie Crane, han estat especialment significades a l'hora d'assenyalar els límits d'aquest supòsit. En el seu influent article *Some of my bestfriends are black, but...*, afirmen:

> Tots estem familiaritzats amb aquesta infame expressió, la qual suggereix l'encara més insidiosa relació entre l'amistat personal i les actituds intergrupals. Primer, l'expressió implica que jo separo la meva relació personal amb un individu negre de la meva relació interpersonal amb la categoria social 'negres'. Segon, en la mesura en què jo tinc una connexió personal amb individus negres, em sento autoritzat per parlar sobre els 'negres', segur sobre el valor dels meus judicis. Tercer, estic convençut que el fet de tenir un o dos amics negres certifica que les meves observacions sobre els negres són justes i no esbiaixades, la qual cosa em reafirma en l'autocomplaença respecte els meus punts de vista. En resum, tenir un o dos amics negres em dóna llicència per pensar com em plagui sobre el grup en el seu conjunt (1986: 462).

No tornaré més sobre aquest punt, bàsicament detallat amb anterioritat. La clau de volta que ara interessa proposar és la relativització que aquestes autores, a l'entorn d'aquestes afirmacions, plantegen respecte del paper de la intimitat com a condició necessària per al canvi actitudinal i cognitiu. Després d'analitzar amb deteniment diversos estudis defensors de les implicacions de la hipòtesi del contacte, les autores conclouen com de fet no és el contacte íntim el que promou la superació dels prejudicis interètnics, sinó més aviat l'establiment de *múltiples contactes personals* (més o menys superficials, més o menys instrumentals) en contextos quotidians. Així, Jackman i Crane tracten de demostrar la transcendència del que per a elles són les dues característiques que ha de reunir un contacte autènticament desemmascarador d'estereotips, dos factors que necessàriament han d'ocórrer conjuntament: *proximitat física* i *connexió personal* (no necessàriament empàtica). Més que la intimitat, el factor determinant és la familiaritat amb l'experiència intercultural.

De fet, convindria afegir que el primer dels factors assenyalats (proximitat física) és a la pràctica condició de l'existència del segon (contacte personal). En contra de les presumpcions assumides pels defensors de la teoria del contacte -i, no cal dir-ho, també pel sentit comú-, *els amics no es trien lliurement*, sinó que es deuen a la manera com s'estructuren les biografies individuals a l'entorn de diversos *escenaris de proximitat*. Una família, una comunitat, un carrer, un barri, una feina, i també una escola o una aula, són territoris que serveixen les possibilitats relacionals entre les persones que els habiten. I en aquest punt retrobem l'abans esmentat avantatge d'un territori com

l'escolar en relació als que estructuren les dinàmiques pròpies dels moments d'oci. Per bé que valgui la pena esmerçar esforços de dinamització intercultural en el camp del lleure, aquests han d'afrontar un repte inicial que l'àmbit escolar ja té superat: promoure la participació en uns serveis o institucions formals, en una esfera en què, gairebé per definició, són predominants els valors de l'autogestió del temps i el desplegament "lliure i espontani" de la pròpia sociabilitat. Durant l'escolarització obligatòria, en canvi, ja hi són tots (si bé amb excepcions), i hi són en contacte permanent i quotidià.

No cal dir que sovint aquest contacte es veu interromput per diverses raons: inserció en aules d'acollida o de reforç d'alguns alumnes d'origen immigrat (sobretot els anomenats d'incorporació tardana), agrupacions flexibles, formació de grups *guetitzats* en moments d'esbarjo, etc. No obstant, resulta poc qüestionable que l'àmbit escolar ofereix uns espais i uns temps de contacte intercultural que l'oci, de moment, no és capaç d'oferir. I el que tal vegada sigui més important: l'escola, com a institució educativa, pot convertir-se en un mecanisme de legitimació extern d'aquest contacte[46]. D'alguna manera, és més fàcil que sigui la institució escolar la que possibiliti l'establiment dels múltiples contactes personals als que es refereixen Jackman i Crane.

Sobre la durada i força dels impactes del contacte

Una altre flanc de crítica de la hipòtesi del contacte el resumeix Paul Connolly segons segueix:

> El tipus de metodologia 'test-retest' usat per detectar els canvis en l'actitud dels participants després involucrats en situacions de contacte actua restringint el debat. Al nivell més bàsic, limitant l'atenció als efectes immediats post-contacte, deixen de considerar-se els impactes més a llarg termini de l'entorn social sobre les actituds i comportaments dels participants (Connolly, 2000: 175).

No obstant considerem l'escola com un territori escolar estructurador de les geografies culturals i relacionals dels i les joves adolescents, no per això hem de deixar de recordar el pes que juguen altres territoris com a camps de sociabilitat específicament juvenils (espais i temps d'oci, relació amb els mitjans audiovisuals i les noves tecnologies,

---

[46] Estaria per veure, en aquest sentit, que l'aplicació sostinguda a l'aula de dinàmiques de treball en grups cooperatius interculturals (per instrumentals que puguin ser els motius de la seva formació) no comporti l'establiment de contactes amb efectes certament positius.

projectes de creació cultural de caràcter individual, relacions amb la família i la comunitat, etc.). Les línies de crítica que s'han desenvolupat en aquesta direcció es basen, doncs, en la formulació del següent interrogant: ¿com assegurar que determinats processos individuals de relativització dels estereotips i els prejudicis interètnics atribuïbles al desenvolupament d'un contacte interpersonal puguin "sobreviure" i traslladar-se, mantenint-ne els efectes positius, a d'altres camps (en tot cas, qualsevol context fora de l'abast de la situació de la relació interpersonal establerta) conformats per regles, pràctiques i discursos diferents, àdhuc contradictoris? Podem ara detenir-nos en un exemple, a mig camí entre el tractat en el punt referent a la generalització grupal dels impactes individuals, i el que volem fer explícit en aquest.

En el marc de la investigació que realitzàrem amb Diego Herrera en relació al sentit de la inserció de les segones generacions de famílies immigrades en el cas del municipi de Mataró[47], un aspecte es feia present a moltes de les entrevistes que mantinguérem amb estudiants autòctons inscrits en els IES públics i en edats compreses entre els 14 i els 16 anys. Quan aquests eren provocats pels entrevistadors a dibuixar la imatge que compartien respecte de la figura de l'immigrant magribí (se'ls pregunta, aproximadament, i molt en genèric, "què penses dels joves immigrants magribins?"), molt sovint les respostes es movien en el registre (Alegre i Herrera, 2000: 97-104): "són uns incivilitzats", "*a mi no me gustan, yo no voy con ellos, siempre traen problemas*", "*están en todos lados, aquí, allí, haciendo el bestia*", etc. Cal fer notar, en tot cas, com aquests tipus de resposta es recolzen en el prejudici que identifica joves d'origen magribí amb aquells grupuscles immigrats més *lumpenitzats*, *guetitzats*, i marginats dels marcs socialitzadors normalitzats (principalment, escola i famílies). Però en bastants casos, quan se'ls demanava posteriorment que reflexionessin sobre l'opinió que els mereixia l'alumnat immigrat de la seva classe o del seu curs, amb qui més o menys mantenien contacte, aleshores se'ns donaven contestes del tipus: "*Ah!, a esos también los cuentas. Es que esos, bueno, algunos sí, pero en general son bastante normales. No están por ahí* armándola"; o, "clar, és que els que van a escola són diferents, perquè volen aprendre i fer amics espanyols. Els fotuts, els *xungos* són els que estan fora de l'institut, de vegades volten per aquí fora [...] Alguns d'aquest sí que van a l'escola, però van moltes *campanes*". En ocasions, l'entrevistat o entrevistada arribava a racionalitzar el prejudici: "no tots són així [problemàtics], però quasi tots sí. Jo diria que un noranta per cent són això i una deu per cent tranquil·lets, que no van pel carrer *armant bulla* i això". És significatiu que aquesta mena de respostes també ens la

---

[47] Veure Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): *Escola, oci i joves d'origen magribí. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró*, Barcelona, Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut, n. 14.

propocionaven alguns joves d'origen magribí, presumiblement amb el propòsit de distingir-se de l'estesa i compartida associació immigració-perillositat. Una noia marroquina procedent de Tànger i amb dos anys de residència a l'Estat remarcava: "*a mi no me gustan los marroquíes, son locos, tontos, gamberros, no buenos. Yo no voy con ellos, sólo vienen a molestar todo el rato y seguirme y gritar y insultarme*". També en M., noi marroquí, provinent de la mateixa ciutat i resident a Catalunya des dels tres anys, especificava: "*yo no, yo voy con españoles. No me junto con ellos [d'altres marroquins]. Si los veo los saludo y ellos no me hacen nada a mí, porque me conocen. Yo le conozco pero no me junto con ellos*". No es tracta de negar que aquestes argumentacions puguin tenir certa dosi de correspondència amb determinades realitats socials en el cas d'una ciutat com Mataró; en tot cas, l'efecte de l'estereotip negatiu provoca la total identificació "criminalitzadora" esmentada, i, fins i tot, el fet que amb relativa freqüència s'acabi negant tota possibilitat de "redempció al condemnat".

En aquest sentit, el que es critica de la hipòtesi del contacte té a veure amb les limitades conseqüències que un possible canvi actitudinal pugui tenir sobre la reestructuració en bloc d'uns prejudicis la disposició dels quals serveix per "construir realitat" de maneres diverses, sovint divergents, en diferents situacions socials i territoris de socialització; situacions i territoris que, al seu torn, reinformen i reestructuren molt variablement la disposició d'aquests prejudicis. Les implicacions d'aquest argument respecte del nostre objecte d'estudi no tan sols remeten a la qüestió de com mesurar l'abast dels efectes del contacte, això és, la possibilitat que aquests resultin susceptibles de traduir-se a contextos no estrictement immediats. Finalment, l'argument pot estirar-se i acabant atendre al caràcter pretesament *fragmentari* de les relacions emmarcades en els camps de la cultura juvenil. El treball empíric d'aquesta tesi doctoral tractarà de donar possibles pistes sobre l'abast real d'aquest fenomen.

3.2.2.2. Qüestions teòrico-polítiques

Tot seguit proposo el que trobo una necessària ampliació de l'òptica que incorpori en el centre de l'anàlisi determinats plantejaments i perspectives més pròpies del procediment sociològic. Segons tractaré d'argumentar, sense aquest canvi d'òptica difícilment pot reflexionar-se a l'entorn del lloc que ha d'ocupar el contacte en el marc de les relacions interculturals articulades en el context de la presència i penetracions de les geografies adolescents en territori escolar.

Sobre la qüestió del prejudici

Indiferentment de quant es complexifiqui la hipòtesi, cal entendre que els seus principals punts de crítica, teòrica i política, remeten a les assumpcions respecte del pes que la teoria atorga als efectes del "prejudici interètnic". En primer lloc, les actituds i els comportament intergrupals són primordialment interpretats en tant que atributs individuals. D'aquesta manera, les variacions personals quant a aquestes actituds i comportaments són examinades en funció de les diferències en les trajectòries individuals, de socialització o d'experiència en relacions interètniques. En segon lloc, si les posicions i disposicions actitudinals es fonamenten en la irracionalitat i la desinformació, les possibilitats de redempció es deixen en mans de la racionalitat i la correcta informació que proporciona (sota les adequades condicions) l'exposició al contacte interètnic. En tercer lloc, atès que no es valoren diferències (desigualtats) socials significatives entre els diversos grups ètnics, i que les accions de discriminació únicament es deuen a l'existència d'un sentiment d'antipatia, el camí per generar predisposicions no discriminatòries es fa provocant, per mitjà del coneixement mutu, sentiments positius de respecte i tolerància.

En molt bona mesura aquestes són les assumpcions que romanen tant en les bases de la les teories del contacte com en el fons de moltes de les versions afins que se n'han generat. Tot plegat obvia una dimensió de primer ordre en l'abordatge de qualsevol component de les relacions dites interculturals: les estructures socials, polítiques i institucionals en què aquestes tenen lloc. No és d'estranyar, per tant, que autors propers a posicions analítiques radicals o estructuralistes hagin emfasitzat la necessitat d'abandonar l'enfocament que proposa la hipòtesi del contacte i substituir-lo per un que entengui la qüestió de les relacions i actituds interètniques en termes de conseqüències de la formació d'unes determinades relacions de poder en el marc d'uns contextos i processos socials que determinen la posició dels individus i dels grups en el tramat de les desigualtats (entre elles, les de base ètnica i/o les derivades per les condicions de la immigració) que especifica l'estructura social.

En síntesi, que les implicacions del contacte interètnic resultin més o menys profundes i duradores, que depenguin més o menys del grau d'intimitat de la relació establerta, o del nivell de cooperació del projecte que la motivi, que siguin causa o efecte de determinades predisposicions actitudinals, etc., tot plegat romandrà sempre en funció de l'estructuració social, política i institucional en què aquest contacte tingui lloc. Retrobem en aquest punt les aportacions dels enfocaments propis de l'educació antiracista anteriorment descrits.

I podríem complementar-les amb aquelles referències que, arribant al el nivell més micro, entenen els espais escolars concrets com a territoris de confrontació d'interessos

–com a "*sites of struggle*" (Ball, 1981). Des de l'"òptica micropolítica" (Ball, 1987, 1997; Gillborn, 1994, 1995) és marca, d'aquesta manera, l'èmfasi en el *conflicte* com a criteri articulador de la vida i les lògiques internes de les organitzacions escolars[48]: conflictes (manifestos o latents) entre els interessos dels professors, entre els dels equips docents i els directius, entre les normes escolars i els estudiants, entre els grups mateixos d'estudiants, entre les polítiques de centre i les associacions familiars o les comunitats veïnals, entre els projectes del centre i les autoritats educatives locals o autonòmiques, etc. tots ells conflictes que compliquen la governabilitat de la institució i expliquen les possibilitats (o impossibilitats) d'articular segons quins criteris d'actuació. Les paraules de Stephen Ball són paradigmàtiques en aquest terreny:

> Prenc les escoles, igual com la resta d'organitzacions socials, com a territoris de lluita [*arenas of struggle*]; obligades a tractar amb els conflictes reals o potencials entre els interessos dels seus membres, a patir descoordinacions, a ser ideològicament diverses. Aquests arguments són essencials si volem entendre la naturalesa de qualsevol organització escolar (Ball, 1987: 19).

Molts exemples, molts d'ells força propers il·lustren l'abast dels conflictes interns i externs viscuts quotidianament pels centres educatius a l'hora d'engegar determinades iniciatives curriculars o extracurriculars. Sense citar casos concrets, sí podríem pensar en aquelles situacions en què malgrat la bona voluntat d'un reduït nombre de professors per programar determinats projectes d'educació interculturals i antiracistes en un centre a on la variable immigració s'ha convertit en "problemàtica", i malgrat la bona predisposició d'algun tècnic o regidor municipal, finalment l'execució d'aquests projectes és travada per l'oposició de certes "comunitats d'interès" (associacions de pares i mares, autoritats locals, equip directiu,...), temoroses de projectar públicament i de manera massa visible certes atencions a la població escolar d'origen immigrat[49].

---

[48] Com puntualitza David Gillborn, "la perspectiva micropolítica sobre la vida de les escoles dóna un rol central al conflicto i a les relacions de poder, en contrast amb els plantejaments de les teories managerialistes de les organitzacions, les quals es fonamenten en les nocions del consens racional i l'acord instrumental" (Gillborn, 1995: 95).

[49] En un context llunyà al nostre, Don Lee (2001) analitza en un sentit similar el fracàs dels plans d'educació antiracista impulsats en un centre sorgit de la fusió entre una escola obrera amb una població escolar majoritàriament afrocaribenya i una escola de classe mitja amb una població predominantment blanca. En aquest cas el conflicte sorgeix entre els interessos d'un petit grup de professors i de la comunitat afrocaribenya, d'una banda, i els interessos de les autoritats locals i la comunitat anglosaxona, decidits els darrers a silenciar la qüestió ètnica. En aquest context, l'equip directiu opta per assegurar la governabilitat del centre optant per afavorir els interessos dels actors dominants, i prosseguir amb el continuïsme dels criteris del "colour-blindness".

Sobre els subjectes del procés

Remarquem en aquest subapartat un aspecte general relatiu a l'enfocament de partida de la hipòtesi del contacte. Tant la teorització descrita com els estudis empírics que s'hi recolzen prenen com a subjectes d'anàlisi els grups o individus representants de les posicions majoritàries dins l'àmbit estudiat. En efecte, l'interès rau a donar compte de la mesura i el sentit com es produeix (o es pot produir) un canvi significatiu, fruit del contacte intercultural, en els prejudicis, disposicions i actituds dels *actors dominants*. En el cas de l'àmbit escolar, el centre d'atenció serien els processos a partir dels quals la presència d'estudiants pertanyents a minories ètniques o immigrades i el contacte entre aquests i els estudiants de l'ètnia (o adscripció cultural) majoritària, poden promoure dinàmiques que puguin facilitar la "integració" dels primers sobre la base de les actituds de *tolerància* que puguin desenvolupar els segons. Aquest punt de vista, però, planteja algunes objeccions de les quals seguidament m'ocupo.

D'entrada seria un error definir de forma genèrica i apriorísticament què és una majoria i què és una minoria. Abans resulta indispensable conèixer les coordenades i homologies que dibuixen les geografies adolescents a estudi, exercici necessari per poder identificar, justament, quines són les posicions majoritàries i quines les minoritàries, quines les posicions centrals i quines les desplaçades. Segons el camp en què ens fixem (hàbits de lleure, pràctiques de transgressió, estils juvenils, rendiment acadèmic, posició escolar, autonomia familiar, etc.) i segons les configuracions particulars d'aquests camps, el joc majoria-minoria traduirà el conflicte entre uns grups o uns altres. Efectivament, uns determinats individus poden ocupar posicions centrals en un determinat camp de joc (per exemple, en les geografies relacionals presents en un centre educatiu) i, en canvi, situar-se de manera perifèrica en una altra esfera espacial (per exemple, en el context de les geografies culturals pròpies dels seus territoris referents d'oci).

Sigui com sigui, sempre que s'identifiquin contextualment i segons les esferes estudiades els eixos majoria-minoria, queda la qüestió d'establir a qui s'atorga el protagonisme de l'acció. I en aquest punt, com s'ha anat ja indicant, el meu punt de vista difereix en certa mesura del propi de les teoritzacions i estudis sobre el contacte intercultural. Evidentment que el procés de posicionament a les geografies adolescents (el protagonitzi qui el protagonitzi) per força fa entrar en relació la diversitat de grups i posicions que conformen l'espectre del camp de joc estudiat. Però al meu entendre esdevé prioritari esforçar-se a comprendre com són viscuts els posicionaments en les geografies adolescents des de l'òrbita dels joves adscrits a comunitats minoritzades, en

el nostre cas, d'origen immigrat. Deixant de banda que són aquests grups els qui més es juguen en aquest procés, la justificació d'aquesta priorització respon fonamentalment a dos motius.

En primer lloc, cal recordar la mateixa definició de les geografies juvenils com a *espais objectivitats*. Les coordenades, homologies que estructuren les posicions en aquestes geografies (per tant, les distàncies i proximitats entre unes i altres), són definicions, tipificacions, institucionalitzacions, construccions socials que superen l'acció concreta i parcial dels individus. Com dèiem en el capítol anterior (punt 2.1.2.3.), els mapes culturals de l'adolescència són en bona mesura mapes cognitius, coneixements típics, estructures de sentit i sentiment més o menys compartides; i és el fet que siguin compartides el que provoca que cristal·litzin en territoris objectivats de sociabilitat. Això no vol dir que es tracti d'un espai immutable, no subjecte a les possibilitats de transformació col·lectiva dels seus significats i regles del joc, ni tampoc que siguin impossibles opcions individuals d'oposició i construcció resistent. Però el que sobretot crec interessant és fixar-se en aquells moments en què els joves viuen la seva aproximació a un món prèviament construït, cristal·litzat d'antuvi. En aquest sentit no es tractaria tant de valorar el resultat de la confrontació entre majories i minories, sinó bàsicament de comprendre com es juga el procés de coneixement i participació d'aquells significats contextuals que, precisament, expliquen la producció d'aquestes confrontacions. És en aquests moments quan es fan evidents les *distàncies cognitives* (no cal dir que *estructuralment situades*) entre uns i altres, així com els jocs de negociació que originaran les mateixes possibilitats presencials dins cadascun dels territoris específicament adolescents.

En segon lloc, i, ara sí, atenent a les plasmacions contextuals dels jocs majoria-minoria, entenc que, per profunds que siguin els trasbalsos emocionals i culturals de la majoria davant l'evidència d'una determinada alteritat, els qui bàsicament i d'entrada es veuen cridats a aprendre i recontextualitzar els significats del seu *habitus* són aquells qui són definits com a *nouvinguts a l'espai*. Salvant les distàncies amb l'estudi del cas ideal que es planteja Alfred Schütz[50] en un dels seus escrits, les seves paraules il·luminen el que mirem de justificar. Incialment...

> ... el conocimiento elaborado sobre el nuevo grupo, subsistente en el grupo de origen del forastero, resulta inadecuado para este por la simple razón de que no ha sido elaborado con el fin de provocar una respuesta o una reacción de los integrantes del nuevo grupo. El conocimiento que ofrece sirve

[50] Schütz, A. *Op. cit.*

> solamente como un cómodo esquema para interpretar al grupo extraño, y no como guía para la interacción entre los dos grupos (1974: 167).

I es tracta, el fet de ser nouvingut, d'una condició no estrictament cronològica, sinó constantment subjecte als efectes d'una molt concreta adscripció cultural. En segons quins contextos, per molts anys que s'hi hagi fet present un jove d'origen immigrat, si hi predominen criteris de discriminació per raons ètniques (o de procedència geogràfica), se'l continuarà considerant nouvingut, se'l continuarà tractant com un foraster.

Efectivament, un cop comencen a subvertir-se les lògiques d'aquestes primeres passes, entren en joc els possibles canvis en els estereotips, les disposicions pròpies dels grups majoritaris, així com en les actituds i els moviments identitaris dels mateixos grups "nouvinguts". Certament, el resultat final d'aquestes dinàmiques no s'explica sense recórrer a les conseqüències de la interacció i la negociació entre el conjunt dels grups amb posicions diferents en les geografies culturals i relacionals adolescents. Aleshores esdevé transcendental, no únicament la manera com els grups minoritzats s'hagin aproximat i hagin après unes regles del joc preexistents, sinó també les transformacions de les opcions valoratives preses per la resta d'actors implicats en el procés.

Qüestions de pràctica política

Segons com m'he anat referint a les principals premisses metodològiques i teòriques de la hipòtesi del contacte, no sorprèn que aquest enfocament hagi pogut servir a les conveniències pròpies de la legitimació de l'acció política. En obviar l'atenció als efectes del context *macro*estructural i *macro*polític, i fixar-se fonamentalment en els processos relatius a les relacions interpersonals, es desplacen i redueixen també les responsabilitats atribuïdes a la intervenció política. Com ha assenyalat Fitzduff:

> En el context d'aquest marc ideològic, l'Estat ocupa un paper poc o gens actiu en la construcció i el manteniment de les divisions racials i ètniques, essent d'aquesta manera efectivament absolt de qualsevol responsabilitat. En el millor dels casos, se li atribueix un rol essenciament benigne i pacificador en la mesura en què indueix el contacte i les actituds positives entre els diversos grups ètnics i racials (1995: 86).

En el relatiu a l'àmbit educatiu, no estranya que el debat polític hagi situat com a un dels centres d'interès prioritari la qüestió de la *concentració escolar* d'alumnes immigrats extracomunitaris, l'anomenat procés de *guetització* dels centres educatius. Això ha estat així, per exemple, al Regne Unit, on a començaments dels noranta el

Govern recomanava ja a les autoritats locals limitar la inscripció escolar d'alumnes immigrants a no més d'un 30% respecte del total d'estudiants. Però el mateix ha succeït i continua succeint a casa nostra.

Per tal de combatre el *problema* de la concentració escolar, el 25 de febrer de 1994, una circular de la Direcció General d'Ordenació Educativa recomanava textualment que "*per aconseguir una bona inserció en el medi escolar que faciliti la convivència i els aprenentatges [...], sembla aconsellable, indicativament, que el nombre total [d'alumnes d'origen estranger] no superi el 15% del total de l'alumnat de l'escola*". 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, optant-se des d'aleshores per tres guies bàsiques d'acció:

A. Per comptes de fixar *límits màxims*, s'observa la conveniència d'establir un *nombre mínim* de places reservades per a la inscripció d'estudiants amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desafavorides, dins dels quals s'inclouen els d'origen immigrat. El Decret 72/96 establia la reserva de dues places per unitat o grup en els centres sostinguts amb fons públics. La Resolució de 5 de març de 1999, del Departament d'Ensenyament, permet que l'anterior reserva de dues places pugui elevar-se per al curs 1999-2000 fins a cinc places en alguns centres que determina l'annex del document (i que no n'inclou cap de Barcelona, per exemple).

B. Quant al procediment habitual de matriculació, s'han provat sistemes que impliquin tant l'Administració local com la Inspecció d'Ensenyament (Generalitat) de la zona en la recerca de solucions. 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, representants dels equips directius dels centres i, ocasionalment, tècnics dels serveis socials municipals) les responsables de la distribució al començament del curs de l'alumnat immigrat 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 l'*interès legítim* de pares i mares a escollir el centre per a llurs fills/es.

C. Aquestes iniciatives s'han anat regulant per mitjà de decrets de matriculació on en els darrers anys s'han anat introduint mesures de "repartiments" de l'alumnat immigrat nouvingut entre la xarxa de centres públics i la privada concertada.

A la pràctica, però, si ens hem de fixar en el balanç d'aquests intents de repartiment entre centres públics i privats concertats, no sembla que aquestes línies d'acció hagin

aconseguit resoldre el "problema" de la concentració escolar d'aquest alumnat. Certament la xarxa concertada ha anat incrementant les seves proporcions d'alumnat estranger[51], cosa que no significa que disminueixin les disparitats quant a l'escolarització d'aquella població immigrada la concentració escolar de la qual és considerada problemàtica. En altres paraules, quan es distingeix en funció de l'àrea de procedència de l'alumnat estranger, s'observa, entre d'altres coses, que els alumnes originaris dels països més rics tenen una presència significativament més elevada a l'ensenyament de titularitat privada (amb l'exemple extrem dels procedents de Japó o dels estudiants alemanys); mentre que inversament, els alumnes originaris de països pobres presenten percentatges molt superiors d'inscripció en centres de titularitat pública (destacant el cas dels estudiants d'origen magribí[52]).

Sigui com sigui, la concentració escolar de l'alumnat immigrat procedent de països empobrits se situa en l'agenda política i, en general, en el debat públic com un "problema" de primer ordre, sempre des del punt de vista de justificacions tant de base *instrumental* com de tipus *expressiu*. Justificacions instrumentals són aquelles que remeten a les dificultats per acomplir amb els objectius curriculars quan a les aules es concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics molt limitats. Però sobretot ens interessen els arguments d'ordre expressiu per quant entronquen directement amb els supòsits valoratius que fonamenten la teoria del contacte: l'assumpció col·lectivament acceptada és que reduint la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió, es força el contacte interètnic, la qual cosa facilita la convivència en tant que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes.

Ara bé, essent d'esperar que incrementant-se la dispersió hagin d'augmentar les probabilitats que es produeixi el contacte interpersonal interètnic, no per això és fa autoevident que totes les concentracions siguin *guettos*, ni tots els agrupaments (estadísticament significatius) de joves estudiants d'origen immigrat en una mateixa escola siguin indesitjables. Altra cosa és que sigui especialment criticable el fenomen de la "concentració artificial", aquella que ocorre quan la proporció de nois i noies d'origen immigrat en un centre docent supera significativament la proporció que aquests

---

[51] Segons dades del Departament d'Ensenyament, el curs 2002-2003 s'ha doblat el nombre total d'alumnes estrangers escolaritzats en centres privats concertats, passant de representar el 2% del total de l'alumant escolaritzat en aquests centres a suposar el 4,8% d'aquest total. Això sí, si el curs 2001-2002 el 4,02% de l'alumnat inscrit en centres públics eren d'origen estranger, el present curs aquest percentatge arriba al 7,6%.

[52] Segons dades del mateix Departament referides al curs escolar 2001-2002, dels 12.029 alumnes magribins que cursaven estudis obligatoris (infantil, primària i ESO) a Catalunya, gairebé el 90% ho feien en centres públics.

mateixos nois i noies representen sobre el total de joves en edats corresponents residents a la zona d'adscripció del centre[53].

Tot plegat tornem a l'argumentació que ha recorregut el fil de totes aquestes pàgines: finalment que l'una cosa (la dispersió) o l'altra (la concentració) afavoreixin un tipus de contacte intercultural o un altre, això és, un contacte desemmascarador o un contacte reproductor de prejudicis, dependrà tant de l'entorn social específic de cada realitat escolar, com de les configuracions de les configuracions pròpies de les geografies adolescents que s'hi articulen, com de les macroestructures socials i polítiques que informin les característiques particulars del propi contacte.

3.3. Conclusió: de les *identitats* als *posicionaments*

He dedicat aquest capítol a justificar la transcendència del territori escolar com a espai articulador de sociabilitats i cultures adolescents. Més concretament m'he centrat a repassar algunes d'aquelles aportacions d'ordre teòric i alguns d'aquells estudis empírics que han abordat la comprensió de les implicacions de variables com l'ètnia, la immigració, la "diferència cultural" sobre el procés d'"integració" socioeducativa de col·lectius específics de joves adolescents. En un primer moment ens ha interessat oferir una mirada al pla cultural, als encaixos i desencaixos entre els valors culturals que tradueix el món escolar i els valors culturals que "aporten" certs col·lectius d'origen immigrat; en un segon apartat m'he referit als límits i potencialitats d'algunes tesis que ens parlen de les lògiques i conseqüències de les relacions de contacte intercultural.

En tot cas, l'intent ha estat el de situar alguns punts de recolzament teòric del que és un dels principals centres d'interès d'aquest treball de tesi doctoral: com quotidianament i en l'àmbit escolar els joves adolescents "treballen" a nivell tant simbòlic com relacional amb les distàncies que per raó d'ètnia o per motius de la condició immigrada s'adscriuen a determinats col·lectius d'estudiants.

Del tractat en aquest capítol, derivaríem dues lliçons de pes. Primerament, i es miri des de la perspectiva que es miri, es fa manifesta la multiplicitat de *recursos i límits identitaris* que estructuren les vides i relacions quotidianes dels joves adolescents també

---

[53] Francesc Carbonell critica l'accentuació política d'aquest procés: "En ocasions, l'administració educativa ha facilitat aquest procés creixent de precarització de l'escola pública, incentivant aquestes concentracions artificials quan, per exemple, ha concertat noves línies amb l'escola privada en zones on hi havia abundants places vacants a l'escola pública. D'aquest manera s'ha anat tancant encara més el cercle viciós de la guetització" (Carbonell, 2000: 89).

en territori escolar. Identitats de classe, de gènere, d'ètnia, immigrades, específicament juvenils, construïdes "a mida"..., tot plegat processos en constant moviment, tot plegat processos el balanç final dels quals difícilment pot anticipar-se amb total certesa, el balanç relatiu dels quals no pot comprendre's sense baixar al terreny de les geografies i els seus entorns concrets. En segon lloc, he intentat demostrar que aquests jocs identitaris es fan significatius en el territori escolar en un doble sentit: en el propi marc de l'escola els joves adolescents construeixen i reconstrueixen mapes culturals i relacionals (mapes molt sovint estesos fora dels límits físics dels centres); el propi procés d'escolaritzar-se és apropiat pel conjunt de joves en sentits diversos, convertint-se dites apropiacions en marcadors simbòlics de les seves geografies generals.

Totes dues lliçons ens planten al davant el debat sobre la *qüestió identitària*, més en el context d'un objecte d'estudi com el plantejat. Però no hi entrarem més enllà dels límits del propi objecte. Tornant sobre algunes de les línies argumentals seguides en molts dels punts d'aquest capítol, podríem parlar dels que són els principals pols de tensió d'aquest debat: la visió estructuralista i la visió postestructuralista. Comencem per la segona.

Molt sintèticament exposat, l'òptica postestructuralista, aplicada a l'anàlisi de les identitats juvenils, troba ressonàncies bàsiques en les *teories de la hibridació cultural*. En la línia del discurs postmodern, aquestes perspectives destaquen la decadència de les meta-narratives i dels relats essencialistes i totalitzadors de les atribucions i adscripcions culturals col·lectives, i en canvi advoquen per l'emergent existència de construccions identitàries locals, complexes, reflexives i contingents[54]. Criticant el recurs a categoritzacions estàtiques i reïficadores de pertinences identitàries, molts dels autors seguidors d'aquestes teories aposten per la transcendència de les dinàmiques de mal·leabilitat i bricolatge, de joc i negociació culturals, de la possibilitat d'elaborar "identitats a mida" (*self-made identities*), a través de processos simbòlics de deconstrucció i reconstrucció sincrètica. Segons paraules de Stuart Hall, "en el món modern la identitat és sempre un joc obert, complex i sense fi, alguna cosa sempre en construcció" (Hall, 1997: 30). Entra en aquest joc el procés de "subjectivització de la identitat" (Berger, Berger i Kellner, 1979) al que ens referíem en el punt 2.2.2. del capítol anterior, procés especialment incident en el món de la cultura i les relacions juvenils.

---

[54] Allò que Lyotard (1984) descriu com *petits récits*.

La cosa es complica quan en aquests jocs identitaris s'hi barregen adscripcions culturals per motius ètniques o d'immigració[55]. I en aquest punt, ens quedem amb els valors de les òptiques interculturals o del multiculturalisme crític (o reflexiu). En la mesura en què fugen del multiculturalisme més essencialista, proposen aproximacions suggerents a la qüestió de les identitats ètniques o immigrades.

Algunes d'aquestes aproximacions s'acosten al que Richard Jenkins (1997), basant-se en l'obra de Fredrik Barth, denomina *model socioantropològic de l'etnicitat*. Segons Jenkins, les adscripcions ètniques no poden ser encapsulades de forma rígida entre uns límits prefixats; la identitat ètnica i els sentiments de pertanyença que subministra són quelcom consubstancialment problemàtic, quelcom constantment produït i reproduït en les interaccions de la vida quotidiana. Alhora aquest model entronca amb les teories de la cultura i la identitat de Fredric Jameson (1998). Segons aquest autor, "*la cultura (...) no es una sustancia o un fenómeno propiamente dicho; se trata de un espegismo objetivo que surge de la relación entre, por lo menos, dos grupos*" (Jameson, 1998: 101). En altres paraules, la cultura es un fenomen que reconeixem com identificatiu quan la relació amb l'alteritat ens en dóna consciència. En definitiva, "*la cultura debe verse siempre como un vehículo o un medio por el cual se negocia la relación entre grupos*" (Jameson, 1998: 103)[56].

En el seu llibre *There ain't no black in the Union Jack: the cultural politics of the race and nation* (1987), Paul Gilroy critica les visions essencialistes sobre les diferències ètniques que van servir per justificar les polítiques i campanyes municipals contra el racisme a bona part de les ciutats angleses a principis dels vuitanta. Aquest essencialisme homogeneïtza i categoritza estàticament unes adscripcions racials en les

---

[55] Ali Rattansi, per exemple, aplica la transcendència dels processos postmoderns de *fragmentació*, *dislocació* i *contradicció* dels relats identitaris sobre l'etnicitat: "Si la proliferació de discursos contradictoris i ambivalents és indicatiu de les dislocacions internes i constitutives d'allò social i de la seva relativa obertura, ha de ser també vista com a part de l'estructuració de sèries de diferents 'posicionaments subjectius'. Una perspectiva 'postmodernista' entèn les identitats racials –com d'altres identitats, inclosa l''antiracista'– en tant que descentrades, fragmentades per discursos contradictoris així com pel ventall d'altres identitats. Per això, les identitats racials no són necessàriament consistents en el seu moviment a través de diferents contextos i situacions, ni tampoc disponibles en la forma d'autoconeixements transparents per als subjectes" (Rattansi, 1999: 92).

[56] Per exemple, davant el tradicional encontre entre "dues cultures", els subjectes d'aquestes dinàmiques poden bé construir "tercers espais", "zones identitàries intermèdies", allà on tots dos referents culturals millor es complementen (Bhabha, 1994), bé creuar i contradir paràmetres de tots dos marcs en la fabricació d'una identitat totalment descentrada -procés popularitzat amb la designació de *border crossings* (Giroux, 1992). Aplicant-ho al debat sobre l'etnicitat, Thomas H. Eriksen assenyala com la identitat ètnica necessàriament es crea (i es recrea) a través de les relacions interculturals. Aquest autor ho il·lustra molt suggerentment de la següent manera: "parlar d'un grup ètnic totalment aïllat és tan absurd com parlar del so d'una sola mà aplaudint" (Eriksen, 1997: 37).

que col·loca uns col·lectius minoritaris "portadors de trets de cultures particulars, de tradicions, llengües, sistemes de creences, textos i històries que han compartit (...), però que en realitat ja no compartiran en el vell sentit perquè són inevitablement el producte del creuament de diverses històries i cultures pertanyents a diverses 'llars' al mateix temps –i, per tant, a cap llar en particular" (Gilroy, 1987: 61).

Reelaborant les crítiques de Gilroy a l'"homogeneïtzació cultural" ('*cultural insiderism*') (1987, 1990) i de Stuart Hall a l'"absolutisme ètnic" (1992), Rattansi parla de la relativitat i contextualitat de les identitats i les relacions ètniques:

> Tant els discursos com les relacions interètniques tenen tendència a ser contradictoris i ambivalents en el seu caràcter. Aquestes complexitats internes són contextualment produïdes i són diferencialment articulades segons les situacions particulars i els contextos institucionals. Les identitats i les relacions interètniques es troben al mateix temps subsumides en elements propis de les diferències de gènere i classe social, fracturades i a l'entorn de nombrosos eixos identitaris (Rattansi, 1992: 37).

I en una direcció similar Chamberlayne (2002) defineix els valors del concepte de "transculturalitat". En aquest cas, l'autora empra la noció de "vides transculturals" per referir-se a la fluïdesa i complexitat dels anclatges i pertinences identitàries dels individus contemporànis, particularment d'aquells qui protagonitzen processos migratoris.

Insistim en aquest punt: ens interessen els plantejaments antiessencialistes de l'interculturalisme o el multiculturalisme crític o reflexiu en la mesura en què, anant més enllà de la "celebració de ingènua de la pluriculturalitat i de les *self-made identities*", no descuiden les implicacions d'eixos de desigualtat més generals com els de classe, gènere, ètnia, condició immigrada, etc. És aquí on no cal perdre vista l'altre pol del debat, la *visió estructuralista* en què basen, entre d'altres, els arguments propis de l'anomenada educació antiracista. Recordem que es destaca aquí com d'útils per a la reproducció de les desigualtats i de la marginació socials són els pretextos del fonamentalisme ètnic o cultural. Raonant en relació al paper de l'educació, és cert que l'escola, en tant que 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 la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el sí 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, gènere i ètnia), així com les geografies culturals

de referència, i són aquests eixos i aquestes geografies els factors que informen els jocs identitaris "disponibles" en el territori escolar. Alhora, variables com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars dels actors implicats, sense menystenir el pes de segons quines implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir articular (o desarticular) les direccions d'aquests jocs identitaris.

Aquest és en molt bona mesura el punt de contacte entre les visions menys tancades de tots dos pols. No és altre que la seva confluència en els arguments de l'*asincronisme*. Finalment, els jocs identitaris –entre ells els propis de l'etnicitat i de les dinàmiques relacionals minories-majories (veure punt 3.1.3.)–, es diluciden segons contextos culturals i reticulars particulars. Altrament dit, aquestes *configuracions micro* són les que dibuixen els recursos identitaris disponibles i el seu grau de convertibilitat a capitals socials adolescents específics, i sempre sota paràmetres estructurals de més abast (tant en l'espai com en el temps). Si amb tot el vist fins el moment estem d'acord amb què el territori escolar representa mútiples escenaris d'aquest joc, caldrà aleshores fer-ne etnografies concretes per tal de desentrellar com poden operar, fer-se significatius i transformar-se determinats criteris d'identificació adolescents.

És aquí on justifico la clau de volta que orienta els criteris de conceptualització que posarem en pràctica d'ara endavant. Entenc que resoldre les bases i les implicacions identitàries dels processos adolescents que aquí s'estudien depassa l'abast dels objectius d'aquesta tesi. Sense negar el meu acord amb aquell seguit d'aportacions que ens parlen de la naturalesa dinàmica i dialògica del fet identitari, de la seva naturalesa més *líquida*[57] que no pas sòlida, opto per parlar de *posicionaments geogràfics*. Més concretament, de *posicionaments culturals i relacionals en les geografies adolescents que s'articulen en els territoris escolars*. D'aquesta manera prioritzem el caràcter empíric, el fet viscut d'experiències múltiples d'identificació. Com exposo en el capítol següent, i tal i com anirà defensant-se al llarg de tot aquest treball, els jocs culturals i relacionals que expressen les dinàmiques adolescents (i no tan sols adolescents) no són fruit directe d'estratègies identitàries preses *a priori*. Malgrat sens dubte existeixin apostes estratègiques prèvies als processos vivencials que configuren els posicionaments geogràfics, malgrat aquestes apostes ajudin a comprendre el perquè i el com de moltes d'aquestes experiències, entenc que és bàsicament la força d'allò viscut quotidianament el que construeix i reconstrueix els criteris identitaris dels joves

---

[57] Segueixo aquí la terminología empreada per Bauman en el seu llibre *Liquid Modernity* (2000). Segons explica aquest autor, "la cerca de la identitat és una lluita continuada per aturar els fluxos, per solidifcar allò que és fluid, per donar forma allò que no en té" (Bauman, 2000: 82).

d'origen immigrat (i en general del conjunt de joves adolescents) i, a partir d'aquí, les conseqüents opcions estratègiques, grupals o individuals. Primer l'experiència, després el balanç identitari, i no a la inversa.

En aquest sentit, els posicionaments geogràfics vindrien a ser els ingredients principals dels quals es nodreixen les construccions de la identitat. Els posicionaments geogràfics serien, alhora, els signes visibles de les identificacions. Unes identitats certament complexes i multireferencials, precisament dels del moment en què es basen en posicionaments viscuts entorn d'eixos múltiples, la classe social, el gènere, l'ètnia, l'edat... Les experiències de posicionament entorn les geografies adolescents de referència se signifiquen també en base a les experiències de posicionament referenciades entorn d'aquest conjunt d'eixos. I sempre emfasitzant el seu sentit pràctic; parlem de *posicionament*, com a "acció de posicionar-se", no pas de *posicions* estètiques i resoltes.

Al mateix temps, l'ús d'aquest terme permet resoldre algunes de les limitacions del concepte d'*integració*. Segons dèiem en la introducció d'aquest treball, la noció d'integració porta incorporades connotacions finalistes, teleològiques. No se'ns escapa que també el concepte "posicionament" dur incorporades aquesta mena de connotacions. La diferència, però, és que la referència a un procés d'integració indica l'existència d'un punt de destinació fix. Quan es parla de la necessitat genèrica d'"integrar els immigrants" és dóna per descomptat que el destí del procés és un tot complex format de normes, drets i deures, cultures, hàbits, un tot considerat invariable, com una constant, un tot que no canviarà amb l'arribada d'aquelles realitats que aporten els qui hi emprenen el viatge. Arribats a aquest destí aquells que s'hi integren passen simplement a formar-ne part. Per contra, els processos de posicionament connoten jocs relatius, tensions i equilibris constants la resolució provisional dels quals generen formacions i transformacions de les regles que dibuixen les geografies culturals i relacionals de referència. Al capdavall la pròpia naturalesa de les experiències de posicionament (les visqui qui les visqui) és relativa: els significats d'aquestes experiències s'entenen en base als sentits geogràfics del conjunt de posicionaments en joc.

Amb aquests darrers paràgrafs ens hem situat a un nivell molt abstracte. És objectiu d'aquesta tesi dur aquests arguments al terreny de la dilucidació empírica, concretament al terreny de la pràctica i experiències reals dels joves fills i filles de famílies d'origen estranger en les seves trajectòries per les geografies adolescents que cristal·litzen en l'àmbit escolar. Amb voluntat d'encetar aquest camí de l'abstracte al concret, acabo aquest capítol fent referència als valors d'interès de dues etnografies: la primera,

recollida en el llibre *New Ethnicities and Urban Culture* (1996) de Les Back, no especialment centrada en l'àmbit escolar, sinó realitzada en el context de dos districtes del sud de Londres; la segona, de Christinne Roux (1991), amb base empírica en un centre educatiu d'un barri de París.

El punt de partida de Back és certament proper al que apuntàvem un paràgraf abans: "les identitats dels joves exhibeixen multiplicitat de complexos punts de referència. En aquest sentit vull mostrar com aquests significats i identitats es troben mediades per contextos particulars, així com per tot un seguit de condicions històriques i circumstàncies sociopolítiques" (Back, 1996: 49). Així, l'autor compara les geografies juvenils de dos barris perifèrics del sud de Londres, un d'ells ètnicament mixte (Southgate), l'altre majoritàriament format per famílies blanques de classe obrera (Riverview). A partir d'aquest exercici Back dóna compta de la presència de diferents fenomens que qüestionen les fórmules apriorístiques pròpies de les afiliacions ètniques fonamentalistes. Un d'aquests fenòmens és el que anomena "nacionalisme de barri" (*neighbourhood nationalism*), dinàmica generadora de posicionaments geogràfics (de distàncies i proximitats tant simbòliques com físiques) que subverteixen les línies tradicionals de demarcació racial. Elements bàsics d'aquest nacionalisme local són els "discursos comunitaris" (*community discourses*) que justifiquen i construeixen aquestes geografies. Així, per exemple, l'autor constata la força que en el barri de Southgate tenen aquests posicionaments col·lectius, uns posicionaments que duen els joves blancs a "sentir-se identificats" amb determinats estils culturals espectaculars fins aleshores "identificatius" dels joves negres (en el terreny del gust musical: música *reggae, house, hip-hop, sound-system, underground soul*)[58]. En aquest mateix procés els nois blancs se senten atrets per certes formes de masculinitat (*macho-masculinity*) especialment assumides pels nois afrocaribenys. Finalment, aquests jocs de posicionament acaben allunyant en els mapes culturals i relacionals dels joves del barri la relació amb joves negres d'altres districtes, com també les relacions amb els col·lectius de joves asiàtics (sobretot vietnamites) més "guettitzats", considerats els uns i els altres "*outsiders*" d'aquestes geografies. En canvi a Riverview, els joves afrocaribenys són posicionats a les geografies adolescents del barri com a col·lectiu marcadament minoritzat. Els joves blancs únicament se senten propers d'alguns joves afrocaribenys membres dels seus cercles de sociabilitat més reduïts. Aquest fet provoca que els grups de joves negres

---

[58] La circul·lació d'aquests paràmetres estilístics permet a Back remarcar la importància dels moviments local-global quant a als criteris de posicionament i consum cultural: "les etnicitats han de ser enteses en els contextos locals específics on les tradicions són reinventades. Malgrat aquesta importància dels factors locals, aquests processos culturals també s'han de considerar a la llum del tràfec internacional dels significats culturals i de les formes de significació" (Back, 1996: 183).

adoptin "estratègies identitàries" consistents a recuperar referències "ancestrals" com el rastafarianisme.

Un altre exemples de la mal·leabilitat de les identificacions ètniques o immigrades ens el proporciona Roux en el seu article (resum de la seva memòria de doctorat) *Même école, même ambition* (1991). En la seva etnografia, l'autora compara les aspiracions escolars i personals de noies magribines i franceses d'entre 15 i 16 anys estudiants en unes mateixes escoles i residents en un mateix barri de París. Roux parteix per qüestionar-se la validesa de les teories reproductives sobre l'educació pel que fa al cas de l'origen ètnic. I els resultats del seu estudi semblen certament no corroborar-les. Segons acaba concloent, "si l'escola divideix i exclou segons l'extracció social, ho fa més en funció de l'origen de classe més que no pas de l'extracció ètnica" (Roux, 1991: 160). Efectivament tots els pares i mares de les noies d'origen magribí entrevistades comparteixen la concessió al sistema escolar d'un paper de normalització i promoció socials no només per a les seves filles, sinó també per al conjunt de la unitat familiar. Elles hi estan plenament d'acord i lluiten per establir-se eficaçment en aquest procés. En aquest sentit, la consideració dels camins a seguir per sentir-se "socialment integrat" en la societat francesa no és la mateixa per a les noies franceses que per a les d'origen magribí: "el cas de les noies filles de famílies magribines no és el mateix que el de les seves companyes franceses ja què, mentre que les primeres conceben l'escola como una 'escapatòria', com un mitjà de promoció, com un mitjà d'integració social, les joves franceses cerquen també la seva inserció a la societat per d'altres instàncies com la família, el carrer o els llocs d'oci" (Roux, 1991: 155). Però el cas és que, per un motiu o un altre, totes elles acaben compartint unes mateixes ambicions escolars (rendir acadèmicament per prolongar els estudis fins a la universitat), professionals (totes volen tenir una feina lucrativa i prestigiada) i d'estils de vida (totes volen combinar el treball remunerat amb una dedicació a la cura dels fills basada en els valors afectius que elles han rebut). Altra cosa és que el fet de compartir aquestes aspiracions i de lluitar per acomplir-les no comporti, en el cas de les noies d'origen magribí, cap mena de tensió familiar. Depenent dels seus posicionaments familiars, és quan algunes d'aquestes noies recorren a estratègies instrumentalistes: acomplir rigorosament amb el treball extraescolar per rebre el permís de sortir amb les amigues, o de assistir a les excursions de l'escola, etc. En qualsevol cas, Roux insisteix a desmentir que les identitats ètniques o immigrades siguin acríticament heretades de generació en generació; al contrari, són dinàmiques obertes a constants processos de recontextualització i resignificació, i a estratègies més o menys instrumentalistes de negociació adoptades en base a experiències creuades de posicionament.

4. MODEL D'ANÀLISI I USOS METODOLÒGICS

Fins ara he mirat d'anar construint el marc conceptual que fonamenta el model d'anàlisi d'aquest treball de tesi doctoral. He recolzat el desenvolupament d'aquest exercici en tot un seguit de referències teòriques i exemples d'estudis empírics previs que crec justifiquen el perquè de la pertinença analítica del model. Aquest capítol es proposa un doble objectiu: i) plantejar una certa recapitulació que enllaci els fils argumentals rastrejats per manera de sintetitzar les que han estat les directrius fonamentals del treball empíric; ii) donar compte de les tècniques i usos metodològics que han guiat el tractament empíric de les qüestions plantejades arran del dibuix analític proposat.

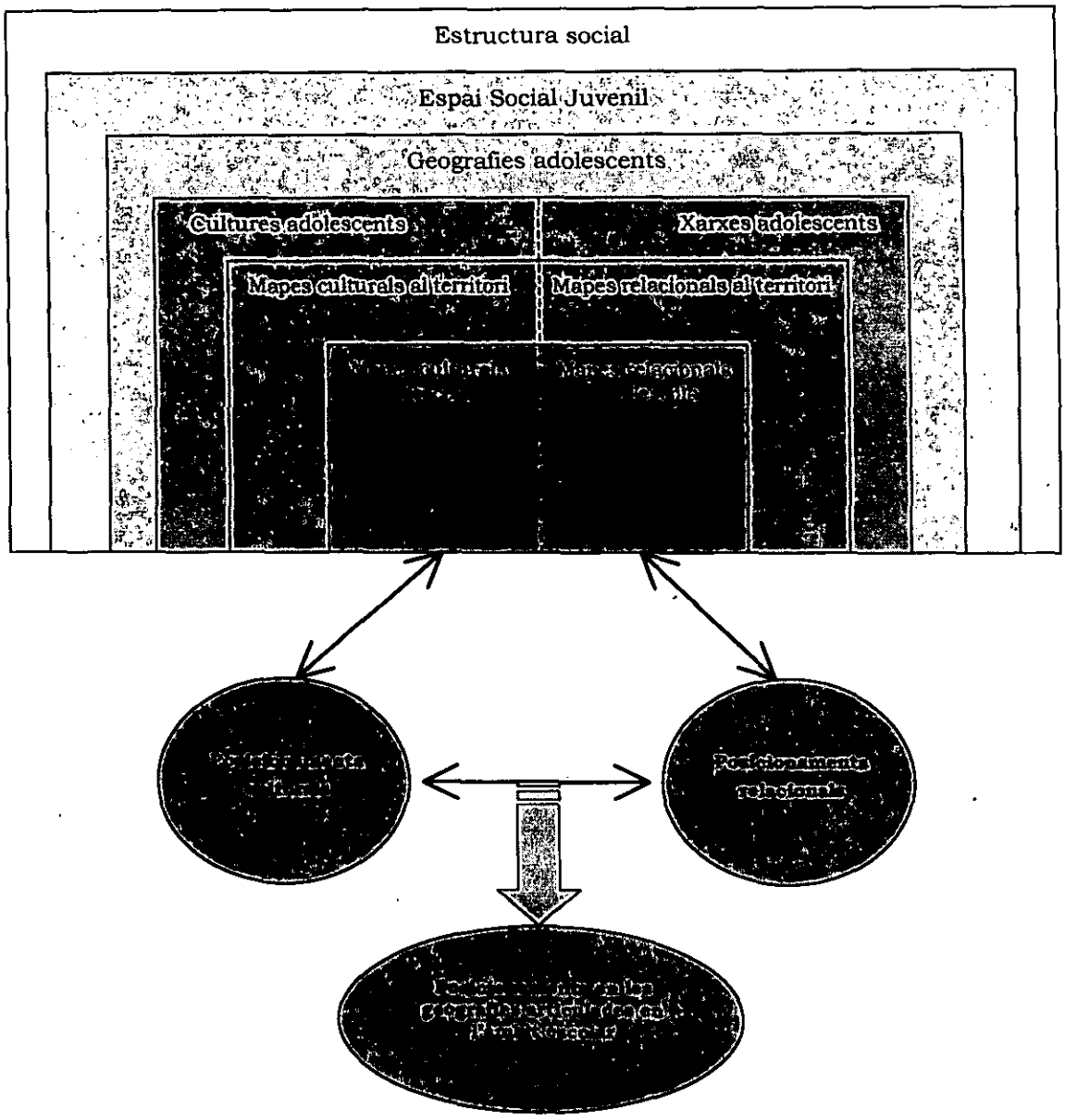
Començarem mostrant l'esquema analític bàsic que resumeix l'esquelet conceptual sobre el que s'ha articulat el marc conceptual desenvolupat (punt 4.1.). En aquest apartat repassarem el sentit del paper que ocupen en aquest esquelet les principals variables en joc, així com el significat de les relacions que entre elles convé establir. Al llarg d'aquestes pàgines anirem especificant les dimensions a estudi i les preguntes clau al voltant de les quals ha girat el treball de camp realitzat.

En un segon bloc (punt 4.2.) descriuré quins han estat els plantejaments metodològics i els instruments de recollida (o construcció) de dades dels que m'he servit per dur a terme el treball de camp corresponent, sempre sobre la justificació de la seva correspondència amb les característiques pròpies dels interrogants formulats.

4.1. L'esquema analític

La Figura 1 ordena visualment el model d'anàlisi construït en el decurs dels capítols 2 i 3. S'hi mostra, així, el sentit de les relacions entre les variables conceptuals que he ha anat explicant al llarg d'aquestes pàgines.

FIGURA 1: Model d'Anàlisi



Tres observacions abans de fer-ne el corresponent repàs:

i. Segons es justificarà més endavant, la Figura dibuixa una relació a diversos nivells. En aquests nivells les relacions entre les nocions que apareixen s'han de llegir en termes de condicionaments múltiples que circulen del punt de vista *macro* al *micro*, de l'estructura social general al factor propi dels jocs de posicionament en les geografies adolescents que s'articulen en territori escolar. Els tres quadrants que, respectivament, figuren els conceptes *cultures adolescents / xarxes adolescents, mapes culturals al territori / mapes relacionals al territori,* i *mapes culturals a l'escola / mapes relacionals a l'escola* se separen seguint una divisòria discontínua en la mesura en què s'hi plantegen conceptes correlatius però referits dos dels àmbits d'anàlisi diferenciats: el dels mapes culturals (a la banda esquerra) i el dels mapes relacionals (a la banda dreta).

ii. La Figura diferencia els quadrants segons games diferents de grisos. El sentit d'aquests deferenciació, per al cas del primer nivell, no és el d'intentar fer veure que algunes variables són més "importants" que d'altres a l'hora de determinar segons quins condicionaments. Per entendre'ns, no s'està dient que l'estructura social (noció situada en el quadrant amb un fons de gris menys intens) condicioni les experiències de posicionament en les geografies escolars menys del que ho fa l'estructuració de l'espai social juvenil; i així successivament. Allò que vull mostrar amb la graduació d'aquestes tonalitats és el recorregut dels nivells macro als micro, i centrar els que han estat i seran els principals focus d'atenció d'aquest treball –aquells que descenen al punt de vista més micro, aquells que s'articulen a l'entorn de les relacions entre els quadrants més enfosquits. És per això que els jocs de relacions entre les variables *mapes culturals a l'escola, mapes relacionals a l'escola* i *posicionaments culturals, posicionaments relacionals* s'estableixen entre els considerats focus d'atenció prioritària.

iii. Aquest esquema analític serveix per ser aplicat a les experiències de posicionament cultural i relacional viscudes pel conjunt de joves adolescents (vinguin d'on vinguin). Precisament aquest ha estat un dels principals motius de preocupació del plantejament bàsic d'aquest treball: partir de models comprensius i explicatius que no exclusivitzin les raons de les articulacions socials i culturals presents en territori escolar segons determinades adscripcions ètniques o segons quines condicions pròpies de la immigració. La qual cosa no vol dir que deixi de ser necessària l'especificació posterior dels significats

d'aquest model en funció de les implicacions objectives i simbòliques d'aquestes adscripcions. Com he fet en el decurs dels capítols anteriors, en allò que vindrà, anirem constantment proposant aquest doble joc, de la globalitat a l'especificitat, tot seguint trajectes d'especificació diversos (entre ells, els propis de la pertinença a col·lectius ètnic o immigrats minoritzats).

Repassem tot seguit com hem anat llegint i com llegirem les relacions entre els quadrants que hi apareixen en funció dels condicionaments múltiples que circulen dels nivells més macro als més micro.

4.1.1. Resumint

L'el·lipse final ens situa l'atenció en el el concepte de *Posicionaments en les geografies articulades en l'àmbit escolar.* Amb aquesta noció em refereixo als camins que els joves adolescents segueixen en els mapes culturals i relacionals articulats en territori escolar. Em refereixo, per tant, al balanç dels seus itineraris de posicionament cultural i posicionament relacional a través de les seves geografies de referència a l'escola. Són aquests itineraris dinàmics i carregats de dilemes que els adolescents segueixen empesos per la necessitat de fer-se un lloc, de ser algú en aquestes geografies, situant-se d'una o altra manera en les xarxes socials de l'escola (de l'aula, dels passadissos, en els temps d'esbarjo...), compartint unes determinades representacions culturals i signes identitaris més o menys aglutinadors. Al llarg dels capítols anteriors he tractat de justificar perquè situo aquesta variable en el punt central de mira d'aquest treball de tesi doctoral. No estic introduint, per tant, una variable nova. Simplement concreto amb aquesta fórmula motius d'anàlisi i reflexió exposats amb anterioritat.

Com he anat fent al llarg dels capítols anteriors, faig servir el terme *posicionaments* per comptes del de *posicions*. El motiu és que el segon remet a una realitat estàtica, mentre que el concepte "posicionaments" ens parla de l'acció de posicionar-se, un procés obert i dinàmic. En aquest procés són viscudes múltiples *experiències de posicionament en els territoris de l'adolescència.* Aquest conjunt d'experiències dibuixen camins per les geografies adolescents, uns camins que, al seu torn no s'expliquen sense parar atenció al seu context de referència. Els joves adolescents no tan sols interaccionen amb d'altres joves adolescents "portadors" de segons quines cultures, sinó que també se les veuen directament amb conjunts de coordenades culturals tipificades i és en relació a elles que es troben obligats a prendre partit.

Aquestes experiències de posicionament ocorren en contextos escolars específics. És per això que les característiques d'aquestes experiències, fins i tot la possibilitat real que algunes d'elles arribin a produir-se, estan necessàriament condicionades pel tipus d'*estructures relacionals i mapes culturals existents dins l'àmbit escolar concret.* No volen dir el mateix, per exemple, les experiències de contacte intercultural en un institut públic, situat en un nucli urbà i obrer amb elevada presència de població d'origen immigrat, que les vivències del contacte (en cas que aquest efectivament es produeixi) en un centre de classe mitja ubicat en una zona on hi resideixi una proporció molt reduïda de població immigrada. Ni voldran dir el mateix, ni, com veurem, tindran les mateixes conseqüències.

També a aquest nivell convé no descuidar la transcendència normativa i normalitzadora de la institució escolar. Variables com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars dels actors implicats, sense menystenir el pes de segons quines implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir articular (o desarticular) les direccions dels jocs identitaris que els i les adolescents signifiquen dins les seves fronteres. En parlàvem en el punt 2.1.1.1. del segon capítol i m'hi tornaré a referir en el capítol final.

Alhora, i malgrat considerem l'escola com un territori escolar estructurador de les geografies culturals i relacionals dels i les joves adolescents, no per això hem de deixar de recordar el pes que juguen altres territoris com a camps de sociabilitat específicament juvenils (espais i temps d'oci, relació amb els mitjans audiovisuals i les noves tecnologies, projectes de creació cultural de caràcter individual, relacions amb la família i la comunitat, etc.). Vèiem abans com precisament una de les crítiques teòriques a la hipòtesi del contacte té a veure amb les limitades conseqüències que un possible canvi actitudinal en territori escolar pugui tenir sobre la reestructuració en bloc d'uns prejudicis la disposició dels quals serveix per "construir realitat" de maneres diverses, sovint divergents, en diferents situacions socials i territoris de socialització; situacions i territoris que, al seu torn, reinformen i reestructuren molt variablement la disposició d'aquests prejudicis. D'una manera o altra, és clar que les morfologies i els significats dels mapes relacionals i culturals articulats a l'escola, les seves coordenades i homologies, no s'entenen al marge de les *topografies relacionals i culturals existents al medi o territori de referència.*

Més enllà de les coordenades i homologies estructuradores dels mapes adolescents dels territoris de referència dels contextos escolars, és clara la influència de les definicions generals d'allò considerat cultures específicament adolescents, i, per tant, de les

definicions generals dels criteris d'agrupabilitat dels joves adolescents. D'una banda, podem parlar de l'existència d'uns marcs de referència general, les *cultures adolescents*, que serveixen com de "diccionari" per a la codificació particular de les topografies culturals articulades a cada territori concret. Els joves adolescents elaboren i reelaboren els seus estils, les seves estètiques, les seves pràctiques i discursos dotant-los dels significats i accepcions a l'abast en aquest diccionari general. Aquest diccionari és, com hem assenyalat anteriorment, un constructe social i històric, fruit d'unes determinades circumstàncies espai-temporals. És el mateix diccionari que defineix quins i com són els principis disponibles per a la creació d'agrupaments i distanciaments adolescents (*xarxes adolescents*): l'escola ajunta i separa la totalitat d'infants i adolescents segons criteris de nivell i edat; el carrer ajunta i separa joves i adolescents segons criteris de veïnatge i interessos compartits; la discoteca ajunta i separa joves i adolescents segons criteris d'edat, gust estètic i musical; les activitats acadèmiques extra-escolars ajunten i separen infants, adolescents i joves segons disponibilitat econòmica i aposta educativa pròpia o dels pares, etc. Per bé que es tracti d'un diccionari sotmès a constants revisions i variacions, produeix efectes de cristal·lització, d'objectivació de la realitat del que he anomenat *geografies adolescents*, això és, el conjunt de coordenades, homologies, coneixements típics, marcadors simbòlics, tramats socials, distàncies i proximitats (físiques i simbòliques) que orienten les trajectòries identitàries dels joves adolescents en diferents espais i territoris.

Alhora, aquestes definicions culturals i configuracions relacionals operen en el context d'un marc, d'un constructe social més ampli com és l'*espai social juvenil*. Si les geografies adolescents són *contingut*, l'espai social juvenil n'és el *continent*. És aquesta la fórmula que ens ha servit per donar compte de l'existència d'un espai –i d'un temps– específic comprès entre la pubertat i la vida adulta. En l'actualitat i en les formacions socials que ens són més properes, esdevé necessari introduir la idea de *transició*, de temps de resolució entre la finalització de la infància i la definitiva assumpció de les responsabilitats adultes, de tal manera que, fins que no s'allarga el període intermig entre l'una i l'altra, la joventut com a grup d'edat diferenciat i diferent no pot disposar d'un espai i d'un temps propis. A partir d'aquí, un cop la història "descobreix" la possibilitat d'existència social al marge de les obligacions de l'esfera pública i laboral (Ariès, 1973), podem pensar en tota mena de divisions i subdivisions semàntiques (més o menys encertades) del cicle de vida que genèricament anomenem "joventut": pre-adolescència, primera adolescència, adolescència intermitja, adolescència tardana, etc. L'espai social juvenil fixa, doncs, un conjunt de condicions socials, al temps que possibilita l'articulació de processos socials relativament autònoms (entre ells els propis de les geografies adolescents), la construcció de móns de sentit que actuen com a marcs identitaris per a cada vegada més persones. I sempre des de la seva doble realitat: com a

espai objectivat de sociabilitat, i com a suma de significats típics i personals en constant transformació.

Les articulacions concretes de l'espai social juvenil són variables segons quin sigui l'emplaçament dels individus que el participin en l'*estructura social*. Efectivament, defensar l'autonomia relativa de funcionament de l'espai social juvenil no nega el fet que eixos estructurals com la classe social, el gènere i l'ètnia "penetrin" a l'espai social adolescent condicionant no tan sols els riscos a afrontar en el procés de transició a la vida adulta, sinó en general el perfil de les coordenades i les homologies que es dibuixen com a significatives en les geografies adolescents així com les formes de resposta als dilemes que aquestes plantegen. M'hi he detingut en el punt 2.2.2. del segon capítol. Ja sigui per efecte dels codis sociolingüístics familiars, com a conseqüència de la interiorització d'uns determinats tipus d'*habitus* de classe o gènere, fruit de les dinàmiques de minorització de certs grups ètnics o immigrats, o resultat de les estratègies instrumentalistes de promoció social o de resistència protagonitzats per segons quins col·lectius de joves adolescents, el cas és que les experiències i significats articulats al conjunt de territoris que conformen l'espai social juvenil (en general) i les geografies culturals i relacionals adolescents (en particular) són viscuts diferencialment en funció de quin sigui l'accés dels individus a uns capitals econòmics, socials, culturals i simbòlics desigualment distribuïts.

Raonant en relació a la importància del territori escolar, he també afirmat que, malgrat l'escola 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 la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el sí 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, gènere i ètnia), així com les geografies culturals i relacionals de referència, i són aquests eixos i aquestes geografies els factors que informen els jocs identitaris "disponibles" en el territori escolar.

4.1.2. Variables a estudi

D'acord a com he estructurat els marcs conceptual i analític, les dimensions específiques a estudi queden dividides en dos grans blocs: el relatiu a les configuracions dels mapes relacionals i el referent a les característiques dels mapes culturals. L'esforç serà el d'aproximar-se a l'articulació d'aquestes dimensions en els territoris escolars que

han centrat el treball empíric, duent fins allà on sigui possible les seves connexions amb les realitats de les geografies adolescents més generals.

I en tot cas es tracta d'un exercici recolzat en els valors de la tesi general d'aquest treball. A saber: *els posicionaments relacionals i els posicionaments culturals dels nois i noies adolescents (també d'aquells d'origen estranger) en el sí de les seves geografies de referència (aquelles articulades en els territoris escolars) mantenen entre sí relacions dialèctiques de mutu condicionament. Els camins i les experiències viscudes a través dels mapes culturals adolescents condicionen els camins i les experiències viscudes entorn dels mapes relacionals que els envolten, i viceversa.*

4.1.2.1. Posicionaments culturals. Dimensions a estudi

Sintetitzem seguidament els components principals que ens han servit per a la construcció del que hem anomenat posicionaments culturals. Parlem de tres ingredients bàsics: els mapes culturals a l'escola (el context de referència simbòlica, els sistemes de significació), les experiències de posicionament cultural (els camins) i els judicis i prejudicis "interètnics" que *marquen* tant a nivell simbòlic com pràctic la dilucidació d'aquests mapes i experiències culturals.

Els mapes culturals a l'escola

Es tractarà de capturar la cristal·lització d'aquells punts cardinals que orienten els discursos, les pràctiques i els gustos dels joves adolescents en territori escolar. No vol dir que únicament em fixi en aquells punts cardinals (coordenades i homologies) que continguin dilemes de tipus escolar o educatiu; l'objecte a estudi és el conjunt de les topografies culturals adolescents que són significades en el camp escolar, elaborin qüestions dels camps que siguin (escolars, d'oci o familiars). No ens hem cansat d'assenyalar que l'àmbit escolar és un territori significatiu de les geografies culturals (també relacionals) pròpies de l'adolescència: no tant sols hi penetren significacions pròpies d'aquests altres contextos, sinó que el propi procés d'escolaritzar-se és apropiat pel conjunt de joves en sentits diversos, convertint-se dites apropiacions en marcadors simbòlics de les seves geografies generals.

Així, els principals punts d'atenció relatius a aquesta dimensió són pròpiament els components conceptuals als que m'he referit en el punt 2.2.1. del segon capítol. Molt sintèticament:

Coordenades. Són els "llocs comuns", els "senyals bàsics" que estructuren els mapes dels territoris adolescents i que, alhora, situen els punts substantius que signifiquen les regles de joc a cadascun dels escenaris. Depenent de com els joves adolescents es moguin a l'entorn d'aquests punts aniran posicionant-se d'una manera o d'una altre a cada context, distanciant-se i aproximant-se amb d'altres joves, participant de majories o, per contra, de posicions minoritàries en les geografies adolescents.

Com assenyalàvem aleshores, aquestes coordenades defineixen les principals disjuntives, els dilemes fonamentals sobre els quals cal prendre decisions, les quals, si bé no sempre són preses de manera lúcida i reflexiva, sí que condicionen la manera de fer-se present a cadascun dels seus camps de joc.

Seguint el model d'anàlisi que plantejo, convindrà fixar-nos en com les coordenades i els dilemes al voltant dels quals van concretant-se els mapes culturals adolescents se signifiquen a l'entorn dels tres escenaris de joc considerats: l'escola (la valoració de la utilitat de la institució escolar, la dedicació a l'estudi, el rendiment acadèmic, les expectatives acadèmiques, la relació amb el professorat, la relació amb la resta de companys, etc.), el lleure (els espais on passar el temps, les companyies, els consums, el gust musical, les pràctiques de violència, la relació amb els grups juvenils fora del centre educatiu, etc.) i la família (la importància atorgada a la socialització familiar, la percepció sobre el control familiar, la valoració de les normatives familiars, el respecte als pares, la intimitat i la confiança compartides, els beneficis esperats, la diferenciació dels rols de pare, mare i germans/es, etc.). M'interessarà, insisteixo, aprofundir en les coordenades que –es refereixin al camp que es refereixin– facin acte de presència i construeixen geografies adolescents en el territori escolar.

Homologies. M'he referit així a la construcció de conjunts de gustos, pràctiques i discursos que han acabat integrant-se i fent-se socialment significatius. Si del que es tractarà és de parlar d'*experiències* i *posicionaments* culturals a les geografies adolescents no n'hi haurà prou de saber en quina mesura els i les joves adolescents (vinguin d'on vinguin i sigui quina sigui la seva condició social) coneixen les coordenades que dibuixen les seves geografies i territoris; serà necessari valorar en quina mesura comparteixen participen de les maneres dominants de significar-se conjuntament aquestes coordenades. Les coordenades són paraules, les homologies la seva sintaxi, les unitats bàsiques dels seus sistemes de significació.

Convé identificar quines són i com funcionen les unitats bàsiques de significació articulades en territori escolar, tot procurant distingir segons la seva *extensitat* (volum de coordenades que aglutinen a nivell intraespacial i interespacial) i la seva *intensitat* (força amb què és experimentada la seva definició).

En el procés d'identificació d'aquestes coordenades i homologies hi entrarà en joc un doble nivell d'anàlisi. Em fixaré tant en el *contacte directe i personal* dels joves adolescents (en particular dels joves d'origen immigrat) amb les construccions culturals corresponents, com en el *contacte "mitic"* d'aquests joves amb els marcadors típics que serveixen per interpretar determinades distàncies i proximitats en el context dels mateixos mapes culturals (allò que en el punt he anomenat *marcadors simbòlics*). Tots dos tipus de contacte condicionen les experiències de posicionament dels joves adolescents (autòctons o d'origen immigrat) en el context dels mapes culturals cristal·litzats en territori escolar.

L'anàlisi d'aquestes qüestions és abordada tot al llarg del capítol 5.

Experiències de posicionament cultural

Tornem a insistir en el caràcter experiencial, la naturalesa viscuda i pràctica de les accions i reaccions, de les aspiracions i decepcions, dels tempteigs, dels sentiments que mouen i signifiquen les dinàmiques de posicionament en les geografies de l'escola. També quan parlem de posicionaments culturals. Igual com tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (els agrupaments, qui va amb qui), al mateix temps percep estructuracions de codis culturals compartits.

Tots dos descobriments esdevenen simultanis en el temps. Es descobreixen persones al temps que ràpidament s'adverteixen estètiques, llenguatges, maneres de comportar-se a classe i al pati, pràctiques més o menys habituals..., en definitiva codis culturals més o menys distants, més o menys personificats. Aquest procés de descobriment és viscut amb especial intensitat per l'alumnat nouvingut incorporat directament a secundària; intensitat també variable segons la distància existent entre els codis juvenils de referència en origen i els presents.

El descobriment d'aquests codis és ja un procés experiencial, cognitiu i pràctic al mateix temps; com ho són les posteriors dinàmiques de posicionament cultural. Ens hi detindrem en la segona part del capítol 7. Centrant-nos en el cas dels posicionaments

relatius protagonitzats pels joves d'origen estranger entrevistats, dividirem l'exposició d'acord amb els que hauran estat els principals sentits homològics prèviament identificats:

1. *Els sentits de la normalitat.* Em referiré aquí als sentits de les experiències viscudes significades entorn l'eix *normalitat – transgressió.* Tractarem de comprendre més particularment els motius i els significats de les distàncies que la majoria dels joves immigrats entrevistats estableixen respecte dels *marcadors simbòlics de la transgressió* (pràctiques i estils tipificats, grups o individus estigmatitzats...) que tensionen les geografies adolescents que els envolten. Això serà en el punt 7.1.2.1..

2. *Els sentits de la maduresa.* Es parlarà en aquest punt d'un cas específics: el del col·lectiu de noies d'origen estranger amb qui he tingut oportunitat d'entrevistar-me. Veurem en el punt 7.1.2.2. com expliquen i justifiquen la consideració que les porta a situar-se com a més madures i responsables en comparació amb la resta de joves de la mateixa edat amb qui interactuen.

Judicis i prejudicis "interètnics"

Certs valors d'allò que anomenarem les *ideologies temàtiques entorn la immigració* es filtren en la configuració dels mapes culturals, dels marcs de rellevància que serveixen de "diccionari" per a la significació dels actes i experiències desenvolupats i viscudes pel conjunt de joves adolescents. Comprendre com "viatgen" aquestes ideologies temàtiques de l'àmbit de les tipificacions populars al terreny concret de les atribucions "ètniques" que quotidianament (re)construeixen els joves adolescents en qüestió, comprendre aquest viatge de l'abstracte a l'específic requereix d'un exercici de contextualització. Convé relacionar els sentits d'actes i experiències de discriminació "ètnica" entorn dels judicis i prejudicis que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i relacionals) de les geografies adolescents en joc. Esdevé així necessari atendre als discursos del conjunt de nois i noies entrevistats (immigrats i autòctons), a les imatges i estereotips de *base ètnico-cultural* mútuament compartits i a les possibilitats de transformació.

Donat l'abast que obligadament ha de cobrir aquest exercici, he separat el seu abordatge en un apartat independent en el capítol 7 (punt 7.1.3.). Al llarg de les seves pàgines tornarem a ocupar-nos de les condicions d'existència *del contacte intercultural.*

Pel que fa específicament a les repercussions de l'estat d'aquest judicis i prejudicis "interètnics" en la configuració dels mapes culturals estudiats, serà el moment de preguntar-se: ¿com interaccionen les distàncies i proximitats degudes als sentits homològics de les cultures adolescents amb les distàncies i proximitats recolzades en categoritzacions etnicistes? Abordarem possibles respostes a aquest interrogant en el punt 7.1.3.1..

4.1.2.2. Els mapes relacionals a l'escola. Dimensions a estudi

D'acord amb l'esquema analític, el procediment empíric ha estat organitzat per manera d'atendre dos nivells d'atenció: els mapes relacionals que serveixen el context (alhora que el resultat) dels posicionaments relacionals dels joves adolescents que hi participen, i 2) les experiències, els camins d'aquests joves (específicament dels nois i noies d'origen estranger) a través d'aquests mapes.

Els mapes relacionals a l'escola

Les geografies adolescents no s'expliquen completament atenent a les seves plasmacions culturals. Aquestes geografies són, també, mapes de relacions concretes, *xarxes socials* d'origen divers (tant per la seva composició interna, com en el relatiu als territoris a on s'articulen). Els i les joves adolescents interaccionen amb d'altres joves adolescents de manera més o menys freqüent, de forma més o menys intensa, cristal·litzant fluxes dinàmics de relació de molt diversa índole: grups estables, agrupacions esporàdiques, relacions diàdiques (d'amistat, de parella, de companyia circumstancial,...), triàdiques, de pont entre grups diferents, etc. No cal dir que els factors facilitadors i legitimadors d'aquestes relacions són múltiples.

Fins i tot pot entendre's la relació entre les topografies relacionals i les topografies culturals com s'entenen les relacions dialèctiques entre els conceptes d'infraestructura i superestructura. Els entorns o cercles de relació informen i influeixen els discursos, les pràctiques i els gustos dels i les joves adolescents. Alhora, però, és també cert que els i les adolescents tenen marge d'autonomia per ajuntar-se amb –o separar-se de– les persones o grups amb qui senten (o volen sentir) més proximitats –o distàncies– en el terreny de les seves pràctiques, discursos i gustos culturals.

I també en aquest terreny es deixen sentir els efectes de determinades pressions estructurals. També en un doble sentit. En aquest cas, posicions properes a l'estructura

social propicien hàbits i codis culturals propers, la qual cosa facilita sentiments de proximitat que poden culminar en la formació de xarxes adolescents. En segon lloc, i per via més directa, compartir posicions similars a l'estructura social comporta molt sovint compartir espais físics concrets (un barri, uns centres d'oci, una escola...), és a dir, espais físics de contacte, condició necessària per a l'establiment de xarxes d'amistat o companyia.

Sigui com sigui convé interessar-se pels criteris de formació/transformació i legitimació de les xarxes socials en territori escolar, per les morfologies internes d'aquestes xarxes. Aquestes són, doncs, els principals valors a estudi:

Factors d'origen de les xarxes. Segons he detallat en el punt 2.3.2. del segon capítol, són diverses les raons que expliquen la formació i la transformació de xarxes socials. Moltes d'elles, a més, funcionen solapadament, reforçant-se mútuament. En tot cas, són motius facilitadors d'agrupaments i desagrupaments que actuen, amb més o menys força segons el cas, en territori escolar.

Propinqüitat. D'entrada, queda clar que l'existència d'*oportunitat per al contacte* és la primera condició necessària (no suficient) de l'establiment de xarxes socials adolescents. A la pràctica es fa evident que aquesta oportunitat apareix, sobretot, en aquells moments i espais on els uns i els altres joves comparteixen deures i objectius comuns. Més evident es fa que l'oportunitat per al contacte es realitza quan no hi ha més remei, és a dir, quan més que una oportunitat és gairebé una obligació (més o menys desitjada). Malgrat les pràctiques de *tracking*, d'agrupaments flexibles, de l'existència de concentracions escolars de segons quin alumnat, etc., l'escola es continua essent un territori privilegiat en la generació de propinqüitats.

Homofilia. No obstant tenir en compte els matisos introduïts en parlar de la importància de la "semblança" com a criteri originador de xarxes socials (veure punt 2.3.2.2.), ha estat a bastament recolzada la tesi segons la qual augmenta la probabilitat de construir cercles d'amistat i companyonia quan els actors es perceben mútuament com "similars" en determinats aspectes. Com possible resolució a l'interrogant sobre si és la semblança la causa de freqüentar segons quines companyies o a la inversa, recordem la tesi de Cairns i Cairns (1995) a propòsit del que anomenen els processos de *similaritat-contagi*: els joves adolescents s'agrupen a l'entorn d'alguna o algunes característiques referents compartides; un cop establert l'agrupament, el procés contagiós d'influències

mútues genera nous criteris de semblança entre les pràctiques, discursos i gustos dels membres del grup.

Transitivitat. És la tesi que sostenen els defensors de la teoria de la balança, allò que popularment s'afirma amb la dita "els amics dels meus amics són els meus amics". L'argumentació n'és la següent: en la mesura en què els actors cerquen, no sempre amb èxit, evitar tensions en els seus patrons relacionals, quan un d'ells (*ego*) disposa d'un fort lligam amb una tercera persona, és d'esperar que un segon actor amic del primer hi ajusti el sentit de la seva relació; en cas contrari posa en perill la seva filiació amb *ego*. A la pràctica la transitivitat funciona en la mesura en què afavoreix directament el contacte, cosa que succeeix, per exemple, quan un jove presenta un amic (conegut en un altra context: algun veí, familiar o conegut d'alguna activitat extraescolar) al seu grup de referència. La sola possibilitat d'aquesta entrada, ja n'afavoreix el contacte.

Afectivitat. Malgrat sigui difícil capturar analíticament la transcendència dels anomenats "factors calents" en les dinàmiques formació i transformació dels mapes relacionals adolescents, en absolut hauríem de perdre de vista que l'afecte, l'amor, l'estimació, la implicació emocional, aquells valors que s'elaboren en les amistats més intenses i les relacions de parella, creuen significativament les vides i els somnis quotidians dels i les joves adolescents. En efecte, ho entenguem com a causa, bé com a conseqüència de l'articulació (o desarticulació) de la xarxa, sempre hi emergeixen amb més o menys força raons d'implicació empàtica. Succeeix tant en les relacions diàdiques més compactes, com en el sí d'aquelles agrupacions més extenses; i succeeix sigui quina sigui la morfologia interna de la xarxa (sigui quina sigui, per tant, la seva composició per raó de gènere, classe social, ètnia, edat...). El que oscil·la és, doncs, la intensitat i el sentit atorgat a l'afectivitat compartida. I en aquest punt, el valor de la *reciprocitat*, en tant que indicador de simetria, reconeixement i cohesió, és clarament un motiu bàsic per a la formació, manteniment o (en cas que no existeixi o deixi d'existir) o ruptura de les xarxes d'amistat. Com òbviament també passa en les relacions de parella, difícilment són sostenibles en el temps les afiliacions íntimes no recolzades en intercanvis igualitaris d'estimació i afecte.

Popularitat. En síntesi, tot intent (més o menys planificat) de promocionar jeràrquicament a les geografies juvenils, també al territori escolar, pot ser entès en tant que moviment de "popularitat", moviment que constantment es resol, positivament o negativa, en el processos de formació i transformació de grups o cercles d'amistat o companyia, moviment de motivacions anàlogues al desig

d'evitar quedar relegat a posicions perifèriques dels centres de les xarxes juvenils, posicions d'aïllament social. A la pràctica, he ja exposat com una de les maneres més efectives per recórrer aquest camí d'ascens social consisteix, precisament, a establir llaços relacionals amb aquells individus prèviament millor posicionats, aquests són, els més populars. I tot plegat considerant la relativitat temporal i l'especialització temàtica d'aquelles posicions definides com a populars en el context de les geografies adolescents.

Un dels objectius centrals del treball empíric d'aquest treball ha estat el d'identificar el paper que juguen aquestes raons en els processos de formació (i transformació) i legitimació de les xarxes socials adolescents articulades en territori escolar, particularment d'aquelles xarxes participades per nois i noies d'origen immigrat.

Morfologia de les xarxes. Tant les característiques com les implicacions de les experiències de posicionament en les geografies escolars són en bona mesura funció l'estructura de la xarxa de joves estudiada. Com he assenyalat anteriorment, l'anàlisi de les xarxes socials pot proporcionar les eines i instruments necessaris per fer visible i operacionalitzar els mapes relacionals en què se sustenten i des d'on s'elaboren les coordenades i homologies bàsiques de les topografies culturals considerades. Molts dels conceptes que situen les propietats estructurals i morfològiques de les xarxes socials són enormement útils en la identificació de les condicions en què són viscudes aquestes experiències. Alguns d'aquests conceptes serveixen directament com a indicadors d'aquesta dimensió.

Densitat (*density*): Aquest concepte remet al grau de connectivitat entre els nòduls (membres) de la xarxa. Per exemple, si la relació analitzada implica el coneixement directe entre tots els joves d'una xarxa, la seva densitat serà del 100%.

Cliques: Un clique és un subgrup situat en el sí d'una xarxa en el qual la densitat és màxima. En la mesura que l'estructuració d'aquests subgrups configura relacions de màxima proximitat, la seva detecció en el camp de joc estudiat pot ser de gran interès.

Centralitat (*centrality*): Es refereix, en aquest cas, al posicionament quantitativament més connectat de determinats elements. A partir d'aquesta mesura podrien detectar-se, en funció dels vincles socials estudiats, quins són aquells tipus d'individus que centralitzen les relacions intragrupals.

Multiplexitat (*multiplexity*): Es refereix al grau de complexitat de les relacions entre elements d'una mateixa xarxa. Per exemple, un company de treball a classe pot ser, a més, veí del barri i amic en el lleure. La possibilitat de mesurar aquesta translació d'amics i coneguts d'origen escolar a d'altres territoris resulta certament bàsica per donar compte de la força de les relacions originades en el context que centra la unitat d'anàlisi aquí tractada, l'escola.

Força (*strength*): La força del vincle remet al grau de cohesió que proporciona. Aquest indicador sistematitza la informació que pugui extreure's d'altres mesures com la densitat, els cliques, els clusters i la multiplexitat.

Multidimensionalitat (*multidimiensionality*): Es refereix a la intensitat d'una relació donada. Remet al nombre de recursos que contenen els vincles. Pot entendre's com una concreció del concepte de multiplexitat. Es tracta d'un indicador novament transcendental en relació a l'objecte d'estudi per quant permet identificar el pes dels motius i orígens que sustenten les relacions grupals a estudi.

Reciprocitat (*reciprocity*): Es refereix a l'existència de relacions d'intercanvi mutu de recursos (materials o no). Pot mesurar-se a partir de les percepcions individuals al respecte del vincle.

Heterogeneïtat (*heterogeneity*): Es refereix al grau de similitud entre els atributs propis dels nòduls que conformen la xarxa. És dóna així compte de la composició interna dels grups en funció de l'edat, el gènere, la classe social, la nacionalitat, l'origen escolar / extraescolar dels membres de la xarxa, l'origen familiar, etc. Aquesta mesura serveix, per exemple, d'indicador de l'existència o absència de xarxes més o menys diverses quant a la procedència.

Algunes d'aquestes mesures són certament d'interès en el context del meu objecte d'estudi. Per exemple, podria esperar-se correspondència estadística entre les següents propietats: densitat alta, mida reduïda, i muldimensionalitat i multiplexitat elevades. Aquesta mena de xarxes, generalment tancades sobre sí mateixes, generen una forta atracció intragrupal que, en cas de tractar-se d'un grup no heterogeni, pot dificultar l'actualització de processos d'"intercanvi cultural". En canvi, quan es conformen estructures reticulars d'aquestes mateixes característiques però amb un elevat component d'heterogeneïtat els efectes esperats s'inverteixen.

Segons serà detallat en el capítol 6, el treball empíric realitzat ha recollit dades relatives a les característiques d'aquestes propietats en els casos de les xarxes adolescents d'origen escolars estudiades.

Experiències de posicionament relacional

Explicàvem al final del capítol 3, com l'enfocament que en aquest sentit plantejo discrepa d'aquell que acostuma a proposar-se en tractar de qüestions relatives a les *estratègies identitàries* dels joves d'origen estranger. Traduint-ho al llenguatge que he anat fent servir, segons aquests plantejaments són les opcions estratègiques de partida (més o menys autoconscients) les que guien les accions de posicionament relacional que duen aquests a consolidar determinades xarxes de relació. Algunes d'aquestes aportacions no necessàriament neguen el fet que les estratègies individuals i col·lectives puguin estar influenciades per factors objectius relatius a les condicions pròpies de la classe social, del gènere, de l'ètnia o de la immigració. Però en tot cas les característiques i els significats de les experiències relacionals viscudes són interpretades en tant que variables explicades per aquests sentits estratègics.

Proposo, doncs, l'òptica inversa. Malgrat sigui innegable l'existència d'apostes estratègiques prèvies a les experiències de posicionament relacional, malgrat aquestes apostes ajudin a comprendre el perquè i el com de moltes d'aquestes experiències (sobretot quan es tracta de "primeres experiències"), parteixo del plantejament que és bàsicament la força d'allò viscut quotidianament el que construeix i reconstrueix els posicionaments relacionals dels joves d'origen immigrat (i en general del conjunt de joves adolescents) i, a partir d'aquí, les conseqüents opcions estratègiques, grupals o individuals. I no cal dir que com més plantegin aquestes experiències conflictes dilemàtics (veure punt 2.2.1.1. del segon capítol), més manifesta i conscient serà la corresponent presa de decisions estratègiques[59]. Per entendre'ns: que una noia d'origen

---

[59] En el terreny de la reflexió més general, és també aquesta la premissa de bona part dels plantejaments clàssics de la sociología del coneixement (Shütz, 1974; Mannheim, 1987; Berger i Luckmann, 1966). Fent referència al sentit d'aquests plantejaments en l'obra de Karl Mannheim, Louis Wirth explica: "El carácter significatiu de la conducta, però, no significa treure la conclusió que aquesta conducta és invariablement el producte d'una reflexió conscient i d'un raonament meditat. El nostre afany de comprensió neix de l'acció i àdhuc pot ésser la preparació conscient per a altres accions; això no obstant, cal confessar que el pensament i, per tant, la reflexió conscient o la repetició imaginària de la situació que anomenem 'pensar' no és en absolut part indispensable de cada acció. Els psicòlegs socials semblen fins i tot ademtre en general que les idees no sorgeixen espontàniament, ans més aviat, i en contra del que diu una psicologia passada de moda, que l'acte precedeix el pensament. És un fet característic que la raó, el coneixement i la conciència moral no apareguin sinó en situacions conflictives" (Louis Wirth, 1987: 36, pròleg a l'edició anglesa de l'obra de Mannheim *Ideologia i Utopia*).

marroquí, anys després de la seva entrada a l'institut, continuï ajuntant-se en hores de pati exclusivament amb altres noies marroquines no és causa directa d'una aposta estratègica prèvia instrumentalitzada amb aquest propòsit (replegament). Allò que fonamentalment explica el seu posicionament relacional actual són les seves trajectòries experiencials a través tant dels mapes relacionals de referència (estat d'obertura o tancament del conjunt de les xarxes existents, experiències de discriminació, experiències d'acceptació i acollida...) com de les tensions específiques dels mapes culturals que l'envolten.

De tot plegat ens n'ocuparem en la primera part del capítol 7. Més concretament centrarem l'atenció en la importància de tres factors condicionants dels itineraris relacionals dels nois i noies d'origen estranger:

1. *Grups tancats, grups oberts.* Parlarem aquí de com afecta el grau d'obertura de les xarxes socials de referència en el procés de posicionament relacional dels joves adolescents no autòctons. No en va, és evident que aquests nois i noies sovint han de sortejar un obstacle específic com és l'entrada en uns mapes de relacions, ens uns tramats de companyia i amistat que han anat cristal·litzant prèviament a la seva arribada. Si bé és clar que es tracta aquesta d'una dificultat relativa al moment d'arribada i les circumstàncies particulars de cada alumne, és clar que el grau d'obertura o tancament dels mapes relacionals que l'envolten va disposant (tant al principi com posteriorment) allò que anomenarem el seu "camp dels possibles relacionals". Ens hi detindrem en el punt 7.1.1.1..

2. *Experiències de discriminació.* Sentir-se o saber-se discriminat orienta la construcció de llaços relacionals, alhora que atura l'establiment de segons quins altres intercanvis. Analitzarem en aquest punt com la vivència d'aquesta mena d'experiències contribueix a explicar les trajectòries d'aquests nois i noies a través dels mapes relacionals que els serveixen de context referencial. Serà en el punt 7.1.1.2..

3. *Experiències d'acceptació.* En contrast amb l'experimentació del rebuig o la discriminació, apareix com a factor constructor de cercles d'amistat i companyia la vivència d'experiències diverses d'acollida i suport. En el punt 7.1.1.3., mirarem d'especificiar quines xarxes o individus acostumen a acomplir aquestes funcions en la seva relació amb l'alumnat nouvingut, com ho justifiquen els mateixos protagonistes, i quines són les implicacions d'aquestes accions sobre l'estructura general dels mapes relacionals de referència.

Judicis i prejudicis "interètnics"

Continuarem aquí parlant sobre els límits i potencialitats de les experiències de contacte intercultural. Ho farem entorn les implicacions atribuïbles als mapes relacionals que fixen els motius genèrics de les interaccions quotidianes entre joves adolescents.

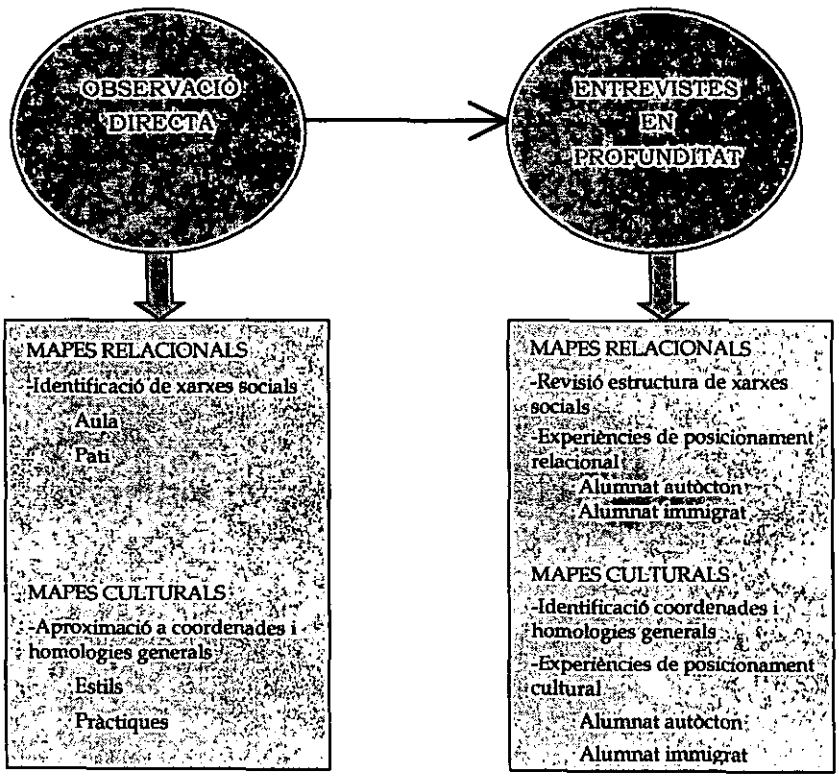
En aquest cas la pregunta bàsica a formular-se és: ¿com interaccionen les distàncies i proximitats degudes als patrons relacionals del conjunt de joves adolescents en qüestió amb les distàncies i proximitats recolzades en categoritzacions etnicistes? Entre el conjunt de reflexions que es recullen en el punt 7.1.3.2., avancem ara la següent conclusió: els agrupaments sortints, els *cliques*, les xarxes més denses, homogènies i tancades situen els criteris de visibilitat de les distàncies i proximitats culturals. Un cop cristal·litzades aquestes correspondències entre mapes relacionals i mapes culturals, són els cliques sortints els qui acaben representant simbòlicament els espai adolescents. En allò que més directament afecta als posicionaments relacionals protagonitzats per nois i noies d'origen estranger, veurem com el fet d'agrupar-se freqüentment (sobretot en espais i moments d'esbarjo) individus d'una mateixa procedència, el fet per tant de fer-se visibles facilita el recolzament d'atribucions en base a l'origen, en ocasions de base "ètnica".

4.2. Tècniques i usos metodològics. El treball etnogràfic

> Casi todo en el trabajo etnográfico es un ejercicio de observación y entrevista. Ambas técnicas comparten el supuesto de hacer accesible la práctica totalidad de los hechos, y generalmente se tienen como complementarias, para poder así captar los productos y los modelos, los comportamientos y los pensamientos, las acciones y las normas, los hechos y las palabras, la realidad y el deseo (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 33).

Com anirem veient d'ara endavant, aquesta és també la base epistemològica d'aquest treball de tesi. En la seva aplicació metodològica, l'esforç ha consistit en fer complementaris els usos de la observació directe amb els fruits de les entrevistes en profunditat realitzades. Resumim aquests usos en la següent Figura i passem seguidament a donar-ne compte.

FIGURA 2: Procés Metodològic



4.3.1. L'observació directa

En el debat metodològic sovint s'estableix confusió entre les definició de l'*observació directa* i l'*observació participant*. En sentit estricte, l'observació participant connota l'establiment de relacions igualitàries amb els subjectes que conformen l'objecte d'estudi, intercanvis comunicatius horitzontals. Demana al mateix temps l'aprenentatge de les pròpies regles de comunicació del grup estudiat, del seu llenguatge i sistemes de rellevància; és més, es tracta de socialitzar-se (o *resocialitzar-se*, en termes de Berger i Luckmann) en aquestes "cultures", d'assumir-les com a pròpies i de seguir-les en clau d'igualtat amb els seus protagonistes.

El meu ha estat principalment un exercici de participació directa. És cert que tot al llarg del període d'observació ha estat constant la interacció que he mantingut amb el conjunt dels alumnes, tant individualment, com amb grups més o menys amplis: xerrades, explicacions, intercanvi d'impressions, preguntes i respostes, bromes... Això ha estat així tant en el marc de l'aula com, sobretot, en els espais i moments d'esbarjo. En altre ocasions, en canvi, i d'acord amb alguns professors i professores, he actuat com a "ajudant de suport" en algunes sessions de classe, col·laborant en la realització de determinades tasques docents (correcció d'exercicis, seguiment de grups de treball, resolució de dubtes, etc.). Del conjunt d'equilibris metodològics que aquesta aproximació ha anat comportant, no pot concloure's que la meva "integració" en les dinàmiques pròpies dels nois i noies objecte d'estudi hagi suposat una immersió participativa entre iguals. Al cap d'avall, no he pretès en cap moment participar de les seves pràctiques, gustos i discursos; d'altra banda, pretensió difícilment realitzable per motius obvis. Altra cosa és que ja en el decurs d'aquestes primeres interaccions s'hagin establert entre l'investigador i alguns dels nois i noies en qüestió relacions d'empatia, confiança i afecte. Com així ha estat.

L'exercici d'observació s'ha adreçat a cobrir els següents punts d'atenció:

Dinàmiques d'aula. Per dur a terme la detecció d'aquestes dinàmiques, l'investigador ha compartit, durant aproximadament dos mesos, hores de classe amb els grups de tutoria seleccionats com a unitat d'anàlisi (el volum i distribució d'aquestes hores queden recollits en els Quadres 1 i 2). Per regla general, he destinat la presència en aquestes sessions de classe a recollir en el corresponent quadern de notes observacions com: distribució dels alumnes a l'aula, freqüència i motius d'interacció entre veïns de

taula, freqüència i motius d'interacció entre alumnes situats distants en l'espai físic de l'aula, protagonistes i criteris d'intervenció "positiva" en les dinàmiques docents (participació en la resolució de problemes, consulta de dubtes, voluntaris en l'execució de determinades tasques...), protagonistes i criteris d'intervenció "negativa" en les dinàmiques docents (disrupcions de l'ordre, provocacions al professorat, provocacions manifestes als companys...), nivells de seguiment dels ritmes de la docència (nivells d'atenció...), etc. Aquestes i altres observacions eren corresponent anotades en una graella de recollida d'informació dissenyada amb aquest propòsit.

Dinàmiques de pati. L'objectiu ha estat aquí el de copsar les pautes que guien tant la ocupació i distribució de l'espai del pati com els patrons relacionals dels i les alumnes dins els seus límits. A què destinen els temps d'esbarjo, amb qui ho fan, quins alumnes controlen l'apropiació dels espais del pati millor valorats, quins queden relegats a la perifèria, quins creuen d'un espai a un altre, amb quin objectiu..., han estat indicadors tinguts en compte en aquest punt. La recollida d'aquesta informació ha estat duta a terme distribuint coherentment els temps d'observació en funció dels diferents espais que conformen les zones d'esbarjo dels instituts en qüestió (bancs, esplanades, escales, racons, pistes de joc, gimnàs, biblioteca, passadissos...). Com desenvoluparem en el capítol 6, ha estat així possible detectar "patrons sòlids" tant pel que fa a les companyies mantingudes com en el relatiu a l'ocupació física dels espais; patrons, en tot cas, retratats en un període específic de temps (aproximadament quatre mesos a cadascun dels instituts).

No ens perdrem en el debat metodològic sobre la impossibilitat de reproduir en un treball etnogràfic d'aquestes característiques als valors de "control" i "objectivitat" atribuïbles als experiments en condicions de laboratori. Evidentment no és aquest el cas; és clar que quan es tracta de treballar sobre relacions humanes, sobre les seves raons, significats i implicacions, la sola presència d'un observador extern pot alterar la ordenació de l'escenari. Depèn de l'*ofici etnogràfic* de l'investigador comptar amb aquest biaix i neutralitzar-ne les seves conseqüències sobre els procés d'obtenció de coneixement. Aplicat al cas que ens ocupa, aquesta ha estat una cautela especialment necessària en el context de la programació de les tasques d'observació dins l'aula. I val a dir aquí que, tret dels primers moments de sorpresa i curiositat, la meva presència sostinguda a l'aula no sembla haver acabat alterant substancialment les seves dinàmiques informals. D'acord també amb la opinió de professors i professores, sovint els primers sorpresos, el funcionament i desenvolupament "típic" de les classes va continuar essent el de sempre un cop l'alumnat va assumir amb "normalitat" la meva

presència a l'aula. Tots confirmaven que aquesta assumpció va acabar essent compartida pel conjunt dels alumnes la segona setmana d'observació[60].

D'acord amb l'esquema que presenta la Figura 2, el disseny d'aquesta fase metodològica ha servit per tractar dos centres d'interès de l'objecte d'estudi. En primer lloc, ha estat aquesta la via bàsica a través de la qual s'han identificat les estructures de les xarxes relacionals corresponents. En segon lloc, l'observació de camp (incloses les converses informals mantingudes amb bona part dels nois i noies protagonistes d'aquestes xarxes) permetia començar a aproximar-se als valors més explícits de les coordenades i homologies que tensions les geografies adolescents de referència: fonamentalment en l'aspecte conductual (pràctiques i actituds dins i fora de l'aula) i en l'àmbit estilístic (visualització de criteris i agrupaments estètics).

Destaca com a producte central fruit d'aquesta primera fase del procés metodològic l'estudi degut a l'*anàlisi reticular o de xarxes socials*. És per això que dediquem les següents pàgines a introduir aquells dels seus principis i valors que més directament han servit als objectius d'aquesta part del treball de tesi.

4.3.1.2. Xarxes socials i perspectives d'anàlisi

L'anàlisi de xarxes pot abordar-se resseguint dues aproximacions diferents. Una primera estratègia analítica, anomenada *relacional*, basa el seu objecte d'estudi en la *cohesió social*. A partir de la identificació dels mapes d'una xarxa social, aquest enfocament passa a informar-se de les característiques dels agrupaments detectats.

En el cas de la segona aproximació es parla de tractament *posicional*, el qual situa l'objecte en l'anàlisi de les posicions o rols (*blocks*) que ocupen a la xarxa estudiada certs conjunts d'actors. El centre d'interès és ara en l'identificació d'*equivalència estructural* entre aquests conjunts d'actors en el context de la xarxa completa, detectar i explicar patrons posicionals equivalents entre individus situats en diferents subgrups cohesionats. La tècnica generalment utilitzada per analitzar les distàncies i proximitats entre posicions és la d'obtenció de *clusters*, mitjançant el mètode dels *block-models*.

---

[60] L'inici de l'entrada a l'aula i el començament de les conseqüents tasques d'observació dels quatre grups-classe va programar-se en tots quatre casos coincidint en hora de tutoria. Amb tots quatre tutors va acordar-se la dedicació d'aquesta hora a la meva presentació i explicació del sentit de la observació i dels objectius generals de la recerca. Resolts els dubtes plantejats per part dels alumnes, començava l'experiència d'observació.

El tractament de l'equivalència estructural, però, introdueix un tipus de complexitat que ni la mesura i volum de les xarxes que representen les unitats d'anàlisi d'aquesta tesi, ni l'aposta comprensiva del seu enfocament general justifiquen. A més, "sobrepassa" el sentit de les dades relacionals que poden arribar a recollir els exercicis d'observació realitzats i jutjats oportuns en aquest cas. Per aquests motius, l'exercici empíric aquí desenvolupat pren algunes bases i instruments propis de l'aproximació de tipus relacional; sobretot les seves mesures de centralitat: volum del veïnatge (grau o *degree*), intermediació (*betweenness*), proximitat i llunyania (*closenness* i *farness*), i poder (indicador *Bonacich Power*).

4.3.1.3. Xarxes socials i nivells d'anàlisi

Els estudis de xarxes socials poden abordar fins a quatre nivells analítics diferents. Aquests són:

El nivell egocèntric. Des de la perspectiva relacional, les anàlisis que es basen en un únic actor donen lloc al desenvolupament de xarxes egocentrades, mentre que des de l'òptica posicional han donat com a resultat models relatius a la posició de l'actor a la xarxa completa. En el segon dels casos es prenen en consideracions tant les relacions que l'actor manté amb la resta dels nòduls en xarxa com les que no manté; des del segon dels enfocaments únicament s'analitzen les relacions que l'actor efectivament manté (seguint un tractament estadístic gairebé atributiu).

La diada. Interessa aleshores les característiques formals i de contingut de les relacions que són mantingudes per parells d'actors o dos conjunts d'actors. La qüestió central passa a ser, doncs, si existeixen o no lligams entre dos actors o conjunts d'actors, el seu grau de reciprocitat o asimetria, o si existeixen relacions indirectes a través d'altres actors (*betweenness*).

La triada. En aquest nivell l'anàlisi se centra en l'estudi de les relacions que s'estableixen entre tres actors o tres subgrups d'actors. S'analitzen mesures relatives a la simetria d'aquestes relacions, així com a la seva transitivitat. Un bon exemple de les potencialitats d'aquest nivell analític ens l'ofereix l'estudi de James Moody (1999) *The Structure of Adolescent Social Relations: Modeling Friendship in Dynamics Settings*, al qual tornarem a referir-nos més endavant.

La xarxa completa (o sistema). L'objecte d'estudi és aquí el conjunt de pautes relacionals existents entre tots els actors de la xarxa, per tal d'identificar les característiques de subgrups cohesionats detectats (òptica relacional), així com les seves posicions estructuralment distintives o equivalents (òptica posicional).

Insisteixo en el fet que l'elecció d'un o altre nivell d'anàlisi haurà de dependre de l'opció metodològica general i del problema substantiu i teòric que es plantegi l'investigador. En el nostre cas, i ponderant segons s'escaigui, tots quatre nivells seran tinguts en compte en l'anàlisi posteriorment desenvolupada.

4.3.1.3. La delimitació de la xarxa

Un problema bàsic associat a tot estudi de xarxes socials té a veure amb l'idoneïtat dels límits que s'estableixen a les pròpies xarxes considerades. No se'ns escapa que l'especificació analítica de les fronteres de qualsevol sistema social és una problemàtica tant teòrica com substantiva. Recordem, per exemple, com Bourdieu justifica allà on convé situar els límits dels *camps de joc* a estudi: Segons l'autor, "es pot concebre un camp com un espai on s'exerceix un efecte de camp, de manera que allò que li passa a un objecte que travessa aquest espai no pot ser explicat completament només per les seves propietats intrínseques. I els límits del camp se situen just on s'acaben els efectes del camp" (Bourdieu i Wacquant, 1994: 77). Malgrat el que de tautològic pugui tenir aquest raonament, sí aclareix el fet que, finalment, tot depèn del sentit i contingut de les relacions estudiades. En altres paraules, tot depèn (altre cop) de com s'operi la construcció del problema objecte d'estudi.

En el cas més específic de la delimitació de xarxes socials, s'han caracteritzat dues estratègies possibles: la realista i la nominalista. Segons l'opció *realista*, els límits de la xarxa social en qüestió són definits pels seus propis actors. Des d'aquest punt de vista, la xarxa és tractada com un fet social, conscientment percebuda pel conjunt dels actors que la composen. Així, l'estratègia realista assumeix la proposició segons la qual la xarxa representa una entitat social que existeix com a col·lectivitat subjectiva compartida pels seus membres, els quals n'identifiquen racionalment els seus límits. Aquest pressupòsit no és assumit des de l'estratègia *nominalista*, opció que legitima l'investigador a fixar directament els límits del seu objecte d'estudi. Freqüentment, molts estudis de xarxes socials combinen criteris tant nominalistes com realistes a l'hora de delimitar les fronteres dels camps relacionals d'anàlisi, al capdavall útils segons llurs propis objectius de coneixement.

Laumann, Marsden i Prensky (1983) han complementat aquesta tipologia, afegint-hi la consideració del que anomenen "focus definicionals", que no són altres que els tres conjunts d'elements que principalment defineixen tota xarxa social: les característiques dels actors (selecció de quins tipus de nodes s'estudien), les relacions (delimitació dels actors segons el tipus d'interaccions a estudiar) i les activitats (delimitació dels actors segons la participació en les activitats que suposa el tipus de relacions estudiades)[61]. També en aquest punt s'obre la possibilitat a recolzar-se en combinacions de tots tres criteris de selecció.

Donades les característiques del meu objecte d'estudi, miraré de seguir una estratègia interpretativa que combini, segons el cas, tant el criteri realista (de fet, base de la construcció dels *mapes cognitius* abans comentats) com el nominalista (centrant el terreny de la xarxa segons la seva articulació en els diferents territoris escolars). Alhora, em fixaré en les característiques morfològiques dels mapes relacionals estudiats (i, per tant, en les característiques atributives dels seus actors), en els criteris d'interacció que els sustenten, així com en les activitats que comparteixen significativament els seus membres.

La descripció exacta de les unitats d'anàlisi definides és justificada més avall. Avancem que aquestes unitats focalitzen l'atenció en el que anomenarem les "*xarxes-classe*" de quatre grups de tutoria (un segon i un quart d'ESO a l'IES A, un segon i un quart d'ESO a l'IES B). Partint d'aquest base, l'observació s'amplia a les xarxes consolidades en hores i espais d'esbarjo, parant especial atenció a les modificacions que es produeixen respecte de les corresponents xarxes-classe de referència.

---

[61] El Quadre seguent mostra els creuaments possibles entre opcions estratègiques (realista/nominalista) i focus definicionals, i apunta exemples de tipus de xarxes tractables des de cadascuna de les combinacions corresponents:

	Característiques dels actors	Relacions	Participació en activitats	*Combinació de focus*
Realista	**I** -Grups comparatius -Monestir -Organització -Classe/escola	**III** -Grups primaris -Grups d'iguals	**V** -Grups polítics -Moviments socials	**VII** -Comunitats *ètniques*
Nominalista	**II** -Èlits empresarials -Èlits polítiques -Èlits de coneixement	**IV** -Grups saturats	**VI** -Comunitat científica	**VIII** -Cercles d'èlits nacionals

Font: Laumann, Marsden i Prensky (1983: 25).

4.3.1.4. Tècniques de recollida de dades relacionals

Existeix una gran diversitat en les formes de recollida i obtenció de dades per a l'anàlisi de xarxes. Bàsicament són: mitjançant qüestionari, entrevistes, observació, arxius i realització d'experiments. Per mirar de justificar la opció presa en aquest treball de tesi, ens és útil contraposar els valors de la recollida d'informació via qüestionari amb els valors de l'observació directa aquí defensada[62]. Breument explicats:

El qüestionari. Acostuma a ser la tècnica de recollida de dades més utilitzada quan els nòduls que conformen la xarxa són persones. El qüestionari contindrà preguntes a propòsit de les relacions, lligams, semblances, etc. de l'actor qüestionat amb d'altres actors. Són també diverses les modalitats possibles de qüestionari. Pot ser *tancat* (l'investigador coneix la xarxa i presenta un llistat tancat d'actors) o *obert* (l'actor qüestionat nomina lliurement segons el tipus d'interacció en qüestió); amb *opcions de resposta limitades* (l'investigador limita el nombre de respostes possibles) o *il·limitades* (l'actor qüestionat realitza tantes nominacions com cregui oportú); *valorat* (es demana que l'actor qüestionat ordeni jeràrquicament les seves nominacions segons es mesuri el nivell de la relació) o *no valorat* (únicament s'indica si existeix o no relació).

L'observació. Aquesta tècnica és generalment utilitzada en l'estudi de grups reduïts amb un tipus d'interacció directa (cara a cara). Aquí, les dades relacionals es construeixen obtenint fonamentalment informació sobre la presència o no d'interacció per part dels actors, sobre el temps d'interacció, fins i tot sobre el tipus d'interacció observat, els seus motius i continguts És aquest l'exercici que sustenta la identificació empírica de xarxes relacionals aquí desenvolupada.

---

[62] Pel que fa a la resta de tècniques:

Les entrevistes. Quan l'objectiu de les entrevistes és el d'obtenir dades relacionals, les seves preguntes poden orientar-se segons les mateixes modalitats que ofereix l'elaboració de qüestionaris.

Arxius. En algunes recerques les dades relacionals s'obtenen de fonts documentals o arxius. És el cas dels estudis sobre citacions entre acadèmics, sobre les relacions entre determinades entitats socials o empresarials, o sobre connexions entre premsa i representants polítics.

Experiments. Existeixen també exemples d'investigacions basades en la creació deliberada de situacions experimentals susceptibles de generar informació sobre formació i canvi de patrons relacionals. Cas paradigmàtic és l'experiment dut a terme entre 1954 i 1956 per Newcomb i els seu col·legues consistent a obrir una residència per a estudiants universitaris personalment desconeguts entre ells en un inici, i a observar l'evolució de les seves interaccions i comportaments.

Si he optat per la via de l'observació per comptes de per la via del qüestionari ha estat fonamentalment per motius de fiabilitat i d'adequació a l'objecte d'estudi.

Denscombe, Szulc, Patrick i Wood, en el seu article "*Ethnicity and friendship: the contrast between sociometric research and fielwork observation in primary school classrooms*", critiquen el qüestionari sociomètric com a instrument fiable per a l'obtenció de coneixement sobre els cercles d'amistat dels individus. Rebatent els resultats d'aquells estudis sociomètrics dirigits a retratar la composició ètnica de les xarxes socials de nens i nenes en contextos escolars (índex Criswell), conclouen "*los estudios de caso demuestran de diferentes maneras que las amistades del alumnado son demasiado flexibles y complejas como para que puedan ser recogidas por un test sociométrico*" (Denscombe, Szulc, Patrick i Wood, 1995: 161). I no és tan sols un problema d'"indefinició" de la pregunta formulada (generalment "enumera quins són els teus millors amics o amigues"). Tampoc quan les preguntes tallen en funció de la realització d'activitats concretes ("enumera amb quins companys de classe acostumes a treballar", per exemple) es resol el problema. De fet ens trobem davant una crítica equivalent a aquella de la qual ha estat també objecte els estudis sociomètrics de popularitat[63].

Les relacions d'amistat i companyia no tan sols són fragmentàries, sinó que també acostumen a ser polivalents. En tot cas, el sentit de l'elecció de preferències d'amistat o companyia és difícilment capturable a través de fórmules tancades d'indagació empírica. Finalment acaben recollint-se exercicis de nominació forçats per la formulació inequívoca del conjunt de les preguntes. I tot plegat deixant de banda la tendència contrastada a no prendre's seriosament la resposta a aquesta mena de test d'amistat o companyia, més quan els individus enquestats són nois i noies adolescents.

En canvi, la observació de camp permet, si més no, percebre patrons estables d'agrupament i desagrupament, en funció dels diferents contextos, moments i continguts de la interacció. Alhora, una observació directe sostinguda en el temp permet copsar els mateixos límits d'aquests patrons.

---

[63] Segons assenyalàvem en la conclusió del capítol 2, les criticades adreçades als indicadors sociomètrics de popularitat juvenil es recolzen en les dificultats per copsar la polivalència i especialització de les articulacions dels capitals socials adolescents.

4.3.2. Les entrevistes en profunditat

No és necessari esplaiar-se en les virtuds heurístiques de les entrevistes en profunditat com a font de recollida/producció de dades qualitatives. Únicament convindria insistir en com aquestes virtuds s'han ajustat als focus d'atenció que enumeràvem en la Figura 1.

Respecte dels mapes relacionals, la realització d'entrevistes semiestructurades, amb guió flexible, ha anat adreçada a l'estudi dels significats dels itineraris i experiències de posicionament relacional del conjunt de joves adolescents entrevistats. Aquest ha estat un estudi especialment emfasitzat en el cas dels nois i noies d'origen estranger amb qui he tingut ocasió d'entrevistar-me. L'objectiu ha estat doncs el de recollir els relats subjectius a través dels quals els joves adolescents signifiquen, racionalitzen, interpreten, en definitiva, viuen i experimenten els seus camins per les geografies relacionals que els han envoltat des de la seva entrada a l'institut. El punt de partida és doncs la narració dels sentiments i experiències viscuts ja els primers moments d'incorporació a l'institut. Quan s'ha tractat de joves estrangers arribats els darrers cursos de primària, la narració arrenca abans, i en tot cas torna a dirigir-se l'atenció en el relat dels moments posteriors de pas a la secundària. Efectivament, és mitjançant les tècniques d'entrevistes narratives (justificades entorn un punt de partida no sempre fixe) que poden capturar-se les estructures de sentit i sentiment en base a les quals els joves narradors interpreten i reinterpreten el seu conjunt d'experiències relacionals; unes experiències carregades de dilemes, incerteses, i dificultats, però també de motivacions, aspiracions i il·lusions[64]. Les dades qualitatives resultants necessàriament es mouen entre el relat de part de les biografies d'aquests joves i els efectes d'*alternació* (Berger i Luckmann, 1966) o reconstrucció significativa d'aquests camins. No descobrim res de nou afirmant que són l'esforç empàtic al temps que el distanciament epistemològic dues de les eines a partir de les quals l'investigador encara la dilucidació d'aquests equilibris.

També han estat útils les entrevistes realitzades en el relatiu a la identificació dels mapes relacionals. Si bé la detecció de xarxes socials ha estat sobretot fruit dels exercicis d'observació abans descrits, algunes de les seves mesures (volum i densitat de

---

[64] No parlem aquí d'*entrevistes narratives* en sentit estricte, tal i com quedaria formulat el terme des de l'òptica del "mètode biogràfic interpretatiu" (Bertaux, 1981). Tanmateix, si bé l'organització de la situacions d'entrevistes respon, en el marc d'aquesta tesi, a la lògica del diàleg semiestructurat, faig ús d'aquesta fòrmula en la mesura en què s'hi recullen també discursos oberts que plasmen la tensió entre la dimensió viscuda ("història de vida") i la dimensió narrada d'una vida ("relat de vida").

la xarxa, o posicions de centralitat d'alguns dels seus nòduls) han estat afinades en base a preguntes formulades en situació d'entrevista.

Respecte del treball dels mapes culturals, val a dir que aquest se sosté de forma pràcticament íntegra en les conclusions extretes del conjunt d'entrevistes realitzades. És cert que gràcies a l'observació directe podíem ens començàvem a aproximar a la situació d'aquells codis culturals més manifestos, sobretot als valors d'aquelles coordenades i homologies més clarament visibles; bàsicament pràctiques, conductes i presentacions estètiques. Però el sol retrat d'aquestes caracteritzacions no aporta res; àdhuc pot perfectament recolzar-se en observacions errònies. Finalment els significats d'allò que es fa o es deixa de fer, els valors d'allò que es porta o no es porta són funció dels jocs de negociació i posicionament dels joves adolescents entorn els motius de tensió dels seus mapes de marcacions simbòliques. Òbviament aquesta relativitat a un determinat *sistema de significació* o *marc de rellevància* (Schütz, 1962) és extensible al conjunt d'aquelles actituds, representacions, gustos i discursos adolescents menys emergents a un primer cop d'ull. Fer emergir aquests implícits i fer-ho *significativament* (és a dir, partint dels mapes de sentit adolescents) ha estat també propòsit de la realització de la totalitat d'entrevistes concertades.

En aquest punt l'esforç a estat d'anada i tornada constants: de les experiències de posicionament cultural relatades als mapes culturals que els serveixen de referent simbòlic; dels mapes culturals de referència a les experiències (re)constructores d'aquests mapes. En la mesura en què s'hagi aconseguit l'equilibri adequat, podrà parlar-se de quines són les tensions que estiren les coordenades d'aquests posicionaments cultural i de com la manera de posicionar-se actua alhora en la pròpia definició del sentit d'aquestes tensions. No en va, l'espai dels mapes culturals és un espai *intersubjectiu*. I és aquí on cobren sentit les paraules d'un dels clàssics de l'antropologia interpretativa i teòrics del treball etnogràfic, Clifford Geertz:

> El etnógrafo no percibe, ni [...] puede percibir lo que su informante percibe. Lo que percibe, con alguna incertidumbre, es que percibe "con" –o "por medio de", o "a través de" él (Geertz, 1983: 58).

En tot cas, penetrar en les estructures de sentit i sentiment dels joves adolescents necessita, entre d'altres coses, de l'existència d'un cert tipus de relació de confiança i connivència entre entrevistador i entrevistat. M'agradaria finalment destacar el fet que difícilment s'hagués pogut establir aquesta relació significativa si no s'hagués dut a terme la primera part del procés metodològic. Al marge dels productes d'anàlisi extrets d'aquesta primera part, han estat les hores i els espais compartits, les xarrades informals mantingudes, els favors mútuament concedits, els secrets ben guardats..., tot plegat ha

afavorit la generació del clima necessari per al diàleg de mútua entesa en situació d'entrevista. Alhora un clima que torna a reclamar per part de l'investigador l'habilitat necessària per afrontar els dilemes epistemològics d'altra banda inherents a tot treball etnogràfic, la disjuntiva entre la proximitat empàtica i la distància valorativa respecte de l'objecte d'estudi. Les paraules de Velasco i Díaz de Rada ens parlen suggerentment de les bases d'aquest dilema:

> La implicación del propio investigador, su asimilación al método, es ineludible. No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta (Velasco i Díaz de Rada, 1997: 24).

4.3.3. Unitats d'anàlisi recompte del treball de camp realitzat

L'objectiu general d'aquest treball de tesi rau en l'estudi dels posicionaments relacionals i culturals dels nois i noies d'origen estranger en les geografies adolescents articulades en territoris escolars. Per dur a terme aquest estudi he optat per fixar les unitats d'anàlisi en el context de dos instituts públics, definint com a unitats específiques per a la realització del treball etnogràfic quatre grups-classe, dos per centre educatiu. Anem a pams.

4.3.3.1. Els instituts

Han estat seleccionats dos centres públics de secundària caracteritzats per diferents realitats i trajectòries institucionals, per diferents contextos sociodemogràfics, per diferents composicions ètniques de llur alumnat, per diferents trajectòries quant al tracte a la diversitat. L'objectiu d'aquest tria ha estat el de permetre els jocs de *contrast* entre les unitats específiques d'anàlisi relatives a l'un i l'altre cas. No se'ns escapa que, essent plantejat un treball de base clarament qualitativa, el grau de representativitat de tots dos perfils institucionals és necessàriament relativa. No obstant, com hem justificat anteriorment el valor dels resultats del treball de camp no és tant el de la significació estadística, com el de contribuir en la dilucidació interpretativa de processos relacionals i culturals contextualment situats. En altre paraules, aquest exercici de contrastació ens il·lustra dos exemples significatius, ens aporta elements per distingir factors recorrents i motius relatius en les dinàmiques de posicionament geogràfic dels diferents nois i noies que formen part de l'objecte d'estudi.

Tot seguit caracteritzem breument alguns dels trets bàsics de tots dos instituts. Els enumero (A i B) indicant així quin va ser l'ordre cronològic d'entrada a cadascun d'ells. El calendari del treball etnogràfic a tots dos centres queda resumit en el següent Quadre:

QUADRE 1: Calendari del treball de camp

	Observació de camp		***Entrevistes***
	Dinàmiques d'aula	**Dinàmiques de pati**	
IES A	Febrer – Abril 2003	Febrer – Maig 2003	Abril – Maig 2003
IES B	Setembre – Novembre 2003	Setembre 2003 – Febrer 2004	Desembre 2003 – Febrer 2004

Així, el treball de camp realitzat a l'IES A va cobrir la pràctica totalitat del segon i el tercer trimestre del curs 2002-2003, mentre que l'estada a l'IES B abasta el primer i bona part del segon trimestre del curs 2003-2004.

L'IES A

És aquest un centre públic de secundària de relativament nova constitució. Innaugurat oficialment el 1994, escolaritza un total aproximat de 700 alumnes, 500 estudiants d'ESO i 200 de batxillerat. Es troba situat en un municipi d'uns 70.000 habitants de la comarca del Vallès Occidental, més concretament en una de les seves perifèries de caràcter residencial. En el moment de realització del treball de camp, li corresponien per adscripció escoles de primària majoritàriament referenciades a zones escolars amb un entorn socioeconòmic clarament afavorit. No obstant això, cal destacar la importància al municipi d'una extensa xarxa de centres concertats que ofereixen ensenyaments secundaris, xarxa per la que opta bona part de les seves famílies.

El percentatge d'alumnat estranger inscrit al centre (del total d'estudiants d'ESO, al voltant d'un 8% són d'origen estranger) es correspon amb el percentatge total de població estranger resident al municipi, però no pas en la distribució dels seus perfils de procedència. La majoria d'estudiants estrangers de l'institut són d'origen llatinoamericà (sobretot procedents d'Equador) mentre que una part significativa de la població estrangera resident al municipi procedeix de països de la UE.

En el període de realització del treball etnogràfic, s'ubicava a l'institut un Taller de Llengua (recurs ofert pel SEDEC, Servei d'Ensenyament del Català, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya). Tres tardes per setmana (un total de sis hores setmanals) una mestra impartia sessions d'immersió lingüística al conjunt d'alumnes nouvinguts d'incorporació tardana de tot el municipi. Tres dels quinze alumnes d'aquest Taller estudien a l'IES A.

L'IES B

Es tracta aquest d'un centre públic de secundària on s'escolaritzen 450 alumnes, d'entre els quals 300 són estudiants d'ESO. Amb més de 30 anys d'història, abans de la implantació de la LOGSE havia estat un centre de FP. Actualment, a més dels quatre cursos de secundària obligatòria i dels dos de batxillerat ofereix cinc cicles formatius, dos de grau mitjà i tres de grau superior: un CFGM de Comerç, un CFGM de Gestió administrativa, un CFGS d'Administració i finances, un CFGS d'Administració de sistemes informàtics i un CFGS Sistemes de telecomunicació i informàtics.

L'institut es troba a la comarca del Maresme, en un municipi d'uns 110.000 habitants. Més concretament, es troba ubicat en la primera perifèria de la ciutat. Interessa destacar que les seves escoles de primària de referència formen part d'unes zones escolars caracteritzades per nuclis urbans i barris de classe treballadora, alguns d'ells amb elevats percentatges de població resident d'origen estranger. Si el conjunt de la ciutat presenta una proporció d'habitants d'origen immigrat d'aproximadament un 12%, el total d'alumnes de procedència estrangera escolaritzats en l'etapa de l'ESO representa un 40 % sobre el total d'alumnes en aquesta mateixa etapa. Igual com a nivell municipal, els estudiants estrangers del centre procedeixen en la seva majoria del Marroc.

En el moment de la realització del treball de camp, s'ubica al centre un TAE (Taller d'Adaptació Escolar, recurs ofert pel SEDEC), aula d'immersió lingüística i competències instrumentals bàsiques on assisteixen els alumnes nouvinguts de parla no romànica quatre matins per setmana. Al TAE s'escolaritzen els alumnes de secundària d'incorporació tardana del conjunt de centres públics i concertats de la mateixa zona de referència. Dels 22 alumnes d'aquesta aula, quatre eren estudiants de l'IES B.

El mateix curs en què s'enceta el treball etnogràfic, el centre estrenava la organització d'un recurs propi, l'Aula d'Acollida. Portada per tres professors, hi assistien alumnes nouvinguts de parla romànica (majoritàriament d'origen llatinoamerica) i els anomenats

"alumnes post-TAE". L'Aula d'Acollida és oberta tots els matins de la setmana, per bé que els horaris d'assistència dels alumnes depenen dels seus ritmes d'aprenentatge, i per tant de la conveniència d'anar progressivament incoporant-se a més hores de classe amb els corresponents grups de tutoria.

4.3.3.2. Els grups-classe

El treball etnogràfic s'ha centrat en el seguiment intensiu de dos grups-classe a cadascun dels instituts, un grup de 2on i un de 4rt d'E.S.O., respectivament La justificació d'aquesta concreció no és altra que la de poder atendre dos moments claus en la trajectòria socioeducativa del conjunt de l'alumnat de secundària, tots dos coincidents amb els cursos de finalització de cicle.

Com anirem detallant tot al llarg del proper capítol, l'edat apareix com una variable significativa a l'hora de marcar els sentits de les coordenades i homologies que tensionen els mapes culturals de referència. Veurem com, per exemple, la construcció dels valors de la maduresa o la transgressió depenen del mateix procés que incorpora el "fer-se gran". Contrastant el món de sentit de nois i noies de 12 i 13 anys (estudiants de 2on d'ESO) amb els marcs de rellevància dels joves adolescents de 15 i 16 anys (estudiants de 4rt d'ESO) podem incloure en l'anàlisi la consideració d'aquests efectes.

L'institut A disposa de quatre línies a 2on d'ESO i sis línies a 4rt, l'institut B de dues línies a 2on i tres a 4rt. La tria dels grups-classe sobre els que basar el treball de camp més intensiu ha resseguit fonamentalment dos criteris. En primer lloc ha convingut fixar-se en la composició de l'alumnat, assegurant la representació de percentatges significatius de població estrangera. En segon lloc ha estat bàsic cercar la complicitat i bona disposició dels tutors i equip docent corresponents; no en va es tractava d'informar, justificar i permetre la meva presència a l'aula durant les seves sessions de classe. Criteri addicional per a l'elecció dels grups de 4rt d'ESO a tots dos instituts ha estat el d'evitar aquelles tutories considerades pels equips docents com "especialment conflictives". Afegir un element susceptible de distorsionar encara més l'ordre del grup era valorat per totes les parts com altament contraproduent.

En la Taula següent es recull la composisió de les llistes dels quatre grups-classe seleccionats.

TAULA 1: Composició dels grups-classe seleccionats

ALUMNES		Institut A		Institut B	
		2on d'E.S.O.	4rt d'E.S.O.	2on d'E.S.O.	4rt d'E.S.O.
Alumnes autòctons	Nois	8	10	11	5
	Noies	15	12	7	7
Alumnes immigrats	Nois	2	--	4	2
	Noies	1	2	3	10
Total alumnes		26	24	25	24

En el relatiu al *treball d'observació de camp*, dèiem ja abans que la unitat grup-classe ha estat la base de l'estudi de xarxes socials. Fruit de les anotacions de camp preses en hores de classe he identificat el que designarem com a *xarxes-classe*. En totes les línies de curs corresponents als grups-classe seleccionats es practiquen algun tipus d'agrupaments flexibles o desdoblaments en determinades matèries. A l'IES A, tant a 2on com a 4rt d'ESO, es realitzen desdoblaments de nivell a les àrees instrumentals (català, castellà i matemàtiques), així com en hores de llengua estranger (segons es triï anglès o francès). A l'IES B, en canvi, es practiquen menys desdoblaments; tan a segon com a quart d'ESO es divideixen els grups per nivells alhora de combinar els horaris de ciències experimentals, tecnologia i anglès. A això cal afegir-li la partició del grup de tutoria deguda a l'elecció de crèdits variables. I en el cas específic de l'alumnat nouvingut d'origen estranger, cal comptar amb la seva assistència a aules d'atenció específica (Taller de Llengua per a alumnat d'incorporació tardana a l'IES A; Taller d'Adaptació Escolar i Aula d'Acollida del centre, a l'IES B).

Davant d'això, l'estratègia metodològica ha consistit en basar la identificació de xarxes relacionals en la observació d'aula en hores d'assistència conjunta del grup. Complementàriament, s'ha anat fent seguiments parcials de determinats conjunts d'alumnes a través dels seus corresponents horaris d'assistència als grups partits. Aquests seguiments han permès ampliar l'òptica dels contextos rellevants tant des del punt de vista relacional com cultural. En especial s'ha prioritzat l'assistència a les aules d'atenció específica per a alumnat d'origen estranger.

En paral·lel, les observacions efectuades en *hores d'esbarjo* han servit per contrastar la multiplexitat de les xarxes-classe. En tot cas ha estat prioritari valorar en quin sentit i mesura es modifiquen (es trenquen, es redueixen o s'amplien) els cercles relacionals establerts a classe en els moments de més "lliure elecció" de companyies. Incloc dins aquest apartat d'objectius les tasques d'observació realitzades en el context de les *sortides i excursions* que vaig compartir amb els alumnes. Aquestes van ser: amb els alumnes de 4rt d'ESO de l'IES A, al Saló de l'Ensenyament (sortida conjunta de tots els quarts); amb els alumnes de 2on del mateix institut, al Poblat Ibèric de Calafell (sortida conjunta de tots els segons); i amb els alumnes de 4rt de l'IES B, al Barri Gòtic i al Maremagnum de Barcelona (sortida conjunta de tots els quarts).

En cadascun dels centres, mentre durà el treball d'observació, aquest va ser distribuït en funció del repartiment necessari d'hores de seguiment entre el grup de segon i el de quart. Els següents Quadres mostren quins van ser els "meus horaris" habituals d'observació a l'aula. Cal, no obstant, tenir present que tots dos horaris setmanals anaven reconfigurant-se setmanalment en funció de l'evolució dels centres d'interès de l'observació i dels seguiments parcials.

QUADRE 2: Horari Institut A

	Dilluns	**Dimarts**	**Dimecres**	**Dijous**	**Divendres**
8.15 9.10					Català (grups partits)
9.15 10.10	Castellà (grups partits)	Català (grups partits)	Ciències Socials	Llengua estrangera (grups partits)	Crèdits variables
10.15 11.10	Educació Física	Anglès	Educació Física	Tutoria	Tecnologia
Descans					
11.40 12.35	Ciències Socials	Crèdits Variables	Castellà (grups partits)	Experimentals	Castellà (grups partits)
12.40 13.35	Tecnologia	Tutoria	Matemàtiques (grups partits)	Matemàtiques (grups partits)	Tutoria
Dinar					
15.15 16.10	Dibuix	A.I.T. Taller Llengua Catalana	A.I.T. Taller Llengua Catalana	Experimentals	
16.15 17.05	Experimentals			Dibuix	

☐ 2on d'ESO
☐ 4rt d'ESO
☐ Taller de Llengua per a alumnat d'incorporació tardana (SEDEC)

QUADRE 3: Horari Institut B

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
8.00 9.00	Ciències Socials	Ciències Socials	Educació Física		
9.00 10.00	Música	Tutoria	Català	AULA ACOLLIDA	CTA (grups partits)
10.00 11.00	AULA ACOLLIDA	Tutoria	Castellà	AULA ACOLLIDA	Matemàtiques
Descans					
11.30 12.30	AULA ACOLLIDA	Crèdits Variables	Educació Física	AULA ACOLLIDA	Català
12.30 13.30	Visual i Plàstica	Matemàtiques	Matemàtiques	CTA (grups partits)	Castellà

2on d'ESO
4rt d'ESO
Aula d'Acollida (del propi centre)

Si bé els horaris setmanals van anar fluctuant a mesura que avançava el treball de camp, si donen una idea de quina va ser la dedicació horària de l'observació a l'aula durant els dos mesos que aproximadament aquesta va realitzar-se a cadascun dels instituts.

En el cas de les tasques d'observació de les dinàmiques de pati, aquestes van perllongar-se comprenent també el període destinat a la realització d'entrevistes (al voltant de dos mesos més a tots dos centres).

Pel que fa a les *entrevistes realitzades* als alumnes de cadascun d'aquests grups, els criteris de selecció d'informants han estat els següents:

i. Amb l'alumnat d'origen immigrat. S'ha entrevistat la pràctica totalitat dels nois i noies d'origen estranger de cadascun dels grups-classe. Dues excepcions: no ha estat possible entrevistar la Hasnae (noia marroquina estudiant de 2on a l'IES B) donat el seu desconeixement de la llengua, ni a la Jennifer (noia equatoriana estudiant de 4rt a l'IES B), per motius del seu absentisme recorrent.

ii. Amb l'alumnat autòcton. Inicialment s'ha dissenyat la tria en funció de les anotacions preses en la primera fase d'observació del treball de camp. El primer criteri ha estat, doncs, el d'entrevistar aquells nois i noies amb posicionaments culturals manifestos (pràctiques i estètiques) tensionadors d'aquelles coordenades més directament identificables. A partir d'aquí s'ha anat ampliant

la mostra en base a les informacions extretes d'aquestes primeres entrevistes (seguint, doncs, la tècnica anomaneda de *snowballing*).

La Taula 2 resumeix la distribució final del conjunt d'entrevistes realitzades:

TAULA 2: Entrevistes realitzades per grups-classe

ALUMNES		Institut A		Institut B		
		Nombre d'entrevistats		Nombre d'entrevistats		Total entrevistats
		2on d'E.S.O.	4rt d'E.S.O.	2on d'E.S.O.	4rt d'E.S.O.	
Alumnes autòctons	Nois	3	5	2	4	14
	Noies	7	11	4	5	27
Alumnes immigrats	Nois	2	--	4	2	8
	Noies	1	2	2	9	14
Total entrevistats		13	18	12	20	63

Cal sumar a aquestes entrevistes les mantingudes amb tres alumnes d'origen marroquí estudiants de 4rt d'ESO a l'IES B (dues noies i un noi). El motiu de la realització d'aquestes entrevistes addicionals rau en el fet que tots tres alumnes eren, per motius ben diferents, constantment mencionats per companys seus del grup-classe seleccionat.

En total, han estat 66 els nois i noies entrevistats. Val a dir a qui que no totes les entrevistes han estat realitzades individualment. Independentment de la procedència de l'alumne, l'opció excepcional d'entrevistar per parelles és justificada en aquells casos en què es preveu d'aquesta manera un millor rendiment discursiu. És tracta aquesta d'una solució òptima per tractar amb nois i noies particularment tímids, o, en d'altres casos, per trencar els tòpics del "políticament correcte" que es preveu poden reproduir determinades situacions d'entrevistes individuals. En suma, he realitzat un total de 55 entrevistes en profunditat, 24 a l'IES A i 31 a l'IES B.

Cloem aquest capítol amb la presentació de la Taula 3. En ella es recullen algunes dades bàsiques relatives als casos de cadascun dels 25 alumnes fills i filles de famílies d'origen estranger amb qui he tingut oportunitat d'entrevistar-me.

TAULA 3: Dades bàsiques sobre joves d'origen immigrat entrevistats

Institut	Nom	Curs	Edat actual	Edat d'arribada	Procedència	Situació convivencial[65]	Situació laboral dels pares
IES A	Kelly	2on	14	12	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, construcció -Mare, servei domèstic
	Paül	2on	14	11	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, jardineria -Mare, servei domèstic
	Denis	2on	13	10	Amparos (Equador)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, jardineria -Mare, servei domèstic
	Sole	4rt	15	15	Córdoba (Argentina)	-Pare -Mare -1 germà	-Pare, hosteleria -Mare, cosidora
	Carola	4rt	16	16	Chuquicamata (Xile)	-Mare -Company mare	-Mare, aturada -Company mare, jubilat
IES B	Najlae	2on	13	10	Tànger (Marroc)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, traductor -Mare, servei domèstic
	Mayra	2on	13	12	Quito (Equador)	-Mare (divorciada) -Company mare -3 germans -Nebot	-Mare, servei domèstic -Company mare, construcció
	Andrés	2on	13	13	Guayaquil (Equador)	-Mare Compartint habitatge amb una altra família -(pare a Equador)	-Mare, servei domèstic
	Jonathan	2on	14	14	Guayaquil (Equador)	-Mare -Padrastre	-Mare, manipuladora d'aliments -Padrastre, peixeteria
	Luis Enrique	2on	13	10	Guayaquil (Equador)	-Mare -Padrastre -3 germans	-Mare, inactiva -Padrastre, empresa tèxtil
	Ricardo	2on	14	12	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -1 germà	-Pare, aturat -Mare, empresa tèxtil
	Yassamina	4rt	16	14	Casablanca (Marroc)	-Mare -Tieta -5 germans -(pare al Marroc)	-Tieta, cuinera -Mare, inactiva
	Zakia	4rt	16	11	Larraix (Marroc)	-Pare -Mare -7 germans	-Pare, jardineria -Mare, servei domèstic
	Ouafae	4rt	16	14	Tetuan (Marroc)	-Mare -3 germans -(pare difunt)	-Mare, servei domèstic
	Fatima	4rt	15	4	Tetuan (Marroc)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, marbrista -Mare, servei domèstic
	Yousra	4rt	15	2	Tànger (Marroc)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, construcció -Mare, inactiva

[65] El número de germans anotat no inclou la persona entrevista

	Bouchra	4rt	15	4	Tànger (Marroc)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, construcció -Mare, inactiva
	Valeria	4rt	15	14	Mendoza (Argentina)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, construcció -Mare, servei domèstic
	Nathaly	4rt	16	14	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, empresa tèxtil -Mare, inactiva
	Claudia	4rt	15	13	Santa Fe (Argentina)	-Pare -Mare -1 germà -Nebot	-Pare, botiga de mobles -Mare, botiga de mobles
	Omar	4rt	15	—	Barcelona (Espanya)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, empresa neteja -Mare, inactiva
	Nacho	4rt	15	14	Montevideo (Uruguai)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, construcció -Mare, empresa tèxtil
	Ibtissam	4rt (altres grups)	16	11	Nador (Marroc)	(No preguntat)	(No preguntat)
	Yousra	4rt (altres grups)	16	12	Tànger (Marroc)	(No preguntat)	(No preguntat)
	Ahmed	4rt (altres grups)	16	14	Tànger (Marroc	(No preguntat)	(No preguntat)

5. GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA. Els mapes culturals

Es tractarà, a partir d'ara, de llegir el material empíric recollit en clau de les variables i línies interpretatives elaborades en capítols anteriors. Més concretament, és ara moment d'intepretar aquest material a l'entorn de les definicions traçades en el capítol 2 a propòsit de conceptes com els de mapes culturals, coordenades-dilemes i homologies. En el decurs d'aquest exercici constatarem en quin sentit i mesura tot aquest aparell conceptual permet donar llum a la realitat estudiada.

Em centraré fonamentalment en la interpretació de les configuracions culturals generals compartides pel conjunt de joves que conformen els espais de joc objecte d'estudi. Vull dir que no ens detindrem encara de manera específica en el que anomenarem els posicionaments culturals dels joves d'origen estranger. Això sí, atès que també aquests joves codefineixen i participen de les regles de joc d'aquestes topografies culturals, els seus discursos, els seus gustos i les seves pràctiques seran tingudes en compte "al mateix nivell" que els discursos, gustos i pràctiques de la resta de joves.

Tot plegat l'objectiu d'aquest capítol és el de dibuixar els perfils bàsics, les cristal·litzacions més característiques dels mapes culturals que, articulats també en l'àmbit escolar, estructuren les posicions i oposicions, els sentiments i les percepcions de distància i proximitat dels joves que hi prenen part. Partint de l'anàlisi de les narracions dels joves entrevistats, he organitzat l'esquema interpretatiu per manera d'emfasitzar allò que de comú tenen les representacions culturals compartides pel conjunt de joves dels dos centres escolars a on ha estat realitzat el treball de camp. Allà on convingui aniran explicant-se les especificacions necessàries.

Començaré per desglossar aquestes cristal·litzacions "tallant" en funció dels diferents territoris de sociabilitat adolescent a què fan referència: els territoris escolars, els territoris de l'oci i el lleure, els territoris familiars i els territoris del gust. En aquest cas cladrà parar atenció als dilemes, als eixos cardinals que guien els posicionaments culturals dels joves a cadascun d'aquests espais. Això serà en l'apartat 5.1.. Seguidament, en el punt 5.2., miraré d'interpretar les homologies que s'estableixen entre els sentits posicionals dels joves als diferents territoris. És a dir, tractaré d'extreure quines lògiques generals hi ha al darrera de l'especificitat de cadascuna de les coordenades territorials reconegudes. Podrem d'aquesta manera arriscar el dibuix d'aquelles fronteres més profundes i de més abast que distancien en alguns casos,

aproximen en d'altres, i tensionen en tot cas, els posicionaments culturals dels joves adolescents.

Quines són, doncs, les tensions bàsiques que entren en joc a cadascun dels territoris de sociabilitat propis de l'adolescència? Com tot just acabem de dir, per intentar donar resposta a aquest interrogant, em serviré principalment de l'anàlisi del discurs del conjunt de joves entrevistats, complementant-lo quan convingui amb el material empíric recollit per altres vies (observació, redaccions...).

5.1. Coordenades i dilemes

D'acord amb els arguments proposats en el capítol 2, entenc per *coordenades*, en el context marc conceptual plantejat, com aquells "llocs comuns", aquelles dimensions bàsiques que estructuren els mapes culturals dels territoris adolescents i que, alhora, situen els punts substantius que signifiquen les regles de joc a cadascun dels escenaris. Podem parlar així d'aquells eixos concrets que expliquen les distàncies i les proximitats culturals i simbòliques entre joves adolescents (amb probable reflex en la manifestació de distàncies i proximitats relacionals; ho veurem mes endavant) als diferents espais on se socialitzen (i resocialitzen) i desenvolupen la seva sociabilitat. Depenent de com els joves es moguin a l'entorn d'aquests punts aniran posicionant-se d'una o altra manera a cada context, identificant-se amb o diferenciant-se d'altres joves, participant de majories o, per contra, de posicions culturals minoritàries a les geografies adolescents.

He cregut útil formular aquestes coordenades en termes dilemàtics. D'aquesta manera els punts cardinals reconeguts defineixen dilemes, disjuntives sobre les quals cal prendre decisions, i que, si bé no sempre són preses de manera lúcida i reflexiva, sí que condicionen la manera de fer-se present i posicionar-se en el context dels territoris escolar, de l'oci, familiars i del gust.

En tot cas, per a la reconstrucció d'aquestes coordenades i disjuntives he tingut en compte les narracions pròpies dels joves entrevistats a tots dos centres educatius. No per això, en la seva interpretació deixaran de ser considerades les variacions degudes als diversos camps de joc que estructuren totes dues realitats escolars.

Deixem ara ja parlar els i les joves amb qui hem tingut ocasió de conversar.

Cada vegada que citem les seves paraules, identificarem el grup-classe i institut dels corresponents autors de la següent forma: *2.A.* i *4.A.* (respectivament, estudiant de 2on

d'ESO i estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A), i *2.B.* i *4.B.* (estudiant de 2on i de 4rt d'ESO a l'IES B).

5.1.1. Els territoris escolars

Aquestes són les principals coordenades i els consegüents dilemes que, en relació a l'àmbit escolar, emergeixen majoritàriament en les narracions del conjunt dels joves entrevistats. Les formulo així: de renúncies i obligacions; de comportaments i indisciplines; dels companys de classe; de les relacions amb el professorat; de les pràctiques informals.

5.1.1.1. Renúncies i obligacions

La gran majoria dels i les joves estudiants són, d'una manera o altra, conscients que s'escolaritzen en un territori carregat de regles i normes més o menys explícites (veure punt 2.1.1.1. del segon capítol), i llegeixen la seva presència obligatòria a l'escola en termes de les *renúncies* que aquests doctrinaris comporten.

Cal dir que, certament, aquest nivell de raonament, més o menys elaborat, és present en el discurs de tots els entrevistats. En alguns casos es fa estrictament referència a les molèsties que ocasiona l'actuació d'alguns d'aquests instruments i pràctiques disciplinàries. És, per exemple, el que acostuma a succeir quan els entrevistats opinen sobre la feina realitzada pel cos docent o, en termes generals, quan fan referència a les obligacions pròpies de la dedicació als estudis i al treball extraescolar. En altres casos, les *desafeccions escolars* van més estretament lligades al descrèdit i a la relativització del que tradicionalment ha estat la font principal de legitimació de la institució educativa, el valor instrumental de les credencials que proporciona.

Sigui com sigui, sí podem ara anticipar i reafirmar que en el discurs dels entrevistats es fa present la força, major o menor, d'aquesta renúncia. Per simplificar la narració, tot seguit es recollim *quatre possibles maneres d'entendre les formes com els joves l'elaboren i s'hi relacionen, quatre sortides al dilema que planteja l'esforç d'inversió que exigeix l'obligatorietat de l'escolarització.* Com veurem, totes quatre es basen en molt bona mesura en estimacions diverses del "valor de canvi" (al *valor instrumental,*

en termes de Basil Bernstein[66]) atribuïble a les credencials educatives (des de l'ESO fins a l'ensenyament superior), és a dir, es justifiquen en funció de les *expectatives acadèmiques i laborals* amb què els joves es representen el futur.

El punt de partida, però, de la següent classificació són els posicionaments respecte dels valors associats a l'ESO que apareixen de manera més significativa en els discursos dels joves entrevistats.

L'obligació necessària no suficient. Expectatives de "màxims"

Es remet aquí a aquells posicionaments escolars caracteritzats per unes expectatives acadèmiques elevades, "ambicioses", expectatives que fan del pas per l'ESO un requisit necessari i *inicial* en vistes a l'adquisició futura de credencials educatives superiors. Les paraules d'en Lluís (4.A.), expliquen clarament el sentit d'aquest posicionament:

> No ho sé ben bé, la veritat. És a dir, jo vull guanyar-me bé la vida, no vull ser cap pringat, això ho tinc clar. Perquè en aquest món si no tens el batxillerat o una formació superior no tens absolutament res. Amb l'ESO pot entrar a escombriaire i quatre coses més. Però ara inclòs per ser "cajero del Caprabo" et demanen saber anglès i tenir alguna titulació d'anglès. L'ESO ja és algo bàsic així que la gent que no té l'ESO no sé què fotarà, com no es prostitueixi o vagi de cambrer. (...) Es el que passa amb molts *pelats*, és l'exemple que, ells veuen que tenen setze anys que poden treballar i cobrar, que en veritat és un sou de merda si es volen independitzar, 100 mil o 110 mil pelas, però que si viuen amb els pares de puta mare perquè els hi dona per sortir el cap de setmana quan vulguin i comprar-se altres coses. Ara després quan arriben als 30 anys i es volen independitzar es caguen amb tot perquè no els hi arriba per res perquè al sou més gran al que poden espirar és de 150 o 160 mil pelas. O sigui que ni pa pipes.

La Najlae (2.B.), a més de ser considerada (pel conjunt dels seus professors i companys de classe) la millor alumne de la seva classe, qui millors notes treu i més responsable es mostra en la seva preocupació pels estudis, és també qui més clarament es formula unes expectatives educatives de màxims. "*Yo lo tengo muy claro. Yo desde siempre. Yo voy a hacer bachillerato y voy a hacer medicina. No quiero ser como esos que son callejeros*", ens deia.

---

[66] Veure la seva obra *Clases, códigos y control* (Madrid, Akal, 1988). [original del 1977]

Sovint, darrera de bona part d'aquests posicionaments d'*acomodació* (acceptació de l'educació com a pur mecanisme de mobilitat social), trobem també actituds *d'adhesió* a l'actual realitat escolar de l'entrevistat, això és, formes d'identificació amb els *valors expressius* de l'educació formal obligatòria[67]: responsabilitat, respecte, motivació, perseverança, cooperació, amistat, etc.

Tot plegat contribueix a generar un sentiment genèric de trobar-se "a gust a l'institut". Efectivament, un "sentir-se a gust" a l'escola o institut que majoritàriament s'associa a la presència dels amics. Per exemple, l'Àlex, company de classe del Lluís (4.A.), s'expressa de la manera següent: "*M'hi sento a gust. Aquesta escola està bé, ja tinc els meus amics, conec els professors i ja m'he acostumat al ritme d'aquesta escola*".

El fet que en no pocs casos l'assumpció de les responsabilitats exigides per l'ESO esdevinguin profundament interioritzades pels joves qüestiona àdhuc la seva mateixa consideració d'obligatorietat. En definitiva, ens trobem davant d'un posicionament en relació als valors de l'escolarització que fa compensar sense dubtes les renúncies més o menys doloroses que aquesta pot arribar a implicar. L'Ona (2.B.) ho té així de clar:

> *Perquè jo tinc clar que de gran vull fer alguna cosa i que no vull estar a casa* netejant. Jo vull tenir uns estudis i guanyar-me la vida com m'agrada. (...) És un esforç constant perquè si estàs cansat i ho deixes tot l'esforç que has fet després de gran te'n penediràs. Això és com ho veig jo perquè veig la gent gran que té uns estudis i la gent que no els ha tingut perquè no ha volgut. I jo no vull ser com els que no els han tingut.

Més dràstica i rotunda és la posició de la Claudia, noia argentina, estudiant de 4rt d'ESO a l'IES B:

> Yo tengo una meta que es estudiar psicología. Quiero ir al bachillerato y en la universidad estudiar psicología. Yo creo que si en la vida te pones una meta la puedes conseguir. Entonces yo en los estudios tampoco quiero ir ahí, *bua*, estudiando todo el día, quiero ir poquito a poquito, intentando dar lo mejor de mi en los estudios. Si eso implica alejarme de los amigos y el novio, yo estoy dispuesta a correr ese riesgo, porque los amigos van y vienen siempre. Hay amigos que están siempre y otros que no están, en cambio los estudios si se escapan es más difícil. Yo tengo prioridades y antes de cualquier cosas van mis estudios.

---

[67] També en aquest cas segueixo la tipologia de Bernstein.

Es tracta aquestes d'uns posicionaments que generalment venen acompanyats de situacions d'"èxit" acadèmic, molt sovint també recolzades en estratègies complementàries d'inversió en instrucció extraescolar. Deixant de banda la participació en activitats recreatives fora de l'horari escolar (generalment esportives), tots els estudiants citats en aquest apartat, a excepció de la Claudia, estudien anglès en acadèmies privades del municipi; l'Ona, a més, assisteix a classes de música al conservatori; el Lluís rep classes particulars d'informàtica; la Najlae a més d'estar assistint a un curs de pintura, és membre del Club de Lectura de l'institut i de l'equip de redacció de la seva revista.

Com anunciàvem ja en el punt 2.2.2. del segon capítol, no se'ns escapa que el fet de valorar d'aquest manera l'educació formal, en general, i l'escolarització obligatòria, en particular, va lligat més o menys directament a d'altres factors com la classe social o el capital cultural i educatiu de la família. Abordarem les implicacions d'aquests factors més endavant; llavors ens detindrem a donar sentit, entre d'altres, a casos aparentment "excepcionals" com els de la Najlae o la Claudia.

L'obligació necessària no suficient. Expectatives "ajustades"

Aquest segon posicionament fa referència a aquells discursos i pràctiques relatius al pas per l'escolarització obligatòria tendents a situar-la com a requisit bàsic per a la transició al mercat laboral, però insuficient per a garantir una inserció sociolaboral mínimament digne i estable. Cal complementar l'ESO amb formació i acreditacions postobligatòries.

Això sí, en cap cas s'elaboren aquí expectatives d'arribar fins a la universitat. Aquesta acostuma a ser vista com una opció massa llunyana, generalment descartada per l'execessiva quantitat d'anys d'estudi que suposa. Així s'espressava la Vanessa (4.B.): "(...) *un ciclo. Bachillerato no, porque no me veo. (...) ¡Uuuy!, la universidad. Eso son palabras mayores. Yo paso de estar toda la vida estudiando, a mi no me va eso, y también quiero empezar antes a trabajar*"; i així ho feia la Laura (4.A.): "(...) *el bachillerato como mucho y después, como mucho, algun curso rápido más concreto, pero la universidad paso porque no*" (Laura, 4.A.).

En molts casos aquesta "excessiva" prolongació d'un temps prioritàriament destinat a formar-se és vista com un factor d'insolidaritat respecte de les obligacions familiars, com un període massa llarg vivint "a costa" dels pares, sense aportar res a canvi. La Nathaly, una noia equatoriana estudiant de 4rt d'ESO a l'IES B, planteja clarament aquesta qüestió:

> Sí, y ellos que haga un ciclo y luego bachillerato. Pero dicen mis padres que perdería tiempo pero ahora es que no sé qué tiempo son los ciclos, porque estoy más por hacer bachillerato. Mis padres quieren que haga universidad pero yo que me da miedo. Ya son casi dieciocho años y son más responsabilidades. No puedo estar en casa de mis padres y que me mantengan todo ello. Si estudio bachillerato trabajaré en verano. Y cuando sea más grande estudiaré y trabajaré.

Una noia de nacionalitat marroquina resident a l'Estat des dels cinc anys, la Bouchra (4.B.), afegeix els "trastorns" en les relacions familiars que a més pot suposar deslligar-se d'aquest entorn amb l'objectiu d'estudiar en una universitat lluny de la llar familiar:

> (...) porque yo no quiero ir a la universidad, porque estoy muy enganchada a mi familia y sin mi familia no voy a poder aguantar. Es que una amiga mía he empezado la universidad y sólo viene los fines de semana a ver a sus padres. Tiene un piso compartido con unas amigas. Y no ayuda a sus padres. Y son muchos años.

També en no pocs casos es desacredita la formació universitària des del punt de vista de les poques garanties instrumentals que ofereixen les seves titul·lacions. Ens trobem llavors amb expressions com: "(...) *porque ¿cuánta gente tiene carrera y está en paro? ¿Cuánta gente tiene el título de médico o abogado y no está haciendo nada? Hay mucho enchufe. Y si tu tío tiene un buffet de abogados te mete y si no al paro*" (Bárbara, 4.A.). Per la seva banda, amb la Yousra (4.B.), noia de nacionalitat marroquina resident a l'Estat espanyol des dels tres anys, mantinc aquest diàleg:

> Entrevistador: ¿Ya sabes después de cuarto lo que te gustaría hacer?
>
> Yousra: Sí bueno, depende de las notas. Si saco bien voy para bachillerato y si no voy para un ciclo. Es que bachillerato es muy difícil, yo haría un ciclo de auxiliar de enfermería.
>
> E: ¿Y tu idea es hacer el ciclo y buscar trabajo, o seguir otro ciclo para ir a la universidad?
>
> Y: No a la universidad no pienso ir, no. Busco trabajo o depende cómo le vaya a mi familia. Pero la universidad no me va a servir de nada.
>
> E: ¿Por qué dices eso?
>
> Y: Porque no te van a dar nada, sólo un diploma, ningún graduado. Tampoco vas a encontrar trabajo más fácil. Pienso que haciendo ciclos creo que tendré trabajo más fácil.
>
> E: ¿Conoces a alguien amigo o familia que estén en la universidad?
>
> Y: Sí, mis dos primos, pero les cuesta mucho, es muy difícil.

Aleshores s'esdevé en efecte la disjuntiva entre complementar l'ESO amb formació professional o fer-ho cursant batxillerat. En aquest punt les opcions són diverses i, molt

majoritàriament, basades en determinades imatges sobre la mena de formació rebuda tant als cicles formatius com als cursos de batxillerat. La contraposició d'imatges acostuma a ser: "cicles formatius = orientació pràctica, continguts fàcils" *vs.* "batxillerat = orientació teòrica, continguts difícils". Segons el jove aposti per un o altre itinerari desvalorarà els trets compartits sobre la formació no escollida. Aleshores la formació ocupacional passarà a ser vista com a poc seriosa i incompleta, o en cas contrari, el batxillerat com a massa abstracte i complicat de seguir: "(...) *el batxillerat..., no, és que el veig molt difícil per mi. I si tingués ganes d'estudiar doncs potser sí, però no em veig amb cor de fer batxillerat, en canvi els mòduls em serviran més*", ens diu el David (4.A.).

I tot plegat barrejat amb consideracions i càlculs diversos sobre el valor de canvi de l'un i l'altre procés formatiu. Aquí es comparteixen estimacions sobre quines portes obre i quines tanca tant el batxillerat com la formació ocupacional. Majoritàriament l'oposició s'estableix entre els següents termes: "cicles formatius = mercat laboral" vs. "batxillerat = mercat laboral, possibilitat de carrera universitària". Aquells qui opten per la via dels cicles formatius ho fan valorant-ne la seva utilitat a l'hora d'inserir-se laboralment i desmereixent el poc valor del batxillerat en aquesta transició; aquells qui prefereixen estudiar els cursos de batxillerat critiquen les destinacions laborals poc qualificades a què orienten els cicles, i en canvi avaluen positivament les opcions de continuïtat formativa o d'entrades més dignes en el mercat de treball que suposadament facilita l'acreditar el batxillerat. Així ens parlen alguns dels joves entrevistats.

La Bàrbara, a qui acabem de citar, ens explicava perquè pensava optar per apuntar-se el curs següent a un cicle de Comerç i Màrketing:

> Pienso que especializándome en un módulo superior de lo que a mí me guste, creo que ya tengo suficiente y lo tendré todo aprendido. Porque normalmente en bachillerato se tratan otros temas que no son... Es que en módulos te meten más fácilmente. Por las prácticas.

En canvi, el Sebas, estudiant de 2on d'ESO a l'IES A, justifica d'aquesta manera les seves clares expectatives d'estudiar batxillerat:

> Pero yo creo que con el bachillerato es mejor porque me parece a mi que los ciclos esos de formación son más para trabajos sin tanta categoría y que no hace falta tanta carrera. Son trabajos más fáciles para que lleguen ellos. Cuando tú has acabado el bachillerato tienes muchas más ramas para ir, muchas más posibilidades. No sé, es que igual ahora digo algo pero cuando acabe digo otra, no sé. Asegurarme de las máximas posibilidades posibles. Es que llega un momento en que ahora estamos en esa edad de que estudiar

> es una mierda. Pero después una vez has hecho bachillerato lo agradeces porque si quieres, que yo de momento no, pero si quieres puedes ir a la universidad y hacer lo que quieres...

L'obligació necessària i suficient. Expectatives de "mínims"

Com en la categoria anterior, quan parlem de "qüestió de mínims" també estem agrupant una manera de valorar fonamentalment el caràcter instrumental de l'escola. I com succeïa també aleshores s'hi agrupen formes d'estar a l'escola força diverses. En aquest cas, però, interessa destacar la importància de la consideració del pas per l'ESO i de l'obtenció del títol corresponent en tant que necessitats mínimes. No es pensa en termes d'inici d'una trajectòria acadèmica d'elevades expectatives, ans en l'adquisició d'una credencial jutjada *condició necessària i suficient* per tal de funcionar com a treballador, en particular, i ciutadà "mig", en general. Que aquest mínim sigui considerat suficient pot explicar-se per diferents motius, els quals són, al seu torn, els que donarien compte de la diversitat de situacions socioescolars que mantenen aquesta forma de ser a l'escola.

Bona part d'aquests motius venen donats per la confluència de dues disposicions estratègiques: 1) una aposta per la immediata inserció en el mercat laboral; 2) un discurs referent a la devaluació dels títols acadèmics o al fenomen de la sobrequalificació. Ho il·lustrem amb tres exemples. Primer ens parla l'Eli, estudiant repetidora de 4rt d'ESO a l'IES B:

> Eli: La ESO y ya está. Es,... como lo mínimo, ¿sabes?. Es que yo ya he decidido lo que quiero hacer desde hace mucho tiempo. Voy a estudiar peluquería, esteticién y quiromasajismo. En una Academia de peluquería que tengan esteticien y eso. Donde pueda estudiar lo haré. Donde pueda económicamente porque como me lo voy a pagar yo.
>
> Entrevistador: Sí ¿por qué?
>
> Eli: Porque a mi padre no le hace mucha gracia que estudie eso. Porque él quería que yo hiciera un curso de administrativo. Pero ya le he dicho que no voy a estudiar algo que no me guste, porque luego no vendré a clase. Que es lo que me ha pasado en tercero y el primer año de cuarto. Y que para lo que quiero hacer no necesito nada más. Estaría perdiendo el tiempo.

El següent fragment de text correspont a l'entrevista mantinguda amb el Jose (4.B.). En ell queda clara la importància atorgada al títol de l'ESO, en comparació amb el fet de no acreditar-la, una situació que el Jose coneix de primera mà i que no desitja per a ell. En aquest cas, es concep aquest títol com una certa garantia d'accés mínimament "digne" al mercat laboral.

Jose: Sí, yo creo que es importante porque trabajando te das cuenta que sin la ESO tienes trabajos basura, malos y temporales. (...) Con la ESO tienes más opciones a tener un trabajo más digno, en mejores condiciones, mejor pagado en cierto modo aunque no siempre. Y según te pueden hacer fijo si creen que vales.

Entrevistador: ¿Y eso con la ESO es suficiente?

J: Con la ESO y luego si tienes el superior pues mejor. Tendrías una base más amplia sobre el trabajo que quieres ejercer de mayor.

E: Pero digamos que, según tu experiencia, con la ESO es suficiente para hacer algo digno.

J: Sí, yo creo que sí. Porque sin la ESO no sabes la que te espera. La obra y poco más o meterte en una empresa de trabajo temporal e ir haciendo y que te hagan fijo así por casualidad. A mi estuvieron por hacerme fijo en el taller de pintura, pero al ser un trabajador más la empresa tenía que pagar unos impuestos y no pudo ser.

E: ¿Te consideras una persona trabajadora?

J: Sí. En el trabajo todo el mundo me dice que yo valgo para trabajar. Que si no me saco la ESO me espera un trabajo chungo pero que si me la saco como valgo me cogerán.

La Ouafae i la Zakia són dues noies marroquines estudiants de 4rt d'ESO a l'IES B, arribades a l'Estat feia dos i cinc anys respectivament. Conversant a propòsit de les seves expectatives acadèmiques, deixen constància de les divergències quant als seu posicionaments educatius; el de la Ouafae encaixaria amb la categoria anteriorment exposada ("expectatives ajustades"), mentre que el posicionament de la Zakia remet més clarament al que ens estem referint com a "expectatives de mínims".

Entrevistador: Quant acabi aquest curs, ¿què penseu que fareu?

Zakia: No, és molt difícil. Jo repetiré, segur, segur.

Ouafae: Jo també crec que repetiré.

E: ¿Penseu que és important acabar l'ESO?

Z i O: Si.

E: Per què?

Z: Perquè quan vas a buscar trabajo tendrás el título y será más fácil.

O: És clar [rient]. ¿Per què estem aquí si no?

E: I penseu que el títol de la ESO és suficient per treballar?

Z: Si.

O: S'haurà d'estudiar més. Jo després d'aquest curs faré un cicle formatiu d'informàtica.

E: I d'aquí quatre o cinc anys què penseu que estareu fent?

O: Estudiar o treballar

Z: Treballar.

E: I de què us agradaria treballar?

O: En una secreatria. Per això vull estudiar informàtica o d'administrativo.

Z: Uf, demasiado difícil. Jo cosas más sencillas. Treballar en una botiga de roba o restaurant.

O: De cambrera (riu).

Z: Això no costa tant d'estudiar. Lo de secretaria es passa tota la vida estudiant, es molt difícil per nosaltres que encara no sabem bé les coses. També has de guanyar diners. I ja tens la ESO..., i ja està.

Tots aquests casos, per bé que moguts per raons diferents, exemplifiquen posicionaments respecte l'educació obligatòria basats en una equació més o menys reflexiva entre els propis interessos i capacitats, d'una banda, i l'adequació d'unes expectatives laborals força immediata. Finalment del que es tracta és de no perdre el temps més enllà de l'estrictament necessari.

L'obligació innecessària. Expectatives "de resignació"

Ens situem ara davant d'uns posicionaments quantitativament força minoritaris. Són aquells en què la presència escolar no s'interpreta en termes de necessitat en funció d'unes expectatives més o menys llunyanes de futur, ans com una obligació "obligada", sense més sentit que el de respondre a unes exigències legals i, en ocasions, familiars. Sovint són posicionaments, caracteritzats per la desacreditació no tan sols dels valors expressius de la institució sinó també dels seus discursos de legitimació en base a la utilitat instrumental dels títols que proporciona. Es neguen tant els seus marcs normatius com les seves promeses, negació establerta sobre la base de la participació d'uns valors i referents juvenils alternatius viscuts en els territoris de l'oci. Es tracta, per tant, d'una forma d'estar a l'escola resignada, camp de cultiu d'actituds avaluables com de *resistència*.

Són situacions en què sovint es disposa d'experiència laboral i en les quals s'avalua com a prioritari el guany econòmic immediat, guany que, en tot cas, no respon tant a una voluntat d'acumulació com a una necessitat *hedonista*: es guanya per gastar i "gaudir de la vida". I quan no es disposa d'experiència pròpia en aquest terreny, serveixen de model els casos de familiars propers o d'amics reconeguts.

L'Àlex (4.A.), considerat per tots els seus companys com el millor estudiant de la classe, valora d'aquesta manera l'opció que prenen alguns joves de deixar l'ESO tan bon punt compleixen els 16 per posar-se a treballar:

> La veritat és una temptació molt bèstia perquè si a la nostra edat, que la majoria de gent té una setmanada de deu mil peles al més, clar, que t'ofereixin per treballar cada dia vuitanta o noranta mil peles al mes, és moltíssim. Clar si t'ho planteges d'aquí uns anys és una estupidesa..., però és clar ara per nosaltres és una opció molt bona. Que és el que fa molta gent. Perquè és gent que està farta d'estudiar. I si tampoc fant res aquí, perquè creuen que perden el temps, aleshores per estar aquí marxen a guanyar-se la vida.

L'opinió de l'Àlex concorda força amb el discurs de l'Héctor (4.B.). Aquest noi va abandonar els estudis abans de complir els 16 anys, en començar 4rt d'ESO. Després d'ésser expulsat del centre on cursava un Programa de Garantia Social de disseny gràfic, durant un temps va treballar "*de lo que fuese*" (repartint cervesa, carregant peix, ajudant de peó d'obra...). Actualment ha repès els estudis amb la voluntat d'acreditar l'ESO. Així recorda la seva anterior experiència escolar:

> No me gustaba mucho estudiar, venir al cole, tenía muchos problemas, estaba siempre pa arriba y pa abajo, nunca iba al cole. Después intentas volver y piensas en tomártelo en serio y eso, pero a la que llevas un mes ya no. (...) Lo único es que, no nos portábamos mal, pero íbamos con los dos psicólogos del colegio y te comían la olla por las cosas que hacías en clase y yo que sé. Yo por ejemplo, en clase me acuerdo que me rallaba, y una vez le tiré una silla al profesor y me quisieron expulsar y yo que sé. Entonces me metieron en una aula de esas especial y lo llamábamos así, el "aula de los locos".

Consideracions sobre alguns factors estructurants

No se'ns escapa que les possibles posicionaments respecte dels valors de l'educació formal van lligats més o menys directament a variables més estructurals com la classe social o el capital cultural i educatiu de la família. I entren així en joc no tan sols les afinitats (o distàncies) existents entre l'estil socialitzador de les famílies (condicionat per la posició ocupada en l'estructura de classes) i els codis educatius de la institució escolar; també el pes dels discursos i les apostes familiars relatives a la possible utilitat de la promoció escolar dels fills com a mecanisme de mobilitat social ascendent. Com veurem més endavant, en el cas bona part de les famílies d'origen immigrat conflueixen dos factors l'equilibri entre els quals condicionarà, entre d'altres coses, que llurs fills i filles es representin els valors de l'escolarització obligatòria i postobligatòria en un sentit o en un altre: estil socialitzador distant dels codis educatius hegemònics (bé per motius d'origen de classe, bé per raons religioses, bé per la barreja entre totes dues

circumstàncies) i aposta per l'èxit de l'escolarització de fills i filles com a part del propi projecte social familiar.

5.1.1.2. Indisciplines i mals comportaments

Com he anunciat i segons ampliaré en el pròxim capítol, cada vegada amb més força es fan presents a l'esfera escolar penetracions de les cultures juvenils. No només es produeix coexistència i determinades formes de connivència entre la cultura educativa i les cultures juvenils que hi penetren, sinó que molt sovint aquestes fan presència en l'àmbit escolar transgredint-ne, amb més o menys força, els marcs normatius. És aleshores quan apareixen actituds d'indisciplina i contestació normativa molt lligades a expressions prototípiques de certes formes culturals juvenils.

Certament, la contestació a les normes i les actituds d'indisciplina que se'n deriven responen a perfils i a raons diferents. No totes signifiquen el mateix ni tenen la mateixa força i intensitat. Podríem pensar en dos grans tipus de "mal comportament", els quals sovint són confosos per part del professorat, complicant al seu torn l'adopció d'estratègies pedagògiques adequades.

La resistència

D'acord amb el que explicava en tracta d'alguns posicionaments de "resignació", les actituds de resistència acostumen a associar-se a un conjunt de disposicions que inclouen tant la desacreditació del valors instrumentals i expressius de la institució escolar, com, consegüentment, el fet de sentir l'escolarització obligatòria com un procés innecessari i enganyós. Tot plegat justifica el distanciament amb l'escola, l'estranyament de les seves pràctiques quotidianes (hàbits d'estudi, socialització, motivació per l'aprenentatge, etc.), i de les seves promeses (expectatives d'estudis postobligatoris, expectatives d'inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.).

Els autors d'aquestes transgressions són, més sovint del que ens pensem, conscients del resultat previsible de la seva actitud, al mateix temps que disposen d'espais de fugida plens de sentit i articulats a partir de valors i normes diferents als de la institució escolar. Les estructures de sentit i les formes culturals que es despleguen en aquests

"espais de fugida"[68], principalment escenaris d'oci, però també en l'àmbit de les primeres experiències laborals, xoquen quan entren en contacte amb un espai escolar profundament desprestigiat. És en aquest sentit que les seves actituds esdevenen quelcom més que simples "*gamberrades*". Si són "resistència" és perquè aconsegueixen reduir els valors i normes de referència del món escolar, aconsegueixen desactivar els mecanismes que l'escola utilitza tradicionalment per fixar els límits del *pensable* i *possible* en les actituds dels joves adolescents.

Abans he citat les paraules de l'Héctor. Ara bé, per contra del que s'acostuma a pensar, no sempre són disposicions irreversibles. Alguns d'aquests alumnes, en determinades situacions, transformen les seves actituds, els seus comportaments i discursos. Exemples d'aquestes transformacions ens els proporcionen els discursos d'alguns joves als quals el fet d'haver repetit de curs els ha "canviat el xip". Tal és el cas de l'Eli (4.B.):

> En tercero y cuarto, el primer año de cuarto, me expulsaron la semana antes de las vacaciones de Navidad. Imagínate, ya. Yo pasaba de todo, contestaba a los profesores, les mandaba a la mierda y hacía muchas cosas. Pero ahora sé que tengo que sacar buenas notas, porque si no, no sé que voy a hacer. La época de la rebeldía y de hacer todo lo contrario a lo que te están diciendo... Yo es que además empecé muy pronto a ir a la discoteca. Por mis hermanas que ya eran grandes y porque yo con catorce años no aparentaba catorce años sinó ya dieciséis. Y es lo único que me apetecía hacer. ¿Estudiar? Vaya puta mierda.

La resistència acostuma a anar acompanyada d'actituds de *gamberrisme* que poden ser més o menys extremes, més o menys cridaneres, però el *gamberrisme* no sempre implica una resistència d'arrel, sinó que sovint només es tradueix en petites actituds d'indisciplina, intents sovint irreflexius de *provar els límits* i gaudir de l'excitament que això comporta. Vegem-ho.

El gamberrisme

> Es verdad que en clase a veces la lío un poco, pero es de broma. Una vez cuando salió el profe de clase, le escupí en la botella de agua. La meneé así, para que no pareciera... Yo, estábamos luego todos 'se la bebe, se la bebe, se la bebe'. Pero no se la bebió porque ya era tarde.
>
> Omar (4.B.)

---

[68] El concepte és deutor del de "cultures fugitives" que utilitza Henry Giroux a *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*, Londres: Routledge (1996).

Els actes de provocació que protagonitzen aquest i tants altres alumnes no són pas nous a l'escola. Davant l'avorriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes, els alumnes cerquen formes d'*entreteniment* per mitjà, justament, del trencament momentani dels ritmes escolars (no només dintre de l'aula). Xerrar a classe, passar-se notes, burxar els professors, causar petites destrosses en el mobiliari, etc., són totes elles formes que s'interpreten en aquest sentit, sense que hagin d'anar necessàriament vinculades a actituds anti-escola o de resistència.

Alhora, no tan sols tracten de procurar certs moments de diversió, sinó que també s'expliquen en funció de la cerca de distinció en el grup a través de la capacitat d'atreviment. D'aquí que una de les normes clau dels professors sigui, quan un alumne se'ls enfronta, agafar i parlar-li a part, sense la presència dels seus companys, davant dels quals és precisament quan se sent emmanat a "creixer's" i a "fer-se notar".

Afavoreixen o no l'entreteniment del conjunt del grup classe, tant el "gamberrisme" com en el manteniment d'actituds resistents serveixen, al mateix temps com a marcadors de fronteres, entre aquells joves que la "lien" i els joves que es prenen les classes més seriosament, entre aquells que "passen" i aquells que "no passen". I com veurem més endavant aquesta marcació serveix a uns i altres per interpretar posicionaments culturals més amplis, homologies amb pràctiques, gustos i discursos d'uns i altres a territoris no escolars. Per entendre'ns, aquells que la "lien" a classe són a més aquells qui...; com a aquells que estan sempre atents són aquells qui... Les paraules de la Claudia ens serveixen d'aperitiu al que tractarem en l'apartat 5.1.2. d'aquest capítol:

> La Eli y estas que son repetidoras, yo creo que intentan llamar un poco la atención. La forma de ser o contestar al profesor, la forma de actuar es para llamar la atención. Ese grupo sería el de las más populares más las del año pasado, la Laura, la Ana y de cuarto, que no hayan repetido, la Mónica y todas estas chicas. Siempre contestan y te das cuenta, por la actitud, que intentan llamar la atención y como que todo el mundo las mire.

Veurem també posteriorment com el conjunt d'actituds designat com a "gamberrisme" és sovint interpretat en clau d'immaduresa o infantilisme. Així ho expliquen sobretot les noies que veuen que molts dels nois que mantenen aquestes conductes de fet no fan altra cosa que "el tonto"

5.1.1.3. Els companys de classe

He anat insistint en capítols anteriors en la tesi que també a l'escola s'articulen elements de la cultura juvenil, que també a l'escola ens trobem amb les relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns individus que formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, els seus posicionaments tant escolars com en el context general de les geografies juvenils. De fet, anirem veient que la gran majoria explica com s'estenen a espais i moments d'oci xarxes d'amistat escolar, xarxes que, segons els casos, són més o menys compatibilitzades o barrejades amb altres d'origen extraescolar o familiar. També hem remarcat que l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual passen més temps els joves durant la seva adolescència, i que el fet de sentir-se bé o malament a l'escola té sovint més a veure amb els amics que s'hi té que no pas amb altres variables. El veritable centre d'interès i motivació de l'assistència a l'escola és sovint els grups d'amics i companys.

Tant és així que en no poques ocasions els joves adolescents interpreten certs alt i baixos en els resultats acadèmics en funció de l'estat de les seves relacions amb els amics i amigues de l'institut. Quan allò que motiva l'"estar a gust" al centre falla, aleshores el malestar arriba a afectar al rendiment educatiu. La Paula i l'Helena (2.A.), ho expressen molt significativament. Totes dues assoleixen en l'actualitat bons resultats acadèmics, però recorden alguns moments en què això no ha estat així, i ho justifiquen per unes mateixes raons.

> Paula: Sí, hem vaig relaxar i també perquè vaig tenir alguns problemes amb uns amics però ja està.
>
> Helena: A mi em va passar això a primer, que el primer trimestre molt bé però a segon i tercer vaig baixar més pels amics. També de socials treia deu i ara que és història no se'm dóna molt bé.
>
> Entrevistador: I sense arribar a concretar res, però, aquests problemes que comenteu amb els amics, ¿per què creieu que us influïen a l'hora d'estudiar o no estudiar?
>
> H: Perquè a vegades et senties traicionada per algú i jo sóc una persona que necessito parlar cada dia amb els meus amics i amigues i explica'ls-hi els meus problemes. I com no podia em sentia malament i no tenia ganes de fer res.
>
> E: I això va durar molt temps?
>
> H: No, no. I també és que vaig tenir un problema familiar i tot va coincidir.
>
> E: I en el teu cas, Paula?
>
> P: Bueno, en el meu cas és que portem ja tres anys amb aquest problema, des de sisè que va començar i encara no s'ha solucionat i jo crec que no es solucionarà. És que el meu problema és molt, no és general com el de l'Helena sinó que, és més específic. A mi és

que m'influeixen als estudis perquè estic tot el dia pensant que estic sola i a l'hora d'estudiar no em concentrava i als exàmens...

Particularment interessant és donar un cop d'ull al joc de relacions, d'aproximacions i distanciaments que els entrevistats estableixen al voltant de la configuració de certs tipus de posicionaments culturals de base marcadament escolar. Hem constatat com és de freqüent l'ús d'un *mapa identificador* de tres criteris relativament definits: els *empollons*, els *normalets* que volen aprendre i els *passotes* o *esbojarrats*. Efectivament, aquests posicionaments es construeixen sobre la base del rendiment escolar i les actituds dins l'aula, per bé que en la delimitació de tots ells entren en joc elements més generals de sociabilitat juvenil com saber divertir-se o no, saber controlar o no, ser més o menys transgressor, atrevit, enrotllat, *xulo*, espavilat, etc. El treball de camp ha permès recollir expressions molt diverses d'aquests jocs d'identificació-diferenciació. En l'apartat 5.1.2. veurem com el camp semàntic d'aquestes etiquetes no esgota les variables estrictament escolars.

Fins i tot podria justificar-se la importància de les relacions entre joves a l'escola a partir del fet que el mapa de posicionaments escolars al qual suara fèiem referència –no pas les ubicacions particulars que dibuixa– sigui a bastament compartit per tots els alumnes, amb relativa independència del seu grau de maduració o del seu procés general de participació en les geografies adolescents. Aquesta *clarividència* no es dóna en la mateixa mesura quan ens traslladem als territoris del lleure, on són principalment els joves *experimentats*, no pas els qui encara no han superat un estat de maduresa considerat "infantil", els qui realment controlen i saben descodificar les coordenades dels mapes d'identificació i diferenciació adolescents. Ho veurem més endavant.

Certament, l'estructuració d'aquest mapa de grups escolars té implicacions considerables a l'hora d'autoposicionar-se en l'espai escolar. És curiós, per exemple, el cas d'aquells alumnes que considerant "poc popular" la seva implicació respecte del que, en conjunt, ofereix la institució escolar, s'esforcen a adoptar estratègies que allunyin la seva imatge de la d'aquells que promocionen acadèmicament pagant el preu de la marginació –de posicionar-se als marges– del camp de sociabilitat juvenil. Veiem, per exemple, com es discuteixen l'Alba, la Patrícia i la Laura (4.A.) a propòsit de l'emmarcació de la primera, l'Alba, en una categoria que no li resulta "propícia":

Laura: Després estan els *empollons* que són tu [dirigint-se a l'Alba] i la Maya.

Alba: Home jo no faria aquesta classificació.

L: Sí i l'Àlex.

Patrícia: Home empollons, empollons, no, però treuen molt bones notes.

L: Els empollons! [riu].

A: A mi em fa molta ràbia que em diguin així.

L: Vale! Els que estudieu molt [riu].

A: Estudiem no.

L: Vale!, els que treuen bona nota! [riu]. L'Alba, la Laia, l'Àlex, el Lluís..., treuen bones notes. Després els que fan algo, els normalets, jo. I ja els passotes, com el Diego, l'Alfredo i aquests.

S'observa com tots els entrevistats se situen com a "perfil escolar" oposat al dels *empollons*, de manera que aquells joves amb qualificacions superiors a les de la mitjana es veuen obligats a justificar la seva bona *marxa* acadèmica fent referència a la seva capacitat per dosificar convenientment l'atenció i l'esforç, i més concretament a la seva *facilitat* per als estudis. Queda clar: ningú no vol ser un "empollón". No importa tant, en canvi, ser considerat més aviat "passota", si bé amb límits: majoritàriament el límit és aquell que ve representat pels posicionaments escolars més "extrems", aquells que marquen aquells joves adolescents més "resistents" amb la institució escolar. En aquest sentit, de la mateixa manera que els estudiants que treuen bones notes es veuen obligats a justificar-se, també aquells qui en suspenen algunes, o que han repetit algun curs, necessiten deixar clar el *control* que mantenen d'una situació considerada *reversible*, discurs que els allunya dels qui mantenen actituds profundament antiescola.

Així, quan els resultats –el rendiment– són més aviat *justets*, en gairebé tots els casos predomina la consciència que es necessita millorar i la creença en la pròpia capacitat per fer-ho, controlant situacions jutjades reversibles. Si bé no es descuida la possibilitat de buscar l'ajut o el suport dels pares o professors, difícilment es troben situacions de pèrdua de confiança en un o una mateixa d'assolir un rendiment escolar "correcte". La Toñi (4.B.) va repetir 2on d'ESO i aquest és el segon any que cursa el quart; així ho comenta: "*He repetido ya dos cursos, y ahora estoy puesta. Lo encuentro difícil. Yo si quiero me pongo y sé las cosas porque tengo mucha memoria pero lo que pasa es que, uf, me cuesta un poquillo. (...) Sí, yo creo que sí que me lo voy a sacar. Me lo tengo que sacar. Y me lo voy a sacar*".

Fins i tot quan el rendiment escolar és molt baix, són més els joves que l'afronten en tant que fracàs controlat i reversible. És a dir, es confia igualment en les capacitats d'un mateix per redreçar (quan es jutgi oportú) els resultats escolars, aplicant-hi l'esforç necessari. El que justifica, aleshores, el fet de treure males notes acostumen a ser o bé elements externs –canvis inesperats de dificultat per comparació a cursos anteriors o a antics centres–, o bé factors en qualsevol cas aliens a l'aptitud: la vagància, l'avorriment i el disgust d'estudiar, el temps dedicat a divertir-se amb els amics i altres distraccions d'aquesta índole. No volem dir que el recurs a aquesta mena de justificacions sigui

necessàriament una estratègia enganyosa per treure's les culpes del damunt; el que cal remarcar és que, d'una manera o altra, s'elaboren explicacions que, d'entrada, tracten d'evitar negar als mateixos individus possibilitats de superació.

En conclusió, exceptuant aquells que valoren el procés d'escolarització en tant que "obligació innecessària", la gran majoria dels joves, amb expectatives acadèmiques més o menys elevades, consideren important assolir un bon *rendiment* i una bona *posició* escolars. La unitat de mesura bàsica del *rendiment* es basa en els resultats estrictament acadèmics (les notes), mentre que la *posició escolar* barreja situacions tant acadèmiques com elements de popularitat en l'espai juvenil que també estructura la institució educativa. I és aquí on convé introduir un element de reflexió de força importància.

De manera diferent a com oficialment són interpretades les nocions d'"èxit" i "fracàs" escolars, interessa emfasitzar el fet que gairebé tots els joves, amb diferents matisos, interpreten tant l'èxit com el fracàs educatiu en termes de *posició escolar*, no tant d'estricte rendiment acadèmic. Disposant d'un mateix expedient acadèmic tenen "més èxit" aquells joves que progressen escolarment sense descuidar la seva sociabilitat en la resta de territoris de sociabilitat adolescent. Els altres, els *empollons*, treuen bones notes, però no saben divertir-se: "viuen per estudiar per comptes d'estudiar per viure", podria dir-se. Per contra, els veritables "herois", aquells qui des de l'òptica adolescent assoleixen autèntics posicionaments d'"èxit" en els territoris escolars són els qui aconsegueixen combinar un bon rendiment sense gaires esforços –encara que sigui només aparentment– i una gran dedicació a la diversió[69].

5.1.1.4. Les relacions amb el professorat

En el marc escolar no solament s'avaluen els mèrits individuals dels estudiants (coneixements, actituds i hàbits), sinó que s'hi procura imprimir unes certes disposicions als alumnes, en forma de normes, motivacions, i expectatives. Aquests elements són els que defineixen la *cultura escolar*, la qual es fa visible als ulls dels adolescents predominantment a través de la figura dels professors i professores. Deixant de banda les dificultats que suposa per als professors l'exigida harmonització dels

---

[69] De fet, quan dins d'aquells grups de joves on es fan presents actituds tendents a desacreditar el valor de la institució escolar hi ha algú que, amb més o menys esforç, treu molt bones notes, en contra del que es podria pensar, això no el fa ser percebut com un *empollón* sinó com algú "molt llest".

principis d'igualtat i universalitat amb el tracte de la diversitat[70], en aquest moment ens interessa situar les principals formes com els joves els avaluen i s'hi relacionen.

L'anàlisi de les entrevistes realitzades indica l'existència de multiplicitat de barems a partir dels quals els joves estudiants valoren la figura del professorat: competència/incompetència, *enrotllats* / no *enrotllats*, accessibilitat/hermetisme, arbitrarietat / no arbitrarietat, *plastes* / no *plastes*, pacients / no pacients, justos/injustos, joves/vells, etc. Molts d'aquests criteris són vells companys de viatge d'aquells professors i professores més o menys sensibles a les crítiques a la seva tasca formulades per part dels estudiants. Són sobretot recorrents aquells criteris que jutgen la seva capacitat i aptitud com a agents d'instrucció i de transmissió de coneixements (explicar millor o pitjor), o fins i tot el grau d'autoritarisme i d'imposició atribuïble als seus mètodes i pràctiques. Una bona síntesi ens la fa el David (4.A.): "*Un professor s'ha de guanyar respecte i alhora ser bona persona i que no estigui sempre enfadat. Explicar bé i ser amable en comptes de dir les coses cridant o fotre bronca. Alguns han de tenir més paciència, perquè hi ha gent que li costa, que no ho enganxa a la primera, com jo*".

Detenim-nos en el segon d'aquests aspectes, els judicis sobre el sentit de l'autoritarisme de la tasca docent. Bona part dels joves entrevistats critiquen aquest autoritarisme en la mesura en què s'interpreti com a arbitrari. Tal és el cas de la Júlia, alumna de 2on d'ESO a l'IES A:

> No sé, hi han professors que es pensen..., que ja arriben a classe malament i llavors ja quan arriben es posen de mala llet. I no ens donen ni la oportunitat de portar-nos bé. I ja ens estan renyant. Jo no et dic que sempre ens portem bé perquè molts cops no ens portem bé, però que no ens donen la oportunitat i ja des del primer dia venen de dolentes. I bueno llavors ja la paguen amb nosaltres, i ja se'ns creuen els cables i ja pensem, 'amb aquest no tenim res a fer'

Els comentaris de la Júlia són tan sols un exemple d'una observació que apareix de forma reiterada en els discursos del conjunt de joves entrevistats. No es critica que el professor o professora se sàpiga imposar, sinó que ho faci quan no cal (sense "motius

---

[70] Molt en aquesta línia, un professor de secundària d'un IES del municipi opinava: «Jo també crec que és una qüestió de comportament però això ja és més difícil de dir, clar, el fet d'haver obtingut l'ESO i el fet d'agafar tots els alumnes i no solament el grup que feia BUP ha canviat bastant la vida dels professors de secundària, i ara ens trobem amb una diversitat dins de la classe, molts conflictes de comportament, de comprensió, i llavors els tenim en un sol grup, i tanta diversitat no pots, no pots atendre a la vegada [...] estan mal atesos, per tant.»

realistes"[71]) i de manera desproporcionada. De fet una de les característiques majoritàriament atribuïda a aquells professors i professores ben valorats és la de ser suficientment autoritari com per no deixar que determinats alumnes es "passin de la ratlla". La majoria dels joves entrevistats (autòctons i d'origen immigrat[72]) critiquen aquells professors que no saben mantenir l'ordre a l'aula, fins i tot curiosament aquells joves qui més s'encarreguen d'entorpir-lo.

Alhora, però, un "bon professor" ha de saber "connectar" amb el seu alumnat. I aquí es deixen entreveure alguns efectes de la penetració de les cultures juvenils en l'esfera de la cultura escolar. Aquest procés accentua progressivament la transcendència de nous criteris per jutjar la tasca docent, alhora que reorienta els que fins ara n'eren tradicionals. Arran d'aquest procés, els joves cada vegada més jutgen els seus professors i professores tenint en compte la seva capacitat i voluntat per fer-se respectar, respectant, alhora, la *idiosincràsia cultural* de la mateixa joventut. S'espera del cos docent que es faci sensible a les lògiques, interessos i racionalitats pròpies del món juvenil, i que no tracti, en va, d'imposar valors i *moralines* de caràcter "adultocèntric". Professors i professores sovint es veuen, aleshores, obligats a adoptar estratègies d'"adaptació"[73], i àdhuc de "supervivència"[74] tant per fer efectiva la gestió de la classe com per implicar els seus alumnes en el procés d'instrucció. Altrament, es perd l'autoritat significativa i els alumnes "es *rallen*", és a dir, es cansen, bloquegen i fins i tot s'enfronten als professors.

Una d'aquestes estratègies ben valorada pels joves estudiants requereix la introducció d'elements d'entreteniment en el mateix desenvolupament de les sessions de classe. El

---

[71] Cal recordar que l'òptica aquí adoptada és la dels estudiants adolescents. Òbviament que els motius que susciten la intervenció autoritària dels docents siguin més o menys "realistes" és una qüestió relativa, en què generalment no acostumen a coincidir professors i alumnes.

[72] Veurem posteriorment que bona part dels nois i noies d'origen immigrat viuen la manca de disciplina a l'aula amb certa sorpresa i disgust. Sovint aquesta qüestió que pot ser explicada en base a la distància entre les disciplines escolars viscudes en origen i les experimentades en l'actualitat.

[73] Concepte proposat per Andrew Pollard a l'article "A Model of Classroom Coping Strategies" (*British Journal of Sociology of Education*, 3(1): 19-37, 1984), on parla de les estratègies d'adaptació (*coping strategies*) del professorat davant els problemes cada vegada més importants d'actitud a l'aula. El professor ha d'adaptar la seva manera de fer per aconseguir mantenir el respecte i la disciplina dels alumnes.

[74] Tal com el defineix Peter Woods, que portant a l'extrem l'argument de Pollard parla en termes d'estratègies de supervivència (*teaching for survival*), entre les quals cal considerar-ne dues de bàsiques: la negociació i la fraternització. Tot plegat posa l'èmfasi en diverses fórmules per establir complicitats amb les cultures juvenils com l'entreteniment, l'humor, el flirteig, l'ús de noves tecnologies, etc. ("Teaching for survival" a Woods, P. i Hammersley, M. *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Nova York: St. Martin's Press, 1977.)

Sebas (2.A.), a qui ja hem mencionat anteriorment, ens en parla a propòsit de la noció de "comprensió":

> Porque es más comprensivo, no mete tanto la bronca y si pides que te explique algo quinientas veces lo explica quinientas veces. A mi me cae muy bien y además es amigo de mi madre y su esposa, que también es profesora, también es amiga de mi madre y me caen muy bien. Como que ya tengo una relación. Pero no es que piense que ese profesor es el mejor sinó que el resto de profesores son unos capullos. Porque todos los profesores siempre son puñeteros. Acepta sugerencias. Yo a veces le digo, 'Ramón, ¿pots fer les classes una mica més divertides', y él te dice, 'bueno, ho intentaré'. Es un profesor con el que puedes hablar de persona a persona y no de profesor a alumno. Y eso me pasa también, de hablar así, con el Vicenç, pero que cuando le viene la paranoia te castiga por cualquier tontería que hagas.

No només s'exigeix que el professor sigui comprensiu per tal de saber entendre les dificultats d'aprenentatge d'alguns dels seus alumnes; la seva comprensió ha d'abastar també la sensibilitat necessària per aproximar-se als mateixos valors i interessos dels joves estudiants. I cal en tot moment saber establir aquesta sintonia, mesurant l'ús dels codis adequats, per no "hacer el *pringao*, así del palo *enrollao*", ens diu l'Omar (4.B).

5.1.1.5. Les pràctiques informals

Em refereixo ara a les pràctiques que els joves adolescents desenvolupen en moments i espais d'esbarjo, fonamentalment al pati. Es tracta aquests d'un punt d'atenció transcendental, per quant permet representar l'escenari privilegiat en què els i les alumnes despleguen més lliurement (almenys en aparença) les estratègies d'identificació i diferenciació. I en canvi, poques vegades les dinàmiques culturals i relacionals que en ell s'escenifiquen han estat tingudes en compte, ni des del punt de vista de l'obtenció de coneixement ni des del disseny d'estratègies d'intervenció. Què hi fan els joves, amb qui ho fan, en quina mesura i sentit s'entaulen relacions de caràcter intercultural, quins alumnes controlen l'apropiació dels espais del pati millor valorats, quins queden relagats a la perifèria, quins creuen d'un espai a un altre, amb quin objectiu, etc. són indicadors a tenir en compte per tal d'arribar a conèixer les potencialitats "integradores" dels territoris escolars.

Lògicament 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 són relatives al context (físic i social) particular de cada centre. Ara bé, si atenem a la representació de les pràctiques que serveixen per generar sentiments de distància o proximitat entre els interessos i els

valors dels joves adolescents també dins l'àmbit escolar, aleshores apareixen algunes referències de caràcter més general. Són referències al sentit global i marcador de fronteres simbòliques (també relacionals) de determinats conjunts de pràctiques informals desenvolupades en moments d'esbarjo dins el pati. Així, apareixen referències a bàsicament tres tipus d'activitats significatives: *jugar*, *xerrar*, *fumar*. És obvi que en realitat no són activitats incompatibles: els qui fumen xerren, com també es pot jugar mentre es xerra o es fuma. Si són definidors de fronteres és perquè la seva pràctica s'associa a posicionaments culturals transversals a d'altres territoris de sociabilitat. I aquí anticipem arguments que seran més àmpliament desenvolupats quan parlem d'homologies.

La Toñi (4.B.) descriu de forma precisa com s'estructuren aquests criteris de distinció cultural i com, alhora, es barregen amb criteris estrictament relacionals (grups d'amistat i companyia) i físics (distribució física dels espais del pati):

> Están los que fuman porros y *to*, en los tronquitos de ahí la esquina, la Eli, el Jose, el Lozano, a veces, la Jenny y yo a veces, y el Bernat. Ayer fui. Y en las escaleritas está la Nerea, el David, la Nora fumando. Y ayer estaba ahí el Pep Timoneda y ellas disimulando porque estaban fumando.(...) En la cantina a veces el grupito de la Claudia, la Florencia, la Jéssica, la Nathaly, la que ha venido nueva, que no hacen nada, que sólo hablan. Y el Nacho, el Pedro, el Manel en la parte de fuera de la cantina, hablando y chillando un poco pa meterse con la gente.

El mateix exercici per a l'IES A, el fa l'Àlex, alumne de 4rt d'ESO. En aquest cas s'hi afegeix a les divisions físiques, relacionals i de pràctiques, les distincions per raó d'*estils juvenils*.

> Sí, les diferències són més bèsties. I ara amb dos patis encara és més bèstia perquè el pati aquest és on estan els petitons i els normalillos, que son els que no tenen un grup concret, i que juguen a pilota i tot això. I a l'altre pati estan els *heaviates* asseguts al terra, els independentistes al banc, els *skins* per allà pidolant destrossant coses i fumant porros, i després estan la Bárbara i aquestes que estan per l'ombra assegudes, xerrant tranquil·les sense fer res. Llavors clar, no ens relacionem gaire amb els grups. Si estic jo sol sí amb els que conec però la resta estan allà separats i aïllats. A més a més sempre estem al mateix lloc, al mateix banc aquell de l'entrada.

Probablement la pràctica menys connotada és la d'estar-se "xerrant sense fer res". Segons el discurs de la majoria d'entrevistats és allò que fan els qui ja no els interessa jugar a pilota (sobretot a futbol) i que, en canvi, no estan per mantenir actituds transgressores com les d'amagar-se en aquells racons del pati on no poden ser vistos i

"*dedicarse toda la hora del patio a fumar sin que les vean*" (Jéssica, 4.B.). En Martí (2.A.) explicava com, ell i els seus amics, havien anat progressivament abandonant la pràctica del futbol en temps d'esbarjo i com, des de principis de 2on, havien anat passant a dedicar-se a "*xerrar sobre el que passa*". Preguntat sobre una possible explicació d'aquest canvi conclou: "*Pues no ho sé. Com si ens haguéssim fet més grans*".

En un sentit similar, l'Elisabeth, companya de classe del Martí, interpreta el procés que l'ha empès a deixar la seva dedicació al futbol per "aproximar-se" a grups de noies als quals no havia tingut accés fins el moment.

> Elisabeth: En principi a mi és que al J.M. [escola de primària] m'agradava molt jugar a futbol però, llavors el primer any d'institut vaig estar jugant a futbol i és clar, entre ells es feien amics. Perquè els nois em consideraven..., perquè la majoria que juguen a futbol són ells i em consideraven bé i m'agafaven. Llavors durant aquest primer curs d'ESO, doncs només anava amb nois. I llavors vaig dir que, a partir d'ara, de segon, doncs ara haig de conèixer a unes altres persones. (...) Això normalment ho feia al pati perquè veia a les altres que estaven parlant entre elles, de les amistats que tenien i tot això, i a mi no em feia molta gràcia parlar, però ara per veure com són les amistats juntes...
>
> Entrevistador: I per què penses que la majoria de noies no juga a futbol?
>
> Elisabeth: Perquè no els hi agrada, a la majoria.
>
> Entrevistador: Llavors, què prefereixen?
>
> Elisabeth: Doncs prefereixen tenir una estona per les seves converses i tenir confiança entre elles mateixes.
>
> Entrevistador: I llavors el fet de ara començar a no jugar tant a futbol, per què ho vas triar?
>
> Elisabeth: Ho vaig dir perquè jo mai havia conviscut amb un grup d'amistats i volia saber com era. Perquè és el que fa la gent d'aquesta edat.

Tant el Martí com l'Eli ens parlen així de les implicacions del "fer-se gran". Com en l'estructuració de les coordenades anteriorment interpretades, també aquí l'edat esdevé generadora de distàncies i proximitats entre els joves adolescents. L'edat estructura els seus camins per la adolescència amb força, tot i que sovint de forma opaca i irreflexiva. Els joves, de manera més o menys conscient, canvien la seva conducta, el seu discurs, els seus projectes i aspiracions a mesura que van fent anys, responent així no solament a allò que el context social (i jurídic) ara els permet i abans no els permetia, sinó també "adaptant-se" al que l'entorn més pròxim (geografies adolescents) va esperant-ne.

Alhora l'edat no es viu només en termes biològics, sinó en termes de *maduració*. Així, quan es parla de joves "petitons" o "infantils" s'està fent referència al fet que encara no han "madurat", i no necessàriament al fet que tinguin pocs anys. Un dels processos de

maduració més importants, en aquest sentit, és deixar de "jugar". Ens hi detindrem més endavant.

5.1.2. Els territoris de l'oci

Seguidament recollim aquells dilemes, aquelles coordenades que els joves adolescents entrevistats reconeixen com a especialment definidors dels seus posicionaments entorn els espais i moments que ofereixen els territoris de l'oci.

5.1.2.1. Els que surten i els que no surten

Sortir o no sortir defineix posicionaments diversos a les geografies adolescents. "Moure's de casa i sortir amb els amics", representa un conjunt d'activitats específicament juvenil (en oposició al conjunt d'activitats que es fa correspondre a la infància) que durant els darrers anys ha anat generalitzant-se i ocupant un lloc central en tant que caracteritzador (en positiu o en negatiu) de la vida social dels joves. En ocasions, començar a sortir esdevé pràcticament equivalent de fer-se gran: a partir de certa edat, aquells que no ho fan semblen quedar relegats a un oci "infantil" en absolut discrepant de les obligacions i normativitats escolars i familiars.

D'una banda, per tant, tenim els joves menys transgressors, els que estan més controlats pels pares, o els que senzillament el que fan bàsicament és estudiar, jugar i passar el temps a casa, sols o en companyia d'amics o amigues. Aquests veuen els que fan moltes coses, o més ben dit, els qui semblen fer-ho oblidant les seves obligacions escolars i familiars com a "*passotes*", com "els que surten cada dia", identificant habitualment aquests posicionaments amb el manteniment de certes actituds i pràctiques transgressores. La Maya (4.A.) és particularment radical en la interpretació d'aquestes associacions:

> Jo no ni fumo ni, bueno i ara no es pot dir que begui, llavors no... (...) Jo crec que ara s'està prenent com un costum i qui no ho fa és l'estrany. I jo crec que no és així. Hi ha molta gent que no es pot divertir si no surt fins a les vuit del matí i es pren algo i és una mica penós, jo crec que hi ha molta gent que ara ja surt i ja se'n va a fumar. I que ja és una mica la seva prioritat.

Al mateix temps convindria no reïficar l'espai domèstic com un context "castrador" de formes de vida social específicament adolescents. A casa no tan sols es fan els deures de forma individual, es col·labora en major o menor mesura de les tasques domèstiques, es

mira la televisió de forma passiva. A casa també es practiquen activitats carregades de sentit i jocs de posicionament. És per exemple el que succeeix quan s'hi conviden els amics, sigui quin sigui el pretext. I això és el que fan bona part dels nostres entrevistats. L'Àlex (4.A.), per exemple, ens explica:

> Marxo a casa d'algú o venen a casa meva depèn. Normalment anem a cases on tenim més llibertat. Ens quedem xerrant i jugant a la *Play* i després per la nit juguem a rol o a un joc de taula similar. O a cartes. Ens estem fins a les cinc del matí o així que ens envien a dormir.

En últim extrem trobem el cas de l'Hèctor (4.B.). Les seves activitats d'oci entre setmana giren sobretot entorn la pràctica diària de reunir-se amb els seus amics a les golfes de la casa d'un d'ells. I no diríem pas que es tracta d'activitats sotmeses a controls familiars, ni mogudes per obligacions escolars...

> Quedamos en casa de un amigo. Arriba tenemos una buhardilla que hemos pintado y hemos puesto una tele y ahora es nuestro chiringuito. Estamos todo el día ahí, apalancaos. Fumamos y de *to*, chocolote y maría, porque ahí es nuestro y no sube nadie.

En tot cas, no podem oblidar que les percepcions creuades entre aquells que surten i aquells que es queden a casa tenen directament a veure amb els moments d'oci en qüestió. Vull dir, no és el mateix quedar-se a casa el dissabte al vespre, que fer-ho la tarda del dijous, en sortir de l'institut. Per bé que aquestes percepcions freqüentment situïn estigmatitzacions generals, és evident que ni aquells que "surten cada dia" surten cada dia, ni aquells que "es queden a casa cada dia" es queden a casa cada dia. És llavors quan apareixen determinats moments com a especialment definidors dels posicionaments que estem tractant. Aquests acostumen a ser les tardes i nits de divendres (comença el cap de setmana en finalitzar l'institut al migdia) i dissabtes. És en aquests moments quan els i les joves adolescents veritablement se la juguen, en un o altre sentit.

A l'altra banda, els que surten més veuen als nois que no ho fan, "*els que es queden a casa tots els dies*", com una mica "*paradets*", mancats d'interès per divertir-se. Efectivament, els espais majoritàriament valorats en ordre a desplegar els propis jocs dels posicionaments adolescents (simbòlics i relacionals) es troben fora de la llar familiar. Aquesta observació remarca l'argument que anem desgranant. Molt sovint, començar a sortir amb els amics, és llegit com a sinònim de fer-se gran, d'iniciar-se en la vida juvenil. L'Eli (estudiant de 4rt a l'IES A) ho il·lustra de forma ben entenedora:

> Y tienen mucho miedo a todo y no salen, ni van a discotecas. Yo me muevo por discotecas en las que podrían entrar ellas perfectamente, pero no les va el rollo de discotecas. A lo mejor de aquí a unos años igual sí, pero ahora prefieren quedarse con lo que tienen que no ir descubriendo más. Aunque les den la oportunidad. A ver, que no te vas a quedar siempre en un grupo de amigos, tienes que abrirte y conocer cosas. Ellas no son muy abiertas a conocer cosas.

A la vegada, com hi ha moltes formes d'estar-se a casa, també hi ha múltiples maneres de sortir, múltiples dilemes que els joves adolescents, de forma més o menys conscient, es veuen obligats a prendre. Ara bé, hi ha sempre un primer pas (que alguns fan, d'altres no, d'altres a mitges) consistent a franquejar els límits de la llar domèstica amb la voluntat de cercar nous espais d'entreteniment, de diversió, de més o menys experimentació lluny de les mirades de pares i mares.

En síntesi, la forma més o menys activa –i més o menys mòbil– de viure el propi oci condiciona com els joves es perceben a ells mateixos i als altres. Esdevé, per tant, una coordenada important a l'hora d'establir els mapes culturals de l'adolescència. Tot seguit tractaré de detallar en quin sentit i mesura els dilemes que plantegen les disjuntives sortir més o menys, ser més o menys "marxós", són percebuts en relació a la pràctica d'activitats concretes, amb companyies concretes, a espais concrets.

5.1.2.2. Les activitats formalitzades

D'acord amb l'esmentat en el capítol 2, entenc per activitats formalitzades aquelles dinàmiques de lleure "regulades" institucionalment. En efecte, activitats com ara les classes d'idiomes, d'informàtica, de música o fins i tot aquelles altres organitzades per institucions específiques d'educació en el temps lliure (grups d'esplai, centres cívics, centres esportius, etc.) poden perdre als ulls d'alguns joves la seva originalitat, la seva creativitat, la seva vessant com a camp de descoberta, de cultiu, de manifestació d'interessos, d'innovació, d'experimentació, etc. en la mesura en què, a més d'esser regides per normes i regles del joc externes, 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.

No obstant això, quan parlem de la dedicació a activitats formalitzades de tipus *recreatiu* (equips de futbol, aeròbic, tallers...), la representació dels posicionaments corresponents sol ser més neutre. Almenys quan s'hi refereixen els qui les practiquen. Cap d'aquests joves senten estar perdent-se formes autèntiques de diversió adolescent. Ben al contrari, fent-ho viuen intensament tant els valors d'entreteniment que ofereix

l'activitat, com la relació amb els seus companys (de vegades coneguts del l'institut, d'altres no).

"(...) *me ayudó mucho al principio, porque de ahí tengo amigas, y que nos divertimos en los entrenos, y también en las competiciones, aunque siempre perdemos*" (Sole, 4.A.).

"(...) *a ver, que yo hago los deberes y estudio, pero primero hago deporte. (...) Yo futbol desde pequeño. Ahora estoy en el equipo del instituto y estamos todos ahí, el Sergio, el José Luis, el Joan, el Ian, yo y no sé quién más estamos de nuestra clase, y después de la otra clase también*" (Oriol, 2.B.).

"(...) *en teatro me lo pasaba muy bien, porque aprendes mucho a expresarte, y al principio da vergüenza, pero también estás ahí con todo de amigas. Yo no faltaba nunca porque al principio era muy chulo, también con las obras*" (Ibtissam, 4.B.).

En canvi hi ha poc dubte que quan aquestes activitats institucionalment formalitzades són alhora de caire *instructiu-formatives* (properes o complementàries a la formació estrictament escolar), aleshores estranyament són viscudes pels joves en qualitat d'expressió i desplegament de la pròpia "identitat". I això malgrat que molt sovint siguin els propis joves adolescents els qui triïn inscriure-s'hi. Alhora, aquells qui no les practiquen s'ho miren gairebé com una contradicció amb la voluntat de viure plenament i autèntica el seu temps lliure. "*No, paso, ya me aburre bastante el colegio. También tengo que divertirme, ¿no?*", ens deia la Jéssica (4.B.).

En definitiva, els territoris de l'oci diluciden posicionaments diferencials en les geografies adolescents segons siguin viscuts en un sentit instrumental i utilitari o en un sentit expressiu i participatiu, segons paràmetres de control institucional o de llibertat de moviments.

I també aquí entren en joc factors d'ordre estructural. Ho enunciàvem en parlar dels usos i sentits de l'escolarització obligatòria (veure "*els territoris escolars*"): els valors de l'aposta acadèmica –les activitats instructives en el lleure entren dins aquesta aposta–s'especifiquen en funció dels discursos i dels projectes socials de les pròpies famílies. I aquests discursos i projectes s'edifiquen sobre unes determinades condicions objectives d'existència. No és tan sols que aquelles famílies amb menys recursos econòmics tinguin més dificultats per inscriure llurs fills i filles en activitats instructives sovint excessivament costoses. Juntament amb això, cal tenir present que els sentits i els valors de la inversió acadèmica no obligatòria fora de l'àmbit escolar tenen d'altres

explicacions: una d'elles és la valoració, més o menys "realista", del que pot aportar en la promoció socioeducativa dels fills i en relació al projecte de mobilitat de la família. Finalment, importa allò vist com a "normal". Mentre que en determinats contextos, qui més qui menys s'ocupa el temps fent alguna activitat instructiva extraescolars (entorns com el de l'IES A), en d'altres contextos el "normal" és que pràcticament ningú en faci ni es plantegi de fer-ne (entorns com el de l'IES B). I en la marcació d'un o altre imaginari poc pes hi tenen raons d'adscripció ètnica o religioses. És finalment una qüestió de classe social i d'entorn social immediat.

5.1.2.3. Jugant

Les activitats associades a l'entreteniment lúdic, jugar, acostumen a ser vistes com a "encara infantils". Ho hem vist, per exemple, en parlar del tipus de pràctiques informals que els joves adolescents realitzen en moments d'esbarjo, al pati, quan són a l'institut. No és el mateix reunir-se per xerrar sobre temes diversos, amagar-se per fumar que dedicar-se a jugar a futbol o a "perseguir-se i parar". Els qui opten per aquesta darrera opció són percebuts per la resta com els "petitons", els més "infantils". I aquells que deixen de fer-ho ho interpreten "*com si ens haguéssim fet grans*" (recordant les paraules del Martí).

Alguna cosa semblant succeeix quan desplacem l'atenció cap als territoris de l'oci. Aleshores es fan recorrents aquelles representacions que associen els mateixos posicionaments dels qui surten poc (ho vèiem en el punt anterior) amb als d'aquells que quan surten és per jugar. A la pràctica arriba a indiferenciar-se el fet de jugar a casa (a l'ordinador, a la *Play*...) del fet de fer-ho fora de l'àmbit domèstic (jugar a futbol, patinar...). Els comentaris del Bernat (4.A.) són ben aclaridors de com arriben a confondre's aquests posicionaments. Són a més interpretacions construïdes des de les vivències pròpies d'un canvi recent d'hàbits en el seu consum d'oci, un canvi fonamentalment motivat pels moviments dels seus cercles d'amistat.

> I no sé, abans no sortia gaire ni res i aquest any surto molt. Abans sortia de tant en quant, els divendres a la tarda una mica però fèiem coses que no... No sé, anàvem a patinar o a jugar a casa d'algú a la *Play*, que no m'agrada gaire, i ara..., m'ho passo molt més bé sortint tots els dies. (...) Doncs no sé, perquè vaig conèixer al Lluís i em vaig fer amic seu i, no sé, em va agradar mes la seva forma de quedar. Perquè saps, quedem mes no per fer res sinó només per parlar, i amb l'altre grup això no es feia. Quedàvem per patinar o per jugar a la *Play*. I jo doncs per anar a casa d'algú, doncs..., no sé, m'agrada més aquest rollo. I em vaig apuntar. Ara quedem, estem xerrant del que sigui. De tant en tant fumem.

Alhora és evident que hi ha jocs i jocs. No és el mateix jugar sol a casa a la video consola, que quedar amb els amics per anar a jugar a futbol a les pistes municipals del barri o al mateix institut en horari extraescolar[75]. Això darrer, com tants d'altres nois, és el que més li agrada fer al Nacho, noi d'origen uruguaià arribat a l'institut B a finals del 3er d'ESO, ara estudiant de 4rt, jugar a futbol[76]. En el seu cas va ser la pràctica d'aquest joc el que li va permetre passar de no sortir mai de casa, a fer amics (alguns d'ells alumnes del mateix institut, d'altres simplement veïns) i començar a gaudir dels moments i els espais d'oci:

> A veces, aunque me quede algún deber, salgo a la calle a jugar a fútbol o algo así. Después, así, todos los días menos los miércoles y los viernes que tengo tarde libre y ya salgo y me voy a jugar a fútbol. Los miércoles y los viernes siempre, ya no me quedo en casa. Los otros días depende, porque a veces tengo que ir a buscar a mi hermano y quedarme con él en casa. Es que mi hermano mayor trabaja y mi madre también y yo me tengo que quedar con él. Los sábados y domingos, pues depende, me voy a ver como juegan a fútbol los del R. [barri de la ciutat] o juego yo. Allí conocí al Sánchez i al Pere, y allí hice mi grupito. (...) Bueno salí un día con mi hermano grande al polideportivo y los vi y me invitaron a jugar y eso. Y ya luego me preguntaron dónde vivía y ya me vienen a jugar y así los conocí.

El Joan i el Nico (2.B.), bons amics i companys de classe, fan tant l'una cosa (jugar a la Play) com l'altra (jugar a futbol), i saben distingir perfectament quins posicionaments es juguen al darrera de cadascuna d'ambdues pràctiques. El Joan, a més, fa referència a una tercera tipologia de jocs, aquests ja poc infantils, a què es dediquen ell i alguns dels seus amics de classe (també veïns) darrerament:

> (...) nosotros a veces hacemos juegos raros. (...) Pues..., se le ocurrió una vez a la Olga o a la Aroa que hiciéramos lo de pasar las fresas, pero se acabaron las fresas antes de jugar porque nos las comimos. A veces también vamos a casa de la Olga y mientras vemos la película o cuando se acaba, jugamos a las cartas, y quien pierde se quita una pieza de ropa o algo así.

Certament els sentits i valors d'aquests *jocs d'"atreviment"* i experimentació en les relacions adolescents suposen signes d'avenç en el procés d'abandonament del sentit

---

[75] Tornem a recordar en aquest punt els valors associats els espais públics en tant que territoris físics definidors de distàncies, instrumentalitats i entorns socials.

[76] No se'ns escapa que l'apropiació dels espais públics amb interessos d'entreteniment lúdic és una pràctica marcadament masculina.

lúdic de pràctiques, gustos i disposicions considerades "encara infantils". Les observacions del Sebas (2.A.) abunden en el significat d'aquesta distinció:

> No sé, por ejemplo, nosotros salimos, vamos con los amigos o vamos en moto. Y los otros son de 'ay, que si salgo de casa me pasa algo', 'vamos a mi casa a jugar a la *Play*'. Son más infantiles. Yo por ejemplo, me he criado más en la calle que en mi casa. Yo me he ido por ahí y he conocido gente y estado con gente en lugar de quedarme en casa jugando solo. Tenemos una manera diferente de ver las cosas. Entonces es como un poco eso, que las actividades que realizamos está un poco inmerso eso. Cómo somos.

5.1.2.4. Voltant

Tal i com matisava abans, és clar que ni aquells que "surten cada dia" surten realment cada dia, ni tots aquells que "es queden a casa cada dia" es queden a casa cada dia. Així, molts dels joves que, fonamentalment entre setmana i quan tenen horari de tarda a l'institut, sobretot romanen a casa fent deures, mirant la televisió, escoltant música o jugant a la *Play*, quan tenen tota la tarda lliure i els caps de setmana surten a voltar amb amics i amigues. Tal és el cas del Jose (4.B.):

> Entre semana nos quedamos en casa jugando a la *Play*. O viendo DVD, según. Cada uno en su casa o a veces en casa de los otros, juntos. Nos lo planteamos y si tenemos ganas salimos y sino en su casa tranquilitos. El fin de semana sí que es más de ir por ahí a callejear. Mirar si vemos a alguien y así.

Però també aquí convé puntualitzar que hi ha moltes maneres de voltar. Aquesta diversitat ve donada fonamentalment per dues raons: el tipus de pràctiques que l'acompanyen (passejar per passejar, asseure's a un parc, anar de compres, fumar, beure etc.), d'una banda, i l'entorn físic concret per a on es mouen els joves. És clar que totes dues raons no s'expliquen l'una sense l'altre. Segons l'activitat que centra el fet de voltar se cerquen uns determinats ambients o uns altres, a la vegada que els valors i els significats del territori canvien en funció dels joves que els ocupen i de les pràctiques que hi realitzen. En les línies que segueixen s'intenta donar compte dels sentits d'aquesta diversitat, això és, dels posicionaments en relació les topografies de l'oci que recolzen el fet de voltar d'una manera o d'una altra.

La Sole, una noia argentina arribada a principi de l'actual curs, estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A, defineix amb l'expressió "*tonteras*" el que podem entendre com un primer significat d'aquesta pràctica:

> Entrevistador: Cuando dices que os reunís con las chicas qué plan tenéis.
>
> Sole: Tonteras. Es como decir estupideces o idioteces. Nada, cualquier cosa, por ahí, damos vuelta, caminamos y sino nos sentamos en la plaza del Monasterio y hablamos un rato. O si no nos vamos a mi casa y estamos en mi casa, escuchamos música. Siempre hemos de pasar por algún sitio a comprar chuches porque la Laura siempre necesita chuches [riu].
>
> E: ¿Y el fin de semana?
>
> S: También, tonteras, ir a dar vueltas por el pueblo, por el centro, sobretodo.

Es tracta en aquest cas de voltar per voltar, pel simplement de passar l'estona amb els amics o les amigues fora de casa. Voltar sense un rumb fix, mirant botigues, comprant el berenar, asseient-se per descansar... Generalment en zones allà on la gent fa el mateix: en avingudes i en parcs cèntrics, en zones comercials..., en resum a zones no estigmatitzades com a perilloses o com a espais de transgressió. Tots els estudiants de 2on d'ESO de l'IES A ho tenen claríssim. És el que els agrada fer quan es reuneixen cada divendres a les 17.30 a una botiga de llaminadures al centre del poble. La Júlia ho explica d'aquesta manera:

> Sí quedem allà tot segon. Que deuen estar farts de nosaltres, perquè ja des de primer, els del P. [escola de primària] anàvem allà i ja s'ha establert. Sempre que quedem el divendres, dissabte o diumenge a les cinc i mitja estem allà. (...) Doncs no sé, és que saps, normalment no fem res i anem d'aquí cap a allà. Si per exemple algú es vol comprar algo, pues anem a mirar. Anem al cine o anem as casa d'algú a fer algo.

L'Anna, companya de classe de la Júlia, explica el sentit d'aquesta manera de voltar, i afegeix com pot arribar a resultar un xic monòton quan es practica rutinàriament: "*A S.* [nom del municipi] *hi ha molta tradició de sortir al carrer i passejar i mirar botigues o a veure qui et trobes. Una mica és divertit però tots els dies no. Jo ja m'he cansat, i últimament el que fem molt és veure pelis de vídeo a casa d'algú perquè surt més econòmic que anar el cinema o agafem un DVD*".

Podríem afirmar que els posicionaments culturals dels i les joves adolescents (sobretot noies) que ocupen el seu temps lliure d'aquesta manera mantenen certes homologies amb els d'aquells joves (sobretot nois) que el destinen a quedar amb els amics per anar a jugar a futbol a determinats espais públics del municipi.

Finalment, la Paula, amiga de la Júlia, aporta la següent observació: "*Els que queden al Sec i dolç som nosaltres, després estan els que queden als cines que són gent més així. De buscar-se problemes, de fumar porros i tal*". Aquests comentaris reflecteixen circulació d'allò que anomenàvem *coneixements típics*; en aquest cas, coneixements

típics sobre els valors i els significats associats a determinats espais físics del municipi. És així com es (re)construeix simbòlicament el territori: fent dels mapes urbans, mapes significatius carregats de connotacions, apropiacions i valors d'ús. En el cas del municipi a on es troba l'IES A, els coneixements típics sobre el territori defineixen, entre d'altres, la oposició a la qual es refereix la Paula. Una oposició abastament compartida per la resta dels seus companys: el centre urbà és l'espai dels "normalets", l'esplanada dels cinemes és el territori dels "transgressors".

Com ampliarem més endavant la "transgressió" és una expressió relativa, i una de les raons d'aquesta relativitat és, certament, l'edat. Allò que per a uns adolescents de tretze anys és vist com a transgressor –fumar, beure, "enrotllar-se amb nois o noies", etc.–, per a un jove de quinze o setze pot perfectament ser viscut amb absoluta "normalitat". Segurament això és el que explica que cap dels joves entrevistats estudiants de 4rt comparteixin en el mateix sentit aquesta tipificació simbòlica dels espais. Per als més "grans", els espais autèntics de transgressió són uns altres. Ho veurem després.

Interessa, però, esmentar que ens estem situant davant d'una segona forma d'entendre la relació amb l'espai públic, d'un segon significat de voltar-hi. Consisteix a cercar aquests espais considerats "propis" o "privatius" de determinats usos. Aquestes apropiacions, bé per part de grups concrets de joves, bé per a determinats usos, serveixen com a *marcadors simbòlics* del territori. Aquells que permeten els joves anar-s'hi posicionant (anar-hi voltant, per exemple) en funció dels sentiments de distància o proximitat que experimentin en relació a aquestes representacions compartides. I val a dir que aquests marcadors de territori funcionen a mode de prejudici, en ocasions responent a la realitat, en ocasions deformant-la o exagerant-la. Interessa tornar destacar com aquestes tipificacions circulen a través de les seves topografies culturals (tot produint-les), per mitjà de mecanismes de transmissió molt diversos. En el cas dels marcadors territorials fonamentalment a través de determinats circuits d'interacció personal (així com ho fan les *llegendes urbanes*).

Hem exemplificat el funcionament d'aquests marcadors a partir dels discursos d'alguns estudiants de l'IES A. Aquí la divisió s'estableix en funció de la mena de pràctiques (transgressores o no transgressores) que s'associen a determinats espais públics. Per al cas del municipi a on es troba l'IES B, les articulacions dels marcadors territorials s'expliquen a més pel joc d'imatges compartides en relació a la realitat social dels barris que l'envolten. En un d'aquests, al barri R., resideix un elevat percentatge de població d'origen marroquí, fet que marca les visions que, amb més o menys base de realitat, circulen entre els estudiants d'aquest institut, hi visquin o no hi visquin. Gairebé tothom té alguna història a explicar sobre successos esdevinguts en aquest barri. I totes

relacionades amb el fet que en els seus carrers, en els seus portals, en els seus parcs s'hi concentrin joves d'origen marroquí. Aquest és el primer argument de marcació, "*qui hi ha*", abans doncs del raonament sobre "*què s'hi fa*".

Finalment, d'acord amb la classificació que estem revisant, una tercera manera de voltar consistiria no pas a passejar o estar-se per zones (re)conegudes, amb connotacions pròpies, sinó al contrari. Del que es tracta en aquest cas és de "descobrir" noves apropiacions d'espais "verges" d'estigmatitzacions. Els joves que, amb més o menys freqüència, hi opten no tenen cap pretensió de fer-se visibles, més aviat al revés: els interessa reunir-se amb els seus i cercar espais d'intimitat, de tranquil·litat, allà on ningú els interpreti, espais simbòlicament (en ocasions també físicament) al marge de les marcacions territorials més reconegudes. Això és, per exemple, el que fa el Lluís (4.A.), amb els seus millors amics:

> Sempre busquem llocs que siguin tranquils que passi poca gent i no ens molestin, que poguem fer la nostra vida. Llavors va haver una temporada que ens anàvem passat el passeig G., al final, que hi ha un bosc passat el C.B. [centre religiós], doncs ens fotíem allà, pum. I anàvem a fer expedicions pel bosc, a explorar-lo i tal. A vegades des de C.F. [barri del municipi] tirant cap amunt hi ha com una franja de bosc que arriba fins el cinturó i llavors ens quedem allà. Nosaltres li diem 'Pedra-foguera', que ara està destrossat perquè va caure un arbre no sé com. Doncs allà hi ha una pedra molt gran on fem una foguera i coses, així rollo bastant cumba.

Diríem que les pràctiques concretes que es realitzen en aquestes contextos és el de menys, sempre i quan no s'arrisqui el significat general d'aquest posicionament: compartir privadament, gairebé secretament, determinats interessos, solidaritats, afectes.

5.1.2.5. La nit

Podria realitzar-se una tesi sencera exclusivament dedicada als usos i sentits juvenils de la nit, als dilemes que la nit planteja a les vides dels joves adolescents[77]. Certament és aquest un dels escenaris on hi ha més en joc, on més explícitament es representen

---

[77] Veure, per exemple, el llibre de Robert Hollands, *Friday Naight. Saturday NET: Youth Cultural Identification in tje Post-Industrial City* (Department of Social Policy, Newcastle, Newcastle University, 1995).

aquests dilemes, on més clarament es construeixen les geografies i gramàtiques dels joves adolescents que "viuen" l'oci[78].

Les geografies juvenils, tant els seus mapes culturals com les seves topografies relacionals, divideixen en bona mesura entre aquells que no surten (o que surten a jugar o a voltar per les tardes) i aquells que surten de nit. Concretament és el fet d'anar o no de discoteques el que més marca la diferència. I si això és així és essencialment per les homologies que es construeixen entorn el sortir de marxa i discoteca i el no fer-ho. Anunciàvem algunes d'aquestes homologies en el primer punt d'aquest apartat (*els que surten i els que no surten*). Per a aquells als qui agrada sortir de discoteques divendres i dissabtes per la nit, aquells que no ho han fet mai són els joves més "paradets", aquells que "encara" no s'hi atreveixen, aquells que "encara" viuen a bressol dels pares preocupats per les seves obligacions escolars i familiars. Aquells qui defugen la marxa nocturna, veuen els qui la viuen intensament com a "passotes" i "transgressors", poc responsables. Tot plegat és certament una caricatura, però una caricatura que articula posicionaments específics sobretot quan fa referència al sortir de nit, més particularment al freqüentar segons quines discoteques.

La "lluita" de la Bárbara (4.A.) per trencar la imatge que la resta de companys es fa d'ella és certament significativa d'aquest joc de distincions. Així es defensa:

> Porque yo estoy segura, porque además mucha gente me lo ha dicho, que a primera vista yo parezco una chica muy alocada, muy abierta, que me gusta mucho la fiesta y eso no me lo vais a negar porque estoy segurísima [dirigint-se a la seva companya present a l'entrevista]. A mí, salir a discotecas y llegar a las tantas a mi casa, muy de vez en cuando. No es asiduamente de cada sábado. Yo igual salgo el viernes, me voy con mi novio por ahí y llego a casa a las doce y media o así, porque el sábado trabajo con mi padre en su empresa. Entonces mi día para salir a discoteca es el sábado. Y el sábado entonces me quedo hasta las tres, dos y media tres, pero yendo a tomar algo por aquí o a cenar con otros amigos. Y el domingo también salgo, pero llego a las diez o diez y media a casa. O sea que tampoco soy una persona yo muy... exigente para salir. Tampoco me va. Me gusta ir pero no cada fin de semana a fiestas de mil, porque luego tampoco..., le quita la gracia. (...) Y nadie de la clase se lo cree. Y me da rabia.

---

[78] Fent referència a dos dels espais privilegiats definidors d'aquests usos i sentits, els bars i les discoteques, Martínez i Pérez plantegen la següent argumentació: "*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).

La Toñi (4.B.) experimenta una certa ambivalència en les seves relacions amb les amigues de l'institut. A més d'amistat, amb elles comparteix determinats gustos (la roba, la música), així com unes visions similars sobre l'escolarització. Alhora es distancia d'algunes d'elles pel fet de no compartir el mateix interès per la marxa i els ambients nocturns de les discoteques. Ella comenta, "*es que no me gusta mucho ir de discotecas, porque están todos los tíos ahí y no. Me agobio. Y por el humo porque yo no fumo. Y ahí todo el mundo fuma de to*".

En un sentit similar s'expressa la Claudia, la noia argentina a qui citava en el punt anterior, distanciant-se dels supòsits que s'adjunten a la pràctica freqüent d'anar de discoteques:

> Las chicas más populares van a la discoteca. A ver, que yo a veces voy a la discoteca. Si me invitan voy. Pero las chicas populares van a la discoteca para mostrarse, y entonces se arreglan mucho y se ven que son diferentes. Y las otras chicas no van mucho a la discoteca, y el día que van, van para divertirse y no para mostrarse. En mi caso, sí que hay diferencias. Me gusta estar en un parque tomando mate, que es como un té argentino, juntarme con mis amigos e ir a un bar. Me gusta mucho más estar con mis amigos que ir a una discoteca a bailar, a fumar, emborracharse y todo eso.

Queda constància de com el fet de sortir de discoteques marca posicionaments diferenciats en les geografies adolescents, sobretot en el cas d'aquells joves que bé estan ja en l'edat de poder fer-ho (a partir dels 16 anys), bé comencen a tenir l'aparença física necessària per "colar-se". Als més joves (en el nostre cas els estudiants de 2on d'ESO) la marca no els toca de tan a prop, per bé que en ocasions es disposa ja de certes experiències en aquest terreny. La Yolanda i la Jenny, alumnes de segon a l'IES B, totes dues repetidores, es distingeixen dels seus companys de classe atenent a aquest fet: "(...) *de la clase sólo nosotras, porque aparentamos más. Los demás en casita. (...) En el G.* [nom d'una discoteca] *es a partir de dieciséis, pero te cuelan porque no va mucha gente, y en el Z.E.* [nom d'una altra discoteca], *a partir de 14*", explica la Jenny.

I certament existeixen també subdivisions entre aquells que es mouen per discoteques. No és el mateix freqüentar discoteques de "grans" els divendres o dissabtes de nit o matinada, que assistir de tan en quan a discoteques de "petits" els dissabtes o diumenges per la tarda (el cas de la Jenny i la Yolanda). Com tampoc no és el mateix desplaçar-se en cotxe buscant zones de marxa nocturna fora del municipi, que divertir-se en les discoteques "típiques" de la mateixa ciutat. L'Eli, estudiant repetidora de 4rt a l'IES B, fa referència a aquesta darrera distinció:

> Mira, los más jóvenes tienen veintitrés o veinticinco años. También he salido con los del instituto alguna vez. El fin de año pasado en lugar de irme por ahí pues me fui con ellas al *C.* [nom de discoteca], pero no muy bien. Es que no me lo paso bien con ellas. No es la misma fiesta que hago con otra gente. A ellas les gusta el *C.*, el *E.*, el *P.A.* [noms de discoteques], y estas cosas, y a mi me gusta más el rollo *house*. Voy al *A.B.* [nom de discoteca] que ellas ya no pueden ir, vamos a un *after* que está en Granollers y se necesita transporte para ir. Y no sé, que el mundo que he conocido fuera de M. [nom del municipi] es el que me ha gustado. En Barcelona vamos al *P.*, y si me voy de after, al *S.*. Al *A.B.*, que está en Granollers, o el *D.*, que está en Santa. Susana. (...) No, no es el mismo. Donde yo voy con los chicos estos más grandes, se encuentra gente más grande. Y no hay peleas, ni malos rollos, ni ves a gente que va con un montón de copas por el suelo. Que cuando vas con la otra gente, ves peleas o aunque no estés metido en una de ellas te viene una que se ha metido algo de coca o algo y ya, *uf*. Son rollos diferentes porque el tipo de gente ya lo define, no son tan críos.

Les darreres frases d'aquest fragment d'entrevista ajuden a situar una de les homologies que creuen les geografies culturals de l'adolescència. M'hi detindré més endavant.

5.1.2.6. Els consums

Si els joves consumeixen més o menys drogues, de quina mena, amb més o menys assiduïtat, en quins contextos, a quines edats, etc. són temes que efectivament preocupen els adults –pares i mares, responsables de l'Administració, professors, veïns... Però val a dir que el consum de drogues (des del tabac o l'alcohol, fins la cocaïna, passant pel haixix o la marihuana) planteja tot un seguit de dilemes també als joves adolescents. I aquí entra a debat el tipus d'ús que es fa d'aquest consum. Alguns consumeixen drogues en contextos de festa i diversió, d'altres simplement en situacions de companyonia o de reunió entre amics. Molts s'oposen a l'ús "perillós" del que consideren un consum "desfassat" i poc controlat de drogues, sobretot quan aquest té lloc a l'entorn de certs espais i moments de *marxa* nocturna.

D'altres s'oposen en bloc a qualsevol mena d'ús de les drogues, inclosos el tabac i l'alcohol. Aquest darrer és, per exemple, el posicionament de l'Omar (4.B.), qui assegura, "(...) *como ellos que piensan cada día en los cigarros y los porros y los cubatas, yo pienso en el fútbol, en mi vida, mis estudios y ya está*". L'ambivalència de la Toñi en les seves relacions amb les amigues (ho mencionàvem abans) també l'explica aquest distanciament. En referència a la que havia estat una de les seves millors amigues comenta:

> Pero lo que pasa es que este año ha cambiado mucho y fuma porros. Y a mi no me gusta. No es mala persona pero... No me gustan los porros y se mete coca a veces también. Ha cambiado mucho. A veces me cae muy bien pero ha cambiado mucho. Antes fumaba pero ahora ya es porros, coca y *uf*.

Ens situem també aquí davant d'una qüestió d'edat. Tota noció o mesura de "transgressió" és una construcció social relativa, entre d'altres coses, a l'edat. Així, dels dilemes que planegen sobre el terreny del consum de drogues, sobretot ens parlen els joves adolescents estudiants de 4rt d'ESO[79].

Més concretament solen distingir-se les implicacions de fumar *porros* de les que suposa prendre *pastilles* o provar drogues més fortes. El que s'associa als uns i als altres consums, les imatges que es comparteixen, els grups que s'hi vinculen, són molt variables. Sempre depenent del context, fumar *porros* (generalment haixix o marihuana) no acostuma a ser un acte tan estigmatitzat com ho és el consum de drogues de disseny. Quan no s'acompanya del consum de pastilles, poc es problematitza el fet de fumar *porros* amb amics o companys. El Bernat, estudiant de 4rt a l'IES A, té clars aquests límits, alhora que relativitza lúcidament certes visions oficials sobre els itineraris típics de la "drogaddicció":

> És lo bo d'aquest grup, que ho tenim bastant controlat. Porros de vegades i ja està. I a més ho tenim clarissim, que no passem d'aquí. Perquè no, perquè les pastilles i tot això és massa ja. (...) Home, sempre diuen que es comença per aquí i..., però si no existissin els porros dirien que comença pel tabac i acabes fotent-te heroïna, però es clar... Es força de voluntat baixa també, no sé.

El Jose, estudiant de 4rt a l'IES B, es belluga en la mateixa tessitura quan afirma: "*Yo fumo y bebo. Beber no es cada sábado pero sí en ocasiones. Luego, las pastillas y eso, yo de ese rollo paso. Sí que algún porro me he fumado, pero quién no. Pero eso de estar enchufado todo el día como hacen algunos, no*".

No es tracta només de l'aplicació de certs criteris de *perillositat*, sinó bàsicament del tipus de tipificacions que circulen entorn de l'un o l'altre consum. I en aquest punt serveixen també com a marcadors els casos més extrems, casos, per definició, poc representatius des del punt de vista estadístic, però transcendentals alhora de visualitzar

---

[79] Els més petits, els alumnes de 2on amb qui he tingut ocasió de conversar (informalment o en situació d'entrevista), tots ells tenen de moment clar el seu rebuig frontal a qualsevol tipus de consum "il·lícit" i addictiu.

fronteres i distàncies socials a l'espai juvenil: aquells casos de joves que perden el control i semblen "enganxar-se" a espirals de conjunts de pràctiques ocioses pernicioses. També aquí, gairebé tothom sembla conèixer alguna història. L'Eli, per exemple, relata: "*yo he visto a gente morirse de sobredosis. Y lo he visto, y sé que si hago eso lo que me puede pasar. Pero lo tengo claro y sé lo que puedo y no puedo hacer. Por ejemplo esa chica se murió de sobredosis de coca. No sé cuánto dijeron, diecisiete pollos, creo que se metió*".

Òbviament que a la pràctica no tothom a qui agrada sortir de festa els caps de setmana i freqüentar discoteques fins a altes hores de la matinada, "va enxufat tot el dia", com tampoc ho és que aquells que han provat aquesta mena de consums (drogues sintètiques i cocaïna) hagin d'haver perdut el control de les seves responsabilitats i obligacions serioses. Els companys de classe de la Lidia, estudiant de 4rt a l'IES A, consideren que és ella qui "més coses ha provat" (paraules del David) de tots ells. I això és el que ens diu ella:

> Yo no he tomado por costumbre meterme pastillas ni coca. Que alguna vez lo he hecho, claro que sí, pero no es que lo necesite. Yo fumar porros sí que lo hago, y ya hace tiempo que lo tome como 'no pasa nada', que tampoco es que vaya todo el día colocada, pero fumo uno o dos al día. Pero hay gente que no, que no puede vivir sin la coca y sin esas cosas. Y a mí esas cosas no me van, y la gente que sí, pues acaba mal. Mayormente son esas personas las que meten follón, los que más la lían.

Però també a la pràctica continua essent cert que són aquesta mena d'atreviments, d'experimentacions i transgressions en el terreny del consum de substàncies "nocives", els punts marcadors de fronteres. Ho ampliarem més endavant. Seguidament abordarem una tema que ens ajudarà a entendre l'associació concreta a què es refereix la Lidia en les seves darreres paraules entre drogues i violència.

5.1.2.7. Les baralles

En la pràctica totalitat dels discursos dels joves entrevistats apareixen significatives referències a la importància de l'agressivitat i la violència en tant que mecanisme de presència social. Efectivament, el fet de mantenir o no comportaments violents, en genèric, s'especifica com un lloc comú i compartit a l'hora d'identificar posicionaments des d'un punt de vista preeminentment actitudinal. No cal dir que les accepcions d'aquesta mena de comportament són múltiples i sovint contradictòries: agressivitat física, agressivitat verbal, violència defensiva, violència de provocació, violència

gratuïta, etc. Segons afinarem més endavant, l'exercici de diferents modes d'intimidació o violència dóna lloc a formes diverses de fer-se present en les geografies adolescents.

Sigui com sigui, i per bé que ens trobem davant d'un eix caracteritzador de comportaments que corre en paral·lel a la conformació dels estils juvenils, acostuma a acordar-se la seva adscripció genèrica a grups i posicionaments força específics en les geografies adolescents. En aquests casos la noció de violència que serveix com a criteri de classificació és la de la intimidació i agressivitat física. És sobretot del que parlarem en aquest punt.

I també aquí serveixen d'exemples marcadors simbòlics determinats casos conductuals minoritaris, per bé que molt visibles i amb gran poder de generació de tipificacions i llegendes compartides per la majoria de joves. Per exemple, un estudiant de 4rt d'ESO a l'IES B, el Manel, valora la «normalitat» del seu grup en funció de la seva distància respecte d'aquesta mena de pràctiques: "*nosotros somos normalillos, nada de liarla ni meterse en bullas. Bueno en el patio un poco la liamos, pero fuera no nos metemos con nadie. No somos como los típicos esos que van de chulos de que 'si te parto la boca porque eres feo' o 'que si me miras...* ".

El fet de sentir-se amenaçat, de sentir-se insegur o el simple rebuig a l'ús sistemàtic de formes violentes fa que els joves que se'n distancien identifiquin els subjectes violents (o potencialment agressius) com a *bulleros*, *xungos*, *xulos* o, simplement, *mala gent*, oposats als *pacífics*, als que defugen la contesa física (per por i/o per rebuig moral), als *tranquil·lets*, *als civilitzats*, als que no busquen problemes, en suma, a la *bona gent o gent normal*[80]. En no poques ocasions s'arriba a identificar determinats estils juvenils com a portadors "reconeguts" d'actituds violentes. La visió més compartida és que són els "*pelats*" els qui més explícitament personalitzen el manteniment d'aquestes actituds. Òbviament en la definició d'aquest grup d'estil (estètic i conductual), con en la de la resta, entren en joc multiplicitat d'ingredients i punts de vista. No és ara el moment d'abordar aquests jocs d'homologies; sí ho és, però, d'avançar el lligam majoritàriament

---

[80] De nou, l'edat també se situa com una variable clau a l'hora d'entendre la mena de relació que mantenen els joves amb la violència. Generalment es comprova com els més petits (estudiants de 2on d'ESO) l'associen a les circumstàncies més pròpies "dels grans". Majoritàriament la defugen per por i perquè no hi troben cap sentit. En tot cas s'associa a determinats posicionaments més generals marcats simbòlicament com a més o menys llunyans. En canvi, per als més grans (estudiants de 4rt d'ESO) les pràctiques de violència constitueixen part del seu present, un ingredient important quant al desplegament de les identificacions i diferències adolescents.

reconegut entre ser "pelat" i ser "violent". El Lluís, estudiant de 4rt a l'IES A, proposa la següent interpretació:

> Els *pelats* són molt més vacilons, són gent que tenen complex de inferioritat i s'ajunten tots per sentir-se forts. Diuen 'jo tinc un grup de quinze amics i *cómo me toques te parto la boca o llamo a todos para que te peguen*'. Llavors s'ajunten tots. Parlen sempre de motos i de que, '*la hostia que le di a un tío*', o '*del porro que me fumé tal dia*'. Si els agafes per separat són bona gent, els *pelats*, i després quan els agafes com a col·lectiu són més xulillos.

Val a dir que també els individus que fan de la intimidació física un recurs freqüent de sociabilitat elaboren i atorguen un determinat significat a les pràctiques violentes. En altres paraules, per a aquells qui l'exerceixen no es tracta d'uns comportaments "sense sentit" o "gratuïts". Al darrere traspuen tot un seguit de codis que els justifiquen i contextualitzen. Generalment aquesta elaboració té lloc sobre la base del joc *provocació - defensa*. I quan finalment s'acaba reconeixent el manteniment de pràctiques de violència "gratuïta", sense motius concrets, aquesta s'associa a contextos i circumstàncies particulars: moments i espais d'*efervescència col·lectiva* (principalment de nit i a discoteques) i pèrdua del control (per ingesta de drogues i alcohol).

Citàvem abans la Lidia referint-se al seu nivell de control en el consum de drogues. L'associació que estableix entre la gent que perd aquest control en espais de marxa nocturna i les pràctiques violentes queda més clara en aquest altre fragment d'entrevista:

> Y que no estás allá y te viene una tía sola, sinó que te viene una con toda su gente. Y como normalmente son muchos grupos grandes que van a la discoteca, pues...Es que yo voy a una discoteca, y voy bien, bueno, que voy a divertirme y eso, pero hay gente que no, que va a buscar peleas. Supongo que las cosas que llevan en el cuerpo también influyen. Porque es que hoy en día todo el mundo se meten cosas o algo.

M'he estat referint a la visualització de pràctiques violentes en els territoris de l'oci. No obstant, és fa evident que el manteniment d'aquestes pràctiques defineix uns posicionaments que són també identificats en la resta de territoris, també en l'àmbit escolar. Aleshores és compartit per la majoria de joves adolescents que aquestes atribucions tipificades són pròximes al conjunt d'aquelles actituds de resistència escolar a les quals m'he referit anteriorment. El Bernat (4.A.), per exemple, fa aquest exercici de translació:

> És que no m'agrada molt la filosofia aquesta de que 'com soc més gran i més fort, et vaig vacil·lant', i 'com tinc una banda', saps? Es que tu ja ho veus

> quan entren a la classe cridant i tirant les taules per terra. Jo suposo que també seria així si m'obliguessin a anar a una escola on no tinc res a fer, i que no m'interessa per res. Van a discoteques, sempre es foten amb algun moro i aquestes coses però, és que si ja son així...

De la mateixa manera com predominen identificacions compartides sobre qui són els violents, també existeix coneixement sobre qui acostumen a situar-se com *víctimes* principals d'aquesta violència, en les seves múltiples formes (física, verbal, simbòlica...). La Nathaly, noia equatoriana estudiant de 4rt d'ESO a l'IES B, "reparteix" la possibilitat d'esdevenir víctima entre tots aquells individus no aptes per a defensar-se'n: "*Se meten mucho con la gente. No sé, se meten con un o porque lleva gafas y es feo, con los que saben que se dejan*". Per la seva banda, l'Omar es refereix a aquells que no segueixen els codis estètics de la moda: "*Yo creo que la gente, aquí, cuando viene alguien nuevo y no va de cómo ellos visten, de una forma que no es moderna, pues le insultan, le discriminan, le pegan. Has de ir como ellos, has de ir pijo para ser bienvenido*".

Però un dels col·lectius principalment situat com a objecte d'agressions (també en formes diverses) és el dels joves d'origen immigrat. En parlarem en el capítol 7.

5.1.2.8. Els nòvios i les nòvies

Les relacions amb l'altre sexe són una de les novetats més importants de la joventut respecte a la infància. Aquest tipus de relacions, més quan parlem de relacions (més o menys esporàdiques) de parella, tenen molt a veure amb el procés de "fer-se gran": tots els joves saben que és un procés que tard o d'hora hauran d'iniciar, amb tots els dilemes, inseguretats i fins i tot pors que això pot implicar. Per això és fàcil imaginar la importància que tindrà l'edat en com s'experimenten aquestes pràctiques.

Per als més joves és un recurs de maduració i fins i tot de transgressió, desitjable per a uns, rebutjable per a uns altres i envejable per a la majoria. L'Ona (2.A.) ens explica com en el seu grup d'amigues la qüestió del "nòvios" o dels "rotllets" és un tema al qual se li presta encara ben poca atenció: "*el tema dels nois, de moment no ens preocupa. Si va bé i si no, doncs també. En parlem, però és com parlar del menjar. Una cosa com una altra*". El Martí, company de classe de l'Ona, desenvolupa un raonament similar, posant l'accent en el seu rebuig i el dels nois del seu grup a determinats tòpics sobre les relacions de parella, concretament relacionats amb els suposats maldecaps que comporta tenir nòvia:

> A mi em dóna igual, però si tinc millor. Perquè anar, allò, darrera, no. Si tinc una nòvia millor, tampoc deixaré els estudis de banda com fa algú. Però si no en tinc, tampoc passa perquè estic amb els amics i això. No cal tenir nòvia per estar bé. (...) Jo crec que, ara comencem, però que hi ha gent que vol ser més gran del que és. Tot arribarà, tampoc som tan grans i ara que podem estar amb els amics, em d'aprofitar. Quan tinguem nòvia ja la tindrem, no amargar-se la vida com fan alguns [riu].

A més, les observacions del Martí deixen entreveure com, segons a quines edats, mantenir relacions de parella pot ser interpretat com un acte de certa "transgressió" en la mesura que pot desviar aquells qui el viuen intensament d'aquelles obligacions que "toca complir" a aquesta edat. En canvi la Míriam, companya de classe del Martí i de l'Ona, i a qui tothom considera com la "més avançada" en aquest terreny, s'expressa sense aquests temors:

> Sí, però les nenes pensem més en aquestes coses que ells crec jo. Els nois no és que pensin només en noies, sinó que pensen només en tenir rollitos. Jo penso més en una relació seria. (...) Seria, seria he tingut dos o tres, però seria d'allò estar tot el dia amb la mateixa persona dos o tres mesos. (...) De la classe sí, perquè jo crec que he fet més coses que elles, en general, en tenir més nòvios que elles i de fer coses diferents d'elles, a lo dels petons i tal. A elles els hi dius que m'he fet un morreo amb algú i pensen que és molt fort. I jo no ho trobo molt fort. Per exemple, els nòvios que hi ha ara a la classe..., jo no els veig mai junts i això.

Del fet que aquest posicionament pot ser interpretat per part d'aquells joves encara "no iniciats" com a signe de "transgressió", d'"anar de gran", ens informen els comentaris de l'Anna, companya de classe d'aquests tres joves adolescents: "(...) *però clar, si cada setmana t'agrada un diferent. No sé, la Miriam cada dos setmanes li agrada un diferent i mai ho he entès però cada vegada que li agrada un ho escriu a l'estoig i l'altre el tapa amb tippex. (...) Jo crec que tenir un nòvio en aquest edat és molt relatiu, no és res serio perque només tens tretze anys. Tenir un nòvio ara és per liar-te i ja està, però clar, si et vols enrollar amb algú no cal que surtis, perquè és molt ridícul. I a mi això no em sembla bé als tretze anys*".

Els jocs d'experimentació que es practiquen a aquestes edats sobre aquests temes són precisament això: pràctiques d'iniciació en les relacions eròtiques. Així ho viuen aquells joves de 2on de l'IES B (Joan, Nico, Sergi, Olga i Aroa) a qui abans esmentàvem els agrada trobar-se a casa d'algú i practicar el joc del glaçó o del *streap-pocker*.

Per a bona part dels joves adolescents més grans, en canvi, és ja una qüestió més quotidiana, o com a mínim més *normalitzada*. La qual cosa no vol dir exempta de jocs

de representacions en les geografies culturals i relacionals en què prenent part. Segons amb qui se surti (l'edat, l'atractiu físic, el seu grau de popularitat...), segons amb quants nois o noies s'hagi sortit, segons allà on s'hagi arribat en matèria sexual..., els posicionaments resultants són uns o uns altres. O sigui que també per als joves estudiants de 4rt les relacions de parella són un bé "preuat", un recurs de posicionament. La següent cita correspon a l'entrevista mantinguda amb la Jéssica (4.B.): "*hay chavalas de cuarto que sólo van a la discoteca para luego... 'hemos ido al C.* [nom d'una discoteca] *y me he liao con tantos tios, y no sé qué'. Como para triunfar, y eso es patético, sinceramente*".

Malgrat el que ens diu la Jéssica és acceptat que continuen essent majoritàriament els nois, més que no pas les noies, els qui més exhibeixen les seves "conquestes sexuals" com a indicador de "transgressió satisfactòria". La Míriam abans ho esmentava. Veiem si no, un exemple extrem, el diàleg que mantenen l'Hèctor i el Lozano a propòsit dels valors (auto)atribuïts a les seves promisqüitats:

> Héctor: A mi nunca me ha pasao *na*, nunca me han salido los cuernos, en cambio a ellas sí que les ha salido un poquillo de bañas pero a mi no. Al menos que yo sepa.
>
> Lozano: Yo con una chavala estuve casi un año y le puse los cuernos tres veces y al final ya le dije, 'mira paso de...', no es que pasase de ella, sino pa que no sufriese más la chavala, pues ya paso.
>
> Entrevistador: De estar saliendo...
>
> H: Estar, estar he estao con unas seis o así. Saliendo, pero estar he estao con un montón, pero con un montón.
>
> L: Yo me he visto en ocasiones que he estao con tres chavalas saliendo a la vez y yo 'madre mía ¿qué hago?'.
>
> H: A mi me ha pasao en una misma discoteca. Tener una arriba, una bailando por ahí y otra en el otro lao y pasarlo mal de..., había momentos que subías y no sabías con quién estabas, 'ah vengo de estar ahí', y al final me pillaron ese día. Me dijeron de to. Pero me dijeron de to...
>
> E: Claro, es que imagínate que fuera al revés.
>
> H: Yo la mato.
>
> L: Yo eso sí que no lo soportaría
>
> H: Yo para eso soy muy cabrón. Estuve saliendo con una de aquí que me dejó y al día siguiente me enrollé con una amiga suya. Y porque me dejó sin motivo, y yo 'vale, vale, pues ya te lo encontrarás'.

D'altra banda, quan es comença a tenir "parella" (*nòvio* o *nòvia*) fora del cercle d'amistats més proper, es planteja el dilema sobre com combinar el temps dedicat a uns i altres. La qüestió és aleshores: ha de ser més aviat la noia qui s'incorpori al grup del *nòvio* o és el noi qui ho fa al de la seva parella? Dit en termes antropològics: què

predomina, el patrilocalisme o el matrilocalisme? Certament, entre la força de la cohesió grupal i la relació de parella apareixen tensions importants. Al llarg del treball de camp ha anat apareixent com a majoritària l'opció segons la qual quan la parella es coneix fora de l'habitual grup d'amigues, aleshores sol ser la noia qui passa a ajuntar-se al cercle d'amistats del noi. No cal dir que aquest és un procés carregat de conflictes. L'Anita (4.A.), ho il·lustra amb les experiències viscudes amb al seu antic nòvio:

> Yo creo que al principio de tener novio, te creas una ilusión y estás enchochada con él, y todo es tú y él. Y lo que me pasó a mi es que tuve una relación de siete meses con un chico que vivía en Mollet. Y como vivía en Mollet, me encerré mucho y deje mucho de lado a mis amigos del colegio, con los que iba antes a todos lados. Si me invitaban a una fiesta y el otro ponía morros, pues yo decía, 'mira es igual ya me quedo contigo', y así mucho. Me di cuenta cuando lo dejé con él. (...) Vas perdiendo amistades. Que luego ya piensas, 'joder como he sido tan tonta', pero yo que sé.

Fins i tot, quan la direcció de l'adjunció és la contrària, quan són els *nòvios* els qui s'incorporen al grup d'amistat propi de les noies, aquest fet és analitzat per elles en termes d'excepcionalitat, gairebé com una victòria enfront d'una tradició masclista. La Bárbara, amiga de l'Anita, comenta: "(...) *a mí me pasó algo parecido. Ahora con Dani lo miro más y está más equilibrada la cosa. Que él se quiere ir con sus amigos por ahí, de fiesta... a las carpas, a C.* [nom de discoteca], *a dónde sea..., yo no le pongo ninguna pega. A un chaval de diecinueve años¿ le voy a prohibir yo algo? No. Vete. No pasa nada. Al día siguiente me invitan, a lo mejor, pues voy. Entonces, he aprendido, por chascos que me he llevado y por amistades que he perdido*". I conclou rient, "*me he vuelto un poco feminista, ya ves*".

En qualsevol cas, sí que sembla que és la formació de parelles el que comença a introduir certa diversitat per raó de gènere en els grups d'amistat i companyia. Aquest fet, per bé que continuarà comportant el dilema de com compatibilitzar els companys i grups d'amics, perd importància segons s'avança en edat, a mesura que es van compartint interessos i la formació de grups mixtos deixa de ser excepcional.

5.1.3. Els territoris del gust

A diferència dels dos espais socials anteriors (l'escolar i el de l'oci) i del que tractarem posteriorment (el familiar), els posicionaments del gust no tenen correspondència amb entorns institucionals físicament identificables. Si he decidit referir-m'hi en clau de territori és perquè les bases del gust "marquen geogràficament" les coordenades i

homologies de l'adolescència. En bona mesura aquestes s'organitzen a l'entorn de dos camp de referència: el musical i l'estètic.

5.1.3.1. El gust musical

Molt diverses són les preferències musicals dels joves adolescents, i moltes diferències apareixen quant al grau d'especialització i refinament del gust musical. Al mateix temps, els *usos* dels consums musicals són també múltiples: des d'un ús purament instrumental (música per ballar) a un ús de gaudi estètic (el gust de la música per la música). I un mateix jove pot fer servir la música (no necessàriament la mateixa) en un o altre sentit.

I com sobretot tractarem més endavant, tot plegat són gustos i usos amb connotacions específiques, és a dir, signes de posicionaments determinats en les geografies adolescents. Per exemple, mostrar una clara predilecció per la música *màkina* perquè és la que es balla a segons quines discoteques sembla que "va més" amb un determinat tipus de joves que no pas amb uns altres; de la mateixa manera que conèixer la discografia i les lletres de Manu Chao o Sargento Garcia difícilment sembla que pugui "anar" amb els joves a qui agrada la *màkina*.

L'Àlex (4.A.) detalla algunes de les connotacions filtrades en les predileccions per determinats estils musicals. I ho fa partint de la importància que atorga als gustos i disgustos musicals com a clau en l'explicació de la formació de grups d'amics i companys[81].

> Una diferència molt important és el tipo de música que escolta la gent. A vegades s'ajunta per això, i després coincideixen en altres coses. Però és el primer que es mira. I a la classe hi ha, com si diguéssim, tres grupets, com diria jo. Un és la Bárbara i aquestes, de música espanyola i la *màkina*, després està el Lluís, jo, el Bernardo i la Laia, que escoltem més aviat música *heavy* i aquestes coses, i després la resta. Però jo diria que és el que més es mira, almenys a la nostra classe. Mira, nosaltres, molta gent que li agrada el *punk* és independentista. I la gent que escolta música espanyola i la *màkina*, a la nostra classe no és el cas, però després resulta que són uns fatxes.

---

[81] Aquest tema centrarà bona part de les reflexions plantejades en el barrer capítol d'aquesta tesi doctoral.

Sigui com sigui, algunes categories sí que semblen reeixir com a eixos compartits a l'hora de distingir conjunts estilístics diferenciats. A la llum de les entrevistes realitzades, caldria situar el binomi *màkina - no makina*, com l'eix de classificació més recorrent. I si això és així segurament és per tot allò que connota la música *màkina* i, per extensió, l'estil *makinero*. Encara que a la pràctica existeixin variants notables dins la música *màkina –dance, techno, house, hardcore–*, així com maneres diferents d'usar-la (no és el mateix dur-la al cotxe que ballar-la a les grans discoteques), molts cops pot més l'associació entre el gust i l'estil que no pas el simple criteri musical a l'hora d'establir allò que agrada i allò que no agrada.

Encara més heterogenis són els posicionaments que s'allunyen del gust per la *màkina*. I en aquest punt entra en joc la força d'un segon eix classificatori: el que divideix *gust comercial* i *gust alternatiu*. Si bé la música *màkina*, concretament la menys agressiva, acostuma a considerar-se comercial (perquè es balla a les principals discos de moda), també el gust anti-*màkina* té els seus referents de comercialitat: des de la música dels *hits parade* al rock més convencional (en termes coneguts, la música pop o pop-rock), amb les produccions musicals d'*Operación Triunfo* com a nous "marcadors simbòlics". És aquest darrer estil el que centra el gust musical de la Marta (4.A.): "*tots els de Operación Triumfo, tota la que està de "moda" i veig pel la tele. Música normaleta, res de bum, bum*".

Aquest estil més "comercial" i "normalet" és també el que agrada a la Bouchra, la Yousra, la Fàtima, la Zakia i la Ouafae (4.B.). En el seu cas, al costat d'aquest posicionament, es defensa el gust per la "música àrab" com a tret distintiu, fora dels corrents comercials més majoritaris. La Fàtima, per exemple, enumera: "*Me gusta mucho Alex Ubago, que es muy romántica, UPA, La Oreja de Van Gogh, Andy y Lucas. Y me gusta la música árabe, la así más moderna..., y también la que escucha mi padre, con muchos ritmos*". També combinant el gust per la comercialitat-normaleta i la distinció musical, la Mayra, el Jonathan, el Luis Enrique i l'Andrés, tots ells estudiants equatorians de 2on i companys de classe a l'IES B, destaquen la seva predilecció pels "*ballenatos*", cançons melòdiques comercials, però amb l'originalitat que suposa a les oïdes dels seus companys autòctons de ser típiques del seu país.

Enfront de tots aquests corrents "comercial-normalets" es reivindiquen preferències "alternatives". L'Anna (2.A.) es desmarca del gust per la música "de moda". Atenent a les seves explicacions (com a les de la resta dels nois i noies entrevistats) queda clar que tan important és allò que agrada com allò que no agrada a l'hora de definir posicionament en els territoris del gust.

> Bueno, odio les cançons 'típiques del verano'. No ho suporto, perquè penso que és música horrible. Ni els grups aquests que surten ara, el Raul o el no sé quantos Santamaria. Operación Triunfo i tot això..., és fastigós. Si li agrada a la meva germana de vuit anys! Tampoc la música *màkina*, que és tot per ordinador, i els *discjockeys* que punxen..., això no m'agrada. La clàssica tampoc, bueno la puc escoltar però no. M'agrada el *ska*, que jo pensava que no era així, però pots diferenciar un violí, la flauta travessera i jo que sé. Cantautors m'agraden, com l'Anna Belén o grups antics com Supertram, els Beattles, The Cors.

I novament aquí, el caràcter d'"alternatiu" tant pot tenir a veure amb l'estricte estil musical com allò que envolta els qui consumeixen el seu oposat, els corrents "de moda". En tot cas el que cal és allunyar-se de les imatges compartides sobre el fenomen *fan*[82]. Estils com el *grunge* o altres parents destil·lats del *punk*, així com les cançons de to poeticoreivindicatiu permeten situar-se fora de les connotacions de la comercialitat, per no parlar de formes més tradicionals de distinció musical com mostrar-se consumidor de música clàssica o de jazz. No és ara el moment d'entrar en disquisicions sobre l'autenticitat del valor "alternatiu" d'aquests gustos, debat que es produeix des del moment en què grups com Offspring (*neopunk*), o intèrprets com Manu Chao (cantautor) venen més discos i omplen més places que Álex Ubago (*pop* melòdic) o Avril Lavigne (*pop-rock*).

Capítol específic demana la difusió del gust pel *rap* o el *hip-hop*, amb Eminem i el film *8 miles*, protagonitzat pel mateix *rapper*, com a emblemes sortints. Es tracta, en aquest cas, d'un estil definit en els seus orígens (anys vuitanta) com a marginal, d'arrel minoritària i d'un marcat caràcter anti-sistema (fonamentalment pel to de les seves lletres originals). En l'actualitat, el seu resorgiment ha arribat a tal difusió que ha acabat provocant la següent paradoxa: sense perdre el sentit reivindicatiu, "alternatiu", del seu missatge (compartit tant pels seus intèrprets com pels seus oïdors), les seves produccions ocupen llocs destacats a les llistes comercials d'èxit, i mouen tants "fans" com els cantants d'Operación Triunfo.

Arriscaríem a afirmar que aquest fet paradoxal que aquest estil qualli entre els més joves com a recurs de "transgressió controlada", com a signe distintiu d'abandonament del "no criteri musical" típic dels qui encara són nens. Val a dir que aquesta paradoxa no únicament afecta a l'estil *hip-hop*. Un altre exemple el tenim en les implicacions del gust pel heavy simfònic, amb bandes com Mago de Oz situades en tant que marcadors reconeguts. Però el "fenòmen hip-hop" representa la manifestació més evident d'aquest

---

[82] Bibliografia Roger

joc[83]. Qui més vol distingir-se en aquest posicionament, més coneixement especialitzat demostra, més grups enumera, més cançons sap de memòria. L'elaboració d'aquest gust, a més, inclou determinades filtracions estètiques com, per exemple, les del conegut estil *skater*: en general vestir ample i esportiu, (com els hip-hoperos urbans més famosos). Ho veurem en apartats posteriors. Quedem-nos, per ara, amb les paraules "expertes" del Paül, noi equatorià estudiant de 2on a l'IES A. Ell, el Denis (noi equatorià) i el Pau (noi autòcton) són els tres especialistes de la classe en aquesta matèria:

> Los lunes, miércoles y viernes los paso en casa escuchando música. Siempre escuchando música. Hago deberes con música. Me voy a dormir con música...El *rap*, el *hip-hop*, el *reggae*. *Eminem* mola, y en español *Siete notas siete colores*, *Falsa Alarma*.Estos tienen una canción que se llama 'El primer paso', que dice que en el *hip-hop* hay unos que apoyan la cultura que son los *rapperboys* y ahí hay cuatro elementos del *hip-hop*: los *Djs*, los *breakers*, los que cantan, los escritores de las letras. Y esa es la única que me gusta. Tambien hay otra del *Triple X* que se llama los trileros. A parte de que sea guapo el *hip-hop*, me gusta también el *breakdance*. Yo allá en el Ecuador hacía, y ahora con el Rubén me voy a meter en un curso de graffitis. (...) Me gusta como lo bailan, las músicas, las letras. Especialmente las letras. Una canción que tengo aquí en catalán que se llama '*Jo no sóc polac, sóc català*', dice lo que pasa hoy en el mundo. 'No a la guerra', que el gobierno tiene que cambiar y eso.

M'agradaria tancar aquest punt amb un darrer matís. Efectivament, les connotacions estilístiques (les homologies) existeixen i tenen la seva força, com també les *especialitzacions del gust musical*, però cal puntualitzar que sempre queda la porta oberta al joc, a l'experimentació i al sincretisme. De fet, molts són els joves que remarquen no disposar d'un criteri tancat quant al gust musical. Al costat de les definicions d'allò que agrada i allò que agrada, és majoritària la introducció de salvetats que allunyin de la imatge de semblar atrapat pels dictàmens de les etiquetes i les modes. Com succeeix en el terreny estètic, les etiquetes preestablertes funcionen, això sí, "per a la resta de joves", mai "per a un mateix".

Aquest és, segurament, el posicionament millor valorat. Sobretot entre els joves més grans, o entre aquells que "no necessiten" demostrar res; perquè representa que han superat "influències" i "fanatismes" inculcats des de dalt i destinats a dotar d'identitat a aquells que encara "no saben qui són".

---

[83] No és, per tant, sorprenent que molts dels nois i noies que remarquen la seva predilecció pel hip-hop, afirmin ser també seguidors de grups com Mago de Oz o Evanescence. Insistim: l'important no són les semblances d'ordre estrictement musical, sinó la proximitat de les funcions que compleixen.

5.1.3.2. El gust estètic

Cada vegada es fa més difícil saber què està de moda i què no; fins i tot és ja natural que anar a la moda impliqui, paradoxalment, certes formes de vestir «alternatiu». En la mesura en què pot parlar-se de la progressiva «estetització de la vida quotidiana», això és, del fet que cada cop més jutgem els altres per la seva presentació estètica, la manera de vestir –signe estètic més visible– és per als joves (i no solament per als joves) una font principal de dilemes i estratègies.

En definitiva, la moda, com l'*antimoda*, són conceptes d'una enorme relativitat, variables en el temps i segons els grups juvenils. El que per a uns és una forma de vestir despreocupada, desestilitzada i *tiradilla*, per a uns altres pot representar una estètica *guarra*, o, al contrari, pot interpretar-se com una forma *pija* d'aparentar *hippie*. El que per a uns és una estètica arreglada, còmoda i sensual, per a molts pot ser percebuda com representacions d'un estil *cholo* o *quillo*. I en tot cas, al darrera s'hi barregen filtracions sobre posicionaments en d'altres territoris adolescents. En altres paraules, la roba serveix per identificar qui i com són els joves, per significar on se situen (o a on aspiren a situar-se) en el conjunt de les geografies adolescents

En tot cas, sí que podem mirar de situar les coordenades bàsiques que prenen els joves com a referència a l'hora d'establir judicis de valor respecte de les maneres d'anar vestit. Aquest exercici ens el possibilita l'anàlisi dels discursos dels joves entrevistats.

Amb el temps, no sembla haver perdut força l'oposició entre vestir amb roba "de marca" o no fer-ho; altra cosa és que consideri com l'únic definidor del que és seguir o no els dictats de la moda. La gran majoria dels joves entrevistats fan servir el preu de la roba i, molt lligat amb això, el lloc on es compra, com a generadors d'oposicions. No és el mateix comprar-se la roba a Zara o al Bershka que fer-ho al Carrefour o al Alcampo, per entendre'ns. Hi ha en joc, entre d'altres coses, el joc de distàncies i proximitats entre *pijos* i *no pijos*.

Els criteris per establir les diferències entre formes de vestir van reformulant-se i, segons ens ha mostrat l'anàlisi de les entrevistes realitzades, sembla que actualment una de les classificacions més generalitzades és la que diferencia l'estil de *roba ampla* del de *roba estreta*. Que aquesta distinció sigui a bastament compartida té molt a veure amb les homologies que acompanyen cadascun dels pols, amb les tipificacions de les posicions a les geografies adolescents que s'hi associen. El David, estudiant de 4rt a l'IES A, destaca la profunditat d'aquesta distinció de la següent manera: "*Es que entre els que vesteixen estret i els que vesteixen ample no hi ha molt bon rotllo*". Com

detallarem més endavant, mentre que vestir arrapat "va més" amb l'estil *modern-discotequero* i, en últim extrem, amb l'estètica *makinera* o *pelada*, vestir ample "va més" amb un estil *tiradillo* i, en darrera instància, amb l'estètica *skater*.

L'Anna, estudiant de 2on a l'IES A, torna a ser força explícita en les seves descripcions. En aquest cas interpreta els mapes d'estil estètic des de la "seva normalitat", vestir més aviat ampla, com la majoria de nois i noies de la seva classe:

> Hi han les típiques horteres que van provocatives, també les que van provocatives però que no van horteres, molt arrepades, amb plataformes i marcant molt. Després roba molt ample, roba normal que fem servir molta gent de la classe. Després hi ha roba tipo *skater* de noia que no sé, no és tan femenina potser, i després hi han les nenes que es vesteixen com els nens, molt ample i això, molt vasto. Està bé, cadascú al seu estil.

Novament no cal oblidar la multiplicitat interna de formes de vestir de l'una o l'altra manera. Hi ha moltes maneres de vestir estret igual com hi ha moltes maneres de fer-ho ample. Els joves saben percebre i interpretar aquesta varietat, i no dubten a jutjar l'autenticitat de les diverses formes de vestir, ja no solament perquè les considerin més o menys llunyanes de les seves predileccions, sinó també d'acord amb la seva "honestedat". També en el camp de joc juvenil sembla que, com més es preocupa un per les formes, menys genuí és en el terreny dels continguts. Com més s'*estilitza* la moda estreta, més apareix com una forma de moda desvinculable de l'autèntica pertinença al grup definit dels *pelats*; mentre que com més ho fa el vestir ample, més fàcil és aleshores que l'estil deixi de ser considerat com a genuïnament *hippie* (o *skater*, segons sigui la combinació amb d'altres gustos i aficions). Aquest procés de refinament pot acabar suposant l'etiquetació de *pijos* per a tots dos estils. La Júlia, companya de l'Anna, fa referència a l'estilització de la moda ampla: "*Els que tenen diners es paguen roba cara per anar d'skater, amb pantalons cars i roba de marca. Però són pijos, en el fons. I els que no tant ho intenten, perquè els hi deu agradar aquest estil, però no poden perquè és caríssima*".

La transcendència d'aquesta oposició ens és corroborada pel fet que aquells joves que pretenen desmarcar-se dels dictats de la moda ho facin prenent com a eix del qual distanciar-se el que separa els extrems "ample" i "estret". La Yolanda (4.A.) ens deia: "*Yo un día puedo ir en plan más pelada, apretailla, otro en plan más skater, otro más fashion que para mí yo soy la misma*". I val, així mateix, donar un cop d'ull al diàleg que estableixen el Diego i la Yolanda, tots dos companys de classe. En aquesta ocasió, deslligar-se d'aquests marcadors estètics és gairebé sinònim d'indiferenciar-se, de no ser res...

Diego: Los *skaters* todos con los pantalones por las rodillas. Con bambas que les van un kilómetro grandes. Hay muchos aquí en el instituto. Los de bachillerato són así, la mayoría, *hippies*. Y nosotros que no somos nada.

Yolanda: Somos un poco de todo.

D: A todos los pintarías de un color menos a los de nuestro grupo, que no sé.

Y: El nuestro de todos los colores. A mí lo que me fastidia es las personas que no tienen personalidad y que, ya llevando los pantalones o las botas, los pantalones anchos o las bambas, ya...

D: Claro, un día vas de pelada otro día de *hippie*.

Y: Lo que pasa es que a mí me gusta mucho la ropa y lo que me gusta me lo pongo. Y me da igual, a quien no le guste que le den.

Darrera d'aquests "no ser res" o "ser-ho tot", certament són presents estratègies de construcció d'un estil propi, *a mida*, no sotmès a etiquetes homogeneïtzadores. Des d'aquest posicionament, l'estil estètic ha de representar la "pròpia personalitat". Les paraules de la Claudia tornen a ser molt clarificadores dels valors d'aquesta autenticitat:

> Yo personalmente veo eso, que siempre van muy igualadas, diferente ropa pero un mismo estilo. A mi me gusta más la gente que saca su estilo de dentro. (...) No sé, es más como un disfraz lo que se ponen. No como lo que son por dentro, en realidad. Si cada uno se vistiera como es en realidad, yo creo que por la ropa veríamos la personalidad.

És per això que quan aquest criteri es veu qüestionat (per la pròpia evolució de les modes estètiques, pel fet de "ser copiat", etc.), s'experimenten sentiments d'atac personal. I així es com viu la Nathaly, noia equatoriana estudiant de 4rt a l'IES B, que la seva millor amiga li prengui aquests signes de diferenciació:

> A mi todos los estilos, moderna, deportiva, depende. (...) Es que hay una cosa que no me gusta de la Vanessa, y es que me copie de cómo yo me visto. ¿Tú la has visto? Yo me compro unas botas de punta, ella también. Me he comprado un jersey para llevar sólo sin chaqueta, también. Me enfurece, y es que me dan ganas de cogerle y darle de hostias. *Uf*, ya ves si me pone brava. Es que no me gusta nada. Yo hago mi propia moda, mi forma de vestir. Miro lo que me gusta y me la compra, porque mi padre compra una ropa fea. Me lleva al *Decathlon* a compararme chándales. Y yo no, me los compro en el *Bershka* o en el *Alcampo*. Me gusta vestirme bien. Me dicen que soy presumida, pero yo creo que soy más vanidosa. Yo creo que presumida es más presumir de lo que tienes.

Com succeeix amb relació a la resta d'aspectes relatius als estils de vida juvenils, també en el camp de la moda i el vestir s'encreua una dimensió addicional que es divideix entre *formes cridaneres* i *formes discretes*. Ens hi detindrem més avall.

5.1.4. Els territoris familiars

En el camp de les percepcions i experiències relatives a les relacions familiars, emergeixen dels discursos del conjunt de joves entrevistats tres nivells clau de reflexió dilemàtica. Ens n'ocupem tot seguit.

5.1.4.1. Controls, vigilàncies i obediències

Del discurs de pràcticament tots els entrevistats s'abstrau l'absència d'episodis significatius de conflicte intergeneracional, la qual cosa no vol dir que no es produeixin discrepàncies localitzades de més o menys abast entre pares i fills. En efecte, la majoria valoren com a adequats els marcs normatius establerts pels pares i en mantenen una interpretació comprensiva. Val a dir que aquesta comprensió i aquesta absència de *conflicte intergeneracional no sempre s'acompanyen d'actituds submises i d'obediència.* En alguns casos sí que ocorre aquesta associació, però en molts altres succeeix que, malgrat que es comprenguin com a adequats, el jove sorteja estratègicament certs aspectes de les normes que considera excessius.

Segons raonàvem quan m'he ocupat de l'exposició dels camps de sociabilitat i socialització propis de les geografies de l'adolescència, en parlar del camp familiar, dues variables que operen com a coordenades principals a l'entorn de les quals els joves imaginen, construeixen i experimenten les seves presències en el context de l'àmbit familiar: l'eix "vigilància – confiança" i l'eix "coacció – interiorització". Anem a pams.

Entre la vigilància i la confiança

Com elaboràvem en la construcció del marc teòric d'aquesta tesi, amb els conceptes de *vigilància* i *confiança* fem referència al grau de control dels pares sobre els fills, és a dir, al grau de seguiment i *fiscalització* dels discursos i, sobretot, de les pràctiques dels fills per part dels pares, tant en el context del propi espai familiar (relacions entre els membres de la família, responsabilitats domèstiques, projectes comuns, etc.), com en els espais del lleure (amb qui s'ocupa el temps d'oci, què es fa i es deixa de fer, per què, quan se surt i quan s'arriba, etc.) i de l'escola (acompliment de les obligacions de l'escolarització). Dit planerament, estem parlant de fins a quin punt els pares *estan*

sobre els fills i fins a quin punt els deixen fer sobre la base de la confiança. Ens estem movent, doncs, en la consideració dels territoris familiars com a espais normatius.

Aquesta variable dibuixa un eix que graduaria segons la força, més o menys elevada, de la vigilància. En un extrem ens trobaríem aquelles situacions en què es deixa sentir amb força l'acció normativa i disciplinària de les famílies, quan pares i mares estant "*a sobre*" dels fills fent notar el sentit del seu control i seguiment. Aquest "*estar a sobre*" es tradueix en plasmacions i marges de negociació diversos i variables depenent tant de les particularitats de cada organització familiar com d'allò que és vigilat: lliçons, advertències, incitacions o exhortacions de caràcter insistent i més o menys motivador, la presència física constant, rigorosos sistemes de premis i càstigs, etc.

Si ens fixem en els sistemes normatius de les famílies en relació amb la *participació dels fills en dinàmiques de lleure juvenil*, veiem com molt majoritàriament aquests es manifesten de manera clara i explícita, sobretot en algunes qüestions, com ara les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consum il·lícit i el control de les companyies. El Martí (2.A.), valora d'aquesta manera les pràctiques de control que exerceixen els seus pares en aquest terreny:

> Són una mica antiquats. No em deixen fer gaires coses. Em controlen bastant. (...) En el temps d'arribar a casa. No em deixen arribar més tard de vuit i mitja o les nou. Per exemple, un dia de festa no em deixen sortir més de les deu i mitja, i hi ha gent que els deixen fins a les dues. Jo crec que sóc dels que surten més poc. Quedar quedo molt, però arribar a l'hora.

Segons corrobora la Júlia, companya de classe del Martí, aquesta és la norma horària més habitual també entre les seves amigues, una norma basada en prohibir l'estada al carrer quan es fa fosc: "*per la nit no ens deixen sortir. A les vuit a casa. A l'hivern sí que hi ha gent que només els hi deixen fins a les set, quan es fa fosc, però en general sempre són les vuit, a menys que tinguem una festa. Després sí que hi ha gent que els hi deixen sortir de nit, però són poca gent*".

El control de les companyies és també una pràctica majoritària de pares i mares sentida per fills i filles amb cert malestar. Es tracta, en definitiva, d'evitar possibles "males influències". Així s'expressa la Vanessa (4.B.):

> Yo es que si llego a casa morá, lo primero es una hostia y lo segundo es un control de con quién voy, y ya no me dejarán salir. Como se piensen que a sido la Nathaly, ya no me dejan salir más con ella, cuando a lo mejor he sido yo la que he querido.

En matèria de companyies, menció especial requereix en el cas de les noies el fet de tenir parella. *Quan el nòvio és conegut pels pares i dipositari de confiança per part* d'ells, aleshores és pràctica habitual flexibilitzar certes regles (hora de tornada, espais d'oci,...). Així explica la Bàrbara (4.A.) la seva situació:

> Yo tengo más libertad por estar con mi novio. También ven que es una persona muy responsable, que también no me lleva por mal camino, y entonces mis padres incluso si les digo que me voy a algún sitio y les pregunto hasta que hora me dejan, me dicen, '¿vas con Dani?'.

L'explicació sembla clara, els pares veuen més protegida les filles si van acompanyades per una persona a qui coneixen, que els hi mereix confiança, a qui, quan s'escaigui, poden rendir comptes. Si a més és un noi, s'espanten certs temors relatius a la presumpta fragilitat física del sexe femení; el nòvio esdevé protector.

Siguin quines siguin les coordenades de l'oci sobre les quals recaiguin els controls i vigilàncies familiars, convé referir-se a l'existència de determinats marges de negociació normativa. És, de fet, en la negociació on es fa present una major diversitat de situacions, sistemes normatius més oberts i sistemes d'imposició més tancats. Val a dir que en gairebé tots els casos és la mare l'encarregada de jugar el rol de la flexibilitat normativa (negociació, tractes, pactes, induccions i controls indirectes), generalment dins un marc normatiu de límits explícits i compartits (principalment representat per la figura del pare). M'hi referiré en el següent punt. En tot cas sí és habitual que en aquest procés entrin en joc intercanvis entre obligacions escolars i càstigs que afecten a les pràctiques d'oci dels joves. És, per exemple la circumstància del Jose (4.B.). Després d'haver estat amonestat a causa d'un informe d'avaluació força negatiu, és la seva mare qui s'encarrega d'introduir esmenes en el càstig generalitzat dictat pel pare.

> Ahí sí que están un poco encima mío. Yo, eso de irme de discotecas, no. Estoy castigado, mi padre, que nada, que nunca más. Pero bueno, mi madre me dice que si saco un buen trimestre, veremos. Hasta que no tenga yo buenos resultados no puedo ir.

A un altre nivell, tots els entrevistats afirmen experimentar els temors i preocupacions dels pares pel que fa a la seva *formació escolar*. Tots els joves amb qui he tingut ocasió de xerrar senten, en major o menor mesura, l'interès de pares i mares per si aproven o suspenen, per si acompleixen amb els ritmes d'estudi sancionats escolarment, per si es comporten raonablement a l'escola, i d'altra banda per si allò que fan o deixen de fer en el seu temps lliure dificulta o no les corresponents obligacions escolars. No cal dir que

també aquest fet és viscut amb més o menys intensitat en funció dels posicionaments dels joves adolescents en la resta de territoris socials.

A l'altra banda de l'eix s'ubicarien aquelles circumstàncies familiars caracteritzades per no implementar sistemes intensos de seguiment i vigilància. Aleshores s'acostuma a fer referència a l'existència de relacions de *confiança* entre pares i fills; una confiança que els mateixos joves han de guanyar-se demostrant ser-ne mereixedors amb la força dels fets. Molt sovint aquesta demostració passa per certificar l'acompliment d'aquelles obligacions que els pares consideren més prioritàries, les obligacions escolars. Quan això es produeix, aleshores es relaxen els seguiments i vigilàncies de tot allò que té a veure amb les responsabilitats de la formació escolar.

Com en ocasions anteriors, la Claudia (4.B.) explica millor que no ho faríem nosaltres els significats d'aquesta equació entre responsabilització contrastada i disposició de la confiança paterna:

> Mis padres son muy liberales. Me dicen que es mi futuro e incluso ahora no me dicen nada. 'Si no quieres ir al colegio no vayas', me dice mi padre y, 'si tengo que firmar firmo', porque es como si me dijeran, 'hasta aquí te ayudé, ahora tienes que ir solito', incluso en el colegio si tengo que tomar una decisión, esas que toman los padres en las reuniones. Mi madre no vino porque no pudo, pero igualmente ella no toma la decisión por mí. Yo misma busco la manera de ir, lo que estudiar. Cuando llegamos acá me dijeron, 'acá ya eres grande, sigues solita'. Me dan un empujón, pero ya no me obligan. A ver, que cuando ven mis notas, se alegran, y cuando algo va mal, se preocupan, pero que, en general, lo dejan todo en mis manos.

Segons apareix a les entrevistes, els joves són conscients que aquestes demostracions també donen arguments als pares per refiar-se de la llibertat que m,ereixen quan no són ni a l'institut ni a casa. Les explicacions del Sebas (2.A.) exemplifiquen clarament aquest punt:

> No me prohíben casi nada, puedo salir cuando quiera y sí que tengo que hacer los deberes, pero como mi madre ya sabe que los hago, pues me deja salir porque los hago antes, cuando llego. Me he ganado su confianza.

Si parlem del control que pares i mares exerceixen sobre les pràctiques d'oci dels fills, és clar que la seva confiança no tan sols s'aconsegueix per la via d'acomplir amb les responsabilitats acadèmiques. Cal en tot cas reforçar-ho amb demostracions de responsabilitat en l'acompliment de les normes consensuades sobre què es pot fer i què no en els moments i els espais d'oci. El Manel (4.B.), per exemple, es considera per

aquesta raó digne del tracte no impositiu que rep per part dels seus pares: "(...) *no me están encima, que si 'vigila esto' o no 'hagas esto'..., saben que cuando voy por ahi no hago nada malo. I que si lo hago se lo digo. No les miento. Prefiero que no me dejen hacer algo que mentirles para que me lo dejen hacer. Por ejemplo, llego a casa y me he fumao un porro y me preguntan '¿has fumao algo?', y les digo que sí*".

Com veurem tot seguit, que el control efectiu dels fills per part dels pares es relaxi, que àdhuc sigui pràcticament inexistent, no significa que els joves derivin de la seva relació amb l'espai familiar presències de buit normatiu. És per això que és important diferenciar clarament les situacions en les quals parlem de *desinterès* dels pares (volgut o no, reflexiu o no) d'aquelles en les quals s'opera un *seguiment a distància* fonamentat en la *confiança*.

Entre la coacció i la interiorització

En aquest cas es fa referència al sentit en què els joves "incorporen" els marcs normatius familiars. Quan el nivell d'*interiorització* normativa és elevat, els fills deixen de veure la família com un límit a la seva llibertat d'acció. Si bé és cert que tots els joves perceben en algun grau la presència de normes familiars i alhora jutgen algunes d'aquestes com a imposades (dedicació a l'estudi, control de les companyies, dels horaris, dels consums, de les obligacions domèstiques, etc.), la veritat és que hi ha graus molt diversos pel que fa a la intensitat d'aquesta percepció. En molts casos i segons els àmbits normatius de què es tracti, pren força el que es coneix com la *normalització de les regles*, això és, l'acceptació acrítica i la incorporació d'unes normes finalment considerades com a pròpies i donades per descomptat. Probablement, és la força de la interiorització normativa el que hi ha darrera de les nombroses disposicions a considerar com a adequades bona part de les normes i regles familiars.

El manteniment d'aquestes formes de relacions familiars pot perfectament anar acompanyat d'un seguiment distanciat (basat en la confiança) per part dels pares d'allò que fan els fills. Les explicacions de l'Ona (2.A.) il·lustren, a més, com la normalització de les regles familiars sol anar associada a la *rutinització* d'unes pràctiques fora de l'àmbit domèstic conegudes tant per ella com pels seus pares:

> Normalment faig el que vull. Si vull sortir, els hi dic, i sempre em deixen. I si no em deixen, m'ho diuen directament. No em controlen massa. No cal que em controlin, perquè ja sé quines són les meves obligacions. (...) És sempre la mateixa rutina. Si surto divendres a la tarda després d'anglès, ja sé que tinc fins a les vuit de la tarda. I quan baixo a Barcelona el dissabte que

> vaig a casa dels meus avis, doncs igual surto cap a les dotze o així, i a les vuit haig d'estar a casa.

Conseqüentment, ens trobem amb nombroses referències al manteniment per part dels joves d'una obediència comprensiva a les normes familiars. Sense ser del tot absents puntuals episodis d'oposició a determinades regles imposades pels pares (respecte a horaris, a la compra de la moto), predominen un tipus de relacions basades en la confiança mútua i la manca de conflicte. Quan apareixen discrepàncies no costa, en aquestes circumstàncies, negociar i arribar a acords de consens. Ho vèiem en el punt anterior.

De l'altra banda de l'eix, quan el nivell d'interiorització és baix, les normes familiars poden sotmetre's, per part dels joves, a una crítica més constant. I aquí torna a fer-se evident la importància de les transformacions associades a l'edat. "(...) *Es que no ho té molt assumit, jo per a ella sempre seré el nen*", ens deia el Bernat a propòsit de les freqüents discussions que manté amb la seva mare des que ha comença a sortir més amb els amics. Efectivament, les discrepàncies entre les normes familiars i els interessos i desigs d'alguns joves adolescents apareixen a mesura que aquests "es fan grans", a mesura que "deixen de ser nens". Quan aquests comencen a voler sortir de nit amb els amics, quan s'inicien en el terreny de l'experimentació estètica, quan comencen a demostrar sentiments i valors de contestació..., aleshores és quan aquests marcs normatius es fan visibles i entren en joc.

En aquest procés sol també ser rellevant el paper de les comparacions entre les experiències viscudes per part dels germans. L'Anita (4.A.) interpreta en aquesta línia el fort marcatge que rep per part dels seus pares. No sempre funciona l'argument que tenir un germà gran que hagi passat les "etapes" pròpies de la contestació als pares ajuda a trobar-se amb uns sistemes normatius millor acondicionats:

> A mí me pasa que los padres no reconocen la edad que tienes. Porque al ser tantos hermanos, ven a los mayores, y como yo soy de las pequeñas, me ven más pequeña. O sea, si tienes una hermana mayor delante, mejor, porque ha sido tu hermana la que te abre puertas y puedes hacer más cosas. Pero si es niño, los padres siempre piensan lo mismo, que las niñas son más indefensas y les pueden hacer esto y lo otro. En cambio con los chicos tienen más confianza, se pueden proteger mejor, son más duros y las chicas más sensibles. Y ¿qué pasa?, que yo tengo dos chicos delante y mis dos hermanos ya la han liado mucho.

Tot plegat no implica necessàriament l'aparició de conflictes greus entre pares i fills. A la pràctica molts joves avaluen bona part de la normativa familiar com a quelcom

imposat i que, malgrat tot, cal obeir; i quan no és obeïda o no vol ser obeïda, aleshores cal cercar estratègies bé d'ocultació (un cop desobeïda la norma), bé de persuasió (per tal de canviar les prohibicions familiars). Que en aquestes circumstàncies apareguin desavinences de més o menys intensitat dependrà tant de com els joves desenvolupin aquestes estratègies com de l'habilitat dels pares per respondre en conseqüència.

La situació que ens relata l'Alba (4.A.) respon a una combinació de circumstàncies: normes familiars gens interioritzades (i imposades mitjançant estratègies de coacció) amb una situació de marcada oposició entre pares i fills. En el següent fragment d'entrevista deixa també clar el malestar personal que aquest tancament normatiu le provoca:

> Alba: A no ser que sigui algun concert del poble, però tampoc em deixen molta estona, llavors ja normalment no vaig, però estar-me res... I si no, per anar a sopar i torno d'hora a casa. Però sortir, sortir, no. A mi no em deixen sortir mai. El meu problema és que tota la gent que conec surt bastant i els deixen fins bastant tard, i a mi no em deixen i això m'ha fotut bastant. I amb les meves germanes passa el mateix. Al final hi ha com dos bàndols, els papes i els fills. No hi massa bon rotllo.
>
> Entrevistador: I pots negociar una mica per a què et deixin fer més coses?
>
> A: Es molt difícil perquè sempre acabem que m'acabo cabrejant jo i tancant-me a la meva habitació. I ploro cacho, està clar.

Hem anat veient com aquest eix *–interiorització / coacció–* està estretament relacionat amb el que distingeix entre presències familiars sotmeses a *vigilància* i relacions familiars basades en la *confiança*. Les combinacions entre els quatre extrems són diverses i complexes, carregades de dilemes i posicionaments viscuts en el sí dels territoris familiars.

5.1.4.2. Secrets i confidències

Difícilment es pot evitar que tard o d'hora apareguin distàncies entre la voluntat o pensaments de pares i fills. Segons dèiem, aquesta distància serà més o menys profunda depenent tant del grau d'interiorització de les normes familiars per part dels fills com de les estratègies de seguiment exercides per pares i mares. Superar l'edat infantil i entrar en les etapes adolescents i juvenils comporta anar creant-se una *intimitat*, uns espais normatius, de pràctiques i consciència més o menys autònoms i desvinculats de l'estricte continuïtat respecte d'allò que els pares esperen i valoren apropiat. Aquest procés de desvinculació és sovint generador de "vergonyes" mútues quan pares i mares interfereixen en aquests nous espais d'intimitat. Un d'aquests espais típics és certament el terreny del desig i l'experimentació sexuals. El Martí (2.A) ens en fa un bon retrat:

> No, jo no els hi explico gaires coses del que em passa. Només els hi explico als amics, amb els que tinc més confiança. No sé, és com si em fes vergonya, no m'acaba d'agradar explicar-li als meus pares. Quan el meu pare treu el típic tema de que' t'estàs fent gran i parlem', però jo mai trec el tema. (...) Pues quan els pares comencen, '¿tienes novia?', perquè sempre m'estan rallant amb lo mateix. Lo típic del sexe i això no, amb els amics i ja està

La majoria dels joves entrevistats tenen els seus secrets, i aquests entren en joc en les seves relacions familiars per diverses vies. En ocasions se'n confessen alguns o alguna part de forma honesta (sovint cercant ajut o consell), en ocasions apareixen formes de confessió estratègica (amb pretensió d'aconseguir determinats avantatges o beneficis: retardar l'hora de tornada, permís per a realitzar determinades activitats, augmentar les retribucions setmanals o mensuals, etc.). Altres vegades, simplement s'oculta allò que es fa o es deixa de fer, ja perquè no seria entès per part dels pares, ja perquè no seria permès; altres vegades directament es recorre a la mentida, més o menys pietosa. Per regla general, com més transgressora sigui la pràctica realitzada, més freqüentment es recorrerà a l'engany o a la ocultació.

Aquest procés de desvinculació i construcció de nous espais d'intimitat no és troba renyit amb el fet que bona part dels joves entenguin que els pares i les mares sempre "estan allà", disposats a escoltar, a donar consells quan calgui. I molts d'aquests joves, a la pràctica, no deixen d'aprofitar aquest sentiment per establir-hi relacions de confiança i freqüents intercanvis d'intimitat. Aleshores es valora el manteniment d'una relació d'igual a igual, no tant de pares controladors a fills controlats.

Efectivament també els pares juguen les seves cartes. Sovint s'amollen tàctiques diverses de seguiment i vigilància: control de les amistats, establiment de relacions d'igual a igual amb els fills, experiència o informació procedent del germà més proper o coordinació i intercanvi d'informació amb els pares dels amics. Una constatació interessant: normalment es demostra que aquests intents d'aproximació empàtica són fonamentalment protagonitzats per la figura materna, mentre que el pare és majoritàriament situat com a interlocutor més estricte i distant. La Nathaly (4.B.), per exemple, comenta, "*mi padre me dice que intente confiar en él, pero yo no hablo mucho con él. No tenemos una buena relación de diálogo, más con mi madre porque a él le veo muy estricto y muy serio*".

Però també aquí trobem excepcions; casos en què també la figura materna es mostra actuant coactivament o casos en què el pare exerceix el paper de mediador comprensiu. En més d'un ocasió aquesta circumstància apareix en les entrevistes lligada a la voluntat d'evitar "preocupar" en excés una mare "sobreprotectora i patidora". D'aquesta manera

viu la Marta (4.A.) la relació amb la seva mare, i així ho expressa: "*a la mare hi ha coses que no li explico (...). Sí, perquè la meva mare és molt, molt patidora i sempre s'està inventant històries. Si algun dia estàs poc parladora ja està amb, 'què et passa?, segur que et passa algo i no m'ho estàs dient i estàs en una època molt difícil, i que s'acaba la comunicació i que això és un desastre*".

Per la seva banda, el Sebas (2.A.) explica la situació complementària. En el seu cas la relació confident es produeix fonamentalment amb el pare (padrastre), mentre que amb la seva mare passa a ocupar el rol d'educadora "estricta", funció que el Sebas interpreta com a exercici de responsabilitats.

> Yo con mi madre tengo una relación hijo-madre, con mi padre es relación no padre-hijo, sinó de amigo a amigo. Por ejemplo, mi padre, y esto de aquí que no salga, me pregunta que si fumo y me dice que si quiero probar el cigarro. Y con mi madre, pues lo de siempre, que como ve que mi padre no me educa pues se tiene que poner más fuerte conmigo y darme más bullas y eso. Es más parecida a mí.

Moltes són les variables que entren en joc en l'explicació de les formes i significats de les relacions que es mantenen entre pares, mares, fills i filles: les distàncies i proximitats de gènere, estructures familiars específiques, estils socialitzadors (lligats a la disposició de determinats capitals culturals), etc. Finalment sí apareix com a majoritàriament compartit el fet de mantenir línies relacionals diferencials segons la comunicació s'estableixi amb el pare o la mare. I aquesta diferenciació s'accentua en funció del gènere dels joves adolescents. La Sole, noia argentina estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A, ho exemplifica en el següent fragment d'entrevista:

> Entrevistador: ¿Hay temas de los que no hablarías con tus padres?
>
> Sole: No. Yo les cuento todo, casi. Cada vez les cuento más, pero depende de cosas, por ahí cuento más cosas a mi papá y por ahí cuento más a mi mamá. Pero después de largas se lo cuentan ellos, pero bueno [riu].
>
> E: ¿Y cómo haces? Es decir, ¿qué tipo de cosas cuentas más a tu madre y qué tipo de cosas más a tu padre?
>
> S: No sé. Por ejemplo, de novios a mi mamá, porque si se lo cuento a mi papá me cuelga [riu], como cualquier padre. O sea que es celoso. Y a mi padre problemas que tenga o que me pasen. Depende.

En síntesi, la norma acostuma a ser: amb la mare més comunicació íntima, sobretot amb filles (en temes d'amistat, parelles,...); amb el pare més comunicació instrumental, tant amb fills com amb filles (en temes d'estudi, permisos per sortir, assessorament "tècnic" sobre determinats consums o pràctiques sexuals...).

I torna a ser necessari recordar la importància de l'edat en l'encaix dels sistemes normatius i relacionals de les famílies. Val a dir que molts cops als mateixos pares i mares els passa desapercebuda la manera com evoluciona aquest procés, aquest "deixar de ser un nen", sobretot pel fet que els joves afinen la seva habilitat per preveure i anticipar-se a les seves mateixes accions i reaccions.

Aquest distanciament, que no necessàriament conflicte o engany, i les pràctiques i estratègies de què s'acompanya, inicialment pot ser viscut com a transgressió, mentre que, a mesura que s'avança en edat i experiència, finalment pot molt bé acabar essent viscut com a donat per descomptat, tant per pares i mares com pels mateixos joves.

5.1.4.3. La meva futura família?

Capítol apart mereix la qüestió de les expectatives que es formen els joves entrevistats en relació a la manera com els agradaria que fos la seva pròpia família. He optat per ocupar-me'n en aquest apartat ja què, en posicionar-se els joves respecte d'aquest interrogant, delaten la seva manera d'entendre les virtuts i, sobretot, les mancances de la seva actual situació familiar. Al marge de la sempre interessant interpretació del pes dels nous models de família (o de no-família) en la consciència i els projectes de les noves generacions (sovint molt incerts i sense cap definició), és destacable com sobretot els més joves acostumen a construir el seu model ideal de vivència familiar en oposició a allò que consideren que no funciona de les seves actuals relacions amb la família.

Quan es troba a faltar una comunicació més fluïda i més íntima amb els pares són precisament aquests els valors en què es desitja recolzar la construcció futura de les pròpies relacions familiars. El Manel (4.B.), per exemple, s'expressa en aquests termes: "(...) *a ver, mi familia está bien, pero creo que yo hablaré más con mis hijos, para que me expliquen sus cosas y que haya más confianza, porque si no, luego hay más problemas*".

Quan allò que és viscut amargament són els rígids sistemes de control familiar, sovint s'espera arribar a consolidar unes futures relacions paterno-filials més basades en la comprensió i la negociació. L'Alba (4.A.), qui vèiem abans viu amb profund malestar els efectes de l'estricte marc normatiu imposat pel seu pare, projecte també a la inversa el seu model ideal de família:

> Ho tinc clar que no imposaré res als meus fills, si és que en tinc, que no ho sé. Però si en tinc, no els vull maxacar sense sortir i prohibir tot lo que els seus amics els deixen fer. No vull que siguin uns desgraciats, vaja.

És també força recorrent que les noies desitgin aplicar a les seves futures relacions familiars criteris més igualitaris quant al gènere. En la mesura en què en les seves vides quotidianes es veuen obligades a patir els efectes d'uns valors familiars patriarcals, traslladen la seva oposició a la construcció dels seus models ideals de família. La Claudia (4.B.), per exemple, s'hi refereix en aquests termes:

> Me gustaría para mi una familia sin machismo. Porque mi padre es muy machista. Si rompe un vaso y dice que eres tú, eres tú. Y a mi eso me pone muy nerviosa porque si yo no fui, no fui. El aspecto de que mande alguien en casa lo entiendo, pero más liberal, no tan antiguo.

Així mateix, cal no perdre de vista que no tots els joves estructuren les seves expectatives per oposició o rebot. Molts d'ells, fonamentalment aquells qui menys episodis de conflicte han viscut amb llurs pares i qui més per descomptat donen la seva autoritat, simplement situen la conveniència de seguir els mateixos models de maternitat o paternitat que els que ara tenen. Les expressions, aleshores, són de l'estil de les de la Sole (4.B.): "*me gustan los valores que hay en mi casa, que me enseñaron a valorar las cosas que tengo, amigos, familia, aunque no tenga mucho lo valoro como si fuera muchísimo. Y me gustaría seguir los mismos valores que ahora*".

De tota manera, convé ressaltar que per sobre de totes aquestes possibles projeccions, translacions modèliques, a les edats dels nois i noies entrevistats pesa encara molt més el desig (encara poc precís) de realitzar-se com a subjecte des d'un punt de vista individual i presentista que el fet d'imaginar-se ja carregant obligacions i responsabilitats familiars. Podríem citar aquí expressions extretes de la majoria d'entrevistes realitzades[84].

---

[84] En el capítol 7 observarem com el cas de bona part de les noies marroquines representa en aquest punt una significativa situació d'excepcionalitat. A través de la vivència dels dilemes que els planteja el seu futur casament, totes elles projecten unes expectatives força més definides que la resta de nois i noies quan se'ls pregunta a propòsit de les seves "futures famílies".

5.2. Homologies

Es tractaria ara de fer un exercici aclaridor i de síntesi de tot aquest seguit de punts de tensió en les relacions (que hi ha i hi haurà) entre els joves adolescents. I podem plantejar aquest exercici en la mesura que aquests "llocs comuns", aquests marcadors de fronteres que representen aquests punts cardinals no es conceben com a aïllats, sinó que sovint la seva força prové del fet que s'acompanyen significativament entre ells creant el que ja hem anomenat *homologies* de sentit.

Recordem en aquest punt les observacions fetes en el capítol 2 (punt 2.2.1.2.) a propòsit de la variabilitat de l'*abast* i la *intensitat* de les construccions homològiques. Les homologies poden funcionar a *nivell intraespacial o interespacial.* Aquelles de més abast, més comprehensives són les que es construeixen ultrapassant les fronteres entre els territoris en qüestió. S'integren així correspondències entre maneres de fer-se present a l'escola, a l'esfera de l'oci, en l'àmbit familiar, donant a lloc a posicionaments continus a les geografies adolescents. Les homologies d'abast més reduït són aquelles que estableixen coherències únicament sentides dins els límits de cadascun dels subespais.

Des del punt de vista de la intensitat, ens trobaríem d'una banda amb homologies generadores de posicionaments clarament identificables, generalment *marcadors d'estil i actitud*, signes que motiven l'atracció o el rebuig, que criden a posicionar-se a favor o en contra. Com veurem més endavant aquests posicionaments funcionen com a cohesionadors de grup. De l'altra banda, entren constantment en joc homologies "menys vinculants", menys susceptibles de marcar simbòlicament les geografies adolescents. I amb això no volem dir que entre aquests joves no es produeixin agrupament estables i duradors. El que ens interessa fer notar és que aquests agrupaments no es configuren sobre la base d'una codificació estricta de criteris d'estil o comportament. Com veurem, no es deixa de tenir clar qui són els amics i qui són els enemics, però, i a diferència del que succeeix amb el cas anterior, el que defineix qui són els enemics (aquells amb qui no s'ajuntarien mai) no és l'únic motiu utilitzat per identificar qui són els amics. Són molt diversos els ingredients que, aleshores, justifiquen la tria de les relacions d'amistat i que, si bé passen per qüestions relatives al gust estètic o musical, també marquen, per exemple, la importància de l'escenari escolar com a generador de proximitats o, senzillament, de factors individuals d'atracció empàtica.

L'exercici que tot seguit plantejo es basa en una relectura dels discursos dels joves entrevistats en clau de síntesi. L'interrogant és, doncs, quines homologies estan operant darrera dels posicionaments sortints a cadascun dels territoris abans tractats?

5.2.1. Transgressors i normalets

Com hem anat veient tot al llarg de l'apartat 5.1., en ser els joves preguntats sobre el sentit de les seves pràctiques, gustos i discursos a cadascun dels seus territoris de sociabilitat, aquests solen confrontar dos posicionaments genèrics: els dits "normals" o "normalets", en oposició als més "cridaners", "extremats" o "passats". Aquesta divisió té molt a veure amb el que acabem de dir en relació a l'abast i la intensitat de les formacions homològiques. Anticipem així que els posicionaments més "normalets" són els que menys poder tenen a l'hora de *marcar simbòlicament* les geografies adolescents, mentre que els posicionaments més "cridaners" són els que més influència tenen a l'hora de *marcar les fronteres i les oposicions bàsiques* d'aquestes geografies, sobretot a través de les circulacions del coneixement típic.

Cal matisar que tot allò que pugui dir-se a l'entorn d'aquestes categories no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat del considerat "normal" o "transgressor". En la mesura en què es fa referència a l'exploració d'uns límits normatius més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d'allà on cada individu i cada grup fixi aquests límits i, quan sigui el cas, de les estratègies seguides per tal de transgredir-los. En altres paraules, aquelles activitats que per a uns joves poden ser considerades "transgressores" o "extremades", per als joves que les practiquen poden ser interpretades com a perfectament "normals" (això és, dins els seus criteris de "normalitat"). Mirarem d'anar destriant les implicacions d'aquesta relativitat, posant l'accent en els significats més abastament compartits d'aquests termes, contrastant en tot cas els punts de vista des que s'elaboren.

D'acord amb el que hem anat observant anteriorment, sembla útil dividir el sentit d'aquesta oposició en funció de si s'articula en el terreny de l'estètica, o de si apareix en l'apropiació de pràctiques concretes.

5.2.1.1. Estètiques

Hem fet anteriorment menció d'algunes de les etiquetes estètiques que circulen en els discursos dels joves entrevistats. Hem parlat de les dificultats per establir amb claredat què està a la moda i què no està a la moda; hem fet així referència al fet que els criteris diferencien significativament entre formes de vestir són molt relatius i van reformulant-se. Hem assenyalat com, segons ens mostra l'anàlisi de les entrevistes realitzades, sembla que actualment una de les classificacions més generalitzades és la que diferencia l'estil de *roba ampla* del de *roba estreta*. Hem també parlat dels efectes de les marques i

de l'estilització de la moda sobre la formulació de l'etiqueta "pijo". Tot plegat, que aquestes distincions siguin a bastament compartides té molt a veure amb les homologies que acompanyen cadascun dels pols, amb les tipificacions de les posicions a les geografies adolescents que s'hi filtren. I finalment hem vist com els intents de "desmarcar-se" del pes homogeneïtzador de modes i etiquetes estètiques i fer-se un estil "a mida" passen precisament per deslligar-se d'aquestes filtracions.

El camp de la roba és, certament, un terreny d'experimentació estètica. Al marge de (o en paral·lel a) la força de les associacions esmentades, sí és per tothom compartit que hi ha maneres de vestir més extremades, que cerquen cridar l'atenció i marcar distàncies, i maneres de vestir més "normaletes", que acostumen a ser menys identificables o a no pretendre la distinció per motius estètics.

Aquesta dicotomia apareix com a especialment significativa quan s'articula en territori escolar, context en què les "transgressions" estètiques s'entenen en contrast amb el fet de trobar-se en un espai institucional amb valors propis. La Claudia (4.B.) identifica clarament aquesta dicotomia, introduint en les seves observacions algunes d'aquestes associacions:

> Todo el mundo se viste como quiere, pero ya llega un punto en que vienen al colegio exactamente igual que como van a la discoteca. Con ello te das cuenta que uno va a la discoteca a bailar y pasárselo bien, y a mostrarse, por eso se arregla. Entonces, si vienen arregladas al colegio pienso que quieren mostrarse.

En un sentit molt similar s'expressa l'Helena (2.A.):

> És que hi ha algunes que van molt arrapat i marcant tot el que tenen, i com suposo que als nois els hi agrada, elles volen anar així i amb plataformes. (...) A quart hi ha una que fins i tot algun profe es queda, *uf*. Després, la majoria de noies van normal, algunes van més arrapades que d'altres.

Sembla clar que aquests jocs de "provocacions", de "visualitzacions", de transgressions estètiques generen marques simbòliques, oposades a posicionaments estètics menys atrevits, menys cridaners, més invisibles. Certament molts d'aquests jocs estètics són especialment emergents dins els territoris pròpiament escolars, però les tipificacions que amaguen i reforcen s'estenen a d'altres contextos de sociabilitat. Àdhuc és comú reproduir homologies entre "tipus de personalitat" i aparença estètica. La Vanessa (4.B.) ho expressa a partir de la comparació de dues noies de la seva classe reconegudes per tots els companys com a clarament oposades en el terreny estètic:

Entrevistador: ¿Piensas que la Eli y la Isabel son muy diferentes?

Vanessa: Sí, en los gustos y la forma de ser. La Isabel viste más normalita y la Eli se arregla más. La Isabel es más tímida y la Eli más lanzada.

E: ¿A quién te pareces tú más?

V: A ninguna, porque yo no soy ni muy tímida ni tan lanzada. Soy entremedio, o si algo me saca de quicio me acabo lanzando.

Però el més recorrent és associar formes de vestir a posicionaments d'estil i modes conductuals més generals. Sobretot a mesura que s'extremen (això és, es fan visibles) els signes estètics. Tal i com dèiem abans en relació a l'oposició entre roba ampla i estreta, hi ha moltes maneres de vestir estret igual com hi ha moltes maneres de fer-ho ample. Els joves saben percebre i interpretar aquesta varietat, i no dubten a jutjar l'autenticitat de les diverses formes de vestir, així com la voluntat de destacar, d'extremar-se, que s'hi troba darrera d'algunes d'aquestes formes, siguin amples o estretes. Mentre que vestir arrapat "va més" amb l'estil *modern-discotequero* (sobretot quan se'n refinen les formes) i, en últim extrem, amb l'estètica *makinera* o *pelada*, vestir ample "va més" amb un estil *tiradillo* i, en darrera instància, amb l'estètica *skater*. I darrera cadascuna d'aquestes etiquetes hi ha múltiples homologies compartides. Per exemple, la Mireia (2.A.) fa referència a les pròpies d'aquelles noies que extremen la seva estètica per la via de vestir-se amb roba estreta, "marcant" i "ensenyant":

Mireia: Després estan les presumidetes, bueno que els hi agrada ensenyar el melic i tot això. (...)És que jo ja les veig diferents, i no és que em caiguin malament, perquè em cauen molt bé, i les trobo molt simpàtiques i tot. No sé. Però no és del tipo de persona amb les que a mi m'agrada fer-me.

Entrevistador: Per què?

M: No sé, per la gent amb qui van, perquè a l'escola van amb tothom, però fora de la escola van amb *pelats* que hi ha per S. [nom del municipi], i a mi no m'agrada aquest ambient. Van pels cines, que va gent més gran, i jo amb les que estic, estic bé.

No cal dir que aquests jocs estètics i homològics generen situacions de confusió, fruit de la mateixa manera d'operar d'uns etiquetatges força homogeneïtzadors. El Diego (4.A.) explica la seva pròpia experiència: "*Es lo que me pasa a mí que yo iba vestido ancho y empecé a ir con la alfa y pantalones apretaos, y todo el mundo, 'va de pelao, va de pelao', sólo por llevar la alfa*".

Però també existeixen formes extremades de vestir ample. I també aleshores es converteixen aquestes formes en signes estètics carregats d'homologies sobre els quals els joves adolescents visualitzen els seus propis posicionaments. L'Anna i la Maya

afirmen vestir "normaletes" en la mesura que no adopten representacions estètiques extremades ni de l'un ni de l'altre cantó de la dicotomia:

> Maya: Sí, hi ha un grup que és molt diferent, aquest de la Anita, la Bárbara, la Yolanda.
>
> Anna: És que son molt diferents.
>
> M: Pantalons ajustats i tot més així, més provocatiu. En canvi els altres no.
>
> Entrevistador: Com definirieu els altres, com us definirieu a vosaltres?
>
> A: Discretes [riuen]. Però, per exemple, la Laia i l'Alba vesteixen diferent, però també poden anar provocatives. Així tot *hippie* i que quan s'ajupen...
>
> M: Clar, és que són diferents, un és mes tirat i l'altre molt arreglat.

I si la roba estreta s'associa en darrer terme a l'estil *pelat* (més o menys radical), el vestir ample, segons apuntàvem, sembla més propi de l'estètica *skater*, certament una "moda" clarament marcadora de distàncies i proximitats d'ordre estilístic.

Des del punt de vista grupal, els *skaters* són moltes coses a la vegada, a jutjar pel "coneixement típic" que se'n té. Escolten des de música *punk* al *hip-hop* i el *rap*, passant per la música *grunge*. Tan aviat són catalanistes com absolutament apolítics. I vesteixen tan *pijo* com a l'estil *tiradillo*. De fet, els qui més directament s'identifiquen o se situen propers a l'etiqueta donen compte de l'existència d'aquesta diversitat interna.

Sigui com sigui, la pràctica del *skate* ha anat acompanyada de la fixació d'una moda estètica certament *cridanera*, una moda que, al mateix temps, ha anat estretament connectada amb bona part de les línies estètiques que imposen unes tendències comercials de clares ressonàncies "nordamericanòfiles". Podríem arriscar una certa caricatura, aprofitant algunes de les observacions del Ricardo (2.B.), el Diego (4.A.) i la Bouchra (4.B.): això és, sobretot, samarreta informal, pantalons amples amb grans butxaques i especialment dissenyats per ser vestits suficientment baixos com per mostrar l'inici de la roba interior (Ricardo: "*a mi padre no le gusta porque dice que llevo el pantalón por los huevos*") i calçat esportiu de grans dimensions (Diego: "*bambas que les van un kilómetro grandes*"), si bé sovint ocult per la caiguda del pantaló (Bouchra: "*mis padres me dicen que el Ayuntamiento debería pagarme por limpiar las calles*"). També aquí, com més s'estilitza (i com més cara és) aquesta forma de vestir, més proper s'està a ser titllat, en aquest cas, de *skater* "*pijo*" o de "mentida".

Sigui com sigui, tant l'un signe estètic (vestir ample) com l'altre (vestir estret) generen representacions simbòliques oposades entre elles i contraposades, en la mesura en què es perfilin com a extremades, als posicionaments anomenats "normalets". Efectivament trobaríem molts més exemples de formes de vestir discretes, que s'allunyen d'uns

marcadors estètics que, tot i això, coneixen. Sol fer-se aleshores menció del valor instrumental de la roba: l'important és, senzillament, anar còmode i evitar les estridències. En aquest darrer cas preval la *instrumentalitat* del vestir per sobre de l'*expressivitat juvenil* del signe estètic. "*L'important és anar cómode i ja està. No m'agrada anar arrastrant els pantalons. Es fan malbé. (...) És que tampoc m'agrada que la roba se't fiqui al cul...*", ens diu l'Elisabeth (2.A.). O simplement el desig manifest de passar desapercebut, si més no, de no fer-se notar. "*Yo es que paso de ir ahí con plataformas, ahí con el tanguita, y con la cinta esa..., estrujándome la cabeza. Yo no soy así*", declarava deia la Jéssica (4.B.).

Completarem el sentit de les homologies que se signifiquen darrera ambdues formes de "transgressió" estètica (formes extremades de vestir ample i formes extremades de vestir estret) quan abordem en el següent apartat com aquestes engloben també l'apropiació de pràctiques concretes. Però sí és important remarcar ara que a la base de certes formes de vestir poc identificables, menys visibles, s'amaguen formes d'indiferenciació sovint considerades "infantils". Així vesteixen aquells que no juguen, que no experimenten, fins i tot, que no es preocupen per la seva imatge. Són, per exemple, aquells que van sempre en xandall, o millor dit, amb "qualsevol" xandall, "*els que van amb xandall i que passen una mica de tot*", en paraules de l'Helena (2.A.). En aquest sentit, començar a preocupar-se pels sentits estètics és signe de "fer-se gran". I aquí es desenvolupen tot un seguit d'oposicions afegides, sobretot emergents en els discursos d'aquells joves adolescents de més edat (els nostres estudiants de 2on d'ESO): del que es tracta és de no anar vestit sempre igual i de començar a fer-se un criteri que no depengui de les decisions i gustos dels pares. El següent fragment de l'entrevista mantinguda amb el Joan (2.B.) serveix per aclarir aquest argument:

> Joan: Sí, al Ricardo y a mí nos gusta ir como *skater*, con pantalones anchos y eso, pero lo que más me molesta de algunos es que parece que tengan un repertorio de la misma ropa o que no se laven. No voy a poner ejemplos porque si no..., pero hay un chaval que o va siempre con los mismos pantalones o tiene los mismos veinte veces en el armario, porque siempre lleva los mismos. Uno o dos, porque le David hace lo mismo.
>
> Entrevistador: Es una manera de vestir, también...
>
> J: Siempre en chándal y nunca tejanos. Le decimos para ir al cine, pero que se ponga tejanos para ir bien, y él nos viene con el chándal y las bambas.

Entre els que experimenten (o aquells que ho fan ostensiblement) i els qui descuiden del tot la cura d'allò que es posen, van posicionant-se els "normalets". En paraules de la Noelia (2.B.): "(...) *ni en chándal siempre, ni enseñando tanto como la Aroa. Normalitas. A veces lleva camisetas muy ajustadas y marcando y eso no me gusta. Yo entre medio*".

Quan algú que havia estat caracteritzat pels seus companys dins aquests paràmetres comença a canviar d'estil i a introduir-se en el camp dels jocs estètics més visibles, aleshores és "com si estés creixent", un procés que pot funcionar amb més o menys èxit. La Míriam, per exemple, recorda com va viure aquestes experiències en la seva pròpia pell. En el seu cas, va tractar-se d'una aposta de canvi, d'una estratègia de promoció social –volia "ser acceptada"–, una estratègia *deliberada* (almenys així ho rememora) basada en el pas d'un estil indiferenciat a un estil més "cridaner":

> Miriam: Sí, crec que sí. Jo, per exemple, abans vestia diferent, vestia com l'Elisabeth, i a mi mingú em va acceptar. Bueno, a sisè vestíem totes així, però a l'arribar aquí, casi totes anaven vestides com més modernes. A mi no em van acceptar molt, ni pel meu caracter, ni per com vestia. Jo crec que per això no volen acceptar a la Eli, perquè per la forma de vestir diuen ja que... 'serà diferent a nosaltres'.
>
> Entrevistador: *Quan dius que has anat canviant de forma de vestir, com va anar?*
>
> M: Ho he fet perquè jo quan vestia no em comprava la meva roba, me la comprava la meva mare. Perquè a ella, per exemple, la roba que porto ara no li agrada. Diu que vaig molt lolailo. I bueno, jo ara m'ajunto amb un altre grup d'un altre institut i, bueno, segons la gent, som les *quilles* del poble, les que porten roba apretada i plataforma. I a mi, per exemple, ara els nois m'accepten més, no sé si serà per la forma de vestir, però van veure que jo canviava per la forma de vestir, i llavors em volien conèixer. Jo no sé si ho feien per la roba o per què, però a mida que passa el temps, ja em vaig comprant la roba jo sola i totes aquestes coses.

No se'ns escapa que en l'especificació d'aquests posicionaments hi ocupa un paper rellevant la variable gènere. Molt majoritàriament els discursos dels entrevistats (de nois i noies) signifiquen els camps de la provocació estètica com a territoris més pròpiament femenins. No vol dir que no hi hagi nois que s'arreglin o que no entrin en el joc de les provocacions estètiques. Però mentre que els nois que comencen a jugar amb la seva imatge sobretot ho fan en el sentit de distanciar-se d'aquells qui encara es vesteixen com a "nens petits" (això és, generalment amb xandalls gens sofisticats), els significats dels jocs estètics femenins són més complexos, ja que es mouen entre la marcació de distincions d'estils i edat i l'elaboració d'estètiques més o menys extremades.

5.2.1.2. Pràctiques i actituds

Però les homologies estructuren unitats de sentit que van més enllà de la qüestió estètica. Si ens centrem en la circulació dels significats de transgressió o "normalitat", aleshores apareixen com a clars marcadors simbòlics certs usos del temps d'oci. Uns usos que s'associen a modes actitudinals articulats a la resta d'espais de sociabilitat. Uns usos més o menys transgressors que sovint són també identificats a determinades estètiques.

En el seu moment he fet ja esment de les imatges contraposades que operen entorn dels posicionaments relatius a determinades coordenades pròpies dels territoris de l'oci. Hem indicat així com sortir o no sortir, més concretament, sortir de nit o no fer-ho esdevé un punt clau generador de distàncies proximitats compartides entre els joves adolescents. I aquí tenen un pes específic les homologies que es construeixen entorn el sortir de marxa i discoteca i el no fer-ho. Per a aquells als qui agrada sortir de discoteques divendres i dissabtes per la nit, aquells que no ho han fet mai són els joves més "paradets", aquells que "encara" no s'hi atreveixen, aquells que "encara" viuen a bressol dels pares preocupats per les seves obligacions escolars i familiars. Aquells qui defugen la marxa nocturna, veuen els qui la viuen intensament com a "passotes" i "transgressors", poc responsables en el compliment del que haurien de ser les seves preocupacions més serioses. I com més profunda esdevingui la construcció d'aquestes fronteres, més fàcilment es reproduiran aquestes imatges i de més abast seran les homologies compartides. Tot signe, tot comportament que pugui ser interpretat com a transgressor de les normativitats adultes, serà aleshores incorporat dins el mateix sac: des de comportar-se malament a classe i passar d'estudiar, fins a consumir drogues, passant per sortir de marxa nocturna, per mantenir comportaments violents o per tenir relacions sexuals, tot plegat pot perfectament conformar un tot homològic als ulls d'aquells joves adolescents que més clarament associen "transgressió" amb "perillositat".

Certament rellevants en aquest punt són les nombroses referències al dilema entre *estudiar* i *divertir-se*. D'una banda tenim aquells joves que es posicionen contraris a tot signe associat a un model d'adolescència que pugui fer perdre de vista l'acompliment de les responsabilitats pròpies de la formació escolar. Com assenyalàvem amb anterioritat són sobretot aquells joves que quan no es dediquen estrictament a l'estudi, viuen un oci *tranquil·let* (utilitzant les expressions dels mateixos joves), ocupant bona part del temps lliure en l'àmbit domèstic, més controlats pels pares, o realitzant activitats dirigides i reglades (des d'activitats instructives com classes d'anglès, música o informàtica, a activitats esportives o associatives), o, simplement, entenent l'oci en termes d'*esbarjo*, passant l'estona al carrer xerrant o jugant tranquil·lament amb els amics. Des d'aquests posicionaments, aquells qui més surten o qui més o fan de nit són ràpidament posicionats en associació al manteniment d'actituds com les de passar de l'escola, inclús amb pràctiques més extremes com el consum de drogues, o comportaments violents. L'Anna (2.A.) interpreta la formació d'aquestes fronteres d'aquesta manera:

> Unes van a lligar, van amb nois i, jo que sé, és que no he anat mai amb elles. Altres que van a fumar porros i van als cines, i com allà és fàcil, perque hi ha de tot, pues fumen. Hi ha gent també, com la Monica, que tampoc no tenen..., perquè el fet d'estudiar les margina una mica, no sé com dir-ho, pues elles no queden

I en un sentit molt similar dibuixa el Nacho (4.B.) els perfils d'aquestes homologies:

> Unos siempre piensan en fumar y en ir a tomar algo a un bar o a la discoteca. Van más de cachondeo, y los otros se dedican más al estudio.(...) Pues que hay los que piensan en el estudio y que se quedan en casa, y los que no se preocupan por los estudios y salen por ahí más. Otros que vienen por venir, al cole. (...) Yo estoy como por la mitad.

A la pràctica és evident que no tothom qui surt de nit perd el control de les seves responsabilitats "serioses", i en tot cas, sortir de *marxa* nocturna, o consumir ("controladament") alcohol i drogues no és necessàriament un impediment per al correcte acompliment de les obligacions escolars, fins i tot per assolir un rendiment acadèmic excel·lent. Al capdavall, no hi ha font de popularitat més eficaç que demostrar saber divertir-se i al mateix temps promocionar-se acadèmicament. Ens hi detindrem seguidament. L'Eli (4.B.), per exemple, no considera incompatibles viure intensament l'oci i ocupar-se adequadament de les obligacions escolars. Així explica el seu cas:

> Hay gente que se preocupa mucho de los estudios. Que mi vida son los estudios también, pero se ha de vivir el día a día. Yo no me voy a pasar todo un fin de semana en casa estudiando. Porque no me hace falta hacerlo, no. Ni voy a dejar de salir un día ara estudiar. Yo puedo hacer las dos cosas perfectamente. Si es un sábado, pues en vez de estarte toda la mañana durmiendo, te levantas y estudias, pero no dejas de salir. O estudias por la tarde y por la noche sales. Se pueden compaginar, pero hay gente que no. Que vale que después el día de mañana hay quien tiene mejor futuro que yo, o a lo mejor no. Pero yo quiero disfrutar lo que tengo que para eso. Cada cosa a su tiempo.

Com ja hem assenyalat en reiterades ocasions, ens situem sempre davant d'una qüestió d'edat. Tota noció o mesura de "transgressió", de "perillositat", és una construcció social relativa, entre d'altres coses, a l'edat. Al capdavall, l'adolescència incorpora, entre els seus valors normatius –allò que s'espera dels adolescents–, un cert grau de transgressió. Els joves adolescents diuen i fan coses que als ulls dels adults són vistes en termes de ruptura respecte del que se suposa són les normes de comportament i pensament "correctes", unes normes sovint interpretades a la llum de l'articulació de les obligacions familiars i escolars. Des d'aquesta òptica, pràctiques com beure alcohol, fumar, mantenir relacions sexuals, prendre drogues, sortir fins a altes hores de la matinada, etc., també han de ser enteses com a actes de *provocació* –més o menys conscients, més o menys controlats– d'aquestes normes de correcció i responsabilitat. Unes provocacions que, alhora, distingeixen els seus protagonistes dels qui "encara són petits".

Per tant, molt sovint l'experimentació de transgressions normatives és una qüestió de *ritmes*. De fet, als ulls de molts joves allò que fa que unes determinades pràctiques o el manteniment de certes actituds siguin "actes transgressors" no és tan la seva pròpia naturalesa com el fet que s'experimentin abans del que no toca. Els mateixos adolescents acostumen a entendre que sobretot transgredeixen aquells qui "cremen etapes" abans d'hora. "*Tienes toda la vida por delante, te quedan muchos años para poder ir y si empiezas a ir ahora, luego te cansas y no tienes ganas de ir*", comentava l'Olga (2.B.); una reflexió que torna a quedar clara en el següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Noelia, companya de classe de l'Olga:

> Noelia: Pues supongo que sí, más adelante, como hacen todas, de ir a discotecas y salir por ahí. Supongo que haré lo mismo.
>
> Entrevistador: En tu clase, ¿hay gente que lo hace?
>
> N: Sí, la Aroa sale de discotecas, pero es la única.
>
> E: Desde tu punto de vista, ¿es pronto?
>
> N: Hombre, pronto no, pero es que ella es un poco más adelantada, y nosotras no. Parece que tenga quince años.

Al mateix temps és clar que no tothom ho acabarà fent tot a mesura que es faci gran. Determinats actes de transgressió continuaran essent considerats indesitjables independentment de l'edat que es tingui. Aleshores continuarà pesant la contraposició entre pràctiques i modes actitudinals "extremats", d'una banda, i pràctiques i actituds "normals" (o en tot cas "adequades" a la pròpia edat), de l'altra. Aleshores apareixen homologies compartides que distingeixen significativament entre posicionaments "*desfassats*" i posicionaments "*controlats*".

Ens equivocaríem, doncs, si concloguéssim, a partir de tot el que hem dit anteriorment, que ser jove implica necessàriament viure "transgredint". De fet hem tingut ja oportunitat d'assenyalar que molts dels joves entrevistats (i no solament els de menys edat) defugen la pràctica d'un oci excessivament provocador. No vol dir que no siguin *marxosos*, o que visquin únicament capficats en les obligacions escolars, sinó que simplement situen com a base de la seva "normalitat" el fet de moderar responsablement allò que fan i deixen de fer.

I en aquest punt el dilema *drogues - no drogues* torna a ocupar un lloc comú protagonista. Desfasar-se prenent drogues (sobretot drogues sintètiques) o bevent alcohol és entès per la majoria com una pràctica perillosa sense gaire sentit. La Bàrbara (4.A.) expressa així el seu allunyament d'aquesta tipologia de marxa "desfassada":

> A mí no me hace falta ir a la discoteca y emborracharme. Yo el único vicio que tengo es fumar, pero tabaco. O sea, a mí para divertirme no me hace falta nada de eso. Y muchos de los planes de gente de mí clase o del instituto, de quince años o dieciséis, es irse a un parque a fumar porros, que si ir hacer botellón, que sì van a una fiesta y porque es el cumpleaños de no sé quién se tienen que meter dos rayas o pastillas. Y a mi ese rollo no me va.

Efectivament, definir-se com a oposat al consum de drogues no és suficient per donar compte de la configuració d'un grup de joves compacte que serien els *antidroga*. Dins d'aquests, les opcions poden ser molt diverses, com molt diferents poden ser les maneres com justifiquen llur oposició a aquests consums: alguns se n'allunyen per simple obediència a les normes socials (i familiars) de la "bona conducta", d'altres pel fet de distanciar-se d'una associació que combina drogues (pastilles) amb un món de marxa nocturna discotequera que no els va (en aquests casos no sempre existeix oposició, ans al contrari, a fumar *porros*, per exemple[85]), la resta perquè encara no s'han atrevit a provar-los.

Molt en relació als posicionaments que es resolen en aquest jocs de controls, descontrols, transgressions i responsabilitats, emergeix un altre eix definidor d'homologies significatives i abastament compartides pel conjunt dels joves adolescents, l'eix que separa en funció del grau de *maduresa*.

5.2.2. Madurs i immadurs

Val a dir que el conjunt dels joves adolescents entrevistats construeixen uns significats d'allò que vol dir ser "madur" (i a la inversa, ser "inmadur") molt pròxims als que comparteixen els adults. Genèricament, és madur aquells qui pensen i actuen racionalment, aquells qui tenen el "cap clar" (paraules de l'Àlex, estudiant de 4rt a l'IES A), aquells qui, *facin el que facin*, no es deixen endur per les temptacions d'uns estils de vida hedonistes que els puguin fer evadir de l'acompliment d'unes responsabilitats i obligacions que marcaran els seus camins per la joventut i, posteriorment, com a persones adultes. Són sobretot aquells "*que se piensan las cosas dos veces antes de hacerlas*", segons l'Olga (2.B.).

Moltes són les expressions d'aquestes significacions, generalment variables segons els signes d'"immaduresa" als quals s'estigui fent referència. Força recorrent és, per

---

[85] M'hi he referit en el corresponent apartat ("*els consums*").

exemple, afirmar que són madurs aquells qui no es preocupen de "tonteries", aquells qui no fan el "tonto". I certament "fer el tonto" pot voler moltes coses: des d'interessar-se per "foteses", per temes vanals, intrascendents, a fer "bretolades". L'Anna (2.A.) critica la immaduresa de les seves companyes de classe, i ho fa apuntant al primer d'aquests aspectes:

> No sé, sempre he tingut la idea de què són molt paves. La paraula 'paves' és la que les descriu, infantils, perquè sempre feien les mateixes brometes i a mi això sempre em cansava, perque estaven tot el dia igual. (...) S'omplen l'agenda de fotos seves, que em semble bé. O van que pretenen que els altres se n'adonin del que fan. Per exemple, fan una carteta i la van ensenyant, però amagant per a què ningú la vegi. Parides.

Al costat d'això acostumen també a ser vistes com a immadures aquelles dedicacions que denoten certa manca de civisme. Aquí l'exemple típic és el del mal comportament a classe. En paraules de la Mayra (2.B.), referint-se als nois que "*están todavía saliendo del cascarón*": "*están todo el día brincoteando por la clase. (...) Haciendo bulla, saltando, gritando. Cosas así*". Són en tot cas referències més a *entremaliadures* que no pas a actes de manifesta transgressió.

També el Ricardo (2.B.) afegeix alguns comportaments "típics" dels nois i noies immadures: "*hacen tonterías, niñeces, dicen tonterías, más que yo, y mira que yo digo tonterías, pues ellos mucho más. En clase y en el patio, y con los profesores. Yo la lío bastante, pues ellos la lían más. Porque no se toman nada en serio, son como críos, discriminan a la gente, y to*". Novament, doncs, és immadur aquell que fa tonteries, com els nens petits.

Però no tan sols són vistos com a immadurs els qui mantenen encara comportaments *infantils*. És igualment compartida l'opinió que molts dels qui experimenten en aquells terrenys que marquen distàncies amb l'etapa infantil (sortir de nit, relacions sexuals, drogues, provocació estètica, etc.), *en el fons* són també persones immadures. La Paula (2.A.), referint-se a un company de classe, ho expressa amb precisió:

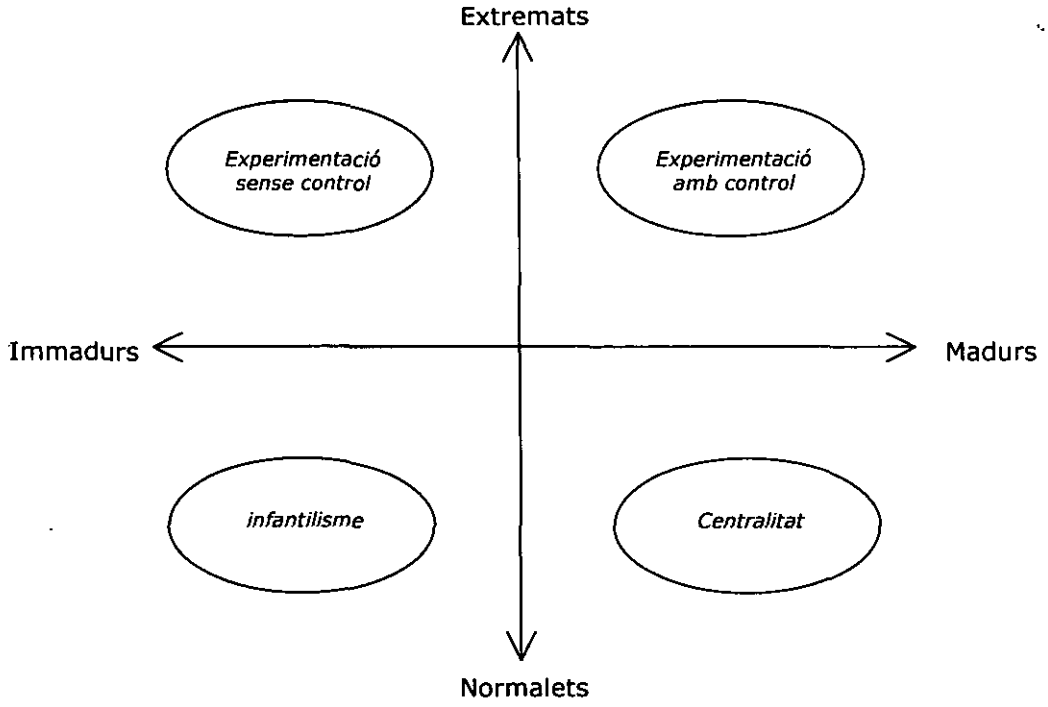
> Són immadurs de pensament. Sembla que nosaltres fòssim més madurs, però madurs no perquè siguem menys infantils, sinò que ell vol fer les coses que no el pertoquen per la seva edat. O sigui, de més gran.

De les entrevistes mantingudes amb noies d'origen estranger (tant marroquines com llatinoamericanes) extraiem una constatació força significativa que servirà de guia a bona part de les reflexions que es desenvolupen en el capítol 7: sobretot aquelles noies

arribades a l'Estat en edats preadolescents perceben significatives distàncies entre el seu grau de maduresa i el de la resta de nois (autòctons i immigrats) i també de noies autòctones.

Tornem així a topar-nos amb el pes dels significats atribuïts als actes de transgressió. És per això que crec interessant clarificar la manera com poden creuar-se les homologies relacionades amb l'eix *madurs – immadurs* amb les homologies tractades en el punt anterior articulades entorn la dicotomia *normalets – transgressors*. La Figura següent tracta de visualitzar (simplificant, és clar) l'operació d'aquest creuament:

FIGURA 3: Creuaments homològics



Infantilisme. En efecte, de bona part dels arguments dels joves entrevistats s'extreu l'associació entre immaduresa i infantilisme. Reprenent el dit en apartats anteriors, els i les joves més immadurs són aquells que "encara" es comporten i omplen el seu temps lliure "com si nens petits". Més concretament apareixen en aquest sentit referències al fet que aquests joves adolescents més que viure

intensament l'oci, el que fan és entretenir-se jugant, més que mantenir actituds reflexives davant les seves responsabilitats i obligacions quotidianes (també escolars), el que fan és dedicar-se a "emprenyar" i divertir-se fent el brètol. El Joan (2.B.) expressa la divisió entre joves madurs i immadurs en aquesta direcció. En les seves reflexions, a més, fa aparèixer un altre element: la "maduració *física*", que no sempre té perquè acompanyar a la "maduració *mental*".

> E: ¿Qué crees que es ser maduro?
>
> J: No pensar tanto en jugar y pensar más en cosas de mayores. Hay chavales que se pasan el día, desde que se levantan hasta que se acuestan, viendo dibujos todo el rato. El Alberto se pasa el día y jugar a las chapas y eso. El Ian hace el mono todo el día o el fútbol o la *play*.
>
> E: Y en cambio, ser maduro...
>
> J: Pues cambiar físicamente, que te cambie la voz, los granos. Y pensar más en salir con amigos.
>
> E: ¿Y tú?
>
> J: Entre medio, porque me gusta bastante ver la tele pero, también salir con los amigos.

Experimentació sense control. Però com acabàvem d'anunciar, no tan sols predomina l'associació entre immaduresa i el manteniment de pràctiques, gustos i discursos infantils. Sovint determinats actes de transgressió, més particularment aquells que es vinculen a pràctiques i actituds més extremes, al límit de la pèrdua de control, són igualment avaluats com a signes de poca maduresa. Ho comentàvem abans: són sobretot jutjats immadurs aquells que experimenten "en excés", i ho són tant des del punt de vista d'aquells joves més "normalets", com d'aquells que afirmen viure intensament l'adolescència en alguns dels seu perfils de provocació normativa, si bé amb certa prudència i reflexiva moderació. I també ho destacava, en aquest punt se situa com principal clau de volta les representacions sobre els usos i abusos del consum de drogues.

La Bàrbara (4.A.) és situada per tots els seus companys de classe com a una de les noies més marxoses del curs, més provocativa en el vestir i de les qui amb més freqüència surt de discoteques. A l'entrevista que vam mantenir, ella mateixa confirma que molts dels seus gustos i pràctiques d'oci van en aquesta línia, si bé en més d'una ocasió ataca aquells qui exageren aquesta etiqueta afegint-hi una imatge de persona poc responsable. Això és, per exemple, el que comenta quan explica la seva reacció davant el consum de cocaïna d'algunes de les seves amigues:

> Es que ya te digo que pueden ser muy mayores para unas cosas y decir, 'calla que te doy una hostia y a mi no me vaciles porque yo soy más, y que si yo me meto esto y lo otro...', pero es que, en verdad, la mente es que no la tienen. Madre mía. Yo es que sinceramente no lo entiendo. A mí la Lidia, cuando me lo comentó, yo le di mi opinión y le dije lo que pensaba, 'mira yo paso de esto porque yo sé lo que pasa'. Es su vida y no la mía, pero también le dije que eso es una mierda. Eso que se está metiendo es mierda, y es verdad.

Des d'un posicionament més "normalet", la Vanessa (4.B.) es refereix també al joc d'equilibris entre "ser madur" i "voler semblar madur". En el seu cas el protagonisme no el té el consum de drogues, sinó la qüestió més estètica:

> Es que puedes parecer madura y ser una cría por dentro, y puede ser al revés, que no parezca madura porque no se arregle pero ser madura por sí misma, por la forma de pensar. (...) Pensar como ya un adulto y no pensar como un crío. Puedes vestirte como mayor aunque seas un crío. Pero como se dice, que 'aunque la mona se vista de seda mona se queda'. Lo mismo.

Experimentació amb control. En canvi, no hi ha font més valuosa de popularitat que el fet d'aconseguir combinar vivències adolescents transgressores amb control i maduresa. Una imatge molt precisa d'aquest èxit és la que representa l'harmonia entre saber divertir-se i disposar d'un bon rendiment acadèmic. En el següent fragment d'entrevista, la Lidia (4.A.) descriu un company de classe que reuneix totes dues condicions. Les seves paraules són certament significatives d'aquest raonament:

> Es que ese chaval lo tiene todo. Yo lo he visto que el tío sale mucho y fuma bastante, fumar ya sabes qué, pero también lo aprueba todo con buenas notas, y eso que en clase no la lía, pero tampoco es un empollón de esos de 'profe, profe, a mi, a mi'. (...) Yo creo que es el más maduro de todos, y se lleva bien con todo el mundo.

Centralitat. Ens trobem aquí amb el creuament entre posicionaments "normalets" i "madurs". Les homologies que es formen entorn d'aquesta combinació remeten a aquelles situacions d'absència d'actituds i comportaments transgressor, d'una banda, i consciència i ple acompliment de les responsabilitats més "serioses", de l'altra. Són als ulls de pares i professors, els joves "més centrats", "més correctes". En tot cas els qui responen a aquestes imatges són els joves més lluny d'aproximar-se a conductes de risc: ni s'hi senten atrets, ni, en cas de provar certes dosis d'experimentació, són d'aquells que perden el sentit del control i de les seves autèntiques prioritats; unes prioritats enfocades cap al món adult, lluny

també dels interessos lúdics del món infantil. Més en concret, acostumen també a ser aquells joves amb més pors a la pràctica d'aquelles pràctiques que marquen els límits de la transgressió controlada, novament el consum de drogues. Quan la Jéssica (4.B.) ordena els seus interessos planteja arguments molt pròxims a aquests posicionaments:

> Es que hay peña que con eso de los porros se pone tonta, y para mí eso es lo que són, tontos, muchos parecen niños, 'a ver quien fuma más', ahí con la peña y tal. Pero bueno, es su vida y yo lo respeto. Pero yo paso, yo con lo mío, ir aprovando, intentando hacer las cosas bien y seguir pa'lante.

En l'especificació d'aquests quatre creuaments i, en general, en la construcció d'homologies entorn l'eix *maduresa – immaduresa*, entra clarament en joc la variable gènere. Per regla general, les noies són vistes com a més madures, tant des del seu propi punt de vista com des del de la majoria de nois. Són molt nombroses les referències en aquest sentit: "*les noies tenen el cap més clar, saben més el que volen*", diu l'Àlex (4.A.); "*yo salgo con chicos mayores que yo, porque los de mi edad son unos niñatos*", en paraules de l'Eli (4.B.); "*es que los ves allí peleándose y haciendo el tonto, corriendo y persiguiéndose*", segons la Yolanda (2.B.); "*yo creo que las tías nos comemos más el tarro, a veces es peor, pero al menos somos más inteligentes y es más difícil que nos engañen*", corrobora l'Anita (4.A.). Deixant de banda possibles explicacions fisiològiques, és compartit que els nois maduren més tard i que això sovint els col·loca més propers a posicions bé de més infantilisme (sobretot quan es parla dels adolescents més joves), bé de menys control en les pràctiques considerades transgressores (sobretot en el cas d'aquells nois joves que "van de grans", amb la voluntat de desmarcar-se dels més infantils). En canvi, les noies s'autoatribueixen (i se'ls atribueix) més capacitat per responsabilitzar-se d'allò que fan o deixen de fer, essent el seu principal camp de transgressió més el de l'experimentació estètica que no pas el de pràctiques extremades o de risc.

Òbviament estic parlant de representacions compartides, d'imatges i etiquetes que marquen simbòlicament les geografies adolescents. A la pràctica vèiem com apareixen en algunes entrevistes referències a casos de noies que "desfassen" les seves transgressions. Són casos en què ha estat precisament unes determinades dinàmiques d'oci (sobretot sortir amb nois més grans) allò que suposadament les ha col·locades davant de situacions més properes a la pèrdua de control.

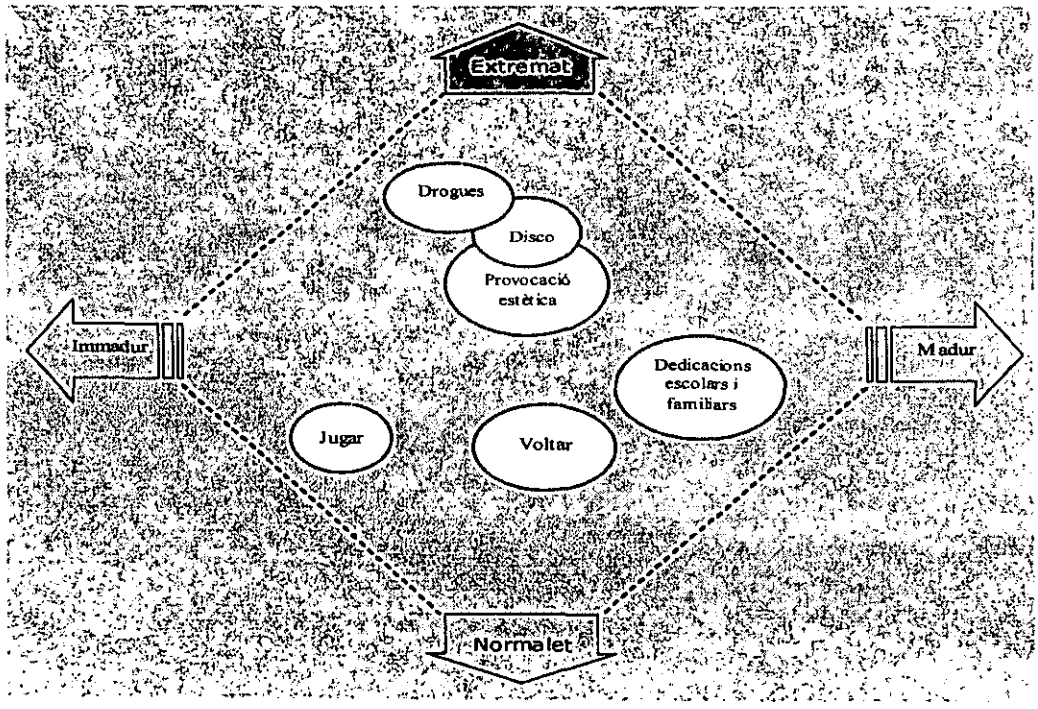
Casos extrems de transgressió sense control són, sobretot a les edats dels nostres entrevistats, molt minoritaris, tant pel que fa als nois com a les noies. De tota manera,

que sobretot sorprengui i generi més alarma el fet que la seva protagonista sigui una noia és simptomàtic precisament del pes de les representacions creuades sobre el gènere, la maduresa i la transgressió a les quals m'he estat referint.

5.1.3. En síntesi

Acabem aquest bloc temàtic amb la següent Figura. En ella surten recollits els significats d'algunes de les coordenades i homologies a les quals m'he estat referint en pàgines anteriors. Apareixen, així, pràctiques connotades com: jugar, voltar, sortir, dedicació escolar i familiar, consum de drogues; i coordenades relatives al gust englobades sota l'extrem "provocacions estètiques". Aquestes pràctiques i aquests gustos ocupen el seu espai de significació entorn de les tensions que conformen els eixos abans analitzats *madurs – immadurs* i *normalets – transgressors*. Aquestes ubicacions il·lustren les distàncies i proximitats entre els posicionaments que s'hi juguen. Atès que ens n'hem ocupat ja abastament, no abundarem, doncs, en la seva interpretació.

FIGURA 4: Situació de coordenades en els eixos homològics



Es tracta inevitablement d'un exercici simplificador, que deixa fora l'atenció a les complexitats dels posicionaments que es mouen entre aquestes homologies, així com d'aquells que s'expliquen en base al pes d'altres coordenades detallades en el seu moment i que aquí no apareixen. De tota manera ens serveix per recordar algunes de les tensions bàsiques estructuradores dels mapes culturals de l'adolescència i que seran posades en relació als mapes relacionals específics descrits en el pròxim capítol.

6. GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA. Els mapes relacionals.

En el capítol anterior m'he estès en l'anàlisi dels significats dels mapes culturals que els joves adolescents comparteixen i utilitzen per justificar els seus sentiments de distàncies i proximitats els uns respecte dels altres. M'hi allargat a causa de la pròpia naturalesa i tractament de l'objecte a discussió: es tractava d'interpretar discursos intersubjectius, representacions compartides i, per tant, d'arribar al fons dels sentits de les seves marcacions simbòliques. Al mateix temps, l'amplitud d'aquest exercici era necessària per avançar en el que queda de tesi de manera més àgil i informada.

Ara, doncs, ens toca donar un cop d'ull als perfils dels mapes relacionals que, en el moment de la realització d'aquest treball de camp, cristal·litzaven els joves adolescents amb els qui he anat tenint contacte. L'enfocament d'aquest capítol és de base més descriptiva. Alhora, si fins ara sobretot m'he centrat en la interpretació d'aquells discursos i pràctiques comunes, significades pel conjunt de joves entrevistats (tant a l'IES A com al B), en les pàgines que segueixen s'atén específicament a les geografies relacionals de cadascun dels grups, classes, patis i instituts objecte del treball empíric.

Aquesta especificació basa l'estructura del capítol. M'ocuparé primer dels sentits dels mapes relacionals cristal·litzats en base al grup de 4rt i 2on d'ESO de l'IES B. Posteriorment serà el torn dels grups-classe de l'IES A[86]. Els motius d'atenció seran en tot cas els mateixos: descriure les característiques de les xarxes socials establertes a nivell d'aula; caracteritzar els criteris articuladors d'aquells agrupaments més directament implicats (en "positiu" o en "negatiu") amb els processos del contacte intercultural; retratar la translació de les dinàmiques relacionals d'aula a la configuració de xarxes en el context dels patis en moments d'esbarjo, etc. En descriure les raons principals que justifiquen la consolidació d'aquestes xarxes (raons de propinqüitat, homofília, popularitat...) avançarem en la identificació d'aquelles homologies principalment compartides i que assenyalen correpospondències entre cadascuna d'aquestes formacions relacionals i determinades marques de posicionament d'ordre més específicament cultural (transgressió vs. no transgressió, maduresa vs. immaduresa).

---

[86] L'ordre expositiu, doncs, no es correspon amb l'ordre cronològic de realització del treball de camp. M'ocupo primer de la identificació dels mapes relacionals de l'institut B per tal de començar parlant d'aquells grups-classe amb una major presència d'alumnat d'origen estranger.

6.1. Les xarxes a classe i al pati

Tal i com he justificat en l'apartat metodològic del capítol 4, la detecció i descripció (i plasmació en sociogrames) de les dinàmiques relacionals a l'aula i al pati s'han basat fonamentalment en l'exercici d'observació directa dut a terme en cada cas. Pel que ara ens ocupa, l'anàlisi de les entrevistes realitzades ha servit per acabar d'afinar els perfils interns i externs d'algunes d'aquestes xarxes, però sobretot per entendre els sentits d'allò que les manté internament unides i d'allò que les separa de la resta d'agrupaments consolidats.

6.1.1. IES B: el 4rt d'ESO

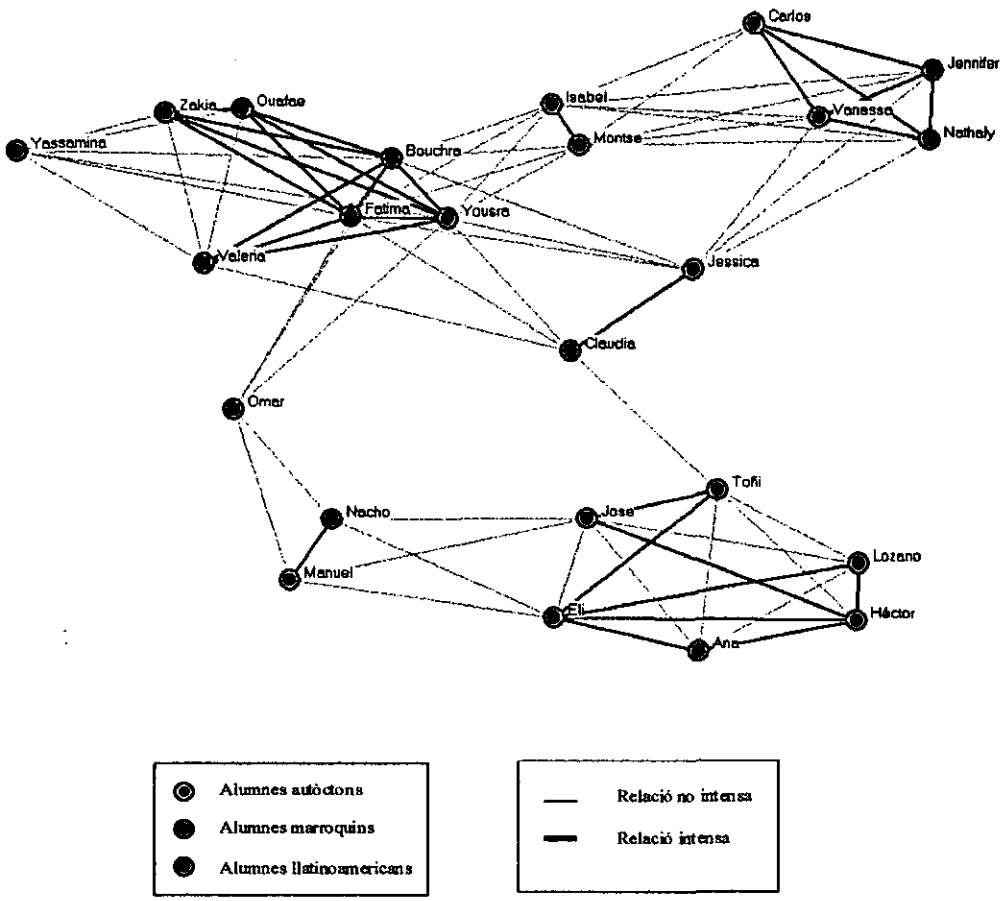
Comencem per la classe de quart de l'IES B. Anticipàvem pàgines enrera que, de tots els visitats, és aquest el grup-classe amb el percentatge més elevat d'alumnat d'origen immigrat (11 dels 23 alumnes d'aquesta tutoria són de nacionalitat estrangera). Anirem veient d'ara endavant la diversitat d'ubicacions relacionals que ocupen tant els uns com els altres, primer en el context de l'aula, després als patis d'esbarjo.

6.1.1.1. La xarxa-classe

Per mostrar visualment l'estructura de les xarxes socials d'aquest grup classe ens servim del sociograma que apareix en la Figura 5. Si bé com tota representació gràfica redueix complexitats, sí ens permet apreciar els patrons relacionals que manté cadascun dels alumnes i el sentit i força dels agrupaments resultants. Ens hem de fixar, doncs, tant en el nombre de connexions entre els uns i els altres nòduls com en el gruix del traç de la línia que els representa (a més gruix, més intensitat i freqüència relacionals[87]). El mateix procediment del programa informàtic utilitzat (l'aplicació *NetDraw* per a sociogrames incorporat al programa UCINET V) permet també mostrar en l'espai les distàncies i proximitats relacionals dels nòduls i cercles socials en qüestió.

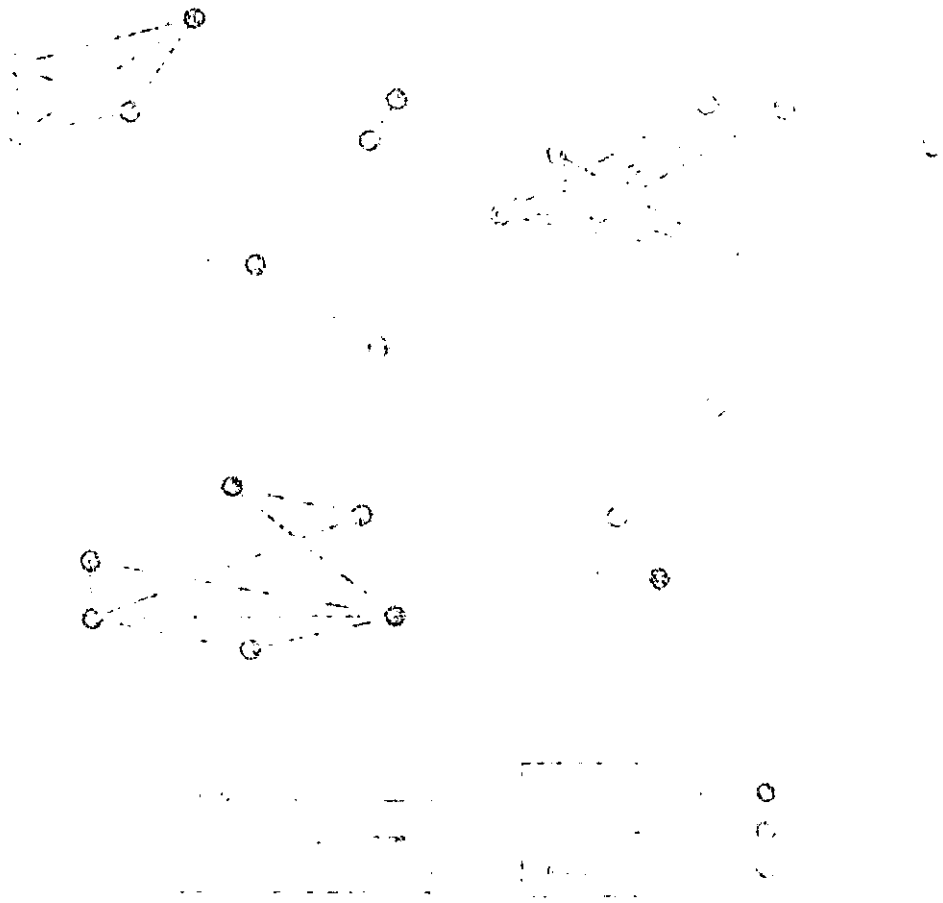
[87] Aquestes indicacions gràfiques són possibles en tant que s'ha treball en base a una matriu de relacions *ponderada* i *simètrica*. Això vol dir que el procés d'observació no tan sols ha identificat l'existència o inexistència de relació entre els individus, sinó que també ha atorgat valors numèrics a la intensitat i freqüència dels lligams observats en hores de classe.

FIGURA 5: Sociograma del grup-classe 4.B.



Tant si observem la configuració del sociograma, com si ens fixem en els cliques identificats pel procediment del mateix programa informàtic, semblen dibuixar-se tres dinàmiques relacionals com a articuladores de distàncies i proximitats dins el conjunt de la xarxa social en qüestió.

D'una banda tenim l'agrupament format pel Jose, l'Eli, l'Ana, l'Héctor, el Lozano i la Toñi (clique 1). Una segona dinàmica relacional és la que agrupa la Nathaly, la Vanessa, la Jénnifer i el Carlos (clique 2). En tercer lloc apareix clarament visible el conjunt relacional compost per les sis noies marroquines del grup (Yousra, Bouchra, Fàtima, Zakia, Ouafae i Yassamina), més la Valeria, noia argentina (clique 3). Posicionats a mig camí entre aquests agrupaments se situa la resta d'alumnes. Entre el segon i el tercer clique es posicionen dues diades, la Montse i la Isabel, i la Jéssica i la Claudia, aquesta darrera en una posició relacionalment molt central. Propers al primer clique apareix la diada formada pel Nacho i el Manuel. Força proper a aquests dos alumnes, l'Omar s'aproxima també al conjunt de relacions que articulen les noies



[illegible]

marroquines, sobretot arran de la seva connexió amb dues d'elles, la Yousra i la Bouchra.

Diguem-ne alguna cosa més sobre el sentit d'aquests posicionaments sortints. Abans, però, mostrem la següent Taula. En ella es resumeixen algunes de les mesures bàsiques de l'estructura de la xarxa a les quals anirem fent esment d'ara endavant. Tots ells són indicadors de centralitat dins el mapa relacional articulat en el context de l'aula:

TAULA 4: Mesures de centralitat, grup-classe 4.B.

	Rang[88]	*nBetweenness*[89]	*nClosenness*[90]	Poder (*Bonacich*)[91]
Claudia	29	55,7	53,5	7
Eli	28	3,8	36,5	7
Yousra	27	12,8	46,9	7
Bouchra	27	12,8	46,9	7
Jose	22	6,5	39,7	7
Toñi	22	27,3	46	6
Fàtima	20	4,9	43,4	6
Ana	17	0,2	35,4	5
Héctor	17	0,2	35,4	5
Zakia	15	4,1	34,8	5
Nathaly	15	3,2	32,4	5
Vanessa	15	3,2	32,4	5
Omar	15	14,3	41,1	5
Ouafae	15	4,1	34,8	5
Jénnifer	13	3,7	31,9	4
Nacho	13	0,7	33,3	4
Lozano	13	0	34,3	4
Manuel	13	0,7	33,3	4
Valeria	10	0	41,1	4
Isabel	10	24,8	41,1	4
Montse	8	0	31,1	3
Carlos	8	0	25,6	3
Jéssica	7	8,9	38,9	4
Yassamina	2	0	26,4	2

[88] Genèricament, el rang (*degree*) recull la grandària del veïnatge dels diferents nòduls de la xarxa. Per al cas que ens ocupa aquest valor mostra el nombre total de vincles que cadascun dels alumnes manté amb la resta de companys de classe. En tractar-se, com és el cas, d'una operació basada en una matriu simètrica i ponderada, la mesura representa la suma dels valors del total de relacions observades.

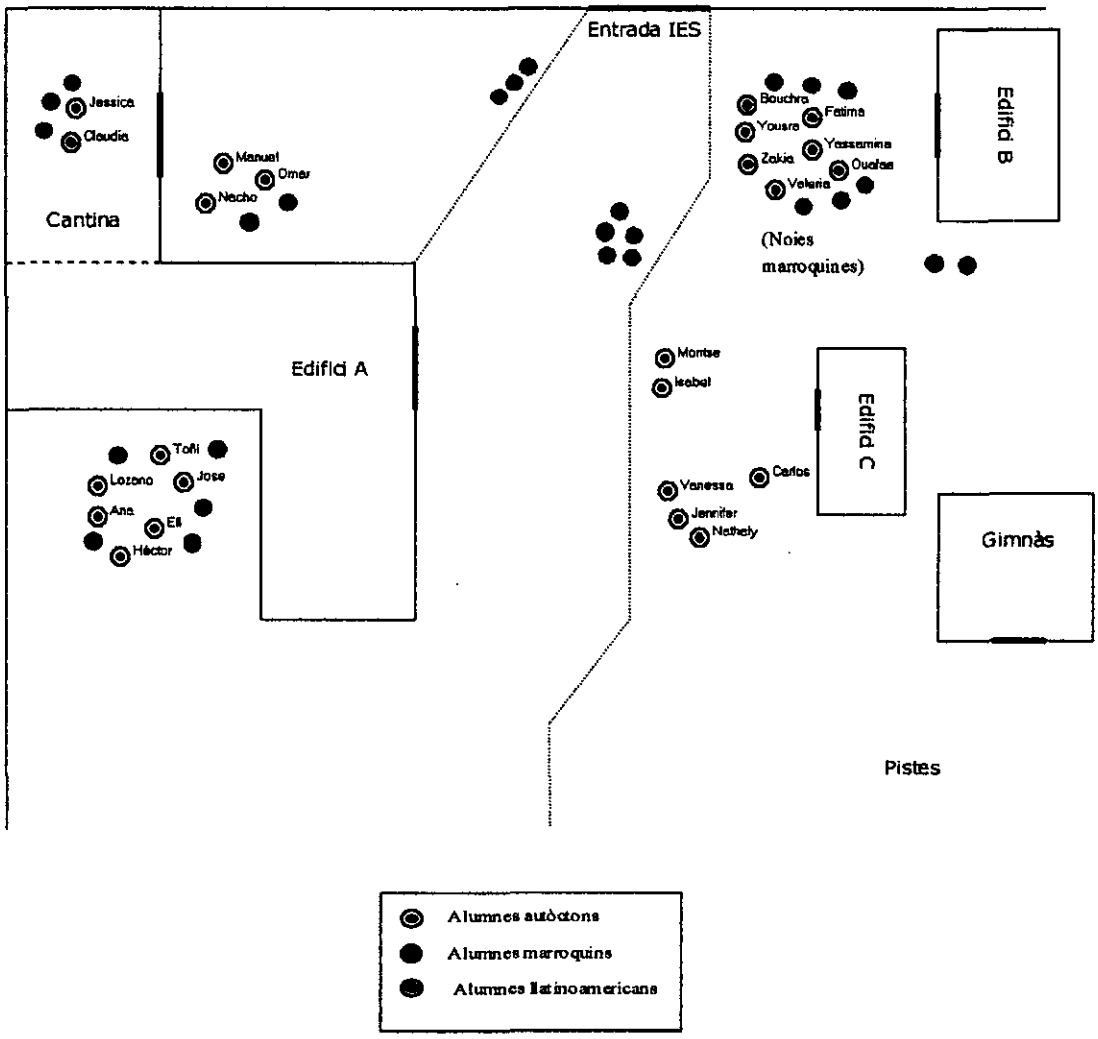
[89] Els valors d'intermediació (*betweenness*) mostren la freqüència en què un individu apareix dins el conjunt de camins relacionals que lliguen l'estructura de la xarxa. La intermediació normalitzada (*nbetweenness*) de cada individu, expressada en percentatge, és el resultat de dividir els seus valors d'intermediació entre el valor màxim d'intermediació possible.

[90] La proximitat (*closenness*) mesura el conjunt dels camins més curts (geodèsics) que uneixen cada alumne amb la resta de companys de classe. La proximitat normalitzada (*nclosenness*) d'un nòdul és el percentatge que representen els seus valors de proximitat entre el valor màxim de proximitat possible dins la xarxa estudiada.

[91] L'índex de poder *Bonacich* recull no tan sols el rang de les relacions de cada alumne sinó també el rang de les relacions del seu veïnatge. Així, a igualtat de rang, té més capacitat d'influència aquell qui manté vincles estables amb individus o conjunts d'individus centralment situats en l'estructura de la xarxa, que no pas aquell alumne que es relaciona amb individus o conjunts d'individus poc centrals.

La Figura 7 mostra els agrupaments que s'estableixen al pati en moments d'esbarjo i les zones més freqüentades per uns i altres. A més de la informació descrita a la llegenda, es distingeixen els nòduls que representen alumnes del grup-classe en què he basat el treball de camp d'aquells altres alumnes d'altres classes o cursos (els primers amb cercles amb marges visibles acompanyats del nom, els segons amb cercles sense marges). Òbviament és tot plegat un retrat reduccionista, capturat en un espai de temps determinat (el que va comprendre l'observació de camp) i que no té en compte els moviments arreu del pati de molts dels alumnes figurats ni els seus canvis de companyies. En tot cas sí serveix visualitzar patrons generals d'ocupació de l'espai i aquells cercles de companyia més freqüentats. També cal dir que difícilment podíem fer aparèixer en el dibuix el total dels alumnes de l'institut que comparteixen aquests mateixos espais de pati. L'opció ha estat, doncs, la de figurar-hi la presència d'aquells que es vinculen als nois i noies del grup-classe en qüestió, assegurant en tot cas no deixar fora de la representació possibles agrupaments estables significatius per les seves característiques (per exemple d'origen "ètnic").

FIGURA 7: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d' espais del pati, grup-classe 4.B.



En el que segueix, aniré fent esment de les continuïtats (o discontinuïtats) entre l'estructuració de la xarxa-classe i els mapes relacionals articulats al pati.

6.1.1.2. Agrupaments sortints

L'agrupament 1 (i rodalies)

Es tracta, doncs, del nucli relacional format pel Jose, l'Eli, l'Ana, l'Héctor, el Lozano i la Toñi. Tots ells són alumnes autòctons, tots ells nascuts al mateix municipi i veïns del barri a on se situa l'IES B. Tots ells són fills de famílies de classe treballadora: amb pares generalment ocupats al sector de la construcció i mares inactives o ocupades a petites empreses tèxtils o tallers de confecció i al sector de l'hosteleria.

Quatre d'ells són estudiants repetidors: l'Ana ve d'un altre institut de la ciutat; l'Héctor ha començat quart el curs present després d'haver abandonat els estudis i d'haver estat dos anys combinant treball en precari i cursos ocupacionals; l'Eli i la Toñi van entrar a l'IES B a primer d'ESO, totes dues es troben repetint quart (la Toñi havia hagut també de repetir abans de passar al segon cicle de l'ESO). Dels no repetidors, el Lozano assisteix a l'Aula Oberta[92], i el Jose ha començat quart a l'institut després d'haver rebut tota l'escolarització prèvia en una escola religiosa concertada del mateix municipi.

En el seu moment m'he referit al pes de les anomenades raons de *propinqüitat* com a factor de formació i transformació de cercles d'amistat o companyia. Situava aleshores el fet d'haver compartit temps i espais escolars com a motiu general generador d'aquells contactes necessaris per a la consolidació de vincles relacionals. Però no sembla que aquest sigui ara el cas. Cap dels nois i noies que conformen aquest agrupament es coneixien (en algunes ocasions simplement de vista) el mes abans de constituir-se el cercle, no havien anat mai junts a classe i com vèiem la majoria ni tan sols al mateix institut. I tampoc no queden per sortir junts fora de l'institut. Òbviament que el fet de pertànyer actualment al mateix grup-classe ha possibilitat la generació de contactes afavoridors d'aquesta constitució, però en aquest cas sembla que les veritables raons motivadores d'aquestes proximitats relacionals van per una altra banda.

Hi pesen per sobre de tot les que hem designat com a raons d'*homofilia*, certament aquelles que donen compte de la intersecció entre els mapes relacionals i els mapes culturals de significació. Des del punt de vista escolar, veiem que tots ells presenten

---

[92] Es tracta aquest d'una aula de reforç i adaptació curricular que disposa l'IES B per a alumnes de segon cicle de l'ESO amb dificultats per seguir el ritme i els continguts del programa acadèmic "normalitzat".

disrupcions acadèmiques. Alhora tots ells comparteixen uns mateixos posicionaments quant als valors atorgats a l'escolarització obligatòria i postobligatòria, i quant a les expectatives per a després de l'ESO: valoren la necessitat d'acreditar l'educació obligatòria però esperen un accés ràpid a sectors poc qualificats del mercat laboral (en el cas del Jose i la Toñi, passant per algun cicle formatiu) (veure punts "l'obligació necessària no suficient: expectatives ajustades" i "l'obligació necessària i suficient: expectatives de mínims"). Tots els seus companys de classe consideren, a més, que es tracta del grup més indisciplinat a classe, els que "més la lien", consideració que comparteixen els mateixos protagonistes.

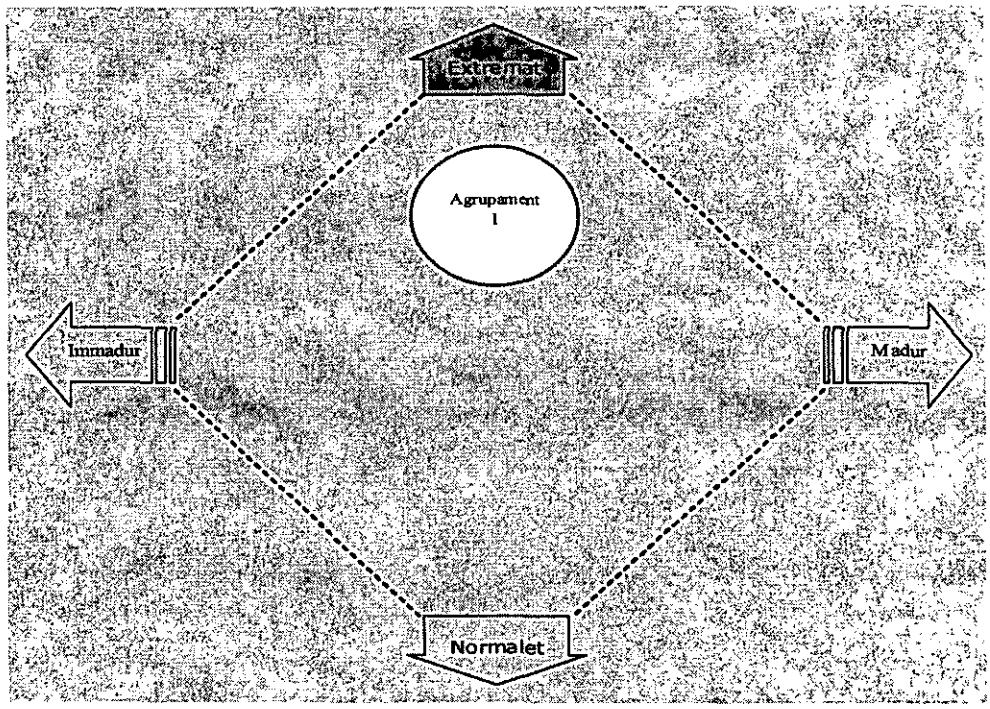
També són reconegudes (per ells i pels seus companys) les seves semblances en els terrenys de la transgressió estètica i actitudinal. La mateixa Eli, noia de la classe a qui tothom nomina en preguntar-se sobre aquells companys de classe "qui més es preocupen de la seva imatge", fa referència també al manteniment de pràctiques transgressores com a criteri de definició interna (i diferenciació externa): "*nosotros hacemos cosas que para el resto son como peligrosas, que no quieren ni verlo, pero que no son peligrosas. Bueno, lo son si te pasas de la raya*". Al llarg del capítol 5 hem recollit nombroses referències que atribueixen als integrants d'aquest grup aquells comportaments més extremat, particularment en el terreny del consum de drogues. Recordem, per exemple, com s'hi referia la Claudia, associant a aquestes atribucions intents d'assolir posicions de *popularitat*:

> La Eli y éstas que son repetidoras, yo creo que intentan llamar un poco la atención. La forma de ser o contestar al profesor, la forma de actuar es para llamar la atención. Ese grupo sería el de las más populares más las del año pasado la Laura, la Ana y de cuarto, que no hayan repetido, la Mónica y todas estas chicas. Siempre contestan y te das cuenta, por la actitud, que intentan llamar la atención y como que todo el mundo las mire.

Com pot observar-se en la Figura 7, es tracta d'una agrupament que es manté íntegrament als espais del pati. Es manté i s'amplia amb la participació d'algunes noies dels altres grups-classe de quart, i les seves pràctiques informals en moments d'esbarjo, certament conegudes per la resta de companys, serveixen per accentuar el conjunt de les atribucions que s'hi comparteixen: són dels qui a l'hora del pati s'amaguen per aquells racons menys visibles (igualment reconeguts) i es dediquen bàsicament a fumar. Es tracta així d'un grup "marcat simbòlicament". Són els "*populars*" (Claudia), "*los que pasan de todo*" (Manuel), "*los que salen mucho y fuman mucho*" (Yousra), "*los que van de listos, de chulos, (...) que van de guapos, que són més alts, que no són normals*" (Ouafae), "*la peña de fumatas*" (Omar), etc. I de tots ells, és sobretot l'Eli qui més reiteradament apareix com representant visible d'aquestes marques relacionals i

culturals. L'Eli no és tan sols qui més crida l'atenció (pel seu comportament a classe, per la seva manera de vestir...), és també el nòdul que aglutina les dinàmiques relacionals del grup, amb uns índexs de centralitat en xarxa més elevats (veure la Taula 4). En definitiva tothom apunta (els qui l'integren com els que no) a posicionar aquest grup en l'espai de significació de la *transgressió*, tant en el terreny estètic com en el de les pràctiques. Gràficament:

FIGURA 8: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (4.B.)



Per bé que les atribucions acostumen a generalitzar-se és clar que dins el grup existeixen diferències internes, tant en funció del grau assolit de transgressió com segons els posicionaments en l'eix *maduresa – immaduresa*. Per exemple, l'Eli, al temps que considerada una noia manifestament transgressora a tots nivells (ella mateixa ens explicava les seves experiències amb les drogues i la marxa nocturna), és també jutjada per la majoria com una persona madura. "*La Eli se pasa mucho, pero en el fondo es una tía responsable, que sabe lo que hace. (...) No es nada tonta*", concretava la Jéssica. I de tots els representants d'aquest agrupament tal vegada siguin el Jose i la Toñi els qui més distàncies mantenen amb la realització de determinades pràctiques més extremes, malgrat no per això deixin de relacionar-s'hi a classe i compartir-hi les estones de pati. Citàvem abans les paraules de la Toñi en referència a la pròpia Eli, "(...) *a veces me cae muy bien, pero ha cambiado mucho. Antes fumaba, pero ahora ya es porros, coca y uf*". Si tornem a donar un cop d'ull al sociograma X, veiem com són el Jose i la Toñi (també

l'Eli) els qui fan de pont a les relacions mantingudes amb d'altres grups. Aquesta major centralitat la refrenden els valors dels indicadors mostrats a la Taula 4. Si bé ni l'un ni l'altre no tenen més vincles directes que l'Eli, en canvi tots dos assoleixen un major grau de *nclosenness* i *nbetweenness*. Particularment elevats són aquests valors en el cas de la Toñi (27,3% de *nbetweenness*, i 46% de *nclosenness*), sobretot gràcies als seus lligams amb la Claudia i, a través d'ella, a la resta de dinàmiques relacionals (hi pararé atenció quan parlem de les "rodalies" de l'agrupament 2).

El Jose i l'Eli, tot i que amb no massa intensitat, mantenen contacte amb la diada formada pel Manuel i el Nacho. El Manuel viu al costat de l'institut, el Nacho (noi d'origen uruguaià, arribat de Montevideo dos anys enrera) resideix al barri R.. Són aquests dos nois que es coneixen des de tercer, i que s'han fet sobretot amics el curs present en veure que els seus antics companys d'aula passaven a d'altres grups-classe. Ambdós comparteixen un mateix sentiment de proximitat respecte dels citats representants del grup 1. A classe s'asseuen just darrera d'ells i sovint participen de les seves dinàmiques d'indisciplina. Alhora, el Manuel s'encarrega de marcar-hi distàncies en aquest punt: "*nosotros* [el Nacho i ell] *la liamos, pero no tanto como ellos, nosotros es más de broma y cachondeo*". Tant l'un com l'altre volen seguir estudiant després de l'ESO, si bé el Manuel en té prou amb cursar algun CFGM i el Nacho té clar que vol treure's una carrera universitària. En general, tots dos s'allunyen d'aquells posicionaments considerats més extremats. Referint-se a les divisions que marquen aquests posicionaments, el Nacho comentava:

> *Pues que hay los que piensan en el estudio y que se quedan en casa, y los* que no se preocupan por los estudios y salen por ahí más. Otros que vienen por venir al cole. (...) Yo estoy como por la mitad.

Alhora afirma mantenir simpaties amb aquells que "pasan más de todo", unes simpaties que tenen a veure amb l'atracció per aquelles pràctiques que trenquen amb la "normalitat" més monòtona. En el següent fragment d'entrevista inclou dins aquesta atracció la relativa a les provocacions estètiques de les noies més extremades:

> Nacho: Pero con los que voy yo, no fuma casi ninguno, beber sí. No son de mi estilo, pero con la gente que fuma, a veces también me gusta juntarme, porque tienen una personalidad diferente a los demás.
>
> Entrevistador: ¿Tú crees?
>
> N: Sí. El año pasado había unos que fumaban porros todos los días, y yo iba con ellos porque salían por ahí a dar vueltas.
>
> E: ¿Porque los otros se quedan más en casa?

N: Sí, con los ordenadores y eso. A mi me gusta más juntarme con esos que con los otros, pero lo que hacen no me gusta. Pero no, bueno, fuman y ya. Además los que fuman son casi siempre los que están mejor, las tías que están más buenas. ¿O no?

Tant el Manel com el Nacho es relacionen a classe amb l'Omar, noi de nacionalitat espanyola fills de pares marroquins. Com mostra la Figura 7 és sobretot al pati a on s'ajunten, però també dins l'aula acostumen a asseure's a prop (i a formar-hi grups d'activitat quan el professor ho permet) i a compartir alguns actes disruptius "lleus". L'Omar és nou a l'institut. Havia realitzat tota l'escolarització prèvia a l'IES d'un municipi veí fins al recent trasllat de la família. Ens centrarem en el cas de l'Omar més endavant; anticipem, però, el següent: allò que sobretot l'uneix amb el seu cercle de relacions, més que no pas raons de propinqüitat, són el seu distanciament respecte dels posicionaments més extremats i, alhora, la seva proximitat amb aquells altres que provoquen la normalitat per la via de l'entreteniment. L'Omar ocupa una posició relativament central dins el conjunt de la xarxa que articula el grup-classe –ho il·lustra l'alt valor de l'indicador *nclosenness* (41,1%)– tant a causa del seu lligam amb el Nacho i el Manuel, com per la seva connexió amb el grup de noies marroquines (sobretot a través del contacte amb la Yousra i la Bouchra).

L'agrupament 2 (i rodalies)

El clique de relacions més denses dins aquest agrupament el forma la triada Nathaly-Vanessa-Jénnifer. Aquest nucli, però, únicament es fa efectiu els dies que la Jénnifer, una noia força absentista, és present a classe. Tot i que d'una forma un xic més perifèrica, també el Carlos participa de la projecció d'aquesta dinàmica relacional. S'asseu amb elles i, si bé no hi xerra tant com ho fan entre elles, s'hi comunica amb relativa freqüència. D'aquests quatre alumnes, dos són autòctons –la Vanessa i el Carlos– i dos d'origen equatorià –la Nathaly i la Jénnifer, totes dues arribades de Guayaquil, la Nathaly dos anys enrera, la Jénnifer a començaments del present curs–. Properes a aquest grup se situa la diada Montse-Isabel, dues noies que van sempre juntes a qui la resta de companys coincideix a assenyalar com les persones més tímides de la classe. Aquests sis estudiants s'estan junts a l'hora del pati, sense ampliar el cercle amb d'altres companys de classe o del curs (veure Figura 7).

Tots sis alumnes són fills i filles de famílies de classe treballadora, amb pares ocupats en sectors manuals o no qualificats del mercat laboral i mares inactives o ocupades en petits negocis del tèxtil i la confecció.

Tots ells són veïns del barri R. i diàriament fan el trajecte d'anada i tornada de l'institut plegats. La Nathaly i la Vanessa queden fora de l'horari escolar per veure's i sortir a fer una volta o a prendre alguna cosa (cap de les dues tenen permís dels pares per anar a la discoteca), generalment amb els nòvios respectius. La Montse i la Isabel també es veuen fora de l'institut, per bé que amb poca freqüència ja què sobretot a la Montse li agrada poc sortir; prefereix quedar-se a casa estudiant o entretenint-se de maneres diverses. En la formació i manteniment d'aquest grup hi entren, doncs, en joc clares raons de *propinqüitat*. No tan sols es fa significativa la qüestió del veïnatge, també el fet d'haver compartit un mateix grup-classe de fa temps. Així és, per exemple, com la es van conèixer la Vanessa i la Nathaly; segons ens explica la primera:

> La Nathaly vino en segundo al instituto, y hablamos alguna vez, y yo la iba a buscar a veces a casa, porque vi que era vecina mía. (...) Yo iba con otras personas que no me caían bien, y ella no, ella estaba sola. Y así empezamos a hacernos amigas.

Per la seva banda, la Montse i la Isabel es coneixen i són amigues des que anaven juntes a primària. Després de tants anys, la Montse conclou "*ya somos como hermanas*". En canvi elles dues amb els altres quatre s'han començat a fer aquest curs.

I en aquest moviment hi han pesat certes raons d'*homofilia*, uns criteris de semblança fonamentalment articulats en base al seu distanciament respecte dels posicionaments adolescents més extremats representats pels nois i noies de l'agrupament 1. Per tant, més que identificar-se internament el que els uneix és el fet de diferenciar-se externament. És cert que comparteixen, per exemple, uns mateixos discursos sobre els valors i la importància de l'escolarització obligatòria. A excepció de la Jénnifer (amb un futur acadèmic certament incert), la resta es preocupen pels estudis i valoren l'ESO com a una acreditació necessària, en absolut suficient per garantir un accés digne al mercat de treball. Esperen, així, acabar el quart curs i bé passar a batxillerat (Nathaly, Carlos, Isabel i Montse), bé cursar alguns CFGM (Vanessa). Són també els alumnes més disciplinats a classe (ens ho diuen ells, els seus companys i els mateixos professors).

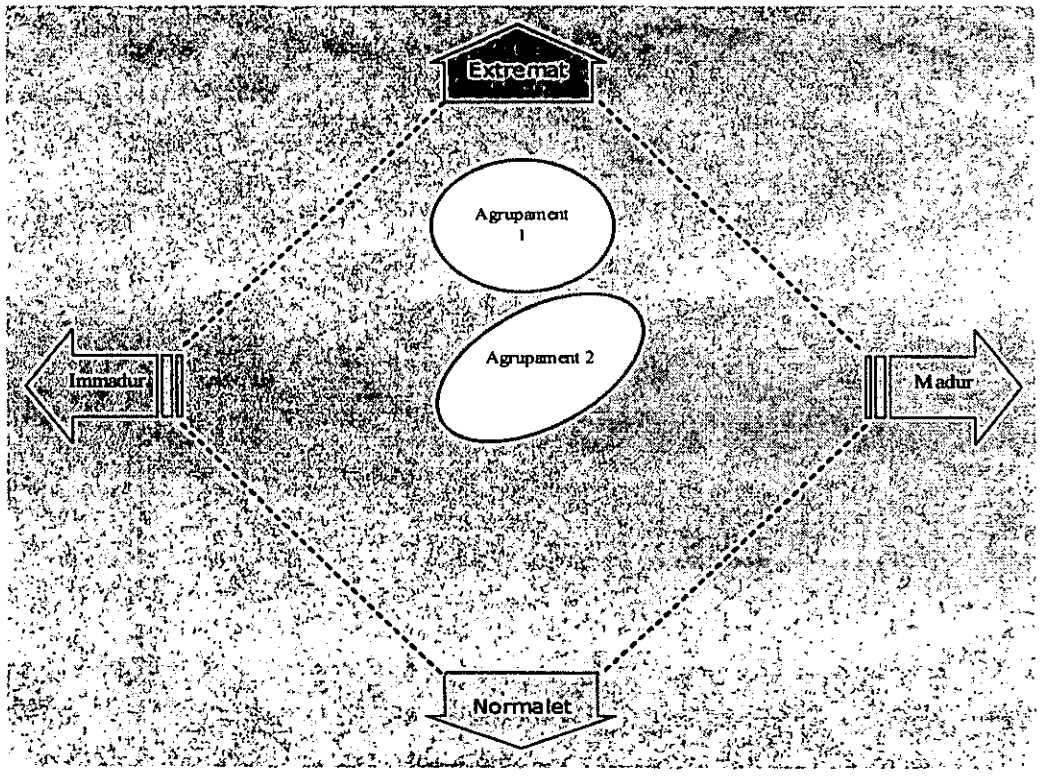
Però a banda d'això poques coses més els serveixen d'identificació grupal. En els terrenys del gust estètic són força diferents. És aquí on més destaca la Nathaly i la seva "coqueteria" ("*(...) me gusta vestirme bien. Me dicen que soy presumida pero yo creo que soy más vanidosa. Yo creo que presumida es más presumir de lo que tienes*", ens deia). Així es refereix la Vanessa a la seva millor amiga:

> Yo me siento mejor con la Nathaly que con nadie más, pero no es que me identifique con ella. Tenemos gustos parecidos pero otros no. Ella le gusta mucho arreglarse y a mi, no es que no me guste, pero no tengo tiempo, y que para el cole no lo veo.

Al mateix temps, la Vanessa, la Nathaly i també la Jénnifer s'allunyen en aquest camp del Carlos, la Isabel i la Montse, tres alumnes considerats per la majoria dels seus companys com els qui menys es preocupen de la seva imatge. D'igual forma, apareixen distàncies quant a la manera de viure l'oci: mentre que la Vanessa, la Nathaly i la Jénnifer surten amb certa freqüència i tenen nòvio, el Carlos, la Isabel i la Montse acostumen a moure's molt poc de casa i, quan surten, ho fan en companyia dels seus familiars (cap d'aquests tres ha tingut mai una relació de parella).

Però alhora tots ells marquen clares distàncies amb els qui més extremes en pràctiques i gustos. Si bé sobretot la Vanessa, la Nathaly i la Jénnifer s'esforcen a diferenciar-se d'aquells posicionaments més infantils o "massa" normalets (imatge que atribueixen al Carlos, la Isabel i la Montse), tots sis s'allunyen del manteniment d'actituds clarament transgressores. La següent representació gràfica mostra aquest joc de posicionaments:

FIGURA 9: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (4.B.)



Pel que fa a l'eix *maduresa-immaduresa* es fa efectiu en aquest cas el principi marcador del gènere. Les noies es conceben així mateixes com a responsables respecte de les seves obligacions "serioses", mentre que totes elles situen el Carlos com a més immadur, més infantil ("*está siempre haciendo el tonto, jugando, está viciado con la Play*", comenta la Montse), la qual cosa, com dèiem abans, no el descentra de l'acompliment de les seves obligacions escolars.

Des del punt de vista dels seus posicionament en el conjunt de l'estructura de la xarxa, aquests destaquen per la seva reduïda centralitat. El nòdul més perifèric d'aquest agrupament (també de tota la xarxa) el representa el Carlos, amb un valor nul de *nbetweenness* (sense capacitat per acomplir funcions de pont relacional) i amb l'índex més baix de proximitat a la resta de la xarxa (25,6% de *nclosenness*). El cas de la Isabel representa l'excepció. El seu posicionament relacional és dels més centrals comparat amb els de la resta de la classe (amb un 24,8% de *nbetweenness*, i un 41,1% de *nclosenness*), malgrat ser dels alumnes de quart amb un veïnatge més reduït (rang=10). Aquesta centralitat la deu al fet de mantenir lligams amb les sis noies marroquines (més la Valeria) que formen l'agrupament 3.

També a mig camí entre tots dos agrupaments (2 i 3) es troba una altra dia, la integrada per la Claudia i la Jéssica. I aquí destaca el pes relatiu de la Claudia, noia argentina arribada de Santa Fe dos anys enrera. Totes les mesures relacionals la situen al centre de la xarxa, com l'alumne amb més lligams, més propera a la resta d'individus i grups establerts, i amb més funcions de pont entre els uns i els altres. És significatiu que hagi també estat triada com a delegada de la classe. Tot i tractar-se de dues noies que sempre van juntes, és la Claudia qui introdueix la Jéssica als seus múltiples cercles de relació. A l'hora del pati totes dues es mouen molt, i combinen estones amb els sis integrants de l'agrupament 2 amb estades a la cantina amb noies sudamericanes d'altres grups-classe de quart amigues de la Claudia. La mateixa Claudia explica aquest moviments amb la Jéssica donant importància al que abans hem anomenat funcions de *transitivitat* (compartir els amics dels amics):

> La Jéssica es que es una chica que tiene problemas de autoestima, no habla con nadie. A parte, ella se considera una chica rara, que nadie la comprende, que nadie la ayuda. (...) Pasa que con ella tengo una amistad fuera, también. La veo en el colegio, los fines de semana y, a ver, yo se lo dije, que yo era una chica que me gusta conocer gente y me gusta... Al principio era posesiva conmigo, era 'ella es mía', pero ahora ya, como vio como soy y que me gusta conocer gente. Claro hay mucha relación, y ahora ya, como

> conozco gente, la agrupo a ella y se la presento a gente. Así vamos mejor, y si yo me relaciono se relaciona ella también.

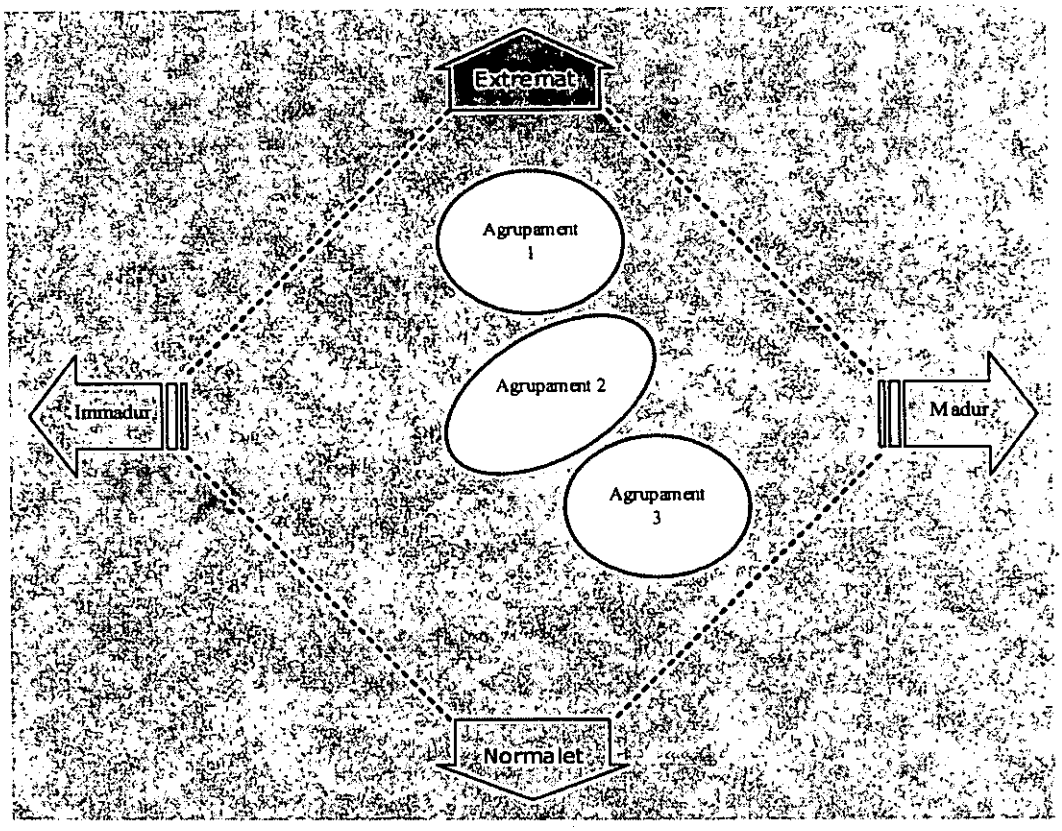
La centralitat de la Claudia ve donada, així pel fet de mantenir relacions amb les tres dinàmiques d'agrupament a les quals m'he estic referint. Particularment rellevant és la seva connexió els dos grups més antitètics de la xarxa: el dels nois i noies més extremats, d'una banda, i el de les noies marroquines, de l'altra. Hem ja citat alguns dels seus comentaris a propòsit del seu distanciament respecte d'actituds i practiques de transgressió normativa. És per això que contacta amb l'agrupament 1 a través de la Toñi, la noia "més normaleta" del grup. Del grup de noies marroquines (més la Valeria) es du fonamentalment amb aquelles que més temps porten a l'Estat (la Yousra, la Bouchra i la Fatima), amb qui fins fa poc havia format grup estable també fora del centre. És també amiga de la Valeria, compatriota seva. La Claudia és també la noia de la classe amb un millor expedient acadèmic, amb un millor comportament, amb unes expectatives educatives i laborals més elevades, etc. Tots els seus companys li auguren força èxits en el futur. I es per tots considerada la persona més madura de la classe. Tot plegat la col·loca en un punt del creuament entre els mapes culturals i els mapes relacionals força particular. Ho ampliarem en el següent capítol.

L'agrupament 3 (i rodalies)

Acabem d'esmentar que es tracta aquest de l'agrupament relacionalment més oposat al grup 1. He fet servir el terme 'antitètic' per referir-me a les representacions dels seus respectius posicionaments. Aquesta distància, però, no assenyala únicament una separació relacional, sinó que manté relació amb la cristal·lització d'unes marcades fronteres en els mapes culturals de referència. Així, àquestes fronteres responen a la circulació de tot un seguit d'imatges mútuament compartides sobre *qui i com són els uns* i *qui i com són els altres*. Aquestes imatges marquen simbòlicament l'espai i aprofundeix les distàncies relacionals entre els agrupaments, distàncies que al seu torn reprodueixen la circulació d'un coneixement típic no basat en el coneixement personal.

En el cas de l'oposició entre l'agrupament 1 i l'agrupament 3 entra així en joc aquesta interrelació entre els significats dels mapes culturals i els valors dels mapes relacionals. El sentit de l'oposició és similar al que justifica la separació entre l'agrupament 1 i el 2: els uns representen dinàmiques de *transgressió* (a l'aula i fora d'ella), els altres de *normalitat* (dins i fora de l'institut). La següent Figura simplifica la interpretació d'aquests significats de distància i proximitat:

FIGURA 10: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1,2 i 3 (4.B.)



Però en el cas que ens ateny s'hi afegeixen circumstàncies específiques; circumstàncies d'ordre tant relacional com cultural. Ens ocuparem d'elles en el següent capítol. És per això que ens reservem per aleshores entrar més a fons en les raons d'homofília i diferenciació culturals que acompanyen els sentiments i les relacions de distància i proximitat en el context de les geografies relacionals de referència. Respecte de les noies que formen part d'aquest agrupament 3 destaquem per ara alguns dels valors dels seus posicionaments en la xarxa-classe.

Sí convé recordar que es tracta d'un cercle format per sis noies marroquines més una argentina: la Yousra (arribada de Tànger amb dos anys d'edat), la Bouchra (nascuda a Tànger i arribada amb 4 anys d'edat), la Fàtima (arribada de Tetuan amb 4 anys d'edat), la Zakia (procedent de Larraix i arribada als 11 anys), la Ouafae (nascuda a Tetuan i arribada amb 14 anys) i la Yassamina (arribada als 14 anys procedent de Casablanca). La noia argentina és la Valeria, arribada de Mendoza el curs anterior. No s'observen clares diferències quant a les categories socioeconòmiques de les seves famílies en comparació amb les de la resta de l'alumnat: hi predominen els pares dedicats al sector

de la construcció i les mares bé inactives, bé ocupades al servei domèstic (veure Taula 3, al final del capítol 4).

De totes elles són sobretot la Yousra i la Bouchra les que ocupen posicions més centrals en l'estructura de la xarxa-classe, centralitat elevada també en comparació amb el conjunt de posicions ocupades per la resta d'alumnes. Aquesta constatació és corroborada per l'elevat valor de *nclosenness* de totes dues noies (46,9% en tots dos casos), és a dir, per la seva proximitat global respecte de la resta de relacions existents. Alhora exerceixen clares funcions de pont amb l'agrupament 2 (a través del seu contacte amb la diada Montse-Isabel), i mantenen un alt grau de capacitat d'influència (amb un índex de "poder-Bonacich" de 7) gràcies sobretot al seu vincle amb la Claudia. Darrera la Yousra i la Bouchra apareix el pes relatiu de la Fatima amb indicadors de centralitat superiors als de la mitjana de la classe. En tot cas, l'elevada centralitat d'aquesta triada ve donada per l'abast del seu veïnatge o rang.

Molt vinculada a aquesta triada se situa la Valeria, malgrat que en posició més marginal dins el conjunt de l'estructura reticular. La Ouafae i la Zakia mantenen dins l'aula dinàmiques relacionals fortament diàdiques, per bé que mantenen contactes freqüents amb la Fatima, la Yousra i la Bouchra. La Ouafae i la Zakia fa menys temps que són a l'institut. Van entrar per cursar el tercer d'ESO i van estar tot l'any assistint a les classe del TAE, aleshores ubicat a un altre institut del municipi. El curs present assisteixen bona part de la seva jornada escolar a l'Aula d'Acollida. Totes cinc s'asseuen juntes a classe, generalment mantenint-se les parelles: Yousra-Bouchra, Fatima-Valeria, Ouafae-Zakia. Més perifèrica és la ubicació relacional de la Yassamina (amb les mesures de centralitat i influència més baixes de tots els alumnes). Acostuma a asseure's sola i a participar amb la resta de companyes d'aquest agrupament quan es formen grups lliures de treball cooperatiu.

Com s'observa en la Figura 7, totes set alumnes mantenen la seva unió al pati, ajuntant-se amb d'altres noies d'origen marroquí de diferents edats i amb situacions diferents quant al moment de l'arribada a l'Estat i a l'institut. És forma així un ampli agrupament homogeni pel que fa a l'adscripció "ètnica" i el sexe, i en aquesta mateixa mesura força visible als ulls de la resta de l'alumnat. Moltes d'elles són també veïnes del barri i es troben per estar-se o voltar per alguns parcs o carrers determinats.

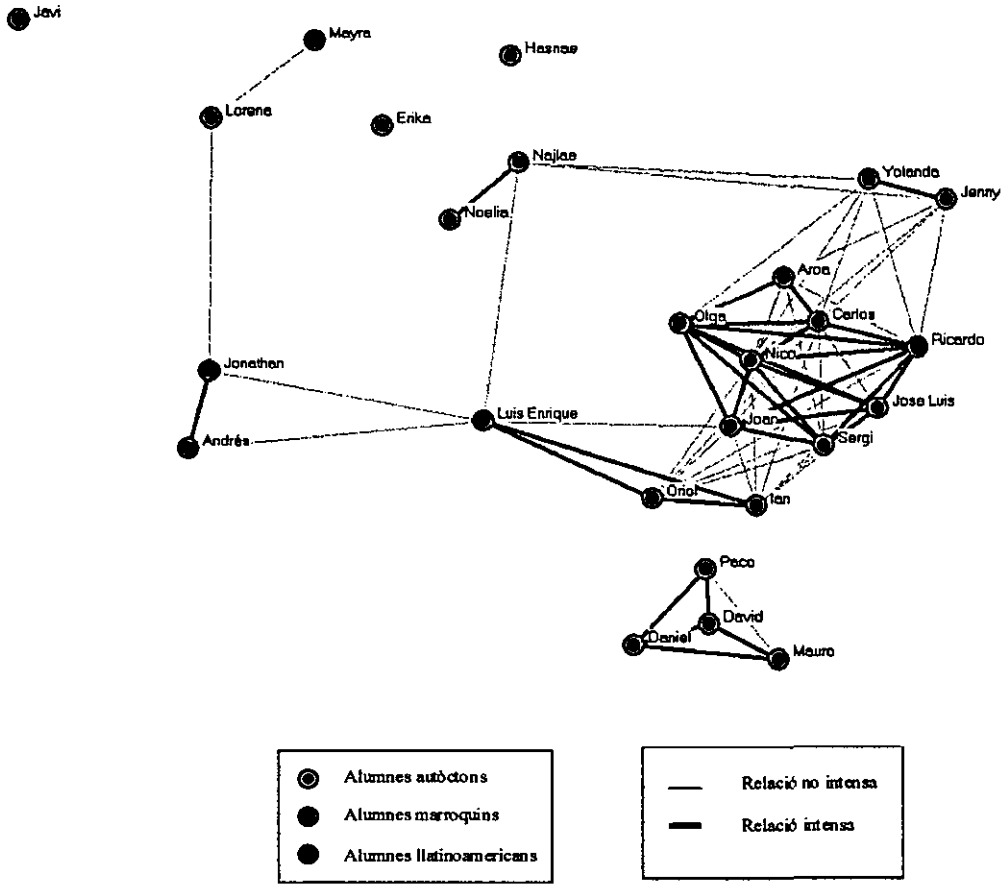
6.1.2. IES B: el 2on d'ESO

Realitzem el mateix exercici realitzat per al grup-classe de quart ara per donar compte de les dinàmiques relacionals pròpies del grup-classe de segon del mateix institut.

6.1.2.1. La xarxa-classe

Comencem per mostrar el sociograma descriptiu dels lligams relacionals establerts en el context de l'aula.

FIGURA 11: Sociograma del grup-classe 2.B.



Podria dir-se que en comparació amb l'estructuració de la xarxa-classe de quart, els patrons relacionals que articula la xarxa-classe de segon són a primera vista més complexos. Sí semblen consolidar-se dos agrupaments clars (així mateix ho il·lustra l'anàlisi estadístic de cliques): un d'ells més reduït i clarament identificable (el format pel Daniel, el David, el Paco i el Mauro), l'altre integrat per un nucli social d'elevada densitat (Nico, Carlos, Olga, Ricardo, Sergi, Joan, Jose Luis i Aroa) amb lligams relacionals amb d'altres nòduls menys centrals (la diada Yolanda i Jenny, la triada Oriol, Ian i Luis Enrique). Però malgrat la transcedència d'aquestes tendències grupals, pesa en l'estructuració de la xarxa-classe un nombre considerable de nòduls força desconnectats de les esmentades tendències d'agrupament. En alguns casos es tracta d'alumnes que no per això deixen d'ocupar situacions centrals dins el conjunt de la xarxa (és el cas de la diada Najlae i Noelia), alguns d'ells són també casos en què no es perd el manteniment d'un reduït cercle de vincles socials (és per exemple la situació de la diada Jonathan-Andrés), en d'altres ocasions la desconnexió respon a situacions de clara marginalitat relacional (com en els casos de la Hasnae, el Javi o l'Erika). Ho anirem veient.

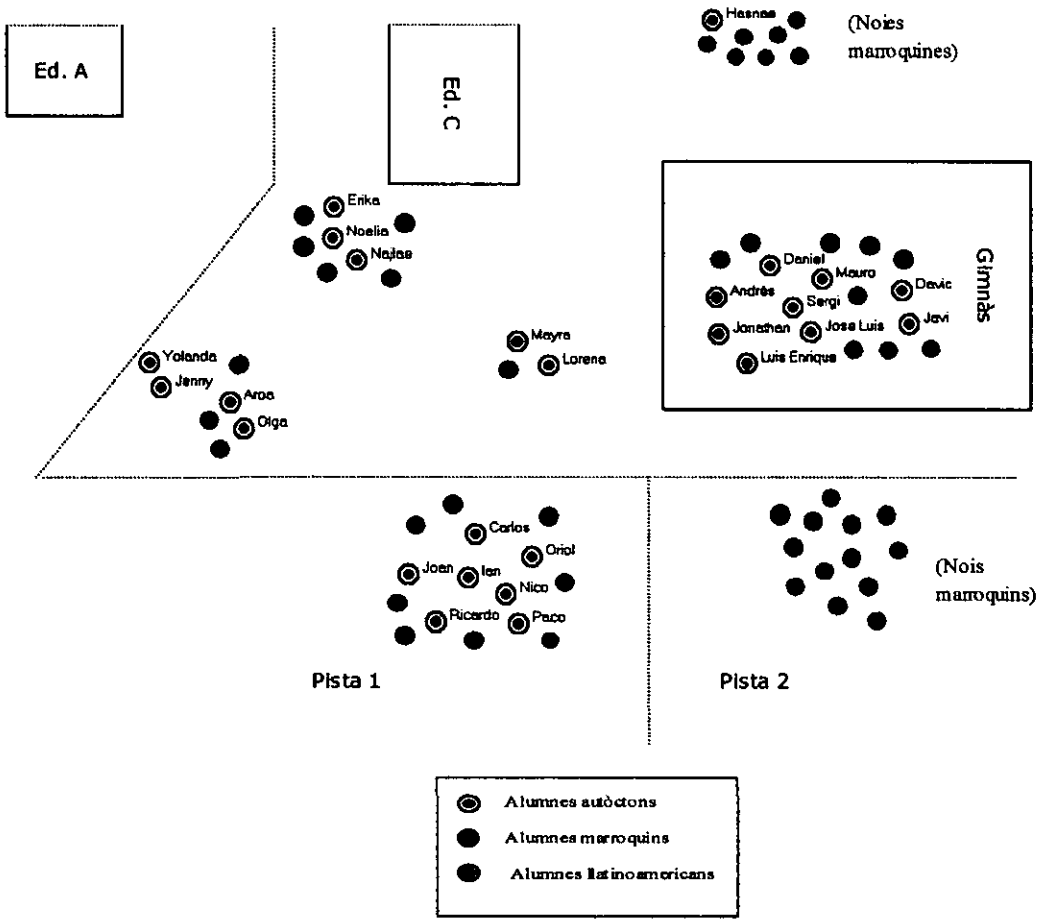
Resumim abans en la següent Taula les mateixes mesures de centralitat a les quals m'he anat referint en l'apartat anterior i de les quals em serviré també ara.

TAULA 5: Mesures de centralitat, grup-classe 2.B.

	Rang	*nBetweenness*	*nClosenness*	Poder (Bonacich)
Nico	29	9,9	49	11
Carlos	29	12,6	48,1	11
Ricardo	28	2	44,6	10
Olga	28	6,7	47,2	10
Sergi	26	3,9	47,2	9
Jose Luís	26	3,9	47,2	9
Joan	26	3,9	47,2	9
Aroa	26	0,4	41,7	9
Najlae	25	24,7	43,9	8
Ian	20	5,3	43,9	7
Oriol	20	31,3	46,3	7
Jenny	18	2	44,6	7
Yolanda	18	2	44,6	7
Lorena	13	19,2	39	5
Paco	10	22	34,8	4
Luis Enrique	10	15	40,3	4
Noelia	10	2	40,3	3
Jonathan	7	11	37,3	3
Mauro	6	0	26,6	3
David	6	0	26,6	3
Daniel	6	0	26,6	3
Erika	5	1,8	31,6	2
Andrés	5	0	32	2
Mayra	3	0,8	29	2
Javi	3	0	30,9	1
Hasnae	3	0	28,4	1

I com fèiem aleshores, donem un cop d'ull a la mesura en què aquestes posicionaments individuals i col·lectius dins la xarxa-classe es tradueixen en els mapes relacionals i d'ocupació de l'espai del pati en els moments d'esbarjo.

FIGURA 12: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 2.B.



6.1.2.2. Agrupaments sortints

L'agrupament 1 (i rodalies)

Considero aquí el clique compost pel David, el Daniel, el Mauro i el Paco. Es tracta aquest d'un agrupament força tancat i en bona mesura aïllat de la resta de dinàmiques

relacionals articulades dins l'aula. Són quatre nois autòctons, tres d'ells es coneixen del curs anterior (Daniel, Mauro i Paco) quan ja anaven junts a classe i al pati, l'altre, el David, és alumne repetidor de segon. Tots ells són veïns del barri, si bé rarament queden per trobar-se en moments d'oci. Les seves famílies, com és el cas de la majoria dels seus companys de classe, són de classe treballadora, amb pares i mares generalment ocupats en sectors poc qualificats o manuals del mercat de treball del municipi.

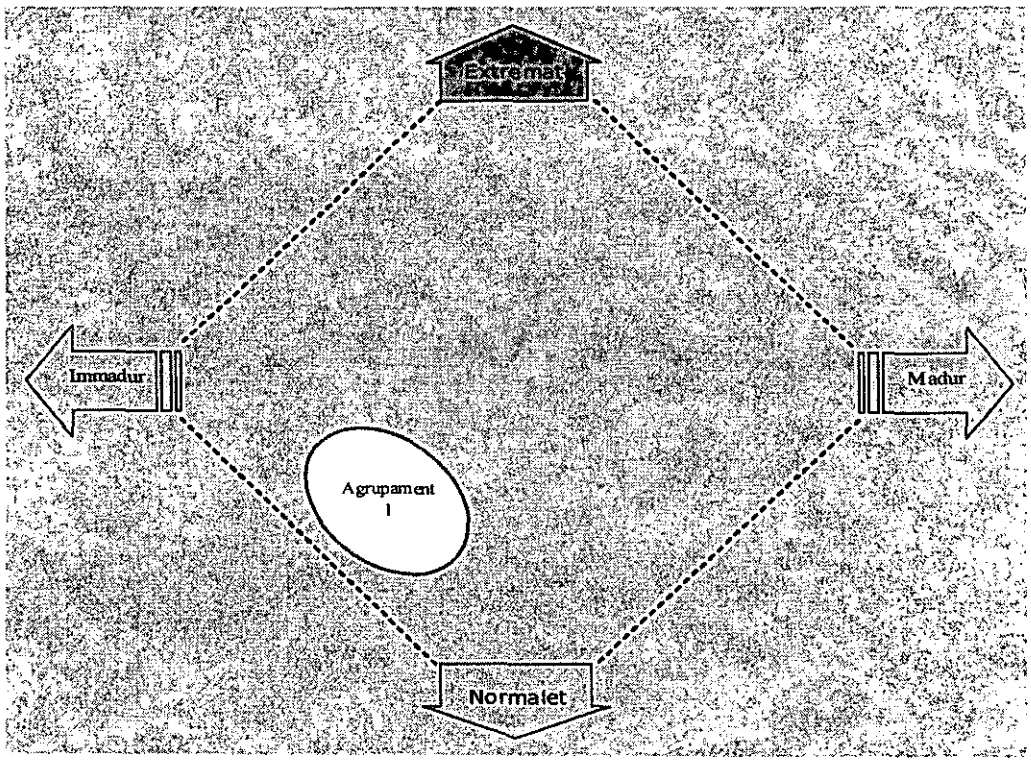
Pel que fa a la seva situació acadèmica, cap d'ells assoleix un bon expedient. Les seves expectatives de passar curs són, al primer trimestre de segon, encara incertes, si bé els resultats acadèmics del Paco i el Daniel no són inferiors als de la mitjana de la classe. En tot cas a classe són dels alumnes que més "fan el tonto". Aquesta observació la fan tant els seus companys com els seus professors. De la meva pròpia observació dins l'aula extrec no pas que el seu comportament sigui més disruptiu que el d'altres agrupaments (per exemple que el de l'agrupament 2), sinó que respon a unes dinàmiques conductuals més "infantils": més que xerrar entre ells o increpar el professor, el que fan és barallar-se entre ells, molestar els alumnes que s'asseuen a prop, escriure's mútuament a l'agenda, llençar bolígrafs i boles de paper, etc.

Aquest punt coincideix amb les representacions d'ells que, més en general, es formula la resta dels seus companys. Són "*unos niñatos*" (Jenny); "*salidos del cascarón*" (Mayra); "*hacen tonterías, niñeces, dicen tonterías, más que yo, y mira que yo digo tonterías, pues ellos mucho más. (...) no se toman nada en serio, son como críos*" (Ricardo); "(...) *es como si no hubieran madurado, porque están siempre hablando del X-men y el Playmóbil y todo eso, juegan a eso, todavía*" (Oriol). Les seves pràctiques informals a l'hora del pati mantenen correspondència amb el sentit d'aquestes atribucions: a excepció del Paco (que juga a futbol amb altres nois de la classe), els altres tres prefereixen entretenir-se jugant a bàdmington al gimnàs (veure Figura 12). Fora del centre no surten pràcticament mai, i segons és reconegut acostumen a quedar-se a casa veient la televisió o entretenint-se amb jocs diversos.

Funciona també com a reforç visible d'aquest joc de representacions la seva despreocupació per l'aparença estètica. Quan bona part dels seus companys (també els nois) comencen a "arreglar-se", ells continuen sense demostrar cap criteri estètic més enllà d'anar "*siempre con el mismo chandal, nunca con tejanos. (...) que parece que tengan un repertorio de la misma ropa o que no se laven*" (Joan). No cal recordar que els posicionaments que es diluciden en el terreny estètic funcionen com a clars marcadors simbòlics del procés de "fer-se gran".

En definitiva, d'haver de situar-se en el creuament dels eixos *madurs-immadurs* i *extremats-normalets*, ocuparien el següent posicionament:

FIGURA 13: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (2.B.)



Des del punt de vista estrictament relacional, i malgrat el sociograma de referència no ho distingeixi, existeixen diferències entre els graus de centralitat dins la xarxa del nòdul representat pel Paco i els de la resta d'integrants del grup. El posicionament relacional del Paco –no obstant el seu veïntage no deixi de ser reduït– presenta uns alts valors de *nbetweenness* (22%) i *nclosenness* (34,8%) en comparació amb els propis de les posicions dels seus companys (en tots tres casos: nul·la capacitat d'intermediació i un *nclosenness* del 26,6%). Aquest major centralitat del Paco es deu a la seva proximitat amb l'Oriol i l'Ian, amb qui manté contacte, si bé amb poca freqüència dins l'aula i amb qui acostuma a jugar a futbol en hores de pati.

L'agrupament 2 (i rodalies)

L'Oriol i l'Ian, parella que manté una relació estreta amb el Luís Enrique, se situen propers al nucli relacional en què participa el Paco, però articulant més vincles relacionals amb els nois i noies situats dins l'agrupament 2. Aquests són: un primer nucli format pel Jose Luis, el Joan, el Sergi, el Ricardo, el Carlos, el Nico, l'Olga i l'Aroa; i, tot i que a més distàncies, la diada integrada per la Jenny i la Yolanda. És aquesta la tendència grupal més significativa dins l'aula, tant per la quantitat de nòduls que aplega com per la centralitat global del seu posicionament dins la xarxa-classe.

Algunes raons de *propinqüitat* tenen un pes específic en la seva proximitat. Molts d'ells venen de la mateixa escola de primària (l'Oriol, l'Ian, el Jose Luis, l'Olga, el Sergi, el Carlos, la Jénnifer i la Yolanda), i reconeixen que això els ha marcat el manteniment de la seva actual xarxa de relacions. La Yolanda, la Jénnifer i el Ricardo són alumnes repetidors i es coneixen d'haver compartit el curs passat el mateix grup-classe. Alguns d'ells són veïns del barri i es veuen regularment per anar a casa d'algun d'ells o per estar-se pel parc que més a prop tenen (Jose Luis, Joan, Sergi, Olga i Aroa). Tots els nois d'aquest agrupament entrenen dos cops per setmana en el mateix equip de futbol sala a les mateixes pistes de l'IES B.

Al costat d'aquestes raons facilitadores del contacte personal, s'hi filtra la importància de determinats criteris homofílics. Els nois i noies d'aquest grup a qui he tingut ocasió d'entrevistar s'esforcen a distingir els seus estils estètics i de comportament dels atribuïts a alumnes com els de l'agrupament 1. Molt sintèticament: surten més i cuiden més la seva imatge, són menys infantils. En el capítol anterior hem exemplificat moltes d'aquestes expressions, d'aquestes manifestacions atribuïdes al fet de "fer-se gran".

I juntament amb el criteri estètic expliciten també una determinada elaboració del gust musical, unes predileccions que els mateixos adolescents consideren part bàsica del seu sentiment de grup. "*Nos juntamos también por la música, que nos gusta la misma*", afirma el Nico (noi a qui els seus companys situen com l'"especialista" en aquest terreny). I fan recorrent aparició referències a intèrprets com Eminem (*hip-hop*) o Linking Park i Mago de Oz (*heavy*). Sobretot els nois lliguen la seva predilecció pel *hip-hop* amb el "tipus" de roba que els agrada vestir: roba ampla a l'estil *skater* o *rappero*. Es fa difícil identificar aquesta estilització en el vestir amb signes de transgressió estètica; en tot cas no deixa de ser cert que es tracta d'una aposta per provocar i transgredir l'infantilisme que s'associa a la indiferenciació del signe estètic.

Algunes de les noies d'aquest grup han començat a anar a la discoteca (Aroa, Jenny i Yolanda), i aquesta pràctica certament opera com a signe de marcació simbòlica. Per a la resta de nois i noies d'altres grups, això representa una activitat encara marcada com a transgressora, amb significats diversos segons el cas. Recordem, per exemple, les paraules de la Noelia, per a qui sortir de discoteques és als 13 anys quelcom prematur, això sí, quelcom que tard o d'hora entrarà dins els paràmetres de les pràctiques "normals":

> Noelia: Pues supongo que sí, más adelante, como hacen todas de ir a discotecas y salir por ahí. Supongo que haré lo mismo.
>
> Entrevistador: En tu clase, ¿hay gente que ya lo hace?
>
> N: Sí, la Aroa sale de discotecas, pero es la única.
>
> E: Desde tu punto de vista, ¿es pronto?
>
> N: Hombre, pronto no, pero es que ella es un poco más adelantada y nosotras no. Parece que tenga quince años.

En altres casos l'oposició a aquesta marca de transgressió (discoteques) és més radical.

Si bé tots dels nois i noies integrants d'aquest agrupament s'oposen amb la mateixa contundència que la resta dels seus companys de classe al consum de certes drogues (cannabis o sintètiques), alguns d'ells han provat de fumar i beure alcohol, puntualment i en determinats espais i moments d'oci ("*en la discoteca, cuando estamos hasta más tarde*", diu el Nico), distanciant-se encara d'aquells adolescents més grans que fumen sempre i beuen sempre que surten.

Pel que fa als estudis, tots ells reconeixen la importància instrumental de l'ESO. Tots els nois i noies entrevistats mantenen expectatives de continuïtat acadèmica, alguns d'ells apostant pel batxillerat, la resta pels cicles formatius. Alhora, però, acostumen a no subjugar aquestes valoracions al seu interès per divertir-se i viure amb intensitat l'oci. L'Olga, per exemple, interpreta d'aquesta manera allò que principalment marca les distàncies entre els grups que conformen la xarxa-classe:

> En clase parece que, siempre lo he dicho, que hay dos grupos: los nosotros que somos más abiertos y más música y todo eso. Y los otros no, son más aburridos y luego, parece ser que siempre pasa lo mismo. En tercero, me cuenta mi prima, siempre hay un grupo de esos de discotecas y eso, y otro que se queda más en casa, solitos leyendo un libro.

Per la seva banda, a l'hora de diferenciar-se d'altres alumnes i grups de la classe, l'Aroa recorre al mateix argument:

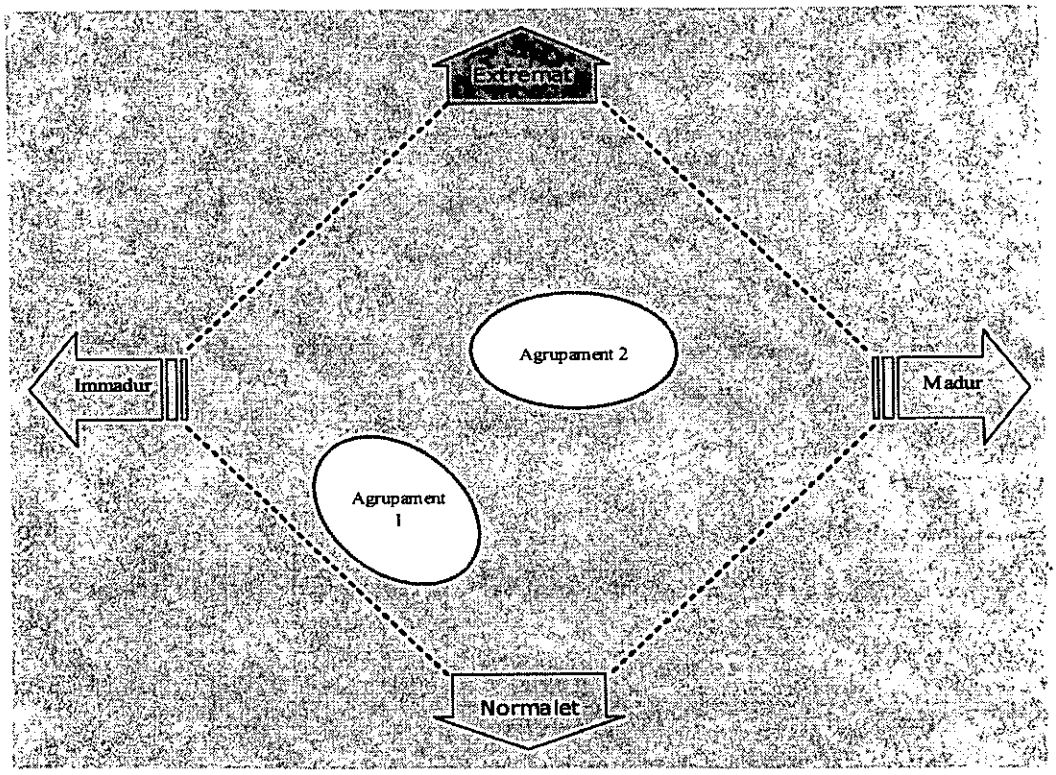
> Son diferentes a mi..., los que se pasan la vida estudiando a todas horas. Estudiar está bien pero hay que divertirse, entre semana estudiar, pero los fines de semana hay que divertirse, hay tiempo para todo.

També reconeixen no portar-se bé a classe. Però a diferència del tipus d'indisciplina mantinguda pels alumnes integrants de l'agrupament 1, ells més que "fer el tonto", el que fan és "liar-la": fonamentalment xerrar entre ells i desafiar ostensiblement alguns professors. La meva estada a l'aula confirma aquestes observacions: Particularment "rebels" en aquest sentit ho són els nois. I això és identificat per les seves companyes com a signe de la "típica" immaduresa del gènere masculí. La Yolanda, alumna repetidora, es plantejava i resolia el següent interrogant: "(...) *¿qué se puede esperar de éstos? Que hagan el tonto, aunque se piensen que son supermayores*".

Les pràctiques informals realitzades a les hores de pati pels nois i noies d'aquest agrupament tradueixen aquest joc d'atribucions genèriques. Les noies s'ajunten també amb amigues de l'altre classe i bàsicament xerren entre elles de les "seves coses", mentre els nois acostumen a jugar a futbol amb altres nois de segon i tercer (veure Figura 12); segons ho veia la Jénnifer, "*es que los ves allí, peleándose y haciendo el tonto, corriendo y persiguiéndose*".

Per tot plegat, arriscaríem la següent representació gràfica:

FIGURA 14: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (2.B.)



Reprenem així una de les consideracions que ens ocupaven en el capítol anterior: si bé en el cas de les nois acostuma a interpretar-se la cura de la imatge com a signe que acompanya l'entrada en la maduresa, els nois que comencen a jugar en els terrenys del gust estètic ho fan en la direcció de distanciar-se d'aquells qui encara es vesteixen com a "nens petits" (això és, generalment amb xandalls gens sofisticats), sovint sense bellugar-se significativament en l'eix *maduresa-immaduresa.*

Des del punt de vista de la seva centralitat dins l'estructura de la xarxa-classe, trobem en aquest grup, sobretot en el seu nucli de més densitat, aquells nòduls amb les mesures més elevades de veïnatge, intermediació, proximitat i capacitat d'influència. Destaquen en aquest sentit el Nico i el Carlos tant per aglutinar bona part de les relacions internes d'aquest grup com per la seva centralització en el conjunt de les dinàmiques relacionals del grup-classe (tots dos fregant una *nclosenness* del 50%). D'altres companys deuen la centralitat més al total de relacions que estableixen amb la resta d'integrants del grup, sense ocupar posicionaments vinculants amb la resta de nòduls i agrupaments; és el cas del Joan, el Sergi, el Jose Luis, el Ricardo i l'Aroa. Dels nòduls no integrants del nucli més dens d'aquest agrupament, sobresurt el valor d'intermediació de l'Oriol (amb la *nbetweenness* més elevada de la xarxa, d'un 31,3%), bàsicament degut al seu lligam

amb l'agrupament 1 (a través de la seva relació amb el Paco) i amb nòduls més perifèrics gràcies al seu vincle d'amistat amb el Luis Enrique.

Tendències "perifèriques"

Entorn d'aquestes dinàmiques grupals, sobretot entorn del que "representen" els nois i noies de l'agrupament 2, se situen un conjunt de nòduls de sociabilitat més reduïda, alguns d'ells força desconnectats del tramat relacions de la xarxa-classe.

No és aquest darrer el cas de la diada Najlae i Noelia. La Najlae és una noia marroquina que s'instal·là al municipi tres anys enrera procedent de Tànger, i va ser matriculada al darrer de curs de primària a la mateixa escola d'on venen la majoria dels seus actuals companys de classe, entre ells la Noelia. Parlarem més en deteniment del cas de la Najlae en el pròxim capítol, però sí ens interessa destacar ara la seva centralitat global dins la xarxa-classe. Si bé no disposa d'un veïnat extens, sí ocupa una posició relacional estratègica quant a les seves possibilitats d'intermediació (amb una de les *nbetweenness* més importants del grup-classe, del 24,7%) i situació de proximitat a la resta d'individus i grups de la classe (una *nclosenness* del 43,9%). Aquesta posició relacional privilegiada li ve dels seus lligams amb les noies jutjades "més madures" de l'agrupament 2, la Jenny i la Yolanda, i amb el conjunt de relacions que obre el seu vincle amb el Luis Enrique. Altrament dit, és una noia amb pocs amics a classe, però sense cap enemic. Es considera a sí mateixa (igual com la considera la resta dels seus companys de classe) com la noia més responsable i estudiosa, la més disciplinada a classe i la preferida de professors i professores. Ha estat escollida delegada de classe. Igual com succeïa en el cas de la relació diàdica Claudia-Jéssica (4.B.), és sens dubte la Najlae qui du el pes de la seva relació amb la Noelia; en altres paraules, qui incorpora als seus cercles de relació, dins i fora de classe, la participació de la Noelia. La pròpia Najlae avalua la importància d'assolir un bon nivell de sociabilitat. D'aquí la seva aposta relacional: "(...) *yo no me iba a quedar como la mayoría de chicas que vienen nuevas, que se quedan mirando. Yo me metía como si fuera una de ellas (...). Yo decidí hacerlo así, si no me hubiera quedado sola*". Continuarem parlant-ne en el capítol següent.

Un segon reduït cercle social és el format pel Jonathan i l'Andrés, diada vinculada al Luis Enrique. Tots tres són alumnes equatorians, arribats de Guayaquil en diferents moments: el Jonathan i l'Andrés tot just fa uns mesos, el Luis Enrique a l'edat de 10 anys (veure Taula 3, capítol 4) . Diverses raons poden donar compte de les relacions diàdiques entre el Jonathan i l'Andrés, així com dels seus posicionaments perifèrics en el conjunt de l'estructura de la xarxa: tots dos acaben d'entrar nous a l'institut, tots dos

han estat inscrits a l'Aula d'Acollida a on s'estan la major part de la seva jornada escolar –això fa que amb prou feines coneguin els noms dels seus companys del grup-classe "normalitzat–, tots dos es reconeixen com a persones tímides, tots dos afirmen desconèixer els codis estètics d'aquells companys que més els experimenten, tots dos dediquen el temps d'esbarjo a jugar a bàdmington al gimnàs amb d'altres amics equatorians companys de l'Aula d'Acollida, etc. El seu vincle amb la dinàmica social de la classe el representa el Luis Enrique, estudiant a l'institut des de primer, ben relacionat amb alumnes relacionalment més centrals com l'Oriol i l'Ian.

Amb el Jonathan i l'Andrés hi entra sovint en contacte la Lorena, noia autòctona a qui tothom considera la noia més "infantil" de la classe, tant pel seu aspecte estètic com per la seva manera de comportar-se a classe i al pati. La Lorena es comunica també amb la Mayra, noia equatoriana procedent d'Ambato i arribada a l'institut a finals del curs passat. Com el Jonathan i l'Andrés, assisteix regularment a l'Aula d'Acollida, però manté distàncies amb tots dos, segons ella, perquè "son todavía muy chiquitos, como niñitos pequeños". Ella, en canvi, afirma ser més madura que ells, prendre's més seriosament les classes i, en el terreny estètic, preocupar-se més per la seva manera de vestir. També en parlarem.

Finalment, s'aprecia en el sociograma tres nòduls aïllats de tot vincle relacional: el Javi, l'Erika i la Hasnae. El cas més extrem és el del Javi, a qui la resta de companys anomena el "*margi*" de la classe. Acostuma a asseure's sol a l'aula i a restar únicament pendent de les explicacions dels professors. A l'hora del pati s'està pel gimnàs parlant amb el professor d'educació física, practicant jocs malabars o jugant a bàdmington amb algun alumne de la classe que s'hagi quedat sense parella (generalment el David, el Daniel o el Mauro). Per la seva banda, l'Erika i la Hasnae s'incorporen a l'estructura de la xarxa gràcies a la seva proximitat amb el vincle relacional Najlae-Noelia. L'Erika seu sola sempre a prop d'elles, si bé s'hi comunica amb poca freqüència. Tan la Najlae com la Noelia destaquen la seva timidesa. La pròpia Erika em comentava: "*todos son muy diferentes a mi, no hay nadie que sea tan tímida como yo. Yo nunca hago tonterías en la clase, yo nunca insulto como los demás. Tu lo has podido comprobar*". El cas de la Hasnae és força diferent. Acabada d'arribar del Marroc assisteix tots els matins (excepte els del dilluns) a les classe del TAE, situat al mateix centre. Encara no parla ni el castellà ni el català, i els entén amb moltes dificultats. És considera també una noia extremadament tímida, fet que reafirmen les consideracions dels seus companys de classe. Quan s'està amb el grup-classe mare únicament es comunica en àrab, i molt rarament, amb la Najlae. És l'alumne de la classe amb els valors més baixos de centralitat. Seu sempre sola al final de l'aula. A l'hora del pati s'ajunta amb les noies

marroquines d'altres classes i cursos que s'asseuen als bancs de l'entrada. Com algunes d'elles, vesteix vestits amples i du mocador.

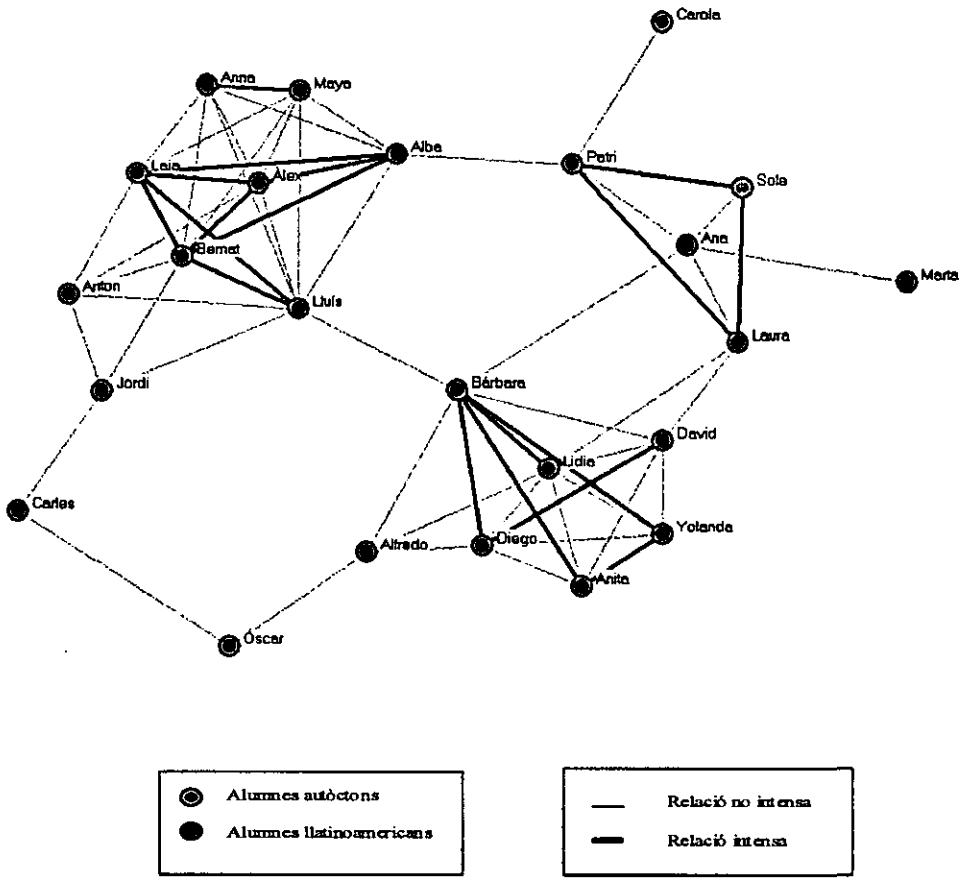
6.1.3. IES A: el 4rt d'ESO

En descriure la població escolar de l'IES A havíem fet referència al relatiu poc pes estadístic del seu alumnat d'origen immigrat (en aquest cas exclussivament d'origen llatinoamericà), situació que contrasta amb la pròpia de l'IES B. Aquestes disparitats entre l'un i l'altre institut per força donen lloc a l'articulació de diferents dinàmiques relacionals amb significats i valors aparentment també diversos. En les pàgines que segueixen ens ocupem dels sentits de les xarxes socials cristal·litzades a cadascun dels grups-classe en què s'ha centrat el treball de camp. Comencem pel grup de 4rt d'ESO.

6.1.3.1. La xarxa-classe

El següent sociograma mostra el tramat de relacions que conformen la xarxa social en qüestió:

FIGURA 15: Sociograma del grup-classe 4.A.



Tant la representació gràfica que mostra el sociograma, com l'operació estadística d'identificació de *cliques*, permet apuntar la presència de tres dinàmiques relacionals com a articuladores de distàncies i proximitats dins el conjunt de la xarxa social en qüestió.

Una primera d'aquestes dinàmiques és la que dibuixa l'agrupament format per la Bárbara, la Yolanda, l'Anita, el Diego, el David i la Lidia. Entre aquest agrupament i el clique (2) integrat pel Lluís, el Bernat, la Laia, l'Alba, l'Àlex i la diada Anna-Maya, se situen nòduls interconnectats com els de l'Anton, el Jordi i el Carles (més pròxims al clique 2) i els de l'Òscar i l'Alfredo (més propers a l'agrupament 1). Veurem, però, com la relació directa entre la Bárbara, "representant" de l'agrupament 1, i el Lluís, "representant" de l'agrupament 2, facilita la centralització global de la xarxa-classe al temps que atorga a tots dos protagonistes posicions relacionals clarament estratègiques. La tercera tendència grupal és composta exclusivament de noies, entre elles les dues estudiants estrangeres de la classe; són la Laura, la Patri i la Sole (noia argentina), l'Ana, la Marta i la Carola (noia xilena). Aquest tercer agrupament no es desvincula del vincle amb la resta. En aquest cas els nòduls de contacte són l'Ana i la Laura (amb l'agrupament 1) i la Patrícia (amb l'agrupament 2).

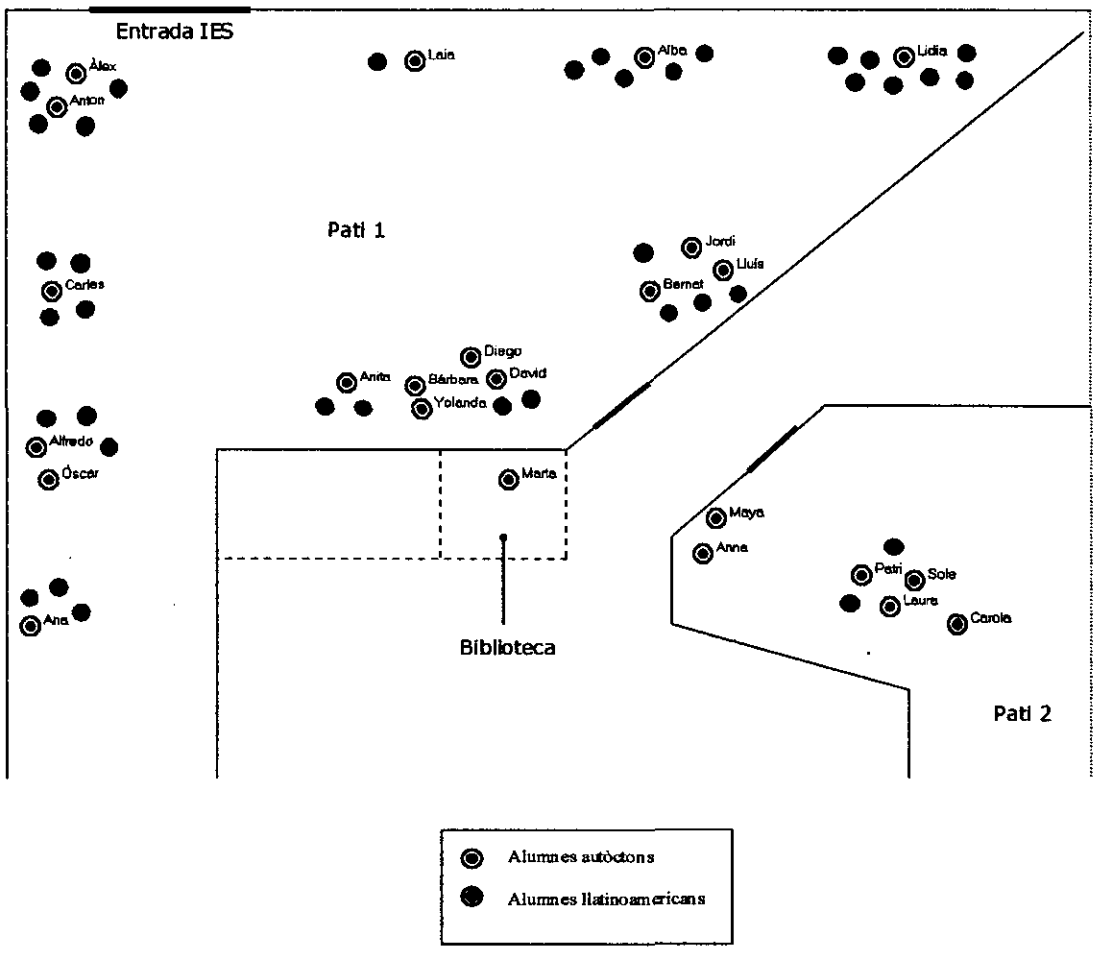
La Taula 6 mostra per al cas dels alumnes que ara ens ocupen les mateixes dades de centralitat en xarxa a les quals he vingut fent referència.

TAULA 6: Mesures de centralitat, grup-classe 4.A.

	Rang	*nBetweenness*	*nCloseness*	Poder (Bonacich)
Lluís	25	31,3	54,8	9
Bárbara	24	36,4	57,5	8
Bernat	23	4	45,1	8
Laia	21	0,6	42,6	7
Lidia	20	5,7	46	7
Àlex	19	0,6	42,6	7
Alba	19	14,5	46,9	7
Anna	16	0	41,8	6
David	16	2,1	43,4	6
Maya	16	0	41,8	6
Diego	15	1,1	42,6	6
Yolanda	14	0	40,4	5
Patri	14	18	45,1	5
Ana	14	13,2	45,1	5
Anton	13	0,7	39,7	5
Laura	12	7,2	42,6	5
Anita	12	0	40,4	5
Alfredo	10	8,3	41,8	4
Jordi	10	7,4	39,7	4
Sole	9	0	37,1	3
Carles	6	2,9	31,5	2
Óscar	5	3,4	32,4	2
Marta	4	0	31,5	1
Carola	4	0	31,5	1

I la Figura 16 dona compte dels agrupaments que es formen en hores d'esbarjo així com dels seus patrons més freqüents d'ocupació de l'espai del pati.

FIGURA 16: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 4.A.



6.1.3.2. Agrupaments sortints

L'agrupament 1 (i rodalies)

Parlem aquí de les dinàmiques relacionals protagonitzades per la Bàrbara, la Yolanda, l'Anita, el David, el Diego i la Lidia. Tant la observació de camp com les pròpies consideracions d'aquests nois i noies (tots sis entrevistats) serveixen per delimitar-los

com a grup específic dins la xarxa-classe amb una elevada densitat relacional interna. La Bárbara i l'Anita són les úniques que no hi són a l'institut des de l'inici del primer curs. La Bárbara va entrar-hi l'any anterior per cursar quart procedent d'un centre concertat; actualment repeteix curs. L'Anita és nova d'aquest any i s'hi ha matriculat després d'haver cursat fins a tercer en un altre institut del municipi. La resta de nois i noies d'aquest grup es coneixen des que van començar la secundària a l'IES A.

A excepció del cas de l'Anita (de família acomodada, pare i mare metges), la resta pertanyen a famílies de classe treballadora, alguns amb pares autònoms sense assalariats. Cap d'ells, ni pares ni mares, superaren els nivells d'instrucció obligatoris.

En el referent als posicionaments escolars d'aquests alumnes trobem força diversitat. Tots sis estan d'acord en la importància d'acreditar l'ESO, essent necessari esmerçar-hi tants esforços com calgui. De tots ells els qui reuneixen un pitjor expedient acadèmic són el Diego (alumnes de la UAC), el David i la Lidia. La millor estudiant del grup, la resta hi estan d'acord, és l'Anita. Difereixen també les seves expectatives formatives. L'Anita i la Bárbara tenen clar que cursaran batxillerat amb la voluntat d'accedir posteriorment a la universitat. El Diego i la Yolanda prefereixen, després de l'ESO, apuntar-se a algun curs específic de formació i provar de guanyar-se la vida amb allò que els agrada (la Yolanda com a esteticien, el Diego com a mecànic de motos). Entremig, la Lidia i el David encara dubten, si bé tots dos veuen més probable acabar optant per algun cicle formatiu.

Les noies d'aquest grup seuen juntes a classe sempre ocupant les primeres fileres i distribuint-se en parelles (Bárbara-Lidia, Anita-Yolanda). El Diego i el David seuen plegat al final de l'aula. Segons és compartit tant per ells, com per la resta dels seus companys de classe i professors, són sobretot les parelles Bárbara-Lidia i Diego-David les que més "la lien" a classe. Amb matisos diferents, però. Les noies, en particular la Bárbara, interrompen el ritme de la classe amb els seus moviments i xerrameca constant. La Bárbara, per exemple, reconeix:

> Soy una chica muy eufórica, muy... Estoy todo el día bailando, estoy todo el día escuchando música, me gusta moverme por aquí y por allá, ¿sabes? Siempre me estoy riendo, haciendo broma, de cachondeo

Els nois, en especial el Diego, mantenen actituds més agressives i desafiants amb professors i professores. Al mateix temps, són considerats per la resta dels seus companys com els qui més "transgredeixen" fora de l'àmbit escolar, els qui més surten de discoteques i els qui més han experimentat en el terreny del consum de drogues.

Especialment les noies són també vistes com les més preocupades per la seva imatge, com les més provocatives per la seva manera de vestir-se i maquillar-se.

Com acostuma a succeir, però, aquest retrat és parcialment cert. D'entrada cap d'ells es troben en moments i espais d'oci. És cert que la Bárbara i la Lidia surten amb relativa freqüència per anar a ballar a certes discoteques de la zona. Però cap de la dels seus companys de grup comparteix aquesta pràctica. Per exemple, l'Anita comenta:

> Yo, los fines de semana me los paso, así, más relajada. Lo típico de ir con las amigas a tomar algo... O yendo a tomar algo a un pub o a jugar al billar a un bar. Prefiero eso que meterme en una discoteca ahí con el *pum* pum y venga, y a las cinco de la mañana a tu casa.

És també cert que dos dels integrants d'aquest grup han "arribat més lluny" que la resta de nois i noies de la classe en la seva relació amb les drogues. Alhora citàvem amb anterioritat les reprimendes amb què la Bárbara amonestava la seva amiga en saber del seu consum de cocaïna. El cas, però, més extrem és el del Diego, qui reconeix traficar. Al seu costat, però, el David es mou totalment al marge d'aquestes pràctiques: "*No, no m'agrada beure i això, ni fumar. Prefereixo patinar i fer esport*", apuntava.

En el terreny estètic, abunden també opinions sobre les formes extremades com vesteixen les noies: "*Pantalons ajustats i tot més així, més provocatiu. En canvi els altres no*", ens deia la Maya; "(...) *les 'ballarines', que van allà com si estiguessin a la discoteca, ben arrapadetes i ensenyant-ho tot*", indica l'Alba. En aquest cas les provocacions estètiques venen per la banda de les formes cridaneres de vestir estret (veure punt 5.1.1.3. i apartat 5.1.2.1. "*les estètiques*"). Alhora, però, és clar que no vesteixen igual entre elles: la Bárbara i l'Anita s'arreglen molt ("*los demás pensarán que soy fashion*", deia l'Anita), la Yolanda combina estils ("*yo un día puedo ir en plan más pelada, apretailla, otro en plan más skater, otro más fashion, que para mí yo soy la misma*"), la Lidia vesteix més de "pelada" (ho diuen ella i els seus companys).

Però l'etiqueta funciona homogeneïtzant atribucions, i això col·loca aquest agrupament com a marcador simbòlic generador de sentiments i opinions en tensió, generador també de distàncies i proximitats relacionals. I en el cas d'aquest cas institut (i del seu entorn) opera també una homologia específica: l'associació entre aquestes formes de sortir de la "normalitat" i l'espanyolitat. Podria dedicar-se tot un treball de tesi a l'anàlisi d'aquestes representacions. Ens acontentem a apuntar un parell d'arguments.

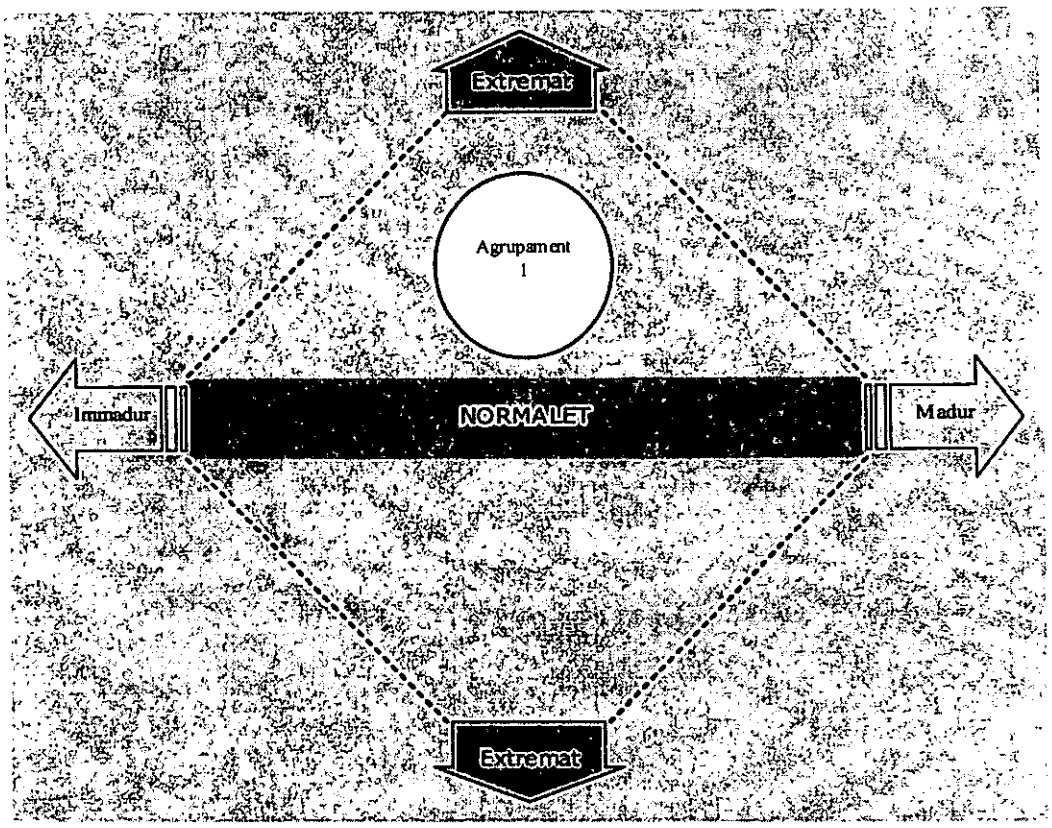
No vol dir que s'associï directament sortir de discoteques, experimentar amb drogues, vestir estret, passar més d'estudiar amb espanyolitat. Succeeix, però, que es deixen aquí sentir les implicacions d'un marcador simbòlic més extrem que tensiona les representacions en aquesta direcció: el dels *'pelats'*. En el discurs del conjunt dels alumnes entrevistat en aquest institut apareixen nombroses referències a les suposades característiques d'aquest grup. Es comparteix que en aquest institut són sobretot noies; que vesteixen estret i amb reconeguts signes externs (caçadora Alpha, monyo i ratlla de maquillatge sobre els ulls); que els agrada sortir de nit i "desfassar" en ambients de marxa makinera; que són més a prop del consum de drogues sintètiques; que són les qui més es rebel·len a classe; les més agressives dins i fora de l'aula (veure punt 5.1.1.2. "*Les baralles*"); i que es mouen entre les idelogies "feixistes" i un "anticatalanisme" poc polititzat. El procés d'aquest etiquetatge es nodreix en tot cas de l'estil juvenil emblema dels *skins*.

Partint d'aquí, tot allò que s'ensumi pròxim a algunes d'aquestes categoritzacions és representat sovint com a participant de la mateixa etiqueta: els qui vesteixen arrapat, els qui van a segons quines discoteques, els qui escolten música màkina o espanyola, els qui parlen sempre en castellà, els qui tenen actituds violentes..., i els qui amb ells s'hi relacionen són vistos, des de fora, com a part del mateix, a la mateixa banda de la frontera. I això malgrat els esforços de distinció d'aquells qui hi són adscrits sense voler-ho. Citàvem abans les paraules del Diego: "(...) *que yo iba vestido ancho y empecé a ir con la alfa y pantalones apretaos, y todo el mundo, 'va de pelao, va de pelao', sólo por llevar la alfa*". I ell mateix continuava referint-se al conegut grup de les "pelades": "*Bueno, pero no, porque ahora la mayoría de las peladas casi ninguna es facha. En primero eran todas unas..., ahí, 'hi Hitler'. Y ahora casi ninguna..., son españolas pero facha, facha...*".

Des del punt de vista relacional, aquest col·lectiu de noies formen un clique força visible a l'hora del pati, ubicades a una de les cantonades de la reixa que delimita l'entrada a l'institut. Aquest fet, no cal dir-ho, contribueix a reforçar les imatges que s'hi comparteixen. Del nostre grup-classe únicament la Lidia s'hi relaciona amb freqüència en hores d'esbarjo i fora del centre.

Sintetitzant, doncs, situem en la Figura 17 el posicionament d'aquest primer agrupament entorn dels eixos definits madurs-immadurs, extremats-normalets. Per al cas del joc de posicionaments propi de les dinàmiques relacionals de l'IES A opto per desdoblar l'eix extremats-normalets en funció de la importància dels significats de la marca espanyolitat-catalanitat, deixant el sector central de la gràfica per a la representació dels posicionaments de major "normalitat".

FIGURA 17: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (4.A.)



Des del punt de vista de l'eix maduresa-immaduresa, torna a reproduir-se la representació que atribueix en conjunt a les noies major capacitat d'autocontrol i autoresponsabilització. Les quatre nois d'aquest grup afirmen sentir-se més madures que els nois, tant del seu mateix cercle com de la resta del grup-classe. Especialment reconegut és el grau de maduresa conjuntament atribuït a la Bárbara. Tots els seus companys de classe consideren que, malgrat els seus resultats acadèmics siguin força justets, serà una de les persones amb qui més èxits es trobarà en el futur. A l'hora de justificar-ho apareixen mencions com: "*té el cap molt clar*" (Àlex), "*és una tia molt intel·ligent i és molt llençada, però sobretot molt llesta, que sap el que es fa*" (Lluís), "*es que son los estudios, pero también saber espavilarse y la Bárbara es muy responsable (...), y muy madura*" (Yolanda). Els nois d'aquest grup, en canvi, queden al marge d'aquestes consideracions.

Pel que fa als posicionaments relacionals individuals d'aquests alumnes, destaca sobre la resta la centralitat dins la xarxa-classe de la Bárbara. No tan sols se situa com el nòdul articulador de les relacions internes d'aquest agrupament, sinó que presenta els valors

de proximitat (un de 57,5% de *nclosenness*), i intermediació (un 36,4% de *nbetweenness*) més elevats dins l'estructura general de la xarxa. Combina així la seva condició de representant d'un agrupament marcador de fronteres simbòliques i relacionals, amb una sociabilitat oberta, capaç d'evitar a la pràctica enemistats amb qualsevol dels seus companys de classe. Particularment rellevant és el seu lligam personal amb el Lluís, qui veurem aglutina els valors simbòlics i reticulars de l'agrupament més oposat al de la Bárbara. Però, com també la Lidia i el David, es relaciona amb relativa freqüència amb l'agrupament 3, en el seu cas gràcies a la seva amistat amb l'Ana. En canvi, la Yolanda i l'Anita són les integrants del grup amb menys lligams amb l'exterior, fet que assenyala el valor nul de les seves mesures de *nbetweenness*. Que tot plegat es tracta d'un clique sòlid ho demostra també el fet que es mantingui fora de classe a les hores de pati (veure Figura 16): a excepció de la Lidia (que s'ajunta com dèiem amb les "pelades"), la resta seuen junts en els bancs davant l'entrada principal a l'edifici, acompanyats de dues noies amigues de l'Anita i dos amics compartits d'altres grup-classe de quart.

Dins l'entorn relacional d'aquest agrupament se situa l'Alfredo, company de taula de l'Òscar. A jutjar per les valoracions del seus companys de classe, tots dos mantenen força afinitats amb les representacions compartides sobre els gustos i actituds dels nois integrants de l'agrupament 1. Com ells són dels alumnes considerats més agressius i desafiants de la classe, els menys responsables i preocupats pel seu futur acadèmic. Les seves indisciplines, però, adquireixen perfils més "infantils": sobretot es barallen i es molesten entre ells, llencen objectes i fan bromes als seus veïns d'aula. Alhora se'ls posiciona dins el mateix terreny de provocacions i transgressions conductuals, pròxims a l'òrbita dels pelats. El Bernat, per exemple, s'hi referia en aquests termes:

> L'Alfredo i l'Óscar també, *uf*. (...) Sí, els que van de pelats i que son uns pringats..., és que no m'agrada molt la filosofia aquesta de què 'com soc més gran i més fort et vaig vacil·lant' i 'com tinc una banda', saps? És que tu ja ho veus quan entren a la classe cridant i tirant les taules per terra.

A l'hora del pati tots dos s'ajunten normalment amb tres nois d'altres classes. La mateixa Bárbara caracteritzava el sentit dels seus hàbits d'esbarjo: "*van de chungos, ahí, fumando y metiéndose con la gente que pasa, pero son unos críos*". En ser preguntats sobre els pitjors estudiants de la classe i sobre els alumnes que es creu tindran més fracassos a la vida, tots els nois i noies del grup-classe entrevistats coincideixen a anomenar l'Alfredo i l'Òscar.

L'agrupament 2 (i rodalies)

L'Òscar es relaciona dins la classe amb el Carles, amb qui comparteix alguns dels seus jocs i bromes. El Carles, però, és considerat per tothom com l'"empollón" de la classe. El seu company de pupitre és el Jordi. Tots dos seuen davant de tot de l'aula. Quan es tracta d'organitzar grups lliures de treball, o en general quan el Carles i el Jordi s'aixequen per comunicar-se amb algú, tots dos cerquen la companyia dels nois i noies que formen l'agrupament 2: el Lluís, la Laia, el Bernat, l'Alba, l'Àlex i la diada Anna-Maya. L'Anton, noi més solitari, i bon amic de l'Àlex, acostuma a fer el mateix. El nucli que aglutina més densitat relacional dins aquest agrupament el formen, però, el Lluís, la Laia, el Bernat, l'Alba i l'Àlex.

Tant si parlem d'aquest nucli dur com si hi afegim les seves rodalies (en total 10 alumnes), podrien esmentar-ne algunes característiques comunes. A excepció del Jordi, tota la resta són estudiants amb bon rendiment acadèmic, especialment la Maya, l'Alba i l'Àlex, amb una mitjana d'excel·lent en el seu expedient. Tots ells es comporten disciplinadament a classe. Únicament el Lluís i la Laia, companys de pupitre, aixequen en ocasions el to de les seves converses. El mateix Lluís, però, relativitza aquestes disrupcions esporàdiques en el marc de la que és la seva estratègia d'"aprenentatge-sense-esforç":

> Jo sóc una persona que mai he estudiat gaire, però que escolto a la classe, saps? A mi la gent sempre m'ho diu, 'qué listo que eres', 'si que estudies', però aquesta gent és que no fot res a classe. La gent no escolta classe, no fa cas del professor i després quan miren el llibre no es treuen bones notes. Jo crec que és tan important estar atent a classe, de la informació que et donen, que estar-te quatre hores estudiant. Inclòs el fet d'estudiar deu minuts cada dia, que jo no ho faig, però que molta gent ho fa, és més profitós que estudiar una o dues hores abans de l'examen. Estudiar cada dia deu minuts, intentar quedar-te amb les coses bàsiques i tal, que estudiar molt el dia abans de l'examen.

Aquest allunyament respecte de tot allò que pugui representar actituds típiques d'un "empollón" és també compartit per la resta de nois i noies d'aquest agrupament; fins i tot pel Carles. Tots deu mantenen expectatives educatives elevades (batxillerat+universitat) i opten per ajornar el seu accés al mercat de treball amb vistes a garantir-se una incoporació (vocacional) en els seus sectors més qualificats. Tots deu són fills i filles de famílies de classe mitja o mitja-alta; bona part dels pares i mares d'aquests nois i noies són mestres o professionals liberals amb estudis superiors. Tots ells són catalanoparlants.

Tots deu són antics companys de classe, molts des de primària. Alguns han coincidit també en activitats extraescolars: per exemple, l'Anna i la Maya han anat juntes a l'acadèmia d'anglès, i la Laia i la l'Alba, cosines germanes, anaven juntes al gimnàs. Malgrat no ser veïns de barri, alguns d'ells queden i surten junts. Ho fan sobretot amb els respectius companys de pati (veure Figura 16): el Lluís, el Bernat i el Jordi amb nois d'altres classes es veuen sovint fora de l'institut, l'Alba i la Laia també, la Maya i l'Anna acostumen a voltar plegades i l'Àlex i l'Anton, amb d'altres amics del centre, queden per reunir-se a casa d'algun d'ells. Aprofitem per destacar com els grups formats en hores d'esbarjo mantenen clares dinàmiques d'ocupació i divisió de l'espai del pati. Això i la fàcilment identificable presentació estètica d'alguns grups fa que es dibuixin unes geografies que reprodueixen l'establiment de talls relacionals per raons d'estil. En paraules del David:

> És que es veu molt clar només entrar. Jo dividiria la cosa en grups, els que estan per allà, poder són més els *heaviates*, els que fumen a la cantonada i els que no, es posen en un altre cantó. Per la forma de vestir se separen molt. En un banc els que vesteixen més apretat, uns altres ample, menys jo el Diego i el Sergio. També, els *pelaos* que se senten allà i potser també fumen.

A banda d'aquests motius de propinqüitat, tots comparteixen determinats posicionaments homofílics. Un dels principals factors d'afinitat és el seu distanciament amb totes aquelles homologies associades als grups de "pelats". D'aquesta manera es torna a recórrer a la importància de les oposicions entre "catalans" i "espanyols". Alguns d'ells ho presenten amb força radicalitat. L'Alba, per exemple, s'expressa en aquests termes:

> Som molt diferents. El conflicte el tenim pel fet de faixistes i Espanya i tot això. A mi i a la meva cosina [la Laia] sé que ens tenen mania. Saben que sóc independentista i no els hi agrada suposo. I no sé, mai ens hem fet, més aviat el contrari. Bueno, mai ens hem barallat ni res però... La qüestió de la llengua fa molt. És que jo sempre parlo català i poder això els hi fa ràbia. (...) I després la manera de vestir, que també influeix bastant.

Efectivament la identificació dels signes estètics fa molt. I en aquest sentit es connota l'oposició de vestir ample (més *hippy* o *skater*) o vestir estret (més "pelat"). Una oposició que serveix també per explicar l'estructuració de xarxes socials, per justificar qui va amb qui: "*porque aquí todo el mundo va..., los que van de skaters con los que van de skaters, y los pelados con los pelados*", observava la Yolanda; i recordant les paraules del David, "*és que entre els que vesteixen estret i els que vesteixen ample no hi ha molt bon rotllo*".

Però influeix també la construcció del gust musical. Així ens ho il·lustren les paraules de l'Àlex:

> Una diferència molt important és el tipo de música que escolta la gent. (...) Jo diria que és el que més es mira, almenys a la nostra classe. Mira, nosaltres, molta gent que li agrada el *punk* és independentista. I la gent que escolta música espanyola i la *màkina*, a la nostra classe no és el cas, però després resulta que són uns fatxes.

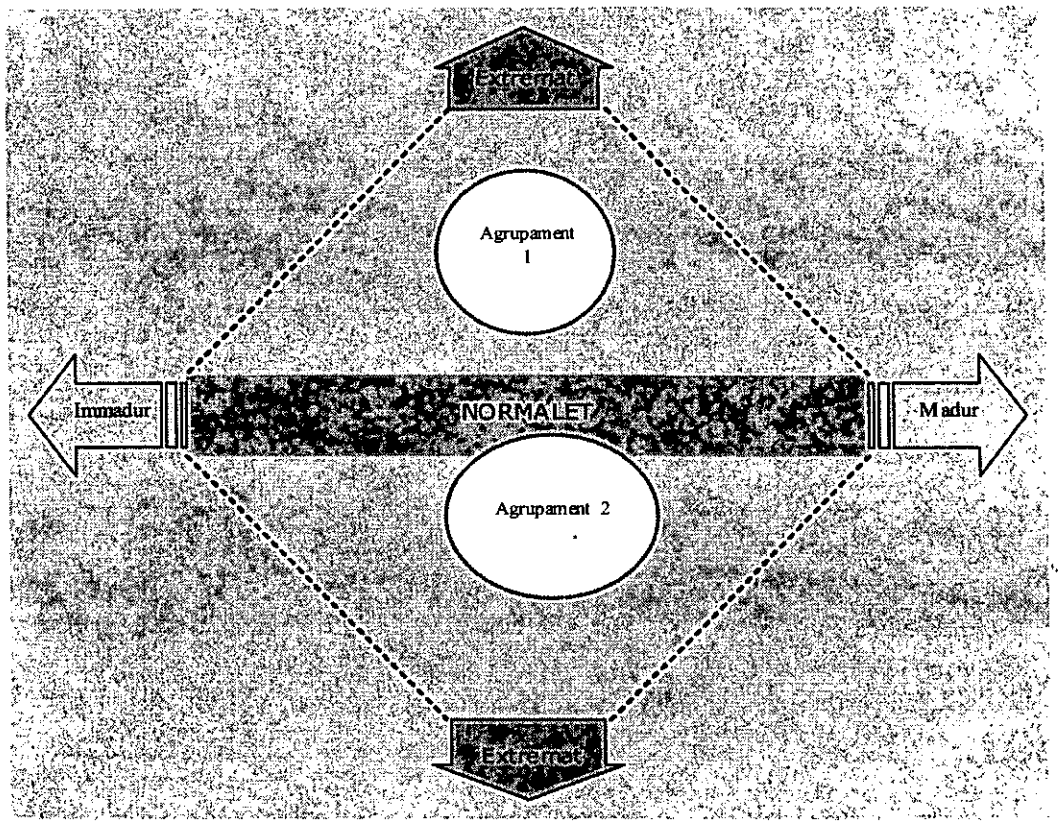
No cal dir que el pes homogeneïtzador de les etiquetes cau també en la seva aplicació als integrants d'aquest agrupament: són els "catalanets", els "independentistes", els "skaters"... I funciona acompanyat d'atribucions relatives al tancament relacional del grup, al seu sentit excloent. La Bárbara comentava: "*es que si no hablas en catalán ya pum. Si ya no viste así como ellos, pum, que ya no.... Son muy cerrados digamos. Son muy cerrados. Entonces yo veo que somos muy distintos, muy distintos*".

Alhora, però, és evident que la base de realitat d'aquesta categorització és sovint poc sòlida. Per exemple: únicament es declaren independentistes l'Àlex, l'Alba i la Laia, mentre que la resta de nois i noies d'aquest grup, si bé són catalanoparlants i defensen el seu ús habitual del català, no consideren que això afecti les seves relacions amb la resta de companys castellanoparlants. Altra cosa és quan s'hi adjunten representacions sobre les seves transgressions més extremades.

Aleshores tots s'alineen en el seu rebuig a la marxa discotequera o al consum de drogues sintètiques. Alguns des del rebuig frontal contra tota pràctica extrema (és sobretot el cas de la diada Maya-Anna), d'altres des del rebuig a les connotacions d'algunes d'aquestes pràctiques. Així, el Lluís, la Laia i el Bernat afirmen sortir molt de nit, però prefereixen els bars a les discoteques, espais recollits a on reunir-se "privadament" (i sovint fumar porros i beure cervesa), que ambients concorreguts destinats al consum d'oci.

Per tot plegat situem gràficament el posicionament general d'aquest agrupament de la següent manera:

FIGURA 18: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (4.A.)



Quant a les representacions de l'eix madurs-immadurs, continuen tenint pes les atribucions diferencials per gènere, si bé en aquest cas de manera menys accentuada. Aquest fet es deu sobretot a la caracterització compartida de la figura del Lluís. Tots els seus companys d'aula, de dins i fora del seu cercle de relacions més immediat, estan d'acord a designar el Lluís com el noi més madur de la classe. La mateixa Bárbara en parla:

> De chicos te diría al Lluís, por lo informado que está de la vida, por la cultura que tiene, las cosas como son, puedes hablar con él de lo que te de la gana. Yo lo veo maduro, para algunas cosas quizás sea muy alocado y para otras muy maduro; como yo por ejemplo.

De la resta de nois d'aquest grup tal vegada siguin el Carles, l'Àlex i l'Anton els considerats més "infantils". Ens ho il·lustrava el Bernat en valorar les implicacions de passar de compartir el temps d'oci amb el grup on hi eren l'Àlex i l'Anton a sortir més amb el grup on hi són, entre d'altres, el Lluís i el Jordi: "*m'ho passo molt més bé sortint tots els dies. (...) amb l'altre grup això no es feia. Quedàvem per patinar o per jugar a la Play. Ara quedem, estem xerrant del que sigui. De tant en tant fumem*".

Això ajuda a explicar la centralitat del Lluís dins l'estructura general de la xarxa-classe. Ell i la Bárbara són representen els nòduls amb un veïnatge més extens i amb unes mesures més elevades de proximitat a la resta de grup i individus, d'intermediació i capacitat d'influència (veure Taula 6). En el cas del Lluís aquestes mesures presenten els següents valors: un 31,3% de *nbetweenness*, un 54,8% de *nclosenness* i un índex d'influència (poder-bonacich) de 9. El vincle d'amistat entre la Bárbara i el Lluís explica els seus respectius posicionaments estratègics. Més perifèrics són els posicionaments del Carles, el Jordi i l'Anton, els quals deuen la seva sociabilitat als seus lligams interns amb els integrants d'aquest agrupament. Entremig se situen la resta de posicionaments relacionals, essent relativament destacats els ocupats l'Àlex (nòdul articulador de les relacions internes del grup) i l'Alba, amb la tercera millor marca de la classe en mesures de *nbetweenness* (un 14,5%) i *nclosenness* (un 46,9%), ben connectada amb les noies de l'agrupament 3 gràcies al seu contacte amb la Patrícia (totes dues delegades de classe).

L'agrupament 3 (i rodalies)

M'he estès en la caracterització dels dos agrupaments anteriors en tant que representen les tensions posicionals principals dels mapes relacionals i culturals tant de la xarxa-classe com de les geografies articulades en hores de pati. "Entremig" se situen les noies que formen aquest tercer agrupament: la Laura, la Patrícia, la Sole, l'Ana, la Marta i la Carola. Sis noies filles de famílies de classe treballadora, amb pares i mares amb nivells d'instrucció obligatoris.

Tant elles com la resta dels seus companys de classe donen compte d'aquest estar "entre dues aigües". En el següent fragment d'entrevista, la Sole ho expressa tornant a referir-se a les diferències entre el caràcter, més o menys obert, dels integrants dels corresponents agrupaments:

> Sole: O sea, sí, porque hay muchos. La Bárbara, la Anita, la Yolanda y todos esos son una cosa, y después la Alba, la Laia y todos esos son otros. O sea, todos bien pero hay diferencias.
>
> Entrevistador: ¿De qué tipo?
>
> S: De cómo opinan, cómo piensan.
>
> E: Por ejemplo...
>
> S: No sé, porque, por ejemplo, la Bárbara y todas esas son como mucho más abiertas y más ellas y más de alborotadas. En cambio la Alba, la Laia son más cerradas, más...
>
> E: ¿Y vosotras?

S: Nosotras yo creo que estamos en el medio. Sí, porque yo por ejemplo no soy ni lo que es la Alba ni la Laia, ni lo que es la Bárbara.

Per la seva banda, la Bárbara fa referència a la versatilitat posicional d'aquest tercer grup: "(...) *con esas nos llevamos super bien. Ese, digamos, es otro grupo. Que están como nosotras, que se acoplan a todo, pero están como entre medio*".

Totes sis seuen juntes a la darrera filera de la classe. La majoria s'han conegut aquest curs: la Sole (noia argentina) i la Carola (noia xilena) són noves a l'institut; l'Ana és repetidora de quart; la Laura, la Patri i la Marta anaven juntes a classe es coneixen des de tercer, però no han començat a relacionar-se fins entrat el curs present. La triada articuladora d'aquest cercle de relacions és la formada per la Laura, la Patri i la Sole. En hores de pati elles tres s'ajunten també amb la Carola i dues noies d'altres classes i ocupen el banc d'aquella zona de pati per on sobretot es mouen els nois i noies més petits, estudiants de primer, segon i tercer d'ESO (veure Figura 16). En hores d'esbarjo L'Ana aprofita per veure's amb els seus antics companys de classe, actualment estudiants de primer de batxillerat, i la Marta acostuma a pujar sola a la biblioteca. Fora de l'institut tan sols es veuen la Laura, la Patri i la Sole, les quals acostumen a quedar per anar a fer una volta o per reunir-se a casa d'alguna d'elles.

Quant a raons d'homofilia és cert que aquestes sobretot es perfilen en contrast amb allò que representen els agrupaments 1 i 2. Si bé s'aproximen més al grup de la Bárbara que no pas al del Lluís (veure les connexions de la Laura i l'Ana en el sociograma de la Figura 15), allò que diuen allò que diuen compartir és allò que les distancia de les tensions posicionals més extremes. A diferència d'aquestes representacions, elles són sobretot "normaletes". Ens ho deia la Laura: "*ni tan a saco como la Bárbara y estas, ni tan bordes como el Lluís y la Alba*". Els seus gustos i pràctiques dins i fora de l'aula, si bé internament diversos, es defineixen en funció d'aquests contrastos:

A classe passen més inadvertides que la resta (ens ho diuen els seus companys i professors), la qual cosa no significa que estiguin sempre atentes. Tant la observació de camp com els seus propis comentaris ho certifiquen: xerren constantment en veu baixa, es passen notes, es fan bromes entre elles, ridiculitzen amb ganyotes el professor quan aquest no les veu, etc. Únicament la Carola i la Marta es mantenen al marge d'aquestes pràctiques. Quant a les seves expectatives acadèmiques, a excepció de l'Ana (que espera matricular-se en algun curs d'esteticien), la resta esperen seguir cursant estudis postobligatoris reglats. La Carola i la Sole tenen clar el seu interès d'estudiar batxillerat i accedir a la universitat. La Laura, la Patrícia i la Marta, totes tres amb un expedient

acadèmic força "justet", esperaran als resultats finals del curs per triar si fan batxillerat o es matriculen en algun CFGM.

En el terreny estètic elles mateixes destaquen les seves diferències internes. A la Laura i l'Ana els agrada arreglar-se i vestir més estret que ample. En canvi la Patrícia i la Sole vesteixen més aviat ample (la Patrícia comentava: "*Jo és que, amb el grup aquest, jo vaig amb unes pintes. Van totes així, més o menys, i jo... A vegades ho penses i dius, 'què pinta aquesta aquí?* "). La Marta i la Carola varien força d'estil ("*yo me pongo lo primero que veo. No me importa mucho, a veces voy deportiva y otras me pongo más hippy, depende*", ens deia la Carola). Això sí, evitant totes elles provocacions estètiques més extremades.

També escolten els mateixos grups de música, per bé que totes se separen d'aquells estils més "agressius" i connotats. Així ho expressa la Marta:

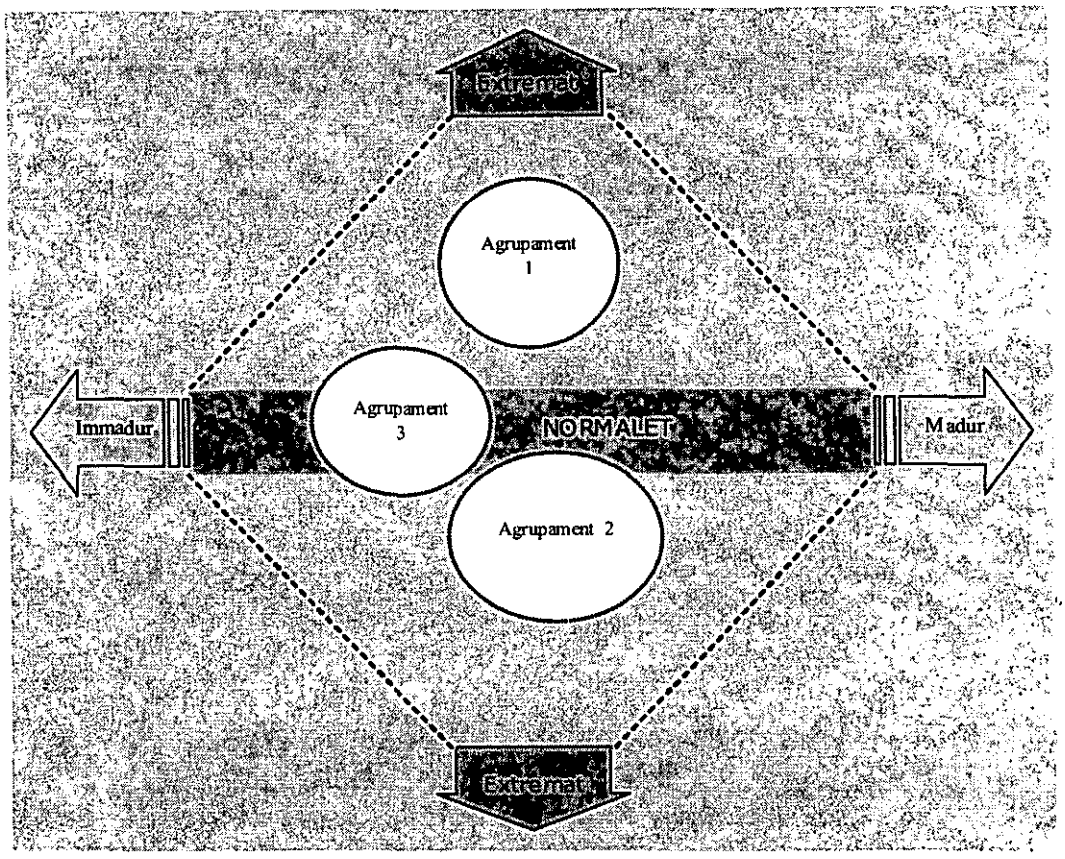
> Marta: No sé com es diuen això però els hi agrada el *heavy metal* i això. I a nosaltres més el *pop*.
>
> Entrevistador: Què escoltes tu normalment? Què tens aquí? [assenyalant el *discman*]
>
> M: Jo? *Uf*, tots els de Operación Triumfo, tota la que està de "moda" i veig per la tele. Però el que li agrada a la Bárbara del Fari i la *màkina* i això, a mi no m'agrada. La Patrícia li agrada molt l'Avril Lavigne i a mi..., hi han cançons maques, però no m'agrada massa.

En els seus hàbits d'oci també eviten pràctiques transgressores. Les que més surten són la Laura, la Patri i la Sole, i ho fan sobretot per voltar pel centre del poble o anar de botigues. Ens referíem abans (veure punt 5.1.1.2. "Voltant") als significats d'aquesta pràctica d'oci citant l'expressió "tonteras" utilitzada per la pròpia Sole. Sovint es troben per anar a veure alguna pel·lícula o escoltar música a casa d'alguna d'elles. No els agraden massa les discoteques i critiquen el consum de drogues que suposen practiquen alguns dels seus companys de classe. La Patri, per exemple, explica alguns canvis en la seva manera de viure l'oci des que s'ajunta amb aquestes noves amigues:

> Jo, per exemple, l'any passat, quan anava aquí, em portava bastant bé amb la Yolanda, la Jorgina, que abans anava a classe, i amb molta gent d'aquesta, i jo sortia amb ells de festa. Jo sortia a discoteques amb ells. Però ara el contacte ja no el tenim tant així. I ara que vaig amb la Laura i aquestes, doncs ja portem un altre rollo més tranquil.

Aquest seria, doncs, el seu posicionament general en relació a la resta d'agrupaments que delimiten els mapes relacionals i culturals del grup-classe:

FIGURA 19: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1, 2 i 3 (4.A.)



A més de les connotacions infantils associades a alguns dels seus gustos i pràctiques tant a dins com fora de l'institut, corroboren el seu posicionament tendent a la immaduresa les consideracions de la Carola. Tornarem a parlar d'aquesta noia d'origen xilè recentment arribada a l'institut en el següent capítol. Interessa aquí destacar la manera com explica el seu "desencaix" amb el sentit dels interessos i dedicacions de les seves companyes, amb qui, malgrat tot, continua passant la major part de la seva jornada escolar.

> Sí claro, con los que me ajunto ahora por lo menos, son de otra forma de pensar, no es que choquemos, ni discutamos pero no sé, es distinto, la forma y todo. O sea, es que yo tengo como otro interés. Pero ahora, de momento, hago lo que ellas hacen pero no lo que a mí gusta o me gustaría. Tampoco es que no me guste lo que hagan ellas, pero como no me relaciono bien, no hay confianza, no hay comunicación con ellas, yo no puedo hacer nada. (...) Que fuera más relajada, más sencilla, que no se preocupe tanto por..., boberías, es que no sé cómo explicártelo, más madura. Yo normalmente me llevo mejor con la gente mayor.

Les seves posicions individuals dins l'estructura general de la xarxa-classe responen a bona part dels arguments apuntats. Cap d'elles disposa d'un veïnat extens; és a dir, sobretot es fan entre elles. Si semblen destacar, però, des del punt de vista de les seves mesures de proximitat global i capacitat d'intermediació els nòduls representats per la Patrícia (18% de *nbetweenness* i 45,1% de *nclosenness*) i l'Ana (13,2% de *nbetweenness* i 45,1% de *nclosenness*). Aquests major centralitat la deuen al seu lligam personal amb integrants significatius d'altres grups: la Patrícia amb l'Alba, l'Ana amb la Bárbara. En canvi destaquen per la seva marginalitat relacional en el conjunt del tramat de la xarxa les posicions de la Carola i la Marta (veure Taula 6). Fèiem menció al sentiment de desencaix de la Carola. Pel que fa a la Marta, ressalta el fet de ser considerada per la resta dels seus companys i companyes com la noia més tímida de la classe. Significativa és la reacció del Lluís en adonar-se que en el decurs de l'entrevista no l'ha anomenada en cap ocasió:

> És veritat, me l'he deixat, veus?, és tan tímida que me l'he deixat. És una persona que mai tens en compte i que inclús oblides la seva presència. La Marta potser és la que menys amics té, i també la més tímida.

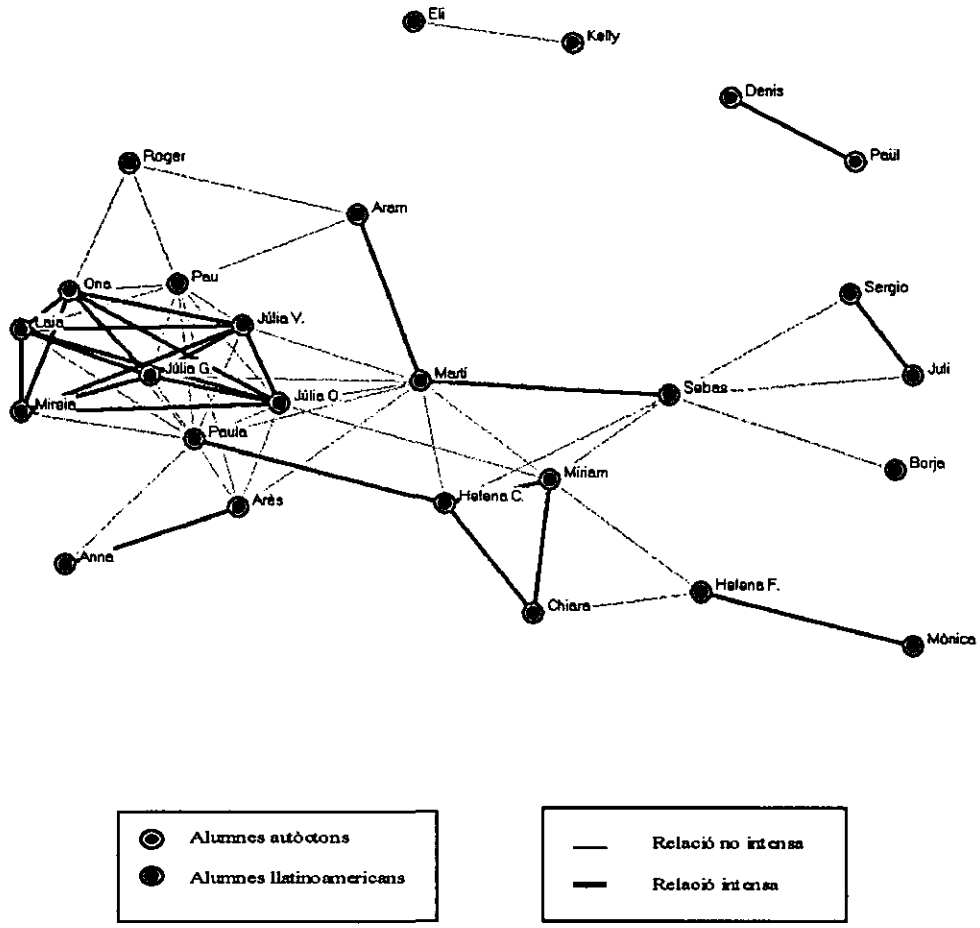
6.1.4. IES A: el 2on d'ESO

M'ocupo finalment dels sentits i valors de les dinàmiques relacionals pròpies del grup de 2on de l'IES A.

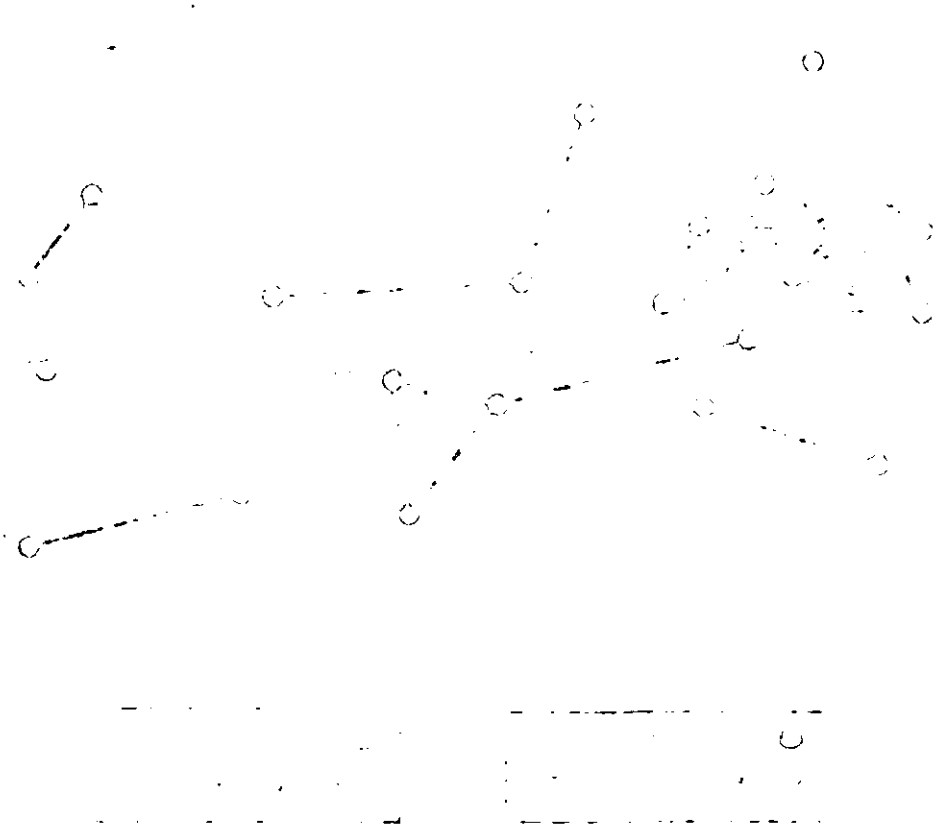
6.1.4.1. La xarxa-classe

El sociograma plasma el corresponent tramat de relacions que configura la xarxa-classe.

FIGURA 20: Sociograma del grup-classe 2.A.



L'anàlisi estadístic de cliques identifica la força de l'agrupament format pels nòduls representats per la Júlia G., la Júlia O., la Júlia V., l'Ona, la Laia i la Mireia. El sociograma permet fer visible la densitat de les relacions internes d'aquest grup així



com la posició pròxima a aquest clique d'altres alumnes com el Pau, la Paula i l'Arès. Com detallarem seguidament, és tracta aquest de l'un cercle ampli de relacions consolidat dins la xarxa-classe. Entorn seu, la resta d'alumnes mantenen patrons de sociabilitat més reduïda, alguns d'ells ocupant posicions igualment centrals, d'altres situant-se a la perifèria de l'estructura general de la xarxa. Aquest darrer és el cas dels tres alumnes equatorians de la classe.

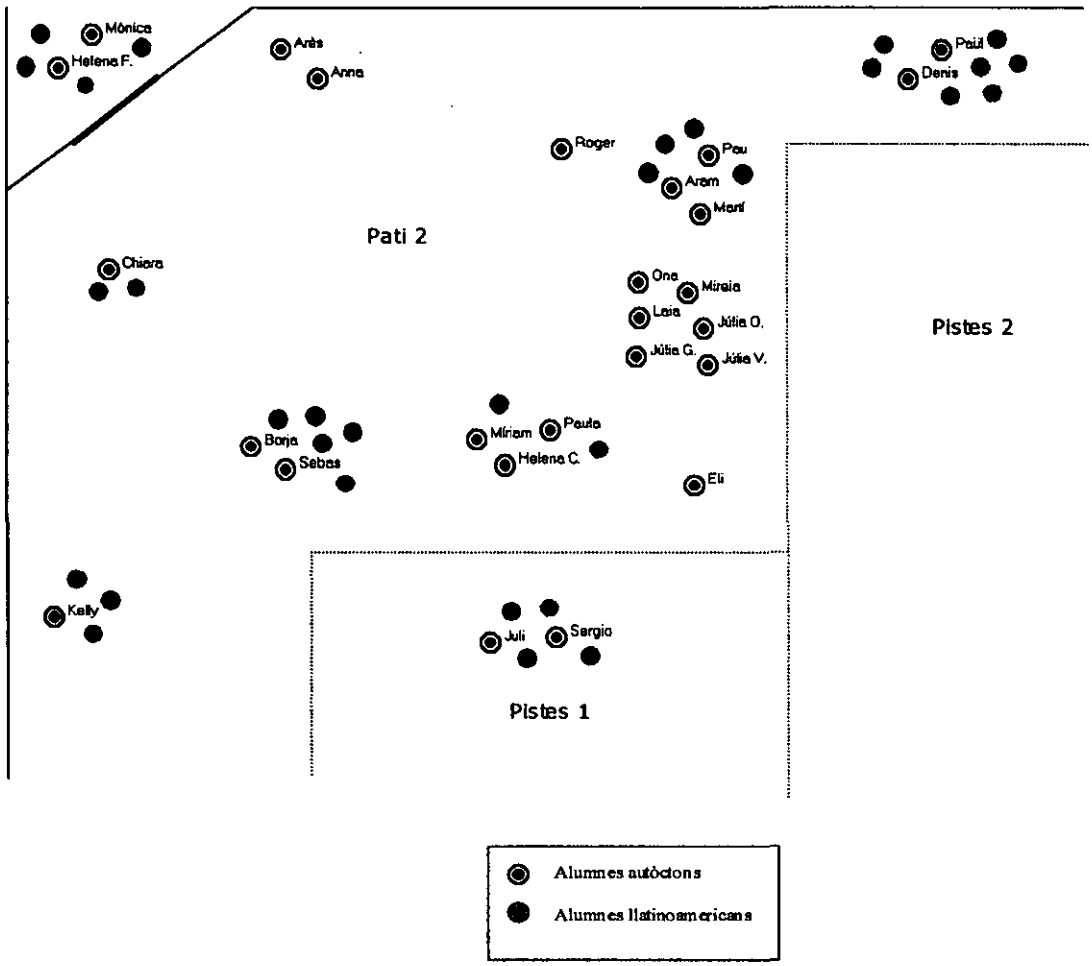
La següent Taula presenta les mesures de centralització individuals dels alumnes d'aquest grup-classe de segon:

TAULA 7: Mesures de centralitat, grup-classe 2.A.

	Rang	*nBetweenness*	*nClosenness*	Poder (Bonacich)
Martí	39	23,9	58,1	13
Paula	33	14,3	56,8	11
Júlia O.	29	5,6	55,6	10
Júlia G.	28	4,4	55,6	10
Laia	26	0,1	44,6	9
Julia V.	24	1,1	52,1	8
Arès	24	0,6	48,1	7
Ona	23	0,1	47,2	7
Pau	23	6	56,8	7
Míriam	22	16,1	46,3	6
Mireia	20	0	42,4	6
Aram	18	1	42,4	6
Helena C.	16	3,4	50	5
Chiara	16	0,5	40,3	4
Roger	16	0,2	41	4
Sebas	16	8,3	47,2	3
Helena F.	14	6,7	46,3	3
Anna	12	1,3	37,9	3
Juli	12	0	46,3	3
Mònica	11	0	40,3	3
Sergio	11	0	41	1
Borja	8	0	35,2	1
Denis	8	0	41,6	1
Paül	6	0	29,7	1
Eli	5	0	29,7	1
Kelly	4	0	23,1	1

I la Figura 21 permet visualitzar aquells patrons relacionals més freqüents protagonitzats en hores de pati pels mateixos alumnes.

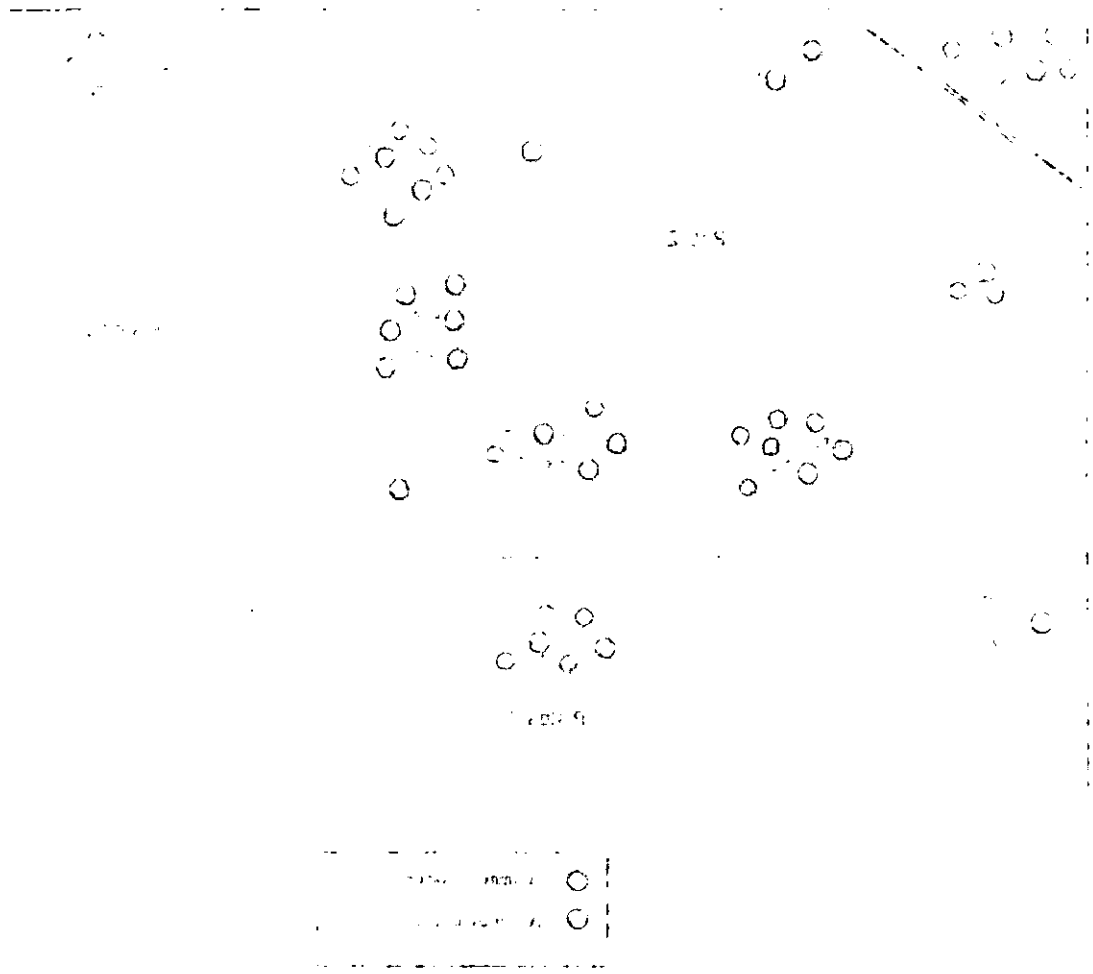
FIGURA 21: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 2.A.



6.1.4.2. Agrupaments sortints

L'agrupament central (i rodalies)

Tant alumnes (elles incloses) com professors s'hi refereixen com el grup de "les Júlies". Es tracta de sis noies que mantenen lligams relacionals intensos tant a classe com al pati (veure Figura 21). Es veuen també fora del centre, per exemple quan queden els divendres per la tarda per passejar pel centre del poble. Aquí un incís: es dóna la



circumstància que la majoria dels alumnes d'aquest grup classe (i també molts d'altres de la resta de classes de segon) es fixen una mateixa hora i lloc de trobada per a totes les tardes de divendres, una botiga de llaminadures al carrer més comercial del centre de la ciutat. Segons afirmen els nois i noies d'aquest grup-classe, arriben a reunir-se davant aquest establiment fins a 30 ó 35 persones estudiants de 2on d'ESO del mateix institut. Però ja des dels primers moments s'hi van produint descomposicions successives; alguns miren botigues, d'altres van a les pistes, molts es troben i marxen a casa d'algun d'ells... En el cas de "les Júlies" normalment acaben quedant-se elles sis soles, sovint en companyia de l'Arès o la Paula.

M'he referit a aquest pràctica d'oci ja què dibuixa tant la intensitat de les relacions internes d'aquest grup, com pel sentit de les seves connotacions més generals (veure punt 5.1.1.2. "*Voltant*"). Recordem, per exemple, les paraules de la Paula en qualificar les apropiacions típiques de determinats espais d'oci del municipi. "*Els que queden al Sec i dolç som nosaltres, després estan els que queden als cines, que són gent més així; de buscar-se problemes, de fumar porros i tal*". Però algunes de les noies del grup també assisteixen a les mateixes activitats extraescolars: la Júlia O. i la Júlia V. (també la Paula) van juntes a classe de hip-hop; l'Ona, la Júlia G. i la Mireia fan anglès a la mateixa acadèmia. A excepció de l'Ona (nova d'aquest curs) totes elles es coneixen de l'any anterior, i gairebé totes havien estudiat a la mateixa escola de primària. Totes sis són catalanoparlants i filles de famílies de classe mitja-alta, amb pares i mares amb estudis superiors; un perfil que comparteixen els alumnes relacionalment més pròxims a aquest cercle social, aquests són, les seves rodalies: el Pau, la Paula, l'Arès, l'Anna, el Roger i l'Aram.

Si bé no deixen d'advertir que és encara d'hora per formular-se clares expectatives en el terreny acadèmic, cap d'elles dubta del seu futur accés a la universitat. El seu expedient és més que digne, com ho és també el dels companys que veiem més proximitat hi mantenen dins la xarxa-classe. Particularment brillants són les avaluacions acadèmiques de l'Ona, el Pau, l'Anna i el Roger. Tots aquests alumnes, com la resta dels seus companys fan referència al clima de competitivitat que es respira a classe quan, per exemple, es reparteixen correccions d'exàmens. Els mateixos professors en donen fè. La Júlia O., per exemple, explicava:

> La Ona, *puf*, es preocupa molt. Suposo que perquè el seu pare abans era profe d'aquest cole i ella venia d'un altre. La Mireia i la Laia també es preocupen molt, també crec que jo, en una certa manera. Després la Júlia Gil i la Júlia Vila es preocupen, però la Gil perquè té la seva mare aquí. Totes a la seva manera ens preocupen, però cadascuna més així. I hi ha molts piques per aviam qui treu millors notes (...), en general, no només nosaltres.

Tornant al nucli dur d'aquest agrupament, a "les Júlies", algunes d'elles justifiquen la seva relació d'amistat referint més motius d'homofilia. Dos d'aquests motius són el seu catalanisme i el seu feminisme. Ens ho deia l'Ona: "*Nosaltres, a més, som molt feministes, entre cometes, i defensem els nostres drets i no veiem els tios com uns déus. (...) independentistes una mica, sobretot la Júlia V., que va sempre amb semarretes així i tal*". Corroborant la importància d'aquesta darrera coordenada ("català-espanyol") en el conjunt de les geografies articulades a l'IES A, la mateixa Ona continuava: "(...) *després hi ha els típics del curs que van, així, de xulos i els hi agrada anar, així, de guais, parlant castellà i van així pelats*".

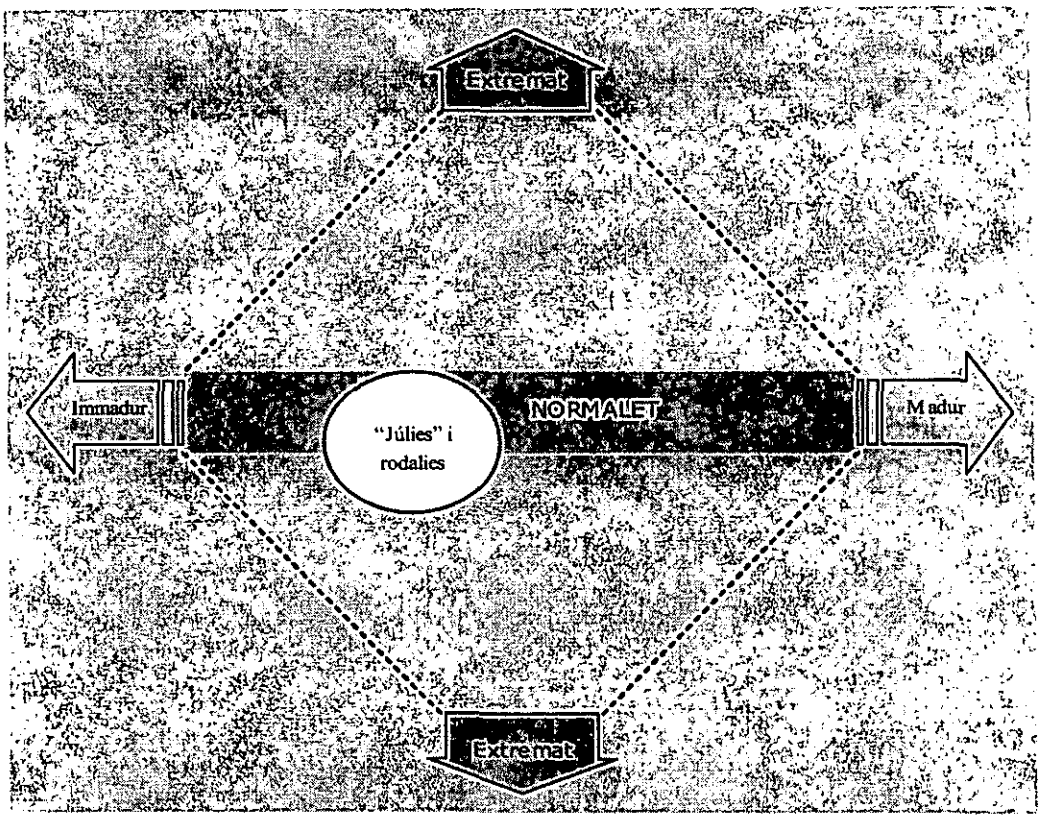
Tot plegat, la seva intensitat relacional, el seu posicionament acadèmic, els seus idearis..., contribueix a situar-les com a grup representant de determinades marcacions simbòliques. El Sebas, noi força allunyat del cercle de relacions d'aquest agrupament, en feia un retrat certament no gaire afavoridor:

> La Laia y la Mireia. Así muy pijas, que están todo el día, '*ay tío, deixa'm*'. Luego está la Anna, que saca todo excelentes y que cualquier cosa que digas ella te dice que es más inteligente que tú, que se cree no sé qué y que los profes también la tienen mimada. Son las niñatas éstas, que son las catalufas, feministas, y que no saben ni lo que creen. Porque creen en algo y no saben ni los motivos, y que se van quejando, por ejemplo, del machismo y por detrás van diciendo, '*és que els homes no sé qué, i els homes no sé quantos*'. Y yo, de las niñas de la clase, me caen bien tres, que son las más normales.

Pel que fa a l'eix transgressors-normalets, totes sis es distancien frontalment tant d'aquelles noies que vesteixen excessivament "provocatives" ("*les presumidetes, bueno que els hi agrada ensenyar el melic i tot això*", que caricaturitzava la Mireia), com en general de tota pràctica considerada "extremada" (a les entrevistes fan sobretot aparició tres d'aquestes pràctiques: fumar, anar a la discoteca i anar amb nois).

Proposaríem doncs la següent representació gràfica:

FIGURA 22: Posicionament cultural de l'Agrupament central (2.A.)



Optem per fer tendir el seu posicionament cap a "zones" d'immaduresa tant jutjant les connotacions dels seus gustos i pràctiques (dins i fora de l'escola), com per les consideracions relatives d'alguns dels seus companys: "*las niñatas mimadas*", segons el Sebas, o "*paves*" i "*infantils*"d'acord amb l'Anna, tanmateix pròxima al seu cercle de relacions gràcies al vincle diàdic que manté amb l'Arès.

En qualsevol cas és rellevant la centralitat de la posició ocupada per aquest clique dins l'estructura de la xarxa. Si atenem als sis nòduls que formen el seu nucli dur, destaca l'extensió dels seus veïnatges (rang), deguda al fet de tractar-se d'un agrupament ampli amb una densitat relacional interna notable. Però si fem cas dels valors de les mesures de proximitat general (*ncloseness*) a la resta d'individus i lligams relacionals, aleshores sobresurten les posicions de la Júlia O. (55,6%), la Júlia G. (55,6%) i la Júlia V. (52,1%). Únicament tres alumnes superen aquestes darreres marques, el Martí (amb un 58,1% de *nclosenness*), la Paula (56,8%) i el Pau (56,8%). Tots tres, sobretot la Paula i el Pau, són individus vinculats al cercle de relacions que articulen les anomenades "Júlies". Particularment el Martí (amb una *betweenness* del 23,9%) i la Paula (14,3%)

expliquen la seva centralitat global gràcies a les seves funcions de pont amb d'altres conjunts relacionals: el Martí sobretot arran del seu lligam amb el Sebas, la Paula a la seva relació amb la triada Helena C.-Míriam-Chiara.

Altres tendències "centrals"

M'acabo de referir al pes relatiu del Martí dins l'estructuració de la xarxa-classe. Des de tots els punts de vista es tracta aquest de l'individu estratègicament millor posicionat. Més enllà dels valors dels corresponents indicadors de centralitat, val a dir que el Martí és considerat per tots els alumnes entrevistats com el noi més madur de la classe, com el noi qui té més amics i menys enemics. Efectivament l'observació de camp permet corroborar la seva facilitat per combinar relacions de companyia i amistat tant amb el cercle de "les Júlies" com amb els seus principals "oponents", Sebas i els seus amics (Borja, Juli i Sergio). A classe canvia constantment la seva ubicació, de vegades compartint taula amb el grup del Sebas, a voltes amb alguna de les sis noies en qüestió. El Borja, per exemple, comentava "*es el único normal de los catalanes*", la Júlia O. "*és molt bon tio, ens portem molt bé amb ell*". Reuneix també la combinació d'aquells capitals millor valorada: sap estudiar (de fet és dels qui treu millors notes) i sap divertir-se (a classe no es comporta com un "empollón", fora del centre surt amb els amics, fa esport i té èxit amb les noies).

Parlàvem de la bona relació existent entre el Martí i el Sebas. Efectivament tant el Sebas com els nois (exceptuant el Martí) amb qui més es fa dins la classe se situen llunyans al que "representen" "les Júlies" en el context dels mapes relacionals i culturals de referència. Hem citat les crítiques del Sebas a la immaduresa, el catalanisme i el feminisme atribuït a aquestes noies. I hem també recordat les paraules de l'Ona referint-se a les marcacions simbòliques atribuïdes als amics del Sebas ("*van, així, de xulos i els hi agrada anar, així, de guais, parlant castellà i van així pelats*"). Coincideix també que el Borja, el Juli i el Sergio són els alumnes amb pitjors notes de la classe, aquells qui més interrompen les explicacions dels professors i aquells qui menys "refinen" la seva preocupació pel seu vestuari. Recordant les explicacions apuntades en el punt 5.1.1.3. "Els territoris del gust", entendrem que aquest nois es etiquetin com a "*pijes*" les noies que es comporten i vesteixen com "les Júlies". Alguns d'ells mantenen menys distàncies amb algunes de les pràctiques considerades per la majoria dels seus companys com a transgressores. El Borja, per exemple, comenta:

> Es que si a esta edad pruebas un cigarro es normal. No meterse coca, pero un cigarro es normal. Ellos, por ejemplo, seguro que tienen alguno que está, 'no

> tio que em moriré, que es malíssim, sólo una calada'. Y yo no fumo siempre pero a veces un cigarro o algo.

Tornarem més endavant sobre la transcendència d'aquest seguit de tensions entre els uns i els altres. Sí convé situar la figura del Sebas com a nòdul força central dins la xarxa-classe (veure Taula 7); a més es desmarca en bona mesura dels posicionaments escolars dels seus amics, disposa d'un bon expedient acadèmic (malgrat a classe sigui dels qui més "la lia") i té clar que vol accedir a la universitat: "*es el listo del grupo*", afirmava el Borja.

En canvi des del punt de vista del Sebas (també dels seus amics), les noies més "normals" són l'Helena C., la Míriam i la Chiara. Són les qui des de l'òptica de la majoria de les noies de la classe representen posicionaments més transgressors tant en el terreny estètic ("*les que van provocatives, molt arrepades i marcant molt*", segons l'Anna; o d'acord amb el que comentava la Mireia, "*les presumidetes, bueno que els hi agrada ensenyar el melic i tot això*"), com en el de les pràctiques. En relació a aquest segon terreny, la Paula valorava el sentit del canvi de posicionament de la Míriam:

> Abans tampoc és que fos molt d'estudis i això, tampoc la coneixia molt, però estava una mica més centrada. Ha conegut a molta gent que passa d'estudiar, més gran. Gent una mica problemàtica. Jo crec que ha canviat a pitjor. (...) I fuma i tot això.

D'aquestes tres noies destaca, no obstant, la proximitat al conjunt de nòduls de la xarxa de la Helena C. (amb un 50% de *nclosenness*), fruit de la seva relació d'amistat amb la Paula, així com les funcions d'intermediació de la Míriam (amb una *nbetweenness* del 16,1%, la més elevada després de la del Martí), deguda al seu lligam amb el Sebas, l'Helena F. i el Martí.

Tendències "perifèriques"

M'acabo de referir als que acostumen a compartir pupitre amb el Sebas, aquests són el Borja, i la diada Juli-Sergio. Des del punt de vista estrictement relacional convindria fer notar que els tres nòduls que els representen ocupen posicions força perifèriques dins l'estructura general de la xarxa-classe. Les seves mesures de centralitat, en particular les pròpies del Borja (amb un 35,2% de *nclosenness*, i sense pràcticament capacitat d'intermediació i influència) així ho indiquen. En general tots tres es relacionen poc o gens amb la resta de companys de classe: els vincles del Borja es limiten al seu lligam

amb el Sebas, mentre que en el cas del Juli i el Sergio, si bé estableixen contactes relativament freqüents amb el Sebas, circumscriuen la seva sociabilitat dins l'aula a la mútua relació d'amistat que mantenen. En hores de pati el Sebas i el Borja comparteixen companyies d'altres grup-classe; el Juli i el Sergio s'ajunten amb d'altres nois del mateix curs per, generalment, jugar a futbol (veure Figura 21).

Cas també extrem, si bé molt diferent és el de la Mònica. Els seus companys de classe no dubten a considerar-la l'"empollona" de la classe, per quant (a diferència del cas d'alguns nois i noies participants del cercle de relacions del grup de "les Júlies"), combina la seva manifesta preocupació pels estudis (reflectida en la consecució d'un expedient brillant) amb una situació relacional força "precària" dins el context de la xarxa-classe. Dins l'aula pregunta constantment el professor o professora i demana gairebé sempre el torn de paraula per respondre les seves preguntes. Quan el funcionament de la classe ho permet, s'aixeca i xerra amb l'Helena F. La resta dels seus companys de classe consideren que és una de les noies més tímides i amb menys amics tant de la classe com de fora d'ella. En hores de pati s'asseu al vestíbul amb l'Helena F. i altres noies d'altres grups-classe de segon.

Però més que la Mònica, qui més és nominada en ser preguntats els alumnes sobre la noia més tímida i amb menys amics és l'Eli. En situació d'entrevista ella mateixa explica les seves dificultats per consolidar amistats o companyies duradores. Molts i diversos han estat els problemes que l'han impedit de participar de manera estable en algun dels agrupaments formats a classe o fora d'ella. La recordem com aquella noia amb una gran afecció a jugar a futbol en hores de pati (veure punt 5.1.1.1. "Les pràctiques informals"), la qual cosa l'havia impedit de "*veure com són les amistats juntes...*". Però ara "*volia saber com era. Perquè és el que fa la gent d'aquesta edat. (...) prefereixen tenir una estona per les seves converses i tenir confiança entre elles mateixes*". Però moltes han estat les experiències de rebuig viscudes, algunes d'elles a causa del seu suposat "mal caràcter", d'altres explicades en funció del seu "desencaix estètic". Per exemple, la Míriam, recordant la seva pròpia experiència, explicava: "*Jo per exemple abans vestia diferent, vestia com la Elisabeth i a mi ningú em va acceptar*". Des del punt de vista de l'Anna: "*l'Eli té una manera de vestir diferent, i la gent se'n riu d'ella. Sempre insistim molt de què hem de respectar a les persones i que si són diferents o vesteixen diferent els hem d'acceptar, i al dia següent ja s'estan rient de la roba que ha portat*". Un d'aquests problemes el va tenir arran d'un intent deliberat per la seva part d'acostar-se al grup de les Júlies:

> Ara, no sé, com ja tenen confiança entre elles. Ja no em diuen... Perquè tenen el seu grup i em diuen, 'ves-te'n d'aquí que estem parlant', i això. (...)

> Clar, perquè en aquest grupet em deien que tenien que parlar entre elles i, clar, jo m'han anava. A mi em diuen que marxi i marxo, què hi farem.

L'Eli ha començava recentment a comunicar-se amb certa freqüència amb la Kelly, noia d'origen equatorià, procedent de Guayaquil i present a l'institut des de l'inici de primer d'ESO. Totes dues presenten els índex més baixos de centralitat dins la xarxa-classe. A l'hora d'educació física, per exemple, formen sempre parella d'exercicis. Fora de classe, en hores de pati, la Kelly s'ajunta amb altres noies equatorianes, mentre l'Eli acostuma a voltar sola entre les pistes i el vestíbul del centre (veure Figura 21). Parlarem del cas de la Kelly i del sentit del seu vincle amb l'Eli posteriorment.

I també ens referirem a les relacions diàdiques entre el Denis i el Paül, tots dos nois equatorians, arribats a Catalunya per cursar els darrers cursos de primària. Si bé a classe mantenen certa proximitat amb el Sergio i el Juli, tots dos es relacionen al pati amb nois d'origen equatorià d'altres classes i cursos, formant un grup tant nombrós com protagonista de determinades marcacions simbòliques.

6.2. En síntesi: "els amics són importants"

L'esforç central d'aquest capítol ha estat el de descriure l'estructura de les xarxes socials consolidades en el moment de realització del treball de camp a les aules i zones d'esbarjo que han centrat les unitats d'observació d'aquesta tesi. Al mateix temps, he anat indicant els jocs d'aquelles homologies principalment compartides entre cadascuna d'aquestes formacions relacionals i determinades marques de posicionament d'ordre més específicament cultural (transgressió vs. no transgressió, maduresa vs. immaduresa). En tot cas, s'ha tractat d'un exercici eminentment descriptiu, d'una instantània al moment present dels contextos relacionals que serveixen la referència actual per als processos de posicionament geogràfic del conjunt del nois i noies que en formen part. En el proper capítol s'analitza amb més profunditat els sentits i les trajectòries d'aquests posicionaments per al cas dels joves d'origen immigrat entrevistats. D'ara endavant, doncs, l'abordatge epistemològic torna a prioritzar els criteri hemenèutic i interpretatiu.

Voldria concloure el present capítol reprenent el fil del debat sobre els possibles efectes dels posicionaments relacionals dels joves adolescents (ubicació específica en les xarxes referents d'amistat, companyia i contacte) respecte de la formació i transformació dels seus posicionaments culturals (gustos, discursos, hàbits i pràctiques). Efectivament molts dels joves entrevistats (tant autòctons com immigrats) reconeixen la importància

d'aquests efectes. Si bé en cap cas es nega el manteniment d'una mena d'espai de personalitat propi, un "fur intern" no subjecte a pressions o influències de l'"exterior", en el decurs de les entrevistes sí solen aparèixer referències constants al fet que els cercles d'amistat condicionen en part allò que a un li agrada o desagrada, allò que es fa o es deixa de fer, allò que s'opina sobre certes qüestions. Certament es tracta d'una línia d'influències sobretot reconeguda quan no es parla d'un mateix. Em referia abans als significats atorgats als dictàmens estètics de la moda: alhora que cap jove adolescent reconeix sentir-se pres d'estils estètics prefixats per la moda, gairebé tots opinen que "la resta" sí els segueix. El mateix succeeix quan, genèricament, es parla sobre el poder d'influència dels amics. Aquells que sobretot s'hi deixen infuir són "els altres". Un exemple: l'Anita (4.A.) explicava com va perdre una gran amiga justament perquè va deixar-se influir per un cercle d'amistats que "le cambiaron la personalidad". Així ho relatava:

> A ver, que ella era antes, bueno, éramos un grupo de muchas amigas, y éramos todas así, normales, en aquella época tirando más para *hippies*. Y luego, en segundo de ESO, llegó una chica que era así, que va más en plan, como las *peladas* de aquí, con la Alfa, 'viva España', y así, en plan facha. Y como era nueva y no conocía a mucha gente, pues agarró a esta chica por banda. La cogió y poco a poco le iba comiendo la olla, diciendo que las cosas son de esta manera. Le fue cambiando la mentalidad, la forma de pensar, luego, cuando iba con ella le decía, 'ahora te vas a comprar esto y lo otro', y nada, le empezó a comprar cosas distintas, pero totalmente distintas a las de cómo ella era.

En canvi l'Anita sostenia haver quedat al marge dels mateixos envits d'aquest cercle: "*una persona te puede influir, pero siempre y cuando no tenga una personalidad muy marcada. Porque yo también empecé a ir un poco con éstas, y yo seguí siendo como era. A mi nadie me cambió la forma de pensar*".

Són pocs els casos en què es reconeix ser un mateix objecte d'influències profundes per part d'aquelles persones amb qui es va. Confessions com les de l'Anna (4.A.) són certament força excepcionals: "(...) *jo és que soc molt influenciable i qualsevol cosa ja em canvia de manera de ser, no sé. Es que no me n'adonava, i com que ho feia la meva amiga, i com era molt amiga meva, doncs ho veia normal*".

En definitiva, els amics són importants. I tenir amics és important. Òbviament aquest és també un raonament que planeja sobre les vides quotidianes i els discursos dels nois i noies d'origen immigrat. Ho veurem de seguida.

7. *CONCLUSIONS*: GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA. POSICIONAMENTS DELS JOVES D'ORIGEN IMMIGRAT.

Els dos capítols anteriors han servit per interpretar els mapes geogràfics que serveixen de context referencial per als posicionaments culturals i relacionals del conjunt de joves adolescents entrevistats. El capítol 5 s'ha centrat en la identificació de les coordenades i homologies que estructuren els mapes culturals a partir de les quals els joves adolescents orienten la significació de les seves presències als territoris escolars, de l'oci i familiars. El capítol 6 desenvolupat un exercici de base descriptiva. Ha servit per dibuixar els perfils dels mapes relacionals consolidats en el moment de realització del treball de camp a les aules i zones d'esbarjo que han centrat les unitats d'observació d'aquesta tesi. I ha avançat en l'anàlisi de les raons que justifiquen la consolidació d'aquestes xarxes (propinqüitat, homofilia, popularitat...), indicant les correspondències sortints entre formacions relacionals (més o menys homogènies quant a l'origen) i posicionaments culturals, prenent d'aquests darrers algunes de les seves principals marques de significació homològica (transgressió vs. no transgressió, maduresa vs. immaduresa).

És ara el moment de baixar al terreny de les experiències de posicionament viscudes entorn d'aquestes geografies, i de fer-ho copsant el sentit dialèctic de les relacions entre les trajectòries d'acumulació d'experiències en l'ordre cultural i els itineraris d'ubicació en els mapes relacionals. Tot plegat sense descuidar l'atenció al procés invers: la incidència de les experiències de posicionament en la (re)construcció de les mateixes articulacions geogràfiques generals.

Aquest és l'anàlisi que plantegem realitzar per al cas dels joves d'origen immigrat entrevistats. En l'apartat 7.1.1. recollirem alguns dels moments clau en les trajectòries de posicionament relacional d'aquests joves, mentre que en el punt 7.1.2. ens centrarem en la interpretació dels sentits d'aquells seus posicionaments culturals més significatius. L'apartat 7.1.3. rastreja la mesura en què en la dilucidació de tots dos processos entren en joc els efectes de les atribucions, dels judicis i prejudicis construïts entorn la "qüestió ètnica" i la immigració. A tall conclusiu, l'epígraf 7.2. recull les lògiques resultants dels posicionaments sortints, i interpreta les seves dinàmiques de ruptura.

7.1. Els camins per les geografies adolescents

¿Com es mouen els adolescents d'origen immigrat entrevistats en el sí de les geografies culturals i relacionals que conformen els seus camps simbòlics i de sociabilitat en territori escolar?

7.1.1. Experiències de posicionament relacional

Comencem respònent a la qüestió relacional. En aquest pla veurem com, d'entrada, cal preguntar-se sobre el *camp dels possibles relacionals* que es presenta "més disponible" per als nois i noies de què ara ens ocupem.

7.1.1.1. Grups tancats, grups oberts

> Al principio estaba un poco desorientado, porque como entré un poco tarde, ya algunos ya se orientaban y conocían a muchos profesores. Yo no, yo cuando llegué no sabía dónde estaban las clases, no sabía... Y eso también me fue un problema de atención, porque yo iba siguiendo a los demás, en la clase no me involucraba porque no conocía a los compañeros, me daba vergüenza, no sabía qué decir. Entonces, el primer mes, me estaba integrando mientras que los demás ya sabían. Porque claro, las primeras clases te enseñan como van las cosas y eso y yo empecé ya en las clases normales. Entonces tardé un mes en integrarme más y empezar a hacer.

Aquestes paraules no les pronuncia cap alumne d'origen estranger. Són extretes de l'entrevista mantinguda amb el Sebas, estudiant autòcton de 2on d'ESO a l'IES A. Concretament ens parlava aquí dels sentiments i experiències de desorientació viscudes els primers moments d'entrar a l'institut a mitjans del curs anterior, quan la resta de nois i noies ja es coneixien entre ells i havien ja tingut temps de fer-se amb les dinàmiques formals i informals pròpies de la vida quotidiana al centre. Confusió, vergonya, aïllament..., tot plegat vivències que acompanyen l'entrada de tot nou alumne, vingui d'on vingui.

És clar que per a aquells que arriben de més lluny, les distàncies a salvar s'accentuen. El desconeixement del territori, del funcionament institucional del sistema educatiu, en ocasions de les llengües autòctones, la manca de referents personals de suport,... tot plegat col·loca els alumnes nouvinguts d'origen estranger, particularment els alumnes d'incorporació tardana, en una posició de partida no gens fàcil. A les entrevistes realitzades tots ells ens expliquen la manera com van viure aquests primers moments

carregats de tota mena d'incerteses i dificultats. Alguns ho fan recordant la seva entrada a les classes de primària, d'altres fent memòria de la seva arribada en diferents moments dels cicles de secundària. Quan és aquest darrer el cas, aleshores acostumen a afegir-se sentiments profunds d'enyorança d'allò que s'ha deixat enrera: la família, els amics, els espais coneguts...

Òbviament no és el mateix iniciar l'escolarització a tercer o quart de primària que fer-ho al segon cicle de l'ESO. Ni les dificultats són les mateixes, ni ho és la intensitat amb que són viscudes; tampoc el sentit de les seves implicacions. Ho anirem veient. Em vull ocupar aquí de la importància d'una d'aquestes dificultats, també variable segons el moment d'arribada i les circumstàncies particulars de cada alumne: l'entrada en uns mapes de relacions, ens uns tramats de companyia i amistat que han anat cristal·litzant prèviament a l'arribada d'aquests nois i noies. És cert que, en moltes ocasions, inclús els nois i noies d'incorporació tardana ja coneixien alguns dels seus companys d'institut abans d'entrar-hi (veïns de barri, companys d'activitats extraescolars, parents...). Alhora, és clar que aquesta circumstància no resol per sí sola els reptes que els planteja els seus processos de posicionament relacional més general. Molt sovint aquests coneguts representen nòduls relacionals "poc aprofitables"; poden anar a d'altres classes o cursos. I en qualsevol els processos de posicionament relacional es van resolent en funció dels moviments i els significats del conjunt de les xarxes socials en joc.

Esdevé trascendental, per tant, conèixer l'estat d'obertura o tancament d'aquestes xarxes. Abans d'entrar en la caracterització cultural específica d'aquestes xarxes (quins valors actitudinals i d'estil articulen), convé preguntar-se sobre les possibilitats (o impossibilitats) de contacte i relació amb joves diversos, en base a l'estructura pròpia dels agrupaments existents. El treball de camp realitzat m'ha permès il·lustrar en el capítol anterior com hi ha grups més tancats que d'altres (cliques més densos que d'altres, més aïllats que d'altres), així com individus amb criteris de sociabilitat més flexibles que d'altres. És clar que això condiciona els "*camps dels possibles relacionals*"[93] que es presenten davant els nois i noies nouvinguts.

Sense anar més lluny molts dels alumnes entrevistats –tant autòctons com d'origen immigrat– interpreten el funcionament "normal" de les seves vides socials i les de la resta de joves (dins i fora de l'institut) sobre la base dels respectius grups de referència. L'Ona (2.A.) ho expressa convençuda:

---

[93] Faig aquí traducció de l'expressió conceptual bourdieuana "univers dels possibles estilísitics" (veure *La Distinción, Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988).

> Ona: Cadascú té el seu grupet d'amic, i si no tothom, la majoria. és una cosa normal i ho fa tothom, tu tens el teus amics, i pots parlar amb qualsevol altra persona perfectament, i a vegades al pati anem amb altre gent, però no és el mateix, no hi ha tanta confiança. Perquè tothom correspon al seu grup d'amics.
>
> Entrevistador: No has provat d'estar amb un altre grup, ni res?
>
> O: Bueno, els dos o tres primers dies anava amb tothom i em presentaven a tothom. La gent m'havia de conèixer a mi i jo amb ells, però aleshores, com el primer dia ja no vam dinar aquí i al migdia ja me'n vaig anar amb aquelles a fer una volta... Allò ja va ser com clavar una xinxeta al suro. I ja vaig dir que amb aquelles em quedava.

Molt freqüentment els nois i noies d'origen estranger entrevistats fan referència a com aquest factor ha condicionat les seves experiències de posicionament relacional. En ocasions s'hi fa esment a posteriori, per tal de justificar el perquè dels seus itineraris particulars de posicionament: "(...) *estábamos en clase y ellas empezaban a hablar y hacerme conversa, por eso digo que son más cercanas a mi, hacen conversa y bromas y las otras no. Las otras nada más iban con ellas y ya está*", ens explicava la Kelly (2.A.). Altres vegades es fa com a part de la descripció dels grups que en l'actualitat visualitzen. El Jonathan (2.B.) s'hi referia en aquest sentit: "(...) *todos con su grupito están ahí, unos por acá, otros por allá, y muchos son diferentes de lo que hacen, y pues tu no sabes qué hacer*".

En tots dos casos acostumen a barrejar-se atribucions psicològiques (personalitats més o menys obertes dels seus integrants) i adscripcions culturals juvenils (molt sovint d'ordre estilístic). Un exemple a mig camí entre l'un i l'altre criteris ens el proporciona les valoracions de la Sole (4.A.) a propòsit dels posicionaments culturals i conductuals que bona part de la resta de l'alumnat també atribueixen als agrupaments coneguts de nois i noies catalanoparlants fills i filles de famílies amb elevats capitals econòmics, culturals i socials (veure punt 6.1.3.2.). La Sole interpreta aquest tancament a la llum de les seves vivències a la seva anterior escola. així com en comparació a d'altres grups i individus de la seva classe actual.

> *Yo veo que acá son un poco más cerrados, allá son mucho más abiertos, pero* bueno. Pero alguna gente, y es hasta que entras porque, por ejemplo, la Alba, yo llegué era pero súper híper cerrada. Era ella, su catalán, sus amigos y ya está, y tampoco se quería abrir ni nada, pero bueno, luego, con el tiempo, yo me llevo bien con la Alba. Y lo que tenemos nosotros, por ejemplo, es que siempre saludamos, aunque no sea nadie, 'hola, ciao', y en cambio ellos, si no te conocen, no te saludan. Si tú entras y no eres amigo ni nada, no te dicen nada y eso cuando llegamos sí que decíamos, '*uy, uy*'. Por ejemplo, la Bárbara y todas esas son como mucho más abiertas y más ellas y más de alborotadas. En cambio la Alba, la Laia son más cerradas, más...

En canvi, la Carola, companya de classe de la Sole, ens parla de com li va sorprendre descobrir al nou institut que el tancament relacional s'articulava clarament per visions d'estil. Les seves anotacions són enormement interessants per quant representen molts dels arguments fins ara desenvolupats, i ho fan contrastant les homologies entre topografies culturals i relacionals al país d'origen amb el valor d'aquestes mateixes vinculacions al seu actual entorn.

> Aquí cada grupo tiene sus gustos. Sabes que, o sea, cómo se visten y eso, yo creo que acá está todo separado por sectores. Los que se visten así van todos juntos, los que así en otro. Yo tenía amigos que podían ser *hippies*, otros *punkies*, otros *metaleros*, no sé. Que se vestían totalmente diferente a mí, pero los conocía y éramos amigos. Teníamos diferencias, pero no los que se visten así andan juntos y eso. Entonces que yo lo veo todo como, así, muy estructurado. Yo te lo puedo explicar cómo lo viví yo, porque hay diferentes tipos de persona y seguro que hay personas allá que igual eran, como acá, *fashion*, y otras no. Lo que no había es esta de las motociclistas que aquí dicen *peladas*, *peladas* sí que no había. Otros tipos sí, metaleros y de los demás también. Pero acá es como demasiado estructurado. Allá es un poco más libre, tú puedes hacer.

Així la Carola comparteix molts dels comentaris dels seus companys de classe, entre ells, els de l'Anita: "*a la gente se le hace de categoría por la forma de vestir. Y por la forma en que vistes te aplican, pues esta persona es así, le gusta esto o esto otro. Y esta otra, pues de otra manera. Y cada uno va con los suyos y no se mezclan*". Que aquestes fronteres siguin més o menys permeables ja és una altra història. Entre d'altres coses, dependrà de la intensitat i la reflexivitat amb que els adolescents visquin les coordenades i homologies que identifiquen els seus posicionaments culturals. El cas és que la cristal·lització d'aquestes topografies dibuixa uns mapes relacionals, més o menys tancats, que apareixen "donats d'entrada" als joves nouvinguts que hi entren a formar part.

M'estic referint als perfils d'obertura i tancament d'aquests mapes, quan alhora convé tenir present les actituds, estratègies i adscripcions pròpies dels mateixos adolescents que els experiencien amb menys bagatge que la majoria. I és clar que també els joves d'origen immigrat afronten aquesta incorporació amb disposicions individuals i grupals diverses quant al seu grau d'obertura. En l'explicació d'aquestes disposicions hi intervenen variables múltiples, des de variables personals com les habilitats socials individuals, la seguretat en un mateix o les pròpies estratègies relacionals, fins a factors socials més generals com determinades implicacions relatives al gènere o a incidències culturals; tot plegat creuat pels efectes del major o menor coneixement de les llengües autòctones o dels codis i significats de les cultures adolescents "autòctones". Quan apareixen aquestes qüestions en les situacions d'entrevista, tant els estudiants autòctons

com els d'origen immigrat solen elaborar opinions entorn la *timidesa* d'alguns dels nois (sobretot d'algunes noies) nouvinguts.

Aleshores pot llegir-se el pes d'algunes atribucions culturals. Són majoritàriament definides com a tímides i tancades les noies d'origen magribí, particularment aquelles acabades d'arribar. Vegem com ho interpreten alguns dels nois i noies entrevistats.

Potser el punt de vista més "radical" (per culturalista) l'explicita la Yassamina (4.B), noia marroquina arribada de Casablanca en el moment d'inicar 3er d'ESO. Parlant sobre els sentits de dur o no mocador (tema sobre el que tornarem més endavant), comentava: "*No, ara no el porto, però després si. Quan passi el temps, bueno no falta molt, perquè la religió diu que s'ha de fer mocador i ser tímida, les noies. Els musulmans som molt diferents que els cristians*". Sense recórrer a arguments tan explícits, la Mayra, noia equatoriana estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, parla de la timidesa de les noies marroquines de l'institut oposant-la a la seva actitud personal més oberta:

> Yo creo que se apartan porque son como cerradas. No sé si quizás por su religión. Son, pues, como tímidas, no sé. No hablan con nadie.Yo creo que es eso, porque si les dicen algo se apartan. En mi caso no era así, si me decían algo les respondo. Creo que es la manera de no defenderse y que les toman por tontas.

No es tracta, però, d'una atribució generalitzable. I els mateixos nois i noies entrevistats així acostumen a entendre-ho. Moltes d'aquestes noies són tímides perquè no parlen ni català ni castellà, això limita temporalment la seva sociabilitat. En altres paraules, ni són tímides entre elles, ni ho seran sempre amb la resta. La Yolanda i la Jenny parlen així de les diferències entre la Najlae i la Hasnae, companyes seves de classe i expliquen el cas de l'Amina, actualment estudiant de 3er.

> Jenny: La Najlae está super integrada, porque es super abierta y habla con todo el mundo.
>
> Yolanda: Es la delegada de la clase.
>
> Entrevistador: ¿Y la Hasnae?
>
> J: No la conozco.
>
> Y: Pero también se le ve buena chica.
>
> J: Es timidilla.
>
> Y: Sí, pero igual después le pasa lo que a la Amina. En primero era una mosquita muerta y en segundo también, pero ya al final de segundo ya era más provocativa, que le meten bronca y todo los profesores.
>
> E: ¿Y ahora?
>
> J: Ahora ya va más de chulilla, porque no sé si se quiere parecer a las de cuarto o qué.

El cas certament més paradigmàtic dels límits d'aquesta associació el representa la Najlae, arribada als 11 anys procedent de Tànger. Alumne modèlica, disciplinada, responsable, amb elevades expectatives acadèmiques, va apostar des del primer moment i de manera explícita per "obrir" els seus cercles de sociabilitat incorporant-se a xarxes marcadament heterogènies quant a l'origen. Tots els seus professors i companys de classe la defineixen com una noia "oberta i simpàtica", en més d'una ocasió situada com a "exemple d'integració".

Si bé el cas de la Najlae pot considerar-se un cas excepcional (excepcional també entre el conjunt de nois i noies autòcton), el treball de camp ha permès visualitzar-ne d'altres igualment exemplificadors dels límits de l'associació directa "noies marroquines – noies tancades". Al final d'aquest capítol continuarem parlant-ne.

I tampoc es tracta d'una característica exclussivament atribuïble (amb més o menys encert) al col·lectiu de noies musulmanes. La Kelly (2.A.), per exemple, utilitza uns raonaments igualment culturalistes, en aquest cas per donar compte de la timidesa "pròpia" dels nois i noies d'origen equatorià. A banda de les relatives distàncies idiomàtiques, aquest és, segons ella, un dels factors que explica l'escissió relacional entre alumnes autòctons i alumnes equatorians: "(...) *tienen otras costumbres, no sé. Los ecuatorianos somos más serios, más tranquilos. Más tímidos o yo qué sé. En cambio los españoles son más abiertos*".

Per cert que, si bé la Kelly és considerada per la resta dels seus companys com la persona més tímida de classe, molts d'ells estan d'acord amb les paraules de la Paula quan diu: "(...) *perquè a la classe és molt tímida, però després quan està amb les seves amigues no és gens tímida ni res*".

Finalment, a l'hora d'anomenar els nois i noies entrevistats les persones més tímides de classe, apareixen també freqüentment nominades noies autòctones. Finalment tot plegat corrobora l'existència de multiplicitat de raons en joc, essent tal vegada un dels factors sortints els efectes de la socialització en determinats rols de gènere. Malgrat no deixin de citar-se casos de nois extremadament tímids, els resultats (molt parcials) del treball de camp realitzat semblen en aquest punt estar d'acord amb les tesis d'altres autors i

autores: en tot cas associar la "timidesa" al manteniment de formes de sociabilitat adolescent *menys visibles*[94].

En tot cas es fa difícil parlar del grau d'obertura o tancament de les disposicions dels nois i noies d'origen estranger sense parar atenció, d'una banda, a les pròpies experiències viscudes de rebuig o acolliment, i d'altra banda, a la configuració específica dels mapes culturals adolescents en joc. En el primer cas, pot acabar barrejant-se el manteniment d'actituds tímides o tancades amb reaccions de replegament davant d'un clima relacional hostil; en el segon cas, es pot confondre la invisibilitat associable a la timidesa, amb la invisibilitat relativa a certs posicionaments de no transgressió. En el següents punts m'ocupo de la primera d'aquestes discussions, en el punt 7.2. reflexionaré entorn els creuaments de les homologies "*maduresa - immaduresa*", "*transgressió - no transgressió*".

7.1.1.2. Experiències de discriminació

Les experiències de discriminació viscudes per bona part dels nois i noies d'origen estranger en les seves interaccions amb la resta de l'alumnat representen un factor incident en els seus itineraris de posicionament relacional. És aquest el sentit en què m'hi referiré en aquest punt, veient-ho des del punt de vista d'aquest alumnat nouvingut d'origen immigrat. És a dir, no em centro encara en els significats de la relació existent entre accions discriminadores i marcacions mútues de fronteres més generals en el context de les geografies adolescents de referència. Això serà en l'apartat 7.3.

És clar que l'experiència de sentir-se o saber-se discriminat orienta la construcció de llaços relacionals, alhora que atura l'establiment de segons quins altres intercanvis. Els camps dels possibles relacionals no tan sols són condicionats pel grau d'obertura o tancament de les xarxes socials, sinó també en base a les actituds d'acceptació o rebuig dels seus representants cap a l'alumnat nouvingut. Efectivament, el treball de camp realitzat permet il·lustrar com les trajectòries relacionals dels nois i noies d'origen immigrat, ja des dels seus primers moments, s'expliquen moltes d'elles pels efectes d'aquestes actituds.

---

[94] D'això ens parlen autores com Griffin (1982), Garber i McRobbie (1983), Wulff (1988), McNamee (1988), Ganetz (1995) o Thornton (1996) (veure capítol 2, apartat 2.2.2.).

És evident que els processos de construcció de distàncies relacionals tenen molt a veure amb les experiències de discriminació viscudes. Interessa en tot cas estar atent a la complexitat de formes i continguts d'aquestes experiències. Com dèiem, bona part dels alumnes nouvinguts entrevistats recorden les dificultats i angoixes d'uns primers dies d'institut marcats per situacions i experiències de rebuig sentides en motiu del seu origen. Els relats d'aquests sentiments permeten dibuixar alguns dels significats i implicacions d'aquestes vivències.

En ocasions es tracta de sentiments i percepcions construïdes entorn de signes poc explícits, més latents que manifestos. Aquest fet, però, no impedeix alguns nois i noies nouvinguts llegir aquests signes en clau d'actes discriminatoris més o menys subtils cap a la seva persona i col·lectiu d'origen. En el següent fragment d'entrevista la Yousra (4.B.) identifica el sentit d'alguns d'aquests episodis al temps que certifica les implicacions d'aquelles primeres experiències de discriminació sobre la direcció futura dels seus posicionaments relacionals:

> Yousra: No, de marroquinas sólo estábamos yo y la Bouchra. Y en la otra clase ya estaban las otras, pero todavía no nos conocíamos. E íbamos con el grupo de españolas, pero te miraban con cara rara y siempre se cambiaban de sitio, y si no íbamos, se quedaban en el mismo sitio. No van contigo porque no les gusta de dónde eres.
>
> Entrevistador: ¿Y tu cómo te sentías cuando veías eso?
>
> Y: Mal, claro. Por ejemplo, voy y les digo si puedo ponerme con ellas y me dicen un, 'bueno', con esa cara de que no quieren que vaya con ellas. Así, y a mi no me molesta. Bueno, un poco sí, claro. Cada persona es como es y piensa como piensa. Si pensaran diferente, hablarían conmigo.
>
> E: Cuando dices que si no pensaran así hablarían contigo...
>
> Y: Por ejemplo, en el colegio te decían 'ven conmigo y hacemos esto'..., pero cuando llegué aquí, son más racistas. Bueno, no me gusta decir racistas.
>
> E: ¿Y eso ahora os afecta, cuando estáis en el patio a la hora de relacionaros con unos u otros?
>
> Y: A mi no me afecta. Bueno, si no hubiera más marroquinas aquí, a lo mejor me afectaba porque no tendría con quién ir y me sentiría más sola. Pero ya tengo con quién estar y quién me pueda ayudar a parte de ellos.

En un sentit molt similar s'expressa la Ibtissam, estudiant de 4rt d'ESO al mateix institut que la Yousra. En aquest es destaca el sobresforç que finalment acaba corresponent realitzar a l'alumnat nouvingut per tal de vèncer les barreres poc visibles que el separa de les relacions amb l'alumnat autòcton.

> Sí, pero igual estaba siempre sola porque aquí, no lo digo por..., te tratan un poco mal. Te ven que eres una inmigrante y ya dicen que 'con esa no me ajunto'. Si tú no te espabilas y vas con ellos, no vendrán ellos a decirte que

> vayas con ellos. Siempre tienes que hacerlo tú, te tienes que espabilar, y si no te esfuerzas te ven mal. (...) Al principio nos trataban un poco mal..., no es que nos trataran mal, es que como que no existe esta raza. Ellos están ahí y tú como que no estás.

És important, doncs, la manera com individualment s'afronti aquesta "lluita per la sociabilitat", una lluita que sovint demana insistència, extraversió i valentia per no deixar-se trepitjar, per *ser reconegut*, si més no. Recordant la seva entrada a l'institut, la Bouchra (4.B.) fa esment d'unes dinàmiques que representen algunes de les experiències viscudes pels joves d'origen immigrat en les seves relacions interculturals:

> Lo único, que los primeros días las personas te miraban como si fueras un bicho raro o algo. (...) Porque éramos yo y la Yousra las únicas marroquinas, y entonces te miraban así como, 'vamos a pasarnos con ellas que son de otra raza'. Y bueno, se pasaron los primeros días, nos peleábamos y ya luego, cuando vieron que conmigo no podían pasarse..., con la Yousra a lo mejor un poquito sí, seguían metiéndose un poquito con la Yousra porque ella no se defendía. Yo no.

Aquest tipus d'experiències i situacions caracteritzen les vivències relacionals de bona part dels joves adolescents, nois i noies, d'origen marroquí. Parlarem posteriorment sobre les possibles raons d'aquesta circumstància, com també del fet que es tracti d'una dinàmica discriminatòria relativament significada en funció de la configuració específica de les xarxes socials en interacció. El cas, però, és que en gairebé tots els discursos dels joves d'origen llatinoamericà entrevistats apareixen relats d'episodis que expressen aquestes mateixes vivències. Per exemple, la Valeria, noia argentina estudiant de 4rt a l'IES B, recorda haver experimentat situacions de discriminació ja des dels primers dies d'institut, dos anys enrera:

> Lo ves que te miran como el "pobre inmigrante". Más con los marroquines, pero yo también lo veo que conmigo. Al principio costó mucho porque no concés a nadie y nadie te viene a hablar, ni te piden nada. No es que te insulten, pero te discriminan igual, porque se creen como superiores. Vos estás allí sola y ya. (...) Has de ser muy abierta para relacionarte con los españoles, como la Claudia. A mi me cuesta mucho.

En l'exposició dels motius de la discriminació sentida per part de l'alumnat nouvingut sovint s'hi barregen també qüestions que excedeixen la simple procedència geogràfica o l'adscripció cultural d'origen. És per exemple el que succeeix quan alguns d'aquests joves interpreten sentir-se discriminats també per raons de tipus econòmic. La traducció d'aquestes distàncies en el llenguatge dels mapes culturals adolescents dibuixa una línia discriminatòria que separa els autòctons "pijos" dels joves immigrats "no pijos".

La mateixa Valeria utilitzava l'atribució "agrandados" per descriure aquesta distància amb la majoria dels nois i noies autòctons: "(...) *són, así, como pijos, como 'mira que me he comprado que lleva esta marca', són 'agrandados' que quieren mostrar que tienen mucho*". També l'Omar (4.B.) es referia en aquesta direcció al tipus de discriminació que viuen alguns joves d'origen estranger:

> Has de ir como ellos, has de ir pijo para ser bienvenido. Por ejemplo, este pantalón que llevo yo, si lo llevo de color verde o de forma pobre y muy de esto, y las bambas son de mercadillo, y el jersey que no sea *Champion* ni nada, pues ya están que si parece que uno sea pobre. Eso yo no entiendo de la gente racista. Que yo hay mucha gente que piensa que soy español porque siempre he ido con españoles y visto de una forma normal. Y yo no soy, yo reconozco que soy marroquí y estoy muy orgulloso de serlo, no tengo que esconderme de nadie.

Així mateix intepreta la Mayra, noia equatoriana estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, les seves primeres experiències discriminació viscudes en les seves relacions amb les noies espanyoles de la classe: "*Eran como muy pijas, que se creen mucho mejor que las demás, más que mí. Más ricas, más guapas, mejor ropa... No es que nunca me lo hayan dicho, pero yo les veía así. A mi no me han tratado mal, sinó que me he sentido mal y apartada, por eso. El año pasado más este, ya no*".

Estic movent-me en els terrenys de l'experimentació d'actes de violència simbòlica, aquella que situa l'alumnat immigrat com a víctima de processos de discriminació per raó de la seva adscripció cultural minoritària i situació socioeconòmica desafavorida (veure punt 5.1.1.2. "Les baralles"). Alhora, però, molts d'aquests alumnes narren experiències que més enllà del patiment d'aquestes formes més subtils d'exclusió. Insults racistes, agressions físiques, tracte intimidatori..., formen part dels records (més o menys llunyans) d'algunes situacions que han marcat els itineraris relacionals de bona part dels joves adolescents d'origen estranger amb qui he tingut ocasió de conversar. En relació a aquest punt crec interessant obrir un breu parèntesi teòric.

Troyna i Hatcher (1993) han tractat d'aquests temes pel que fa al cas específic de l'ús d'*expressions racistes* en les relacions entre joves o adolescents de grups ètnics diferenciats. Els autors comencen preguntant-se: necessàriament l'ús d'expressions racistes reflecteix actituds i disposicions racistes?, per tot seguit plantejar la conveniència de diferenciar-ne els usos "calents" –expressions amb una funció instrumental aplicades en situacions puntuals de conflicte interpersonal i que ni impliquen predisposicions racistes per part de qui les protagonitza, ni obstaculitza l'existència de relacions d'amistat entre els actors implicats en el conflicte–, dels "usos

freds" –estratègies amb una funció expressiva i d'aplicació conscient, basades en predisposicions racistes o xenòfobes i sentiments d'hostilitat interètnica–. En relació a aquest aclariment, i partint de les aportacions de Michael Billig[95], els autors proposen una segona distinció conceptual, en aquest cas entre: a) elaboracions ideològiques o *macro*estructures semàntiques abastament popularitzades, amb penetracions significatives en la conformació dels valors, coneixements i experiències que fonamenten les cultures juvenils, així com el seu entorn comunitari i familiar (*ideologies temàtiques*); i b) repertori de coneixements pràctics en què es barregen construccions discursives populars amb construccions subculturals i personals vàlides en el terreny de la interacció quotidiana, al temps que constantment reformulades en funció de les experiències d'aquesta interacció (*ideologies d'interacció*).

De tot plegat, Troyna i Hatcher extreuen una lliçó bàsica. De la presència d'expressions o pràctiques d'interacció "racistes" no podem derivar automàticament l'existència de creences i actituds racistes, de la mateixa manera que l'absència d'aquestes expressions o pràctiques instrumentals no significa obligadament que els individus interacció sostinguin decididament disposicions igualitaristes i de respecte interètnic (Troyna i Hatcher, 1993:120). Els "usos calents", no estratègics d'insults racistes acostumen a ubicar-se a produir-se en situacions de conflicte interpersonal en les quals es fàcil tirar mà d'un determinat repertori de fórmules i expressions popularitzades.

Tornant a l'apartat empíric del meu treball de tesi, val a dir que la feina de camp realitzada proporciona nombrosos exemples d'aquestes expressions racistes estandaritzades: "*puto moro*", "*moro de mierda*", "*puto negro*", "*puto inmigrante*", "*vuelve a tu país*"..., etc. I d'acord amb la tesi, per tal de valorar els veritables significats racistes o no racistes del seu ús esdevé necessari no perdre de vista el context específic immediat en què s'expressen (una disputa a classe, un partit de futbol, una baralla al pati, una broma puntual...). Certament molts nois i noies d'origen estranger han rebut per part dels seus amics autòctons insults d'aquesta mena, i no per això han entrat en perill les seves relacions. Ara bé, si adoptem tal i com estem fent ara el punt de vista dels i les joves d'origen immigrat, també és cert que les interpretacions que fan d'aquestes expressions (les pateixin o no) no sempre són coincidents amb les que elaboren els joves autòctons (les utilitzin o no). Dos exemples:

El Manel (4.B.) explica com a començaments de curs, en una sessió a classe dedicada a debatre la qüestió de la immigració, fent broma, va cridar "*que todos los moros pillen la*

---

[95] Billig, M. *Op. Cit.*

patera y pa casita". Assegura que no es tractava d'un comentari basat en cap convicció, sinó al contrari, d'un acte "*para divertirse*". Ell mateix afirma no ser racista i critica aquells que ho són. El cas, però, és que tots els alumnes estrangers de la seva classe recorden haver viscut amb especial malestar aquella sessió, i designen el Manel com un dels alumnes més racistes del curs. La Fàtima així ho explicava:

> Por ejemplo en psicología, que era un crédito variable, nos pusimos a hablar de un tema de extranjeros, y entonces se pusieron, 'no sé para qué vienen', y así, de esa forma. Después, cuando salimos todos decían que no eran racistas. Y yo, 'no, menos mal, me estás diciendo que nos vayamos de aquí, y no eres racista'. Y el peor, el Manel, que parece que no, pero...

A l'IES A, els nois d'origen equatorià són esporàdicament objecte d'una expressió racista amb connotacions tristament reveladores; en situacions de conflicte o disputa alguns estudiants autòctons els apliquen els criden "*puto moro*". El Denis, noi equatorià estudiant de 2on d'ESO, ho comenta d'aquesta manera:

> A Wilmer siempre le están chillando, 'puto moro', y a él no le gusta que le digan "moro". Y le dicen siempre, 'que te calles moro'. A mí tampoco me gusta que me digan eso. Aunque yo me río a veces, porque me dicen eso y yo no lo soy. Y a veces es broma, pero al final no me gusta (...). No sé, porque somos morenos, no sé. Como si los moros hablásemos otro idioma....

En definitiva, per tal de valorar els significats profunds racistes o no racistes d'aquests insults, i per tal d'entendre els seus efectes sobre la generació de distàncies relacionals amb aquells que els formulen, és necessari conèixer el context específic en què es produeixen, però també discernir les situacions particulars que viuen les seves víctimes. En altres paraules, segons quina sigui la seva trajectòria en el conjunt dels mapes culturals i relacionals de referència l'abast d'aquests efectes serà més o menys profund.

Tot plegat cal tenir present que no tots els col·lectius de joves d'origen immigrat experimenten en els seus itineraris relacionals el mateix tipus de discriminació. Hem assenyalat amb anterioritat com acostumen a ser els joves magribins el grup principalment victimitzat, seguidament dels nois i noies d'origen equatorià. Alhora és clar que ni tots els joves autòctons discriminen ni tots els joves estrangers (sigui quin sigui el seu origen) són discriminats. En l'explicació més general d'aquests processos entren en joc les característiques pròpies de les coordenades que especifiquen els mapes culturals adolescents de referència així com la interacció d'aquests mapes amb les marcacions relacionals més significades. És en aquest joc que es (re)produeixen els

prejudicis que defineixen els actes discriminatoris, els col·lectius propiciatoris d'aquest actes així com l'establiment de possibles excepcions. D'això ens ocupem en el punt 7.3.

7.1.1.3. Experiències d'acceptació

En tot cas, és clar que la sortida més plausible en ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Enfront la vivència d'episodis de discriminació més o menys explícita, contrasta la vivència d'experiències d'acceptació i acolliment.

Freqüentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereix més que cap altre aquell grups de companys del mateix origen. La Ibtissam, per exemple, recorda el neguit, l'aïllament, l'angoixa que caracteritzaren els seus primers mesos a l'institut, abans que arribessin les seves actuals amigues marroquines:

> Ya sé que es difícil, porque cuando te vienen a hablar contigo no vas a entender ni eso. Si tú no llamas más la atención, ellos no vendrán, lo tienes que hacer todo. Y eso a mi me parece mal, porque yo lo pasé y no quiero que ninguna pase lo mismo. Lo pasé muy mal. Hasta que vinieron ella y la Imán, me sentía más tranquila y segura en el instituto, porque antes no quería ni estar aquí porque no hablaba con nadie, estaba todo el día sola. Y tú sabes, te aburres todo el día sola. Cuando llegaron ellas, cambió un poco, y ya ahora que están ellas ha cambiado mucho, porque están muchas ya aquí. Todo eso pasó ya.

Tots els joves entrevistats d'origen immigrat recorden uns primers moments d''institut carregats d'incertesa, confusió, desorientació, vergonyes, incomunicació... I tots entenen que, davant la necessitat urgent de trobar sortides i punts de suport per superar aquests sentiments, és ben lògic recórrer (si més no al principi) a la companyia dels grups de nois i noies del mateix origen. I ho entenen d'aquesta manera tant els joves adolescents membres d'agrupaments homogenis quant a la procedència, com aquells altres que formen en l'actualitat part de xarxes manifestament heterogènies.

Certament hi fa molt la *qüestió idiomàtica*. És evident que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que tenen lloc en l'àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot les primeres setmanes, els primers mesos, el domini de les llengües autòctones (almenys d'una d'elles) es converteix en un factor determinant. És clar, doncs, que els qui pitjor ho tenen són els nois i noies procedents de països de parla no romànica, en el nostre cas els d'origen marroquí. Augmenten en el seu cas les situacions de necessitat que

dibuixen com a sortida relacional més lògica la incorporació en grups de nois i noies del mateix origen, que parlin la mateixa llengua. Tant els joves autòctons com els d'origen marroquí insisteixen en la transcendència de les distàncies lingüístiques en relació als processos inicials de formació de grups homogenis.

El Jose (4.B.) valorava en aquest sentit les implicacions del desconeixement de la llengua espanyola per part de l'alumnat nouvingut d'origen marroquí: "(...) *es que al principio, es que no se enteran un pijo de español, entonces claro que van a hablar entre ellos, porque si no ¿qué hacen?*". I així en parlava la Zakia (4.B.) recordant els seus primers dies d'institut: "(...) *al principi no parles i no et venen a parlar perquè es pensen que no saps res. I és veritat, però després ja no*". Fins i tot, quan es domina perfectament alguna de les llengües autòctones, és evident que continua essent més còmode comunicar-se en la llengua mare. La Ibtissam (4.B.) explicava com això continua suposant certs desencontres entre grups d'alumnes marroquins i nois i noies autòctons:

> A veces no vienen porque hablamos sólo árabe, y los españoles piensan que se están metiendo con ellos. A nosotras nos pasa que estás hablando y luego tienes que traducirlo todo a la otra porque tiene que enterarse y no quedarse ahí, la pobre, como una tonta.

Al mateix temps, però, cal entendre com a revelador el fet que també la majoria de nois i noies equatorians entrevistats situïn el pes de la diferència idiomàtica com a variable explicativa d'aquelles situacions en què es consoliden separacions relacionals entre uns (nois i noies d'origen equatorià) i altres (nois i noies autòctons). En el cas de l'institut A podria entendre's en part el fonament d'aquesta percepció de distància, per quant bona part del seu alumnat autòcton és catalanoparlant. Val a dir, no obstant, que també els nois i noies d'origen equatorià escolaritzats a l'institut B recorren reiteradament a la importància de les diferències idiomàtiques. Aleshores s'insisteix en les dificultats comunicatives que implica la parla d'una llengua espanyola amb diferents vocabularis, sintaxis i accents. La Mayra (2.B.), per exemple, explicava: "(...) *ahora sí que les entiendo, pero antes no. Decían que 'si te* mola *esto' y un montón de palabras,* 'coño' *y no sé qué. A veces me insultaban y ni siquiera me enteraba. A veces yo les insultaba a ellos y tampoco se enteraban*". També el Jonathan (2.B.) s'hi refereix, en aquest cas per tal d'explicar perquè s'ajunta sempre amb altres nois equatorians: "(...) *sí, porque les tengo más confianza, y todo lo que haces te entienden. A veces cuando hablo con ellos, ellos hablan español y yo hablo así, no me entienden mucho. Me voy de vuelta con los ecuatorianos*".

En altres paraules, la llengua, a més de ser un instrument objectiu de comunicació, esdevé també una *marca simbòlica distintiva*, generadora de judicis i prejudicis legitimadors de distàncies i proximitats (veure apartat 7.1.3.).

I és que no és tan sols la possibilitat de comunicar-se en la llengua pròpia, ni tampoc de compartir un passat o unes històries situades en un mateix origen, és sobretot important el fet que els nois i noies que ja són aquí han viscut en pròpia pell els mateixos dilemes que en el present afronten els tot just acabats d'arribar. Com anotàvem abans, la Najlae (2.B.), tan bon punt va incorporar-se a l'escola (a 5è de primària), va apostar explícitament per obrir els seus cercles de relació al conjunt dels nois i noies del seu curs. Actualment, la seva xarxa de companyies i amistats és marcadament "interètnica". Això no obstant, no treu que entengui el procés que du a les noies marroquines nouvingudes a cercar suport en el sí dels grups ja consolidats de noies del mateix origen.

> No sé cómo explicarlo. Ahí se encuentran bien, y pueden hablar de sus cosas, que no estar en un grupo como el nuestro. Ellas van ahí porque son una de ellas, como todas en un momento han sido nuevas, cuando llega una la acogen mejor que lo harían los otros. Han sido nuevas, lo han vivido y saben de qué va.

El Ricardo (2.B.), alumne equatorià també "integrat" en xarxes relacionals heterogènies, explica de manera similar a com ho fa la Najlae, perquè els nois i noies equatorians acabats d'arribar comencen ajuntant-se entre ells i amb d'altres companys del mateix origen amb més temps d'estada a l'institut.

> Han llegado recién en segundo, o hace poco. Yo ya llevo más tiempo aquí, y estoy más integrado con los españoles. (...) Al principio te sientes más a gusto con la gente de tu país, porque hablas de tu país y te apoyan y te entienden. Por ejemplo, que si tu padre aun no está aquí, o que si tu madre llego primero y se estuvo sola seis meses, que si la residencia...

Les interpretacions del Ricardo s'addiuen efectivament amb els relats dels alumnes equatorians nouvinguts companys seus de classe. Així explicava la Mayra perquè se sentia més còmode i millor acceptada pels seus companys de l'Aula d'Acollida que no pas en les hores d'assistència al grup classe "normalitzat":

> En el *aula de acollida* mejor, porque no me veían tan rara. Me sentía mejor porque eran de otros países, y me entendía mejor con ellos. (...) En el *aula de acollida* es como si me entendieran mejor, y como no son de este país, cómo te explico, se sienten como yo, rechazadas y echados para un lado.

I en el següent fragment d'entrevista, l'Andrés afegia la necessitat de donar sortida al sentiment de nostàlgia, de trobar en falta els amics deixats enrera:

> Entrevistador: ¿Por qué crees que tienes más amigos ecuatorianos que españoles?
>
> Andrés: De los españoles también. *Ah*, es porque son de mi país. Porque cuando uno recién viene a España no hace uno muchos amigos por pena. Te extrañas de tus amigos allí. Y cuando ves a uno y le preguntas 'de qué país eres' y te dice 'ecuatoriano', pues, *ah*, 'yo también soy ecuatoriano, y vamos juntos al gimnasio' y todo eso.
>
> E: Decías que al principio te costaba hacer amigos y que no te caían muy bien...
>
> A: Porque no los conocía todavía. Tenía que pasar el tiempo y conocerlos mejor. Cuando la primera vez que llegué, no los conocía casi, y sólo se presentaban así, 'yo me llamo tal y este así'.

Tothom entén que davant d'aquests sentiments i dilemes, el "més lògic" acabi essent la incorporació inicial en grups de nois i noies del mateix origen. Amb diferents matisos, ho comprenen també així la majoria dels nois i noies autòctons entrevistats, tant per al cas dels joves d'origen marroquí com per al cas dels d'origen equatorià. En relació al primer d'aquests col·lectius, particularment referint-se a la separació relacional de les noies marroquines en hores d'esbarjo, la Vanessa (4.B.) observava:

> No, ellas se relacionan entre ellas porque estarán más cómodas. En cambio nosotras, no es que estemos más cómodas pero..., es que tienen otros temas de que hablar. Tienen sus cosas y sus temas. Bueno, no sé de qué hablan cuando están por ahí. (...) Claro, también así pueden hablar en su lengua.

L'Àlex (4.A.) parava atenció al cas de les dinàmiques relacionals pròpies de l'IES A. I es mostrava "optimista" a l'hora de pensar les raons de la segregació relacional en hores de pati entre nois i noies autòctons i nois i noies d'origen equatorià. Segons ell:

> És que ells tenen una cosa extra per estar junts, que és ser de fora, ser estranger, i aleshores indirectament sempre et costa. És com quan canvies de cole o vens aquí, que al principi tothom va amb els seus. Suposo que amb el temps aquest grup s'acabarà generalitzant o separant, o cadascú anirà amb la gent que l'interessa de veritat, i no amb la gent del seu país.

Cal deixar clar que el col·lectiu del mateix origen no és l'únic que pot acomplir amb les funcions d'acollida i suport a l'alumnat nouvingut de procedència estrangera. El treball de camp permet documentar nombrosos casos en què també nois i noies autòctons s'encarreguen de vetllar aquest mateix procés. I aquí convé introduir una constatació també significativa. Molt sovint aquest rol d'acollida i suport és desenvolupat per part d'aquells nois o noies autòctons amb menys capital social, aquells qui ocupen posicions

més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència. El paper desenvolupat per aquests alumnes en ocasions corre en paral·lel al jugat pel grup de companys del mateix origen (a l'aula acull el primer, al pati recolza els segons, per exemple). De vegades el rol de suport d'aquest company o companya autòcton situa un primer pas en l'itinerari relacional de l'alumne immigrat; per després ampliar cercles d'amistat i companyia intercultrals, per després incorporar-se al grup d'origen.

De fet, si repassem les trajectòries relacionals dels nois i noies d'origen estranger entrevistats, en gairebé totes elles apareix en un o altre moment l'existència d'una relació acollidora amb un o més alumnes autòctons desvinculats de les posicions centrals de la xarxa de referència. La Marta va acollir la Sole i la Carola fins que aquestes van començar a formar grup amb d'altres companyes de classe (veure Figures 15 i 16); l'Eli s'ajunta amb la Kelly sempre que es demana a classe treballar en parella (veure Figura 20); la Vanessa i el Carlos acompanyen la Nathaly des del primer dia de la seva incorporació al centre (veure Figures 6 i 7); la Jéssica va establir relacions diàdiques amb la Claudia abans que aquesta comencés a ampliar el seu cercle de relacions (*ídem*); la Noelia va fer el mateix amb la Najlae (veure Figura 11); i la Lorena ho ha començat a fer amb la Hasnae (*ídem*).

Sense entrar en les implicacions emocionals i relacionals de l'establiment d'aquests lligams, sí podríem concretar el sentit instrumental d'aquests encontres: tant l'una part (el company autòcton "no central") com l'altra (l'alumne nouvingut estranger) miren de donar resposta a les seves "necessitats" de posicionament relacional.

I tot plegat és clar que ni tots els alumnes nouvinguts acaben "guettitzant" els seus cercles d'amistat i companyia, ni bona part d'ells "són acompanyats" de la mà de certs nois o noies autòctons cap a posicions perifèriques en els mapes relacionals de referència. Existeixen casos excepcionals o, si més no, *moments de ruptura* d'aquests processos. També és cert que, davant d'ambients no favorables, i de xarxes socials autòctones tancades, aquestes ruptures acostumen a ser fruit de l'esforç personal, un esforç en ocasions no exempt de costos i renúncies. Parlarem de tres d'aquests "casos exemplars" (el de la Najlae, l'Omar i el Ricardo) al final d'aquest capítol.

Alhora no deixem d'insistir en el fet que tots aquests processos (tant els "lògicament esperables" com els més excepcionals), així com les dinàmiques resultants de cristal·lització dels mapes relacionals no s'entenen sense referència als moviments d'encaix i desencaix que experimenten aquests alumnes en els seus itineraris a través dels mapes culturals adolescents de referència. En parlem seguidament.

7.1.2. Experiències de posicionament cultural

Tots els i les joves adolescents dibuixen els seus camins per les geografies juvenils en base als seu encaix o desencaixos amb els significats culturals d'aquestes geografies. Al capdavall no és tan sols una qüestió de quins cercles relacionals resten oberts, de quins grups discriminen menys o de quines xarxes exerciten funcions d'acollida i suport: és clar que el "camp dels possibles relacionals" va obrint-se o tancant-se també en funció de com s'estableixin les distàncies i proximitats simbòliques entre uns i altres grups o individus adolescents. Dit d'una altra manera, tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (els agrupaments, qui va amb qui), al mateix temps que percep estructuracions de codis culturals compartits (codis estètics, codis conductuals més o menys distants, més o menys personificats). Insisteixo en el fet que tots dos descobriments esdevenen simultanis en el temps.

Pel que fa al segon procés de descobriment (el de les topografies culturals), val a dir que aquest és particularment manifest quan es passa de l'escola primària al centre de secundària, i és viscut amb especial intensitat per l'alumnat nouvingut incorporat directament a secundària; intensitat també variable segons la distància existent entre els codis juvenils de referència en origen i els presents. Seguidament em detinc en alguns dels sentits d'aquest descobriment, sentits que recolzen experiències marcadores dels camins dels joves d'origen immigrat a través de les geografies adolescents de referència.

7.1.2.1. Els sentits de la normalitat

Em refereixo aquí als sentits de les experiències viscudes significades entorn l'eix *normalitat – transgressió*. El treball empíric realitzat permet il·lustrar situacions molt diverses per bé que totes elles exemplificadores de les distàncies que bona part dels i les adolescents d'origen estranger comencen establint amb els posicionaments conductuals i estètics transgressors que representen alguns joves i grups (generalment autòctons).

Una primera situació de "sorpresa" i generació de distàncies acostuma a tenir lloc dins l'aula les primeres setmanes de classe. Efectivament, alguns d'aquests alumnes viuen inicialment amb relativa perplexitat el joc de relacions "autoritarisme vs. tolerància" entre professorat i alumnat que s'estableix a les seves actuals respectives classes. En comparació amb la seva anterior experiència escolar, el grau de permisivitat és molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus actuals professors (tant se val si més o

menys "arbitràries") molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l'alumnat força més disruptiu i transgressor. Aquest descobriment marca sovint una línia de distància, d'estranyament inicial respecte del funcionament de la institució educativa, al temps que pot servir com a punt de crítica tant a la tasca docent com a les actituds poc respectuoses dels alumnes respecte de la institució en general, i de la figura del professor en particular; una distància inicial, no cal dir-ho, que majoritàriament acaba relativitzant-se amb el pas del temps.

L'experiència d'aquest distanciament òbviament s'expressa en funció de les particularitats pròpies de l'escolarització prèvia de cada alumne[96]. Simplificant molt, en el cas de l'alumnat d'origen magribí influeix la diferència entre haver estat escolaritzat en un centre alcoràmic (generalment de titularitat estatal) o haver-ho estat en escoles francòfones (generalment de titularitat privada). Si bé és cert que en les escoles religioses acostumen a emprar-se criteris pedagògics i de control molt basats en la disciplinització explícita dels estudiants, els sistemes d'aprenentatge de bona part de dels centres privats no religiosos no deixen de disposar unes relacions entre professor i alumne estrictament jeràrquiques i marcadament centrades en el respecte a l'autoritat. Per exemple, la Najlae, actualment estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, va estudiar gairebé tot l'ensenyament primari a una escola privada d'èlit de la ciutat de Tànger. Això ens explica:

> Los estudios eran muy estrictos, estudiábamos más que aquí, entrábamos a las ocho de la mañana, que aquí en primaria se entra a las nueve, y salíamos a las doce y media. Luego entrábamos a las dos y salíamos a las seis. (...) Los chicos están más atentos aunque estén en última fila. Los deberes los hace todo el mundo. Es muy estricto el estudio y los profesores, y los chicos no van de juerga, van más a estudiar. Y cuando un profesor pregunta algo, aquí como mucho levantan la mano dos o tres, ahí era toda la clase. Luchando para responder, yo ahora me acuerdo de esas imágenes y *uf*. Muy diferente.

Per la seva banda, la Yassamina, antiga estudiant d'una escola religiosa propera a Casablanca, conclou amb contundència: "(...) *aquí no respecten al professor, és com el*

---

[96] Es compara aquí les situacions escolars en origen dels joves entrevistats amb les dinàmiques escolars específiques dels centres on assisteixen en l'actualitat. Una contrastació més general i exhaustiva demanaria així mateix no menystenir la diversitat pròpia dels centres educatius que conformen el sistema educatiu català. Aleshores caldria plantejar la comparació no tan sols en funció de la varietat de situacions escolars en origen sinó també en base a les distàncies a molts nivells existents entre els mateixos centres educatius catalans (centres públics/concertats, laïcs/religiosos, de classe obrera/de classe mitra, a grans ciutats/a petits municipis, al centre urbà/a la periferia,...).

teu amic i no, al professor s'ha de respectar més que al amic. Com el teu pare que el respectes".

Pel que fa l'escolarització en origen dels nois i noies d'origen equatorià, aquesta presenta força diversitat en funció del perfil i la ubicació del centre: rural/urbà, centre/perifèria, titularitat pública/militar/privada... Trobem aquí força més varietat quant a l'abast de les distàncies que aquests nois i noies experimenten entorn la manera de funcionar l'aula en els seus actuals instituts. Quan aquestes distàncies són viscudes amb força, aleshores el raonament és equivalent als dels seus companys d'origen magribí. La Kelly, per exemple, és alumne de l'IES A des de mitjan del primer curs de l'ESO, actualment estudiant de 2on. En el següent fragment d'entrevista recorda la seva sorpresa inicial i explica com encara li costa d'encaixar el canvi d'hàbits en les relacions professorat-alumnat. Ella havia cursat la primària a una escola pública de Guayaquil:

> Kelly: ¡Sí!, muy diferente. En Ecuador se habla poco con los profesores y no se les tutea. Allá donde íbamos, usábamos uniforme, y los que tuteaban o manchaban el uniforme les expulsaban. Allá, es como más severo. Un día estaban dos haciendo notas, vino una inspectora, porque allá en cada curso hay inspectoras, no hay tutoras, y cuando las vio las expulso por un mes a las dos. Allá si les expulsan, las expulsan más una semana como poco.
>
> Entrevistador: Entonces tú los primeros días que llegas aquí y ves esa diferencia, ¿qué piensas?
>
> K: A mí me sorprende porque yo no estoy acostumbrada. A mí no me gusta tutear a los profesores, y me cuesta porque estamos enseñados. Se me hace raro y me da vergüenza.

La cita següent correspon a l'entrevista mantinguda amb l'Andrés (2.B.), alumne equatorià acabat d'arribar i anteriorment escolaritzat en una escola militar propera a la capital.

> Andrés: Se portaban bien, porque es que en el colegio pegaban con una regla de madera. Porque era un colegio militar, el que yo tenía. Usaba uniforme y boina, gorra, y eso. Todo eso.
>
> Entrevistador: Entonces en las clases aquí se portan peor con el profesor...
>
> A: Es que allá en Ecuador yo no le decía, como dicen aquí '¡Jesús!'. Allá eso es como decir una falta de educación, decirle así. Se les llama profesor y no les gusta que se les llame por su nombre, es feo.
>
> E: Y ahí castigaban un poco más, los profes.
>
> A: Mucho. Estabas arrestado. Arrestado es cuando no traes los deberes, y te dicen que vayas al despacho del director y le digas que estás arrestado desde las tres de la tarde. Porque yo entraba a las ocho y salía a la una, y ya no iba más al colegio. Si te arrestaban te ibas a casa a comer, y tenía que volver al colegio a hacer flexiones de pecho, zapitos y unas cosas, ejercicios, que duelen mucho las piernas, las manos.

En canvi, acostuma a considerar-se més propers al nostre els sistemes educatius dels països d'on procedeixen la resta d'alumnes d'origen estranger entrevistats. Tant la Carola (xilena), com la Claudia, la Valeria i la Sole (argentines) o el Nacho (uruguaià) expliquen no haver experimentat distàncies significatives entre les dinàmiques de classe pròpies dels seus actuals instituts i les de les seves antigues escoles.

He sobretot remarcat els casos en què aquest distanciament és experimentat de manera més significativa. Siguin aquestes situacions més o menys representatives de les vivències escolars dels alumnes nouvinguts d'origen immigrat, la seva atenció des de la institució educativa esdevé en tot cas necessària. En el pla de la intervenció educativa, cal conèixer específicament el tipus de dinàmiques escolars a què han estat habituats aquests alumnes anteriorment a la seva incoporació al sistema educatiu català. Altrament pot perdre's de vista els significats d'uns estranyaments, d'unes *dissociacions*[97], enormement transcendentals en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat.

En el pla dels itineraris de posicionament en els mapes culturals de les geografies adolescents de referència, l'abast d'aquestes experiències és igualment transcendental. I ho és en la mesura en què es deixa sentir el pes de les homologies identificadores de conjunts de pràctiques i gustos "transgressors". Me n'he ocupat en capítols anteriors. "Passar de l'escola" és una actitud que funciona com a marcador simbòlic, sovint concebuda com a homòloga d'altres actituds de contestació a les normativitats adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

Quan aquesta homologia és profundament compartida, aleshores tot signe, tot comportament que pugui ser interpretat com a transgressor, serà incorporat dins el mateix sac: des de comportar-se malament a classe i passar d'estudiar, fins a consumir drogues, passant per sortir de marxa nocturna, per mantenir comportaments violents o per tenir relacions sexuals, tot plegat pot perfectament conformar un tot homològic als ulls d'aquells joves adolescents que més clarament associen "transgressió" amb "perillositat".

Els resultats del treball de camp realitzat apunten a ressaltar que aquest criteri identificador és compartit per la majoria d'alumnes nouvinguts. Òbviament de manera no exclusiva (molts nois i noies autòctons s'hi posicionen idènticament), i amb matisos.

---

[97] Utilitzo novament la conceptualització de Bernstein, qui entén per *dissociació* aquell conjunt de disposicions que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (que no de resistencia) respecte de les finalitats i exigències de la institució educativa.

En alguns casos és una qüestió d'infantilisme (situació més freqüent entre els nois): tot signe de transgressió és vist com propi dels "grans". En altres ocasions, ben al contrari, la identificació homològica i el rebuig de pràctiques transgressores és causa de determinats sentits de maduresa (situació més pròpia de les noies): els qui les mantenen són considerats "immadurs". Alguns cops es racionalitza la seva oposició en base a creences religioses (és el cas d'alguns nois i noies d'origen magribí). Altres vegades es tracta d'un posicionament arrelat en la manca de competència alhora de descodificar els significats autèntics d'aquestes pràctiques. En el cas d'aquells nois i noies acabats d'arribar s'hi barregen a més les vergonyes i timideses fruit del desconeixement de l'entorn i els companys.

Sigui com sigui, les implicacions d'aquests posicionaments acaben essent molt similars: el distanciament respecte de les pràctiques "marcades" i l'allunyament respecte d'aquells individus i grups que les mantenen. La Yousra (4.B.), per exemple, valorava en aquest sentit la seva distància en relació a la majoria de noies autòctones de la seva classe:

> Ellas salen mucho, y fuman mucho. Sí, eso es diferente, ellas salen mucho y nosotras las marroquinas, en general, no salimos mucho por la noche. Ni tampoco solimos ir de fiesta, sólo por el barrio. (...) Porque no nos dejan, pero tampoco nos gusta mucho, porque a saber lo que te pasa.

En un sentit molt similar es pronunciava l'Omar, company de classe de la Yousra, fent referència a les pràctiques adscrites als posicionaments d'aquells alumnes autòctons més "extremats":

> Aquí es una peña de fumatas, *eh*. (...) Tú tranquilo, que yo en mi vida fumaré. No pienso fumar, es que no le veo la gracia. Como ellos que piensan cada día en los cigarros y los porros, yo pienso en el fútbol, en mi vida, mis estudios y ya está.

Pròpia d'aquest joc d'atribucions és l'expressió "anar de xulos". I ho és en la mesura en què destaca l'oposició a unes formes conductuals que desafien el comportament "correcte" i "respectuós" tant amb la resta de companys com amb les persones adultes. Els qui "van de xulos", els qui "van de llestos" són fonamentalment aquells que "van de grans", aquells qui es creuen superiors pel fet d'atrevir-se a fumar, a passar de la classe, a intimidar els més indefensos, a sortir de nit, els qui "xulegen" per tenir moto, nòvio/a... Així s'hi refereix la Ouafae (4.B.) en el següent fragment d'entrevista:

Ouafae: Jo vaig amb els que..., bueno amb els amics que m'estimen jo els estimo, però els que són, no sé com dir-ho... Els que van de listos, de xulos, no m'agraden. Els que pensen que són bons i no sé.

Entrevistador: Aquests que van de llestos i xulos, són bàsicament espanyols?

O: Sí.

E: Més aviat nois o noies, o els dos?

O: Hi ha més... Bueno, és igual, son iguals.

E: Intenta explicar-me una mica més això de què "van de listos".

O: Que van de guapos, que són més alts que tu, i que no són normals. Que se creen mucho. Entens? (...) La majoria no es porten bé a la classe.

Molt probablement els sistemes normatius viscuts en l'àmbit familiar influeixin en l'assumpció d'aquests criteris valoratius contraris als posicionaments adolescents més transgressors. Sembla aquesta una raó especialment incident en el cas de les noies d'origen marroquí. Si bé molts nois i noies (de l'origen que sigui) afirmen sentir el pes de les normes i el control de pares i mares respecte d'allò que fan o deixen de fer en moments i espais d'oci, són les mateixes noies marroquines entrevistades les qui afirmen viure de manera més intensa els efectes d'aquest seguiment familiar. Com en la resta de casos, es barregen aleshores moments en què aquesta pressió és sentida com a externa (*coacció*), amb la presència d'espais normatius sentits com a propis (*interiorització*). "*Tampoco solemos ir de fiesta, sólo por el barrio. (...) Porque no nos dejan, pero tampoco nos gusta mucho porque a saber lo que te pasa*", són paraules de la Yousra que expressen el sentit d'aquestes anades i vingudes, entre la prohibició externa i l'autoprohibició. La mateixa Yousra, en canvi, semblava tenir-ho més clar quan feia referència a per què el seu cercle de relacions fora del centre és exclusivament format per noies:

Entrevistador: ¿Sois todo chicas cuando os veis en el parque?

Yousra: Chicos no hay ninguno.

E: ¿Por algún motivo?

Y: Porque a nosotras no nos dejan ajuntarnos con chicos. Si nos ven con un chico nos matan.

E: ¿Pero ahí os controla alguien, o no vais con chicos porque no queréis?

Y: Nooo. Si a mi no me molestan ni nada, pero si nos ven nos podrían castigar y eso.

Convindria, això sí, insistir en el fet que no necessàriament les noies marroquines interioritzen els marcs normatius de llurs famílies més del que ho fa la resta de nois i

noies adolescents. En altres paraules, també les noies marroquines dissenteixen de determinats sistemes normatius i de regles familiars, sentits, doncs, com a imposats. Altra cosa és que els *límits* es tinguin més clars. En parlarem posteriorment.

En la definició dels posicionaments "transgressors" s'hi filtren alhora motius estètics (veure punt 5.1.2.1. "Estètiques"). Igual com en l'aspecte conductual, els jocs de "provocacions", de "visualitzacions", de transgressions estètiques generen marques simbòliques, oposades a posicionaments estètics menys atrevits, menys cridaners, més invisibles. Es fa aleshores recorrent associar formes de vestir a posicionaments d'estil i comportamentals més generals, sobretot a mesura que s'extremen (això és, surten de la "normalitat") els signes de representació estètics. Referint-me a les dicotomies construïdes entorn el vestir "ampla" i el vestir "estret", deia abans que tant l'una forma estètica com l'altra generen representacions simbòliques oposades entre elles i contraposades, en la mesura en què es perfilin com a extremades, als posicionaments anomenats "normalets". En aquest punt convé parlar d'un cas molt concret.

Podríem interpretar que queden al marge d'aquests jocs d'experimentació estètica les noies marroquines que duen el mocador i vesteixen amb discreció de formes i colors. Es tracta aquest d'un punt delicat carregat de controvèrsies, travessat de noves associacions i homologies (qüestions religioses, de gènere, de control...). En tot cas, i d'acord amb els arguments exposat, el que sí sembla poc qüestionable és que el fet de dur aquesta indumentària col·loca aquestes noies en unes coordenades força específiques dels mapes culturals estètics. S'allunyen d'aquelles marques estètiques considerades més "provocatives", més "transgressores" sense per això compartir els codis d'indiferenciació de l'estètica "normaleta". Dit planerament, vesteixen "extramades" (en el sentit que presenten signes estètics fora de la "normalitat", "visibles" en el context dels mapes culturals adolescents), al temps que "discretes" (en tant que rebutgen les formes d'ostentació i provocació estètica). En aquesta ambivalència hi són col·locades tant per la majoria de nois i noies autòctons com pels seus companys i companyes d'origen magribí. Sense pretendre-ho es converteixen així en marcadors simbòlics.

El següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Bouchra permet il·lustrar com en el debat sobre les formes d'experimentació estètica apareix significada aquesta qüestió:

> Bouchra: Yo creo que, más o menos, todos visten igual, menos uno o dos. Normales. Bueno, algunas lo van enseñando todo, pero.. Bueno, y las marroquinas que visten diferentes, las del pañuelo. Yo visto igual que todos. Normal. Por ejemplo, si te pones pañuelo, tienes que vestirte ancho y taparte el culo. Porque dicen que no se puede ver la forma del cuerpo.
>
> Entrevistador: ¿Cómo te gusta ir a ti?

B: Pues como voy con un pantalón, un jersey y ya está. Una chaqueta.

E: ¿La ropa que compras, la eliges tú...?

B: Me la compro yo. Antes me la compraba mi madre, pero como nunca me ponía lo que me compraba, dejó de comprarme.

E: ¿Y a ti tus padres te marcan un poco cómo vestir?

B: Un poco. Más que nada seguir un poco la religión de no ir muy apretada, pantalones muy largos. Yo los llevo abiertos y largos los piso. Mis padres me dicen que el Ayuntamiento debería pagarme por limpiar las calles. No me dejan ponerme tirantes, ni minifaldas.

E: ¿En la manera de vestir, crees que te pareces a la Yousra?

B: No mucho. Es que ella, si se ha de comprar rop,a sólo la compra en las tiendas de cerca de su casa, porque dice que le da palo caminar. Yo no, yo voy a buscar lo que me guste.

E: ¿Eres más presumida?

B: Un poco más.

E: ¿Y a la Fàtima te pareces más?

B: Sí, aunque ella lleva pantalones muy apretados, y eso no me gusta. Los lleva cerrados y yo, si no son abiertos, no me los pongo. Más a la Yousra que a la Fàtima.

Tornarem més endavant sobre els sentits atribuïts a tot allò que envolta el fet de dur mocador, tant des de l'òptica de les noies que el duen (o l'han dut) com des del punt de vista de la resta de joves adolescents entrevistats. Interessa aquí concloure que totes les noies marroquines amb qui he tingut ocasió d'enraonar afirmen sentir-se lluny d'aquells posicionaments estètics intencionadament "provocatius", representats tots ells per nois i sobretot noies autòctones; uns posicionaments estètics que acostumen a considerar homòlegs d'altres posicionaments conductuals "transgressors". Les paraules de la Najlae (noia marroquina que, segons diu, "*ponerse pañuelo lo veo raro, yo no creo que el pañuelo sea una cosa necesaria*") il·lustren clarament el sentit d'aquesta associació:

> A los de nuestro grupo les va mejor los estudios que a ellos. Supongo que la gente, porque todo va relacionado, los que va con los de los pantalones bajados, han de salir más a la calle y en la clase pasan más. Esa peña está siempre en otra fila, liados y sin hacer caso al profesor, menos respeto al profesor y los padres en casa son más dejados con ellos. Y nosotros en casa no, no podemos levantar la mano a nuestro padre, ni nuestra madre. Supongo que somos más educados, no sé.

No convindria passar per alt que també dins el col·lectiu de noies marroquines existeixen diferències internes quant a la resolució exacta d'aquests posicionaments. Si bé totes elles (duguin o no mocador) es distancien dels estils i les modes més extremes, no totes són indiferents als jocs de la representació estètica. Aquells jocs que queden

entre dos límits: el de dur mocador, d'una banda, i el de la sensualitat explícita de formes, de l'altra. De fet la majoria de noies marroquines entrevistades juguen aquest joc. I ho fan de manera molt similar a com ho fa el conjunt de noies autòctones que es mouen en posicionaments estètics igualment "normalets".

Per últim voldria puntualitzar que tant l'anàlisi de les entrevistes realitzades com l'observació de camp, sí sembla apuntar l'existència d'una certa divergència entre el posicionament estètic general de la majoria de noies immigrades d'origen marroquí i el de les noies immigrades procedents de països llatinoamericans. En el cas d'aquestes darreres, acostuma a dibuixar-se un "camp de possibilitats estilístiques", un marge per a l'experimentació estètica més obert. Altra cosa és que utilitzin aquest marge en una o altra direcció. De fet tant la Mayra (equatoriana, 2.B.) i la Nathaly (equatoriana, 4.B.) com la Kelly (equatoriana, 2.A.), la Sole (argentina, 4.A.) i la Carola (xilena, 4.A.) afirmen compartir el mateix gust estètic que les seves companyes autòctones més "extremades". Són aquí significatius els comentaris de l'Eli, noia autòctona companya de classe de la Nathaly. Referint-se a ella explica:

> (...) es que con la Nathaly es diferente. Porque ella la ves que va como nosotros, que parece que le vaya el rollo... Pero luego se junta con la Vanessa y el Carlos, y entonces es como muy modosita.

En definitiva, i recuperant tot l'exposat en aquest apartat, conclouríem que la majoria dels alumnes d'origen estranger entrevistats ocupen posicionaments de "normalitat" en les topografies culturals adolescents de referència. Els sentits d'aquesta normalitat són viscuts diferentment en funció del gènere, la procedència concreta i el temps d'estada al centre d'aquests alumnes. En termes generals, però, l'experiència d'aquests posicionaments allunya aquests joves adolescents d'aquells qui representen rols conductuals i estètics de transgressió més extremada. O dit a la inversa, els fa sentir pròxims a aquells altres companys posicionats en l'òrbita més "normaleta". Sovint això explica l'estructuració de les seves xarxes de relació (veure capítol anterior). Així ens parla la Claudia, noia argentina estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A:

> Yo creo que me gusta juntarme siempre con la gente que le gusta pasar desapercibida. No me gusta la gente que llama la atención. Bueno, muchas veces yo llamo la atención, pero sin querer hacerlo, es por querer hablar o por algo que digo y llama la atención. Pero bueno, me gusta relacionarme con esa gente que se mantiene oculta, por decirlo de alguna forma. Que no la lía ni va para mostrarse. Porque al no mostrarse a todos, se muestra en su grupo de amigos. Entonces pienso que se muestra más como persona. Y mi grupo de amigos es así, todos en algún tiempo fueron marginados pero ahora

> ya, con la experiencia, pues como un poco yo, intentan estar con las personas que más valoran la persona.

Recordant l'estructura de relacions de la Claudia veiem que formen part del seu ampli cercle dins la classe: les noies marroquines, la Valeria (argentina), la Jéssica, la Montse, la Isabel, la Vanessa i el Carlos (alumnes autòctons "normalets"), la Nathaly i la Jénnifer (equatorianes) i la Toñi (la menys extremada del grup "transgressor" de classe).

7.1.2.2. Els sentits de la maduresa

Em refereixo en aquest punt a uns sentits posicionals particulars experienciats específicament per part d'un sector concret del conjunt de joves estudiants entrevistats, el de les noies immigrades. Efectivament, de les entrevistes mantingudes amb noies d'origen estranger (tant marroquines com llatinoamericanes, tant estudiants de 2on com de 4rt d'ESO) extraiem una idea clau, una constatació que contribueix a interpretar el perquè de les seves trajectòries posicionals en el sí dels mapes relacionals i culturals que els serveixen de referència.

Sobretot entre aquelles arribades a l'Estat en edats preadolescents (podríem fixar a partir dels 9 anys), existeix la convicció que molt sovint les separa dels nois i també de les noies espanyoles de la seva mateixa edat un més alt grau de maduresa. Aquesta distància és explicada en base al conjunt d'experiències vivencials adquirides fruit del propi procés migratori. La Claudia (4.B.) és qui millor ho explicita:

> Bueno, es que no conozco a muchas, conozco a algunas. Pero, personalmente, creo que viene por lo que viviste. Más cosas vives, más madura eres, creo. Tienes más experiencia. Yo creo que la gente que viene de fuera tiene una madurez diferente, porque nosotros vivimos algo muy diferente que ellos no vivieron. Y vivir eso te hace madurar en una parte de la vida. A lo mejor ellos madurarán en otra. Somos de valorar un poquito más, porque te falta lo que querés. Lo que siempre tuvisteis, de repente desaparece y tienes que empezar de nuevo.

L'haver hagut de viure aquest trencament amb l'espai físic i social conegut, l'haver de descobrir nous entorns, noves situacions, nous enclaus (físics i personals) de referència i suport, l'haver de lluitar per fer-se "un lloc" en uns nous mapes de sociabilitat juvenil..., això unit al pes dels rols de gènere, tot plegat proporciona un estat de maduresa diferent al que experimenten els i les joves que no han viscut personalment aquests desafiaments i preocupacions. La Carola (4.A.) marcava distància amb les seves

companyes de classe afirmant: "(...) *es que se preocupan como por tonterías. Se ve que no lo pasaron mal*". Els relats de totes aquelles noies amb una experiència immigratòria més o menys pròxima es construeixen sobre records nostàlgics: allà queden uns amics, uns familiars, uns carrers, unes escoles que encara avui (i per molt que hagin continuat essent revisitats regularment) són trobats en falta.

Cal dir que en la conformació d'aquests distàncies hi ha en joc multiplicitat de raons. Depèn, per exemple, del tipus de socialització familiar rebuda en origen i en l'actualitat; més concretament del pes dels models de transició a la vida adulta principalment apresos. En la mesura en què la maduresa és significada entorn la capacitat d'assumpció de responsabilitats "adultes", experimentar-la abans o després, en un o altre sentit, són funcions de com els fills i filles d'origen estranger hagin estat habituats a viure-la en el seu entorn familiar i comunitari. Com hem apuntat en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000), indicadors d'aquest a qüestió poden extreure's del tipus de socialització urbana o rural dels pares i les mares, o de la seva vivència del cicle de vida juvenil. El següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Nathaly il·lustra el significat d'aquestes raons:

> Nathaly: (...) yo no estoy para tonterías. Es que pienso que maduran más tarde, las españolas. Yo me veo más adelantada. Y los tíos son peores. Hay algunos con diecisiete que todavía son más niños.
>
> Entrevistador: ¿Qué es para ti una persona inmadura?
>
> N: Pues los típicos niñatos que siempre están en la calle haciendo tonterías y metiéndose con la gente. Vale una vez la bromita, pero ya está. Será que ahí maduramos antes o tenemos otra forma de pensar. Hay pueblos ricos y pobres, y la gente pobre trabaja y es mejor y todo eso. Y nuestros padres lo han pasado mal, por eso vinieron.

Molt relacionat amb això, bona part dels fills i filles de famílies immigrades associen actituds immadures amb el fet de no haver de preocupar-se per constriccions d'ordre econòmic. És cert que no tan sols aquestes famílies (i no totes elles, òbviament) pateixen aquestes constriccions. Moltes famílies autòctones viuen també situacions de dificultats econòmiques. Però arriscaríem a dir que els propis arguments de les famílies que emigren (inserció laboral i residencial, estalvi, enviament de diners als països d'origen, etc.) fa que aquest sigui un discurs que els seus fills viuen de més a prop. El Ricardo (2.B.), per exemple, deriva d'aquestes vivències els següents raonaments:

> Aquí los chavales tienen sus pagas, o los padres les pagan todo lo que quieren. Y eso los hace inmaduros. No saben lo que es ganarse la vida, pasarlo mal. No valoran el dinero, lo que cuesta, porque lo tienen todo. Yo por ejemplo, he trabajado con mi padre algunas veces para sacarme dinero para mí, porque mis padres no pueden darme nada, y no se lo pido. (...) Iba

> con mi padre y lo que hacía era poner camisetas en una plancha para secarlas, y luego las doblaba, y luego las ponía en unas cajas. Ahí, todo el día, para tener algo de dinero para mí y para mi familia.

Alhora es fa rellevant la transcendència de l'aposta que les famílies efectuen per la promoció social de la seva descendència. En particular, apareixen en les entrevistes referències recorrents als valors de les expectatives que els respectius pares i mares formulen entorn del seu progrés acadèmic. En termes generals, aquesta no és una referència específica dels discursos dels i les joves d'origen immigrat. D'acord amb el que dèiem en el capítol 5 (5.1.1.4. "Els territoris familiars"), tots els entrevistats (immigrats i autòctons) afirmen experimentar els temors i preocupacions dels pares pel que fa a la seva *formació escolar*. Tots senten, en major o menor mesura, l'interès de pares i mares per si aproven o suspenen, per si acompleixen amb els ritmes d'estudi sancionats escolarment, per si es comporten raonablement a l'escola, i d'altra banda per si allò que fan o deixen de fer en el seu temps lliure dificulta o no les corresponents obligacions escolars. Ara bé, en el cas dels fills i filles de famílies immigrades, l'aposta familiar es basa en una justificació que afegeix una pressió addicional: en paraules de la Sole (4.A.), "(...) *por eso también estamos acá, para seguir estudiando*".

I com el de la Sole, trobaríem molts altres exemples d'aquest argument. En definitiva un argument que pressiona cap a l'adquisició d'actituds madures en l'àmbit escolar i, per extensió, en el procés general de transició cap a la vida adulta. És significativa la manera com la Ibtissam (4.B) explica perquè va prendre la decisió de deixar d'assistir a les activitats extraescolars de teatre:

> Yo hacía teatro y por su culpa me salí, porque no voy a perder el tiempo por unos niñatos. Yo estoy en cuarto y tengo que aprobar, no voy a estar perdiendo el tiempo y escuchando al profe como les pega la bronca a unos y a otros. A mí también me gritan a veces para callarme, pero a la primera me callo. Ellos les están riñendo y igualmente dicen cosas. Yo les respeto, pero te salen pensamientos muy diferentes. Yo veo las cosas de lejos y ellos las ven de cerca. Yo siempre pienso en lo que viene, en lo próximo.

Fins el moment no he dit res que pugui permetre identificar distincions entre els sentits de la maduresa atribuïbles als nois i a les noies immigrades, i en canvi he començat acotant la transcendència marcadora de fronteres de l'experiència d'aquests sentits pròpia de les noies d'origen estranger. Efectivament tots els joves (nois i noies) no autòctons han experimentat els desafiaments (sovint les angoixes) que comporta el fet d'abandonar les seves terres, famílies i amics, tots es veuen obligats a respondre als possibles desencaixos entre models diferents de transició a la vida adulta, tots

experimenten la pressió d'haver de respondre a allò que els propis pares i mares esperen ara d'ells i elles. D'aquí la sorpresa de la Nathaly: "(...) *yo me pensaba que el Nacho iba a ser distinto, porque como es de por ahí también, pero que va. Res, otro niño que todo el día está haciendo tonterías*".

L'explicació remet clarament a qüestions de gènere. En el capítol 5 feia referència al funcionament genèric d'aquestes distincions. Al marge de qüestions fisiològiques, és compartit que els nois maduren més tard i que això sovint els col·loca més propers a posicions bé de més infantilisme (sobretot quan es parla dels adolescents més joves), bé de menys control en les pràctiques considerades transgressores (sobretot en el cas d'aquells nois joves que "van de grans", amb la voluntat de desmarcar-se dels més infantils). En canvi, les noies s'autoatribueixen (i se'ls atribueix) més capacitat per responsabilitzar-se d'allò que fan o deixen de fer, essent el seu principal camp de transgressió més el de l'experimentació estètica que no pas el de pràctiques extremades o de risc. Són també nombroses les mencions que les noies d'origen immigrat fan en relació als comportaments "infantils" de la majoria de nois, tant autòctons com immigrats. La Fàtima (4.B.), per exemple, comentava a propòsit dels nois marroquins del seu curs: "(...) *es que hacen lo mismo que los de aquí, están haciendo el tonto. En la clase la lían para divertirse. (...)* [al pati] *juegan al futbol y se pelean. ¡Son chicos, es que todos son así!*".

Entrar a fons en l'explicació de les raons d'aquesta diferenciació per raó de gènere surt de les possibilitats d'aquest treball de tesi doctoral. Sí podem però assenyalar dos condicionants que afecten els posicionaments de la majoria de les noies d'origen estranger entrevistades i que contribueixen a donar compte dels sentits de la seva maduresa. Si sumem aquests sentits específics als arguments fins ara exposats, queden més clares les distàncies que sovint separen els seus posicionaments en l'eix "maduresa-immaduresa" dels de la resta de nois i noies autòctons.

En primer lloc, destaca la centralitat del rol que les noies d'origen estranger entrevistades ocupen en l'àmbit del treball domèstic. Totes elles desenvolupen tasques que van des del manteniment de la llar (neteja, cuina, compra...) a la cura dels més petits de la casa (vigilar-los, alimentar-los, passejar-los, anar-los a recollir a l'escola...)[98]. Moltes d'elles expliquen com dediquen bona part del seu temps extraescolar a ajudar les seves mares en la planificació i execució de determinades funcions domèstiques. Aquelles que tenen familiars petits dependents se n'ocupen regularment quan la mare no

[98] De les 15 noies d'origen estranger entrevistades, 11 s'ocupen de cuidar els seus germans, cosins o nebots petits.

pot. Circumstancialment, aquesta responsabilitat justifica que algunes d'elles deixin d'anar a classe algun dia per fer-se càrrec dels petits. Els relats de dues de les noies entrevistades representen casos més extrems en aquest sentit. La Mayra (2.B.), per exemple, explica com durant els seus primers mesos d'institut (s'hi incorporà a 2on d'ESO el darrer trimestre de curs), havia de compaginar les classes amb la cura del seu nebot. Tant la seva mare com la seva germana gran (mare del nen) treballaven els matins, moments en què la Mayra se'n feia càrrec. Les dificultats degudes al fet de poder assistir al centre només en horari de tarda (seguiment de les matèries, relacions amb els companys...), acabaren provocant que abandonés les classes el que quedava de curs. Així recorda l'experiència:

> Entrevistador: *Y cuando el año pasado ayudabas a cuidar al Josep, ¿lo hacías sola?*
>
> Mayra: Sí, es que yo lo sé hacer todo, todo. Lo cuidaba, lo limpiaba, todo. Y me quedaba en casa a que vinieran mis hermanos del cole, y todo.
>
> E: ¿Y por qué fue eso?
>
> M: A ver como le digo. Mi madre trabajaba bien en una casa, y ella lo podía cuidar a él y al otro señor que estaba cuidando, pero el señor murió. Entonces mi madre empezó a coger trabajo por horas, y eso no le permitía llevar al bebé. Al trabajar por horas, mi hermana se puso a trabajar por horas también y lo apuntamos a la guardería pero, no sé como lo dicen aquí, bueno no le dejaron entrar. No había cupones.
>
> E: ¿Cómo los recuerdas esos días?
>
> M: Al principio no muy bien, porque todo el mundo me miraba como la que sólo viene un día al año y no se qué. Y eso, a veces me sentía mal y ya no quería ir al colegio. Bueno, antes venía yo las horas que me sobraban, pero después ya no quería venir y ya me quedaba en la casa. Yo lo cuidaba a él sólo tres horas, podía venir por la tarde y una hora más, creo. Pero yo ya no venía porque los de aquí me decían cosas y ya no quería venir.
>
> E: ¿Cómo?
>
> M: Las que sabían que yo cuidaba un bebé eran la Loli y la Yolanda, porque yo no lo quería decir. Me estaban siempre encima de '¿por qué no vienes?', me atormentaban y eso. Yo no les contestaba. Porque mi madre me dijo que no debía decir nada porque decía que igual me llevaban al tribunal de menores, y eso me aterroriza.

Per la seva banda, la Zakia (4.B.) va passar tres anys sense incorporar-se a l'institut, dedicada a fer-se càrrec del seu germà petit, llavors acabat de néixer. "*Quan tenia tres anys ell, va començar l'escola i jo l'institut*", explica; aleshores començà 3er d'ESO.

Òbviament no totes aquestes noies es dediquen al treball reproductiu amb la mateixa intensitat; depèn això de molts factors: estructura familiar, situació laboral de pares i mares, relacions familiars més o menys tendents a les diferències de gènere, sistemes de legitimació de la diferència, etc. I més concretament, no totes experimenten aquesta dedicació assumint un mateix nivell de sentit de responsabilitat. Veiem, per exemple, com la Bouchra distingeix la seva situació de la de la Ouafae, companya de classe:

> Es que los sábados parece ella la madre, porque su madre trabaja y no tiene padre, se encarga de sus hermanos y lo hace todo. Yo no hago nada. Sábados y domingos ayudo un poco, pero como mi madre es ama de casa, ya lo hace todo ella. Que se espabile. A ver, sí que ayudo, siempre soy la que extiende la ropa y la que limpia los platos. Y siempre digo que por qué no se lo piden a mi hermana y mi madre, 'no que a ella no le gusta el agua'. Excusas [riu]. Mi madre es que como siempre está en casa, no se mueve... Un día le dije que me quedaba en casa con los niños, y que saliera... Desde entonces cada tarde sale fuera y yo ahí con los niños. Pero porque lo hacía por ella, pero es que ahora cada día sale. Tampoco se portan mal, porque les pones el vídeo-juego y se pasan el día ahí.

Sigui com sigui, l'anàlisi del conjunt d'entrevistes realitzades indica que la *proximitat* cap a l'acompliment de funcions domèstiques plana més sobre les noies estrangeres que no pas sobre les noies autòctones. Es faci efectiva de manera més o menys intensa, més o menys extensa, és clar que aquesta proximitat marca uns sentits de responsabilitat i maduresa superiors als sentits d'aquells (i aquelles) que no l'experimenten.

En segon lloc, convé parar atenció a un aspecte concret relatiu al cas de les noies estrangeres d'origen marroquí. Em refereixo a les visions que aquestes noies conformen sobre els seus futurs familiars.

Totes les noies marroquines entrevistades projecten unes expectatives molt més definides que la resta de nois i noies quan se'ls pregunta a propòsit de les seves "futures famílies". I el grau d'aquesta definició apareix com a independent tant del temps de residència d'aquestes noies a l'Estat espanyol, com dels seus diferents posicionaments en relació a la resta de territoris de sociabilitat. La Fàtima, la Yousra, la Bouchra, la Zakia, la Ouafae, la Yassamina, la Ibtissam, l'altra Yousra, la Hasnae i la Najlae, totes elles estudiants a l'IES B, senten pròxims –no tant en el temps, com en els seus diversos imaginaris– els dilemes que plantegen els seus futurs casaments. A excepció del cas de la Najlae, cap d'elles es planteja trencar la norma religiosa de formar matrimoni amb un home o noi de confessió musulmana. I totes elles visualitzen, amb més o menys precisió, un moment concret per a la seva celebració.

Allò que difereix dels plantejaments d'unes i altres és la manera com es conjuga aquestes visualitzacions amb els respectius projectes de realització personal. En alguns casos el casament és interpretat com a motiu d'introducció de dubtes en aquests projectes. Per exemple, la Yousra (4.B.) conjuga sense problemes el seu present amb un futur familiar que, si bé roman en l'imaginari, no és confrontat reflexivament amb la realitat de les seves pràctiques, desigs i interessos actuals. Altra cosa succeeix quan se l'obliga a pensar més enllà d'aquest present més immediat, per exemple, preguntant-li sobre les seves expectatives d'estudi o laborals. Aleshores augmenta la incertesa:

Entrevistador: ¿Cómo te ves de aquí a unos cinco años?

Yousra: Pues no sé, depende de mis padres, porque a lo mejor me dicen, 'te casas', me tengo que casar y mi marido no me deja trabajar. O si ya hago el estudio de auxiliar de enfermería, me pongo a estudiar en alguna parte.

E: ¿Y si pudieras escoger?

Y: Me gustaría estar trabajando en algo que cobre mucho, también me gustaría ser profesora de niños de tres a cinco años. Y ya está, pero entonces ya tienes que hacer bachillerato y después un ciclo de grado superior. Y son tres años, muchos años. Y todo cuesta.

E: ¿Y es probable que tus padres quieran que te cases?

Y: A lo mejor sí.

E: ¿Pero comentáis el tema o no?

Y: Bueno, se comenta el tema, pero así, como de normal.

E: ¿Y cómo lo ves eso?

Y: Yo les digo que no me voy a casar nunca [ríe].

E: ¿Y tú cómo lo ves? ¿Insistirán un poquito?

Y: No sé, primero es si alguien viene a pedirme la mano y después supongo que dependerá de mi opinión, no sé, conociéndolos a ellos, creo que me dejarán opinar a mi. Yo tengo amigas que ya les obligaron a casarse a los doce años. Mis padres, ni muy estrictos, ni me dejan mucha libertad.

E: ¿Y si tu pudieras escoger, te gustaría casarte más tarde?

Y: Sí, me gustaría casarme hacia los veintiuno.

E: ¿Y crees que lo podrás hacer?

Y: No tengo ni idea. Es que no lo pienso mucho.

En canvi la Ibtissam (4.B.), actualment amb nòvio, harmonitza estratègicament els seus projectes individuals amb les responsabilitats familiars. En el seu cas es tracta d'una conjugació definida i planificada, pensada per a no fer dels seus projectes de realització personal motius de transgressió frontal d'unes normes col·lectives que, en el seu conjunt, no són pas posades en qüestió (almenys en el moment actual). Entre d'altres coses, casar-se és per a ella un "salconduit" per, fora de la llar familiar, continuar acomplint les seves aspiracions individuals. En el següent fragment d'entrevista es refereix així a la possibilitat d'arribar a estudiar a la universitat:

> Yo quiero casarme a los veinte e ir a Barcelona para seguir estudiando. (...) Como él es mayor, no puedo esperar más, porque él quiere casarse a los veinte pero yo soy pequeña. Entonces, si yo espero a acabar la carrera con veinticinco, él tendrá treinta, y ya es muy tarde. Así que él se espera a que yo tenga los veinte. Es por él, nada más. Yo, por mí, esperaría a acabar mi carrera. Pero así me caso y voy a Barcelona, y ahí sigo estudiando mi carrera.

I tampoc en l'explicació d'aquesta diferenciació de plantejaments semblen existir clares correlacions amb variables com el moment d'arribada a l'Estat o el territori concret de procedència (veure Taula 3). Pròxims als raonaments de la Yousra (15 anys, arribada als 2 anys procedent de Tànger), ho són els de la Zakia (16 anys, arribada als 11 procedent de Larraix) o els de la Yassamina (16 anys, arribada als 14 procedent de Casablanca). I en canvi el sentit estratègic dels plantejaments de la Ibtissam (16 anys, arribada als 11 anys procedent de Nador) els trobem també en les paraules de la Fàtima (15 anys, arribada als 4 anys procedent de Tetuan) o la Najlae (13 anys, arribada als 10 anys procedent de Tànger). En definitiva, tot plegat sembla més aviat dependre de circumstàncies contextuals més relatives, sobretot relacionades amb les experiències concretes d'inserció en el territori viscudes per les famílies (experiències laborals i formatives dels pares, ubicació residencial, xarxes d'amistats i coneguts, vivència de situacions de rebuig,...) i amb les dinàmiques de construcció d'aspiracions personals pròpies dels seus fills i filles (amb els seus propis èxits i fracassos).

Tot això no treu que també per a les noies d'origen marroquí continuï essent vàlid el principi segons el qual es desitja no reproduir aquells valors de funcionament amb els quals no s'està d'acord en l'actualitat (veure capítol 5, punt 5.1.1.4. "Els territoris familiars"). En el cas de la majoria de les noies marroquines entrevistades, allò que principalment pretén corregir-se en les seves futures famílies és el masclisme que senten actualment en les seves relacions familiars. La Ibtissam, per exemple, dissenteix de la divisió del treball que condueix les dones a quedar relegades a l'àmbit domèstic, una divisió habitualment recolzada en el fet cultural religiós:

> Sí, porque en nuestra religión nos tratan muy mal a las mujeres. Ha de estar siempre en su casa, no puede saludar a ningún hombre, no tiene que trabajar, muchas cosas. El hombre tiene que trabajar fuera y la mujer tiene que estar dentro. Yo no lo veo así, pues tanto la mujer como el hombre han de poder trabajar, igual que el hombre participa en la casa, pues la mujer puede ayudar fuera, ¿sabes? Por esa parte no me gusta, y ahora se está hablando de esa cosa de que la mujer es como una criada, que sólo está en la cama y después a hacer todo lo que le toca hacer. Y yo eso lo veo mal, porque una mujer tiene todo el derecho a hacer todo lo que ella quiere, estudiar, trabajar. Hay muchos países que no llevan a sus hijas a estudiar...

La Fátima (4.B.) relaciona la seva crítica al sistema patriarcal amb el rebuig al fet que els pares decideixin casar joves les seves filles. Ho fa referint-se al cas de la seva cosina: "(...) *su padre le dijo y se casó con dieciséis años y tiene un hijo. Yo la vi hace poco y es que no la conocía porque ha cambiado mucho, parece una madre de cuarenta años. (...) Eso me parece es que fatal. Yo no creo que mis padres me obliguen así. Eso espero*".

De tota manera, es visqui en un o altre sentit, sembla clar que els dilemes relatius a la projecció de les obligacions familiars planen amb més o menys força sobre les vides d'aquestes noies. Una qüestió que, afegida a la resta de circumstàncies exposades –el fet de la immigració, les apostes familiars, la situació econòmica, les responsabilitats domèstiques–, reforça els sentits d'una maduresa experimentada més de prop, d'uns valors adults viscuts quotidianament i en primera persona.

7.1.3. De judicis i prejudicis interculturals

En el punt 7.1.1.2. he contrastat com les experiències de discriminació viscudes per bona part dels nois i noies d'origen immigrat condicionen forçosament els seus itineraris relacionals. M'he referit als actes discriminatoris basats en l'origen; actes, més o menys explícits, més o menys "calents" que al mateix temps superposen atribucions d'altre índole: motius econòmics, estètics, de popularitat... Ho he enfocat a través dels discursos dels joves d'origen immigrat entrevistats. En aquest punt voldria fer un salt de perspectiva.

Convindria ara tractar d'analitzar algunes de les raons i significats que emmarquen els sentits d'aquests actes i experiències. Aquest exercici de comprensió ens du a contextualitzar aquests actes i experiències de discriminació "ètnica" entorn dels judicis i prejudicis més generals que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i relacionals) de les geografies adolescents en joc. Aquest enfocament para atenció als discursos del conjunt de nois i noies entrevistats (immigrats i autòctons), a les imatges i estereotips de *base ètnico-cultural* mútuament compartits i a les possibilitats de transformació. Tornarem, doncs, a discutir sobre les condicions d'existència *del contacte intercultural* (veure apartat 3.2.). Finalment, és clar que les tensions degudes a aquestes marcacions simbòliques condicionen els camins dels joves d'origen immigrat (com també els dels joves autòctons) per les geografies adolescents de referència.

Convé advertir que em centraré aquí d'un cas específic: el sentit de les relacions que s'estableixen entre el col·lectiu de nois i noies d'origen marroquí i l'alumnat autòcton. Efectivament és aquest el col·lectiu que concentra les principals marques simbòliques que estructuren la definició de distàncies i proximitats geogràfiques per raons "ètniques". Això no obstant, no vol dir que no existeixin prejudicis interculturals entorn d'altres col·lectius observats. D'entre el repertori d'estereotips compartits sobre el conjunt de l'alumnat llatinoamericà, comencen a destacar, per exemple, aquells que nodreixen la categoria "equatorians". I ho fan en un sentit en absolut positiu. En direm també alguna cosa. Malgrat tot, en els contextos que han centrat el treball de camp

d'aquesta tesi doctoral, ningú dubta (ni l'alumnat autòcton, ni el d'origen llatinoamericà, ni els mateixos alumnes marroquins) qui són a priori els "més diferents", i en la mesura d'aquesta diferència, els més discriminats. Raons culturals, idiomàtiques, fenotípiques, conductuals..., tot plegat es converteixen en ingredients que alimenten adscripcions molts específiques en el context de les geografies adolescents. A tall d'exemple, les següents cites serveixen per introduir el desenvolupament d'aquestes qüestions[99]:

> Primeramente en que [els llatinoamericans] son iguales que los españoles, de no tener religión ni nada de eso. Y por el lenguaje. No les cuesta adaptarse. Cuando llegas de Marruecos, ellos ya saben que no vas a entenderlos, por no conocer el español, así que ya no te dicen nada. Pero yo creo que son más buena gente los latinoamericanos que los españoles. (...) En Latinoamérica no creo que haya muchos inmigrantes, ni marroquines, así que cuando vienen te conocen de nuevo y no saben de ti.
>
> (Fàtima, noia marroquina, 4.B.)

> Son diferentes. No es lo mismo. Ya se sabe que no es lo mismo un moro que un suramericano. No es lo mismo. Son más folloneros, les gusta más la pelea, les encanta. (...) Y esas cosas raras que hacen de la religión, que no comen y no sé qué...
>
> (Eli, noia autòctona, 4.B.)

> Diego: Yo es que soy racista para los moros, los sudacas y los gitanos. Los negros no, los negros me caen bien.
>
> Yolanda: Yo no soy racista, soy ordenada, cada uno en su país. [Riu]
>
> Entrevistador: Pues en clase tenéis dos suramericanas.
>
> Y: Pero no es lo mismo.
>
> E: ¿Por qué?
>
> D: Porque son argentinas.
>
> Y: Por lo menos, por el ejemplo que yo te pongo del bar de mis padres, vienen muchos argentinos y vienen muchos chilenos y son buena gente.
>
> D: Yo a los argentinos no los cuento como sudacas.
>
> Y: Piensan diferente, están como civilizados. Cosa que los ecuatorianos no. Y lo moros ya...
>
> D: ... una tribu.
>
> (Diego i Yolanda, 4.A.)

---

[99] Atès que és a l'institut B on es fa significativa la presència d'alumnat d'origen marroquí, baso les posteriors reflexions en el treball de camp dut a terme en aquest centre.

> Ellos lo tienen peor, porque han llegado en patera. Yo no, yo vine en avión, ese es el único privilegio que puedo decir, yo vine en avión. Ellos no, ellos en patera. Y es como empezar de cero. No tienen familia como los equatorianos, que tienen tías y primos. Ellos llegan solos y tienen que empezar de cero. Y con el idioma, que no entienden nada.
>
> (Ricardo, noi equotorià 2.B.)

7.1.3.1. La importància dels significats (mapes culturals i contacte)

En l'esmentat punt anterior, he citat algunes de les fórmules expressives habituals en el tracte discriminatori als nois i noies d'origen immigrat. Particularment popular és el repertori d'"insults" que s'adreça als joves d'origen magribí, majoritàriament construït entorn del terme "*moro*". D'acord amb les aportacions de Troyna i Hatcher (1993) afirmàvem que per tal de valorar els significats profunds racistes o no racistes d'aquests insults, i per tal d'entendre els seus efectes sobre la generació de distàncies relacionals i culturals amb aquells que els formulen, és necessari conèixer el context específic en què es produeixen. Tot plegat depèn de quins siguin els usos d'aquestes expressions (calents o freds), així com del seu marc de significació (ideologies temàtiques o d'interacció).

Però no és tan sols una qüestió de context immediat. En l'explicació del sentit dels actes discriminatoris i dels seus impactes entren en joc les característiques pròpies de les coordenades que especifiquen els mapes culturals adolescents de referència així com la interacció d'aquests mapes amb les marcacions relacionals més significades. És en aquest joc que es (re)produeixen els prejudicis que defineixen els actes discriminatoris, els col·lectius propiciatoris d'aquest actes així com l'establiment de possibles excepcions.

Per a un noi estranger (de l'origen que sigui) ubicat en posicions adolescents infantils acostumat a tractar i compartir espais amb altres nois autòctons, amb gustos estètics també compartits i amb una situació econòmica similar a la de la resta dels seus companys de classe, rebre per part d'algun dels seus amics autòctons qualificatius racistes, pot perfectament no tenir cap efecte sobre el seu posicionament relacional. És, per exemple, el cas del Luís Enrique. Això ens diu:

> Alguna vez el Uri me llama 'puto negro', pero así de repente, así, si me peleo con él. El otro día en la clase de gimnasia, que jugábamos a fútbol, me llamó 'puto negro', tu lo oíste, porque le hice una entrada, pero a mí no me molesta (...). Yo me parto cuando habla. Es muy amigo mío el Uri.

En canvi, per exemple, per a una noia d'origen estranger amb un posicionament relatiu caracteritzat per actituds madures i no transgressores, poc acostumada al tracte freqüent amb nois i noies autòctons, estèticament desubicada dels codis de moda i amb un situació econòmica i residencial precària, sentir que alguns dels seus companys de classe igualment madurs la desqualifiquen amb aquesta mena d'expressions pot tenir conseqüències significatives sobre les seves apostes relacionals. Seria aquest el cas de la Yassamina: "*de vegades et diuen 'moro' i això. Són gent una mica racista. Però a mi no em molesta, perquè no necessito amics. Tinc amics i no necessito altres*", ens explica. En aquests casos cal saber llegir comentaris del tipus "no em molesta" o "m'és igual", certament freqüents quan els seus protagonistes fan referència al fet d'haver estat objecte d'expressions racistes. A la pràctica, es tracta d'una indiferència recolzada en el distanciament relacional i en l'existència d'altres xarxes de suport.

En definitiva, que un mateix acte o expressió verbal sigui interpretat com a més o menys racista depèn dels posicionaments relacionals i culturals tant d'aquells qui els protagonitzen com d'aquells qui els reben. Com més gran sigui la distància geogràfica entre uns i altres, més augmenta la probabilitat de significar-se en clau racista o xenòfoba l'acte o l'expressió en qüestió. Alhora és evident que els impactes d'aquestes percepcions contribueixen al seu torn a augmentar o no els valors de les distàncies "prèviament" existents i els significats dels prejudicis mútuament compartits.

En la mesura en què acostumen a ser aquells joves més extremats i transgressors els principals marcadors de les distàncies amb la majoria de nois i noies d'origen estranger (veure apartat 7.1.2), els seus actes i comentaris ofensius passen a ser automàticament llegits com a intencionadament racistes. Els comentaris de l'Omar ens permeten introduir aquesta reflexió:

> Por ejemplo, la Eli y esos se juntan con peña fumata que vende costo y son muy de estos. Y yo, un día que no estaban ni el Cardeña, ni el Nacho, ni el Sánchez, me puse con ellos, y la Eli, 'Omar ¿tú no vendes costo no?'. Y ya empieza, 'es que los moros todos venden costo', y esas cosas. Y todo el mundo ahí riéndose de mí, pero yo paso. La Eli siempre deja a la gente mal, pero de una forma, *uf*, racista. Es muy de esto. Por ejemplo, cuando estuve haciendo el Ramadán ya estaba, 'mira el moro éste, que no come, yo no aguantaría'. (...) Con los otros, el Sergio, el Sánchez, el Cardeñas, estamos callados y vamos por el cole y nos reímos y eso. Y a veces me dicen 'calla moro', pero esos no me importa porque son normales.

I el mateix exercici que ens permet donar compte de l'abast de determinats actes més o menys generadors de distàncies, permet tractar les variables que prenen part en les

condicions de generació de proximitats. Arribats a aquest punt entrem en el debat sobre les *condicions de potencialitat del contacte intercultural.*

Explicàvem en el capítol 3 l'argument clau de la hipòtesi del contacte: del contacte entre individus de diferents grups ètnics en resulta una reducció del prejudici entre aquests dos grups afavorint la creació d'actituds positives i tolerants respecte de l'alteritat. Segons aquesta perspectiva és la ignorància mútua allò que alimenta creences reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, al temps que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats. Aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, són oportunament corregides quan aquests grups inicien processos d'acostament i coneixement mutu. Tal i com descrivíem anteriorment, els seguidors de la teoria d'Allport consensuen cinc condicions bàsiques per a què del contacte es derivin les conseqüències positives esperades: 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, essent absents qualsevol mena d'estímuls de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut per comptes d'episòdic; 3) el contacte ha de ser informal, personal i cara a cara; 4) s'ha de produir en el sí d'una institució que el legitimi; 5) ha d'existir igualtat d'estatus entre els individus o grups que contacten.

Tot seguit nodrim les crítiques abans apuntades a les assumpcions teòriques, metodològiques i polítiques d'aquestes teoritzacions en base als fruits recollits del treball de camp realitzat.

En primer lloc recordem les dificultats que a la pràctica implica discernir el sentit de les relacions causals entre les variables "contacte intercultural" i "conformació d'actituds" (veure el capítol 3, epígraf *Sobre el sentit de la casuística*). És a dir: ¿què va primer, la producció del contacte, o la relativització dels prejudicis interculturals? Recordem també la tesi que Alreshoud i Koeske (1997) sostenen en el seu estudi sobre els patrons de sociabilitat dels estudiants àrabs inscrits en programes d'educació especial als Estats Units: no és que de la promoció del contacte entre estudiants autòctons i estudiants d'origen àrab en resulti cap desenvolupament d'actituds positives dels primers vers els segons, sinó que són aquells estudiants amb prèviament un major grau de sensibilització respecte de la qüestió ètnica els més tendents a iniciar processos de contacte. Aleshores no és difícil que el contacte resulti exitós en termes de relativització de disposicions i prejudicis racistes o xenòfobs.

Aquest raonament s'addiu exactament amb la línia argumental que seguíem. Els significats i els valors de les relacions interculturals prenen sentit i són interpretats en

funció dels posicionaments geogràfics representats per aquells qui contacten. Certament no és tracta aquesta d'una reflexió especialment desemmascadora; pensant des de la mateixa lògica de la hipòtesi del contacte, equival a dir: com més distàncies es barregen entre els punts de sortida, més complex n'és el recorregut de trobada i, per tant, més probabilitats de resultar "infructuoses" les experiències de contacte. El aquestes circumstàncies és quan millor es despleguen les funcions homogeneïtzadores dels prejudicis. El treball de camp realitzat proporciona nombrosos exemples d'aquest fet. Ho anirem veient.

Al mateix temps, com més grans siguin les distàncies geogràfiques prèvies, més augmentarà la possibilitat que d'un contacte exitós entre dos membres de grups ètnicament diferents (és a dir, generador d'actituds individuals positives en el terreny interpersonal) no es derivin recategoritzacions grupals positives. Recordem en aquest punt les aportacions de Mary R. Jackman i Marie Crane en el seu article "*Some of my bestfriends are black, but...*" (veure el capítol 3, epígraf *Sobre la generalització grupal dels impactes individuals*). També el treball de camp permet aquí il·lustrar amb força exemples el funcionament d'aquest criteri d'excepcionalitat: per a un jove autòcton, tenir amics marroquins o equatorians no invalida necessàriament la força dels seus prejudicis o estereotips interculturals. Els amics són l'excepció de la categoria. L'Eli (4.B.), per exemple, s'expressa en els següents termes:

> Hombre, hay maneras y maneras de tener asco. Yo no soy una racista, porque tengo amigos moros, y los moros buenos me son igual, pero los malos aires... Igual que han venido en patera, que se vayan también. Pero hay gente más radical, más 'moros hijos de puta, moriros todos'. Yo no soy racista porque no me molestan, pero menos me molestarían si estuvieran en su país. Me incomodan, porque pasas por un sitio o por una calle..., y tienes que ir lo más tapada posible y que no se te vea nada, porque te dan. Es que no me gustan. No les deseo nada malo ni nada, pero que ellos viven allí, pues que vayan.

I si bé funcionen per a casos particulars certs criteris d'excepcionalitat, tots aquells signes no discordants amb el repertori atributiu de la imatge estereotipada serveixen com a *reforç* del prejudici. La mateixa Eli seguia explicant, "(...) *y el otro día aquí en el colegio, estaba yo en mi taquilla y viene un marroquí y me toco el culo. Le di un hostión que pa qué. Es que son todos del palo*".

No entrem a fons a reproduir els continguts específics que formen part del camp semàntic que defineixen els prejudicis "interètnics"; a la pràctica aquests continguts responen a usos atributius variables segons el context social i d'interacció i segons els "grups ètnics" als que s'adrecen. M'he centrat i continuaré fent-ho en el sentit i abast d'aquelles atribucions més estrictament relacionades amb els valors de les coordinades

de posicionament en les geografies adolescents de referència (pràctiques, gustos, discursos...). Alhora és clar que bona part d'aquestes atribucions s'acompanyen de tipificacions encara més generals (i generalitzadores) basades en "marques d'identitat" usades com a criteris populars d'etnificació de la diferència. Fan així aparació valoracions tipificades sobre determinats trets distintius de la *religió musulmana*: "(...) *pues estando aquí no creo que se tenga que poner el pañuelo. Su religión la tiene que dejar en su país y aquí tiene que integrarse como nosotros. A ver si nosotras también nos hemos de poner chismes en la cabeza*" (Olga, 2.B.) o sobre el pes de les *distàncies idiomàtiques*: "(...) *yo no voy con ellos porque sé que no me van a hablar en castellano, y se meten contigo hablando en marroquí, y claro no te enteras. Se aprovechan, claro*" (Manel, 4.B.). Una minoria d'alumnes autòctons recorren explícitament als clixés clàssics del *racisme* més intolerant: "*son traidores todos, es que lo llevan en la sangre, y no van a cambiar, son sus genes, que no te puedes fiar*", comentava l'Héctor. D'altres reprodueixen també els tòpics que basen la crítica a les polítiques de *discriminació positiva*. Així en parlen la Jenny i la Yolanda (2.B.):

> Yolanda: Hay algunos que vale, yo no digo que no vengan aquí, pero hay otros que si son de afuera, y ya que les dejamos el país para vivir, pues que sean un poco más normales.
>
> Jenny: Es que son muy..., que van algunos por R. [barri del municipi] que parece que se coman el mundo.
>
> Y: Yo lo que no veo bien del colegio es que dicen que todos somos iguales y luego a nosotros nos hagan comprarnos los libros y a ellos se los den. Eso no lo veo bien. Ya que todos somos iguales, que nos los den a nosotros también o ellos se los compren.
>
> J: Y hay otros colegios que les pagan el menjador y todo. Como en el de mi hermano.
>
> Y: Y luego, lo que pagamos de material, que no sé porqué lo pagamos, si luego no nos dan nada o no lo usamos. Una hoja y un lápiz.
>
> Entrevistador: Pero esas ayudas representa que es porque no pueden pagarlo, ¿o no?
>
> Y: Sí, pero que te digan cuánto pagan, nada, y luego a lo mejor te viene el niño con un chándal *Nike* y unas bambas *Reebook* que valen un montón. Si no tienen para libros que no se compren eso, que a veces vienen cada día con unas bambas diferentes.

En tot cas sí interessa recordar la funció de marcació simbòlica de tot aquest conjunt d'atribucions, així com el seu punt de recolzament en "bases de realitats" reconstruïdes a mida per manera de servir de reforç als significats estereotípics. És a dir, els coneixements típics es nodreixen d'*ideologies temàtiques* popularitzades (Billig,) al temps que troben font d'alimentació en *llegendes urbanes* locals. És per, per exemple, allò que es deixa sentir quan els estudiants autòctons de l'IES B parlen de la "realitat" d'un dels barris del seu municipi caracteritzat per la presència d'un percentatge elevat de població magribina resident. Ho vèiem amb anterioritat (veure punt 5.1.1.2. *Els territoris de l'oci*, epígraf *Voltant*): gairebé tothom té alguna història a explicar sobre

successos esdevinguts en aquest barri, generalment històries no viscudes en primera persona, relats de boca-orella sempre relacionats amb el fet que en els seus carrers, en els seus portals, en els seus parcs s'hi concentren joves d'origen marroquí.

Citem, per exemple, les paraules del Jose, estudiant de 4rt al mateix institut i veí d'un altre barri:

> No, además que no nos gusta el ambiente que se respira por R. [barri del municipi]. (...) Pues los marroquíes éstos, que van, así, mucho de guai, y que a la mínima que te acerques ya están que si *plim*. No nos gusta ese ambiente, y nos vamos a callejear a zonas más tranquilas.

Amiga del Jose, la Toñi relata una experiència viscuda en primera persona, experiència viscuda en analogia a un esdeveniment previ conegut de segona mà:

> Hombre, a mi, la verdad, me da un poco de miedo. Me da que con tantos marroquines no se puede ir sola. Me dijo una amiga que a una amiga de ella la violaron unos marroquines. La Nerea, ya no va a este cole, que la cogieron y no la hicieron nada, pero se ve que la cogieron, cuando venía al cole a las ocho, y un coche con todo marroquines la cogieron. Yo me acuerdo que iba con una amiga por R., era un fin de semana, y un coche con un tío persiguiéndonos. Se paró, nos miró y nos dijo algo. Yo iba con la Laura, y yo toda acojonada. Nos fuimos y nos seguía, y al final se paró y nos dijo, 'montaros tías buenas'. Yo acojonada. Fuimos corriendo a casa de ella y después nos tuvieron que subir en coche y sus padres me llevaron a mi casa porque estábamos acojonadas, llorando y todo.

Tinguin aquests relats més o menys correspondència amb la realitat dels fets i els seus significats, el cas és que les observacions de l'Omar serveixen de rèplica a les dels seus companys de classe. L'Omar resideix al barri R. i coneix el sentit de les seves dinàmiques socials. Una de les seves pràctiques d'oci preferides respon justament a aquesta segona forma de relacionar-se amb l'espai públic.

> Bueno, más por la tarde voy a un parque también. Sí voy a un parque en la zona más poblada de los moros. En R., el parque del P. [nom del parc]. Es una zona que está llena de marroquines, pero hay españolas también. Hay españolas ahí sentadas que las conocemos. Y a veces también están por ahí la Bouchra, la Yousra y éstas, que las conoces. Pero muchos marroquines. Todo el mundo dice, 'el parque de los moros', ¿y qué?, no hacemos nada malo. Bueno a veces la líamos un poco, pero son sólo bromas. No nos pegamos ni *na*.

Tant la Bouchra com la Yousra en fan referència. La Yousra, per exemple, explica com amb les seves amigues combinen el passeig per zones cèntriques, amb un estar-se més estàtic al "famòs" parc del P., al marri R.: "*los sábados y domingos o viernes por la tarde, voy a dar vueltas por la riera, o salgo al parque que tenemos por allá, si no se pone de noche temprano, salimos al parque. Con la Bouchra, la Zakia y ya está, también la Fátima suele bajar al P. con sus primas. (...) Charlar de diferentes temas que se nos pasen por la cabeza o jugamos a algo*".

Aquestes "ideologies temàtiques" sobre la immigració, aquestes "llegendes urbanes" que ens parlen sobre "la manera de ser dels immigrants" impregnen els discursos del conjunt de joves autòctons entrevistats. Però l'anàlisi de les entrevistes realitzades indica que ho fan amb menys força en el cas d'aquells nois i noies que se situen més propers als posicionaments culturals dels nois i noies d'origen estranger. En aquests casos semblen relativitzar-se més fàcilment les fronteres dels prejudicis compartits. Tinguin aquests més o menys amics d'origen estranger, aleshores es deixen sentir expressions del tipus: "(...) *nosotras somos muy tolerantes con eso. No somos de, 'ah son moros no vamos con eso'. Nos es igual que sean chinos, moros, argentinos*" (Montse, 4.B); o "*(...) no por ser marroquíes han de ser malos chavales. Con el Rachid, por ejemplo, nos llevamos bien*" (Jose, 4.B.); o "(...) *es que somos iguales, qué más da. Si son mala gente pues síd pero si son como la Najlaed no tienen porque discriminarlos. Es lo mismo que si nosotros fuéramos a otro país, no nos gustaría que se nos discriminara, ¿no?*" (Noelia, 2.B.). Continuarem resseguint aquesta pista d'ara endavant.

És clar que en l'explicació de la formació (i transformació) dels *habitus racistes* o *etnificadors* (May, 1999) intervenen multiplicitat de factors més enllà d'aquells estrictament relacionats amb les experiències de socialització que proporciona la participació en les geografies culturals i relacionals adolescents. Moltes són les variables que contribueixen a entendre la construcció de determinades ideologies temàtiques públiques i comunitàries (mitjans de comunicació, debat polític, efectes dels marcs jurídics de l'estrangeria, història del contacte, patrons d'ocupació i assentament en el territori...); i molts són els factors que ajuden a comprendre com aquests estats d'opinió impregnen els discursos i les accions dels joves adolescents autòctons. Òbviament un d'aquests darrers factors, probablement el més transcendental, és el dels contextos, continguts i procediments propis de la socialització familiar. Sigui com sigui, l'anàlisi que ocupa aquest treball de tesi doctoral intenta precisament marcar l'accent en la importància d'unes experiències de socialització que estructuren també els usos i sentits d'aquestes ideologies, al temps que ho fa sobre la base del funcionament d'uns *habitus* significats i practicats en el sí d'uns marcs simbòlics i relacionals que la majoria

d'estudis sobre el tema han deixat relegats a una simple funció de ressonància o amplificació de segon ordre.

7.1.3.2. La importància de les xarxes (mapes relacionals i contacte)

Vèiem abans que certs autors (Hewstone i Brown, 1986; Hamburger, 1994; Desforges *et al.*, 1997) afegien com a factor d'èxit del contacte intercultural el següent requisit: que els participants del contacte es vegin mútuament com a *representatius* dels seus respectius grups i no com a excepcions o individus atípic. En aquest cas, si qui protagonitza l'experimentació de canvis actitudinals és pròpiament un "representant" o "participant típic", aleshores s'incrementen les possibilitats d'estendre'l no ja en la seva relació particular amb el grup diferenciat com a tal, sinó als mateixos components del grup que representa. També aquí sembla corroborar-se la hipòtesi aleshores formulada: en aquells contextos en què la immigració se situa com a variable demarcadora dels mapes relacionals de referència, solen ser els individus qui més intensament i més visiblement s'adscriuen a les diferents agrupacions sortints aquells menys propensos tant al contacte amb la resta de grups com, quan aquest es produeix, a l'experimentació de canvis en aquests coneixements i predisposicions. Molt sovint aquests "nòduls típics" solen ser els considerats "representatius" del grup.

I aquí es torna a deixar veure la relació dialèctica entre les marcacions relacionals i les (re)produccions simbòliques. Certament les distàncies culturals (en els mapes culturals adolescents) distingeixen probabilitats de conformació de mapes relacionals i, per tant, les possibilitats d'ocurrència de contactes interculturals. Certament les distàncies culturals, en cas que es produeixin contactes interculturals, acaben distingint els significats finals d'aquests contactes. Però al mateix temps, l'especificació de les topografies relacionals, les xarxes socials contribueixen a marcar simbòlicament l'espai. Seguint el fil del que exposàvem, els agrupaments sortints, els *cliques*, les xarxes més denses, homogènies i tancades situen els criteris de visibilitat de les distàncies i proximitats culturals. Des d'aquest punt de vista, els considerats per la majoria de joves "representants típics" (els marcadors simbòlics) dels grups culturals acostumen a coincidir amb els nòduls centrals d'aquests cliques.

Pensem, per exemple, en el cas de l'estructura de la xarxa-classe del 4rt d'ESO de l'IES B (veure punt 6.1.1.1.). En descriure els agrupaments sortints d'aquesta estructura fèiem referència a la presència de dos cliques especialment homogenis i tancats, alhora que allunyats entre sí a l'espai relacional: d'una banda l'agrupament format pel Jose, l'Eli, l'Ana, l'Héctor, el Lozano i la Toñi (clique 1); d'altra banda el conjunt relacional

compost per les sis noies marroquines del grup (Yousra, Bouchra, Fàtima, Zakia, Ouafae i Yassamina), més la Valeria, noia argentina (clique 3). Apuntàvem també la correspondència entre les distàncies relacionals mantingudes per tots dos agrupaments i les distàncies dels seus respectius posicionaments culturals.

Sigui quin sigui l'ordre dels factors, el cas és que un cop cristal·litzades aquestes correspondències entre mapes relacionals i mapes culturals, són els cliques sortints els qui acaben representant simbòlicament els espai adolescents. Tornant a la qüestió dels significats dels prejudicis interculturals, quan aquestes correspondències d'oposicions acaben dirigint el sentit de bona part de les fòbies i fílies del conjunt de joves adolescents, aleshores és fàcil prendre la "part" (els conjunts relacionals concrets) per la "totalitat" (les atribucions categòriques generals). Les entrevistes mantingudes amb els nois i noies, autòctons i immigrats, alumnes del grup classe de 4rt a l'IES B, són plenes d'exemples del funcionament d'aquests mecanismes identificadors.

Per un costat, recordem la manera com la Bouchra i la Yousra interpreten el sentit de la "marca ètnica" que separa els posicionaments geogràfics de "marroquins/es" i "espanyols/es". La següent citació és extreta de l'entrevista mantinguda amb la Bouchra:

> O a lo mejor es que los españoles sois así [riu]. Mira a la Eli y éstas. (...) Porque cuando yo veo primero a un español, le veo primero como enemigo que como amigo. Pero si veo a un español que es amigo, me sorprendo mucho porque nunca me había pasado. Pero para mí es una excepción. Tú imagínate a un español que se hace amigo de un marroquí. También es una excepción. Pero es que eso es así. (...) Si me dicen quién es mejor, los españoles o los chinos, pues aunque no conozca a los chinos... Yo a los chinos.

En el següent fragment de diàleg la Yousra torna a construir la categoria d'actituds "típicament pròpies dels espanyols" en base als posicionaments culturals específics dels corresponents cliques "representants". També en aquest cas la Yousra identifica excepcions a la regla:

> Yousra: No me importa cómo sea cada uno. Yo he venido aquí, les guste o no, y me quedo. No me importa lo que piensen los demás.
>
> Entrevistador: ¿Que piensen qué?
>
> Y: Por ejemplo, el Lozano, la Eli, no sé, casi todos. Yo pienso que casi todos los españoles piensan igual... Bueno, no me gusta decir racistas.
>
> E: Dilo como quieras.
>
> Y: Bueno pues son un poco más racistas.

E: ¿Piensas que hay algún español que no piense así?

Y: Bueno la Montse, la Isabel y esas me parece que no son así, y algunas más. Pero la mayoría son así, de ese tipo que no les gusta que vengas. Si no les molestara, se juntarían contigo y hablarían contigo. Se harían amigas. Hay algunos que son buenos y nos les importa, pero hay otros que les importa muchísimo. La mayoría son así, e igual se lo quedan para dentro como te lo dicen a la cara.

Recordem com, fet aquest exercici, la Yousra generalitzava les distàncies culturals (coordinada transgressió-normalitat) entre el conjunt de noies espanyoles i el conjunt de noies marroquines: "*ellas salen mucho, y fuman mucho. Sí, eso es diferente, ellas salen mucho y nosotras las marroquinas, en general, no salimos mucho por la noche. Ni tampoco solemos ir de fiesta, sólo por el barrio*".

Recordem també en aquest punt el part del diàleg mantingut amb la Ouafae:

Ouafae: (...) Els que van de listos, de chulos, no m'agraden. Els que pensen que són bons i no sé.

Entrevistador: Aquests que van de llistos i xulos són bàsicament espanyols?

O: Sí.

(...)

E: Intenta explicar-me una mica més això de què "van de listos".

O: Que van de guapos, que són més alts que tu, i que no són normals. Que se creen mucho. Entens? (...) La majoria no es porten bé a la classe.

Aquells grups de nois i noies autòctons més extremats en pràctiques i estètiques i, per tant, més visibles, més cridaners, aquells que alhora formen cliques fàcilment identificables (a l'aula, als passadissos, al pati[100]...) són aquells amb més poder de definició simbòlica. Són aquests grups els qui serveixen com a marcadors de distàncies. Quan els mapes relacionals marquen línies divisòries de base "ètnica", aleshores sovint són aquests grups els qui "representen" els "altres", "els espanyols". També l'Ahmed realitzava aquesta generalització categòrica: "(...) *son chulos los españoles, van de listos y hacen cosas que no están bien. Son cosas que a mi no interesan, yo tranquilo*".

La generalització d'aquestes tipificacions és, doncs, recolzada en l'existència de marques relacionals. També en la visió de marcacions territorials. És cert que dins l'aula

[100] Recordem, per exemple, la distància física que, en hores d'esbarjo, separen les zones del pati ocupades per uns i per altres (veure Figures 7 i 12): la majoria de noies marroquines xerrant entorn dels bancs de l'esplanada de l'entrada, la majoria de nois marroquins jugant a futbol en una de les pistes, el grup d'alumnes autòctons de quart més "extremats" asseguts fumant a les escales situades al racó més amagat del recinte.

acostumen a generar-se veïnatges en base a l'origen (marroquins, d'una banda, espanyols, de l'altra) i en base a determinats posicionaments culturals (més o menys transgressors). És també cert, però, que en el context de les mateixes dinàmiques d'aula es generen múltiples aproximacions entre uns i altres, generalment per motius instrumentals (demanar material, consultar apunts, establiment de grups puntuals de treball...). En tot cas, s'apunta com a especialment transcendental els criteris d'ocupació dels espais del pati, així com els seus usos i significats. Recordem, així, la distància física que separen les zones d'esbarjo ocupades per uns i per altres (veure Figures 7 i 12): la majoria de noies marroquines xerrant entorn dels bancs de l'esplanada de l'entrada, la majoria de nois marroquins jugant a futbol en una de les pistes, el grup d'alumnes autòctons de quart més "extremats" asseguts fumant a les escales situades al racó més amagat del recinte. Efectivament aquest darrer patró d'apropiació territorial (fumar en espais ocults) reforça, paradoxalment, la visibilitat d'uns grups i d'unes pràctiques significativament rebutjades per part dels nois i noies d'origen marroquí entrevistats.

Des del costat del clique oposat, els criteris d'identificació recuperen element de les *ideologies temàtiques* popularitzades entorn del concepte d"immigrants", en general, o de les nocions de "marroquins" o "moros", en particular. La presència de cliques relacionals clarament visibles formats per nois o noies d'aquest mateix origen facilita aleshores el recolzament pràctic d'aquestes ideologies. Aquests cliques passen llavors a representar els significats propis de tipificacions "ètniques" més o menys compartides. Exemples d'això ens els proporcionen els comentaris de l'Héctor i el Lozano (4.B.):

> Lozano: Yo cuando me dijeron que iba a esta clase, leí los nombres de con quién me tocaba y yo quise cambiarme de clase. Yo paso de ir aquí. Yo lo dije y vino mi madre y todo a que me cambiaran.
>
> Entrevistador: ¿Y porque querías ir a otra clase?
>
> L: Porque hay muchos moros en esa clase.
>
> E: ¿Pero te han dado algún problema o algo?
>
> L: A mí me da igual, porque yo no me junto con ellos. Pero es que este instituto está lleno de moros, que los ves por todas partes, como uno plaga.
>
> Héctor: A ver, sí pero..., no sé, hay que se ordenado y cada uno a su país. Los moros, las moras, los negros, las negras y *tos*. A ver los negros no, pero los moros son una plaga, igual que los chinos ahora. Y te das cuenta de cómo son, sólo con verlos.
>
> L: Pero bueno, no son lo mismo los negros y los chinos que los moros.
>
> E: No...
>
> L: Los moros van más a saco.
>
> H: Igual que los chinos, que dan asco pero no se meten con nadie. Y no los ves por la calle.
>
> L: Son más disimulados.

> H: Igual aquí en M. [nom del municipi] está la gran mafia china, pero la gente no los ve. Nadie se entera, en cambio los moros están por todos lados, se ven por todos lados y hacen cosas malas.

Entre d'altres, és una qüestió de visibilitat. Menys radicals que els comentaris d'aquests nois, són algunes de les observacions de la majoria de nois autòctons estudiants de 2on d'ESO al mateix instituts. Em refereixo a aquelles referències a les maneres de comportar-se els nois marroquins de l'institut en hores d'esbarjo, referències particularment referides al suposat caràcter agressiu i intimidatori. Aquesta "manera de ser" acostuma també a ser recolzada en visions concretes de la realitat. En aquest cas, allò que reforça el prejudici, allò que el "demostra", són representacions compartides sobre la forma indisciplinada, rude i destralera com els nois marroquins juguen entre ells al futbol. Així s'expressen, per exemple, s'expressa el Joan:

> Sí, es que nosotros, si dejamos que jueguen ellos no pasan la bola. Una vez jugamos juntos y estaban todo el rato ellos, y no pasan la bola. Desde ese momento están los moros en una pista con los de tercero, y nosotros y los de primero en la otra.

El mateix tipus de justificació és emprada pel Nico, amic del Joan:

> Porque nunca se han llevado bien los moros y los españoles. Siempre estamos separados. Son gente de segundo y los mayores, que son más liantes y a la mínima te saltan. No se puede jugar con ellos, empiezan a chutar y a quien le dan le dan. Hacen muchas faltas y nunca las quieren reconocer. (...) Ellos juegan a su manera y no es como se tiene que jugar. Se tiene que jugar con las reglas y todo, y ellos no respetan las normas.

Novament l'element facilitador d'aquestes tipificacions rau en l'ocupació d'espais físics separats, així com en la formació de cliques estables i visibles de base "ètnica"; en aquest cas el clique integrat pels nois marroquins de l'institut i els nois marroquins que assisteixen al TAE ubicat al mateix centre.

Tant les paraules de l'Héctor i el Lozano, com les del Joan i el Nico reprodueixen determinats tòpics temàtics sobre la categoria "moro". Ho fan, però, en referència específica al seu component masculí. Val a dir que, generalment, els prejudics més més popularment compartits entorn del col·lectiu de nois i noies d'origen magribí es fonamenten en un estereotip masculinitzat. Almenys això indica l'anàlisi de les

entrevistes realitzades: en ser preguntats genèricament els nois i noies autòctons sobre "què opines de les persones de la teva edat que són del Marroc?"[101], automàticament apareixen atribucions estereotípicament assignades als nois marroquins, independentment de quin sigui el sexe de l'entrevistat. Acostumen concretament a combinar-se dos nivells de resposta. Un primer repertori d'imatges s'adreça a nodrir la categoria dels nois marroquins "més infantils": "*son muy patanes, muy salidos, mal educados, siempre haciendo el gamberro*", ens deia la Jéssica (4.B.). Aquí serveixen com a "base de realitat" les pràctiques i gustos "propis" dels grups de nois marroquins alumnes del mateix institut (és per exemple el cas dels nois que s'ajunten sempre per jugar a futbol a les hores de pati).

Un segon tipus de generalització pren com a marca simbòlica certes adscripcions conductuals assignades a la "manera de ser" dels nois marroquins "més perillosos", "més transgressors". El següent relat corre a càrrec del Nico (2.B.): "*Sí, hubo hace poco una pelea entre moros. Moros entre moros. Y en una esquina se les veía con unos machetes así. Están pillados*". Aquests segon repertori de prejudicis ve fonamentalment reforçat pel coneixement típic entorn de certes agrupacions de nois marroquins més grans, que han deixat els estudis, i que acostumen a circular per certs espais d'oci estigmatitzats (recordem el cas del barri R.).

El funcionament i l'abast d'aquest darrer principi de generalització arriben a ser reconeguts pels mateixos nois i noies d'origen marroquí. L'Omar n'és conscient i en més d'una ocasió juga amb l'ironia de saber-se'n controlador. Veiem com ho expressa:

> Y cuando, por ejemplo, los marroquíes viven en una zona de ricos, los miran de una forma muy y piensan mal. Y, por ejemplo, la Eli siempre me dice que de dónde saco tanto dinero para vivir en ese piso. Es que es un duplex y así. Y yo siempre le digo, 'mi padre trabaja con hachís, ¿vale?'. Y se lo ha creído porque piensan eso. Y no es eso, es que mi padre se lo ha currado y ha ahorrado dinero. Están piraos.

En canvi la Ibtissam viu amb angoixa el fet de sentir-se injustament posicionada en una categoria que no s'addiu amb la realitat de les seves pràctiques i gustos.

> Hay cosas que las hacen los chicos grandes, como por ejemplo robar, drogas y todo y se creen que todos somos iguales. Tienen mala vista de nosotros, y más de los marroquíes que de los inmigrantes todos. Son los marroquíes los

---

[101] Cito la construcció utilitzada per a la formulació de la pregunta corresponent.

> que mal visten, roban y todo. Y no es verdad, yo soy marroquina y no soy así, y la mayoría no somos así. Sí que somos un poco malos y siempre nos peleamos, pero de verdad que tenemos un buen corazón. Si nos tratas bien y nos quieres, nosotros también te tratamos bien y te queremos, pero si vemos que nos maltratas y nos tienes como una perra, ahí tirada, que no significa nada, pues lo mismo para nosotros. Si ellos no me socorren, yo más, *eh*. Lo que ellos me quieren yo les quiero, y los que no, a la mierda.

Sigui com sigui, acostuma a ser necessari puntualitzar sobre el cas de les noies marroquines per a què emergeixen, això sí, les corresponents subtificacions categòriques. Podem citar un parell d'exemples.

En el següent fragment d'entrevista, la Vanessa ordena en aquesta direcció les seves observacions:

> Vanessa: Me cabrea porque vienen aquí y, sin hacer nada, se meten con la gente y eso me cabrea. Se meten, o si vas por la calle, te chillan y te empiezan que si estás buena. Si eso me lo dice otros chicos, españoles o otros, me lo tomo más a gracia, pero marroquíes son tantos, porque, más que nada, no es que te digan 'guapa', sinó porque te pueden llegar a decir 'puta' por ir con pantalón corto o falda, Te dicen que no tienes vergüenza por ir, así, enseñándolo todo, sin enseñar nada. No sé y piensas, '¡¿de qué vas machista asqueroso?!".
>
> Entrevistador: ¿Y en el instituto también pasan cosas de éstas?
>
> V: Sí, pero de otra manera, no te dicen ,guapa, y cosas de estas, más bien te insultan o te dicen tonterías, aunque sean en broma, se meten contigo pero sin decirte nada de eso.
>
> E: ¿Y con las chicas marroquinas?
>
> V: Con las chicas bien, pero con los chicos ni bien ni mal, porque alguna vez me dicen alguna tontería y yo se la respondo.
>
> E: ¿Y por qué con las chicas te llevas mejor?
>
> V: Porque son más pacíficas, puede. Al menos conmigo son pacíficas. Son simpáticas, todo el rato se están riendo. Se ponen a hablar y ya empiezan a reirse. Se ríen con nada. Las ves ahi en los bancos con sus pañuelos. O en clase les amenazan con una falta o algo, y ya se empiezan a reir.

L'Olga (2.B.) comparteix aquests mateixos criteris de classificació diferencial segons el gènere, els nois més eixalabrats i problemàtics, les noies més introvertides i pacífiques: "(...) *a lo mejor los chicos son un poco más malos y las chicas no se meten con nadie. Los chicos insultan y te dicen cosas, y las chicas no dicen nada. Estan siempre quietas hablando solas, con sus pañuelitos y sus cosas*".

El punt de recolzament que facilita la reproducció d'aquestes tipificacions generalitzadores torna a ser la visió de cliques "ètnics" clarament identificables tant a l'aula com, sobretot, als moments d'esbarjo. Indicàvem abans la majoria de noies

marroquines de l'institut, més les noies del mateix origen escolaritzades al TAE, ocupen de manera estable un mateix espai del pati de jocs (veure Figura 7).

Ocorre aleshores el mateix efecte reductor del prejudici en qüestió. En la mesura en què d'entre les noies marroquines "destaquen" aquelles que duen mocador, són aquestes les que (certament de manera involuntària) passen a representar les línies de marcació simbòlica del conjunt. Es tracta aquesta d'una discussió especialment delicada. Segons observàvem més amunt, el fet de dur mocador col·loca aquestes noies en unes coordenades força específiques dels mapes culturals estètics: vesteixen "extramades" (en el sentit que presenten signes estètics fora de la "normalitat", "visibles" en el context dels mapes culturals adolescents), al temps que "discretes" (en tant que rebutgen les formes d'ostentació i provocació estètica). En qualsevol cas, acaben sovint essent preses com les principals "representants" del col·lectiu de noies marroquines. Ho il·lustraven els comentaris de la Vanessa i l'Olga.

Entorn d'aquesta qüestió, convé descriure un fet que alhora dóna compte de la transcendència de l'existència de cliques fàcilment identificables en relació a la reproducció dels tòpics esmentats. Quan una noia marroquina no participa de les xarxes de noies marroquines conegudes, sinó que comparteix cercles d'amistat i companyia amb nois i noies autòctons (dins i fora de l'aula), aleshores acostuma a ser vista per la resta d'alumnat autòcton com a "poc marroquina". Són, per exemple, els casos de la Najlae, estudiant de 2on d'ESO, o la Imane, alumne de 4rt d'ESO.

Així és com parla el Joan (2.B.) de la seva companya de classe: "*la Najlae es diferente, porque todas las otras marroquinas que están en la entrada, normalmente están siempre con el pañuelo, y ella no. Ella parece española*".

Així parla la Toñi (4.B.) de la Imane en el següent fragment d'entrevista:

> Toñi: Hay algunas que no parecen marroquinas, la Yousra no parece.
>
> Entrevistador: ¿Qué tal te llevas con ellas?
>
> T: *Ah*, bien. Luego hay otra que va a cuarto, que se llama Imane, que no parece nada, nada y que va como nosotras vestida, pantalones de campana, jersey así. Va mucho con la Mónica y éstas. No parece, porque hay algunas que llevan pañuelo.
>
> E: ¿Crees que eso les afecta un poco, por cómo les verán los demás? Cuando ves a una marroquí...
>
> T: Yo cuando vi a ésta que te digo de cuarto, no pensaba que fuera marroquina y, en cambio, la Valeria pensaba que era marroquina, y es argentina. (...) Claro, porque va mucho con ellas, y como tampoco la oigo mucho hablar.

"No semblen marroquines", doncs. I el cas és que no necessàriament vesteixen diferent que moltes de les noies marroquines que formen grup amb d'altres noies del mateix origen, algunes de les quals duen mocador. De fet, tal i com ho il·lustren les paraules de la Toñi, arriba en ocasions a donar-se el cas d'identificar com a marroquines noies que no ho són pel sol fet que s'ajunten freqüentment i de manera visible amb el clique que les "representa". I el mateix succeeix en el cas dels nois marroquins. Allò que fa que "surtin" de la categoria assignada, allò que fa que deixin de "semblar marroquins *normals*" acostuma a ser el fet de participar establement de xarxes "no guettitzades". Àdhuc aquells alumnes autòctons que sostenen les seves argumentacions adscriptives en criteris racistes biologistes arriben en aquests casos a relativitzar-ne la corresponent aplicació. Així parlen l'Héctor i el Lozano de dos coneguts "casos excepcionals":

> Héctor: Mira, el único del que te puedes fiar es de Hai, y porque es uno que es cojonudo. Va conmigo desde pequeño y le conozco, porque sino también digo que es un púa. Si siendo tu colega lo ves que es un moro y que lo lleva en los genes.
>
> Entrevistador: ¿Aunque sea un amigo no es una excepción?
>
> H: No, no, si yo digo que se vuelvan todos a su país, también lo digo por él. Por eso no tengo problema.
>
> Lozano: Ahí en el parque hay un chaval que se llama Mohamed, que es moro y tu lo ves que por el nombre es moro, pero no lo parece, y lo ves al chaval un tío gordo y un moro gordo ¿dónde lo has visto tú? Con diecisiete años..., no se ven.
>
> H: Y si se ven, son pocos.
>
> L: Este tío sus padres son moros, pero el nació en Barcelona y no parece moro ni nada, es buen chaval, pero quieras o no tiene sangre de moro.
>
> H: Es que porque se junta con españoles, pero si se juntara con los de su país, también sería un puto moro de mierda.

En definitiva, tant en el cas dels nois i noies d'origen marroquí, com en el d'aquells grups de nois i noies autòctons més "transgressors" i distants dels posicionaments culturals dels primers, importen les representacions d'*allò que es veu* (en ocasions, d'allò que no es veu). En aquest sentit l'existència de cliques relacionals clarament identificables tant a l'aula com als espais de relació informal serveix les bases sobre les que construir o recolzar determinades tipificacions. I en aquest punt arrisquem la següent afirmació.

Allò que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica, com una factor relacionat amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. Allò que recolza la reproducció de marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" és bàsicament la presència de cliques visibles tallats per aquest mateix patró, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen magribí que s'escolarizin al

centre. Per entendre'ns, criden més a debat quatre nois marroquins que van sempre junts, que quinze nois marroquins "distribuïts" en xarxes socials heterogènies quant a l'origen. A partir d'aquí, és evident que l'augment del volum dels cliques accentua els efectes de la seva visibilitat.

Amb això tornaríem a la discussió sobre les potencialitats i limitacions de les experiències de contacte intercultural. En tot cas és clar que, quan aquestes experiències ocorren en el marc d'uns mapes relacionals caracteritzats per divisions visibles de base "ètnica", les seves possibilitats d'èxit disminueixen. Jackman i Crane (1986) parlaven de la importància dels *escenaris de proximitat* (una comunitat, un carrer, un barri, una feina, una escola...) com a factor necessari per a la superació de prejudicis interculturals (veure punt 3.1.2., epígraf *Sobre la qüestió de la intimitat*). Segons aquestes autores més que no pas el contacte íntim, allò que promou el desemmascarament d'aquest prejudicis és la vivència de *múltiples contactes personals* (més o menys superficials, més o menys instrumentals) en contextos quotidians. Doncs bé, d'acord amb el que veníem dient, tot plegat dependrà de les estructures de visibilitat articulades a cadascun d'aquests escenaris.

¬ L'alumnat equatorià a l'IES A

Faig aquí un breu punt i apart. M'he centrat en aquests pàgines en el sentit de les marcacions simbòliques i relacionals construïdes entre el col·lectiu de nois i noies d'origen marroquí i el conjunt de nois i noies autòctons. Voldria acabar aquest punt referint-me al pes de les "marques de procedència" en la dilucidació dels posicionaments geogràfics dels nois i noies d'origen equatorià a l'IES A.

Vèiem en els mapes de xarxes corresponents com sobretot en hores d'esbarjo es consoliden dos cliques estables formats l'un per alumnes de primer a quart d'ESO d'origen equatorià (clique d'uns 10 alumnes), l'altre per noies de grups-classe i cursos diferents del mateix origen (clique d'unes 5 alumnes) (veure Figura 21). Aquestes xarxes "homogènies" i tancades mantenen també un patró conegut d'ocupació de l'espai del pati: els nois entorn dels bancs ubicats entre el gimnàs i una de les pistes esportives, les noies assegudes a terra, prop de l'entrada al menjador. La presència d'aquests agrupaments crida l'atenció i "problematitza" el debat sobre les seves causes i bases de justificació. En altres paraules, el fet d'ésser visibles provoca que se'n parli, el fet d'agrupar individus d'una mateixa procedència facilita el recolzament d'atribucions en base a l'origen, en ocasions de base "ètnica".

L'anàlisi de les entrevistes permet tornar a significar el sentit de les referències creuades. Des del punt de vista dels nois i noies equatorians, les raons del seu agrupament s'expliquen per motius diversos: sentiment de suport, comoditat, evitar "sentir-se minoria", recordar el país,... Aleshores entra en discussió el "grau de llibertat" amb què es presa aquesta opció relacional; altrament caldria parlar d'opció reactiva davant un ambient hostil, front sentiments viscuts de discriminació per raons d'origen. Així és com ens en parla el Denis (2.A.):

> A mi me gusta el fútbol, y en Ecuador yo estaba en un equipo. Eso es lo que hacíamos, jugar y estar con los amigos. Aquí vamos con un grupo de amigos que también son ecuatorianos y..., que no nos marginan, sinó que nos marginamos nosotros. Porque en el Ecuador he tenido muchos amigos y nunca íbamos en grupo. Te cambiabas de grupo y variabas. Y te escondías y jugábamos al *box*. (...) Porque la gente de aquí no nos entiende. Nosotros los entendemos y bastante gente nos cae bien y caemos bien, pero nosotros queremos estar así. Por estar más a gusto, para sentirnos mejor. ¿Entiendes? Nos sentimos mejor y así hablamos de noticias del Ecuador.

Al mateix temps, però, es construeixen oposicions respecte de determinats comportaments i gustos "prototípicament" catalans o espanyols comportament i gustos que tornen a remetre a posicionaments extremats, marcats simbòlicament, en les geografies adolescents de referència. Determinats episodis ocorreguts en hores de pati serveixen com a reforç d'aquestes distàncies: baralles, insults, intimidacions... Vèiem abans com el Denis explicava amb recança el fet que tant ells com els seus companys siguin freqüentment titllats de "moros" per part d'uns quants joves autòctons estudiants de 2on i 3er d'ESO. L'ús d'aquest qualificatiu certament demostra fins a quin punt el col·lectiu magribí (aquell a qui tradicionalment s'ha adreçat l'esmentat terme) és pres com a marca simbòlica identificadora de la població immigrada, particularment quan del que es tracta és d'adreçar-hi atribucions pejoratives. Alhora reforça l'afirmació que el col·lectiu d'origen equatorià és col·locat cada vegada més dins la categoria d'"immigrants no desitjables". Per tal de destacar aquest fet es fa ús del repertori de tòpics despectius més a mà. El Denis s'ho intentava explicar en base a trets fenotípics[102], "*no sé, porque somos morenos, no sé*".

---

[102] Abundant en la importancia atribuïda als trets fenotípics, la Nathaly (4.B.) insisteix a distingir-se d'aquells altres nois i noies equatorians que "sí semblen" equatorians: "*Es que hay pocos españoles que se hagan amigos de ecuatorianos. Incluso el Roger, mi novio, me decía que antes de conocerme los ecuatorianos le caían mal. Porque dice que eran feos. Y los indígenas son los que son feos. Yo muchos me dicen que parezco española*".

Tant el Denis com el Paül, tots dos companys de classe, narren altres episodis d'enfrontament amb joves autòctons, alguns d'ells ocorreguts dins el centre (en hores d'esbarjo), altres en moments i espais d'oci. Un d'ells va tenir lloc al pati i va acabar enfrontant el conjunt de nois equatorians amb el grup de nois autòctons considerats pels primers com "los más racistas del instituto" (en paraules del Paül). Així ho recordava el Denis:

> El Víctor Mura molestaba a la novia del Wilmer, a la Kelly. Pues la molestaban y él ya estaba un poco cansado. Un día que estábamos nosotros sentados ahí, viene el Wilmer y nos pregunta si le queremos ayudar. Nosotros estábamos aquí y toítos los del Víctor aquí. Entonces nos metimos y se apartaron. El Wilmer se fue y nosotros también. Los otros ya se fueron para abajo. Pero yo creo, y eso está visto, que cuando nos fuimos, ellos se aprovecharon y se fueron donde estaba el Wilmer y le empezaron a insultar y a decir 'moro'. Y como a él no le gusta que le digan moro, se paró y le empezaron a empujar. El Hugo le empujó, o eso es lo que me explicó a mi el Wilmer, y como él es débil de la nariz, le salió sangre. Un día le hice así, le salió sangre, imagínate entonces cuando le dio con la cabeza, porque le dio con la cabeza. Entonces el Wilmer le apartó, y al Víctor se le partió un trozo de diente.

Finalment, quan els joves equatorians entrevistats tracten d'evitar el relat de situacions de conflicte, apareixen recorrents referències a les *distàncies idiomàtiques*; i en més d'una ocasió apareixen construccions discursives de les suposades *diferències de "caràcter"* entre espanyols i equatorians. La Kelly, forçada a contestar sobre la separació de grups a l'hora del pati, reprodueix aquests dos motius:

> Entrevistador: ¿Por qué crees que hay poca mezcla entre ecuatorianos y el resto en la hora del patio?
>
> Kelly: Porque nosotros los extranjeros hablamos castellano, y yo creo que los de aquí no están acostumbrados a hablar castellano y entonces para mí que les molesta. Bueno, no que les molesta, sinó que no les han enseñado a escuchar el castellano.
>
> E: Pero hay muchos de la clase que hablan siempre en castellano. Que no puede ser por el tema de la lengua, sólo, que hablan las dos lenguas o sólo hablan castellano.
>
> K: Ya, pero además tienen otras costumbres, no sé. Los ecuatorianos somos más serios, más tranquilos. Más tímidos o yo que sé. En cambio los españoles son más abiertos.

Convé insistir en el fet que els alumnes autòctons de l'IES A considerats "racistes" són numèricament molt minoritaris. De fet, el Diego i la Yolanda, dos estudiants de 4rt d'ESO que expressen obertament el seu rebuig xenòfob especialment al col·lectiu

magribí i equatorià, reconeixien mantenir unes opinions poc o gens compartides per la majoria de l'alumnat del centre. Ho expressaven d'aquesta manera:

> Diego: De este instituto no. Porque la mayoría, como les discriminan, les dan pena y les apoyan.
>
> Yolanda: Claro, espera que un día te atraquen por la calle y verás la gracia que te hace.
>
> D: Porque los que van, así, de independentistas y anarquistas, de éstos les apoyan porque, yo que sé porque les apoyan, pero si algún día les pasa algo serán tan tontos que les seguirán apoyando. Tu le pones a cualquiera de aquí, 'no moros, no sudacas' y te echan del curso.
>
> Y: Pero claro, eso vas al L. [nom d'un altre IES] o a R. [nom d'un municipi veí] y dicen que todos esos son una mierda, y que hay que matarlos a todos.

Com en exemples anteriors, coincideix que tant l'un com l'altra es posicionen (i són posicionats pels seus companys de classe i curs) a les geografies adolescents de referència marquen els signes d'aquelles pràctiques, gustos i discursos considerats més transgressors. La resta de joves autòctons acostumen a formular opinions totes elles tendents a evitar atribucions "etnicistes". Sol compartir-se l'opinió que a l'institut no es respira ni el racisme ni la xenofòbia. Partint d'aquesta premissa, si els nois i noies equatorians formen grups propis és perquè volen, perquè se senten més còmodes, perquè es coneixen d'abans o del barri on viuen..., no pas perquè tinguin motius per sentir-se discriminats. La Júlia (2.A.), si bé ho valora negativament, interpreta així mateix les dinàmiques de formació d'aquests grups homogenis:

> Però a l'institut estan fent una cosa que no em sembla gaire bé, que és com anar tots junts, en aquest cas la gent equatoriana. I llavors clar, de seguida que arriba algú nou, se'n va allà. Nosaltres, per exemple, amb la Kelli ens ha passat de parlar amb ella i això, però no la coneixem perquè ella va arribar i se'n va anar amb ells. Llavors clar, s'aïllen i tampoc ens donen la oportunitat d'integrar-los.

Un cop consolidats els corresponents grups d'amistat i companyia és fa difícil separar-se'n. D'acord amb l'Àlex (4.A.): "(...) *home suposo que és que ara ja han fet un grupet d'amics que ja es coneixen i que sap com greu separar-se. Deu ser per això, perquè no crec que sigui per problemes de que la gent no els vulgui, ni molt menys*".

Alguns alumnes autòctons van més enllà en la interpretació de les raons d'aquest suposat autoaïllament. L'Helena (2.A.), per exemple, torna a remetre a factors fenotípics:

> (...) poder se senten malament, estranys o diferents. I no volen anar amb nosaltres perquè som diferents de color, de pell o jo que sé. Poder pensen que els 'rechazan'. Però nosaltres mai els hem dit que no, al contrari, si volen venir que vinguin.

Ens quedem, però, amb les paraules de l'Anna (2.A.), qui reconeix les conseqüències d'una causa doble i reparteix les "culpes": "(...) *sí que amb els equatorians mai..., mai s'han integrat al nostre grup i mai han dit, 'puc venir amb vosaltres?', no sé. No semblen gaire interessats, i com nosaltres tampoc ens movem...*". Les reflexions de l'Anna s'addiuen molt més que no pas les anteriorment citades a les interpretacions i percepcions pròpies dels nois i noies equatorians entrevistats.

Vagin per on vagin els continguts de les interpretacions elaborades per l'alumnat autòcton d'aquest institut, interessa concloure aquest punt i apart amb un cert toc d'alerta. Causa i efecte d'aquestes interpretacions (i per tant també d'aquelles que recolzen actituds xenòfobes minoritàries), és la cristal·lització en hores d'esbarjo de xarxes d'amistat i companyia homogènies quant a la procedència, ben visibles i fàcilment identificables.

Aquest punt d'inflexió s'agreuja també sobre la base del seu recolzament en certes "ideologies temàtiques" a l'ús. I convé aquí advertir l'augment de tipificacions genèricament compartides entorn d'un col·lectiu, l'equatorià, que actualment ha passat a ocupar el primer lloc quant als percentatges de població estrangera a Catalunya segons procedències. En paral·lel a aquest increment numèric, comencen a reproduir-se tòpics i adscripcions amb funcions explícitament etnificadores.

En el moment de la redacció d'aquestes pàgines es fan sentir els impactes mediàtics del judici per la mort del ciutadà equatorià Wilson Pacheco al Maremagnum (27 de gener de 2002), o de les darreres detencions per l'assassinat de Ronny Tapias (28 d'octubre de 2003), jove colombià de 17 anys, estudiant de secundària de l'IES Josep de Calassanç (districte de Sant Martí, Barcelona). Particularment arran d'aquest segon crim, s'ha generat debat públic entorn la "perillositat" de certes bandes urbanes d'origen llatinoamericà (els *Latin Kings* o els *Nietas*). Els processos d'identificació i criminalització generats a partir d'aquí són, certament, d'abast poc previsible[103]. El

---

[103] En certa mesura han semblat entrar en joc alguns dels processos que Stan Cohen caracteritzava en el seu estudi *Folk Devils and Moral Panics* (1972). Aleshores el tema el centrava les implicacions de la difusió-invenció dels *rockers* i els *mods* per part dels mitjans de comunicació britànics, bandes urbanes que ràpidament es convertien als ulls de la opinió pública en "dimonis populars". En el cas que ens ocupa, s'hi afegeixen perilloses connotacions addicionals: es tracta de *bandes* d'origen estranger.

Ricardo (2.B.), per exemple, recorre a aquest fet (l'impacte social generat pel tractament mediàtic de l'assassinat de Ronny Tapias) per explicar la imatge negativa que cada cop amb més força es transmet a l'opinió pública sobre el col·lectiu de persones procedents de Llatinoamèrica. I visualitza les percepcions desiguals que es construeixen segons es procedeixi d'uns o uns altres països latinoamericans.

> Un chico colombiano que lo mataron con puñaladas. Y fueron otros como él, latinoamericanos. Y ya está, que todos somos igual de malos, que si los colombianos, los peruanos, lo equatorianos, los venezolanos. Y no es verdad. Las bandas y todo eso son chicos de la calle, como allí en Ecuador. Son chavales que sus padres trabajan, o que están solos en la calle, que están en un centro de esos de la Ninfa, en los albergues, y que no tienen nada y que se echan a perder. Pero yo, por ejemplo, tengo unos padres que gracias a dios no me han dejado a perder. (...) Y en cambio, ¿qué pasa con los de Argentina o Uruguay?, esos también son suramericanos, y qué, y qué, y son como nosotros y esos no tienen problemas aquí, son buenos y *to*.

7.1.3.3. Geografies adolescents i contacte intercultural

Amb tot això no estem pas resolent l'ordre de la relació explicativa. ¿És l'estructura de les xarxes la variable que determina la construcció de distàncies (i proximitats) culturals, o és la configuració prèvia dels posicionaments culturals distintius el factor explicatiu de la formació de mapes relacionals? De fet, l'objecte d'aquest treball de tesi rau justament a recolzar que les relacions de condicionament entre totes dues variables és processual i dialèctica. Si raonem des del punt de vista dels límits i potencials del contacte interculturals, aleshores queda clar com és de necessari situar les seves condicions de funcionament sobre la base dels efectes d'aquesta dialèctica. Les possibilitats d'èxit (i fracàs) del contacte, això és, les possibilitats que el contacte contribueixi o no a la relativització dels prejudicis interculturals mútuament compartits, depenen de quina sigui la configuració de les geografies adolescents en qüestió. I això és així en la mesura en què són les geografies adolescents (els seus mapes de significats, els seus mapes de relacions) les que doten d'un sentit o un altre, d'uns continguts o uns altres les experiències de contacte.

Al llarg d'aquest apartat he provat de discernir moments en què el contacte intercultural pren part en el context d'una direcció (*mapes culturals i contacte*) o d'una altra (*mapes relacionals i contacte*). Certament ha estat aquest d'un esforç bàsicament d'ordre analític. Recolzat en el fruit del treball de camp realitzat, des del primer punt de vista he sostingut: a igual distància relacional respecte de l'alumnat immigrat, s'hi mostren més pròxims a la relativització de prejudicis interculturals aquells alumnes autòctons amb posicionaments similars en els mapes culturals de referència (generalment posicionaments de "normalitat" i no transgressió). En aquests casos augmenta, doncs, la probabilitat d'experiències de contacte reeixides. Des del segon punt de vista: a igual distància en el sí dels mapes culturals adolescents, són aquells alumnes autòctons més familiaritzats amb les relacions i el coneixement directe d'alumnat immigrat (al centre escolar i en espais d'oci) els qui més fàcilment relativitzen alguns dels tòpics de les "ideologies temàtiques" a l'ús.

A la pràctica, però, es deixa sentir el pes de les dinàmiques col·lectives (culturals i relacionals) que tensionen el conjunt de les geografies juvenils. Així ho descrivíem en l'anterior capítol. Vist globalment, i resumint línies argumentals anteriors, és en aquelles situacions en què la confrontació de posicionaments culturals es veu recolzada per la consolidació de la segregació de xarxes (a l'aula, al pati, en espais d'oci), quan molt probablement acabin construint-se unes distàncies geogràfiques tals que dificultin la producció de contacte interculturals exitosos. És llavors quan l'experiència de contacte, per sostinguda, personal, cooperativa i legitimada que sigui, difícilment trencarà per sí sola les divisions d'uns mapes culturals que van força més enllà de l'estereotipació estrictament "ètnica"; en el millor dels casos, servirà casos d'excepcionalitat que "surten" d'unes categories no posada en qüestió.

En aquelles altres circumstàncies geogràfiques caracteritzades per segregacions relacionals parcials (al pati, per no a l'aula; en espais d'oci, però no al pati...), acompanyades de tensions culturals no generalitzades (oposicions entre determinats, gustos o pràctiques; conflicte amb certs posicionaments minoritaris "extremats"), aleshores és quan poden entrar en joc els efectes positiu del contacte intercultural. Primerament perquè augmenta la probabilitat que aquest, efectivament, tingui lloc; segonament perquè, en cas d'ocórrer en condicions, les distàncies geogràfiques a recórrer se signifiquen en un mateix mapa de coordenades i homologies mútuament compartit.

I finalment cal no descuidar un factor generalment tingut poc en compte. Ho dèiem en el capítol 2 (veure punt *Raons d'afectivitat*); les xarxes socials adolescents són molt més tramats moleculars, combinables i recombinables segons la seva composició química.

Com succeeix en el conjunt de les relacions humanes, els contactes entre joves es carreguen d'afectes i fidelitats, raons que depassen els efectes de la propinqüitat, la homofília o l'interès. Succeeix tant en les relacions diàdiques més compactes, com en el sí d'aquelles agrupacions més extenses; i succeeix sigui quina sigui la morfologia interna de la xarxa (sigui quina sigui, per tant, la seva composició per raó de gènere, classe social, ètnia, edat...). Per tant, a l'hora d'analitzar els possibles efectes del contacte intercultural sobre la superació de prejudicis interètnics i sobre la formació de xarxes heterogènies quant a la procedència, cal tenir en present la intensitat de les reciprocitats afectives i les estructures de fidelitat existent. Un cop establert l'agrupament, les possibilitats d'obrir-lo a d'altres lligams relacionals depenen també d'aquestes reciprocitats sentides, d'aquests sentiments de pertanyença propis dels vincles d'amistat. Quan, arribat el cas, algú es planteja canviar de cercles de companyia o amistat, aleshores es deixen sentir les implicacions d'aquests afectes, més particularment l'angoixa a sentir-se traïdor (i ser titllat com a tal) als actuals amics i amigues.

En síntesi, tots els elements que han anat tractant-se en aquests darrers punts –els judicis i prejudicis interètnics, la construcció de correspondències amb la percepció de certes realitats, les bases d'ocorrència del contacte, les seves causes i conseqüències relacionals, la seva interacció amb els jocs dels posicionaments en els mapes culturals adolescents, la importància de les estructures de reciprocitat, de la intensitat dels afectes i fidelitats generats, etc.–, tots ells marquen significativament els camins dels nois i les noies d'origen immigrat a través del conjunt de les geografies adolescents que els envolten i en què participen. Ho hem anat veient. En el següent apartat se sintetitzen i complementen algunes d'aquestes implicacions.

7.2. Recapitulant: Els posicionaments sortints

En el capítol 6 donàvem compte de l'estat actual dels mapes culturals i relacionals que conformen les topografies adolescents que han centrat l'objecte del treball de camp d'aquesta tesi. Descrivíem també les homologies que s'establien entre la configuració dels posicionaments culturals i relacionals propis dels diferents col·lectius de nois i noies (autòctons i d'origen estranger) estudiants de tots dos instituts. Al llarg d'aquest capítol m'he centrat en la interpretació d'alguns dels processos que contribueixen a explicar el perquè d'aquests posicionaments en el cas dels nois i noies fills i filles de famílies d'origen immigrat. He sobretot insistit en la importància del caràcter experiencial i viscut d'aquests processos.

La qüestió relacional

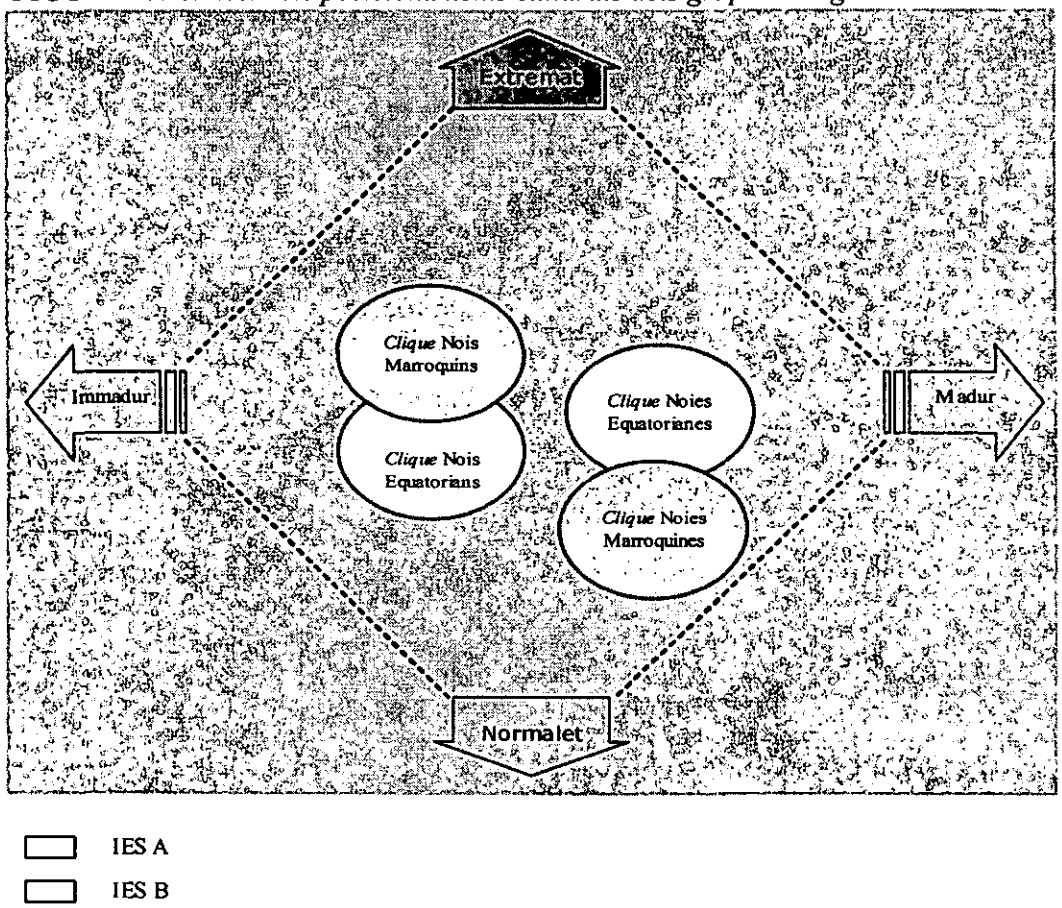
Hem parlat així de les trajectòries individuals i col·lectives d'aquests alumnes des del punt de vista de les implicacions d'ordre estrictament relacional. Hem vist com, finalment, la conformació d'unes o altres xarxes de companyia i amistat, depenen en primer lloc del que he anomenat "*camp dels possibles relacionals*". Els efectes d'aquest camp sobretot es deixen sentir bé davant l'anàlisi de casos d'alumnes nouvinguts, bé quan es demana a nois i noies estranger no nouvinguts que recordin els seus primers dies d'estada a l'institut. Els límits d'aquest camp queden prefigurats en base al grau d'obertura o tancament de l'estructura de les xarxes consolidades, així com en relació al nivell d'hostilitat viscut en les relacions amb l'alumnat autòcton. Finalment és clar que es tracta d'uns límits més o menys subvertibles també en funció de quines siguin les estratègies individuals i col·lectives de l'alumnat d'origen immigrat.

En tot cas, hem deixat apuntat com la sortida més plausible en ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Freqüentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereix bé aquell grups de companys del mateix origen, bé aquells nois o noies autòctons amb posicions més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència.

Hem citat nombrosos exemples del funcionament d'aquestes dinàmiques. En definitiva interessa destacar que, si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és "normal" que la incorporació relacional de l'alumnat nouvingut d'origen estranger es realitzi per

aquestes vies. Tal és el seu *camp dels possibles relacionals*. I és l'estructuració dels itineraris relacionals d'aquests joves entorn dels límits d'aquests camps allò que explica *en part* la cristal·lització dels cliques homogenis quant a l'origen descrits en el capítol anterior: a l'IES A, el clique de nois equatorians i, separadament, el clique de noies del mateixa procedència; a l'IES B el clique de nois marroquins, d'una banda, i el clique de noies del mateix origen, de l'altra.

FIGURA 23: Síntesi dels posicionaments culturals dels grups homogenis consolidats



Insistíem també en l'existència de casos o *situacions de ruptura* d'aquests processos; itineraris que escapen tant de la "guettització" dels cercles de relació, com del relegament a posicions perifèriques en el sí de l'estructura de les xarxes socials autòctones. Des de l'òptica relacional, podem aquí referir-nos a tres "itineraris exemplars", el de la Najlae, l'Omar i el Ricardo.

La Najlae, actualment estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, va arribar procedent de Tànger als 11 anys. Cal en aquest cas no perdre de vista les particularitats de la seva socialització en origen: en l'àmbit escolar, alumne d'una de les més prestigioses escoles privades de la ciutat; en l'àmbit familiar, filla de pares amb estudis universitaris i professions liberals. Tal i com anunciàvem ja en el punt 5.1.1.1. "Els territoris escolars", es tracta de la millor estudiant de la seva classe i qui més reflexivament es formula unes expectatives educatives de màxims. Vèiem també com és per tothom reconeguda com la persona més responsable del curs. Doncs bé, la Najlae va incorporar-se al sistema educatiu català a sisè de primària, amb la ferma decisió d'obrir-se a conèixer tots els seus companys sense excepció. Així explica la seva aposta relacional:

> Y bueno, no me costó hacer amigos porque soy muy abierta, y me metía porque no quería estar marginada, aunque a veces no entendía, sobretodo el catalán, ni una palabra. Yo me metía en los grupos y hice amigas, en muy poco tiempo ya todo el mundo me conocía, sabía hablar castellano y catalán, y ahora ya más. (...) Y claro, yo no me iba a quedar como la mayoría de chicas que vienen nuevas, que se quedan mirando. Yo me metía como si fuera una de ellas y las fui conociendo una a una, y ya está. Me cogieron como una más. (...) Sí, yo decidí hacerlo así, si no me hubiera quedado sola.

Aquesta aposta personal no treu que entengui perfectament el perquè es formen i consoliden grups estables formats exclusivament per noies marroquines. Com vèiem anteriorment, ho explicava apel·lant a la importància d'haver viscut les noies que acullen les mateixes experiències que les noies acollides afronten en el present "(...) *han sido nuevas, lo han vivido y saben de qué va*". Alhora es reafirma en què a la llarga aquesta es converteix en una opció no desitjable, generadora d'aïllament i marginació:

> Claro, y no se esfuerzan en comunicarse con los otros. Siempre tratan con el mismo tipo de personas y no saben tratar con chicas españolas. No tienen amigas españolas y no se incorporan en la sociedad. Estar en un grupo que se automargina a sí mismo es perjudicial.

Per la seva banda, l'Omar (4.B.), nascut a l'Estat espanyol, remarca la composició intercultural de la seva xarxa d'amics i coneguts.

> Yo voy con españoles. Porque si me ajunto con marroquíes, después dicen que no se qué. Primero me ajuntaba con ellos porque es que no hacen nada malo, y les caigo bien y eso. Pero hay otros que salen a la calle y la lían, y yo ya les dejo en paz. Paso de ellos, y nada más les veo y 'hola y adiós'. En cambio, éstos voy a su casa, les invito a mi casa a jugar a la *Play* o al ordenador. Al principio pasaban, la verdad, que no querían, pero ya luego vieron que se lo pasaban bien y...Y vamos a ver partidos a V. [municipi

> veí]. Esta semana jugamos el domingo, pues el sábado vamos a ver cómo son, porque juegan un amistoso y me llevo al Sánchez, al Pere, un marroquí que se llama Hassan. Esos no son racistas. Siempre hay gente buena y gente mala. Porque algún marroquí va por la calle y te insulta o algo ya empiezan, 'mira este moro que me ha robado'. Pero hay moros buenos que no hacen nada, yo vivo aquí y he estado toda mi vida aquí. Todo el cole se lleva bien conmigo y hasta las chicas. Hay una chica colega, que está buena, va a segundo y ha repetido. Y vive encima mío, tío y me llevo de puta madre con ella.

Tant l'Omar com la Najlae remarquen la seva voluntat de distingir-se dels tòpics i prejudicis negatius sobre el col·lectiu immigrat procedent del Magrib, respectivament dels estereotips adscrits al component masculí (nois perillosos) i al femení (noies tancades). De fet, tots dos alumnes són majoritàriament qualificats amb l'expressió "no semblen marroquins". Tots dos recalquen també el fet que aquesta aposta relacional no els ha procurat ni marginació per la banda d'altres companys del mateix origen, ni renúncies al manteniment dels principals ritus de la religió musulmana. En referència a aquest darrer punt, les declaracions de l'Omar són certament més contundents que les de la Najlae. Malgrat tenir la nacionalitat espanyola, l'Omar afirma:

> Yo estoy orgulloso de ser musulmán. No voy a decir que soy español para quedar bien con nadie. Soy musulmán y ya está, soy diferente a ellos. Pero diferente en religión, en lo otro no. Vale que me levanto a las cuatro y nadie del cole se levanta a las cuatro, pero yo sí, tengo la costumbre de levantarme y rezar, porque yo creo. Hay gente que no cree en nada, ni en Alá, ni en Jesús, ni en nadie, y yo sí, y lo respetaré, y si alguien no lo respeta, pues bueno. Es su problema.

El cas del Ricardo és diferent. En l'actualitat repetint el segon curs de l'ESO, va arribar de Guayaquil per començar cursant primer d'ESO. Havia estudiat primària en una escola caracteritzada per la rigidesa en les formes d'ensenyament: "(...) *allí no podías gritar al profesor y a la mínima de ponían faltas de disciplina y te pegaban. Por nada, por decir que 'me aburro, me aburro'. Yo aquí me paso la clase entera diciendo 'me aburro', 'me aburro', y nadie te dice nada*". Si bé els primers dies va costat-li fer amics, de seguida va començar a ajuntar-se al pati amb nois espanyols del seu curs, bàsicament arran de la pràctica conjunta de futbol. Actualment la seva xarxa d'amistats i companyia al centre la formen nois autòctons, sobretot aquell grup de nois considerats per la resta com aquells que "més la lien" a classe i "més el tonto fan" dins i fora d'ella. Sigui com sigui, queden fora del seu grup altres nois i noies nouvinguts d'origen equatorià, alguns dels quals formen part del seu mateix grup-classe (Jonathan, Andrés, Luis Enrique i Mayra).

Al mateix temps, però, reconeix saber-se mal considerat per part d'aquests altres alumnes equatorians: "*se piensan que voy de español*", comenta. I és precisament això el que critiquen del Ricardo els quatre alumnes equatorians entrevistats companys seus de classe[104]. Així ho expressen la Mayra i el Luis Enrique, respectivament:

> Es que es medio raro, y se cree mucho de España, y eso da rabia. Y también hace una mezcla de español y ecuatoriano. Y se cree muy español, y va de aquí pa allá, sólo con españoles. Dice mucho que Ecuador es muy pequeño y eso, y tampoco es para decir que Ecuador es una mierda.

> Es que el Ricardo se quiere hacer mucho de aquí. Y se quita el acento. Él está aquí, pues va mucho de aquí. Pero yo no, porque yo me voy a ir a vivir a Ecuador, no me pienso quedar a vivir aquí. Seguro que allá en Ecuador era muy pobre, y por eso, él se piensa que aquí ya lo tiene todo.

I el cas és que el Ricardo en cap moment renega ni critica el més mínim el seu origen. Allò que per a ell compta és el següent: "(...) *es lo mismo, más español o ecuatoriano, no sé. Yo soy como soy, una persona, como todo el mundo. Una persona con mis cosas, como todo el mundo. Yo no discrimo a nadie y no me gusta que me discriminen. Cada persona es cada persona, eso es lo importante*".

La qüestió cultural

Simultàniament a l'articulació d'aquestes dinàmiques relacionals, va entrant en joc les percepcions i experiències de posicionament en el context dels mapes més estrictament culturals. N'hem parlat en l'apartat "Experiències de posicionament cultural". Allà hem recollit alguns dels sentits en què els joves d'origen estranger entrevistats diluciden les coordenades i homologies culturals adolescents, al temps que experimenten els seus posicionaments individuals i col·lectius entorn de les tensions que aquestes coordenades i homologies dibuixen. Reitero aquí que les formes i continguts d'aquests sentits responen a les situacions objecte del treball de camp realitzat, i que, per tant, no són automàticament extrapolables a l'explicació d'altres situacions en d'altres contextos socials.

---

[104] Aquest procés d'estigmatització d'allò que pugui ser llegit en clau d'"espanyolització excessiva", o de "rebuig a l'origen" recorda, salvant les distàncies, als significats de la crítica a l'"*acting white*" de què són objecte alguns estudiants negres per part dels grups de joves afroamericans constituïts en *grups resistents*

En primer lloc, hem observat com la majoria d'aquests joves rebutgen les pràctiques i gustos considerats més transgressors, siguin articulats en territoris escolars, d'oci o familiars. Si bé en el terreny de les pràctiques d'oci aquests criteris de normalitat apareixien força compartits (essent el consum de drogues un dels principals marcadors d'oposició), apuntàvem, en el terreny estètic, algunes divergències entre el posicionament general de la majoria de noies immigrades d'origen marroquí i el de les noies immigrades procedents de països llatinoamericans. En el cas d'aquestes darreres, acostuma a dibuixar-se un "camp de possibilitats estilístiques", un marge per a l'experimentació estètica més obert.

En segon lloc, constatàvem el major grau de maduresa adquirida per part del conjunt de noies d'origen immigrat, en comparació amb els nois (autòctons i immigrats) i amb les noies espanyoles de la mateixa edat. L'anàlisi de les entrevistes ha permès desentrallar el pes d'alguns dels factors més significatius d'aquest procés "precoç" d'assumpció de valors d'adultesa: el fet trencador de la immigració, les apostes de pares i mares, la situació econòmica i residencial, les responsabilitats domèstiques, visions sobre el propi futur familiar...

L'experiència d'aquests sentits generals, les vivències de les distàncies i proximitats culturals que els signifiquen, tot plegat situa posicionaments que acompanyen les trajectòries relacionals d'aquests nois i noies; alhora actuant com a element de reforç de la xarxa (de les seves agrupacions i divisions), alhora perfilant-se com a conseqüència dels encontres i desencontres relacionals. S'entén així que haguem insistit en la naturalesa condicionada i condicionant d'aquests posicionaments culturals. He destacat en aquest sentit les homologies existents entre posicionaments culturals relatius i cliques relacionals consolidats. Simplificant-ho molt: les noies marroquines com especialment madures i poc transgressores; les noies equatorianes com a madures i únicament transgressores en el terreny estètic; els nois marroquins més infantils i únicament transgressors en el terreny disciplinari; els nois equatorians més infantils i poc transgressors.

Reprenent els tres "casos exemplars" abans esmentats, diríem que en aquest cas s'allunyen poc del patró homològic. La Najlae és per tots considerada la noia més madura de la classe. Des del punt de vista de la tensió "madurs-immadurs", ella mateixa estableix clares distàncies amb la majoria dels seus companys de classe.

(veure capítol 3, punt 3.1.3.). En el cas de l'etnografia de Fordham, allò estigmatitzat és l'assumpció de determinades normes i valors propis de la cultura majoritària transmesos per la institució escolar.

> Es que madurez hay unos que lo consideran salir a la calle, otros pensar en lo que hacen. Yo me considero madura, y todo el mundo seguro que dice que lo es, pero hablando en serio, yo me considero madura. Porque cuando me planteo una cosa la hago. (...) Porque hay quien por hacer lo que le da la gana se cree maduro. Y para mí, en la clase, tienen mucho cerebro de mosquito, aun son muy..., es raro.

I enllaça aquest discurs amb el seu rebuig a les pràctiques considerades, per més immadures, més "transgressores". El següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Najlae és particularment interessant en tant que mostra la manera com l'entrevistada arriba justament a relativitzar les nocions de "normalitat"; això sí, en tot cas és la seva normalitat la que no transgredeix:

> Entrevistador: ¿Ves muchas diferencias entre los grupos de la clase, o en el patio?
>
> Najlae: En nuestro curso hay dos peñas, dos grupos. Los que visten normal, para mí, y los que visten normal para ellos. Los que salen por las noches, a fumarse unos puros, y van con los pantalones bajados, y nosotras, que nos quedamos sentados en la pista. Ellos no, se quedan en los bancos que hay ahí escuchando música.
>
> E: Normales para ti y normales para ellos...
>
> N: Claro, es que ellos no pueden decir que nosotros no seamos normales y nosotros tampoco. Porque nosotros a ellos les vemos extraños, y ellos a nosotros como anticuados. Porque si ven a un tipo con el pantalón subido, bien, dicen que es pijo, porque lleva el pantalón bien puesto, no lleva pendiente y va bien peinado. Nosotros les vemos extraños, callejeros y más de ahora, aunque no lo sean, los vemos más así.

Per tot plegat no pot concloure's que el posicionament cultural de la Najlae sigui gaire diferent del desenvolupat per la Bouchra, la Yousra, la Ouafae o d'altres noies marroquines que a classe i, sobretot, al pati s'ajunten en grup. Deixant de banda les noies que duen mocador (m'hi he referit ja amb anterioritat), la única diferència entre la ubicació geogràfica de la Najlae i la d'aquestes altres noies és el fet que la primera participi de manera estable de xarxes "interètniques", formant grup amb nois i noies majoritàriament espanyols tots ells igualment "normalets" i, si no tant com ella, sí força "madurs".

Un cas relativament equivalent és el de l'Omar. Si bé els seu cercle d'amistats, dins i fora de l'aula, el componen majoritàriament espanyols, comparteix bona part dels criteris de posicionaments del clique format exclusivament per nois marroquins; en tot cas els mateixos valors de cultura adolescent compartits pels seus amics espanyols així com pel conjunt de joves adolescents (autòctons o immigrats) oposats als significats d'aquelles pràctiques i gustos més transgressors (resistència escolar, baralles, drogues,

discoteques...). Aquest oposició, no obstant, no exclou el manteniment d'aquelles indisciplines a l'aula que qualificàvem abans sota el terme "gamberrisme"[105]: això és, actes puntuals de provocació i entreteniment que, sense correspondre's a disposicions generals antiescola, sí cerquen combatre l'avorriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes.

És justament el ser protagonista habitual d'aquests actes allò que fa que la majoria dels seus companys de classe el consideri com un noi "encara infantil", que encara "fa el tonto". Actes d'atreviment similars als que l'Omar i els seus amics tenen acostumat la resta d'alumnes en hores de pati. Tanmateix l'Omar distingeix el sentit d'aquestes "gamberrades" sense més importància del sentit d'altres pràctiques considerades realment transgressores:

> Estamos en la Cantina, y cuando pasa alguien, '¡*ey* guapa!', y cosas así. En cambio, si voy con la Eli y eso, pos tengo problemas después. Si un profe me ve con ellos, ya empiezan, 'vaya el Omar yo me pensaba que era buen chaval, que no fumaba, pero va con esa gente'. Y van a pensar mal de mí. Prefiero no ir con esa gente y así me ahorro problemas. Y en cambio, si voy con la gente del cole que son buena gente, pues todo el cole se piensa que soy buen chaval.

Convé insistir en què ni l'Omar ni aquells altres alumnes que es mouen en posicionaments culturals similars no deixen de mantenir actituds d'adhesió als valors instrumentals de la institució escolar. En el cas de l'Omar l'aposta és clara: "*Que es que si me saco la ESO..., será mi objetivo, te lo prometo. Tengo que estudiar y sacármela, porque ahora en clase no hablo como antes, porque ahora tengo que estudiar. Porque si me saco la ESO, es que es mi único objetivo para después poder hacer algo. Pero luego quiero seguir estudiando, no me voy a sacar la ESO y después ponerme a trabajar*".

En territori escolar, el Ricardo sí difereix dels posicionaments culturals que a la seva edat són considerats com a menys transgressors, posicionaments de "normalitat" desenvolupats, entre d'altres, per la resta de nois equatorians entrevistats. Si bé no manté actituds de resistència o obertament antiescola, és dels alumnes que més "la lia" a classe, arribant a protagonitzar actes de desafiament al professor.

---

[105] Precisament introduïem l'explicació d'aquest posicionament amb les paraules de l'Omar relatant-nos una de les seves més "sonades" gamberrades (veure capítol 5, punt 5.1.1.2.).

És també dels alumnes del curs que més elabora i extrema la seva presentació estètica. Vindria, en aquest sentit, a representar les funcions que Shane Blackman (1995) atribuïa a la figures del *style leader* i *cultural ransacker* (veure capítol 2, punt 2.4. "Els *capitals* en joc"). Segons precisa ell mateix, és seguidor de les "marques estètiques" de conegudes bandes urbanes com la dels Latin Kings:

> La forma de vestir de los *Latin Kings* siempre me ha gustado. Así muy *rappero*, de colores. Me es igual si es rojo o verde o amarillo, siempre que sea ancha. (...) A mi padre no le gusta, porque dice que llevo el pantalón por los huevos, pero me gusta a mí, y así es más cómodo. Y también el corte de pelo, com ahora yo...

En la mateixa línia, el Ricardo és també conegut pels seus coneixements especialitzats sobre le música hip-hop. Segons afirma, és ell qui l'ha donat a conèixer a la resta d'amics seus de classe.

Tots aquests gustos, pràctiques i discursos, compartits molts d'ells pels seus companys de xarxa, són sovint valorats per aquells altres alumnes que se'n distancien com a intents d'"anar de grans". Cal recordar, no obstant, que a segon d'ESO, aquests posicionaments relatius signifiquen certament avenços en el procés d'abandonament de l'infantilisme, per bé que siguin llavors fàcilment interpretats en clau de transgressió. Recordem a més que el Ricardo és alumne repetidor. Al temps, en situació d'entrevista mostra un criteri addicional de maduresa relacionat amb la vivència d'un context de constricció econòmica: "*Aquí los chavales son tontitos, todavía muy críos. Aquí los chavales tienen sus pagas, o los padres les pagan todo lo que quieren. Y eso les hace inmaduros. No saben lo que es ganarse la vida, pasarlo mal*".

La qüestió "ètnica"

Per últim m'he ocupat de com la formació (i transformació) dels judicis i prejudicis "interètnics" afecten també significativament els camins dels nois i les noies d'origen immigrat (com també els dels autòctons) a través del conjunt de les geografies adolescents que els envolten i en què participen. He mirat de situar les raons, els significats i els usos pràctics de les categories "ètniques" entorn dels judicis i prejudicis més generals que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i relacionals) de les geografies adolescents en joc. D'aquesta manera he volgut sostenir que els usos i sentits de les categoritzacions ètniques, més particularment, que el fet que recolzin o no altres marcacions simbòliques i relacionals depèn justament de com s'estructuri el joc de

relacions dialèctiques entre els mapes culturals i els mapes relacionals de referència. Això ens ha servit per afinar el debat sobre les condicions d'èxit i fracàs de les anomenades *experiències de contacte intercultural*. En resum, són les geografies adolescents (els seus jocs i negociacions culturals i relacionals) les que doten d'un sentit o un altre, d'uns continguts o uns altres les experiències de contacte.

En aquest punt s'ha mostrat determinant l'estat de les tensions que distancien i aproximen els diferents posicionaments culturals. D'acord amb el treball de camp realitzat, sembla que són els nois i noies autòctons més "extremats" i oposats als criteris de posicionament cultural dels joves estrangers (en concret, dels joves d'origen marroquí), els qui menys qüestionen les bases dels prejudicis interètnics compartits. Sembla, en canvi, que els joves autòctons més "normalets" i "madurs" relativitzen amb més facilitat aquestes bases; i això encara que les seves xarxes siguin tan tancades o "espanyolitzades" com les dels adolescents més extremats.

A partir d'aquí és clar que influeix quina sigui l'estructura visible dels mapes de relacions, particularment l'estructuració de cliques homogenis quant a la procedència. Influeix no tan sols perquè dificulta l'ocorrència de dinàmiques de contacte "interètnic", sinó sobretot perquè serveix les "bases de realitat" en què poden recolzar-se determinades atribucions estereotípiques. Es facilita d'aquesta manera el pont entre les "ideologies temàtiques" populars i els significats que guien les relacions quotidianes dels joves adolescents; es facilita la clara identificació de marques que assenyalen "qui és qui". Quan aquestes estructures de visibilitat es reprodueixen enllà de les fronteres del centre, aleshores es troba reforç en marcacions territorials específiques (barris, carrers o parcs estigmatitzats).

He centrat el gruix de les implicacions d'aquests jocs de judicis i prejudicis en el cas específic de les relacions que s'estableixen entre el col·lectiu de nois i noies d'origen marroquí i l'alumnat autòcton. Arribats a aquest punt, aquelles referències recollides sobre la percepció de la Najlae o l'Omar com a individus que "no semblen marroquins" permeten precisar l'argument que desenvolupàvem aleshores. Allò que fa que no ho semblin no és pas el fet que comparteixin posicionaments culturals diferents als de la resta de nois i noies d'origen marroquí. Hem vist que els criteris d'aquests posicionaments són força similars, com també ben pròxims als de bona part de l'alumnat autòcton. Tampoc es tracta d'una qüestió de tipus fenotípic. Allò que facilita la distància amb la tipificació categòrica corresponent, allò que invisibilitza les adscripcions de pertanyença és sobretot la composició dels seus cercles d'amistat i companyia. Importa aquí el fet que s'envoltin i participin de xarxes "no guetitzades".

El cas del Ricardo és semblant, amb un afegit. No és tan sols que al centre vagi "*de aquí pa allá, sólo con españoles*" (Mayra, 2.B.); és també que comparteix els posicionaments culturals d'aquell grup de nois autòctons considerats més transgressors, aquells joves que en més d'un cas són presos com a "representants" dels posicionaments típics del conjunt de joves autòctons. Probablement això i no altra cosa és el que explica que els seus companys de classe equatorians arribin a considerar-lo com a "traïdor a l'origen"; perquè "vol anar massa d'espanyol".

8. *REFLEXIONS FINALS*

Fent balanç de totes aquestes pàgines, crec haver acomplert amb un dels propòsits que em formulava ja en la introducció del treball: haver evitat prioritzar la discussió entorn la mesura i el sentit en què factors com les "cultures d'origen", els "trets identitaris de base ètnica" incideixen en la "integració" social i cultural dels joves fills i filles de famílies d'origen immigrat. Per comptes d'això, m'he esforçat a subsumir les implicacions de determinades adscripcions etnicistes dins els sistemes de significació (mapes culturals) i les formacions reticulars (mapes relacionals) que configuren, respectivament, les superestructures i infraestructures de les geografies adolescents.

D'una banda, hem dut el debat al marc dels territoris en què es juguen els *capitals socials adolescents*[106], aquells valors específicament adolescents que marquen les microjerarquies entorn de les quals es construeixen els criteris de proximitat i distància cultural i relacional entre individus "diversos". Amb el següent benentès, l'anàlisi d'aquests valors no pot caure en generalitzacions sense context: capitals culturals *vs.* capitals relacionals, capitals de popularitat sociomètrica *vs.* capitals de popularitat percebuda, capitals de transgressió *vs.* capitals de "normalitat"; capitals escolars *vs.* capitals d'oci; capitals de classe obrera *vs.* capitals de classe mitja, capitals masculins *vs.* capitals femenins, capitals de majoria *vs.* capitals de minoria, etc. Al capdavall, parlem de microjerarquies que ocorren i se signifiquen en camps de joc empírics. Segons reclama la teoria asincrònica, els eixos articuladors dels conflictes quotidians no s'expliquen sense atendre als significats particulars i a les regles de joc dels espais de quotidianitat considerats. En síntesi, el valor i el significat específics dels capitals adolescents en joc –dit altrament, els criteris específics de *capitalització*– depenen de quin sigui el camp geogràfic concret a estudi, de quina sigui la confluència entre les coordenades, homologies i marcadors simbòlics de les seves topografies culturals, d'una banda, i les morfologies de les xarxes socials de les seves topografies relacionals, de l'altra; i sempre en el marc de la influència exercida tant per l'estructura social general com per les lògiques internes dels territoris propis de l'espai social adolescent (escola, família i oci).

El nostre camp de joc ha estat l'escola, més concretament el de dos centres públics de secundària ben diferenciats. I tornem a justificar el valor genèric d'aquesta opció. Podríem dir que el món de sentit i sentiment adolescent penetra en territori escolar a un doble nivell: i) a l'institut, a través del conjunt d'espais i temps que aquest estructura,

---

[106] Introduïem aquest concepte en la conclusió del segon capítol d'aquesta tesi.

els joves adolescents construeixen i reconstrueixen mapes culturals i relacionals (mapes molt sovint estesos fora dels límits físics dels centres); ii) el propi procés d'escolaritzar-se és apropiat pel conjunt de joves en sentits diversos, convertint-se dites apropiacions en marcadors simbòlics de les seves geografies generals.

És entorn d'aquests debats que he centrat l'anàlisi dels posicionaments culturals i relacionals dels joves adolescents d'origen estranger en el sí de les geografies adolescents articulades en territori escolar. Sobretot en els darrers capítols he insistit en el caràcter dialèctic de les relacions que s'estableixen entre el que hem anomenat dinàmiques de posicionament cultural i patrons de posicionament relacional. Com dèiem llavors, alhora no deixa de ser cert que totes dues topografies (les culturals i les relacionals) disposen de lògiques internes específiques. Això voldria dir que un jove adolescent (de l'origen que sigui) pot "integrar-se", pot posicionar-se en les geografies adolescents de referència jugant les seves cartes en l'un o l'altre terreny. En tot cas no es tracta d'una opció estratègica presa i sostinguda a priori, si no més aviat d'un procés fruit de l'acumulació d'experiències viscudes en l'un i l'altre sentit. He justificat que és la força d'allò viscut quotidianament el que construeix i reconstrueix els posicionaments culturals i relacionals dels joves d'origen immigrat (i en general del conjunt de joves adolescents) i, a partir d'aquí, les conseqüents opcions estratègiques, grupals o individuals. I no a la inversa.

Tanquem aquest treball de tesi doctoral sintetitzant dues darreres reflexions finals.

8.1. Cultures adolescents i "integració"

Desplaçar a un segon terme l'atenció a les possibles implicacions de les "qüestions ètniques" no ha estat un exercici purament analític (ni tampoc una decisió deguda a raons de correcció política). Certament és innegable que l'existència de certs judicis i prejudicis "interètnics" afecten significativament els camins dels nois i les noies d'origen immigrat (com també els dels autòctons) a través del conjunt de les geografies adolescents que els envolten i en què participen. Ara bé, entenc que no es poden deslligar les raons, els significats i els usos pràctics de les categories "ètniques" dels judicis i prejudicis més generals que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i també relacionals) de les geografies adolescents en joc. Sense el filtre de les cultures adolescents, els sols "trets d'identitat ètnica" perden sentit.

He sostingut que els usos i sentits de les adscripcions ètniques no tan sols es nodreixen de determinades *ideologies temàtiques* entorn la immigració o les "cultures ètniques".

El viatge de l'abstracte al concret, dels tòpics populars a les atribucions "ètniques" que quotidianament (re)construeixen els joves adolescents, de les ideologies temàtiques a les ideologies d'interacció (en termes de Hatcher i Troyna[107]) pot tenir molts punts de destinació.

Apuntàvem com resultat del treball de camp realitzat que són els nois i noies autòctons més "extremats" i oposats als criteris de posicionament cultural dels joves estrangers (particularment, dels joves d'origen marroquí), els qui menys qüestionen les bases dels prejudicis interètnics compartits. En canvi constatàvem que els joves autòctons més "normalets" i "madurs" relativitzen amb més facilitat aquestes bases; i això encara que les seves xarxes siguin tan tancades o "espanyolitzades" com les dels adolescents més extremats. Però més enllà del debat sobre les condicions de superació o reproducció dels prejudicis interètnics –més enllà, per tant, de la discussió sobre els efectes del *contacte intercultural*– és clar que les distàncies entre col·lectius es recolzen en signes visibles, "marques d'identitat" usades com a criteris d'etnificació.

Com s'ha vist, el treball de camp ha permès documentar força exemples d'aquest procediment discursiu, en especial quan el referent semàntic són els nois i noies d'origen marroquí. Des del punt de vista dels joves autòctons entrevistats, no importa si les noies marroquines resen o no en l'àmbit privat, importa si duen mocador –"(...) *pues estando aquí no creo que se tenga que poner el pañuelo. Su religión la tiene que dejar en su país y aquí tiene que integrarse como nosotros*" (Olga, 2.B.); no importa si els nois marroquins fan o no el Ramadam, importa si alguns d'ells són agressius jugant al futbol –"(...) *ellos juegan a su manera y no es como se tiene que jugar. Se tiene que jugar con las reglas y todo, y ellos no respetan las normas*" (Nico, 2.B.); no importa si aquests nois i noies parlen àrab o amazigh amb els seus familiars, importa que s'ajuntin entre ells en hores de pati i no parlin en castellà –"(...) *yo no voy con ellos porque sé que no me van a hablar en castellano, y se meten contigo hablando en marroquí, y claro no te enteras. Se aprovechan, claro*" (Manel, 4.B.). A partir d'aquí, alguns joves autòctons faran servir allò que importa per defensar que "són així, no es volen integrar", mentre que d'altres ho faran per sostenir que "no tan és estrany que facin això, i és normal que els costi integrar-se".

He citat les paraules de la Claudia en més d'una ocasió. Aquest noia argentina (4.B.) és qui tal vegada més llum ha aportat a la base d'aquesta reflexió. Parlant de les seves amigues morroquines raonava:

---

[107] *Op. cit.*

> Afecta su religión porque hay cosas que no pueden hacer, y tú las quieres hacer. Pero no porque sean creyentes de por sí. Afecta porque ir a la discoteca no pueden, salir con chicos no pueden por los padres. Y claro, eso afecta un poquito a la hora de salir y quedar, y de hablar. Y claro, afecta porque hace que se aparten un poco más.

I hem també comprovat com, des del punt de vista dels nois i noies marroquins, el factor religiós per sí sol no té perquè incidir en l'establiment de distàncies culturals (ni relacionals) amb la resta de companys d'institut. La manera com l'Omar es pren les bromes que els seus amics autòctons li fan en relació al seu seguiment del Ramadam dóna compte d'aquesta possibilitat:

> (...) porque yo aguanto porque no pienso en comer. Hay compañeros que en el patio empiezan, 'qué Omar, vaya hambre que tienes, ¿eh?' '¡*mmm*!, chorizo, lo que te gusta'. Y yo allá, 'qué cabrones'. El dia de la excursión estábamos en el *McDonald's* pero yo así [creuant els braços]. Y ellos ahí, los cabrones, 'mira el queso qué bueno'. Pero nada en broma, son chavales que me caen muy bien.

Altra cosa és, també aquí, que algunes manifestacions del fet religiós es creuin i confonguin amb tensions específiques de les geografies culturals adolescents. Aleshores tant els uns (alumnat autòcton) com els altres (alumnat d'origen marroquí) construeixen marcacions culturals de base ètnica.

I caldria aquí advertir el següent. Insistir en la discussió sobre les suposades conseqüències nocives que per a la "integració" d'aquests alumnes pot implicar el manteniment de certs trets visibles d'"identitat ètnica", sense lligar-ho als jocs de posicionament i negociació culturals que donen sentit a les vides quotidianes del conjunt de joves adolescents pot produir, al seu torn, efectes perversos. L'exemple paradigmàtic en aquest punt remet al "problema del mocador". No cal dir que la política de l'Estat francès consistent prohibir als centres educatius tota mostra d'afiliació religiosa ha estat alimentant els criteris d'aquesta problematització. Em consta que a molts professors de l'institut B els disgusta veure cada vegada més noies marroquines amb mocador. Alguns d'ells, fins i tot, han tractat de desdir-les d'aquesta pràctica per mitjà d'arguments diversos (el mocador estigmatitza, el mocador representa un signe de submissió femenina, el mocador com a símbol religiós en un sistema educatiu laïc, el mocador oculta la seva bellesa...). Quines han estat les reaccions d'aquestes noies? Les paraules de la Bouchra i la Yassamina (dues noies que no duen mocador) il·lustren el sentir majoritari:

> Pero también la Fadua y la Amina se lo han puesto porque, la Amina porque se lo dijo a sus padres, y la Fadua un poco porque la M. [professora del centre] dijo que establecería una ley que no entraría nadie al centro con el pañuelo. Y ella para llevarle la contraria se lo ha puesto. Y yo me lo estoy pensando. Se nos ha de respetar como somos. Porque si no puedo entrar, pues no vengo a estudiar y ya está.
>
> (Bouchra, 4.B.)

> Entrevistador: Llavors, el mocador el duràs més endavant?
>
> Yassamina: Després, ara no m'interessa, però si està prohibit ho faig.
>
> E: Si surt una norma que ho prohibeix a l'institut...
>
> Y: Lo pongo. Perquè és Déu i el profeta que diu això. No s'ha de fer el contrari, perquè si no ell ens castiga.
>
> (Fragment de l'entrevista mantinguda amb la Yassamina)

Insistir, doncs, en la bondat o maldat del signe religiós (es faci per la via coactiva o de forma més argumentativa) genera *efectes de rebot* i fa que aflorin les vindicacions identitàries que precisament pretenen suavitzar-se. Quan, de fet, la bondat o maldat d'aquests signes, això és, les seves implicacions sobre el procés d'"integració" en les geografies adolescents, depenen de la mesura en què es confonguin amb els signes de les coordenades i les homologies culturals específiques d'aquestes geografies. El següent diàleg correspon a la conversa mantinguda amb la Ibtissam. Els seus comentaris ens parlen d'alguns dels sentits d'aquestes confusions:

> Ibtissam: Pero son muchas cosas. En Marruecos no puedes llevar ropa apretada, que no se marque el culo, no puedes mirar a los chicos, y si lo haces tienes que respetarlo, no hacerlo porque eres marroquí. Si lo haces lo tienes que respetar por eso. Yo no llevo pañuelo porque cuando lo pongo es para siempre. A mi mis padres no me obligan y mi novio tampoco, pero si tu sabes que la religión dice eso, y como nosotros creemos mucho en nuestra religión, tenemos que hacerlo. Las chicas que se lo ponen me parece muy bien, porque veo la ropa que llevan y todo y está bien. A mi me gusta llevar la ropa que llevo, así, de moderna, y por eso no me pongo pañuelo, porque es como no encaja.
>
> Entrevistador: ¿Piensas que en un futuro lo llevarás?
>
> I: Sí.
>
> E: ¿Porqué, ya no serás tan presumida? [rient]
>
> I: No, es que nosotros no lo hacemos ahora por el cole, la gimnasia y todo eso. Pero luego, cuando te casas, ya estás en tu casa, ya tienes tus cosas y tienes que hacerlo. Yo al principio no lo hacía porque pensaba que si te ve un chico con pañuelo y no le gustas pues... Pero si una religión dice que la mujer, cuando se casa, es del hombre y tiene que hacer el pañuelo, tienes que hacerlo. Pero no sé, ya veremos.

Al llarg del capítol 7 hem revisat algunes de les dinàmiques que accentuen (o superen) aquest procés de confusió. Entre elles aquelles que tenen a veure amb la configuració dels mapes relacionals de referència.

8.2. Relacions adolescents i "integració"

Molt en relació al plantejament d'aquestes qüestions, dedicàvem part del capítol 3 a discutir sobre les condicions que han d'envoltar les experiències de contacte interculturals per a què aquestes promoguin la superació o relativització de determinats judicis i prejudicis mútuament compartits. Repassàvem llavors tant alguns estudis corroboradors de la hipòtesi del contacte intercultural, com algunes de les aportacions crítiques amb els valors teòrics, metodològics i polítics de les teories del contacte. Hi faltaven, però, els punts de vista dels mateixos protagonistes, la manera com ens parlen de les dinàmiques relacionals que signifiquen les experiències de contacte en un o altre sentit. I aquí s'ha fet evident una conclusió significativa: que l'estructuració dels cercles d'amistat i companyia és una qüestió transcendental per al conjunt dels joves entrevistats d'origen immigrat ho corrobora ja el fet que tots ells mesurin el seu "grau d'integració" apelant al grau d'heterogeneïtat de les seves xarxes actuals de relació. Es considera "integrat" aquell que manté relacions estables i freqüents amb nois i noies autòctons. Les citacions que segueixen il·lustren la importància d'aquest criteri de mesura.

Veiem com ho expressa el Denis (2.B.) en aquest fragment d'entrevista:

> Denis: Si vienes de muy niño y te has integrado bien, va bien, pero si llegas así con mi edad, te cuesta bien.
>
> E: ¿Tú crees que estás bien integrado?
>
> D: No.
>
> E: ¿Qué entiendes tú por estar bien integrado?
>
> D: Para mí, integrarse en la sociedad..., no sabría que decir. No creo que esté integrado porque no tengo muchas relaciones, muchas amistades.
>
> E: ¿A qué relaciones te refieres?
>
> D: Con la gente de aquí.
>
> E: ¿Crees que tus amigos piensan lo mismo?
>
> D: Algunos más que potros. El Fabián está más integrado porque conoce a más gente de aquí. Y el Diego de primero, que también conoce a los amigos de aquí.
>
> E: ¿Han llegado antes o de más pequeños?
>
> D: No. el Fabián dos meses antes que yo, y el Diego hace un año.
>
> E: ¿Te preocupa o te gustaría estar más integrado?

D: Sí, pero no me preocupa tanto. Porque ya estoy a gusto.

El Ricardo (2.B.), noi també equatorià, comparteix les mateixes premisses d'allò que significa "estar integrat". En el seu cas, però, la situació és ben diferent; la pràctica totalitat dels seus amics d'institut són espanyols. Per tant, conclou el següent: (...) *yo ya llevo más tiempo aquí, y estoy más integrado con los españoles*". La mateixa conclusió, sobre les mateixes presmisse, a què arriba l'Omar (4.B.) alhora de valorar el seu "grau d'integració": "(...) a *mi nadie me puede decir que no estoy integrado, porque todos mis mejores amigos son de aquí*".

Per la seva banda, la Fàtima (4.B.) considera estar "més integrada" que algunes de les seves amigues marroquines amb qui s'ajunta en hores d'esbarjo pel fet de relacionar-se amb tota normalitat amb alumnes espanyols en hores de classe:

> Entrevistador: Pero cuando se habla de que tal persona que viene de fuera está o no integrada, ¿tu qué piensas?
>
> Fàtima: Yo creo que sí estoy, porque, por ejemplo, yo veo que hay marroquinas que sólo para pedirle la maquineta a una española le cuesta por si le dice que no. Y yo no, yo pregunto y si tengo que dar mi opinión en clase, pues la digo.
>
> E: ¿Qué más?
>
> F: Hablar con todos como si fueras una normal de la clase. Aunque a la hora del patio no vaya con los españoles, yo hablo con ellos.

Podríem aportar molts més exemples extrets del conjunt de les entrevistes realitzades. Tot plegat, allò que primer ve al cap a l'hora de donar sentit (teòric i pràctic) al concepte d'integració no són pas valors d'encaix o desencaix entre motius religiosos o "cultures d'origen" i "cultures autòctones". Pesa en primer lloc les trajectòries de resolució dels posicionaments relacionals d'uns i altres. Unes trajectòries que, al seu torn, no s'expliquen sense referències a les experiències de posicionament viscudes entorn dels mapes referents de cultura adolescents, ni finalment tampoc al marge dels impactes dels judicis i prejudicis "interètnics" mútuament compartits.

Val a dir que aquest argument es recolza també amb una de les conclusions a què arribàvem en el capítol 7. Des del punt de vista de l'alumnat autòcton, allò que recolza la reproducció de marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" és bàsicament la presència de xarxes d'amistat i companyia homogènies quant a la procedència[108], ben visibles i

---

[108] En aquest deixa d'importar si es tracta d'alumnat marroquí o equatorià, per citar els casos aquí estudiats.

fàcilment identificables. Per contra, recollíem també com bona part dels joves autòctons entrevistats, en parlar de certs nois i noies immigrats, s'hi referien comentant "aquests no ho semblen". I concloíem aleshores com en general, allò que fa que "no ho semblin" no és pas el fet que comparteixin posicionaments culturals diferents als de la resta de nois i noies d'origen marroquí. Sovint els criteris d'aquests posicionaments són força similars, com també ben pròxims als de bona part de l'alumnat autòcton. Ni tampoc els trets fenotípics semblen decisius. Allò que fa que certs alumnes marroquins quedin "al marge" de la tipificació categòrica corresponent, allò que invisibilitza les adscripcions de pertanyença és sobretot la composició dels seus cercles d'amistat i companyia. Esdevé decisiu el fet que s'envoltin i participin de xarxes "no guetitzades".

Però de tota manera, no oblidem que al capdavall no és estrany que les dinàmiques relacionals (i culturals) que guien el conjunt de les experiències de posicionament geogràfic dels joves d'origen immigrat tendeixin majoritàriament cap a la situació contrària. A un costat: el pes simbòlic i vivencial de determinades experiències de discriminació; la llunyania respecte de certes pràctiques transgressores; la manca d'actituds obertes i d'acollida per part de la majoria de l'alumnat "normalet", etc. A l'altra banda, l'experiència de sentir-se acceptat sense ésser qüestionat, d'evitar sentir-se "diferent"; l'establiment de fidelitats i solidaritats internes tant a dins com fora del centre... Tot plegat acostuma a conduir cap a la consolidació de grups relacionals homogenis. En definitiva, si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és "esperable" que la incorporació relacional de l'alumnat nouvingut d'origen estranger es realitzi per aquestes vies. I en relació a aquesta observació, una darrera reflexió.

A l'institut B existeix preocupació entre el professorat sobre les dinàmiques que acompanyen o pugui generar els anomenats "guettos" d'alumnes marroquins consolidats en hores de pati. Amb la més bona de les intencions, alguns d'aquests professors han insistit als nois i noies marroquins sobre la necessitat que s'"integrin" i s'ajuntin amb grups heterogenis. Òbviament no és tan fàcil. Sovint s'oblida, entre d'altres coses, la importància de les *raons d'afectivitat* que es generen i alimenten els vincles relacionals. Els contactes entre joves són plens d'afectes i fidelitats, raons que depassen els efectes de la propinqüitat, la homofília o l'interès. Qualsevol iniciativa presa amb la intenció d'afavorir la "barreja" de xarxes ha de comptar amb la intensitat de les reciprocitats afectives, les estructures de fidelitat, els sentiments de pertanyença, en definitiva amb els significats de l'amistat que cohesionen aquestes xarxes.

Així és com reacciona la Ibtissam davant les observacions que en aquest sentit els han formulat professors i professores a ella i a les seves amigues:

> Sí, siempre estamos una banda de marroquíes aquí solas, y la banda de españoles aquí sola. Y siempre están igual, los profesores. Siempre nos dicen que nos juntemos, pero nosotros no vamos a tirarnos encima a decirles que vamos con ellos sin que ellos nos digan que nosotros vayamos con ellos. Ellos cuentan historias que no sabemos, porque normalmente no nos juntamos con ellos. En cambio, como yo y ella, y otra amiga que tengo, que són mis mejores amigas, y también otras marroquinas siempre estamos juntas, ya sabemos de qué estamos hablando. Somos un grupo de amigas, no sé si me entendés. Digamos que si vas a estar con ellos, ni siquiera vamos a saber de qué están hablando. Anoche estaban en la discoteca y ellos discutiendo de eso y eso, y vos cómo lo vas a saber si no has estado con ellas. Para qué quedarte y estar escuchando una historia de la que no te estás enterando de nada, para eso estar con éstas es mejor. Yo pienso, los profesores tienen amigos, porque no se cambian ellos de amigos..., ¿ah?

Ho comentava també la Ouafae (4.B.): "(...) *Jo vaig amb els que..., bueno amb els amics que m'estimen jo els estimo*"; o la seva companya de classe, la Yassamina: "(...) *no necessito amics. Tinc amics i no necessito altres*".

I quan, pels motius que sigui, té lloc el cas de voler canviar de cercles de companyia o amistat, aleshores entren en escena els llaços de la fidelitat, més particularment l'angoixa a sentir-se traïdor (i ser titllat com a tal) als actuals amics i amigues. El treball de camp realitzat no ha permès documentar aquesta situació (procés d'abandonament d'uns vincles afectius estables) per al cas de nois i noies components d'agrupaments homogenis quant a l'origen. Tanmateix, les paraules de la Carola, sí serveixen per il·lustrar els dilemes i angoixes que comporta la vivència d'aquest procés. En el seu cas, es planteja el possible abandonament del grup de noies (4 noies autòctones, 1 argentina) que van facilitar-li l'acollida els primers moments després de la seva arribada al centre. La raó principal és el "desencaix" entre determinats sentits de maduresa. Resumint: ella es veu molt menys immadura que les seves amigues.

> Sí, yo, o sea, a veces, como que estoy mal, y que me veo como obligada a estar con ellas. O a lo mejor que si me pongo a hablar con otra persona sería como... y que no es seguro nada. Pero como que si me pongo a hablar con otra persona, a lo mejor ellas me van a dejar de lado o algo, por una persona con la que sólo conversé un día. Es que no sé. (...) Yo encuentro que hay una persona con la que creo que podría llevarme, que es el Lluís. Pero es que, no sé, como que ya tiene su grupo, yo tendría que tratar de integrarme con ellos y eso. Y la Laia también que se ve súper..., pero que a lo mejor ya me ven que estoy integrada con ellas, con las otras...

Com dèiem en el seu moment, les xarxes socials adolescents (ni en general els grups humans) no són simples tramats moleculars, combinables i recombinables segons combingui.

Voldria acabar aquest apartat recuperant una de les crítiques adreçables a les assumpcions teoricopolítiques de la hipòtesi del contacte. Traslladada al terreny de la política educativa, aquesta hipòtesi trasllada la discussió del repartiment just i equilibrador dels *recursos* entre centres educatius (siguin públics o concertats) a la necessitat de distribuir equitativament l'alumnat d'origen estranger amb necessitats educatives especials. En el pla expressiu, el supòsit acríticament compartit (també per l'Administració educativa catalana) ha fixat la tesi segons la qual, reduint la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió, es força el contacte interètnic, la qual cosa facilita la convivència en tant que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes. D'aquí la centralitat del debat polític entorn els decrets de matriculació.

Comparteixo en tot cas les observacions que apunta l'Informe del CIIMU: "Atesa la diversitat d'enclaus sobre el territori i les seves dinàmiques socioculturals, no sembla recomanable generalitzar cap mesura d'aplicació uniforme en aquest sentit, a banda dels arguments científics, polítics i morals que es poden adduir com a precaucions en la seva aplicació" (2002: 168). Però, a nivell micro, no caldria passar per alt la transcendència d'una de les conclusions explicitades en el capítol 7.

La reproducció de marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" se sustenta fonamentalment en la presència de cliques visibles homogenis quant a l'origen, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen immigrat que s'escolarizin al centre. És a dir, el que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica, com una factor relacionat amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. Tal i com afirmàvem, "criden més a debat quatre nois marroquins que van sempre junts, que quinze nois marroquins 'distribuïts' en xarxes socials heterogènies quant a l'origen. A partir d'aquí, és evident que l'augment del volum dels cliques accentua els efectes de la seva visibilitat".

* * *

I fins aquí aquest treball de tesi doctoral. Un treball que, en sóc conscient, molt probablement hagi obert molts més interrogants que no pas els que ha tancat. Al capdavall resta per rebatre que no hagi de ser precisament aquest l'objectiu últim de tota recerca pretesament científica, generar preguntes. En relació a allò que ens ha ocupat al llarg de totes aquestes pàgines, una d'aquestes preguntes no és altre que: ¿com es pot

intervenir des de l'àmbit educatiu per aconseguir que els joves fills i filles de famílies d'origen immigrat visquin uns itineraris de posicionament que no els excloguin de la igualtat d'oportunitats defensada com a principi bàsic de l'ensenyament obligatori? No ha estat objecte d'aquesta tesi sistematitzar possibles respostes a aquest interrogant. Més enllà d'aquelles reflexions referides als efectes perversos de certes assumpcions polítiques o de determinades iniciatives tanmateix benintencionades, entenc que urgeix escometre de manera rigorosa, global i proactiva la cerca de solucions pràctiques a aquesta qüestió. Desitjaria que aquest treball hagués aportat el seu granet de sorra en aquesta escomesa. No en va, i connectant amb el que sosteníem en les primeres pàgines d'aquest document, sostinc que difícilment poden ni tan sols imaginar-se solucions pertinents sense connectar amb allò que justament resulta pertinent per als nois i noies en qüestió. El que aquí hem aportat és, per sobre de tot, un exercici d'empatia amb les estructures de sentit i sentiment d'aquests joves adolescents, amb les seves pròpies experiències, emmirallaments, angoixes i aspiracions, amb el conjunt de les seves geografies de referència. I ho hem fet a través d'un dels seus miralls privilegiats: el dels territoris escolars.

BIBLIOGRAFIA

Adler, P.A. i Adler, P. (1998): *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Alegre, M.A. (2000): "Políticas inmigratorias en España" a Adelantado, J. (coord.): *Cambios en el Estado del Bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España.* Barcelona, Icaria, Col. Antrazyt.

Alegre, M.A. (2001): "Polítiques d'immigració a Catalunya (1985-2000). Entre la inserció i la precarització dels col·lectius immigrats" a Gomà, R. i Subirats, J. (coords.): *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000).* Barcelona, UB-UAB.

Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): "Les segones generacions i la seva adaptació", a *Quaderns de Serveis Socials*, Barcelona, Diputació de Barcelona, n. 17, Immigració: racisme i cohesió social [número monogràfic], pp. 37-43.

Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): *Escola, oci i joves d'origen magribí.* Barcelona, Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut 14.

Alexander, C. (1996): *The Art of Being Black: The Creation of Back British Youth Identities*, Oxford, Falmer Press.

Allport, G.W. (1954): *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.

Alreshoud, A. i Koeske, G.F. (1997): "Arab students' attitudes toward and amount of social contact with Americans: a causal process analysis of cross-sectional data", a *Journal of Social Psychology*, n. 137, pp. 235-245.

Back, L. (1996): *New Ethnicities and Urban Culture*, Londres, UCL Press.

Ball, S.J. (1987): *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, Londres, Methuen.

Bauman, Z. (2000): *Liquid Modernity*, Oxford, Polity Press.

Requena Santos, F. (1994): *Amigos y redes sociales: elementos para una sociologia de la amistad*, Madrid, Siglo XXI.

Barth, F. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries*, Londres, Sage.

Denscombe, Szulc, Patrick i Wood (1995): "Etnicidad y amistat", a M. Hammersley i P. Woods (eds.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes Etnográficos*, Barcelona, Paidós.

Berger, P. L. i Luckmann, T. (1996): La *construcció social de la realitat*, Barcelona, Herder.

Berger, P.L.; Berger, B. i Kellner, H. (1979): *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*, Santander, Sal Terrae.

Bernstein, B. (1985): *Clases, códigos y control*, Vol. I i II, Madrid, Akal.

Bertaux, D. (1981) *Biography and Society: The Life History Approach in Social Sciences*, London: Sage.

Billig, M.; Condor, S.; Edwards, D.; Gane, M.; Middleton, D. i Radley, A. (1988): *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*, Londres, Sage.

Bjerstedt, A. (1962): "Informational and non-informational determinants of nationality stereotypes", a *Journal of Social Issues*, n. 18, pp. 24-29.

Blackman, S.J. (1995): *Youth. Positions and Oppositions*: Style, Sexuality and Schooling, Avebury, Aldershot.

Blackman, S.J. (1998): "The School: 'Poxy Cupid!' An Ethnographic and Feminist Account of a Resistant Female Youth Culture", a T. Skelton i G. Valentine (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*, Londres, Routledge, pp. 207-228.

Bonal et al. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria des dels adolescents*, Barcelona, Octaedro.

Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P. (1988): *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Bourdieu, P. i Wacquant, L.J.D. (1994): *Per a una sociologia reflexiva*, Barcelona, Herder.

Bourgois, P. (1991): "In Search of Respect: The New Service Economic and the Crack Alternative in Spanish Harlem", Paper presented at he Conferences on Poverty Immigration, and Urban Marginality in Advanced Societies, Maison Suger, Paris (Maig 10-11).

Brah, A. (1992): "Difference, Diversity, and Differentiation", a J. Donald i A. Rattansi (eds.) *"Race", Culture and Difference*, Londres, Sage.

Brake, M. (1985): *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture in America, Britain and Canada*, Londres Routledge.

Branch, C.W.; Tayal, P. i Triplett, C. (2000): "The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 24, n. 6, pp. 777-790.

Brewer, M.B. (1996): "When contact is not enough: social identity and intergroup cooperation", a *International Journal Of Intercultural Relations*, n. 20, pp. 291-303.

Brophy, I.N. (1945): "The luxury of anti-Negro prejudice", a *Public Opinion Quarterly*, n. 9, pp. 456-466.

Brown, B. i Albee, G. (1966): "The effect of integrated hospital experiences on racial arritudes", a *Social Problems*, n. 13, pp. 393-400.

Brown, P. (1987): *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment and the new vocationalism*, Londres, Tavistock.

Burt, R. (1980): "Models of Network Structure", a *Annual Review of Sociology*, 6, pp. 79-141.

Burt, R. (1982): *Towards a Structural Theory of Action*, Nova York, Academic Press.

Burt, r. (1987): "Some Properties of Structural Equivalence Measures Derived from Sociometric Choice Data", a *Social Networks*, 10, pp. 1-28.

Butler, J.S. i Wilson, K.L. (1978): "The American soldier revisited: Race relations and the military", a *Social Science Quarterly*, n. 59, pp. 451-457.

Cairns, R.B. i Cairns, B.D. (1995): *Lifeliness and Risks. Pathways of Youth in Our Time*, Nova York, Cambridge University Press.

Camilleri, C. (1992) : "Évolution des structures familiales chez les Maghrébins et les Portugais de France". *Revue Européenne des Migrations Internationales.* Vol 8 (2).

Campbell, C. (1994): *The Romantic Ethic and the Spirit of Consumerism*, Oxford, Blackwell.

Carbonell, F. (coord.)(2000a): *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.* Barcelona, Mediterrània.

Carrasco, S. et al. (2001): "Educación, aculturación y género" en *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,14, pp. 50-66.

Carrim, N. (2000): "Critical Anti-racism and Problems in Self-articulated forms of Identities", a *Race, Ethnicity and Education*, 3 (1), pp. 25-44.

Cartwright, D. i Harary, F. (1956): "Structural Balance: A Generalization of Haider's Theory", a *Psychological Review*, 63, pp. 277-293.

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].

Chamberlayne, P. (2002): "Second Generation Transcultural Lives", a P. Chmaberlayne, M. Rustin i E. Wengraf (eds.) *Biography and Social Exclusion in Europe. Experiences and Life Journeys*, Bristol: Policy Press.

Clarke, J. (1983), "Style", a Hall, S. i Jefferson, T. (eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson.

Cohen, Ph. (1972): "Subcultural conflict and Working Class Community", *Working Papers in Cultural Studies*, University of Birmingham, 2, pp. 5-51.

Cohen, S. (1972): *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, Londres, McGibbon and Kee.

Coie, J.D. i Dodge, K.A. (1998): "Agression and Antisocial Behavior", a W. Damon i E. Eisenberg (eds.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*, Nova York, Wiley.

Coleman, J.S. (1961): *The Adolescent Society*, Nova York, Free Press.

Connell, R. (1995): *Masculinities*, Cambridge, Polity Press.

Connolly, P. (1998): "«Dancing to the wrong tune»: ethnography, generalization and research on racism in school" a Troyna, B. and Connolly, P. (eds.), *Researching racism in education: Politics, theory and practice,* Buckingham, Open University Press, pp.122-139.

Connolly, P. (1998): *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*, Londres, Routledge.

Connolly, P. (2000): "What now for the Contact Hyphotesis? Towards a new Research Agenda" a *Race, Etnicity and Education.* Vol. 3, n. 2, pp. 169-193.

Davies, S. (1994): "In search of resistance and rebellion among highschool dropouts", a *Canadian Journal of Sociology*, n. 19, pp. 331-350.

Davis, J.A. (1963): "Structural Balance, Mechanical Solidarity adn Interpersonal Relations", a *American Journal of Sociology*, 68, pp. 444-468.

Dei, G.J.S. *et al.* (1997): *Reconstructing 'Dropout': a critical ethnography of the dynamics of black sutents' disengagement from school*, Toronto, University of Toronto Press.

Denscombe, M. (1983): "Ethnic group and friendship choice in the primary school", a *Educational Research*, n. 25, pp. 184-190.

Desforges, D.M. *et al.*(1997): "Role of group representativeness in the generalisation part of the contact hypothesis", a *Basis and Applied Sociola Psychology*, n. 19, pp. 183-204.

Dolby, N. (2000): "The shifting Ground of Race: the role of taste in youth's production identities" a *Race, Etnicity and Education.* Vol. 3, n. 1, pp. 7-23.

Donald, J. i Rattansi, A. (eds.) (1992): *"Race", Culture and Difference*, Londres, Sage.

Doreian, P. et al. (1996): "A Brief History of Balance Through Time", a *Journal of Mathematical Sociology*, 21 (1-2), pp. 113-131.

Eder, D. (1985): "The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents", a *Sociology of Education*, 58, pp. 154-165.

Ellison, C.G. i Powers, D.A. (1994): "The Contact Hypothesis and Racial Attitudes among Black Americans, *Social Science Quarterly*, 75, pp. 385-400.

Epstein, D. (1997): "Boyz own Stories: Masculinities and Sexualities in Schools", a C. Griffin i S. Lees (eds.), Special Issue "Masculinities in Education", *Gender and Education*, 9, pp. 105-114.

Feixa, C. (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel.

Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Balance*, Evanston, Row, Peterson & Co.

Fitzduff, M. (1995): "Managing community relations and conflict: voluntary organisations and government and the search for peace", a N. Acheson i A. Williamson (eds.), *Voluntary Action and Social Policy in Northern Ireland*, Aldershot, Avebury.

Fordham, S. (1996): *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*, Chicago, University of Chicago Press.

Foucault, M. (1998): *Vigilar y castigar.* Madrid, Siglo XXI.

French, T. (1993): *South of Heaven: Welcome to High School at the End of the Twentieth Century*, Nova York, Pocket Books.

Frosh, S. (1994): *Sexual Difference, Masculinity and Psychoanalysis*, Londres, Routledge.

Frosh, S. (2000): "Intimacy, Gender and Abuse: The Construction of Masculinities", a U. McCluskey i C. Hooper (eds.), *Psychodynamic Perspectives on Abuse: The Cost of Fear*, Londres, Jessica Kingsley.

Frosh, S.; Phoenix, A. i Pattman, R. (2002): *Young Masculinities*, Londres, Palgrave.

Furlong, A. i Cartmel, F. (1997): *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham, Open University Press.

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].

Ganetz, H. (1995): "The Shop. The Home and Feminity as a Mascarade", a J. Fornäs i G. Bolin (eds.), *Youth Culture in Late Modernity*, Londres, Sage, pp. 72-95.

Garber, J. i McRobbie, A. (1983): "Girls and Subcultures" a Hall, S. i Jefferson, T. (eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson.

Geertz, C. (1983): "From the Native's Point of View: on the Nature of Anthropological Understanding", a *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, Nova York, Basic Books, pp. 55-69.

Gergen, K. (1993): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.

Gibson, M (1988) : *Accommodation without assimilation. Punjabi Sihks in an American High School*, Cornell University Press.

Gibson, M. i Ogbu, J. (eds.)(1991): *Minority Status and Schooling*, Nova York, Grand Publishing.

Gillborn, D. (1990): *"Race", Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*, Londres, Unwin-Hyman/Routledge.

Gillborn, D. (1994): "The Micro-Politics of Macro Reform", a *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), pp. 147-164.

Gillborn, D. (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*, Buckingham, Open University Press.

Gillborn, D. i H.S. Mirza (2000): *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender*, Londres, OFSTED.

Gilliat, S. (1997): "Muslim youth organisations in Britain: a descriptive analysis", *American Journal of Islamic Social Sciences*, n. 14, pp. 99-111.

Gilroy, P. (1987): *There Ain't No Black in the Union Jack: the Cultural Politics of the Race and Nation*, Londres, Hutchinson.

Gilroy, P. (1990): "The End of Anti-Racism", *New Community*, 17 (1), pp. 71-83.

Giroux, H.A. (1983): *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*, South Hadley, MA, Bergin&Garvey.

Giroux, H.A. (1996): *Fugitive cultures. Race, violence and youth*, Londres, Routledge.

Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Nova York, Doubleday.

Griffin, C. (1982): "Cultures of Feminity: Romance revisited", a *Stencilled Occasional Paper*, n. 69 (Center for Contemporary Cultural Studies, Birmingham).

Griffiths, M. i Troyna, B. (1995): *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*, Stoke on Trent, Trentham Books.

Gundlach, R.H. (1950): "The effect on-the-job experience with Negroes upon social attitudes of white workers in union shops", a *American Psychologist*, n. 5, pp. 300-321.

Hall, S. (1991): "Old and new identities; old and new ethnicities" in A. King, *Culture, globalisation and the World System*, Londres, Macmillan.

Hall, S. (1992): "New Ethnicities", a Donald, J. i Rattansi, A. (eds.), *"Race", Culture and Difference*, Londres, Sage.

Hall, S. (1997): "The Work of Representation", a S.Hall (ed.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, Londres, Sage.

Hall, S. i Jefferson, T. (eds.) (1983): *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson.

Hallinan, M.T. (1974): "A Structural Model of Sentiment Relations", a *American Journal of Sociology*, 80 (2), pp. 364-368.

Hallinan, M.T. (1982): "Classroom racial composition and children's friendships", a *Social Forces*, n. 61, pp. 56-72.

Hallinan, M.T. i Williams, R.A. (1987): "The Stability of Students' Interracial Friendships", a American Sociological Review, 52, pp. 270-282.

Hallinan, M.T. i Williams, R.A. (1989): "Interracial Friendship Choices in Secondary Schools", a American Sociological Review, 54, pp. 67-78.

Hamburger, Y. (1994): "The contact hypothesis reconsidered: effects of the atypical outgroup member on the outgroup stereotype", a *Basis and Applied Social Psychology*, n. 15, pp. 339-358.

Hargreaves, A. (1978): "The significance of clasroom coping strategies", a L. Barton i R. Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*, Driffield, Nafferton.

Hatcher, R. i Troyna, B. (1993): "Racialization and Children" a McCarthy, C. i Crichlow, W. (eds.), *Race, Identity and Representation in Education*, Nova York, Routledge, pp. 109-125.

Hebdidge, D. (1979): *Subculture. The Meaning of Style*, Londres, Methuen and Co.

Heider, F. (1946): "Attitudes and Cognitive Organization", a Journal of Psychology, 21, pp. 107-112.

Hellerhals, J. i Montandon, C. (1991): *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dinamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Henze, A.; Katz, A. i Norte, E. (2000): "Rethinking the Concept of Racial or Ethnic Conflict in Schools: a leadership perspective" a *Race, Etnicity and Education.* Vol. 3, n. 2, pp. 195-206.

Hewstone, M. i Brown, R. (1986): "Contact is not enough: an inter-group perspective on the 'contact hypothesis'", a M. Hewstone i R. Brown (eds.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*, Oxford, Basil Blackwell.

Hollands, R. (1995): *Friday Night. Saturday Night: Youth Cultural Identification in the Post-Industrial City.* Department of Social Policy. Newcastle, Newcastle University.

Hollway, W. (1984): "Gender Difference and the Production of Subjectivity" a J. Henriques, W. Hollway, C. Unwin, C. Venn i V. Walkerdine, *Changing the Subject*, Londres, Methuen.

Hummon, N.P. i Doreian, P. (1999): "Process Data Meets Process Theory: Issues, Problems and Prospects", a *Sunbelt International Social Networks Conference* (Charleston, South Carolina), Chestnut Hill, MA: INSNA.

Jackman, M.R. i Crane, M. (1986): "Some of my best friends are black...": Interracial Friendship and Whites' Racial Attitudes" a *Public Opinion Quarterly*, Vol. 50, n. 4, pp. 459-486.

Jackson, P. (1989): *Maps of Meaning: An Introduction to Cultural Geography*, Londres, Unwin Hyman.

Jameson, F. (1998): "Sobre los estudios culturales", a F. Jameson i S. Zizek (eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Barcelona, Paidós.

Jenkins, R. (1997): *Rethinking Ethnicity*, Londres, Sage.

Johnsen, E.C. (1985): "Network Macrostructure Models for Davis-Leinhardt Set of Empirical Sociomatrices", a *Social Networks*, 7, pp. 203-224.

Johnson, L. i Johnson, R.T. (1986): "Relationship between black and white students in intergroup cooperation and competition", a *Public Opinion Quarterly*, n. 50, pp. 459-486.

Jukes, A. (1993): *Why Men Hate Women*, Londres, Free Association Books.

Kymlicka, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.

LaFontana, K.M. i Cillessen, A.H. (1998): "The Nature of Children's Stereotypes of Popularity", a *Social Development*, 7, pp. 301-320.

Laszlo, E.; Massulli, I.; Artigiani, R.; Csányi, V. (eds.) (1995): *The Evolution of Cognitive Maps: New Paradigms for the Twenty-First Century*, Luxemburg, Gordon and Breach.

Lauman, E.; Marsden, P. i Prensky, D. (1983): "The Boundary Specification Problem in Network Analysis", a R. Burt i M. Minor (eds.), *Applied Network Analysis*, Beverly Hills, Sage.

Lee, D. (2001): "The Normal School and some of its Abnormalities: community influences on anti-racist multicultural education developments" a *Race, Etnicity and Education.* Vol. 4, n. 1, pp. 63-82.

Leonard, M. (1998): "Paper Planes: Travelling the New Grrrl Geographies", a T. Skelton i G. Valentine (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*, Londres, Routledge, pp. 101-118.

Live, Y. S. et Mainguy, L. (1992) : "Autant de groupes culturels autant d'integrations". *Intercultures* n. 16 (*L'integration des immigrés*), pp. 117-123.

Lozares, C. (1996): "La teoría de redes sociales" a *Papers*, n. 48, pp. 103-126.

Lundberg, G.A. i Dickson, L. (1952): "Selective association among ethnic groups in a high school population", a *American Sociological Review*, n. 17, pp. 23-35.

Luthar, S.S. i McMahon, T.J. (1996): "Peer Reputation among Inner-city Adolescents. Structure and Correlates", a *Journal of Research on Adolescence*, 6, pp. 581-603.

Mac an Ghaill (1994): *The making of man: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press

Mac an Ghaill, M. (1988): *Young, gifted and black: student-teacher relations in the schooling of black youth*, Buckingham, Open University Press.

MacInnes, J. (1998): *The End of Masculinity: the Confusion of Sexual Genesis and Sexual Difference in Modern Society*, Buckingham, Open University Press.

MacKenzie, B.K. (1948): "The importance of contact in determining attitudes towards Negroes", a *Journal of Abnormal and Adolescent Psychology*, n. 43, pp. 417-441.

MacLeod, J. (1995): *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood*, San Francisco, Westview Press.

Maffesoli, M. (1990): *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.

Mann, J.H. (1959): "The effects of interracial contact on sociometric choices and perceptions", a *Journal of Social Psychology*, n. 50, pp. 143-152.

Mannheim, K. (1987): *Ideologia i utopia*, Barcelona, Edicions 62/Diputació de Barcelona.

Mannheimer, D. i Williams, R. (1949): "A note on Negro troops in combat", a S.A. Stouffer *et al.*, *The American soldier* (Vol. 1), Princeton University Press.

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].

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, n. 9.

Matthews, J. (2002): "Racialised Schooling, 'Ethnic Success' and Asian-Australian Students", a *British Journal of Sociology od Education*, vol. 23 (2), pp. 193-207.

Matute-Bianchi, M.E. (1986): "Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican-Descent and Japanese-American Students in a California High School. An Ethnigraphic Analysis", a *American Journal of Sociology*, 95, pp. 233-255.

May, S. (1999): "Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism" a May, S. (ed.), *Critical multiculturalism*, Londres, Flamer Press, pp. 11-42.

McCarthy, C. (1994): *Racismo y currículum*, Madrid, Ediciones Morata i Fundación Paideia.

McClaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós Educador.

McNamee, S. (1998): "The Home: Youth, Gender and Video Games: Power and Control in the Home" a T. Skelton i G. Valentine (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*, Londres, Routledge, pp. 195-206.

McRobbie, A. (1991): *Feminism and Youth Culture: From Jackie to Just Seventeen*, Londres, Macmillan.

Mirza, H.S. (1992): *Young Famale and Black*, Londres, Routledge.

Molina, J.L. (2001): *El análisis de redes sociales. Una introducción*, Barcelona, Ed. Bellaterra.

Molotch, H. (1969): "Racial integration in transition community", a *American Sociological Review*, n. 34, pp. 878-893.

Moody, James (1999): *The Structure of Adolescent Social Relations: Modeling Friendship in Dynamics Settings*. Dissertation, University of North Carolina.

Nesdale, D. i Todd, P. (2000): "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 24, n. 3, pp. 341-360.

Núñez, F. (1994): *El sentit de l'amor en els joves*, Barcelona, Memòria de Llicenciatura (inèdit).

O'Donnelll, M. i Sharpe, S. (2000): *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*, Londres, Routledge.

Ogbu, J. (1974): The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood, Nova York, Academinc Press.

Ogbu, J. (1978): Minority Education and Caste, Nova York, Academic Press.

Ogbu, J.U. i Matute-Bianchi, M.E. (1986): "Understanding sociocultural factors: knowledge, identity and school adjustement", a California State Department of Education, *Sociocultural Factors and Minority Student Achievement*, Sacramento, California State University.

Parkhurst, J.T. i Hopmeyer, A. (1998): "Sociometric Popularity and Peer-perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status", a *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 124-144.

Pettigrew, T.F. (1971): *Racially Separate or Together?*, Nova York, McGraw-Hill.

Pettigrew, T.F. (1997): "Generalised intergroup contact effects on prejudice" a *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 23, pp. 173-185.

Phoenix, A. (1987): "Theories of Gender and Black Families", a G. Weiner i M. Jacques (eds.) Gender under Scrutiny: New Inquiries in Education, Londres, Hutchinson.

Pollard, A. (1982): "A Model of Classroom Coping Strategies" a *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, n. 1, pp. 19-37.

Portes, A. (1997): "Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities", a *International Migration Review*, 31 (4), pp.799-825.

Portes, A. i MacLeod, D. (1996): "Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context", a *Sociology of Education*, 69 (4), pp. 255-275.

Portes, A. i Zhou, M. (1993): "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among Post-1965 Immigrant Youth", a *Annals of the American Academy of Polical and Social Science*, 530, pp. 75-98.

Pryce, K. (1979): *Endless pressure: a study of West Indian lifestyles in Bristol*, Harmonds: Penguin.

Rattansi, A. (1999): "Racism, «Postmodernism» and Reflexive Multiculturalism" a May, S. (ed.), *Critical multiculturalism*, Londres, Flamer Press, pp. 77-113.

Requena Santos, F. (1994):

Ribas, N. (1999): *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Catalunya*, Barcelona, Icaria.

Rodkin, P.C. et al. (2000): "Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations", a *Developmental Psychology*, 36 (1), pp. 14-24.

Rodríguez, J.A. (1995): "Análisis estructural y de redes", Col. *Cuadernos Metodológicos*, Vol. 16, Madrid, CIS.

Rogers, A. i Vertovec, S. (eds.) (1995): *The Urban Context. Ethnicity, Social Networks and Situational Analysis*, Oxford, Berg Publishers Limited.

Roux, C. (1991) : "Même école, même ambition : Étude comparée des aspirations scolaires et professionelles des jeunes filles d'origine maghrébine et de jeunes filles françaises de souche en classe de 3ème", a *Revue Europeénne des Migrations Internationales*. Vol .7 (1), pp. 151-161.

Rubin, K.H. et al. (1998): "Peer Interactions, Relationships and Groups", a W. Damon i E. Eisenberg (eds.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*, Nova York, Wiley.

Rumbaut, R.G. i Ima, K. (1988): *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*, Washington D.C., U.S. Office of Refugee Resettlement.

Santamaría, E. i González Placer, F. (coords.) (1998): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus.

Schneider, B., Fonzi, A., Tani, F. i Tomada, G. (1997): "A cross-cultural exploration of the stability of children's friendship and the predictors of their continuation" a *Social Development*, n. 6, pp. 322-339.

Schofield, J.W. (1995): "Improving intergroup relations among students" a J.A. Banks i C.A. McGee (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, Nova York, MacMillan.

Schütz, A. (1962): "Common-sense and scientific interpretation of human action" a *Collected Papers*, vol. 1, Den Haag: Niejhof.

Schütz, A. (1974): "El forastero. Ensayo de psicología social", a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Scott, J. (1991): *Social Network Analysis*, Londres, Sage.

Segal, L. (1993): "Changing Man: Masculinities in Context", a *Theory and Society*, 22, pp. 625-641.

Seidler, V.J. (1994): *Unreasonable Man: Masculinity and Social Theory*, Londres, Routledge.

Seiler, V.J. (1989): *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality*, Londres, Routledge.

Sewell, T. (1997): *Black Masculinities and Schooling: How Black Boys Survive Modern Schooling*, Stoke, Trentham Books.

Sigelman, L. i Welch, S. (1993): "The contact hypothesis revisited: Black-white interaction and positive racial attitudes" a *Social Forces*, Vol. 71, pp. 781-795.

Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador.

Slavin, R. (1985): "Cooperative learning: Applying contact theory in desagregated schools", a *Journal of Social Issues*, n. 41, pp. 45-62.

Smith, A. i Schneider, B.H. (2000): "The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 24, n. 2, pp. 247-258.

Smith, A.W. (1982): "White attitudes toward school desegregation, 1954-1980: An update of continuing trends", a *Pacific Sociological Review*, n. 25, pp. 3-25.

Smith, L. Ripley (1999): "Intercultural network theory: a cross-paradigmatic approach to acculturation" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 23, n. 4, pp. 629-658.

Solomon, R. P. (1992): *Black resistance in high school. Forging a separatist culture*, Albany, State University of New York Press.

Solomos, J. and Back, L. (2000): *Theories of race and racism: a reader*, Londres, Routledge.

Stolcke, V. (1994): "Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión", a DD.AA.: *Extranjeros en el paraíso*, Bacelona, Editorial Virus.

Suárez-Orozco, M. (ed.) (1991): "Immigrant Adaptation to Schooling: A Hispanic Case", a M. Gibson i J. Ogbu (eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Nova York, Garland Publishing Inc.

Taylor, C. (1992): *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton: University Press Princeton.

Thornton, S. (1996): *Club Cultures. Music. Media and Subcultural* Capital, Hannover, Wesleyan U.P.

Troyna, B. (1993): *Racism and Education: research perspectives*, Buckingham, Open University Press.

Troyna, B. i Carrington, B. (1990): *Education, Racism and Reform*, Londres, Routledge.

Troyna, B. i Hatcher, R. (1992): *Racism in Children's Lives*, Londres, Routledge.

Troyna, B. i Selman, L. (1991): *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges*, Londres, Further Education Unit.

Troyna, B. i Williams, J. (1986): *Racism, Education and the State*, Beckenham, Croom Helm.

Varela, J. i Álvarez-Uría, F. (1991): *Arqueologia de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (1997): *La lógica de la investigació etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.

Walby, S. (1997): *Gender Transformations*, Londres, Routledge.

Wasserman, S. i Faust, K. (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Nova York, Cambridge University Press.

Wellman, B. i Berkowitz, S.D. (eds.) (1988): *Social Structures: A Network Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wieviorka, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.

Williams, R. (1947): *Reduction of Intergroup Tension*, Nova York, Social Science Research Council.

Williams, R.M. (1964): *Strangers Nest Door: Ethnic Relations in American Communities*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Willis, P. (1978): *Profane Culture*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

Willis, P. (1990): *Common Cultures. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*, Boulder, Westview Press.

Willis, P. (1998): *Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut, n. 10.

Wilner, D.M., Walkley, R.P. i Cook, S.W. (1952): "Residential proximity and intergroup relations in public housing projects", a *Journal of Social Issues*, n. 8, pp. 45-69.

Wilson, E. (1999) "The bohemianization of mass culture", a *International Journal of Cultural Studies*, n. 2 (1), pp. 11-32.

Wirth, J.L. i Lord, C.G. (1992): "Previous conceptions og the typical group member and the contact hypothesis", a *Basis and Applied Social Psychology*, n. 13, pp. 351-369.

Wirth, L. (1987): "Pròleg a l'edició anglesa", a K. Mannheim *Ideologia i Utopia*, Barcelona, Ed. 69.

Wood, P.B. i Sontleiner, N. (1996): "The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 20, n. 1, pp. 1-17.

Woods, P. (1977): "Teaching for survival" a Woods, P. i Hammersley, M. (eds.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, New York, St. Martin's Press.

Wulff, H. (1988): *Twenty Girls. Growing Up. Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, Estocolm, Stockholm Studies in Social Anthropology.

Yarrow, M., Campbell, J.P. i Yarrow, L.J. (1958): "Acquisition of new norms: A study of racial desegregation", a *Journal of Social Issues*, n. 14, pp. 8-28.

Zehraoui, A. (1992) : "Comment les communautes issues de l'immigration percoivent les discours sur l'integration et la societé interculturelle". *Intercultures* n. 16 (*L'integration des immigrés*), 61-74.

Zhou, M. (1997): "Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation", a *International Migration Review*, 31 (4), pp. 975-1008.

Zine, J. (2000): "Redefining Resistance: towards an Islamic subcultures in school" a *Race, Etnicity and Education.* Vol. 3, n. 3, pp. 293-316.