



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Jornada “Joves i immigració”

Dades estadístiques sobre la immigració

Diego Herrera Aragón

1207

JORNADA "JOVES I IMMIGRACIÓ"
DADES ESTADÍSTIQUES SOBRE LA IMMIGRACIÓ

Diego Herrera Aragón

JORNADA "JOVES I IMMIGRACIÓ"

DADES ESTADÍSTIQUES SOBRE IMMIGRACIÓ

◆ 1.- Introducció:

Primer de tot, voldria agrair enormement a la Diputació de Barcelona per la seva invitació a estar avui aquí. És veritat que m'he sentit alagat per la seva invitació. Aquest agraïment, en canvi, va en un sentit molt peculiar. La demanda que inicialment se'm va formular des d'aquesta institució, i l'inevitable procés de "reconversió sociològica" al que l'he sotmesa, m'ha fet replantejar el tipus de discurs que podia produir des de la meua posició en relació a la presència de població d'origen estranger a Catalunya i a Europa, obligant-me, un cop més, a reflexionar sobre el context que moltes vegades ha fet de les ciències socials en general, i de l'estadística en particular, una tècnica que tradicionalment hagi prioritzat el coneixement, la categorització o la quadratura de la realitat social de cara a millorar la capacitat de gestionar i controlar la diferència, en aquest cas sociocultural.

No desitjo, no obstant, que la meua lectura sigui considerada com la visió feta per un expert des d'una tarima institucional, sino més aviat la lectura d'una reflexió realitzada des d'una experiència concreta, i els demanaria la seva ajuda i col·laboració per enriquir-la amb els seus punts de vista i reflexions.

Abans, però, m'agradaria afegir un darrer comentari a estil de "purificació" personal: voldria manifestar la meua satisfacció per la presència a una de les taules rodones d'aquesta jornada d'una persona d'origen estranger (i ràpidament demano disculpes per aquesta atribució d'alienitat). El treball que comporta la construcció d'un model de societat més just amb la diversitat produiria segurament major recompenses si escoltessim també aquelles persones que, a banda dels seus coneixements "tècnics" o "científics", tenen alguna cosa a comunicar des de la perspectiva vàlida que els confereix la seva experiència situada.

◆ La població d'origen estranger a Catalunya i la Unió Europea:

El gruix de la meua intervenció hauria de girar al voltant de la presentació de xifres i estadístics que posin de manifest el volum, l'estructura i la dinàmica interna de la població estrangera que viu entre nosaltres. Així tractaré de fer-ho, però tenint present que les dades mai no parlen per elles mateixes, o que si aparentment ho fan és sempre a través de veus i interpretacions diverses, cadascuna de les quals manifestant interessos particulars. La meua intenció en aquesta exposició és, per tant, doble: d'una banda, respondre directament i de bon

grat a un encàrreg institucional (la presentació de dades estadístiques sobre immigració i joventut immigrada) i, de l'altra, problematitzar paral·lelament la validesa i la força epistemològica que de forma habitual adjudiquem a aquest tipus d'informació estadística. Començaré pel segon aspecte.

2.1.- Tothom coneix que les dades sobre immigració pateixen una manca d'exhaustivitat i que aquesta consideració no pot ser obviada en el moment d'interpretar les estadístiques oficials. Malgrat que les omissions no són tan accentuades com per anul·lar el significat substancial que ens ofereixen les dades disponibles, seria convenient tenir present els següents comentaris per tal de poder relativitzar el valor de les informacions que construïm per aquesta via:

- D'entrada observem que les mateixes definicions dels conceptes bàsics com *estranger* o *immigrat* no sempre diferencien entre la varietat de situacions econòmiques i socials que condicionen les experiències dels individus i configuren la trajectòria migratòria i el procés d'inserció social i desenvolupament comunitari descrit per les minories immigrades. El fet que les fonts estadístiques acostumin a emprar el concepte administratiu o legal d'*estranger* com a contraposició al de *nacional* fa que s'obviïn les diferències sociològiques internes (d'estatus, de motivacions que impulsaren a emigrar, etc.) que separen entre si els diferents fluxos migratoris: refugiats econòmics, treballadors qualificats, empresaris estrangers, estudiants, fluxos resultat de processos de reagrupament familiar, etc. En paraules d'Abdelmalek Sayad, "si '*étranger*' est una définition juridique d'un état, '*immigré*' est avant tout un status social" (1979: 35).
- Les xifres sobre minories immigrades són orientatives perquè només poden referir-se als estrangers que tenen regularitzada la seva situació administrativa. Això suposa que quedin exclosos dels anàlisis els immigrants "irregulars" (aquells que no tenen un permís de residència vigent) o aquells altres que no s'inscriuen al Padró Municipal (malgrat que això sigui obligatori des de 1996). La situació d'aquests individus, que formen el grup d'estrangers que pateix de forma més accentuada els processos d'exclusió social, fa que malauradament no puguem determinar el seu nombre amb exatitud. Les estimacions sobre la població estrangera no registrada en les estadístiques oficials és un polèmica recurrent subjecta a valoracions molt diverses. Segons els autors/es s'estima que la diferència és d'un 15 a un 20% entre la població estrangera de fet i la xifra de residents registrats. D'altra banda, les xifres també depenen de factors conjunturals com l'època de l'any a que facin referència, la posada en marxa de processos de regularitzacions especials, l'establiment de contingents anuals i la intensitat del control policial a les fronteres.

- Finalment caldria assenyalar que el caràcter administratiu que orienta la construcció de les sèries estadístiques oficials limita enormement la qualitat de la informació que es podria obtenir des d'una perspectiva sociològica. La definició i creuament de les variables no sempre respón als interessos i inquietuds propis de les persones o les institucions que desitgen conèixer l'estructuració de la desigualtat social en funció de l'edat o dels diferents cicles de vida dels immigrants, del seu sexe o altres elements que defineixen el seu estatus social. Així, és força freqüent trobar publicacions que no diferencien suficientment entre els immigrants econòmics d'aquells que no ho són; entre els nens/es, els joves, la població adulta i la gent gran; entre noves generacions de joves nascuts aquí i d'ascendència immigrada, i aquells que s'incorporen com a estrangers a partir de processos de reagrupament familiar, etc.

2.2.- L'objectiu més immediat de les pàgines que venen a continuació és el de donar una visió global i comparativa de les característiques sociodemogràfiques de la població immigrada estrangera resident a diferents àmbits geogràfics (especialment Barcelona ciutat, Catalunya, la Europa dels 15 i algunes de les seves ciutats) a partir de les fonts estadístiques de què es disposa. Malauradament, les desagregacions disponibles per grup d'edat -un dels aspectes que més ens interessava aprofundir- no permeten extreure gaire conclusions; moltes menys si tenim en compte que l'edat tampoc no es creua amb d'altres variables.

D'altra banda, donades les limitacions temporals d'aquesta part de la jornada i l'enorme complexitat d'un fenomen com el de l'estructura i volum de la població immigrada he cregut convenient presentar la informació en forma de taules estadístiques ja que permeten no només sintetitzar grans quantitats d'informació, sinó també establir de forma gairebé gràfica comparacions entre les diferents regions i ciutats que aquí es consideren. No he inclòs en aquest escrit els comentaris derivats de la lectura de les taules perquè no he considerat oportú ni atractiu fer una transcripció d'una informació d'aquesta naturalesa.

Per tal d'evitar el perill de marejar l'audiència en un mar de xifres procuraré combinar la interpretació de les dades estadístiques amb comentaris de fenòmens i processos socials que, des d'una vessant sociològica, tenen l'interès de captar una realitat que sovint s'escapa a la precisió dels documents administratius. No obstant, aquelles persones que estiguin interessades en el tema que aquí ens ocupa poden consultar amb més deteniment les taules que s'inclouen en aquest dossier o bé la bibliografia que apareix al final de l'escrit.

2.2.1.-Població d'origen estranger a Catalunya.

Població resident (1998): 6.147.610		Residents estrangers: 1996: 114.264 = 1,87 % 1998: 148.803 = 2,42 %		
Residents estrangers per trams d'edat (1996)	1996:		1998:	
	0-4:	1,89 %	0-2:	2,73 %
	5-9:	3,51 %	3-5:	2,61 %
	10-14:	4,33 %	6-15:	8,96 %
	[0-14:	9,73 %]	[0-15:	14,30 %]
	15-19:	4,81 %	16-18:	3,42 %
	20-24:	7,47 %	19-24:	9,05 %
	25-29:	12,24 %	+ 25:	73,23 %
+ 30:	65,75 %			
Immigració estrangera per trams d'edat		1993:	1998:	
	0-16:	617 = 17,00 %	2.223 = 26,80 %	
	16-34:	1.876 = 51,70 %	3.632 = 42,80 %	
	35-54:	940 = 25,90 %	1.741 = 21 %	
	55 i més	197 = 5,4 %	692 = 8,40 %	
	Total:	3.630	8.288	
Residents estrangers per regió d'origen (1998)	<i>U.E.:</i>	25,37 %	<i>Nord d'Àfrica:</i>	34,22 %
	<i>E. de l'Est:</i>	1,84 %	<i>Resta Àfrica:</i>	6,28 %
	<i>Resta Europa:</i>	1'58 %	<i>Àsia:</i>	10,92 %
	<i>Centre i Sudam.:</i>	18'02 %	<i>Oceania:</i>	0,14 %
	<i>Nordamèrica:</i>	1,58 %		
Primers 10 països d'origen dels residents estrangers (1998)	<i>Marroc:</i>	33,01 %	<i>Gran Bretanya:</i>	3,82 %
	<i>Alemanya:</i>	5,71 %	<i>Gàmbia:</i>	3,81 %
	<i>França:</i>	5,53 %	<i>Rep. Dom.:</i>	3,46 %
	<i>Perú:</i>	4,67 %	<i>Xina:</i>	3,34 %
	<i>Itàlia:</i>	4,02 %	<i>Filipines:</i>	2,69 %

Font: Elaboració pròpia a partir de la Web del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya, Anuario Estadístico de Extranjería 1998 i Migraciones 1997.

2.2.2.- Població d'origen estranger a la Unió Europea.

(1/3)

	Població resident (1997)	Residents estrangers per regió (1997)	% de residents sobre el total de la UE (1997)	% de residents estrangers sobre el total de la UE (1997)
Prov. BCN	4.666.271 ⁱ	104.300 ⁱ = 2,24 %	1,27	0,6
CAT.	6.147.610 ⁱ	148.803 ⁱ = 2,42 %	1,67	0,9
ESP.	38.910.000	719.647 ⁱ = 1,80 %	10,59	4,4
EUR 15	367.512.000	16.289.000 = 4,43 %	100	100
B.	10.154.000	821.000 = 8,09 %	2,76	5
DK.	5.236.000	180.000 = 3,44 %	1,42	1,1
D.	80.567.000	7.093.000 = 8,80 %	21,92	43,6
GR.	10.266.000	169.000 = 1,65 %	2,79	1
F.	56.818.000	3.315.000 = 5,83 %	15,46	20,3
IRL.	3.605.000	112.000 = 3,11 %	0,98	0,7
I.	56.648.000	923.000 ⁱⁱ = 1,60 %	15,41	5,6
LX.	416.000	145.000 = 34,86 %	0,11	0,9
NL.	15.335.000	644.000 = 4,20 %	4,17	4
A.	7.906.000	684.000 = 8,65 %	2,15	4,2
P.	9.848.000	79.000 = 0,80 %	2,68	0,5
FIN.	5.112.000	55.000 = 1,08 %	1,39	0,3
S.	8.837.000	451.000 = 5,10 %	2,40	2,8
UK.	57.854.000	2.058.000 = 3,56 %	15,74	12,6

Font: Elaboració pròpia a partir de la *Encuesta de Migraciones 1998*, Web del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, i EUROSTAT. *Statistiques sur la migration 1995*.

ⁱ Dades referents a l'any 1996.

ⁱⁱ Dades referents a l'any 1993.

	Zona de nacionalitat (1997)		Primers països d'origen (1993)	
	U.E.:	No U.E.:		
Prov. BCN	27,2 %	72,8 % ⁱ	Marroc (29,6 %) Perú (6,4 %) Filipines (6,3 %)	Alemania (5,5 %) França (5,4 %) Itàlia (4,6 %) ⁱⁱ
CAT.	26 %	74 %	Marroc (33 %) Aleman. (5,7 %) França (5,5 %)	Perú (4,7 %) Itàlia (4 %) G. Bret. (3,8 %) ⁱⁱ
ESP.	45,7 %	54,3 %	Marroc (19,6 %) G. Bret. (10,3 %) Aleman. (8,1 %)	Portug. (5,9 %) França (5,4 %) Itàlia (3,7 %) ⁱⁱ
EUR 15	31,3 %	68,7 %	-	
B.	60,8 %	39,2 %	Itàlia (24 %) U.E. (17,5 %) Marroc (15,9 %)	França (10,5 %) Holanda (7,7 %)
DK.	19,1 %	80,9 %	Turquia (18,7 %) U.E. (11,5 %) Ex-Iugos. (6,3 %)	G. Bret. (6,1 %) Norueg. (5,8 %) Aleman. (4,9 %)
D.	25,8 %	74,2 %	Turquia (29,8 %) Ex-Iugos. (16,4 %) U.E. (13 %)	Itàlia (9 %) Grècia (5,6 %) Polònia (4,6 %)
GR.	10,3 %	89,7 %	U.E. (25,2 %) USA (11 %) Aleman. (7 %)	Polònia (5,3 %) Egipte (4,8 %) Filipines (4,7 %)
F.	32,9 %	67,1 %	Portugal (18,1 %) Algèria (17,1 %) Marroc (15,9 %)	Italians (7 %) Espanya (6 %) Tunísia (5,7 %)
IRL.	82,9 %	17,1 %	G. Bret. (61,7 %) USA (9,9 %) Altres (28,4 %)	
I.	15 %	85 %	U.E. (13,1 %) Marroc (10,3 %) USA (6,7 %)	Tunísia (5,5 %) Aleman. (4,3 %)
LX.	89,9 %	10,1 %	-	
NL.	33,3 %	66,7 %	Turquia (28 %) Marroc (21,8 %) U.E. (18,5 %)	Aleman. (6,5 %) G. Bret. (5,8 %) Surinam (3 %)
A.	12,9 %	87,1 %	Ex-Iugos. (43,4 %) Turquia (20,6 %) Altres (36 %)	
P.	24,1 %	75,9 %	Cabo Verde (25,6 %) U.E. (12,9 %) Brasil (11,6 %)	G. Bret. (7,6 %) Espanya (6,4 %) USA (6 %)
FIN.	17,8 %	82,2 %	Ex-URSS (35 %) Suècia (14,6 %) U.E. (13 %)	Somàlia (4,2 %) USA (3,9 %)
S.	26,4 %	73,6 %	Finlàndia (22,3 %) U.E. (9,7 %) Ex-Iugos. (7,9 %)	Iran (7,8 %) Norueg. (7,1 %) Dinam. (5,4 %)
UK.	39,2 %	60,8 %	Irlanda (23,1 %) U.E. (11,3 %) Índia (7,5 %)	USA (5,9 %) Pakist. (4,9 %) Itàlia/Bengala (3,6 %)

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Encuesta de Migraciones 1998, Web del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, i EUROSTAT. *Statistiques sur la migration 1995*.

ⁱ En el cas de la província de Barcelona els percentatges fan referència, d'una banda, als residents estrangers procedents del continent europeu i, de l'altra, als residents estrangers originaris de la resta de continents.

ⁱⁱ Dades de 1998

	Percentatge de residents estrangers per grup d'edat (1993) ⁱ							Estructura de la població estrangera per edats (1997)		
	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	0-14	15-24	+25
Prov. BCN ⁱⁱ	-	-	-	-	-	-	-	9,41	12,31	78,28
CAT ⁱⁱⁱ	-	-	-	-	-	-	-	14,30	12,47	73,23
ESP.	-	-	-	-	-	-	-	12	11,6	76,3
EUR 15	-	-	-	-	-	-	-	18,8	14,8	66,4
B.	8,9	9,7	10,2	10,5	11,5	12,2	11,6	16,8	13,1	70
DK.	5,5	5	4,3	3,9	4,8	5,6	5,5	30,6	12,2	57,2
D. ^{iv}	11,2	6,8	9,6	16,4	10,7	11	9,6	21,9	17,6	60,5
GR.	0,2	0,6	0,8	0,9	2,3	4,3	4,6	18,3	17,2	64,5
F. ^v	5,1	7,1	7,7	6,1	5,8	7,2	7,6	16,4	11,7	71,9
IRL. ^{vi}	1,5	-	-	2,8	-	3,5	-	14,3	18,8	66,98
I. ^{vii}	-	-	-	0,3	2,5	4,4	4,3	10,3	13,8	75,9
LX.	-	-	-	-	-	-	-	19,3	14,5	66,2
NL.	7,1	6,5	6,5	6,2	6,8	7,8	6,7	21,8	14,9	63,3
A. ^{viii}	7,5	6,7	7,0	7,4	9,2	9,6	9,2	21,5	13,9	64,6
P. ^{ix}	0,3	-	-	2,6	-	3,1	-	11,4	25,3	63,3
FIN.	0,8	1	0,9	0,8	1,4	2	1,8	21,4	12,5	66,1
S.	6,9	6,7	6,7	5,9	6,8	8,7	9,7	25,1	10,9	64
UK. ^x	1,7	2,5	2,1	2,4	3,8	5,1	5,4	10,8	12,1	77,1

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Encuesta de Migraciones 1998, Web del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, i EUROSTAT. *Statistiques sur la migration 1995.*

ⁱ Percentatge sobre el total de la població de cada país per cada grup d'edat.

ⁱⁱ Dades de 1996.

ⁱⁱⁱ Dades de 1998. Grps d'edat: 0-15, 16-24, +25.

^{iv} Grups d'edat: 0-5, 6-9, 10-14, 15-20, 21-24, 25-29 i 30-34.

^v Dades de 1990.

^{vi} Dades provisionals. Grups d'edat: 0-14, 15-24 i 25-44.

^{vii} Les persones de 0 a 19 anys estan compreses dins el grup d'edat 15-19.

^{viii} Dades de maig de 1991.

^{ix} Grups d'edat: 0-14, 15-24 i 25-34.

^x Dades arrodonides i provisionals de 1993.

2.2.3.- Població d'origen estranger a Barcelona ciutat.

Població resident (1996): 1.508.805		Població estrangera (1996): Empadronada: 29.354 = 1,94 % Resident: 43.214 = 2,86 %		
Població estrangera per trams d'edat	Empadronada (març 1997):			Resident: (desembre 1996)
	emigrats no econòmics	emigrats econòmics	Total	
	0-19: 12,2 %	21,4 %	18 %	0-14: 9 %
	20-29: 15,8 %	18,9 %	-	14-25: 17,5 %
	+ 30: 72 %	59,7 %	-	+ 25: 73,5 %
Població estrangera per continent d'origen	Empadronada: (març 1997)		Resident: (desembre 1996)	
	Llatinoamèrica ¹ :	37 %	Llatinoamèrica ¹ :	36 %
	Europa ² :	30,5 %	Europa ² :	34 %
	Àsia ³ :	17 %	Àsia ³ :	18,6 %
	Àfrica ⁴ :	15,4 %	Àfrica ⁴ :	11,4 %
Primers 7 països d'origen de la població estrangera	Empadronada: (març 1997)		Resident: (desembre 1996)	
	Marroc:	3.490 11,97 %	Perú:	3.973 9,19 %
	Perú:	3.045 10,44 %	Marroc:	3.838 8,88 %
	Filipines:	1.914 6,56 %	França:	3.299 7,63 %
	França:	1.805 6,19 %	Filipines:	2.878 6,66 %
	Itàlia:	1.801 6,18 %	Itàlia:	2.811 6,50 %
	Alemanya:	1.636 5,61 %	Alemanya:	2.567 5,94 %
	Rep. Dom.:	1.530 5,25 %	Rep. Dom.:	2.507 5,80 %
Joves estrangers (0-19) per col·lectiu de població immigrada (1997) ⁵ (Padró Mpal.)	Marroc:	1.008	18,91 % ⁷	
	U.E.:	852	15,95 %	
	Perú:	570	10,70 %	
	Rest. Sudamè. ⁶ :	433	8,12 %	
	Filipines:	412	7,73 %	
	Indostàn:	365	6,85 %	
	Rep. Dom.:	344	6,45 %	
	Xina-Corea:	239	4,48 %	
Col·lectius estrangers amb una població jove (0-19) que supera el 20% del seu total (1997) (Padró Mpal.)	Xina-Corea:	30,2 %		
	Marroc:	28,8 %		
	Indostàn:	28,7 %		
	Àfrica Subsahariana:	22,5 %		
	Rep. Dominicana:	22,4 %		
	Filipines:	21,5 %		

Font: Elaboració pròpia a partir d'Ajuntament de Barcelona i CIDOB (1998), i *Anuario Estadístico de Extranjería* 1997.

¹ Sobretot peruans, dominicans i argentins.

² Sobretot francesos, italians, alemanys i britànics.

³ Sobretot filipins, pakistanis i xinesos.

⁴ Bàsicament marroquins.

⁵ El *Padró Municipal* contempla la franja d'edat 0-19, però no distingeix entre els joves d'origen estranger que han nascut aquí d'aquells que han nascut al seu país d'origen i han arribat per reagrupament familiar.

⁶ Tot Sudamèrica excepte la República Dominicana, Argentina, Perú i Brasil-Guyanes.

⁷ Percentatges de cada col·lectiu sobre el total de joves d'origen estranger.

2.2.4.- Població d'origen estranger a la província de Barcelona.

Població resident (1998): 4.666.271		Residents estrangers: 1996: 84.531 = 1,82 % 1998: 104.300 = 2,24 %	
Residents estrangers per trams d'edat (1996)	0-4: 1,83 % 5-9: 3,39 % 10-14: 4,19 % [0-14: 9,41 %]	15-19: 4,78 % 20-24: 7,53 % 25-29: 12,26 % + 30: 66,02 %	
Residents estrangers per continent d'origen		1994:	1998:
	<i>Àfrica</i>	16.520 = 25,2 %	35.822 = 34,35 %
	<i>Europa</i>	23.532 = 35,9 %	28.409 = 27,24 %
	<i>Amèrica¹</i>	18.014 = 27,5 %	25.352 = 24,31 %
	<i>Àsia</i>	7.275 = 11,1 %	14.522 = 13,92 %
	<i>Oceania</i>	108 = 0,2 %	164 = 0,16 %
Primers 10 països d'origen dels residents estrangers	1994:	1998:	
	<i>Marroc:</i> 21,79 %	<i>Marroc:</i>	29,61 %
	<i>Alemanya:</i> 7,80 %	<i>Perú:</i>	6,43 %
	<i>França:</i> 7,22 %	<i>Filipines:</i>	6,25 %
	<i>Itàlia:</i> 6,08 %	<i>Alemanya:</i>	5,50 %
	<i>Argentina:</i> 5,17 %	<i>França:</i>	5,43 %
	<i>Regne Unit:</i> 5,07 %	<i>Itàlia:</i>	4,65 %
	<i>Perú:</i> 4,86 %	<i>Rep. Dom.:</i>	4,28 %
	<i>Filipines:</i> 3,35 %	<i>Xina:</i>	4,05 %
	<i>Rep. Dom.:</i> 3,60 %	<i>Regne Unit:</i>	3,46 %
	<i>Xile:</i> 2,19 %	<i>Argentina:</i>	2,68 %

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la *Web de l'Observatori Europeu de la Joventut*, *Web del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya*, *Diputació de Barcelona* (1997: 161-275) i *Anuario Estadístico de Extranjería* (1996 i 1998).

¹ La pàgina web de l'Observatori Permanent de la Joventut recull la proporció de residents estrangers procedents de Nord i Centreamèrica, d'un costat, i de Sudamèrica, de l'altre, que hi havia a la província de Barcelona l'any 1996: 9,9 % i 18,1 %, respectivament.

2.2.5.- Població d'origen estranger a Europa. Ciutats.

		Barcelona (1996)	Rotterdam (1997)	Brusel·les (1996)	Colònia (1997)	Módena (1997)	Torino (1997)
Pobl. resident		1.508.805	589.965	948.122	1.014.910	175.013	914.818
Migracions		+11.028 -32.223	29.236 -29.130	+22.533 -28.760	+50.922 -48.241	+4.801 -4.361	+16.723 -20.833
Residents estrangers		43.214 2'86 %	241.759 40,97 %	281.245 29,66 %	188.783 18.60 %	6.053 3,46 %	26.167 2,86 %
Residents estrangers per trams d'edat	0-14	9 %	-	20,01 %	19,1 %	16 %	13,5 %
	15-19	{17,5 %	-	7,2%	6,8 %	2,7 %	{10,2 %
	20-24		-	8,3 %	10,4 %	7,7 %	
	25-29	{73,5 %	-	11,3 %	12,2 %	19,3 %	18,6 %
	30 i més		-	53,1 %	51,4 %	54,3 %	57,7 %
Residents estrangers per regió d'origen	U.E.	{34 %	-	49,7 %	26,7 %	7,6 %	9,1 %
	Resta E.		-	10 %	58,1 %	18 %	15,3 %
	Àsia	18,6 %	-	3,8 %	8,6 %	17,2 %	14,1 %
	Nord Àfrica	{11,4 %	-	26,1 %	-	28 %	{49,5 %
	Resta Àfric.		-	4 %	4 %	23,6 %	
	Nord-centream.	-	-	1,4 %	-	2,2 %	1,9 %
	Sudamèrica	36 %	-	1 %	2 %	3,4 %	10 %
	Oceania	-	-	0,08 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %
Primers 5 països d'origen dels residents estrangers		Perú Marroc França Filipines Itàlia	Surinam Turquia Marroc Nord Medit. Cabo Verde	Marroc França Itàlia Espanya Turquia	Turquia Itàlia Ex-Iugosl. Grècia Iràn	Marroc Ghana Tunísia Filipines Albània	Marroc Perú Xina Romania Filipines
Estudiants estrangers	E.P.	-	30.723 56,66 %	23.260 27,21 %	10.965 28,22 %	-	-
	E. Sec. 1r grau	-	-	13.983 29,24 %	11.729 38,68 %	122 3 %	-
	Form. Prof.	-	-	-	3.108 16,56 %	-	-
	E. Sec. Sup	-	-	7.291 24,46 %	6.551 18,39 %	93 0,88 %	-
	Universitat	-	-	4.926 16,76 %	8.703 10,26 %	270 1,93 %	-

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la *Web de l'Observatori Europeu de la Joventut* (<http://diba.es/eyof/>), i Ajuntament de Barcelona i CIDOB (1998).

TAULES ESTADÍSTIQUES COMPLEMENTÀRIES:

1. POBLACIÓ D'ORIGEN ESTRANGER A LA CIUTAT DE BARCELONA

1.1. Proporció de residents estrangers a la ciutat de Barcelona respecte a la població total del municipi. 1986-1997.

	Total empadronats	Estrangers empadronats	%
1986	1.701.812	19.401	1,14
1991	1.643.542	23.329	1,41
1996	1.508.805	29.354	1,94
1997	1.508.805 (*)	29.165	1,93
Dif. 1997-1986	-193.007	+9.764	

Font: CIDOB i Ajuntament de Barcelona (1998: 58). *Padrons Municipals* (1986, 1991, 1996 i rectificació 1997).

(*) En el moment de fer la publicació no es disposava de la dada actualitzada corresponent a 1997 i, per tant, es va emprar la de 1996.

1.2. Lloc de naixement dels residents a la ciutat de Barcelona. 1981-1996.

Percentatges per columnes.

	1981	1986	1991	1996
Barcelona ciutat	54,8	56,8	57,7	58,9
Resta Catalunya	9,4	9,1	8,9	8,7
Resta Espanya	33,3	31,6	30,2	28,6
Estranger	2,4	2,5	3,2	3,8

Font: CIDOB i Ajuntament de Barcelona (1998: 58). *Padrons Municipals* (1981, 1986, 1991, 1996).

1.3. Comparació de l'estructura d'edats de la població resident a la ciutat de Barcelona. Dades de 1996 (pobl. total) i 1997 (probl. estrangera).

	Total de residents	Residents procedents d'Europa, Amèrica del Nord, Oceania i Japó	Residents procedents de països en vies de desenvolupament
0-19	18,2	12,2	21,4
20-29	15,4	15,8	18,9
30-39	14,2	26,9	31,2
40-59	12,9	15,9	17,2
50-64	18,7	14,3	7,4
65 i més	20,7	14,7	3,9

Font: CIDOB i Ajuntament de Barcelona (1998: 61). *Padró Municipal*.

1.4. Residents estrangers a la ciutat de Barcelona. Franja 0-19 anys. 1995-1997.

	1995			1996			1997		
	Total	0-19	%	Total	0-19	%	Total	0-19	%
U.E	8.226	980	11,9	8.412	915	10,8	7.861	852	10,8
Països de l'Est	303	63	20,9	387	78	20,1	512	108	21,1
Resta Europa	627	99	15,7	611	80	13,1	505	62	12,2
Canadà-EUA	791	122	15,4	824	123	14,9	683	99	6,4
Rep. Dom.	761	144	18,9	1.066	221	20,7	1.530	344	22,4
Mèxic-Am. Centr	973	151	15,5	1.047	159	15,1	1.126	154	13,6
Argentina	1.941	344	17,7	1.871	297	15,8	1.254	188	14,9
Perú	1.613	273	16,9	2.094	361	17,2	3.045	570	18,7
Brasil-Guyanes	426	59	13,8	492	72	14,6	540	99	18,3
Resta Sud-amèr.	2.694	407	15,1	2.819	406	14,4	2.630	433	16,4
Marroc	2.807	606	21,5	3.196	736	23,1	3.490	1.008	28,8
Resta Magrib-Vall del Nil	276	45	16,3	309	55	17,7	342	59	17,2
Àfr. Sub-sahariana	412	58	14,1	453	65	14,3	511	115	22,5
Àfr. Oriental	24	3	12,5	23	4	17,4	33	4	12,1
Àfr. Centr.-Meridional	59	6	10,1	63	5	7,9	99	16	16,2
Orient Mitjà	656	132	20,1	672	127	18,8	494	87	17,6
Indostan	1.028	263	25,5	1.197	340	28,4	1.270	365	28,7
Sudest Asiàtic	83	15	18,1	84	15	17,8	80	16	20
Filipines	1.676	281	16,7	1.854	354	19,1	1.914	412	21,5
Xina-Corea	855	209	24,4	963	254	26,3	790	239	30,2
Japó	762	241	31,6	803	258	32,1	387	92	23,7
Oceania	74	4	5,4	76	3	3,9	60	5	8,3
No consta	78	23	29,4	38	13	34,2	20	3	15
TOTAL	27.145	4.528	16,6	29.354	4.941	16,8	29.165	5.330	18,2

Font: CIDOB i Ajuntament de Barcelona (1996: 95). *Padrons Municipals*.

2. POBLACIÓ D'ORIGEN ESTRANGER A LA PROVÍNCIA DE BARCELONA

2.1. Població de la província de Barcelona segons el lloc de naixement. 1991 i 1996.

Dades absolutes i percentatges.

	Catalunya	Resta Estat	Estranger	Total
1991	3.017.519	1.557.121	79.767	4.654.407
	64,84	33,45	1,71	100
1996	3.055.454	1.441.996	130.877	4.628.177
	66,02	31,15	2,83	100

Font: Elaboració pròpia a partir de dades publicades a la *Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya*.

2.2. Comparació de l'estructura d'edats de la població resident a la província de Barcelona. 1996.

Percentatges per columnes.

	Total població	Nascuts a Barcelona	Nascuts a la resta de l'Estat	Nascuts a l'estranger (*)
0-4	4,34	6,70	0,17	1,83 (2.394)
5-9	4,56	6,87	0,37	3,39 (4.432)
10-14	5,55	8,28	0,57	4,19 (5.488)
15-19	7,58	11,37	0,76	4,78 (6.256)
20-24	8,59	12,45	1,51	7,53 (9.855)
25-29	8,05	10,45	3,23	12,26 (16.033)
30-34	7,76	8,52	5,75	15,06 (19.704)
35-39	7,31	6,57	8,46	11,35 (14.851)
40-44	6,77	4,89	10,23	8,97 (11.741)
45-49	6,71	4,13	11,66	7,13 (9.327)
50-54	6,08	3,36	11,50	5,28 (6.906)
55-59	6,21	2,84	9,94	4,12 (5.395)
60-64	5,66	3,47	9,99	3,50 (4.585)
65-69	5,11	3,34	8,44	3,65 (4.772)
70-74	4,31	2,86	6,94	2,73 (3.570)
75-79	2,89	1,78	4,77	1,87 (2.441)
80-84	1,99	1,21	3,24	1,43 (1.869)
85 i més	1,54	0,94	2,46	0,92 (1.208)
				(Total: 130.827)

Font: *Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya*.

(*) Percentatges i (nombres absoluts).

3. POBLACIÓ D'ORIGEN ESTRANGER A CATALUNYA

3.1. Població de Catalunya segons el lloc de naixement. 1991 i 1996.

Dades absolutes i percentatges.

	Catalunya	Resta Estat	Estranger	Total
1991	4.089.710	1.867.758	102.026	6.059.494
	67,50	30,82	1,68	100
1996	4.165.361	1.752.873	171.806	6.090.040
	68,40	28,78	2,82	100

Font: Elaboració pròpia a partir de dades publicades a la *Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya*.

3.2. Taxa de residents estrangers. Catalunya i províncies. 1998.

	Pobl. de dret (rev. Padró 1-1-98)	Resid. estrangers (31-12-98)	Resid. estrangers per cada 1000 hab.
Catalunya	6.147.610	148.803	24,21
Barcelona	4.666.271	104.300	22,35
Girona	543.191	25.174	46,34
Lleida	357.903	5.521	15,43
Tarragona	580.245	13.808	23,80

Font: *Anuario Estadístico de Extranjería 1998*.

3.3. Comparació de l'estructura d'edats de la població resident a Catalunya, segons lloc de naixement. 1996.

Percentatges per columnes.

	Total població	Nascuts a Catalunya	Nascuts a la resta de l'Estat	Nascuts a l'estranger (*)
0-4	4,41	6,27	0,22	1,89 (3.247)
5-9	4,64	6,44	0,47	3,51 (6.022)
10-14	5,61	7,71	0,72	4,33 (7.436)
15-19	7,56	10,45	0,97	4,81 (8.271)
20-24	8,38	11,19	1,79	7,47 (12.840)
25-29	7,94	9,59	3,60	12,24 (21.025)
30-34	7,79	8,17	6,61	14,99 (25.754)
35-39	7,36	6,59	8,79	11,36 (19.512)
40-44	6,77	5,20	10,29	8,96 (15.394)
45-49	6,60	4,55	11,45	6,95 (11.936)
50-54	5,93	3,77	11,14	5,18 (8.900)
55-59	5,08	3,20	9,63	4,14 (7.107)
60-64	5,65	4,01	9,75	3,61 (6.204)
65-69	5,21	3,98	8,27	3,71 (6.375)
70-74	4,43	3,52	6,76	2,80 (4.811)
75-79	3,01	2,39	4,60	1,85 (3.187)
80-84	2,06	1,66	3,08	1,36 (2.333)
85 i més	1,57	1,29	2,31	0,85 (1.452)
				(Total: 171.806)

Font: *Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya*.

(*) Percentatges i (nombres absoluts).

3.4. Residents estrangers segons edat. Catalunya i províncies. 1998.

Dades absolutes i percentatges.

	0-2	3-5	6-15	16-18	19-24	25-44	45-64	65 i més	total
Cat.	4.063 2,73	3.888 2,61	13.339 8,96	5.090 3,42	13.464 9,05	77.372 52,00	23.542 15,82	8.045 5,41	148.803 100
BCN	2.489 2,39	2.506 2,40	9.032 8,66	3.440 3,30	9.810 9,41	56.149 53,83	16.092 15,43	4.782 4,58	104.300 100
Gir.	1.048 4,16	909 3,61	2.439 9,69	997 3,96	2.102 8,34	11.450 45,83	4.332 17,21	1.897 7,54	25.174 100
Lleida	190 3,44	174 3,15	555 10,05	183 3,31	505 9,15	3.295 59,68	527 9,55	92 1,67	5.521 100
Tarrg.	33633 2,43	299 2,17	1.313 9,51	470 3,40	1.047 7,58	6.478 46,91	2.591 18,77	1.274 9,23	13.808 100

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Anuario Estadístico de Extranjería* 1998.

3.5. Immigració externa a Catalunya segons edat. 1993.

	0-16	16-34	35-54	55 i més	Total
Epanyols	359	694	494	516	2.063
Estrangers	617	1.876	940	197	3.630
Total	976	2.570	1.434	713	5.693
Epanyols %	17,40	33,60	23,90	25,00	100,00
Estrangers %	17,00	51,70	25,90	5,40	100,00
Total %	17,10	45,10	25,20	12,50	100,00

Font: Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

3.6. Immigració externa a Catalunya segons edat. 1997.

	0-16	16-34	35-54	55 i més	Total
Epanyols	574	864	640	666	2.744
Estrangers	2.223	3.632	1.741	692	8.288
Total	2.797	4.496	2.381	1.358	11.032
Epanyols %	20,9	31,50	23,40	24,30	100,00
Estrangers %	26,80	42,80	21,00	8,40	100,00
Total %	25,40	40,70	21,60	12,30	100,00

Font: Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

3.7. Immigració externa segons edat. Catalunya i províncies. 1997.

Dades Absolutes i percentatges.

	0-16	16-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65 i més	Total
Catalunya	2.222 26,81	1.297 15,65	2.335 28,17	1.251 15,09	491 5,92	360 4,34	332 4,01	8.288 100
Barcelona	1.505 27,15	902 16,27	1.694 30,56	845 15,24	297 5,36	146 2,63	155 2,80	5.544 100
Girona	313 24,59	190 14,93	227 17,83	173 13,59	108 8,48	148 11,63	114 8,96	1.273 100
Lleida	137 32,69	75 17,90	109 26,01	59 14,08	22 5,25	8 1,91	9 2,15	419 100
Tarragona	267 25,38	130 12,36	305 28,99	174 16,54	64 6,08	58 5,51	54 5,13	1.052 100

Font: Elaboració pròpia a partir de *Migraciones 1997*.

3.8. Immigració externa a Catalunya segons procedència. 1993.

	U.E.	Europa no U.E.	Àfrica	Amèrica	Àsia i Oceania	Total
Espanyols	737	638	83	523	82	2.063
Estrangers	669	175	1.843	730	213	3.630
Total	1.406	813	1.926	1.253	295	5.693
Espanyols %	35,70	30,90	4,00	25,40	4,00	100,00
Estrangers %	18,40	4,80	50,80	20,10	5,90	100,00
Total %	24,70	14,30	33,80	22,00	5,20	100,00

Font: Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

3.9. Immigració externa a Catalunya segons procedència. 1997.

	U.E.	Europa no U.E.	Àfrica	Amèrica	Àsia i Oceania	Total
Espanyols	1.026	700	114	810	94	2.744
Estrangers	1.984	524	3.391	1.983	406	8.288
Total	3.009	1.225	3.505	2.793	500	11.032
Espanyols %	37,40	25,50	4,20	29,50	3,40	100,00
Estrangers %	23,90	6,30	40,90	23,90	4,90	100,00
Total %	27,30	11,10	31,80	25,30	4,50	100,00

Font: Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

3.10. Estudiants estrangers segons edat. Catalunya i províncies. 1998.

	0-2	3-5	6-15	15-18	19-24	25-44	45-64	65 i més	Total
Catalunya	47	58	169	120	492	1.656	92	4	2.638
Barcelona	46	54	140	106	456	1.560	90	3	2.455
Girona	-	1	19	7	12	45	-	-	84
Lleida	-	1	4	2	7	18	1	-	33
Tarragona	1	2	6	5	17	33	1	1	66

Font: *Anuario Estadístico de Extranjería 1998*.

Nota: Aquesta font d'informació considera estudiants als estrangers que han arribat a l'Estat amb l'objectiu de realitzar estudis o bé treballs d'investigació o formació a centres públics o privats, que hagin estat reconeguts oficialment.

3.11. Estudiants estrangers segons continent. Catalunya i províncies. 1998.

	Europa	Amèrica	Àfrica	Àsia	Oceania	Apàt./No consta	Total
Catalunya	138	2.053	237	204	5	1	2.638
Barcelona	94	1.951	208	197	4	1	2.455
Girona	31	39	11	3	-	-	84
Lleida	1	28	2	2	-	-	33
Tarragona	12	35	16	2	1	-	66

Font: *Anuario Estadístico de Extranjería 1998*.

Nota: Aquesta font d'informació considera estudiants als estrangers que han arribat a l'Estat amb l'objectiu de realitzar estudis o bé treballs d'investigació o formació a centres públics o privats, que hagin estat reconeguts oficialment.

3.12. Alumnes africans matriculats als centres d'ensenyament de Catalunya. Curs 1996-97.

Dades absolutes i percentatges.

Educació infantil					Educació primària				
Sector públic		Sector privat		Total	Sector públic		Sector privat		Total
Magrib	R. Àfrica	Magrib	R. Àfrica		Magrib	R. Àfrica	Magrib	R. Àfrica	
1.285	451	90	26	1.852	3.829	321	214	40	4404
69,39	24,35	4,86	1,40	100	86,94	7,29	4,86	0,91	100

ESO				
Sector públic		Sector privat		Total
Magrib	R. Àfrica	Magrib	R. Àfrica	
576	24	27	4	631
91,28	3,80	4,28	0,63	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades publicades a *Perspectiva escolar*, nº 219, p. 45-47, facilitades pel Departament d'Ensenyament.

3.13. Edat dels caps de família dels immigrants econòmics de Catalunya, per regió d'origen. 1996.

Percentatges per columnes.

	Magrib	Resta Àfrica	Am. Centr. i Sud	Àsia (*)	Oceania	Europa de l'Est	Total %
0-20	0,38	0,22	0,42	1,10	0,00	0,27	0,45
20-40	58,8	66,45	51,46	52,14	31,71	20,48	54,83
40-60	35,69	31,38	32,11	40,25	43,90	28,46	34,33
60-80	5,41	1,61	12,47	5,45	19,51	42,02	8,64
80 i més	0,34	0,35	3,55	0,85	4,88	8,24	1,74
Total	9.474	2.298	7.581	2.457	41	752	22.594

Font: Balaguer, M.; Barreda, M. i Cuadros, D. (1999). Elaboració a partir de les dades de l'*Estadística de Població de Catalunya 1996*, Institut d'Estadística de Catalunya.

(*) Excepte Israel i Japó.

3.14. Edat dels caps de família dels immigrants no econòmics de Catalunya, per regió d'origen. 1996.

Percentatges per columnes.

	Unió Europea	Resta Europa (*)	EUA i Canadà	Japó	Total %
0-20	0,10	0,76	0,34	0,46	0,14
20-40	38,04	64,14	42,69	31,34	38,96
40-60	33,36	29,29	35,63	62,21	33,83
60-80	24,09	5,56	17,82	5,99	22,90
80 i més	4,42	0,25	3,53	0,00	4,17
Total	11.365	396	595	217	12.573

Font: Balaguer, M.; Barreda, M. i Cuadros, D. (1999). Elaboració a partir de les dades de l'*Estadística de Població de Catalunya 1996*, Institut d'Estadística de Catalunya.

(*) Excepte països de l'Europa de l'Est.

4. POBLACIÓ D'ORIGEN ESTRANGER AL CONJUNT DE L'ESTAT

4.1. Proporció d'estrangers respecte la població total. Comparació entre Espanya, Catalunya, Barcelona província i Barcelona ciutat. 1996.

	Població total	Estrangers	%
Espanya	39.669.394	538.984	1,35
Catalunya	6.090.040	114.264	1,87
Barcelona prov.	4.628.277	84.531	1,82
Barcelona ciutat	1.508.805	43.214	2,86 (*)

Font: CIDOB i Ajuntament de Barcelona (1998: 59). Dades d'Espanya, Catalunya i Barcelona província: *Anuario Estadístico Nacional*, Instituto Nacional de Estadística; *Anuario Estadístico de Extranjería 1996*, Ministerio del Interior. Dades de Barcelona ciutat: OPIB.

(*) Si s'utilitzen les dades d'estrangers empadronats a Barcelona (amb 29.354 estrangers el 1996), l'índex se situa en l'1,94%.

4.2. Residents estrangers a Espanya segons edat i continent d'origen. 1998.

Dades absolutes i percentatges.

	0-2	3-5	6-15	16-18	19-24	25-44	45-64	65 i més	Total
Europa	1.633	3.660	15.961	6.690	21.432	136.194	88.726	56.232	330.528
	0,50	1,11	4,83	2,03	6,48	41,20	26,84	17,01	100,00
Amèrica	626	1.297	11.305	4.402	13.926	82.837	23.598	9.209	147.200
	0,42	0,88	7,68	2,99	9,46	56,28	16,03	6,26	100,00
Àfrica	7.270	6.474	19.846	7.092	18.390	101.659	17.050	1.706	179.487
	4,05	3,61	11,06	3,95	10,24	56,64	9,50	0,95	100,00
Àsia	1.298	1.630	5.903	2.322	6.827	30.906	9.972	1.856	60.714
	2,14	2,68	9,72	3,82	11,24	50,91	16,43	3,06	100,00
Oceania	8	15	38	13	39	486	280	144	1.023
	0,78	1,47	3,71	1,27	3,81	47,51	27,37	14,08	100,00
Apàtrides/ No consta	9	3	60	25	45	322	105	126	695
	1,29	0,43	8,63	3,60	6,48	46,33	15,11	18,13	100,00
Totals	10.844	13.079	53.113	20.544	60.659	352.404	139.731	69.273	719.647
	1,51	1,82	7,38	2,85	8,43	48,97	19,42	9,62	100,00

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'*Anuario Estadístico de Extranjería 1998*.

4.3. Variacions en la distribució per edats dels residents estrangers a Espanya. 1997/1998.

	1997	% sobre total	1998	% sobre total	% variació 1997/1998
0-2	8.720	1,43	10.844	1,51	24,36
3-5	10.562	1,73	13.079	1,82	23,83
6-15	45.415	7,45	53.113	7,38	16,95
16-18	16.934	2,78	20.544	2,85	21,32
19-24	49.209	8,07	60.659	8,43	23,27
25-44	302.067	49,53	352.404	48,97	16,66
45-64	118.154	19,38	139.731	19,42	18,26
65 i més	58.752	9,63	69.273	9,62	17,91
Totals	609.813	100,00	719.647	100,00	18,01

Font: Anuario Estadístico de Extranjería 1998.

4.4. Immigració externa a Espanya segons edat. 1993.

	0-16	16-34	34-54	55 i més	Total
Espanyols	2.926	5.043	4.758	4.983	17.665
Estrangers	2.161	7.915	4.008	1.277	15.361
Total	5.087	12.958	8.766	6.215	33.026
Espanyols %	16,60	28,50	26,90	28,00	100,00
Estrangers %	14,10	51,50	26,10	8,30	100,00
Total %	15,40	39,20	26,50	18,80	100,00

Font: Instituto Nacional de Estadística.

4.5. Immigració externa a Espanya segons edat. 1995.

	0-16	16-34	35-54	55 i més	Total
Espanyols	2.900	4.496	4.236	4.921	16.553
Estrangers	2.876	9.814	5.131	1.718	19.539
Total	5.776	14.310	9.367	6.639	36.092
Espanyols %	17,50	27,20	25,60	29,70	100,00
Estrangers %	14,70	50,20	26,30	8,80	100,00
Total %	16,00	39,60	26,00	18,40	100,00

Font: Instituto Nacional de Estadística.

4.6. Immigració externa a Espanya segons procedència. 1993.

	U.E	Europa no U.E.	Àfrica	Amèrica	Àsia i Oceania	Total
Epanyols	6.479	5.372	518	4.783	513	17.665
Estrangers	4.058	973	4.253	4.693	1.384	15.361
Total	10.537	6.345	4.771	9.476	1.897	33.026
Epanyols %	36,70	30,40	2,90	27,10	2,90	100,00
Estrangers %	26,40	6,30	27,70	30,60	9,00	100,00
Total %	31,90	19,20	14,40	28,70	5,70	100,00

Font: Instituto Nacional de Estadística.

4.7. Immigració externa a Espanya segons procedència. 1995.

	U.E.	Europa no U.E.	Àfrica	Amèrica	Àsia i Oceania	Total
Epanyols	6.403	4.224	607	4.936	383	16.553
Estrangers	5.452	1.004	5.027	6.304	1.752	19.539
Total	11.855	5.228	5.634	11.240	2.135	36.092
Epanyols %	38,70	25,50	3,70	29,80	2,30	100,00
Estrangers %	27,90	5,10	25,70	32,30	9,00	100,00
Total %	32,80	14,50	15,60	31,10	5,90	100,00

Font: Instituto Nacional de Estadística.

4.8. Treballadors estrangers a Espanya amb permís de treball, segons edat, per continent. 1998.

	Total		16-24		25-34		35-44		45 i més	
	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998
Total	178.747	190.643	22.510	28.030	80.128	84.308	53.544	54.983	22.565	23.322
Europa	9.785	11.394	1.052	1.427	4.326	5.024	2.844	3.195	1.563	1.748
Àfrica	86.876	91.370	10.378	12.645	41.450	43.205	25.834	26.183	9.214	9.337
Am. Nord	2.464	2.302	129	127	995	924	684	626	656	625
Resta Am.	53.082	56.785	6.869	8.558	23.608	24.549	15.517	16.176	7.088	7.504
Àsia	26.202	28.476	4.066	5.255	9.624	10.479	8.551	8.703	3.961	4.039
Oceania	137	135	2	5	47	49	51	49	37	32
Apàtrid.	201	181	14	15	78	78	63	51	46	37

Font: Anuario Estadístico de Extranjería 1998.

4.9. Permissos de treball concedits a Espanya, segons edat, per continent. 1998.

	Total		16-24		25-34		35-44		45 i més	
	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998
Total	86.841	79.104	14.948	18.182	38.842	34.359	23.584	18.769	9.467	7.794
Europa	5.714	6.226	852	1.143	2.537	2.723	1.555	1.542	770	818
Àfrica	44.152	32.230	7.407	8.262	20.780	14.832	11.927	6.964	4.038	2.172
Am. Nord	1.130	917	89	92	496	391	296	213	249	221
Resta Am.	23.252	27.996	4.075	5.459	10.088	12.019	6.257	7.159	2.832	3.359
Àsia	12.428	11.575	2.513	3.201	4.880	4.320	3.490	2.853	1.545	1.201
Oceania	67	70	2	12	25	23	28	15	12	10
Apàtrid.	98	90	10	13	36	41	31	23	21	13

Font: *Anuario Estadístico de Extranjería 1998.*

Nota: Les dades de 1998 són provisionals.

5.5. POBLACIÓ D'ORIGEN ESTRANGER A LA UNIÓ EUROPEA

5.1. Població estrangera a la Unió Europea per grup d'edat. 1997.

Percentatges per files.

	0-15	15-24	25-64	65 i més
EUR 15	18,8	14,8	60,7	5,7
Bèlgica	16,8	13,1	60,3	9,7
Dinamarca	30,6	12,2	52,8	4,4
Alemanya	21,9	17,6	57,5	3,0
Grècia	18,3	17,2	59,8	4,7
Espanya	12,0	11,6	64,3	12,0
França	16,4	11,7	64,1	7,8
Irlanda	14,3	18,8	59,8	7,1
Itàlia	10,3	13,8	70,1	5,8
Luxemburg	19,3	14,5	57,9	8,3
Països Baixos	21,8	14,9	61,1	2,2
Àustria	21,5	13,9	60,5	4,1
Portugal	11,4	25,3	58,2	5,1
Finlàndia	21,4	12,5	58,9	7,2
Suècia	25,1	10,9	59,3	4,7
Regne Unit	10,8	12,1	66,4	10,7

Font: *Encuesta de Migraciones 1998*, Instituto Nacional de Estadística.

Population par nationalité au 1er janvier, 1985—1993¹

(%)

	EUR 15 *	B	DK	D	GR	E	F ²	IRL ³	I ⁴	L	NL
Nationaux											
1985	96,5	90,9	97,9	94,4	97,6	99,4	:	97,5	:	:	96,1
1986	96,4	91,4	97,7	94,4	97,8	99,4	:	97,8	:	:	96,2
1987	96,4	91,4	97,5	94,2	97,7	99,2	:	97,7	:	:	96,1
1988	96,4	91,3	97,3	94,6	97,6	99,1	:	97,8	:	:	96,0
1989	96,2	91,3	97,2	94,3	97,4	99,1	:	98,1	:	:	95,8
1990	95,9	91,1	97,1	93,9	97,1	99,0	93,8	97,7	:	:	95,7
1991	95,7	90,9	96,9	93,3	97,0	99,0	:	97,6	98,6	:	95,4
1992	95,2	90,8	96,7	92,4	97,8	99,1	:	97,5	99,1	:	94,5
1993	95,2	91,0	96,5	92,0	98,1	99,0	:	97,5	98,4	:	95,0
Non-Nationaux d'autres pays UE											
1985	1,4	6,0	0,7	2,0	0,4	0,4	:	1,8	:	:	1,3
1986	1,4	5,5	0,7	2,0	0,4	0,4	:	1,7	:	:	1,1
1987	1,5	5,5	0,7	2,0	0,4	0,5	:	1,7	:	:	1,1
1988	1,5	5,5	0,7	1,8	0,5	0,5	:	1,9	:	:	1,1
1989	1,5	5,4	0,7	1,8	0,5	0,6	:	1,7	:	:	1,1
1990	1,5	5,5	0,7	1,9	0,5	0,4	2,3	1,8	:	:	1,1
1991	1,5	5,6	0,7	2,1	0,6	0,4	:	1,9	0,3	:	1,2
1992	1,5	5,6	0,8	2,1	0,6	0,4	:	2,1	0,2	:	1,2
1993	1,5	5,4	0,8	2,1	0,6	0,5	:	1,9	0,3	:	1,2
Non-Nationaux de pays non-UE											
1985	2,1	3,1	1,4	3,6	2,0	0,2	:	0,6	:	:	2,6
1986	2,1	3,1	1,6	3,6	1,8	0,2	:	0,5	:	:	2,7
1987	2,1	3,1	1,8	3,8	1,8	0,3	:	0,6	:	:	2,8
1988	2,2	3,2	1,9	3,6	2,0	0,3	:	0,3	:	:	2,9
1989	2,3	3,3	2,0	3,9	2,1	0,4	:	0,2	:	:	3,1
1990	2,6	3,4	2,2	4,2	2,3	0,6	3,9	0,5	:	:	3,2
1991	2,9	3,5	2,4	4,6	2,5	0,6	:	0,5	1,1	:	3,5
1992	3,3	3,6	2,5	5,4	1,6	0,5	:	0,5	0,7	:	4,3
1993	3,3	3,7	2,7	5,9	1,3	0,5	:	0,6	1,3	:	3,7

1 Tous les chiffres sont en pourcentage de la population totale.

2 Résultats du recensement 1990, France métropolitaine.

3 Enquête sur les forces de travail, données provisoires pour 1993 (Printemps).

4 Données du registre de population.

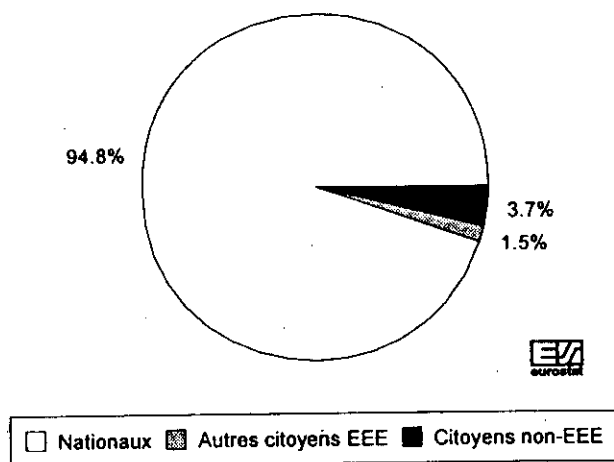
Population par nationalité au 1er janvier, 1985—1993¹

(%)										
A	P	FIN	S	UK ⁵	IS ⁶	FL	N	EEE [*]	CH	
										Nationaux
:	99,4	99,7	95,3	95,8	98,5	63,7	97,6	96,5	85,2	1985
:	99,3	99,7	95,3	95,7	98,7	63,7	97,6	96,4	85,2	1986
:	99,3	99,6	95,3	95,4	98,3	63,5	97,4	96,4	85,0	1987
:	99,3	99,6	95,2	95,4	98,1	64,3	97,1	96,4	84,8	1988
:	99,3	99,6	95,0	95,5	98,1	63,8	96,8	96,2	84,4	1989
:	99,3	99,6	94,7	95,6	98,1	63,5	96,7	95,9	84,0	1990
93,4	99,2	99,5	94,4	96,0	98,1	62,1	96,6	95,7	83,3	1991
92,6	99,1	99,2	94,3	96,5	97,8	62,7	96,5	95,2	82,6	1992
91,6	98,8	99,1	94,3	96,5	98,2	61,7	96,4	95,2	82,0	1993
										Non-Nationaux d'autres pays UE
:	0,2	0,2	2,6	1,3	0,8	13,5	1,2	1,4	11,4	1985
:	0,2	0,2	2,5	1,4	0,8	13,7	1,3	1,4	11,5	1986
:	0,2	0,2	2,4	1,5	0,8	13,9	1,3	1,5	11,5	1987
:	0,3	0,2	2,4	1,6	0,8	13,0	1,4	1,4	11,6	1988
:	0,3	0,2	2,4	1,7	0,8	14,9	1,4	1,5	11,7	1989
:	0,3	0,2	2,3	1,6	1,1	16,8	1,4	1,5	11,7	1990
1,0	0,3	0,2	2,3	1,4	0,9	13,8	1,3	1,5	11,9	1991
:	0,3	0,2	2,2	1,4	1,0	17,0	1,3	1,5	12,0	1992
:	0,3	0,2	2,2	1,3	0,9	16,6	1,3	1,5	12,0	1993
										Non-Nationaux de pays non-UE
:	0,4	0,1	2,1	2,9	0,7	22,8	1,2	2,1	3,4	1985
:	0,4	0,1	2,1	2,9	0,5	22,6	1,2	2,1	3,3	1986
:	0,4	0,2	2,2	3,1	0,9	22,7	1,3	2,1	3,4	1987
:	0,4	0,2	2,4	3,0	1,1	22,8	1,6	2,2	3,6	1988
:	0,4	0,2	2,6	2,8	1,2	21,3	1,8	2,3	3,9	1989
:	0,5	0,2	3,0	2,8	0,8	19,7	2,0	2,6	4,2	1990
5,6	0,5	0,3	3,4	2,6	1,0	24,1	2,0	2,8	4,8	1991
:	0,5	0,5	3,5	2,1	1,2	20,3	2,1	3,3	5,4	1992
:	0,9	0,7	3,6	2,2	0,9	21,7	2,2	3,3	6,0	1993

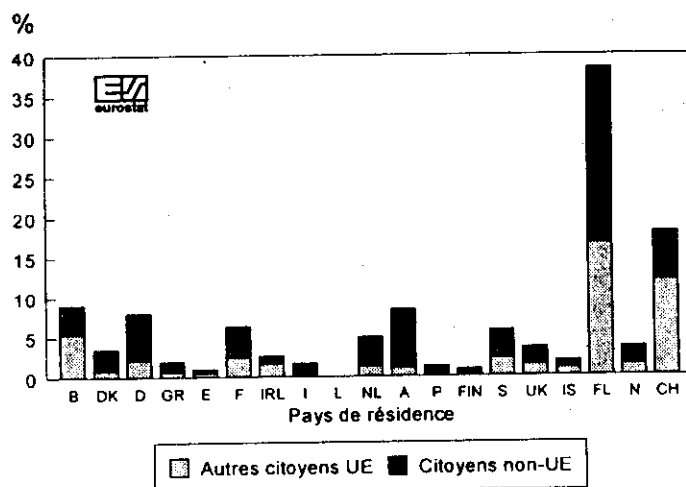
⁵ Enquête sur les forces de travail, données provisoires pour 1993.

⁶ Les données se réfèrent au 1er décembre de l'année précédente.

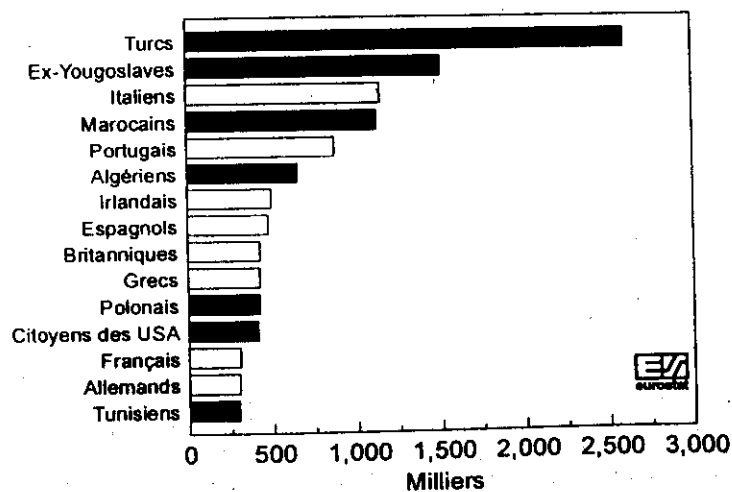
B-1 Population dans l'EEE par groupe de nationalité, 1er janvier 1993



B-2 Non-nationaux¹ par groupe de nationalité, 1993



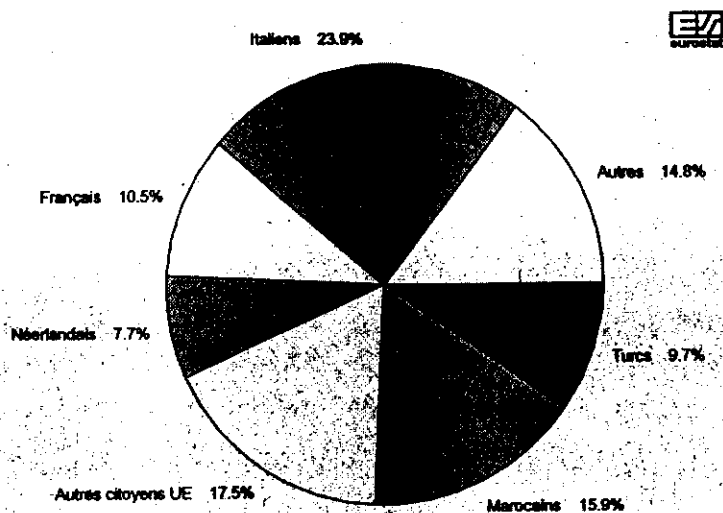
B-3 Principaux groupes de ressortissants non-nationaux dans l'EEE, 1er janvier 1993



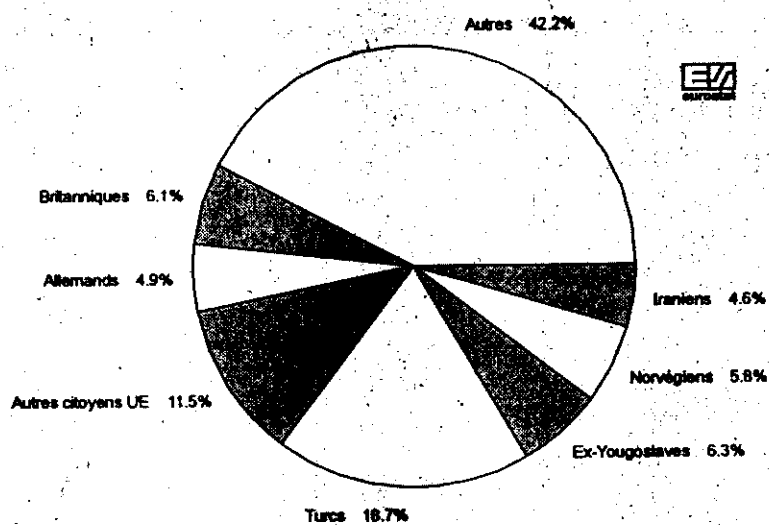
¹ Pourcentage de la population totale de chaque pays en 1993 (exceptés France: 1990 et Autriche: 1991 recensements de la population)

B-4 Non-nationaux par groupe de nationalité dans l'EEE, 1993

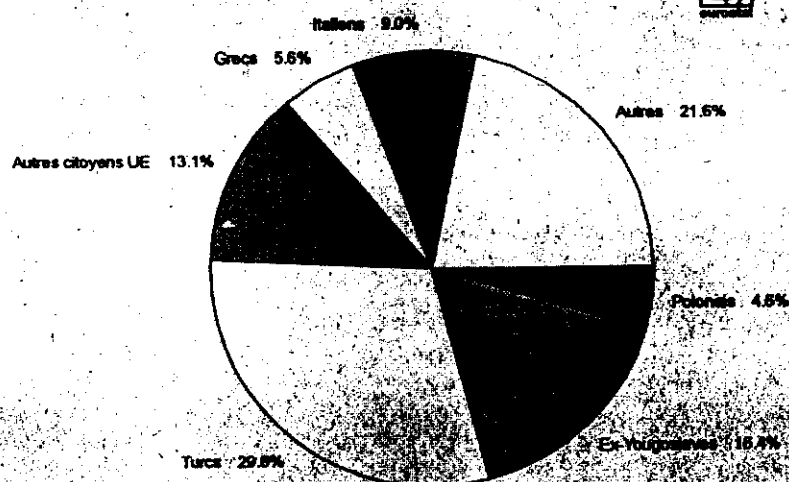
Belgique



Danemark

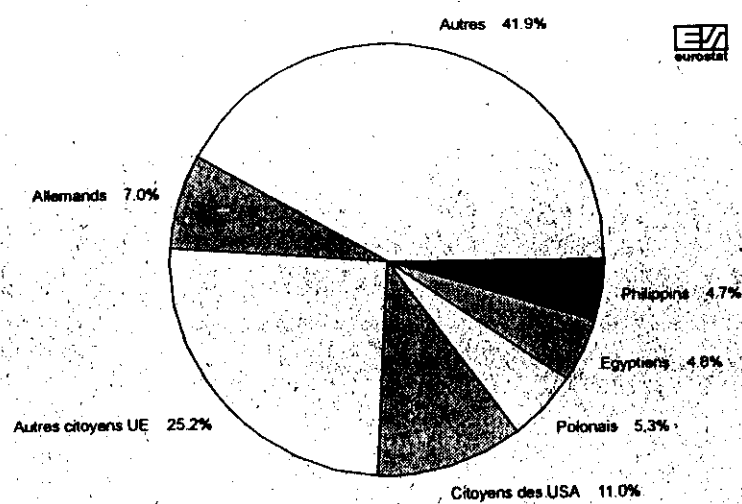


Allemagne

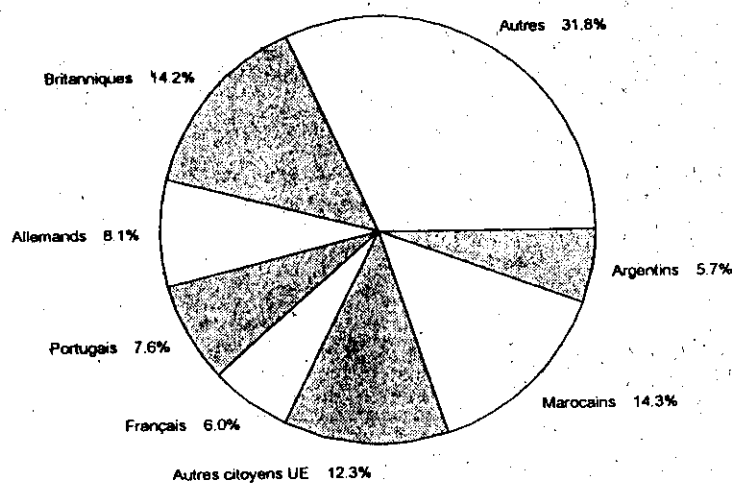


B-4 Non-nationaux par groupe de nationalité dans l'EEE, 1993

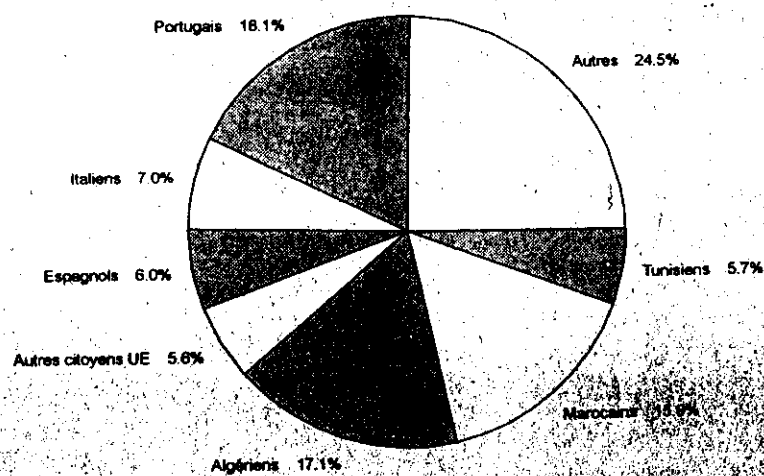
Grèce



Espagne

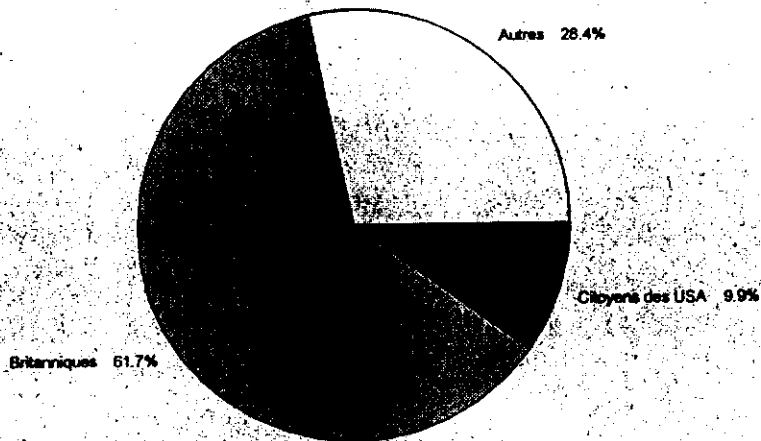


France

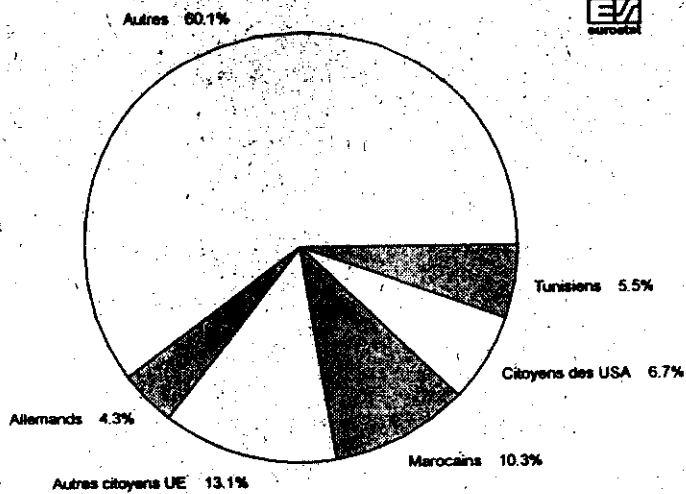


B-4 Non-nationaux par groupe de nationalité dans l'EEE, 1993

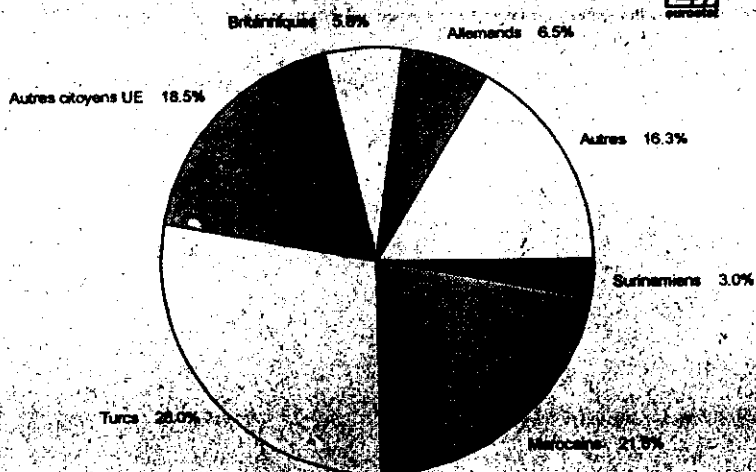
Irlande



Italie

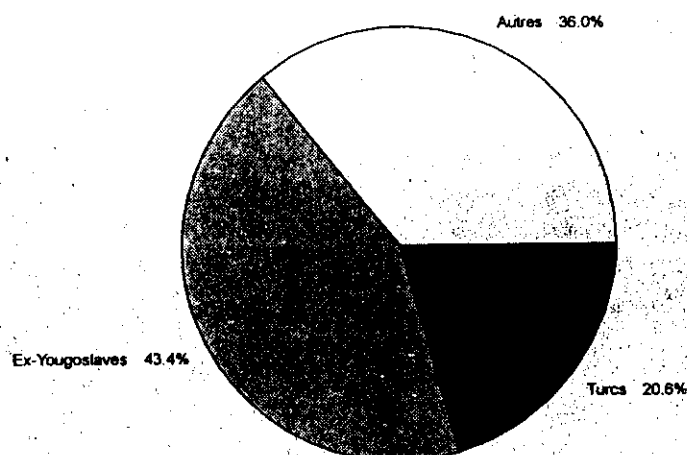


Pays-Bas

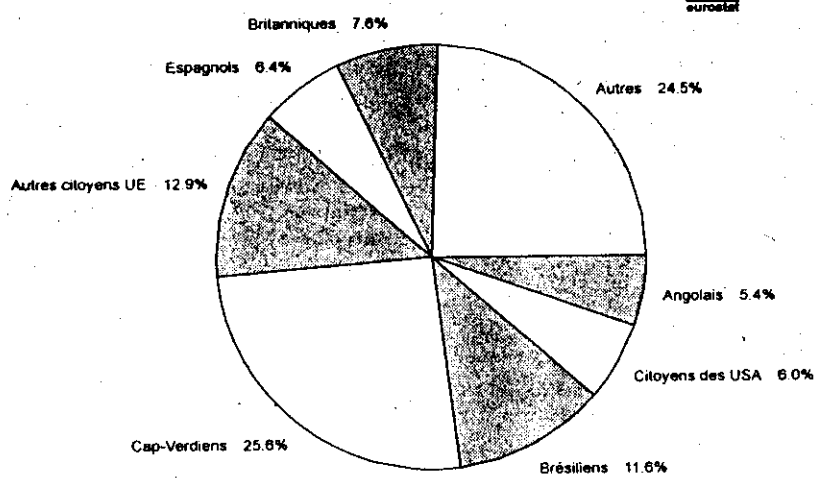


B-4 Non-nationaux par groupe de nationalité dans l'EEE, 1993

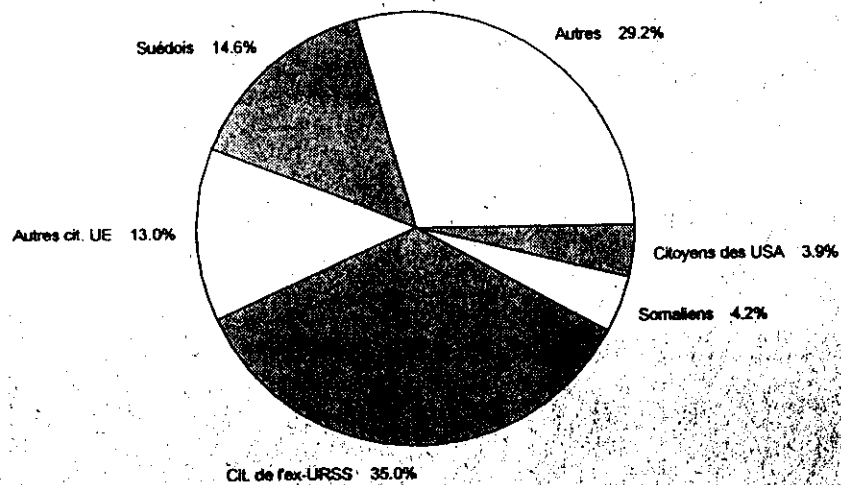
Autriche



Portugal

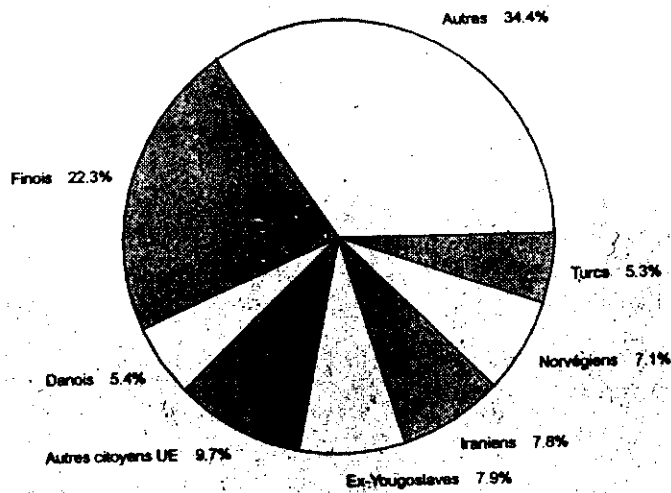


Finlande

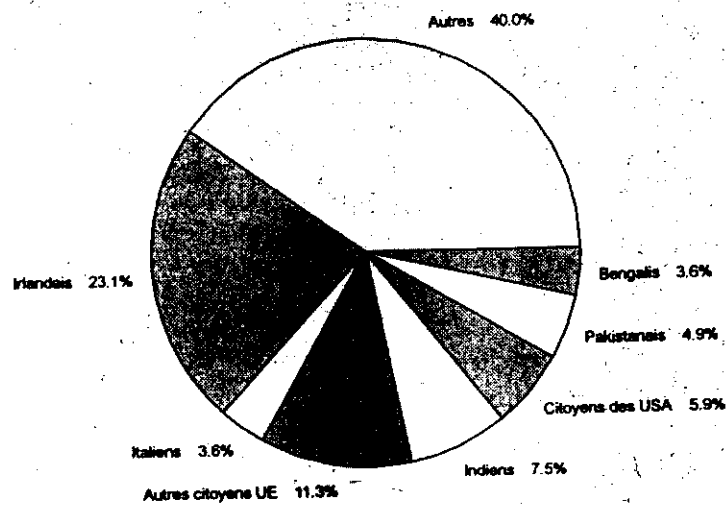


B-4 Non-nationaux par groupe de nationalité dans l'EEE, 1993

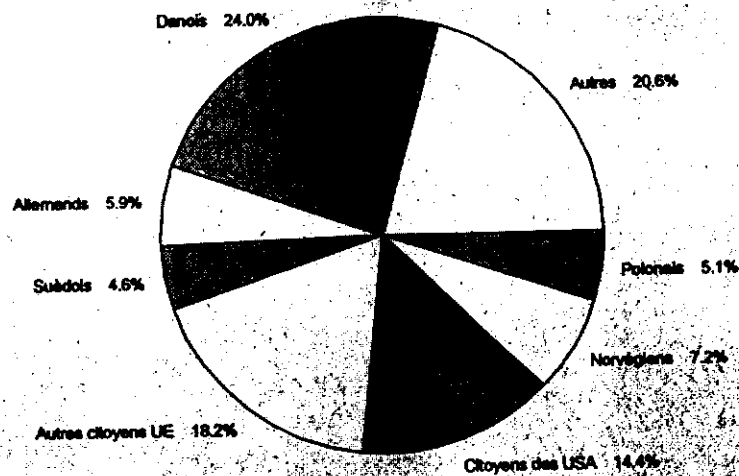
Suède



Royaume-Uni

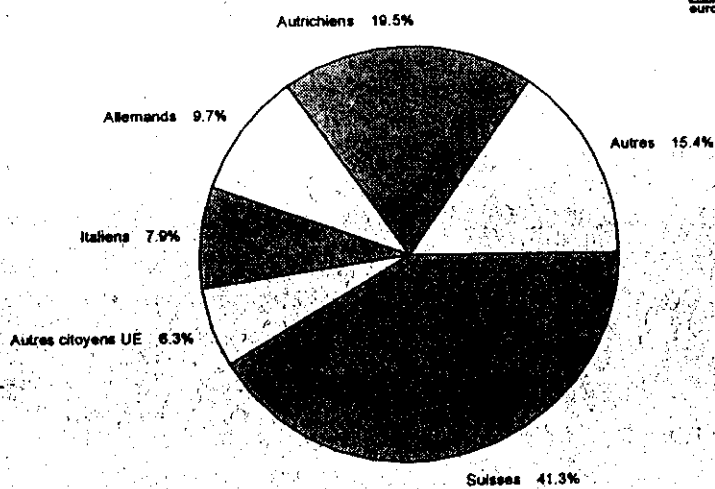


Islande

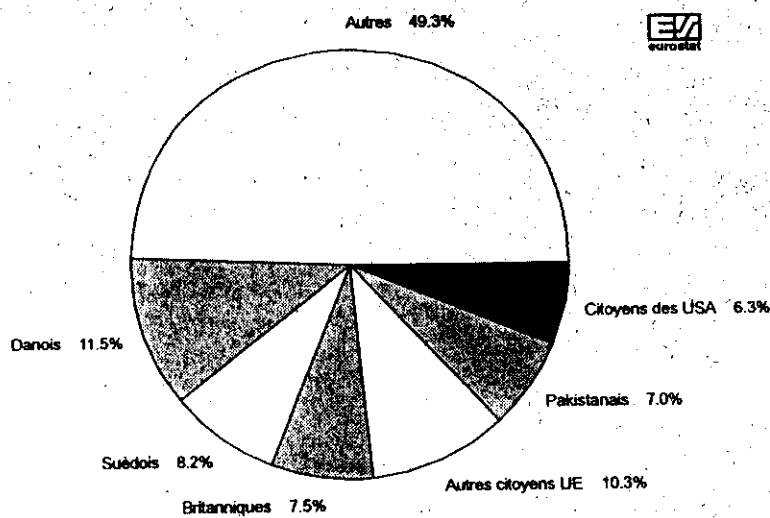


B-4 Non-nationaux par groupe de nationalité dans l'EEE, 1993

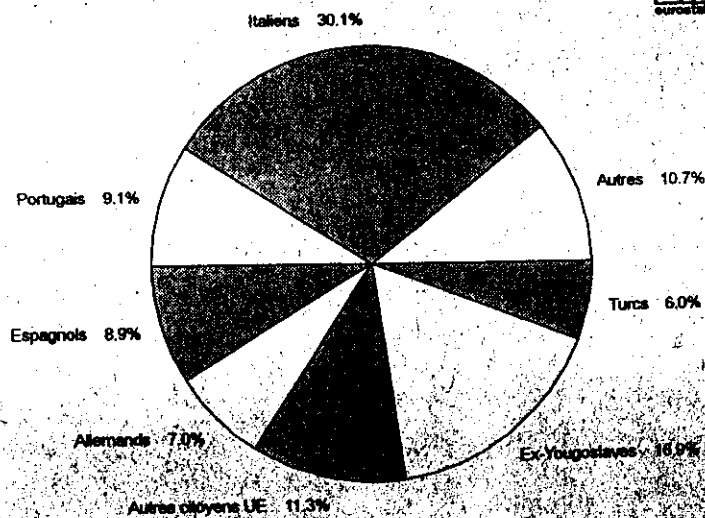
Liechtenstein



Norvège



Suisse



B-3.4.1 Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier, 1993¹, total



	EUR 15 ²	B	DK	D ³	GR	E	F ³	IRL ⁴	I ³	L	NL
Total ¹	4,6	9,0	3,5	8,0	1,9	1,0	6,4	2,5	1,6	:	5,0
0-4	:	8,9	5,5	11,2	0,2	:	5,1	1,5	:	:	7,1
5-9	:	9,7	5,0	6,8	0,6	:	7,1	:	:	:	6,5
10-14	:	10,2	4,3	9,6	0,8	:	7,7	:	:	:	6,5
15-19	:	10,5	3,9	16,4	0,9	:	6,1	2,8	0,3	:	6,2
20-24	:	11,5	4,8	10,7	2,3	:	5,8	:	2,5	:	6,8
25-29	:	12,2	5,6	11,0	4,3	:	7,2	3,5	4,4	:	7,8
30-34	:	11,6	5,5	9,6	4,6	:	7,6	:	4,3	:	6,7
35-39	:	10,7	4,3	9,5	4,0	:	7,5	:	3,2	:	5,0
40-44	:	9,6	3,3	10,0	3,2	:	7,6	:	2,0	:	4,2
45-49	:	8,4	2,5	10,0	2,4	:	8,7	2,8	1,3	:	3,7
50-54	:	8,8	2,3	6,1	1,7	:	7,5	:	0,9	:	4,5
55-59	:	7,5	1,8	4,9	1,0	:	5,7	:	0,7	:	3,2
60-64	:	6,9	1,6	3,3	0,8	:	4,4	:	0,6	:	1,7
65+	:	4,5	0,7	1,5	0,6	:	3,6	1,8	0,6	:	0,9

B-3.4.2 Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier, 1993¹, hommes

	EUR 15 ²	B	DK	D ³	GR	E	F ³	IRL ⁴	I ³	L	NL
Total ¹	5,1	10,0	3,7	9,5	2,0	1,1	7,2	2,5	1,9	:	5,5
0-4	:	8,9	5,5	11,4	0,2	:	5,2	1,6	:	:	7,5
5-9	:	9,7	5,0	7,0	0,6	:	7,1	:	:	:	6,8
10-14	:	10,2	4,4	10,0	0,8	:	7,7	:	:	:	6,9
15-19	:	10,5	3,7	17,4	1,0	:	6,1	2,6	0,3	:	6,4
20-24	:	11,7	4,5	11,7	1,9	:	5,9	:	2,7	:	7,0
25-29	:	12,9	6,1	12,8	3,8	:	7,6	3,4	5,3	:	9,0
30-34	:	12,8	6,1	11,2	4,5	:	7,8	:	5,4	:	7,8
35-39	:	12,0	4,5	10,6	4,2	:	7,8	:	4,0	:	5,6
40-44	:	10,9	3,4	10,7	3,4	:	9,2	:	2,3	:	4,7
45-49	:	9,6	2,7	11,7	2,6	:	11,1	2,7	1,4	:	4,6
50-54	:	10,1	2,4	7,8	2,1	:	9,9	:	1,0	:	5,9
55-59	:	8,5	1,8	6,4	1,3	:	7,7	:	0,7	:	4,2
60-64	:	7,4	1,5	4,3	1,0	:	6,1	:	0,6	:	2,0
65+	:	5,5	0,7	2,2	0,8	:	4,5	1,8	0,5	:	0,7

B-3.4.3 Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier, 1993¹, femmes

	EUR 15 ²	B	DK	D ³	GR	E	F ³	IRL ⁴	I ³	L	NL
Total ¹	4,1	8,1	3,3	6,7	1,9	0,9	5,5	2,6	1,3	:	4,5
0-4	:	9,0	5,5	11,0	0,2	:	5,1	1,4	:	:	7,0
5-9	:	9,7	5,0	6,7	0,6	:	7,1	:	:	:	6,4
10-14	:	10,3	4,2	9,3	0,8	:	7,7	:	:	:	6,4
15-19	:	10,5	4,0	15,3	0,9	:	6,0	3,1	0,3	:	6,3
20-24	:	11,2	5,2	9,6	2,7	:	5,8	:	2,5	:	6,9
25-29	:	11,4	5,2	9,2	4,8	:	6,9	3,6	3,5	:	7,1
30-34	:	10,4	5,0	7,9	4,7	:	7,4	:	3,3	:	5,9
35-39	:	9,3	4,0	8,4	3,9	:	7,1	:	2,4	:	4,6
40-44	:	8,2	3,2	8,4	3,0	:	8,1	:	1,7	:	3,8
45-49	:	7,2	2,4	8,2	2,1	:	8,2	2,8	1,2	:	3,0
50-54	:	7,6	2,2	4,5	1,4	:	5,2	:	0,9	:	3,2
55-59	:	6,5	1,7	3,3	0,8	:	3,8	:	0,7	:	2,2
60-64	:	5,3	1,6	2,4	0,8	:	5,0	:	0,8	:	1,3
65+	:	3,8	0,7	1,1	0,5	:	2,8	1,2	0,5	:	0,8

¹ Pourcentage de la population totale de chaque pays pour chaque groupe d'âge.

² Groupes d'âge: 0-4, 5-9, 10-14, 15-19, 20-24, 25-29, 30-34, 35-39, 40-44, 45-49, 50-54, 55-59, 60-64, 65+.

³ Résultats du recensement 1990, France métropolitaine.

⁴ Données provisoires. Enquête sur les forces de travail du printemps 1993. Groupes d'âge: 0-14, 15-24, 25-44, 45-64, 65+.

B-3.4.1
Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier, 1993¹, total
 (%)

A*	P ⁷	FIN	S	UK ⁸	IS	FL	N	EEE ⁹	CH	
6,6	1,2	0,9	5,7	3,5	1,8	38,3	3,6	4,6	18,0	Total ⁹
7,5	0,3	0,8	6,9	1,7	1,5	34,8	4,1	:	21,0	0-4
6,7	:	1,0	6,7	2,5	0,9	44,5	3,7	:	19,2	5-9
7,0	:	0,9	6,7	2,1	1,2	42,6	3,4	:	20,0	10-14
7,4	2,6	0,8	5,9	2,4	1,8	39,8	3,2	:	21,7	15-19
9,2	:	1,4	6,8	3,8	3,1	39,3	4,2	:	20,4	20-24
9,6	3,1	2,0	8,7	5,1	3,5	40,7	6,5	:	22,8	25-29
9,2	:	1,8	9,7	5,4	3,0	41,1	6,7	:	23,5	30-34
11,0	0,3	1,2	8,5	5,4	2,2	41,0	5,2	:	21,9	35-39
9,3	:	0,8	6,9	4,3	2,0	41,9	4,0	:	20,4	40-44
5,8	1,3	0,5	5,2	3,8	1,7	41,4	3,1	:	18,3	45-49
4,5	:	0,4	4,9	3,7	1,5	40,6	2,8	:	20,3	50-54
3,8	0,1	0,4	4,3	3,7	1,3	30,7	2,2	:	16,9	55-59
2,6	:	0,4	3,4	3,4	0,8	29,8	1,6	:	11,2	60-64
1,9	0,7	0,4	1,5	2,1	0,7	24,6	0,8	:	5,3	65+

B-3.4.2
Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier, 1993¹, hommes
 (%)

A*	P ⁷	FIN	S	UK ⁸	IS	FL	N	EEE ⁹	CH	
7,8	1,5	1,0	5,9	3,3	1,5	40,7	3,8	5,1	20,5	Total ⁹
7,5	0,3	0,8	6,9	1,7	1,6	34,5	4,4	:	22,1	0-4
6,8	:	1,0	6,7	2,4	1,0	46,6	3,9	:	20,4	5-9
7,1	:	0,9	6,8	2,0	1,2	47,2	3,6	:	21,4	10-14
7,4	3,0	0,8	5,8	2,0	1,5	39,0	3,4	:	22,9	15-19
9,7	:	1,5	6,0	3,1	2,0	35,2	4,3	:	19,6	20-24
11,3	3,7	2,2	8,7	4,4	2,4	33,7	7,4	:	24,4	25-29
11,0	:	2,0	9,5	4,8	2,5	34,6	7,7	:	27,9	30-34
12,8	0,3	1,3	8,3	4,9	2,0	42,8	5,9	:	26,9	35-39
11,5	:	0,9	6,9	4,1	1,9	50,8	4,6	:	24,5	40-44
7,3	1,6	0,7	5,5	3,2	1,5	51,4	3,4	:	22,4	45-49
5,6	:	0,6	5,3	3,4	1,2	52,7	2,9	:	24,9	50-54
4,5	0,1	0,5	4,5	3,5	0,6	37,7	2,1	:	20,2	55-59
2,9	:	0,4	3,4	3,0	0,6	33,5	1,4	:	12,6	60-64
2,3	0,8	0,4	1,5	2,8	0,5	18,3	0,6	:	4,0	65+

B-3.4.3
Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier, 1993¹, femmes
 (%)

A*	P ⁷	FIN	S	UK ⁸	IS	FL	N	EEE ⁹	CH	
5,5	1,0	0,8	5,6	3,7	2,2	36,0	3,3	4,0	15,7	Total ⁹
7,5	0,3	0,8	6,9	1,8	1,4	35,7	4,1	:	20,9	0-4
6,5	:	0,9	6,7	2,5	0,9	43,8	3,8	:	18,9	5-9
6,9	:	0,9	6,6	2,1	1,2	39,3	3,3	:	19,7	10-14
7,3	2,2	0,7	6,0	2,8	2,2	40,0	3,2	:	21,6	15-19
8,6	:	1,3	7,7	4,6	4,3	41,5	4,2	:	21,2	20-24
7,8	2,5	1,7	8,8	5,9	4,6	44,5	6,0	:	21,2	25-29
7,4	:	1,6	9,9	6,0	3,6	45,1	6,0	:	19,7	30-34
9,2	0,2	1,1	8,6	5,9	2,5	39,5	4,8	:	17,8	35-39
7,1	:	0,7	7,0	4,5	2,3	34,7	3,6	:	16,7	40-44
4,4	1,1	0,5	4,9	4,4	2,0	34,1	2,9	:	14,6	45-49
3,4	:	0,4	4,4	4,1	1,7	29,0	2,8	:	15,8	50-54
3,0	0,1	0,4	4,0	4,0	2,0	23,3	2,3	:	13,0	55-59
2,3	:	0,3	3,4	3,8	0,9	24,2	1,7	:	6,9	60-64
1,6	0,5	0,3	1,5	1,7	0,7	21,8	0,6	:	4,0	65+

5 Les personnes âgées de 0 à 19 ans sont comprises dans le groupe d'âge 15-19.

6 Résultats du recensement du 15 mai 1991.

7 Groupes d'âge: 0-14, 15-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65+.

8 Enquête sur les forces de travail du printemps 1993, chiffres arrondis, données provisoires.

9 Le total comprend les apatrides et les inconnus.



B-3.1.1

Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier 1993, total

(1000)

	EUR 15 *	B	DK	D ¹	GR	E	F ²	IRL ³	I ⁴	L	NL
Total *	16 873,9 *	909,3	180,1	6 495,8	200,3	393,1	3 596,6	89,9	923,6	:	757,4
0-4	:	55,3	17,5	499,1	1,3	:	194,5	13,5	:	:	68,8
5-9	:	57,1	13,7	302,4	3,8	:	276,0	:	:	:	58,9
10-14	:	63,3	12,6	422,2	5,6	:	288,5	:	:	:	59,0
15-19	:	64,9	13,5	681,1	7,3	:	263,3	17,1	39,3	:	59,4
20-24	:	81,8	18,1	620,8	18,1	:	249,0	:	113,4	:	85,1
25-29	:	96,6	23,9	791,2	33,4	:	311,6	34,0	204,8	:	102,5
30-34	:	93,3	21,0	646,0	34,0	:	325,2	:	183,6	:	85,6
35-39	:	81,0	15,8	563,3	28,4	:	322,7	:	124,9	:	58,9
40-44	:	68,5	12,3	553,6	21,4	:	313,9	:	77,2	:	48,2
45-49	:	54,1	10,5	465,3	15,0	:	249,2	17,9	47,1	:	40,5
50-54	:	46,6	7,2	372,8	10,3	:	219,8	:	34,3	:	37,2
55-59	:	41,4	4,6	252,2	6,9	:	174,1	:	25,4	:	23,3
60-64	:	36,1	3,8	143,6	5,0	:	128,6	:	20,3	:	11,9
65+	:	69,3	5,5	182,3	9,1	:	280,2	7,3	52,5	:	18,0

B-3.1.2

Non-nationaux par groupe d'âge, au 1er janvier 1993, hommes

(1000)

	EUR 15 *	B	DK	D ¹	GR	E	F ²	IRL ³	I ⁴	L	NL
Total *	9 203,6	490,4	93,7	3 719,8	101,5	203,3	1 982,4	44,1	528,7	:	413,7
0-4	:	28,3	9,0	260,1	0,7	:	100,2	7,4	:	:	35,5
5-9	:	29,4	7,0	158,9	2,0	:	141,3	:	:	:	30,2
10-14	:	32,2	6,6	224,9	2,9	:	147,6	:	:	:	30,4
15-19	:	33,1	6,6	371,5	3,8	:	135,9	8,1	20,0	:	29,7
20-24	:	42,5	8,6	350,2	7,7	:	127,1	:	58,8	:	43,1
25-29	:	52,3	13,2	476,0	14,8	:	162,9	16,4	122,6	:	57,2
30-34	:	52,3	11,8	390,3	16,5	:	165,7	:	113,6	:	48,9
35-39	:	46,3	8,6	322,5	14,6	:	169,4	:	77,4	:	32,3
40-44	:	39,6	6,4	299,7	11,4	:	191,0	:	45,0	:	26,5
45-49	:	31,1	5,6	277,3	8,4	:	161,5	8,9	25,0	:	24,4
50-54	:	26,4	3,7	239,1	6,1	:	143,9	:	18,1	:	24,0
55-59	:	23,1	2,3	165,3	4,1	:	113,8	:	12,9	:	15,4
60-64	:	20,2	1,8	89,9	3,0	:	82,6	:	10,0	:	7,3
65+	:	33,8	2,4	94,0	5,2	:	139,7	3,2	24,6	:	8,6

B-3.1.3

Non-nationaux par groupe d'âge, au 1er janvier 1993, femmes

(1000)

	EUR 15 *	B	DK	D ¹	GR	E	F ²	IRL ³	I ⁴	L	NL
Total *	7 660,9	418,9	86,4	2 776,1	98,9	181,9	1 614,3	45,8	394,9	:	343,7
0-4	:	27,2	8,6	230,0	0,6	:	94,3	6,1	:	:	33,3
5-9	:	27,8	6,8	143,5	1,8	:	134,7	:	:	:	28,7
10-14	:	31,0	6,0	197,3	2,7	:	140,9	:	:	:	28,6
15-19	:	31,9	6,8	309,6	3,5	:	127,4	9,1	19,4	:	29,6
20-24	:	39,4	9,5	270,6	10,4	:	121,9	:	54,6	:	42,0
25-29	:	44,3	10,7	315,2	18,6	:	148,8	17,6	82,2	:	45,3
30-34	:	41,0	9,2	255,7	17,5	:	159,5	:	70,1	:	36,7
35-39	:	34,7	7,2	240,8	13,6	:	153,3	:	47,5	:	26,6
40-44	:	28,9	5,9	253,9	10,0	:	122,9	:	32,2	:	21,7
45-49	:	22,9	4,9	166,0	6,6	:	87,7	9,0	22,0	:	16,1
50-54	:	20,2	3,4	133,7	4,2	:	75,9	:	16,2	:	13,1
55-59	:	18,3	2,3	86,9	2,7	:	60,3	:	12,5	:	7,9
60-64	:	15,9	2,0	53,7	2,0	:	46,0	:	10,2	:	4,6
65+	:	35,5	3,1	88,9	3,9	:	140,5	4,2	27,6	:	9,4

* Groupes d'âge: 0-4, 5-9, 10-14, 15-19, 20-24, 25-29, 30-34, 35-39, 40-44, 45-49, 50-54, 55-59, 60-64, 65+.

2 Résultat de recensement 1993, France métropolitaine.

3 Données provinciales. Basées sur les lieux de travail du printemps 1993. Groupes d'âge: 0-14, 15-24, 25-44, 45-64, 65+.

4 Les personnes âgées de 0 à 19 ans sont comprises dans le groupe d'âge 15-19.

B-3.1.1 Non-nationaux par groupe d'âge, 1er janvier 1993, total

(1000)

A ⁵	P ⁶	FIN	S	UK ⁷	IS	FL	N	EEE ⁸	CH	Total ⁹
517,7	121,5	46,3	499,1	2 020,0	4,8	11,4	154,0	17 034,1 [*]	1 243,6	Total ⁹
33,6	6,1	2,6	41,5	68,0	0,3	0,7	12,4	:	88,0	0-4
30,9	:	3,0	34,3	93,0	0,2	0,8	9,9	:	75,7	5-9
31,1	:	2,9	32,8	75,0	0,3	0,8	8,9	:	77,8	10-14
38,0	42,6	2,4	31,6	84,0	0,4	0,8	9,3	:	87,0	15-19
59,9	:	4,5	39,8	167,0	0,6	1,0	14,0	:	99,1	20-24
66,0	44,6	7,4	56,7	244,0	0,8	1,1	22,0	:	133,0	25-29
56,3	:	6,7	56,0	242,0	0,6	1,1	21,3	:	134,8	30-34
56,4	3,4	4,8	49,6	209,0	0,4	1,0	16,4	:	115,7	35-39
48,5	:	3,5	42,7	168,0	0,4	1,0	12,1	:	103,4	40-44
28,9	14,9	2,2	34,6	148,0	0,2	0,9	9,2	:	91,3	45-49
21,3	:	1,5	24,5	116,0	0,2	0,7	6,0	:	84,6	50-54
14,4	0,8	1,1	18,0	110,0	0,1	0,4	4,0	:	82,1	55-59
10,4	:	0,9	14,0	98,0	0,1	0,3	3,0	:	37,4	60-64
22,0	9,0	2,6	22,8	195,0	0,2	0,7	5,6	:	53,7	65+

B-3.1.2 Non-nationaux par groupe d'âge, au 1er janvier 1993, hommes

(1000)

A ⁵	P ⁶	FIN	S	UK ⁷	IS	FL	N	EEE ⁸	CH	Total ⁹
293,2	69,8	25,2	251,5	925,0	2,0	5,9	81,5	9 293,0	690,2	Total ⁹
17,3	3,2	1,4	21,4	33,0	0,2	0,3	6,4	:	45,3	0-4
16,2	:	1,6	17,7	47,0	0,1	0,4	5,0	:	39,2	5-9
16,3	:	1,5	17,1	38,0	0,1	0,5	4,7	:	40,5	10-14
19,7	24,8	1,3	16,0	36,0	0,2	0,4	4,8	:	44,8	15-19
32,7	:	2,4	17,9	69,0	0,2	0,5	7,0	:	47,6	20-24
39,5	26,3	4,2	29,1	106,0	0,3	0,5	12,1	:	71,2	25-29
33,8	:	3,8	28,2	109,0	0,3	0,5	12,0	:	79,1	30-34
32,8	2,0	2,6	24,8	95,0	0,2	0,5	9,0	:	69,5	35-39
30,1	:	2,0	21,6	80,0	0,2	0,6	6,8	:	61,6	40-44
17,9	8,4	1,3	18,5	63,0	0,1	0,6	5,0	:	55,3	45-49
13,2	:	0,9	13,7	52,0	0,1	0,4	3,0	:	51,7	50-54
8,4	0,5	0,6	9,4	51,0	0,0	0,2	1,9	:	37,8	55-59
5,4	:	0,5	6,8	42,0	0,0	0,2	1,4	:	22,2	60-64
9,6	4,6	1,1	9,5	104,0	0,1	0,3	2,5	:	24,3	65+

B-3.1.3 Non-nationaux par groupe d'âge, au 1er janvier 1993, femmes

(1000)

A ⁵	P ⁶	FIN	S	UK ⁷	IS	FL	N	EEE ⁸	CH	Total ⁹
224,5	51,7	21,0	247,5	1 092,0	2,9	5,5	72,5	7 741,3	553,4	Total ⁹
16,3	2,9	1,2	20,1	35,0	0,2	0,3	6,0	:	42,7	0-4
14,7	:	1,4	16,7	46,0	0,1	0,4	4,8	:	36,5	5-9
14,8	:	1,4	15,8	37,0	0,1	0,4	4,3	:	37,3	10-14
18,2	17,8	1,1	15,6	48,0	0,2	0,4	4,5	:	42,2	15-19
27,2	:	2,1	21,9	98,0	0,4	0,5	7,0	:	51,5	20-24
26,5	18,3	3,2	27,6	138,0	0,5	0,6	9,9	:	61,7	25-29
22,5	:	3,0	27,8	133,0	0,4	0,6	9,3	:	55,7	30-34
23,7	1,4	2,2	24,8	114,0	0,2	0,5	7,4	:	46,2	35-39
18,3	:	1,6	21,2	88,0	0,2	0,4	5,3	:	41,8	40-44
11,0	6,5	0,9	16,0	85,0	0,1	0,4	4,3	:	36,0	45-49
8,1	:	0,6	10,9	64,0	0,1	0,2	2,9	:	32,9	50-54
5,9	0,4	0,5	8,8	59,0	0,1	0,1	2,1	:	24,8	55-59
4,9	:	0,4	7,3	56,0	0,1	0,1	1,8	:	15,2	60-64
12,4	4,4	1,5	13,3	91,0	0,1	0,4	3,2	:	23,7	65+

5 Résultats du recensement du 15 mai 1991.

6 Groupes d'âge: 0-14, 15-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65+.

7 Enquête sur les forces de travail du printemps 1993, chiffres arrondis, données provisoires.

8 Le total comprend les apatrides et les inconnus.

9 Ces chiffres sont différents de ceux du tableau A-5.1 étant donné que les populations pour la France et l'Autriche se réfèrent à des années antérieures.



B-3.3.1
Citoyens non EEE résidant dans un pays de l'EEE par groupe d'âge,
au 1er janvier 1993, total (1000)

	EUR 15 *	B	DK	D ¹	GR	E	F ²	IRL	I ⁴	L	NL
Total *	11 313,0	366,7	126,2	4 953,7	124,2	211,3	2 273,0	:	762,5	:	567,2
0-4	:	38,7	14,9	421,4	1,0	:	159,3	:	:	:	62,5
5-9	:	38,2	11,6	251,1	2,8	:	223,0	:	:	:	51,8
10-14	:	39,7	10,6	347,7	3,5	:	222,2	:	:	:	50,3
15-19	:	34,1	10,7	546,5	4,8	:	178,3	:	33,5	:	50,3
20-24	:	35,3	13,4	478,2	12,5	:	158,7	:	95,0	:	67,6
25-29	:	39,8	17,4	607,9	21,8	:	199,9	:	176,2	:	75,9
30-34	:	38,3	14,9	488,6	22,3	:	217,7	:	161,2	:	61,7
35-39	:	29,5	10,1	424,1	17,8	:	211,7	:	109,3	:	39,0
40-44	:	20,9	6,7	416,1	12,6	:	197,7	:	65,3	:	30,7
45-49	:	13,4	5,3	337,4	8,1	:	144,7	:	36,6	:	24,5
50-54	:	12,9	3,4	267,8	5,3	:	120,0	:	24,5	:	24,1
55-59	:	10,1	2,9	164,0	3,7	:	85,1	:	17,4	:	14,5
60-64	:	6,3	2,1	88,7	2,8	:	54,9	:	13,4	:	6,5
65+	:	9,7	2,7	118,3	4,6	:	99,8	:	29,4	:	7,7

B-3.3.2
Citoyens non EEE résidant dans un pays de l'EEE par groupe d'âge,
au 1er janvier 1993, hommes (1000)

	EUR 15 *	B	DK	D ¹	GR	E	F ²	IRL	I ⁴	L	NL
Total *	6 299,3	197,5	65,5	2 857,8	72,1	113,2	1 279,9	:	461,3	:	308,1
0-4	:	19,8	7,6	220,6	0,6	:	82,1	:	:	:	32,2
5-9	:	19,6	5,9	132,6	1,5	:	113,9	:	:	:	26,5
10-14	:	20,3	5,5	186,9	2,0	:	113,3	:	:	:	26,0
15-19	:	17,2	5,2	302,9	2,7	:	91,7	:	17,6	:	25,2
20-24	:	18,7	6,3	275,5	5,8	:	81,8	:	52,7	:	34,3
25-29	:	22,2	9,7	373,5	11,0	:	104,0	:	112,9	:	43,8
30-34	:	21,3	8,3	299,4	12,8	:	109,1	:	104,8	:	36,4
35-39	:	16,1	5,3	244,0	11,2	:	110,7	:	70,0	:	21,3
40-44	:	11,8	3,3	226,1	8,2	:	127,9	:	39,0	:	15,9
45-49	:	7,6	2,9	204,0	5,3	:	103,4	:	19,9	:	14,1
50-54	:	7,9	1,8	173,1	3,5	:	87,5	:	13,4	:	15,2
55-59	:	6,4	1,2	107,5	2,5	:	63,2	:	9,1	:	9,3
60-64	:	4,0	1,1	54,6	1,8	:	40,0	:	6,9	:	3,8
65+	:	4,8	1,3	57,5	2,9	:	51,4	:	14,5	:	4,0

B-3.3.3
Citoyens non EEE résidant dans un pays de l'EEE par groupe d'âge,
au 1er janvier 1993, femmes (1000)

	EUR 15 *	B	DK	D ¹	GR	E	F ²	IRL	I ⁴	L	NL
Total *	5 007,3	169,2	60,7	2 096,0	52,1	89,6	993,1	:	301,2	:	259,2
0-4	:	19,1	7,3	200,8	0,5	:	77,2	:	:	:	30,3
5-9	:	18,6	5,7	118,5	1,3	:	109,0	:	:	:	25,4
10-14	:	19,4	5,1	160,8	1,5	:	108,9	:	:	:	24,3
15-19	:	16,9	5,4	243,6	2,1	:	86,6	:	15,9	:	25,1
20-24	:	16,6	7,1	202,7	6,7	:	76,9	:	42,3	:	33,3
25-29	:	17,6	7,7	234,4	10,8	:	96,0	:	63,3	:	32,1
30-34	:	17,1	6,6	189,2	9,5	:	108,6	:	56,4	:	25,3
35-39	:	13,4	4,8	180,1	6,6	:	101,1	:	39,3	:	17,7
40-44	:	9,1	3,4	190,0	4,4	:	69,7	:	26,3	:	14,8
45-49	:	5,8	2,3	133,4	2,8	:	41,2	:	16,6	:	10,4
50-54	:	5,0	1,6	94,7	1,8	:	32,5	:	11,2	:	8,9
55-59	:	3,7	1,1	56,5	1,3	:	21,9	:	8,3	:	5,2
60-64	:	2,3	1,0	34,1	1,0	:	14,9	:	6,6	:	2,7
65+	:	4,8	1,4	55,8	1,7	:	48,4	:	14,8	:	3,7

1 Groupes d'âge: 0-4, 5-9, 10-14, 15-20, 21-24, 25-29, 30-34, 35-39, 40-44, 45-49, 50-54, 55-59, 60-64, 65+.

2 Résultats du recensement 1990, France métropolitaine.

3 Données provisoires. Estimées sur les listes de travail du printemps 1993. Groupes d'âge: 0-14, 15-24, 25-44, 45-64, 65+.

4 Les personnes âgées de 0 à 19 ans sont comprises dans le groupe d'âge 15-19.

B-3.3.1

Citoyens non EEE résidant dans un pays de l'EEE par groupe d'âge,
(1000)
au 1er janvier 1993, total

A ⁵	P ⁶	FIN	S	UK ⁷	IS	FL	N	EEE ⁸	CH	
448,3	88,5	33,4	272,7	1 246,0	2,4	6,7	105,9	11 405,6	413,8	Total [*]
31,5	5,6	2,2	27,8	53,0	0,2	0,4	10,2	:	43,2	0-4
28,6	:	2,4	23,5	73,0	0,1	0,6	8,1	:	35,6	5-9
28,5	:	2,1	21,3	62,0	0,2	0,5	7,0	:	34,0	10-14
34,8	37,8	1,8	18,8	61,0	0,2	0,5	6,4	:	34,1	15-19
51,7	:	3,6	23,3	113,0	0,3	0,6	10,6	:	31,9	20-24
56,7	31,3	5,8	35,2	168,0	0,4	0,6	16,7	:	44,0	25-29
48,5	:	5,2	34,7	172,0	0,4	0,6	15,4	:	50,2	30-34
49,9	2,3	3,5	27,6	149,0	0,2	0,7	10,5	:	47,2	35-39
42,4	:	2,4	19,1	105,0	0,2	0,6	6,8	:	36,6	40-44
23,3	7,5	1,2	11,8	76,0	0,1	0,5	4,6	:	22,3	45-49
16,4	:	0,9	8,4	55,0	0,0	0,3	2,7	:	14,1	50-54
10,9	0,4	0,7	6,4	47,0	0,0	0,2	1,8	:	8,8	55-59
6,6	:	0,5	5,2	31,0	0,0	0,2	1,4	:	5,0	60-64
18,5	3,5	1,1	9,7	78,0	0,1	0,5	3,6	:	6,8	65+

B-3.3.2

Citoyens non EEE résidant dans un pays de l'EEE par groupe d'âge,
(1000)
au 1er janvier 1993, hommes

A ⁵	P ⁶	FIN	S	UK ⁷	IS	FL	N	EEE ⁸	CH	
254,5	52,3	17,4	137,8	572,0	1,0	3,5	56,7	6 354,7	227,9	Total [*]
16,2	3,0	1,1	14,3	26,0	0,1	0,2	5,3	:	22,2	0-4
15,0	:	1,3	12,1	38,0	0,1	0,3	4,2	:	18,7	5-9
15,0	:	1,0	11,1	32,0	0,1	0,3	3,6	:	17,9	10-14
18,2	22,4	1,0	10,0	30,0	0,1	0,3	3,5	:	17,8	15-19
29,2	:	2,0	10,9	44,0	0,1	0,3	5,5	:	14,9	20-24
35,4	19,2	3,2	18,2	68,0	0,1	0,3	9,6	:	23,7	25-29
30,1	:	2,7	18,0	78,0	0,1	0,3	8,9	:	29,2	30-34
29,6	1,4	1,8	14,1	70,0	0,1	0,3	5,7	:	28,1	35-39
27,0	:	1,2	9,8	50,0	0,1	0,4	3,7	:	21,6	40-44
14,9	4,4	0,7	6,3	31,0	0,0	0,3	2,4	:	13,3	45-49
10,4	:	0,4	4,4	26,0	0,0	0,2	1,4	:	8,7	50-54
6,5	0,2	0,3	3,1	23,0	0,0	0,1	0,9	:	5,4	55-59
3,5	:	0,2	2,2	15,0	0,0	0,1	0,6	:	3,0	60-64
3,5	1,9	0,4	3,3	41,0	0,0	0,2	1,5	:	3,2	65+

B-3.3.3

Citoyens non EEE résidant dans un pays de l'EEE par groupe d'âge,
(1000)
au 1er janvier 1993, femmes

A ⁵	P ⁶	FIN	S	UK ⁷	IS	FL	N	EEE ⁸	CH	
183,0	36,2	16,0	134,9	671,0	1,4	3,2	49,2	5 054,2	186,0	Total [*]
15,2	2,7	1,0	13,5	27,0	0,1	0,2	4,9	:	21,0	0-4
13,7	:	1,1	11,3	35,0	0,1	0,3	4,0	:	17,0	5-9
13,5	:	1,1	10,2	30,0	0,1	0,2	3,4	:	16,1	10-14
16,6	15,5	0,8	8,8	31,0	0,1	0,3	3,0	:	16,3	15-19
22,5	:	1,6	12,4	69,0	0,2	0,3	5,0	:	17,0	20-24
21,3	12,1	2,6	17,0	100,0	0,3	0,3	7,1	:	20,3	25-29
18,4	:	2,4	16,7	94,0	0,2	0,3	6,6	:	21,0	30-34
20,4	1,0	1,7	13,5	79,0	0,1	0,3	4,8	:	19,1	35-39
15,3	:	1,2	9,3	55,0	0,1	0,3	3,1	:	15,0	40-44
8,4	3,1	0,6	5,6	45,0	0,1	0,2	2,2	:	8,9	45-49
6,0	:	0,5	4,0	29,0	0,0	0,1	1,3	:	5,4	50-54
4,4	0,2	0,4	3,3	24,0	0,0	0,1	0,9	:	3,4	55-59
3,1	:	0,3	3,1	16,0	0,0	0,1	0,8	:	2,0	60-64
4,1	1,7	0,7	6,3	37,0	0,0	0,2	2,1	:	3,6	65+

⁵ Résultats du recensement du 15 mai 1991.

⁶ Groupes d'âge: 0-14, 15-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65+.

⁷ Enquête sur les forces de travail du printemps 1993, chiffres arrondis, données provisoires.

⁸ Le total comprend les apatrides et les inconnus.

UE (EUR 15)

Belgique	(B)
Danemark	(DK)
Allemagne	(D)
Grèce	(GR)
Espagne	(E)
France	(F)
Irlande	(IRL)
Italie	(I)
Luxembourg	(L)
Pays-Bas	(NL)
Autriche	(A)
Portugal	(P)
Finlande	(FIN)
Suède	(S)
Royaume-Uni	(UK)

EEE (Espace Économique Européen)

EUR 15

Islande	(IS)
Liechtenstein	(FL)
Norvège	(N)

AELE (Association Européenne de Libre Échange)

Islande	
Liechtenstein	
Norvège	
Suisse	(CH)

PAYS MÉDITERRANÉENS

Pays de l'UE

Grèce
Espagne
France
Italie

Autres pays européens

Albanie
Chypre
Malte
Turquie
Ex-Yougoslavie:
Bosnie-Herzégovine
Croatie
Slovénie
A.R.Y.M. (Ancienne République Yougoslave de Macédoine)

Pays africains

Algérie
Égypte
Libye
Maroc
Tunisie

Pays asiatiques

Israël
Liban
Syrie

PAYS DÉVELOPPÉS**EEE**

Europe centrale et de l'est
Autres pays européens (moins la Turquie)
États-Unis
Canada
Japon
Australie
Nouvelle-Zélande

PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT

Turquie
Afrique
Amérique Latine (Amérique moins les États-Unis et le Canada)
Asie (moins le Japon)
Australie et Océanie (moins l'Australie et la Nouvelle-Zélande)

Cuadro 4: Proporciones de población por nacionalidad, sexo y edad en 1995 en los países de la UE (%)

	EU-15	AT	BE	DE	DK	ES	FI	FR	GR	IR	IT	LX	NL	PO	SE*	UK
Población																
Nacionales	95,6	91,5	91,8	91,3	97,3	99,4	99,2	94,0	98,7	97,3	99,7	66,8	95,3	99,4	95,2	96,6
Extranjeros de éstos, extranjeros pertenecientes a la UE	4,4	8,5	8,2	8,7	2,7	0,6	0,8	6,0	1,3	2,7	0,3	33,2	4,7	0,6	4,8	3,4
Extranjeros no pertenecientes a la UE	32,1	12,6	57,0	26,5	28,2	41,2	22,4	33,8	13,7	75,2	21,3	90,5	28,7	53,7	42,4	40,4
Proporción de mujeres																
entre la población total	51,3	51,7	51,1	51,4	50,7	51,2	51,5	51,6	51,8	50,3	51,5	50,6	50,3	52,1	49,8	50,9
entre los nacionales	51,5	52,1	51,5	52,0	50,8	51,2	51,5	51,9	51,8	50,2	51,5	51,0	50,6	52,0	49,7	50,8
entre los extranjeros	47,3	47,3	46,4	45,1	47,0	50,4	48,8	47,3	54,0	52,5	51,0	49,9	45,7	52,9	52,5	53,1
entre los extranjeros pertenecientes a la UE	48,0	53,0	45,5	44,2	41,2	53,5	30,7	48,2	71,3	52,5	66,6	49,7	44,4	52,8	51,9	55,2
Proporción <25 años																
entre la población total	30,6	30,5	30,9	27,1	30,3	33,4	31,1	33,0	30,1	42,1	29,9	30,5	32,0	33,2	15,8	32,3
entre los nacionales	30,4	29,6	30,8	25,8	29,8	33,4	31,0	33,1	30,0	42,4	29,9	28,2	31,5	33,1	15,9	32,7
entre los extranjeros	34,7	40,2	32,4	39,7	48,7	25,4	40,1	31,3	35,5	30,9	22,1	35,3	42,4	48,3	15,5	22,7
entre los extranjeros pertenecientes a la UE	23,4	22,0	21,0	30,5	25,7	16,5	21,8	18,3	16,1	28,7	13,9	35,0	26,5	46,4	12,6	14,9

*Proporción de más de 15 años de edad
Fuente: Eurostat, estadística sobre la población activa 1995 y cálculos propios*

Font: CEDEFOR (1995) La movilidad y la migración en la fuerza de trabajo en la UE: sus implicaciones especiales para los jóvenes. Luxemburg.

◆ **Bibliografia:**

- Ajuntament de Barcelona i CIDOB (1998) *La immigració estrangera a Barcelona. L'observatori Permanent de la immigració a Barcelona 1995-1997*. Barcelona: CIDOB.
- Balaguer, Marc; Barreda, Mikel i Cuadros, Diana (1999) *Els beneficis de la immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.
- Bistolfi, Rober i Zabbal, François (dir.) (1995) *Islams d'Europe. Integration ou insertion communautaire?*. Paris: Ed de l'Aube.
- CEDEFOR (1998) *La movilidad y la migración en la fuerza de trabajo en la UE: sus implicaciones especiales para los jóvenes*. Luxemburg.
- Diputació de Barcelona (1997) *II informe sobre immigració i treball social*. Barcelona.
- EUROSTAT (1995) *Statistiques sur la Migration 1995*. Brusel·les.
- IDESCAT (1999) *Anuari Estadístic de Catalunya 1999*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- IDESCAT (1996) *Estadística de Població de Catalunya 1996*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- INE (1998) *Encuesta de Migraciones 1998*. Madrid.
- INE (1997) *Migraciones 1997*. Madrid
- Lorreyte, Bernard (dir) (1989) *Les politiques d'intégration des Jeunes Issus de l'Immigration*. Paris: L'Harmattan CIEMI.
- Ministerio del Interior (1996) *Anuario Estadístico de Extranjería 1996*. Madrid.
- Ministerio del Interior (1998) *Anuario Estadístico de Extranjería 1998*. Madrid.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1997) *Anuario de Migraciones 1997*. Madrid.
- Moreras, Jordi (1999) *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB.
- Pajares, Miguel (1998) *La inmigración en España. Restos y propuestas*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Ribas, Natàlia (1997) *Les ciutats i els immigrants: 5 casos de gestió municipal a Europa*. (Estudi inèdit).
- Web de l'Observatori Europeu de la Joventut de la Diputació de Barcelona.
- Web del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.
- Web de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

1207

ESCOLA, OCI I JOVES D'ORIGEN MAGRIBÍ

Text de l'exposició dels autors del llibre:

Miquel Àngel Alegre i Canosa

Diego Herrera Aragón

Jornada "Joves i Immigració"

1.- INTRODUCCIÓ

Ens inquietava en iniciar aquest estudi la mesura en què la defensa del dret a preservar la diferència cultural no pot acabar dificultant la consecució d'una autèntica igualtat (política, social i econòmica) entre els diversos grups socials (suposadament de base ètnica) i entre els individus, homes i dones, que els conformen. Retrobem, en aquest punt, el debat sobre els possibles "efectes perversos" de la retòrica antiracista multiculturalista. Del dret a la diferència al deure de conservar-la hi ha un petit salt discursiu; i en canvi, dur-lo a terme, pot resultar el millor mecanisme legitimador de la reproducció de les desigualtats socioeconòmiques i polítiques entre col·lectius diferents definits per l'adscripció ètnica. A efectes pràctics, tant és *racialitzar* que *etnificar*.

Reconduïda al camp del nostre específic objecte d'anàlisi, aquesta inquietud podria quedar traduïda: quin dret tenim a continuar anomenant als i les fills/es de famílies d'origen estranger "immigrants de segona generació", sense més (com si la condició immigrada s'heretés)? Si pretenem que la descendència d'aquestes famílies puguin arribar a formar part integrant de la nostra societat cal que aquesta sigui considerada d'igual a igual amb la joventut d'origen autòcton. En altres paraules, cal que puguin disposar de l'autonomia de saber-se quelcom més que una mera extensió generacional d'una cultura ancestral que sovint desconeixen i que, en qualsevol cas, acostumen a no pretendre preservar a costa de quedar totalment segregats de l'espai social juvenil que estructura la societat autòctona. Emmenar-los a formar eternament part d'una pertanyença ètnico-familiar suposa fer un flac favor al dret d'aquest/es nois i noies de ser, simplement, "joves".

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

2.- ESCOLA I "SEGONES GENERACIONS"

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

Tanmateix, l'escola constitueix un camp de joc en el qual s'escenifiquen i es (re)creen dinàmiques socials específiques que informen les relacions inter-culturals¹ establertes dins i fora de les aules. En paraules de Rex (1983), l'escolarització cristal·litza un "context segregador racial" en la mesura en què, per exemple, les pràctiques pedagògiques i curriculars quotidianes poden desorganitzar de forma sistemàtica les identitats de les minories ètniques en privilegiar la recontextualització de valors i racionalitats propis de la classe mitja blanca.

¹ Reservem l'ús del terme *intercultural* per referir-nos a la qualitat de l'educació que descrivim posteriorment.

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

La transcendència de l'àmbit escolar en relació a l'objecte d'estudi proposat no tan sols es justifica des del pla analític. La pròpia realitat social s'entesta a fer-ne punt de referència obligada: mentre que, d'una banda, les autoritats receptores corresponents han desenvolupat instruments per a no impedir de manera dràstica l'admissió d'aquests/es nens i nenes a l'escola per motius bàsicament de reproducció i legitimitat socials², les mateixes famílies immigrades majoritàriament aposten per inserir escolarment la seva descendència, atès que, en termes generals, pot dir-se que la sort del destí de la immigració com a fenomen social es juga en el futur d'aquesta segona generació³.

A la versió íntegra de l'informe d'aquesta recerca bàsicament s'ha tractat de dur a terme una triple tasca: i) fer un breu repàs de les diverses solucions que, des de diferents tradicions teòriques i polítiques, s'han ofert a la problemàtica de l'escolarització de la diferència ètnico-cultural (solució neoconservadora, solució liberal, solució multiculturalista, solucions neomarxistes, solució paral·lelista i solució asincrònica); ii) exposar els "tipus ideals" o models que han dirigit en el nostre sistema educatiu la qualitat d'aquesta inserció (model segregacionista, model assimilacionista-compensatori, model multiculturalista i model intercultural); iii) visualitzar de manera més empírica la distància que separa les escoles de Mataró (i més en concret els seus instituts) del model d'integració social pel qual hem optat: el de l'interculturalisme.

En aquest text pararem esment a dues solucions conceptuals que tot i resultar d'enorme interès, no han tingut prou ressò en el marc bibliogràfic més recorregut a casa nostra.

Posteriorment, ens detindrem a resumir la manera com entenem que cal construir el projecte intercultural, així com la traducció de l'interculturalisme al terreny dels models d'escolarització de la "diferència cultural".

• *La solució paral·lelista*

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

Aquests autors critiquen la tendència dels teòrics de la corrent dominant i de bona part dels adscrits a la crítica radical a escindir la realitat social en dos pols totalment independents, estructura i cultura; els primers considerant els valors i els prejudicis socioculturals (més o menys naturalitzats) com l'origen de l'antagonisme ètnic, els segons prioritant la consideració de l'abast de les dinàmiques de classe per sobre de les d'ètnia o gènere. En contrast, Apple i Weis, no consideren l'ètnia com una categoria estanca i indeleble, ans un procés social íntegrament vinculat a d'altres dinàmiques socials que s'articulen en l'educació i en el seu entorn social. En concret, tres d'aquestes

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

³ Segons afirma M. Siguán, aquest futur "quedarà sellado con la tercera generación, bien en el sentido de la plena integración, bien en el de minoría tolerada o en el de minoría marginada y en conflicto" (Siguán, 1998: 12).

dinàmiques -de classe, de gènere i d'ètnia-, irreductibles cap d'elles respecte les altres, acaben esdevenint transcendents en tota anàlisi de la vida social. Sense desmerèixer el paper que juga l'economia respecte la dererminació de l'estructura d'oportunitats i posicions a les societats capitalistes, els autors sostenen una visió de les formacions socials que amplia l'objectiu a d'altres dos esferes, tan rellevants com la primera: la política i la cultural. D'aquesta manera, la postura paral·lelista planteja una teoria de determinació **multiple**, en la qual els processos i resultats desiguals de l'escolarització i, en general, la jerarquitització social de tots els àmbits de la vida institucional s'expliquen en funció de les constants interaccions entre les tres dinàmiques o eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia) a cadascuna de les tres esferes considerades (econòmica, política i cultural).

Des d'aquesta òptica antireduccionista pot abordar-se, per exemple, la interpretació de fenòmens com la sobreexplotació laboral de la força de treball d'origen immigrat (a la desigualtat classista se li afegeix l'ètnica propiciant la constitució d'una sort de segmentació racial en el mateix segment laboral secundari), o, més proper al nostre objecte d'estudi, les baixes taxes de continuïtat escolar en el cas de les noies magribines en comparació amb la dels nens de la mateixa procedència i, encara més, amb la de nois i noies autòctones (al fet de pertànyer a un col·lectiu immigrat se li suma l'adscripció genèrica operant-se d'aquesta manera un doble efecte de discriminació escolar).

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

• *La solució asincrònica*

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

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

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

significars recontextualitzats en regles d'aprenentatge. Aquestes relacions seleccionen en funció de la distància dels i les alumnes i llurs famílies respecte aquestes regles.

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

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

-EL MODEL INTERCULTURAL. OBRINT PERSPECTIVES

Malgrat el canvi d'orientació que ha anat prenent el Programa d'Educació Compensatòria i l'existència d'altres iniciatives innovadores en aquest sentit, es pot dir que en l'actualitat el model d'educació intercultural és encara una entel·lèquia en el context del sistema educatiu català. En aquest sentit, això ens permetrà en endavant formular la manera com entenem nosaltres que cal interpretar la noció d'interculturalitat. Òbviament s'ha escrit ja molt sobre el tema i s'han organitzat importants fòrums de debat al respecte -com és el cas de les dues Escoles d'Estius sobre Interculturalitat de Girona. Orientarem, doncs, la nostra perspectiva des d'algunes de les aportacions ja realitzades, si bé proposarem el que creiem suposa una manera relativament novedosa de mirar-se la interculturalitat, valorant-ne les virtuts, els límits i alguns dels elements que determinen l'abast de la seva eficàcia. Es planteja un canvi d'enfocament, no tant l'exposició de continguts fins ara inexplorats.

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

Malgrat que encara existeix certa confusió a l'hora de fer ús de les nocions d'interculturalitat, multiculturalitat, àdhuc pluriculturalitat, sol entendre's que la diferència fonamental entre la primera i les altres dues rau en la importància que aquesta atorga al diàleg, a la interacció. Les cultures no són realitats estàtiques inamovibles, tal i com suposen el "fonamentalisme cultural" conseqüent o el multiculturalisme més extremista als quals ens referíem amb anterioritat. Són processos que poc sentit tenen sinó és en relació amb una alteritat, amb una diferència constantment reconstruïda a la llum de l'intercanvi, en uns o altres termes, inevitablement s'estableix. I és amb la voluntat de consolidar i enriquir aquests processos que precisament cal potenciar el diàleg cultural. Des d'aquest

punt de vista, "l'educació intercultural vol significar un enfocament propositiu i expressa en si mateixa un projecte, un propòsit: l'establiment d'un marc de relacions on es faciliti la *interacció cultural en un pla d'igualtat*" (Lluch, 1995 : 20).

En la línia de les propostes actuals en favor d'una escola *coeducativa* que subverteixi les tradicionals adscripcions de gènere i possibiliti la intercanviabilitat de diferents elements genèrics entre nens i nenes (algunes autores han parlat en aquest sentit de "desaparició dels gèneres"⁴), l'escola intercultural pretén trencar amb la immutabilitat de les adscripcions ètniques i propiciar processos de mestissatge cultural.

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

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

Per tal de dur a la pràctica l'extensió generalitzada a tot el sistema educatiu d'aquest replantejament solen plantejar-se iniciatives més concretes com: conèixer i introduir visions favorables de les cultures d'origen de la immigració, fomentar un bon ensenyament dels drets humans, incorporar tota transmissió de coneixements un component antiracista que permeti distingir el que són prejudicis del que són diferències culturals, formar el professorat en aquesta missió, revisar i modificar en allò necessari els materials escolars a utilitzar per tal de buidar-los d'etnocentrisme, assolir la plena escolarització (lluitar contra l'absentisme i l'abandonament escolars) d'aquests/es alumnes immigrants/des així com el seu total reconeixement legal, orquestrar mesures compensatòries com a darrera mesura i, especialment, orientades a resoldre els retrassos lingüístics d'aquests/es alumnes, etc.

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

És a dir, com definim nosaltres l'*escola* en el context del nostre objecte d'estudi?

⁴ Vegi's, per exemple, el llibre de Marina Subirats (1998) *Con diferencia. Las Mujeres ante el reto de la autonomía*, Icaria, Barcelona.

L'escola com a institució social pot no ser un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra l'accentuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el 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, ètnia i gènere), i és aquest panorama el que alimenta les relacions socials que s'estableixen a l'escola (alumnes-alumnes, alumnes-professorat, famílies-famílies, famílies-professorat, famílies-administració del centre, etc.). Ara bé, el mateix concepte d'asincronisme ens proporciona la pista de com pot invertir-se la direcció de la relació. Factors com la trajectòria i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars i conjunturals dels actors implicats contribueixen a determinar el criteri que articula la visualització del conflicte i que, per tant, identifica els recursos a mobilitzar en la lluita. De resultes del desenvolupament d'aquesta lluita pot sortir transformada la pròpia estructuració de la vida comunitària. En tot cas, i per tal d'evitar la fragmentació d'aquest procés, escola i comunitat han de romandre en permanent diàleg: cal portar l'educació formal (l'escola) a la vida quotidiana (comunitat), de la mateixa manera que la comunitat ha d'incorporar-se a la vida escolar. I tot plegat sense perdre de vista el fet que aquest diàleg tan sols pot fructificar des de l'existència d'una igualtat d'oportunitats suficient com per poder, com a mínim, tenir accés a alçar la veu.

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

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

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

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

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

necessari, d'intèrprets, que solen ser membres de les famílies o, en ocasions, els mateixos mediadors culturals.

El Programa d'Educació Compensatòria contempla determinades mesures en aquest sentit. En concret, el PEC promou i assessora l'elaboració d'un pla general d'acollida per a les escoles en el qual es dona prioritat a la incorporació d'alumnes de famílies acabades d'arribar, en segon lloc als alumnes d'incorporació tardana i en tercer terme a les famílies nombroses⁵.

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

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

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

És cert, com veurem més endavant, l'escola és majoritàriament vista pels i les joves com un temps d'espera o d'inversió respecte unes expectatives de futur i que són fonamentalment els espais d'oci el territori més apropiat per articular les estratègies d'identificació i diferenciació que doten de sentit el seu present. Ara bé, resulta també poc qüestionable que l'escola no és només el lloc i el temps en què s'opera la recepció formal de coneixements reglats. En ella, al pati de jocs, però també a les pròpies aules, els i les joves construeixen la seva identitat integrant-se en uns grups i distingint-se d'altres.

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

Tot plegat són tasques interessants i que, malgrat dur-se a terme en el context de l'aula i les sessions docents, llurs objectius pretenen un canvi d'actitud en les relacions inter-culturals extensible a la resta d'espais de l'escola així com de fora d'ella. Creiem, no obstant, que aquestes iniciatives haurien de prendre igualment en consideració la intervenció sobre l'espai que precisament representa l'escenari privilegiat en què els i les alumnes despleguen més lliurement (almenys en aparença) les estratègies d'identificació i diferenciació a les que anteriorment fèiem referència. Es tractaria,

⁵ El problema continua essent el caràcter reactiu i subsidiari que ha marcat des dels seus orígens la trajectòria del PEC en aquest camp. Aquest programa actua en base a les sol·licituds de les escoles que conjuntament en reclamin l'ajut, i molt poques són, a la pràctica, les que disposen d'aquests plans d'acollida. Les iniciatives i mesures del PEC no situen un marc general d'actuació extensible a tot el sistema educatiu català; fet que, al mateix temps, sol comportar efectes perversos des del punt de vista de la pròpia eficiència administrativa: com s'afirma en el *II Informe sobre immigració i treball social*, "la inexistència de plans d'acollida fa que les escoles realitzin un major nombre de demandes puntuals, i que en conseqüència s'hagin d'augmentar les intervencions" (1997: 659).

primerament, d'observar les pautes que guien tant la ocupació i distribució de l'espai del pati com el moviment dels i les alumnes dins els seus límits. A què juguen (si juguen), amb qui ho fan, en quina mesura i sentit s'entaulen relacions de caràcter inter-ètnic, quins/es alumnes controlen l'apropiació dels espais del pati millor valorats, quins/es queden relagats a la perifèria, quins/es creuen d'un espai a un altre, amb quin objectiu, etc. són indicadors a tenir en compte en aquest primer moment. Posteriorment, del que es tractaria és de dissenyar mètodes d'intervenció dirigits a propiciar una distribució i usos de l'espai més equitatius i integradors entre alumnes autòctons/es i alumnes d'origen immigrat⁶.

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

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

En tant que *interlocutor*: "el mestre comparteix el tema a un nivell proper al de l'alumne. Intenta recollir la seva intenció comunicativa, les seves iniciatives, i intenta comprendre la comunicació en el registre en què l'alumne l'emet (...). Hi ha intenció educativa, n'interpreta missatges incomplets, l'ajuda a completar-los, n'estimula els intercanvis verbals, etc." (Arenes, 1995: 12).

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

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

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

A la llum d'aquestes consideracions, s'ha insistit ja molt en la necessitat que el/la docent disposi d'una adequada formació respecte de temes que afecten la presència escolar i social de l'alumnat d'origen immigrat. I entenem aital formació en un sentit ampli:

-En l'*aspecte actitudinal*. Sensibilització, respecte i valoració de la diversitat, voluntat d'escoltar i fer sentir la diferència, etc.; es tracta d'adoptar la ja esmentada "actitud de l'ignorant" que reclama Carbonell (1997) per al professional de la docència.

-En l'*aspecte aptitudinal*. Coneixements sobre el fenomen migratori (causes, polítiques d'immigració, itineraris migratoris, col·lectius migrants, problemes legals...), sobre la cultura d'origen de l'alumnat immigrat (religió, llengua, estructures familiars, tipus d'escolarització prèvia, hàbits alimentaris...), sobre les principals problemàtiques psico-socials d'aquests/es alumnes (desorientació,

⁶ A hores d'ara no coneixem l'existència de projectes d'intervenció orientats en aquest darrer sentit. Cal començar a pensar-hi. I en aquest sentit podria resultar de molta utilitat l'elaboració de materials i metodologies d'Investigació-Acció que han anat propiciant estudis i intervencions en el terreny de la *coeducació* i que, justament, destaquen el pati de jocs com a una de les variables fonamentals a tenir en compte en l'anàlisi de les diverses relacions que estableixen els/les alumnes entre ells/elles i amb el seu entorn, escolar i social. Veure, a tall d'exemple, les referències apuntades per X. Bonal i A. Tomé (1997) en el seu article "Metodologías y recursos de intervenció" a *Cuadernos de Pedagogía*, nº 245, pp. 56 a 69.

actituds de replegament en la cultura d'origen o, per contra, de negació de tot el que hi tingui a veure, agressivitat, inestabilitat emocional...), sobre els recursos pedagògics disponibles per a millorar la seva inserció escolar (pràctiques pedagògiques adequades, control dels efectes dels propis prejudicis, materials didàctics adients, propostes d'organismes o programes externs a l'escola...), sobre els mecanismes i instruments de gestió del conflicte inter-cultural, etc.

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

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

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

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

Un altre dels aspectes que cal tenir en compte de cara a afavorir una educació que valori la diversitat, alhora que fomenti ponts de diàleg igualitari entre cultures diferents, és la manera com aquesta diversitat és introduïda al material escolar utilitzat i, més en concret, als llibres de text d'ús habitual. I el cert és que, a jutjar pels resultats obtinguts per Caramàs i Garriga en la seva anàlisi de la imatge de l'Islam als llibres de text, s'està encara prou lluny d'un marc curricular plenament intercultural (Caramàs i Garriga, 1996)".

Desconeixem fins a quin punt aquests materials escolars han estat reelaborats amb la plena extensió de l'entrada en funcionament de la reforma educativa. Sigui com sigui, és de suposar que, malgrat la possible existència de certs esforços per introduir-hi millores, les inèrcies editorials i curriculars continuen contribuint a la reproducció d'aquests tipus de missatges transmesos mitjançant l'estructura i el contingut dels nostres llibres de text⁷.

En qualsevol cas, el que en aquest cas no deixa de ser necessària és l'elaboració d'un pla d'actuació conjunt entre les administracions competents, empreses editorials i els corresponents

⁷ Dintre d'aquests esforços cal considerar la posada en marxa per part del PEC de *centres comarcals de recursos pedagògics* dedicats tant a la programació i coordinació de criteris d'actuació sobre les escoles, com a l'organització de grups de treball per elaborar materials sobre temes concrets (acollida, lluita contra la xenofòbia...).

programes i entitats d'orientació i assessorament tècnic de cara a fer extensiu els continguts curriculars de la interculturalitat a tot el material escolar utilitzat a les nostres escoles.

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

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

En relació amb la inserció escolar d'aquestes segones generacions de famílies immigrades magribines, es fa evident que del grau de coneixement de les llengües autòctones vehiculars dependrà el seu futur acadèmic.

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

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

Siguán ha criticat el fet que fins el moment no s'hagi intentat "un análisis crítico de la manera en que funciona la educación complementaria en el ámbito lingüístico y sólo se ha constatado una insatisfacción general entre los que se ocupan de ella y unos resultados más bien pobres" (Siguán, 1998 : 111). Davant d'aquesta insatisfacció, l'autor assenyala com s'han començat ja a sentir veus

que reclamen la solució francesa de les "classes d'acollida"⁸ (*accueil*) on els/les alumnes immigrants/des, sigui quina sigui la seva procedència i nivell d'escolaritat, se sotmeten a ple temps i, per tant, a banda de l'escolarització normalitzada, a un aprenentatge intensiu de la llengua, o llengües, del país receptor fins que no estan preparats per incorporar-se a les aules "normals". Aquesta solució, malgrat pugui tenir certes virtuts, planteja principalment tres inconvenients que, segons el nostre parer, la fan desaconsellable en el context del nostre sistema educatiu: 1) Visualitza i estigmatitza els grups que s'hi acullen reificant l'associació entre dèficit i diferència cultural; 2) Retrasa l'aprenentatge de la resta de matèries impartides a les aules normalitzades així com el contacte amb les dinàmiques escolars que transmeten coneixement informal, i 3) No assegura una equiparació completa de la competència lingüística entre alumnes immigrants/des i autòctons/es al no poder penetrar en els àmbits comunicacionals d'aquests/es alumnes fora de l'escola.

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Des del nostre sistema educatiu s'ha convingut a anomenar-les "classes pont".

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

En aquest sentit, s'insisteix aleshores en què quan el nivell de discrepància entre l'una i l'altra pedagogies s'allunya d'un determinat punt òptim⁹, poden crear-se obstacles seriosos a l'aprenentatge donat que "puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres, y puede llegar a identificarse el fracaso escolar con la resistencia ante la injusticia" (Cole i Stribner, citat per Díaz-Aguado i Baraja, 1993 : 34).

En el cas de les famílies d'origen magribí sembla introduir-se una sort de dissonància addicional : "són d'una altra cultura".

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

L'exemple més il·lustratiu d'aquesta qüestió: "Algunos maestros se quejan de que los inmigrantes magrebíes se desentienden completamente de la educación de sus hijos en todos los aspectos. En Marruecos, y en el mundo islámico en general, la familia delega en el profesor prácticamente todo y considera que éste se hace responsable de la educación integral de su hijo" (*El País*, 10 de novembre de 1998 : 40)¹⁰.

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

⁹ Efectivament, la psicologia cognitiva s'ha esmerat a justificar que el rendiment i la realització del potencial d'aprenentatge (del "nivell de desenvolupament potencial" en paraules de Vygotsky) es veuen afavorits quan el subjecte afronta nivells de discrepància moderada entre allò que se li presenta i allò que coneix.

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

3.- OCII "SEGONES GENERACIONS"

Arribats a aquest punt de la comunicació, ens endinsarem en el camp de l'oci juvenil per tal de conèixer el paper que juguen les seves dinàmiques en el procés d'integració dels fills i filles de famílies magribines. Tal vegada sigui aquest l'aspecte més estrictament novedós pel que fa a l'estudi de les segones generacions de famílies immigrades. I per què considerem l'esfera de l'oci com a quelcom de forçosa referència en aquest treball? A la llum de recents aportacions sociològiques sobre la qüestió, entenem que l'espai de l'oci, atès que estructura bona part dels processos de construcció de la identitat dels i les joves, esdevé fonamental en la dinàmica d'inserció social d'aquest col·lectiu. Així, "la cultura juvenil, la cultura de l'oci, no és una inversió [com ho seria l'educació formal] sinó un consum que proporciona gratificacions i coneixements immediats, i per això és el territori més adient per portar a terme aquelles estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial" (Martínez i Pérez, 1998 : 86).

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

L'oci és bàsicament allò que posen en circulació i intercanvi les dinàmiques de consum dels i les joves. I aquestes dinàmiques són, al seu torn, les que fonamentalment omplen de contingut el continent que moldeja la joventut en tant que trànsit o temps de resolució vers l'etapa adulta de la vida. En conseqüència són els temps i els espais adreçats al consum d'oci els que doten de significat el present dels i les joves, atès que la dedicació a l'educació formal reglada acostuma a no ser vista com a res més que una inversió, que un temps d'espera, únicament justificable en funció d'unes expectatives de futur. Donada la reduïda participació dels i les joves actuals (sobretot dels i les adolescents en edats com les aquí tractades) en dinàmiques laborals, d'acció política o d'intervenció pública, el consum d'oci és el que acaba configurant la joventut com a etapa plena i diferenciada de la vida. Aquest consum no tan sols proveeix identitat juvenil, sinó que ho fa mitjançant la integració en un sistema de consum (i en un estil), i per tant, també a través de la construcció d'alteritats quant a conjunts estilístics es refereix. Els paràmetres del consum d'oci dels individus s'emmarquen en l'"univers dels possibles", determinat per la seva ubicació en l'estructura social enclassada, sexuada i etnificada. Per aquesta raó consumir no és un acte d'autoafirmació plenament lliure i autònom, sinó que respon en bona mesura a uns condicionaments d'ordre material. Al mateix temps, l'acte del consum posa en marxa mecanismes de diferenciació dels quals poden valer-se els i les joves per identificar-se i fer-se amb una posició, en ascendència o descendència, en l'espai social juvenil. És precisament aquest el motiu pel qual trobem transcendent valorar la mesura i el sentit en què les segones generacions estudiades participen del consum ociós. En altres paraules, si consumir oci juvenil és ser jove, aleshores cal analitzar la inserció d'aquests/es nois i noies d'origen magribí en les dinàmiques d'aquest consum; no en va, estan en joc la seva consideració en tant que joves, el seu dret a ser-ho i, per tant, les seves possibilitats d'integració social (i no tan sols escolar).

Un cop feta explícita la manera com creiem cal conceptualitzar el sentit dels consums d'oci, exposem tot seguit aquelles seves dimensions considerades rellevants per copsar l'abast de les dinàmiques que aquests consums fan entrar en joc.

Hem conceptualitzat aquestes dimensions en forma de dicotomies que centren tota una sèrie de *continuums* amb la intenció de veure quins espais d'aquests ocuparien els joves i les joves d'origen magribí.

I.- Oci a casa, oci fora de casa

El sentit comú i també les ciències socials han acostumat a donar compte de les diverses activitats i espais integrables sota el terme "oci" fent ús de la següent divisió: oci passiu, oci actiu; essent, per exemple, activitats d'oci passiu veure la televisió, escoltar música, llegir premsa, participació de l'"alta cultura", etc., mentre que la pràctica d'hàbits com anar a passejar amb amics/gues, anar junts al cinema, practicar esports, sortir a jugar al carrer, a prendre algun refresc, sortir de "marxa", anar "de copes", a ballar... hauria d'ésser inclosa sota la definició d'oci actiu.

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

A banda de superar les limitacions atribuïdes al criteri classificatori "oci passiu - oci actiu", l'enfocament que plantejarem troba justificació teòrica en el fet que de la mateixa manera que adquireixen diferent significat les dinàmiques d'oci quotidiana, les del cap de setmana, del diumenge o de les vacances, l'espai transmet diferent valor social a l'oci de la llar, del barri, del centre la ciutat, de l'escola, etc. Cadascuna d'aquestes unitats espaials i temporals conté una dinàmica pròpia i dóna lloc a diferents intensitats i modalitats estratègiques a l'hora de viure i practicar el lleure¹¹.

En particular, 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, des de l'òptica plantejada, proporciona elements per a la construcció creativa d'un estil, d'una "estètica arrelada" (Willis, 1998) propis, també és poc qüestionable que allà on els i les joves diluciden la seva integració en l'univers prototípicament juvenil i, en conseqüència, el manteniment de la seva identitat com a tals, és en l'anomenat "camp de joc juvenil", en l'espai d'encontres i desencontres que estructura l'entramat de les seves interaccions. D'aquesta manera, entenem que és bàsicament la participació en activitats d'oci fora de casa el procés que permet l'actualització d'una identificació juvenil duradora.

En definitiva, i pel que fa aquest punt, la línia argumental que hem tractat de resseguir per donar compte de la realitat empírica del cas mataroní, ha girat a l'entorn de la tesi següent: els joves immigrants tenen un accés més restringit en comparació als autòctons als espais d'oci fora de casa més

¹¹ Concretament, val a dir que l'espai urbà (escola, espais i locals públics, entitats de lleure, residència, barri, etc.) ofereix a la població jove tres significats distints de l'oci: distància, instrumentalitat i entorn social (Olabuénaga, 1996: 91). A les zones perifèriques de les nostres ciutats industrials, per exemple, on es concentren gran part de les macrodiscoteques i de l'oferta lúdica actual, l'oci es recolza en el valor de la distància física i simbòlica respecte de la llar i la vida quotidiana i és viscut com una ruptura.

visibles i millor valorats socialment, de la mateixa manera que les joves immigrades troben, més que no pas llurs homòlegs masculins, les portes tancades a la plena participació en activitats d'oci fora de casa. Sense negar el fet que les joves puguin dotar-se de sentit identitari dins les fronteres de la llar familiar (precisament, l'entendre que també aquest oci suposa creativitat ens permet d'afirmar-ho), i per tant la possibilitat que la cultura juvenil femenina pot perfectament sustentar-se en una "cultura de dormitori" (Wulff, 1988), tanmateix estem d'acord amb les paraules de Feixa: "la reclusión femenina en el espacio doméstico las ha alejado de la calle o de los locales de ocio, espacios privilegiados de las culturas juveniles" (Feixa, 1998: 20). Com veurem en el darrer dels punts que segueixen, aquesta relegació a espais d'oci poc invisibles esdevé encara més determinant en el cas de les noies magribines.

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

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

Tanmateix, *oci inter-cultural* no implica necessàriament *oci intercultural*. Efectivament, compartir espais comuns, àdhuc existir relacions entre grups culturalment diferents, no sempre comporta una participació integrada en grups d'oci caracteritzats pel mestissatge. En altres paraules, la veritable integració dels i les joves d'origen immigrant en les esferes del consum d'oci que poden proporcionar una identitat social juvenil estable té lloc quan participen en tant que "iguals" dels consums de grups multiculturals. En tot cas, si bé l'existència d'espais d'oci inter-cultural no és condició suficient per a la consecució d'aquest procés, sí suposa un requisit necessari de cara a possibilitar-lo.

Per aquest motiu, i pel que fa a la consideració del cas dels i les joves mataronins/es de secundària, ens hem hagut de referir a la mesura i el sentit en que aquests/es joves d'origen immigrant són presents en els mateixos espais d'oci que els/les joves autòctons/es, comparteixen amics de procedència diversa (nacional o estrangera), s'identifiquen amb la realització de les mateixes pràctiques de consum que estructura la joventut no immigrada, combinen de la mateixa manera la dedicació a l'escola i la dedicació al lleure, etc¹².

Retrobant, novament, la dimensió segmentadora de l'accés als consums d'oci, la tesi sobre la qual ha girat l'organització de la informació extreta del treball de camp corresponent a aquest punt dirigeix l'atenció sobre la participació desigual de joves immigrants i joves immigrades en les dinàmiques relacionals que es configuren en espais d'oci inter-culturals. És a dir, les noies immigrades no tan sols tenen un accés més restringit que els nois a l'oci fora de casa; quan surten de

¹² Convindria introduir un element corrector en ordre a relativitzar en certa manera el possible impacte que sobre el posicionament en l'estructura social pot arribar a ocasionar la integració d'aquestes segones generacions en dinàmiques interculturals de consum d'oci: en general, l'extracció socio-econòmica dels i les joves enquestats/des i/o entrevistats/des no difereix de manera ostensible en funció del seu origen magribí o autòcton. Per aquesta raó, més que no pas les possibilitats de superació de la desigualtat per raó de classe social, el que està en joc és la construcció de la identitat d'aquests/es joves immigrants/es a l'entorn dels paràmetres del que suposa la condició juvenil a la nostra societat; a partir d'aquí, i aquí rau una de les sospites que se'ns ha suscitat al llarg de la redacció del nostre treball, la "normalització" de la sociabilitat de les segones generacions pot, al contrari del que sovint s'afirma, arrossegar llurs famílies vers trajectòries parl·leles d'integració social.

l'àmbit domèstic consumeixen el lleure en espais molt guetitzats. En relació als nois immigrants, creiem que pot presumir-se que, tot i ser més present que les noies en espais d'oci inter-cultural, el grau d'integració en dinàmiques de consum interculturals continua essent força baix.

III.- Oci formalitzat, oci menys formalitzat

A nivell analític, i ni que sigui a força de simplificar la complexitat que es dona realment en la pràctica quotidiana, podem igualment classificar les dinàmiques d'oci depenent del seu grau de formalitat. Totes les activitats de lleure tenen lloc enmig d'unes coordenades espacials i temporals a través de les quals adquireixen significats diferents. Com hem vist, les activitats d'oci protagonitzades dins la llar i el consum d'aquest al barri, al parc, a les grans superfícies comercials, etc. (així com també el característic dels caps de setmana, el dels dies d'escola o el de les vacances de Nadal, per exemple), contenen una dinàmica pròpia i donen lloc a diferents modalitats a l'hora d'experimentar i omplir simbòlicament el temps lliure per part dels i les joves. De la mateixa manera, les activitats que es practiquen de forma espontània al pati de jocs, al carrer de casa o al parc del barri tenen pels/les joves un significat clarament diferent respecte a aquelles altres que estan fortament condicionades, quan no derterminades, per un alt grau de direccionalitat més o menys explícit (com succeeix en el cas de les activitats extraescolars organitzades pel propi centre d'ensenyament o aquelles altres que es desenvolupen a acadèmies o institucions diverses) ¹³.

La nostra proposta teòrica consisteix ara en proporcionar orientacions que ajudin a distingir les activitats d'oci en funció de la seva ubicació dins l'eix que anomenem "activitats formalitzades - activitats menys formalitzades" ¹⁴.

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

D'altra banda, i a l'atre extrem del *continuum*, tindriem aquelles activitats de lleure que els/les joves poden fer-se pròpies, aquelles dinàmiques susceptibles d'ésser manipulades i carregades de sentit a partir de la implicació d'aquests en la seva configuració. Són les activitats que configuren l'"autèntic" camp de joc juvenil i que permeten elaborar i mantenir la identitat dels i les joves com a tals. Xerrar amb els amics/gues del barri al carrer, jugar al pati de jocs, intercanviar i gravar cassettes,

¹³ Hem optat per parlar d'activitats *menys* formalitzades, i no pas d'activitats *no* formalitzades o *informals*, perquè entenem que no existeixen activitats "lliures" de constrenyiments. Partint de la base que les relacions entre les persones no poden tenir lloc en un buit social, sinó que sempre s'estableixen enmig d'un marc estructurat i estructurador de l'acció, pensem que la interacció que els i les joves estableixen entre sí en el seu *camp de joc* (seguint la terminologia bourdeuana) està triplement condicionada per llur ubicació en l'espai social, per les regles de joc pròpies de cadascuna de les activitats d'oci i, finalment, per la construcció mútua de representacions sobre l'altre que, de fet, també influeixen sobre les constriccions de caire estructural (de manera que també s'han de tenir en compte els condicionaments derivats del treball simbòlic si desitgem entendre i explicar les lluites quotidianes, individuals i col·lectives, que esdevenen enmig d'aquestes estructures).

¹⁴ Pel fet de tractar-se d'un *continuum* donem per descomptat que les activitats situades als seus extrems no són més que *tipus ideals* que mai no es donen en "estat pur"; tanmateix, el mèrit d'aquest instrument d'anàlisi resideix en què ens permet reconèixer una activitat com a més o menys formalitzada a través de la comparació.

fer manualitats o jugar amb la consola són activitats que els joves duen a terme i orienten amb més autonomia i que ofereixen més possibilitats per (re)elaborar simbòlicament els productes que el mercat de l'oci col·loca al seu abast. En paraules de Paul Willis (1998), el fet que els/les joves puguin donar sentit a les seves activitats culturals i, per extensió, a les seves dinàmiques de lleure, és la garantia que es puguin establir "contactes espurnejants" o, com diu també, "contactes simbòlics vigoritzants" i contribuir, així, a la construcció de significats propis i de productes culturals "arrelats" com a part de la l'experiència quotidiana, al marge del monopoli de les institucions. És precisament aquesta possibilitat de construir els perfils de la pròpia activitat per mitjà dels usos simbòlics dels seus productes el que possibilita en major mesura que les pràctiques d'oci estructurin bona part dels processos de construcció de la identitat dels/les joves, i que esdevinguin fonamentals en la inserció social d'aquest col·lectiu a través de la confecció de xarxes de sociabilitat amb el seu grup d'iguals.

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

IV.- Oci instructiu, oci (re)creatiu

Des del nostre punt de vista, també contemplem com a ocioses aquelles activitats que guarden més paral·lelismes amb les dinàmiques característiques del marc escolar (classes d'idiomes, d'informàtica o mecanografia, de música, etc.), i no només aquelles altres de tipus lúdic o (re)creatiu, més o menys formalitzades que esdevenen aparentment lliures de normes i constreyniments (jocs audiovisuals, diversions al carrer, grups d'espai, festes privades o populars, competicions esportives, etc.). Sense negar el fet que les activitats instructives són un recurs sobretot formatiu o una inversió, i que la seva realització pot suposar als/les joves (o almenys a una part d'ells/elles) dificultats a l'hora de posar en pràctica estratègies d'identificació i diferenciació tan eficaces com les que entren en joc quan s'és protagonista de dinàmiques de tipus recreatiu, no deixa de ser significatiu per a considerar-les com a activitats ocioses el fet que tenen lloc fora de l'estricta marc escolar així com el caràcter voluntari de la seva pràctica¹⁵.

En termes generals, i a diferència d'aquelles activitats properes a l'imaginari formatiu o escolar, les dinàmiques d'oci (re)creatiu no són viscudes per alguns/es joves en termes d'inversió o com a temps d'espera, ans tot el contrari: són la condició del seu present. La participació en la modalitat d'activitats menys instructives té un valor positiu en l'imaginari juvenil, ja que permet dilucidar amb més eficàcia i amb més marge de maniobra la seva integració en l'univers juvenil i posar, per tant, en acció un joc de relacions susceptible de convertir-se en un símbol de distinció social. La dedicació a activitats que guarden una distància prudent, física i simbòlica, respecte aquelles altres de caire més instructiu, facilita als individus entrar en dinàmiques d'estructuració de la identitat a través de la tria d'espais, d'elements estètics i culturals, d'amics, de coses a fer, etc. Tot plegat suposa la posada en escena de dispositius que reforcin, d'un costat, la identificació amb un estil de vida juvenil i el grup propi (endogrup) i, de l'altre, el distanciament respecte la resta de col·lectius socials juvenils (exogrup).

La més gran dedicació a un o altre tipus d'activitat pot ser un reflexe evident de les condicions objectives d'existència en les quals es desenvolupa la vida quotidiana dels/les joves, és a

¹⁵ Al llarg de les entrevistes amb els nois i noies de Mataró, hem pogut constatar com la gran majoria d'ells i elles han triat llurs activitats extraescolars (cursos d'idiomes i mecanografia, classes de gimnasia, entrenaments de futbol, etc.) guiats pels seus gustos i interessos (acadèmics i/o de lleure).

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

L'altra cara de la moneda està constituïda per aquells/es joves les famílies dels quals es mouen pels espais menys centrals i estratègics de l'estructura social. El fet que les expectatives de posicionament social de partida de moltes d'aquestes famílies respecte els seus fills i filles ja resultin ser baixes pot determinar, juntament amb l'escassetat de recursos econòmics, que molts d'aquests/es joves omplin el seu temps lliure amb el consum d'un oci més lúdic o de tipus (re)creatiu (precisament aquell que pot tenir lloc al carrer, en els parcs i descampats, al camp de futbol del barri, etc., encara que també a casa: veure la televisió, jugar amb la consola, amb els germans/es...) ¹⁶.

Partint d'aquesta idea, i tenint en compte que moltes de les famílies dels i les joves autòctons/es considerats/des en el nostre estudi no gaudeixen pas d'unes condicions materials substancialment millors que aquelles altres procedents dels països magribins, la idea a partir de la qual hem interpretat la informació recollida al llarg del nostre treball de camp pel que fa a aquest punt és la següent: l'accés dels/les joves mataronins/es a les dinàmiques ocioses pel que fa al seu grau d'"instructivitat/instrumentalitat" o "(re)creativitat" no hauria de ser substantivament diferent en funció de la seva adscripció ètnica ¹⁷.

V.- Oci lícit, oci il·lícit

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

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

¹⁶ A partir d'aquí, insistim en el caràcter segregador del fenomen de l'oci i la seva dinàmica de (relativa) producció i reproducció de les desigualtats socials per assenyalar, finalment, com la realització d'activitats "instructives" per part dels joves més privilegiats econòmicament i cultural reverteix precisament en aquest tipus de capital, concebut com una mena de "garantia de futur", mentre que la participació en dinàmiques menys formalitzades i/o allunyades de l'imaginari escolar permet als seus protagonistes guanyar, sobretot, en capital relacional (establint relacions de dependència i amistat amb membres de la seva mateixa condició socioeconòmica).

¹⁷ No es tracta tant de fer comparacions ni de col·locar en un mateix nivell dues realitats socials diferentment viscudes i amb conseqüències desiguals pel que fa a les possibilitats reals d'accés als capitals socials/relacionals, econòmics i culturals que el medi social ofereix. Del que es tracta, en canvi, és de cridar l'atenció sobre el fet que hi ha una sèrie d'activitats mercantilitzades prohibitives per aquelles famílies que no tenen unes disponibilitats econòmiques determinades (per exemple, les classes d'idiomes o d'informàtica, les classes de música o d'interpretació teatral), i que, almenys en aquest cas, no podem parlar de l'existència d'una *barrera de classe* entre la major part de les famílies d'origen immigrat i moltes de les autòctones que habiten en els barris semi-perifèrics de Mataró. Estem, per tant, d'acord amb la idea que la desigualtat produïda per raó d'ètnia és en bona mesura una subrogació de les desigualtats de base socioeconòmiques.

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

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

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

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

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

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

Pel que fa al nostre objecte d'estudi, diríem que el conjunt d'aquest elements adopta la seva màxima crueltat en el cas de les segones generacions de famílies immigrades. En efecte, no només es tracta d'una població subalterna, relegada generalment a les posicions més baixes de la jerarquia

social, sinó que, a més, ha experimentat de forma brusca el pas d'una cultura amb un sistema de valors relativament coherent i homogeni a una altra caracteritzada pel seu pluralisme i per una filosofia *hedonista* (Bell) i del *I am me* (Mitchell). En aquest escenari, la descoberta que fan els/les joves immigrants del cosmos com a conjunt de parcialitats pot provocar el desig de fugir dels determinismes imposats al llarg del seu procés de socialització, donant lloc en moltes ocasions a l'esfondrament del model d'autoritat parental.

Fent novament èmfasi en la dimensió segmentadora de l'accés al consum d'oci, la idea que ha orientat les explicacions d'aquest punt en la nostra recerca centra l'atenció sobre la participació desigual dels/les joves magribins/es immigrants/des i els/les joves mataronins/es autòctons/es en les dinàmiques d'oci lícites i il·lícites.

VI.- Oci "masculí", oci "femení"

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

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

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

D'aquesta manera, i a la llum de la informació obtinguda d'enquestes i entrevistes (i d'algun petit exercici d'observació de determinats espais d'oci), a la versió íntegra d'aquest informe hem provat de donar voltes sobre les tesis següents: i) les noies magribines participen menys que els nois magribins (i que les noies autòctones) dels espais i els temps de l'oci que es consumeix fora de casa; ii) les noies magribines, quan consumeixen oci extra-domèstic, ho fan de manera menys inter-cultural que els nois magribins (i també que les noies autòctones) i, per tant, en espais i temps més segregats, sovint familiaritzats (sortir a passejar amb cosines o fins i tot amb la mare); iii) les noies magribines, com els nois magribins, participen menys que els i les nois/es autòctons/es en activitats d'oci

formalitzades properes a l'imaginari de l'educació obligatòria reglada, i menys que els joves immigrants i els i les joves autòctons/es en activitats d'oci no formalitzades i ben valorades en el context de l'espai social juvenil; finalment, iv) les noies magribines, en participar menys de les dinàmiques d'oci fora de casa, inter-cultural i informal, que els nois magribins, tenen moltes menys probabilitats que aquests de caure en la realització d'activitats il·lícites o delictives.

Hagués estat molt interessant encetar en la mesura de la comprovació d'aquestes constatacions una feina sistemàtica de recerca de les raons de la seva causalitat. No obstant, una tasca com aquesta excedia amb molt les possibilitats del nostre treball, motiu pel qual ens hem hagut d'accontentar amb l'exposició raonada de l'estat de la qüestió i, en tot cas, amb la referència a l'existència d'una doble dinàmica o procés circular: els models familiars de socialització i transmissió dels rols genèrics tendeixen a afavorir la reclusió de les noies magribines en l'àmbit domèstic, alhora que la seva exclusió dels criteris de sociabilitat valorada en els camps del consum d'oci contribueix a consolidar aquesta reclusió. La circularitat d'aquest procés, doncs, perilla quan aquestes noies inicien un acostament significatiu als temps i els espais d'oci públic i inter-cultural. En ocasions, menys de les que ens pensem, la presència d'aquest perill podrà comportar situacions de conflictivitat oberta en el si de les famílies; en altres casos, en la mesura en què l'acostament tingui lloc de manera progressiva i allunyant-se de les dinàmiques juvenils d'oci més nocives (para-delictives), aquest podrà tenir lloc en el marc de la negociació típica entre pares/mares i fills/es. I tot plegat tenint en compte aquells marcs familiars conservacionistes de les tradicions de les societats d'origen; i no totes les famílies magribines participen d'aquests marcs.

4.- A MODE DE TANCAMENT

Per acabar voldríem plantejar una inquietud que se'ns ha suscitat al llarg del nostre treball. Si és cert que de la consecució de la inserció social de les segones generacions depèn la culminació del procés migratori de les famílies; en altres paraules, si és veritat que el propi destí de la immigració com a fenomen social està en funció del futur de la integració social de la descendència familiar, ¿quins són els mecanismes a través dels quals la sociabilitat d'aquestes segones generacions aconsegueix arrossegar l'estabilització de les seves famílies en la societat receptora?

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

Però tot plegat no són més que suposicions. Convindria realitzar una anàlisi molt més detinguda i intensiva d'aquest procés de manera que poguessin arribar a fer-se visibles els

mecanismes, els canals, els itineraris concrets que permeten les famílies d'origen magribí beneficiar-se de la integració social de la seva descendència. Caldria dur a terme històries de vida, estudis de la cronologia i l'evolució de les xarxes relacionals i dels guanys que d'aquestes es deriven a tots els nivells (legals, econòmics, culturals...), i un llarg etcètera. Tanmateix, donat que creiem que es tracta d'una temàtica d'enorme transcendència, sense l'estudi de la qual l'anàlisi del *sentit* de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades pot quedar coix, emplacem per a una altra ocasió el seu abordatge.

5.- BIBLIOGRAFIA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1998): *Pla director de la política de joventut*, Barcelona
- AJUNTAMENT DE MATARÓ (1997): *Els immigrants a la ciutat de Mataró. Pla de treball*, Mataró
- AJUNTAMENT DE MATARÓ (1998): *Estudi de la població de Mataró a 1 de maig de 1996*, Mataró.
- APPLE, M.W. i WEISS, L. (eds)(1983): *Ideology and Practice in Schooling*, Filadèlfia, Temple University Press.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- ARENES i SAMPERA, J. (1995), "La incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya", Escola Catalana [Barcelona: Òmnium Cultural], núm. 322, *Interculturalitat i ensenyament* [número monogràfic], p.10-13.
- BALIBAR, E. i WALLERSTEIN, I (1991), *Raza, nación y clase*, Madrid, Iepala.
- BANKS, J.A. (1994) : *An introduction to multicultural education*, Boston, Allyn and Bacon.
- BARGACH, A. (1996): "El impacto psicosocial de la migración en la familia de origen del migrante" [Ponència presentada en el Congrés Internacional de Salut Mental de Barcelona].
- BERGER, P. L. i LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós Studio
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.
- BONAL, X (1995) : "El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas", a *PAPERS*, nº 47, Bellaterra, UAB, p. 131-153
- BONAL, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós
- BONAL, X. i TOMÉ, A. (1997): "Metodologías y recursos de intervención", a *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, nº 245, Barcelona, 56-69
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CARBONELL, F. (1995): "Com s'hauria d'entendre la integració dels immigrants estrangers?", a *ESCOLA CATALANA* [Barcelona: Òmnium Cultural], nº 322, *Interculturalitat i ensenyament* [número monogràfic], p. 6-10
- CARBONELL, F. (1997): *Immigrants estrangers a l'escola*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular i Editorial Altafulla
- CÁRITAS (1994): *DOCUMENTACIÓN SOCIAL* [Madrid: Cáritas], nº 27, *Intrculturalidad* [número monogràfic]
- CASAL, J. (1998): "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información*, Madrid, Alianza.
- COL·LECTIU IOÉ (1994): *Marroquins a Catalunya*, Barcelona, ICEM-TEIM, Enciclopèdia Catalana
- COL·LECTIU RONDA (1998): *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*, Barcelona, FUS, Col·lecció Finestra Oberta

- DELGADO, M. (1998): *Diversitat i integració*, Barcelona, Editorial Empúries
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. i BARAJA, A. (1993): *Interacció educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervenció para favorecer la adaptació escolar en contextos inter-ètnicos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1997): *II Informe sobre immigració i treball social*, Barcelona, Diputació de Barcelona
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1998): *Document de reflexió. La nova condició juvenil i les polítiques de joventut: cap a una proposta de polítiques afirmatives*, Barcelona, Diputació de Barcelona
- ELIAS, N. i DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Madrid, Fondo de Cultura Económica
- ELOSUA, M^a R. (et. alt.) (1994): *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*, Madrid, Ediciones Narcea
- FEIXA, C. (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel
- FUNES, J. i CAROL, J. L. (1998): *Niños, niñas y adolescentes inmigrantes no comunitarios en España. Aproximación a sus principales dificultades* [treball inèdit]
- GALLAND, O. (1998): "La joventut, una nova etapa de la vida" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- GIL CALVO, E. (1985): *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*, Barcelona, Ministerio de Cultura
- GIL CALVO, E. (1998): "EL <<big bang>> de la juventud: del relato a la red" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- GIROUX, H.A. i FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.
- HERNANDO, M^a J. (1996): "Vida cotidiana y alteraciones del orden", a AAVV: *Vida cotidiana y nuevas generaciones*, Bilbao, Universidad de Deusto
- IHADDOUTEN, A. (1995): "El nen immigrant i el nou entorn social i escolar", a *ESCOLA CATALANA* [Barcelona: Òmnium Cultural], n^o 322, *Interculturalitat i enenyament* [número monogràfic], p. 18-20
- IZQUIERDO, A. (1996): *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*, Valladolid, Editorial Trotta.
- JOVÈ i MONCLÚS, G. (1996) : *La diversitat cultural a l'escola*, Lleida, Universitat de Lleida.
- KYMICKA, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- LLUCH, X. (1995): *Educación desde el interculturalismo*, Salamanca, Entre-pueblos i AMARU ediciones.
- MAFFESOLI, M. (1990): *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- MANYER, J. (1996): *Quan l'Islam truca a la porta. Per a una aproximació cultural als musulmans de Catalunya*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular i Editorial Altafulla
- MARTÍNEZ, R. i PÉREZ, J. D. (1997): *El gust juvenil en joc. Distribució social del gust específicament juvenil entre els estudiants de secundària de Terrassa*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut
- MARTÍNEZ, R. (1998): "Formes de vida i cultura juvenil, avui. L'espai juvenil com a renovació social" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona]
- MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y curriculum*, Madrid, Ediciones Morata i Fundación Paideia
- NARBONA, L. M. (1993): *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración*, Barcelona, Ajuntament de Viladecans
- OFFE, C. (1994) : *Las contradicciones en el Estado del Bienestar*, Madrid, Alianza Universidad
- PAJARES, M. (1998): *La inmigración en España. Retos y propuestas*, Barcelona, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Colección Icaria Antrazyt.
- REX, J. (1983): *Race Relations in Sociological Theory*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- ROQUÉ, M^a À. (ed.) (1994): *Les cultures del Magreb*, Barcelona, ICEM, Enciclopèdia Catalana
- ROQUÉ, M^a À. (ed.) (1998): *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*, Barcelona, ICEM
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996): "Los estilos de vida como legitimidad ética de la disidencia y de la infracción social", a: AAVV: *Vida cotidiana y nuevas generaciones*, Bilbao, Universidad de Deusto
- SAN ROMÁN, T. (1992): "Pluriculturalidad y marginación", a AAVV: *Sobre interculturalidad*, Girona, Fundació SER.GI. - Programa TRAMA
- SCHÜTZ, A. (1974) : "El forastero. Ensayo de psicología social", a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu

- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador
- STOLCKE, V. (1994): "Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión", a AAVV: *Extranjeros en el paraíso*, Barcelona, Editorial Virus
- TOURAINÉ, A. (1971): "Trabajo, ocios y sociedad", a AAVV: *Ocio y sociedad de clases*, Barcelona, Editorial Fontanella.
- WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.
- WILLIS, P. (1998): *Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut
- WILLIS, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.