

TESI DOCTORAL

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

Autor: Miquel Àngel Alegre i Canosa

Director: Dr. Xavier Bonal i Sarró

2004

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia
Departament de Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona

Agraïments

Com no podria ser d'altra manera, moltes són les persones que directament o indirecta tenen a veure amb la possibilitat que avui estigui acabant, justament amb aquestes ratlles, la redacció d'aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, el meu record i sincera mostra d'agraïment a tots aquells i aquelles que formen *essencialment* part de la recerca. D'entrada als nois i noies amb qui he compartit temps, converses i connivències, a les aules, passadissos, patis, entrades i sortides dels dos instituts que m'han obert les portes. Gràcies per permetre'm aparèixer i desaparèixer en les vostres vides, i, entremig, haver-me parlat dels vostres móns. En ordre alfabètic són, a l'IES A: Ana, Bouchra, Carlos, Claudia, Eli, Fàtima, Héctor, Isabel, Jennifer, Jéssica, Jose, Manuel, Montse, Nacho, Nathaly, Omar, Ouafae, Rubén, Toñi, Valeria, Vanessa, Yasmina, Yousra i Zakia (4rt d'ESO); Andrés, Aroa, Carlos, Daniel, David, Erika, Hasnae, Ian, Javi, Jenny, Joan, Jonathan, Jose Luís, Lorena, Luis Enrique, Mauro, Mayra, Najlae, Nico, Noelia, Olga, Oriol, Paco, Ricardo, Sergi i Yolanda (2on d'ESO). I a l'IES B: Alba, Àlex, Alfredo, Ana, Anita, Anna, Anton, Bárbara, Bernat, Carles, Carola, David, Diego, Jordi, Laia, Laura, Lidia, Lluís, Marta, Maya, Óscar, Patri, Sole i Yolanda (4rt d'ESO); Anna, Aram, Arès, Borja, Chiara, Denis, Eli, Helena C., Helena F., Julián, Júlia G., Júlia O., Julia V., Kelly, Laia, Martí, Mireia, Míriam, Mònica, Ona, Pau, Paül, Paula, Roger, Sebas i Sergio (2on d'ESO). No heu estat el meu *objecte d'estudi*; heu estat els meus companys de viatge. I també mil gràcies als professors i professores que m'heu hagut de veure assegut a les darreres files de l'aula durant moltes de les vostres sessions de classe.

En l'apartat logístic, el meu agraïment a la Fundació Jaume Bofill pel seu suport econòmic. Sense ell, difícilment hagués pogut estirar la precarietat de l'investigador a l'assumpció d'aquest treball de tesi.

En l'apartat acadèmic, una sola declaració. Bona part de les eines conceptuals i enfocaments que aquí es desenvolupen són més que deutors de tot un seguit de treballs i discussions conjuntes. Gràcies a Xavier Bonal, director d'aquesta tesi, Roger Martínez, Isaac González, Diego Herrera, Enric Saurí i Marta Rovira per deixar-me aprendre de vosaltres.

I arribem, ja amb la citació d'aquests bons amics, al terreny personal. Entre les persones que et porten al món i les que t'hi mantenen, hauria de donar les gràcies a mitja humanitat. Així que seré breu. Gràcies, Mònica, per les infinites raons que ja coneixes.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	6
1.1. Quina “integració”?	6
1.2. Quina immigració, quines “ètnies”?	9
1.3. Quins “miralls”?	10
1.4. El pla de la tesi.....	12
2. LES GEOGRAFIES ADOLESCENTS	15
2.1. Els territoris de l’adolescència.....	15
2.1.1. L’escola.....	16
2.1.1.1. L’escola com espai normatiu.....	17
2.1.1.2. L’escola com a espai d’expressió.....	20
2.1.2. El lleure.....	21
2.1.2.1. L’oci com a espai d’expressió.....	22
2.1.2.2. El lleure com espai normatiu.....	23
2.1.3. La família.....	27
2.1.3.1. La família com a espai normatiu: Entre la vigilància i la confiança.....	27
2.1.3.2. La família com a espai normalitzador: Entre la interiorització i la coacció.....	29
2.2. Els mapes culturals.....	30
2.2.1. Els conceptes.....	30
2.2.1.1. Coordenades i Dilemes.....	30
2.2.1.2. Homologies.....	34
2.2.1.3. Coneixement típic i marcadors simbòlics.....	38
2.2.2. Mapes culturals i factors estructurals.....	41
2.3. Els mapes relacionals.....	50
2.3.1. Les xarxes socials.....	51
2.3.2. Les raons de les xarxes socials adolescents.....	54
2.3.2.1. Raons de propinquitat. Els espais de proximitat.....	55
2.3.2.2. Raons d’homofília. Les agrupacions d’“iguals”.....	56
2.3.2.3. Raons de transivitat. L’ampliació de cercles.....	58
2.3.2.4. Raons d’afectivitat. Els factors “calents”.....	59
2.3.2.5. Raons de popularitat. Posicionaments centre-perifèria.....	62
2.4. Conclusió: Els <i>capitals</i> en joc.....	67
3. IMMIGRACIÓ I GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L’ESCOLA	73
3.1. Escola, mapes culturals i “diferència cultural”.....	74
3.1.1. Resistències i subcultures juvenils.....	74
3.1.2. Antiracisme i pedagogia crítica.....	77
3.1.3. Els models “majoria-minories”.....	81
3.1.4. Estratègies de posicionament cultural.....	86
3.2. Escola, mapes relacionals i “diferència cultural” El contacte intercultural d’origen escolar.....	92
3.2.1. Defensant la Hipòtesi del Contacte.....	92
3.2.2. Criticant la Hipòtesi del Contacte.....	95
3.2.2.1. Qüestions teòrico-metodològiques.....	95
3.2.2.2. Qüestions teòrico-polítiques.....	103
3.3. Conclusió: de les <i>identitats</i> als <i>posicionaments</i>	111

4. MODEL D'ANÀLISI I USOS METODOLÒGICS.....	119
4.1. L'esquema analític	119
4.1.1. Resumint	122
4.1.2. Variables d'estudi	125
4.1.2.1. Posicionaments culturals. Dimensions d'estudi.....	126
4.1.2.2. Els mapes relacionals a l'escola. Dimensions d'estudi.....	129
4.2. Tècniques i usos metodològics. El treball etnogràfic	134
4.2.1. L'observació directa.....	135
4.2.1.1. Xarxes socials i perspectives d'anàlisi.....	137
4.2.1.2. Xarxes socials i nivells d'anàlisi.....	138
4.2.1.3. La delimitació de la xarxa	139
4.2.1.4. Tècniques de recollida de dades relacionals	141
4.2.2. Les entrevistes en profunditat	143
4.2.3. Unitats d'anàlisi i recompte del treball de camp realitzat	145
4.2.3.1. Els instituts.....	145
4.2.3.2. Els grups-classe	148
5. GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA. Els mapes culturals	155
5.1. Coordenades i dilemes	156
5.1.1. Els territoris escolars.....	157
5.1.1.1. Renúncies i obligacions.....	157
5.1.1.2. Indisciplines i mals comportaments.....	167
5.1.1.3. Els companys de classe	170
5.1.1.4. Les relacions amb el professorat.....	173
5.1.1.5. Les pràctiques informals.....	176
5.1.2. Els territoris de l'oci.....	179
5.1.2.1. Els que surten i els que no surten.....	179
5.1.2.2. Les activitats formalitzades	181
5.1.2.3. Jugant	183
5.1.2.4. Voltant.....	185
5.1.2.5. La nit	188
5.1.2.6. Els consums.....	191
5.1.2.7. Les baralles.....	193
5.1.2.8. Els nòvios i les nòvies	196
5.1.3. Els territoris estilístics.....	199
5.1.3.1. El gust musical	200
5.1.3.2. El gust estètic	203
5.1.4. Els territoris familiars	207
5.1.4.1. Controls, vigilàncies i obediències	207
5.1.4.2. Secrets i confidències	214
5.1.4.3. La meva futura família?.....	216
5.2. Homologies	218
5.2.1. Transgressors i normalets.....	219
5.2.1.1. Estètiques	220
5.2.1.2. Pràctiques i actituds.....	225
5.2.2. Madurs i immadurs	229
5.2.3. En síntesi.....	234

6. GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA. Els mapes relacionals..... 236

6.1. Les xarxes a classe i al pati	237
6.1.1. IES B: el 4rt d'ESO.....	237
6.1.1.1. La xarxa-classe.....	237
6.1.1.2. Agrupaments sortints.....	243
6.1.2. IES B: el 2on d'ESO	254
6.1.2.1. La xarxa-classe.....	254
6.1.2.2. Agrupaments sortints.....	257
6.1.3. IES A: el 4rt d'ESO	266
6.1.3.1. La xarxa-classe.....	266
6.1.3.2. Agrupaments sortints.....	269
6.1.4. IES A: el 2on d'ESO.....	285
6.1.4.1. La xarxa-classe.....	285
6.1.4.2. Agrupaments sortints.....	287
 6.2. En síntesi: “els amics són importants”	 295

7. GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA. Posicionaments dels joves d'origen immigrant..... 297

7.1. Els camins per les geografies adolescents.....	298
7.1.1. Experiències de posicionament relacional	298
7.1.1.1. Grups tancats, grups oberts.....	298
7.1.1.2. Experiències de discriminació.....	304
7.1.1.3. Experiències d'acceptació	310
7.1.2. Experiències de posicionament cultural	315
7.1.2.1. Els sentits de la normalitat.....	315
7.1.2.2. Els sentits de la maduresa.....	324
7.1.3. De judicis i prejudicis interculturals	332
7.1.3.1. La importància dels significats (mapes culturals i contacte).....	334
7.1.3.2. La importància de les xarxes (mapes relacionals i contacte)	341
7.1.3.3. Geografies adolescents i contacte intercultural.....	355
 7.2. Recapitulant: Els posicionaments sortints.....	 358

8. REFLEXIONS FINALS..... 369

8.1. Cultures adolescents i “integració”	370
8.2. Relacions adolescents i “integració”	374

BIBLIOGRAFIA..... 380

LLISTA DE FIGURES

FIGURA 1: Model d'Anàlisi.....	120
FIGURA 2: Procés Metodològic.....	134
FIGURA 3: Creuaments homològics.....	230
FIGURA 4: Situació de coordenades en els eixos homològics.....	235
FIGURA 5: Sociograma del grup-classe 4.B.....	238
FIGURA 6: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 4.B.....	242
FIGURA 7: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (4.B.).....	245
FIGURA 8: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (4.B.).....	249
FIGURA 9: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1,2 i 3 (4.B.).....	252
FIGURA 10: Sociograma del grup-classe 2.B.....	254
FIGURA 11: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati,grup-classe 2.B.....	257
FIGURA 12: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (2.B.).....	259
FIGURA 13: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (2.B.).....	263
FIGURA 14: Sociograma del grup-classe 4.A.....	267
FIGURA 15: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 4.A.....	269
FIGURA 16: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (4.A.).....	273
FIGURA 17: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (4.A.).....	278
FIGURA 18: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1, 2 i 3 (4.A.).....	283
FIGURA 19: Sociograma del grup-classe 2.A.....	285
FIGURA 20: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 2.A.....	287
FIGURA 21: Posicionament cultural de l'Agrupament central (2.A.).....	290
FIGURA 22: Síntesi dels posicionaments culturals dels grups homogenis consolidats.....	359

LLISTA DE QUADRES

QUADRE 1: Calendari del treball de camp.....	146
QUADRE 2: Horari Institut A.....	150
QUADRE 3: Horari Institut B.....	151

LLISTA DE TAULES

TAULA 1: Composició dels grups-classe seleccionats.....	149
TAULA 2: Entrevistes realitzades per grups-classe.....	152
TAULA 3: Dades bàsiques sobre joves d'origen immigrant entrevistats.....	153
TAULA 4: Mesures de centralitat, grup-classe 4.B.....	240
TAULA 5: Mesures de centralitat, grup-classe 2.B.....	256
TAULA 6: Mesures de centralitat, grup-classe 4.A.....	268
TAULA 7: Mesures de centralitat, grup-classe 2.A.....	286

Capítol 1

Introducció

1.1. Quina «integració»?	6
1.2. Quina immigració, quines «ètnies»?	9
1.3. Quins «miralls»?	10
1.4. El pla de la tesi	12

1. INTRODUCCIÓ

La mateixa formulació del seu títol recull l'objectiu principal d'aquest treball de tesi doctoral: aportar coneixement sobre les experiències de posicionament dels joves d'origen immigrant entorn dels mapes relacionals i culturals que configuren les geografies adolescents cristal·litzades en els territoris escolars. Veurem com d'aquest propòsit general aniran sorgint preguntes d'estudi més específiques, construïdes totes elles sobre la base dels marcs conceptual i analític que aniré desgranant al llarg dels primers capítols d'aquest treball. Però de moment quedem-nos amb l'interès general de la tesi.

Rastrejant els seus primers indicis diríem: aquest és un estudi sobre joves; sobre joves adolescents d'origen immigrant; sobre joves adolescents d'origen immigrant situats en territori escolar. Les següents pàgines es destinen a fer memòria (per tant, a ordenar coherentment els records) d'aquelles inquietuds que hi ha a la base de cadascun d'aquests tres actes d'afirmació.

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

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

1.1. Quina “integració”?

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

En efecte, la integració, la inserció, la incorporació, l'adaptació o l'assimilació, siguin quins siguin els protagonistes de l'acció (joves, adults, vells, homes, dones, d'aquí, d'allà; com succeiria també amb d'altres tipus de subjecte: nacions, territoris o les peces d'un puzzle), tot plegat són processos finalistes, *conceptes amb implicacions teleològiques*. Integrar-se, inserir-se a on? Adaptar-se, assimilar-se a què? Aquest

caràcter finalista és sovint oblidat quan l'objecte de reflexió és la immigració, quan els protagonistes d'aquests processos són les persones immigrades. Es parla aleshores de la necessitat genèrica d'"integrar els immigrants". De fet, bona part de les lleis o reglaments que regulen la presència a l'Estat d'aquestes persones fan aparèixer en els seus títols de presentació la noció d'integració social. En pocs casos, però es va més enllà de suposar que el destí del procés és la ciutadania o l'estatus de treballador legal; tot plegat del que es tracta és que aquestes persones s'integrin, s'insereixin, s'incorporin, s'adaptin i s'assimilin a una *personalitat jurídica*. Com a molt, també en sentit molt genèric, s'hi adjunten afegits relatius als encaixos d'ordre cultural; com si fos possible mesurar indicadors d'encaix entre cultures d'origen i cultures autòctones.

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

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

Òbviament, no tots els joves se senten "integrats" quan discrepen d'aquest tipus d'integració "responsable". Molts d'aquests joves, vinguin d'on vinguin i s'adscriuïn

culturalment com s'adscriguin, participen d'un projecte de vida molt en relació a la clara formulació d'unes expectatives "adultocèntriques". Però el sol fet que es faci present un camp de joc que obliga a prendre posicions en relació a *formes d'identificació* substancialment allunyades de les formes adultes, el sol fet, per tant, que tingui sentit parlar de l'existència d'un *espai social juvenil*, ens hauria de marcar la conveniència d'abandonar les prenocións que emmascara el concepte d'"integració social", i emfasitzar l'expressió d'"integració juvenil". I tot plegat sense per això relativitzar ingènuament el pes de les pressions estructurals que també acompanyen el procés de transició dels joves cap a la "integració" en la vida adulta.

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

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

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

1.2. Quina immigració, quines “ètnies”?

Parlarem de joves, de joves adolescents, no pas d'*immigrants de segona generació*. Com hem defensat en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000), l'ús d'aquesta fórmula –“immigrants de segona generació”– reforça la idea que tota persona immigrada és indefugiblement portadora d'una cultura, d'una *ètnia* que la identifica i que transmet de generació en generació. En canvi, parlant dels fills i filles de famílies procedents de la immigració, hem defensat la conveniència que tots i totes puguin disposar de l'autonomia de sentir-se quelcom més que una mera extensió generacional d'una cultura ancestral que sovint desconeixen i que, en qualsevol cas, no hauria de provocar el seu aïllament, la seva “estigmatització” en el sí de les seves geografies adolescents de referència.

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

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

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

En primer lloc faig explícita la voluntat de focalitzar aquesta recerca en les experiències culturals i relacionals de joves adolescents procedents de països extracomunitaris

empobrits. Sobretot quan es tracta de joves magribins i, cada vegada més, quan es parla de joves llatinoamericans, es deixa sentir amb força el debat polític, acadèmic i mediàtic sobre les problemàtiques que planteja la “integració” de la “nova diversitat cultural” que aquests joves *aporten* tant al sistema educatiu com als espais d’oci juvenil. A la vegada, és també la d’aquesta immigració la imatge preferida sempre que es planteja tota discussió sobre els problemes generals de la immigració extracomunitària. S’hi barregen en aquest procés justificacions d’ordre divers: “distàncies culturals i idiomàtiques” (sobretot en el cas dels joves magribins), “dèficits educatius”, “marginació i exclusió social”, “desestructuració familiar”, “delinqüència”, àdhuc raons genotípiques. I tot plegat envoltat de l’alarma social sobre la suposada “invasió d’immigrants” que viu en l’actualitat el país. En la mesura en què un dels objectius principals d’aquest treball és el d’analitzar la manera com es construeixen i es relativitzen les distàncies culturals (no només ètniques) entre els joves (sigui quina sigui llur procedència), prendre en consideració les implicacions d’aquesta adscripció cultural d’origen pot aportar nombrosos exemples del sentit com s’operen les lògiques i regles del joc als espais socials juvenils en el seu conjunt. Al mateix temps, i atès que és també objectiu d’aquesta tesi introduir els efectes de l’estructura social sobre la definició de les posicions ocupades en aquests espais, serà interessant analitzar les possibilitats de posicionament d’una població jove subjecte a una regulació de la condició juvenil específica (fruit de la política d’estrangeria existent) amb evidents conseqüències discriminadores i limitadores de la seva sociabilitat.

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

1.3. Quins “miralls”?

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

Primer: sense negar, ans al contrari, la transcendència que poden tenir els aspectes més directament relacionats amb el que Bernstein denomina “ordre instrumental” –en el nostre cas, possibles adaptacions en els criteris curriculars, pedagògics i d’avaluació,

adreçades a garantir l'adequada instrucció escolar d'aquests alumnes–, o els efectes de la implementació de determinades polítiques públiques en el camp de l'educació formal dels estudiants d'origen estranger, tanmateix sóc del parer que, al final i a la base de tot el recorregut d'intervencions possibles, ens trobem amb les relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns joves adolescents que, segons hem mirat de constatar, també a l'escola formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, els seus posicionaments identitaris. En afrontar la qüestió que aquí ens ocupa, esdevé obligat recuperar l'ordre de les relacions interpersonals, els factors calents de la interacció entre joves. Més quan l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual passen més temps els joves durant la seva adolescència. En resum, l'escola no és tan sols un espai socialitzador. Com veurem en breu, representa també un camp de sociabilitat.

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

Abans de continuar es fa necessari aclarir un darrer punt. He anat parlant, i continuaré fent-ho, d'*escola* o *institució escolar*. Ho faig en un sentit ampli. Genèricament m'hi referiré tant en termes d'institucionalització de l'educació formal com d'ordenació en l'espai i el temps d'una població jove més o menys diversa. En la mesura en què es vagi

focalitzant l'atenció sobre uns determinats grups d'edat s'estarà aleshores remetent a la realitat institucional de l'escolarització secundària obligatòria; així serà quan el centre d'interès l'ocupin els instituts que han centrat el treball de camp dut a terme.

1.4. El pla de la tesi

Hem parlat de l'interès general d'aquest treball de tesi doctoral. Partint de la seva traducció a problemàtica específica d'estudi, passarem a qüestionar-nos sobre com les cultures adolescents (els seus mapes i tensions) i les xarxes socials (la seva estructura més o menys oberta, més o menys centralitzada) articulades a l'escola afecten les estratègies i processos de posicionament dels joves adolescents nouvinguts en el si de les seves geografies de referència; sobre com aquests mateixos processos afecten la mateixa estructuració dels mapes culturals i relacionals en el si dels quals es posicionen; sobre la importància d'entendre la naturalesa relativa i contextual dels valors i significats d'aquestes geografies i, per tant, també dels valors i significats de posicionar-s'hi en un o altre sentit; sobre com intervé en la producció de tots aquests processos culturals i relacionals (individuals i col·lectius) el pes de les categoritzacions etnicistes mútuament compartides; i sobre com aquests prejudicis interètnics són afectats (i modificats) pels mateixos processos culturals i relacionals en joc. Aquestes i d'altres qüestions són posades en solfa a través del treball etnogràfic. En el seu moment justificarem per què el camp de l'exercici etnogràfic l'han fixat dos instituts públics, essent definides com a unitats específiques d'estudi quatre grups-classe, un 2on d'ESO i un 4rt d'ESO per centre escolar.

Resumim breument l'organització d'aquests punts d'atenció al llarg dels capítols que conformen aquest document.

El següent capítol representa la primera part del marc conceptual d'aquest treball de tesi doctoral. Serà el moment de conceptualitzar i dimensionar el que considerarem les geografies *pròpies* de l'adolescència. Em referiré a lògiques internes dels que representen els territoris bàsics d'aquestes geografies: els territoris escolars, els territoris de l'oci i els territoris familiars. Posteriorment m'ocuparé de donar sentit a tot un seguit de nocions destinades a comprendre els nivells en què ocorren les experiències de posicionament geogràfic dels joves adolescents. Introduirem llavors els conceptes de *mapes culturals* (o topografies culturals) i *mapes relacionals* (o topografies relacionals), tots dos components de les geografies generals que estructuraven –al temps que són reestructurades per– les dinàmiques de socialització i sociabilitat adolescents. Insistiré en el naturalesa dialèctica de les relacions que s'estableixen entre els posicionaments de

base relacional i els posicionaments adolescents de base cultural. Finalment conclouré parlant de la necessitat de comptar amb eines conceptuals susceptibles de recollir els valors que importen als joves adolescents a l'hora d'intentar promocionar en aquestes geografies. Una d'aquestes eines ens és proporcionada per la utilització del terme *capitals socials adolescents*.

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

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

Fixats els marcs teòric i analític, els capítols 5, 6 i 7 s'encarreguen de recollir els principals resultats del procés de contrastació empírica. El capítol 5 explica les coordenades i homologies que estructuraven els mapes culturals en joc i a partir de les quals els joves adolescents entrevistats (autòctons i immigrants) signifiquen els seus posicionaments als territoris escolars, de l'oci i familiars. Seguidament, el capítol 6 descriu l'estructura de les xarxes socials que serveixen de referència actual per als processos de posicionament geogràfic del conjunt del nois i noies entrevistats. Es dibuixen d'aquesta manera els mapes relacionals consolidats en el moment de realització del treball de camp a les aules i zones d'esbarjo que han centrat les unitats d'observació d'aquesta tesi. Un cop identificats els mapes culturals i relacionals de context, el capítol 7 conclou les principals experiències de posicionament que viuen els joves d'origen immigrant en aquest entorn, així com les reconfiguracions que aquests mateixos mapes pateixen fruit de les dinàmiques col·lectives observades.

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

Capítol 2

Les Geografies Adolescents

2.1. Els territoris de l'adolescència	15
2.1.1. L'escola	16
2.1.1.1. L'escola com espai normatiu	17
2.1.1.2. L'escola com a espai d'expressió	20
2.1.2. El lleure	21
2.1.2.1. L'oci com a espai d'expressió	22
2.1.2.2. El lleure com espai normatiu	23
2.1.3. La família	27
2.1.3.1. La família com a espai normatiu: Entre la vigilància i la confiança	27
2.1.3.2. La família com a espai normalitzador: Entre la interiorització i la coacció	29
2.2. Els mapes culturals	30
2.2.1. Els conceptes	30
2.2.1.1. Coordenades i Dilemes	30
2.2.1.2. Homologies	34
2.2.1.3. Coneixement típic i marcadors simbòlics	38
2.2.2. Mapes culturals i factors estructurals	41
2.3. Els mapes relacionals	50
2.3.1. Les xarxes socials	51
2.3.2. Les raons de les xarxes socials adolescents	54
2.3.2.1. Raons de propinqüitat. Els espais de proximitat	55
2.3.2.2. Raons d'homofília. Les agrupacions d' «iguals»	56
2.3.2.3. Raons de transivitat. L'ampliació de cercles	58
2.3.2.4. Raons d'afectivitat. Els factors «calents»	59
2.3.2.5. Raons de popularitat. Posicionaments centre-perifèria	62
2.4. Conclusió: Els capitals en joc	67

2. LES GEOGRAFIES ADOLESCENTS

Parlem, doncs, de processos juvenils; més específicament, de processos adolescents. Aleshores, immediatament, se'ns planteja la següent qüestió: com comprendre i, novament, com mesurar el grau en què un jove o jove adolescent no autòcton participa del que vol dir ser “autènticament jove o adolescent” quan és evident que la joventut, l'adolescència són realitats multiformes, diverses i desiguals, quan cada vegada més responen a un conjunt de processos fluctuants i poc previsibles? Segons com s'abordi aquest interrogant, pot acabar aclaparant-nos el vertigen d'un relativisme força paralitzant. A mode de premissa d'estudi, i mentre no introduïm conceptes alternatius, convindria marcar l'accent en la necessitat d'adoptar una *noció contextual i situacionista del terme “integració juvenil o adolescent”*. Que un jove adolescent, estranger o autòcton, s'integri més o menys, o quedi marginat, en major o menor mesura, tot dependrà de quines siguin les seves experiències de posicionament entorn les geografies adolescents en què participi.

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

2.1. Els territoris de l'adolescència

Podem començar entenent les geografies adolescents com a conjunt de realitats i processos articulats en diversos subespais, en diferents territoris. I per referir-nos al significat d'aquests subespais podem pensar en la manera com s'han construït dos conceptes metafòrics (valgui la redundància) força afins: *camps de joc* (des d'un punt de vista bourdieuà¹) i *escenaris* (des del punt de vista d'algunes aproximacions de

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

l'interaccionisme simbòlic²). L'oci i el mercat, l'escola, la família, el carrer, les activitats en què es participa..., tot plegat són contextos sotmesos a unes regles del joc, a unes coordenades preestablertes que identifiquen dilemes, posicions, majories i minories, distàncies i proximitats.

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

2.1.1. L'escola

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

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

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

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

2.1.1.1. L'escola com espai normatiu

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

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

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

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

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

És cert que, com afirma l'autor, la gran majoria dels sistemes educatius occidentals han anat passant de l'ús de *pedagogies visibles* al desenvolupament de *pedagogies invisibles*. És cert, per tant, que els codis educatius d'aquests sistemes escolars s'han anat movent del tipus *agregat* (classificació i emmarcació fortes) cap a tipus de codis *integrats* (classificació i emmarcació dèbils); que s'han flexibilitat certs usos disciplinaris de control i avaluació; que les pedagogies legítimes cada vegada més es justifiquen des del *paidocentrisme* (entenent l'alumnat en tant que col·lectiu divers d'usuaris individualitzats) i el constructivisme significatiu i motivacional; que s'ha anat relativitzant la noció del coneixement com a “estats tancats de sabers” i promovent l'aprenentatge de les “formes de conèixer”; que s'ha transversalitzat en el curriculum l'educació en determinats valors, etc. L'actualitat de moltes d'aquestes tendències és certament inqüestionable³.

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

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

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

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

Més específicament, els mateixos autors conclouen:

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

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

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

2.1.1.2. L'escola com a espai d'expressió

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

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

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

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

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

2.1.2. El lleure

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

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

Abans, però, un aclariment d'ordre terminològic. D'ara en endavant utilitzaré indistintament els termes "lleure" i "oci". Malgrat s'acostumi a fer ús del primer sobretot en parlar de les dedicacions extraescolars formalitzades (des d'assistir a un esplai, a cursar classes d'anglès a una acadèmia) i, per contra, s'utilitzi el terme "oci" en referència al consum d'un temps desregularitzat, entenc que tots dos conceptes

comparteixen significats d'arrel comuna. Així mirarem d'interpretar-ho, tot indicant quan calgui les implicacions distintives corresponents.

2.1.2.1. *L'oci com a espai d'expressió*

La cultura juvenil, la cultura de l'oci, no és una inversió (com ho seria l'educació formal) sinó un consum que proporciona gratificacions i coneixements immediats, i per això és el territori més adient per portar a terme aquelles estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial (Martínez i Pérez 1998: 86).

Al mateix temps, i gairebé per definició, els territoris del consum d'oci, a més de suposar un allunyament dels mecanismes disciplinaris escolars, constitueixen unes relacions, unes pràctiques i uns relats identitaris relativament al marge de l'espai familiar.

Entendre l'oci com a espai d'expressió suposa acostar-se a aquelles perspectives sensibles als marges de *creació cultural* que aquest ofereix als joves i adolescents que el viuen intensament. Certament, la translació del concepte de *creativitat* també al terreny del consum d'oci és un dels exercicis que més i millor contribueixen a qüestionar els pressupòsits generalment compartits sobre el lleure. En contra del que majoritàriament ens informa el sentit comú i els mitjans de comunicació (i també la ciència social), els grups de joves no són mers receptacles —passius, mal·leables, ingenus, titelles, etc.— dels estàndards estilístics produïts pel *teenage market* i transmesos pels *mass media*, sinó que participen activament en la selecció, recontextualització i resignificació dels objectes estilístics considerats. Efectivament, els individus són capaços de desenvolupar, de forma més o menys conscient, mecanismes a partir dels quals dur a terme interpretacions “a mida” i recepcions creatives d'uns elements aparentment buits de significats que converteixen així en objectes més que en models.

En definitiva, fóra pertinent deixar de banda la idea no sempre fonamentada (i sovint malintencionada) que concep l'oci com a simple consum uniformitzador i disciplinari i adoptar-ne una altra de més apropiada —i que en la literatura de les ciències socials devem originalment als estudiosos del *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) de Birmingham— que l'interpreti com aquell espai que proporciona a joves i adolescents significatius marges de creació i expressió culturals, això és, de construcció identitària.

Un dels llibres d'un dels deixebles del CCCS, Paul Willis (*Common Culture*, 1990)⁴, analitza les formes de creació i treball simbòlic dels i les joves en els seus consums culturals més quotidians. La noció de “*cultura corrent*” (com la d’“*estètica arrelada*”) retroba justament la transcendència de l’expressivitat cultural que els joves recreen en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals; i les matèries primeres per al “bricolatge” són: el llenguatge, la producció i l’audició musical, la moda, l’estetització corporal, l’ús actiu i descodificador de la narrativitat audiovisual, la decoració de la pròpia habitació, els rituals de les parelles, la sociabilitat amb els amics i les amigues, les rutes de l’oci, els esports, fins i tot determinades manifestacions delictives o violentes, etc. Tot plegat elements que, si bé no responen als criteris del gaudi artístic de l’“alta cultura” (“la veritat és que les arts convencionals tenen un paper petitíssim en la vida dels joves”), remetent a la “significació personal [...] que fa possible el contacte espurnejant entre la forma simbòlica i la condició humana” (Willis, 1998: 45).

D’aquesta manera, “les indústries culturals haurien de ser vistes més aviat com a proveïdores de recursos simbòlics –tenint així en compte tal vegada l’únic món cultural conegut per la majoria de joves– i s’ha d’entendre que, entre aquests recursos simbòlics, l’experiència, la identitat i l’expressió juvenil són modelades creativament” (Willis, 1998: 49); una modelació creativa i estilística sempre en moviment, sempre subjecte a processos cíclics de metamorfosi tant de les seves imatges culturals com de les seves formes d’expressió.

2.1.2.2. *El lleure com espai normatiu*

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

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

⁴ Obra de la qual va extreure’s una versió reduïda, més orientada a la pràctica social i política, titulada *Moving Culture* i publicada el mateix any. La versió catalana d’aquest darrer llibre porta per títol *Cultura Viva* i ha estat recentment publicada per l’Oficina del Pla Jove de la Diputació de Barcelona (1998)

internament indiferenciada. Lluny tant de compartir la tesi segons la qual la societat del consum garanteix la plena democratització quant a la participació de les formes culturals de l'oci, com de significar la joventut en tant que “nova classe social” (tal va ser la temptació arran de l'espectacularitat de les contracultures juvenils dels anys seixanta), entenc que l'accés a determinades dinàmiques ocioses, com el procés seguit per a la seva significació en el context de la creació d'un estil, depenen en bona mesura de la posició en l'estructura social dels individus. No practiquen les mateixes activitats d'oci un jove de classe mitjana i d'ascendència catalana que un noi de família obrera castellanoparlant, ni tampoc aquest darrer que un noi d'origen immigrant amb pocs anys de residència a l'Estat i amb la situació legal no regularitzada; ni l'oci d'aquests individus s'assembla al de les noies marroquines filles de famílies procedents del camp i amb una religiositat molt tancada, etc. I en cas que coincidissin en la pràctica d'una d'aquestes activitats, el sentit mútuament atorgat a la seva realització difícilment seria el mateix. Recurs de sociabilitat com és, *l'oci és una realitat enclassada, sexuada i etnificada*.

En segon lloc, caldria referir-se als *contextos particulars* en què es desenvolupen les diverses dedicacions “ocioses”. Des d'aquest punt de vista podem pensar en la transcendència de tot un seguit d'eixos descriptius que donen compte de les *normativitats* (més o menys explícites) específiques d'aquests contextos, les quals incideixen en els sentits i representacions que joves i adolescents comparteixen sobre les pràctiques concretes que s'hi realitzen. Per entendre'ns, no és mateix ballar música *màkina hardcore* en alguna de les discoteques situades a la perifèria de Barcelona, que fer-ho en el context d'una festa organitzada per un grup d'esplai. Alguns d'aquests eixos serien⁵:

Oci a casa / oci fora de casa. Proposem aquesta categorització en tant que assenyala de manera directa l'abordatge d'una de les funcions principals del consum d'oci: la dotació d'identitat en el joc de les relacions grupals juvenils. És cert que el sol fet de “consumir lleure” proporciona elements propis per a la construcció creativa

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

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

Oci regulat / oci informal. En un extrem de l'eix situariem aquelles dinàmiques de lleure institucionalment reglamentades. Són les que anomenem “activitats regulades”. En efecte, activitats com ara les classes d'idiomes o d'informàtica, o fins i tot aquelles altres organitzades per institucions específiques d'educació en el temps lliure (grups d'esplai, centres cívics, agrupaments esportius, etc.) poden perdre als ulls d'alguns adolescents els valors d'originalitat, creativitat, de camp de descoberta, de cultiu, de manifestació d'interessos, d'innovació, d'experimentació, etc. en la mesura en què, a més d'ésser regides per normes i regles del joc externes, estan fortament determinades per marcs físics (l'escola d'idiomes, l'acadèmia, el casal, les instal·lacions esportives) i blocs temporals (l'horari) fixats *a priori*. Quan aquestes activitats institucionalment formalitzades són alhora de caire instructiu-formatives (propres o complementàries a la manera com s'organitza la dedicació escolar), estranyament són viscudes pels joves en qualitat d'expressió i desplegament de la pròpia identitat.

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

més “llibertat” i que ofereixen més possibilitats per (re)elaborar simbòlicament els productes que el mercat de l’oci col·loca al seu abast.

*Oci “licit” / oci “il·licit”*⁶. Sembla oportú parlar de la força d’atracció atribuïble a determinades dinàmiques d’ocupació del temps lliure que es despleguen amb caràcter de contestació i transgressió. Quan aquestes dinàmiques es mouen a l’entorn d’aquests paràmetres, s’articulen estils presencials en el lleure que poden arribar a extreure els valors de l’experimentació hedonista i presentista. Aleshores és quan la majoria dels joves interpreten la *pròpia* experimentació de la transgressió en termes de no pèrdua del control. També aleshores tenen lloc activitats que des de la perspectiva dels adults acostumen a caracteritzar-se com d’“il·lícites”, de ruptura respecte del que se suposa són les normes de comportament i pensament “correctes”, unes normes sovint interpretades a la llum de l’articulació de les obligacions familiars i escolars. Des d’aquesta òptica adulta, pràctiques com beure alcohol, fumar, mantenir relacions sexuals, prendre drogues, sortir fins a altes hores de la matinada, etc. són descontextualitzades de les estructures de sentit i sentiment juvenils en què els adolescents les realitzen.

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

⁶ Tot allò que pugui dir-se a l’entorn d’aquesta categoria no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat d’allò considerat lícit i il·lícit. En la mesura en què es fa referència a l’exploració d’uns límits normatius més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d’allà on cada individu i cada grup estableixi on es troben aquests límits i, si s’escau, de les estratègies seguides per tal de violentar-los.

2.1.3. La família

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

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

Tampoc no ens estendrem a detallar teòricament les macro i microjerarquies que involucren la cristallització de les formacions familiars. Hi ha actualment força literatura que s'ha interessat a donar compte, per exemple, de com afecta l'extracció social de les famílies (la seva classe social) al condicionament de determinades formes de gestionar els rols familiars i els estils de comunicació. Un intent de sistematització d'aquest aspecte és el que ha realitzat Bernstein a l'entorn de la qüestió de l'adquisició i ús dels diferents codis socioingüístics⁷. L'autor destaca com les *famílies posicionals* (basades en la divisió jeràrquica i estatutària) de classe obrera acostumen a canalitzar la seva comunicació per mitjà d'un sistema de codis “restringit”, poc obert al raonament abstracte i a l'intercanvi racional. D'altra banda, les que Bernstein denomina famílies de classe mitjana *basades en la persona* i caracteritzades per la disposició d'un elevat *capital cultural* (matisaria Bourdieu), interaccionen fent ús del codi “elaborat o del llenguatge formal”, caracteritzat pel pes de l'intercanvi racional i abstracte.

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

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

Deixant de moment de banda l'"extracció classista" de cadascun d'aquests estils normatius, m'agradaria insistir en la importància del *grau de seguiment explícit i control efectiu* amb què els pares fiscalitzen els discursos i, sobretot, les pràctiques dels fills, tant en el context del propi espai familiar (relacions entre els membres de la família, responsabilitats domèstiques, projectes comuns, etc.), com en els espais del lleure (amb qui s'ocupa el temps d'oci, què es fa i es deixa de fer, per què, per a què, quan se surt i quan s'arriba, etc.) i de l'escola (acompliment de les obligacions de l'escolarització). Dit planerament, estic parlant de fins a quin punt els pares *estan a sobre dels fills* i fins a quin punt els atorguen marges de confiança.

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

A l'altra banda de l'eix s'ubicarien aquelles circumstàncies familiars caracteritzades per no aplicar sistemes intensos de seguiment i vigilància. S'acostuma aleshores a fer referència a l'existència de relacions de *confiança* entre pares i fills; una confiança que

els mateixos joves han de guanyar-se demostrant ser-ne mereixedors amb la força dels fets. És l'”estil contractualista” que defineixen Kellerhals i Montandon.

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

2.1.3.2. La família com a espai normalitzador:

Entre la interiorització i la coacció

En aquest punt es dóna compte del sentit en què els joves *incorporen* els marcs normatius familiars. D'una banda de l'eix, quan el nivell d'interiorització normativa és elevat, els fills deixen de fer-se presents en l'espai familiar en termes d'acoplament o desacoplament d'uns sistemes de regles estructuradors de límits externs a l'acció i a l'opinió. Si bé és cert, que tots els joves mantenen algun grau de reflexivitat que exterioritza la presència de les pautes normatives familiars i alhora provoca que en relació a alguns àmbits de normativitat (dedicació a l'estudi, control de les companyies, dels horaris, dels consums, de les obligacions domèstiques, etc.) jutgin aquestes pautes com a quelcom imposat, també és cert que existeixen graus molt diversos quant a la intensitat i extensió d'aquesta exteriorització.

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

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

Efectivament, el manteniment d'aquestes formes de relacions familiars sol anar acompanyat d'un seguiment distanciat per part dels pares d'allò que fan els fills. Sense que això impliqui que necessàriament hagin de ser del tot absents puntuals episodis d'oposició a determinades regles imposades pels pares (en relació a horaris, a la compra de la moto, a les notes trimestrals...), sí predominen un tipus de relacions basades en la

confiança mútua i la manca de conflicte obert. Quan apareixen discrepàncies no costa, en aquestes circumstàncies, negociar i arribar a acords de consens.

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

2.2. Els mapes culturals

Les geografies adolescents són en molt bona mesura *sistemes de significació* (Schütz, 1962). Els sentits dels discursos, pràctiques, hàbits i gustos que elaboren els joves adolescents s'entenen en base a uns determinats *marcs de rellevància* que actuen com a "diccionari", com a guia d'orientació a l'acció i l'experiència. Els mapes culturals defineixen signes d'identificació, marques simbòliques generadores de sentiments i percepcions de distància (o proximitat) entre els joves. Aquests mapes, però, ni són inequívocs ni són fixes. Si bé tenen quelcom d'objectiu, el seu mateix ús provoca la seva constant resignificació, a la vegada que no tothom comparteix en un mateix moment del temps, els mateixos criteris definitoris. De tot plegat, en parlem en les pàgines següents.

2.2.1. Els conceptes

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

2.2.1.1. Coordenades i Dilemes

Les geografies adolescents representen un món carregat d'incògnites a resoldre. Algunes d'aquestes incògnites apareixen en relació al procés general de transició juvenil

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

A partir d'ara entendre els senyals com a *coordenades* dels mapes culturals adolescents, i les incògnites que els mateixos senyals provoquen com a *dilemes*. Retornant sobre reflexions anteriors, adoptar una definició contextual i situacionista del concepte "integració juvenil" vol dir valorar-ne els resultats segons es comparteixin o no aquestes coordenades, d'una banda, i segons la manera de situar-se a l'entorn dels dilemes que aquestes coordenades especifiquen, de l'altra. Detallem un xic més com entenem i com usarem, d'ara en endavant, ambdós conceptes.

Coordenades. M'estic referint als "llocs comuns", a les dimensions principals que estructuraven els mapes culturals dels territoris adolescents i que, alhora, situen els punts substantius que signifiquen les regles de joc a cadascun dels escenaris. Em serveix aquí la metàfora dels *punts cardinals* en tant que idealitza adequadament les possibilitats presencials a cadascun d'aquests territoris. Depenent de com els joves adolescents es moguin a l'entorn d'aquests punts aniran posicionant-se d'una manera o d'una altra a cada context, distanciant-se i aproximant-se amb d'altres adolescents, participant de majories o, per contra, de posicionaments minoritzats en les geografies adolescents de referència. El concepte de coordenades remet a les "matèries primeres" a partir de les quals els joves construeixen i incorporen una "*cultura corrent*". A la introducció d'aquest escrit ja hem apuntat com Willis analitza les formes de creació i treball simbòlic dels i les joves en els seus consums culturals més quotidians prenent com a base el sentit com aquesta "cultura corrent" es transforma en "cultura arrelada". Aquest procés destaca la transcendència de l'expressivitat cultural que demostren els joves en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals. S'indicaven com a possibles matèries primeres per al "bricolatge": el llenguatge, la producció i l'audició musical, la moda, l'estetització corporal, l'ús

actiu i descodificador de la narrativitat audiviosual, la decoració de la pròpia habitació, els rituals de les parelles, la sociabilitat amb els amics i les amigues, les rutes de l'oci, els esports, o determinades manifestacions delictives o violentes, etc. De moment, i mentre no proposem encara el nostre propi exercici, aquestes “matèries primeres” ens serveixen com a exemples de possibles coordenades específiques de les geografies adolescents.

Dilemes. Tal i com aquí l'utilitzaré, el concepte de “dilema” té directament a veure amb la noció de coordenades. Són els punts cardinals de les topografies culturals adolescents els que defineixen les principals disjuntives sobre les quals cal prendre decisions, i que, si bé no sempre són preses de manera lúcida i reflexiva, sí que condicionen la manera de fer-se present i posicionar-se a cadascun dels seus camps de joc. Escoltar una música o una altra, vestir d'una manera o d'una altra, freqüentar uns o altres ambients d'oci nocturn, apostar més o menys per la promoció escolar, compartir més o menys secrets amb els pares,... tot plegat són “problemes” que els joves han d'afrontar en la seva vida corrent. I no tinc massa objeccions a entendre aquests problemes en tant que dilemes d'ordre ètic i moral. D'aquesta manera, l'aproximació a aquesta conceptualització s'inspira molt directament en els plantejaments de Michael Billig *et al.* en el llibre que suggerentment titulen *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday thinking* (1988). També els joves adolescents, en afrontar determinats dilemes, “elaboren” certa *consciència moral*. Si són dilemes és perquè dibuixen disjuntives, si són ideològics és perquè, si més no, indueixen a un exercici estratègic de presa de decisions⁸. Citem un fragment d'aquesta obra especialment il·lustratiu d'aquest enfocament:

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

⁸ En aquest sentit, tant els plantejaments d'aquests autors, com l'aproximació conceptual que aquí proposo encaixen plenament amb les aportacions més clàssiques de la sociologia del coneixement. Efectivament ja Karl Mannheim (a qui podríem considerar “pare fundador” d'aquesta branca de la sociologia) insistia en la seva obra referent *Ideologia i Utopia* (originalment editada el 1929) sobre la importància de concebre les funcions de les ideologies més enllà de l'organització intel·lectual de l'experiència. Així, la ideologia, com la consciència moral, esdevenen part essencial de l'acció humana quotidiana, no tant anticipant-la com mantenint-hi constant interacció.

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

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

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

També les lògiques pròpies dels *territoris de l'oci* situen tot un seguit de marcadors cardinals específics: els espais on passar el temps, les companyies, els consums, el gust musical, les pràctiques habituals, la relació amb els grups juvenils fora del centre educatiu, etc. I també arran d'aquestes coordenades emergeixen dilemes a afrontar: passar més o menys temps a casa, al carrer, a les discoteques (i a quines d'elles), a la biblioteca, a l'esplai; fer-ho o no en companyia d'adults, de persones de l'altre sexe, de diferents edats, de diferents centres educatius; consumir de forma més o menys regular substàncies alcohòliques o determinat tipus de droga o no fer-ho; escoltar música més o menys comercial, més o menys alternativa; situar-se més pròxim o més distant d'aquells

grups més visibles i extremats, és a dir, dels qui marquen el territori simbòlic dels estils juvenils en contextos d'oci; etc.

Finalment també l'*escenari familiar* dibuixa uns mapes orientats segons múltiples senyals: la importància atorgada a la socialització familiar, la percepció sobre el control familiar, la valoració de les normatives familiars, el respecte als pares, la intimitat i la confiança compartides, els beneficis (materials o no) esperats, la diferenciació dels rols de pare, mare i germans/es, etc. Aquí els i les adolescents són obligats a respondre a "variables" com: concebre la socialització familiar com a més o menys determinant de la pròpia personalitat; viure amb més o menys discrepància les estratègies de control i vigilància exercides per la família; valorar en positiu o en negatiu els límits normatius establerts per pares i mares, així com les possibilitats de negociar-los; respectar més o menys les figures d'autoritat familiar, entrant-hi més o menys en conflicte; relacionar-se amb la família de manera més o menys íntima, compartint confidències o comunicant-se amb reserves; esperar o no l'aprofitament de certs beneficis familiars (capital econòmic, capital social); distingir de manera més o menys marcada els valors i els continguts de la relació segons s'interaccioni amb un o altre membre de la unitat familiar; etc.

Tret d'aquests exemples no podem ara entrar en més concrecions. D'acord amb el que hem anat indicant al llarg d'aquestes pàgines, la definició concreta de les coordenades i dels dilemes que estructuraven aquests territoris i que donen forma a les topografies culturals dels i les adolescents s'esdevé segons cada context. Deixant de banda certes incerteses i punts cardinals de caràcter més general i compartits pel conjunt de joves adolescents (independentment de la seva condició i localització en el territori), per tal d'entendre els mapes culturals en què es belluguen joves i adolescents cal mirar a les realitats socials específiques que envolten els seus camps de joc. Atès que aquest és un treball centrat en l'intent de copsar geografies adolescents concretes, serà en l'apartat etnogràfic (capítols 5, 6 i 7) allà on detallaré les seves especificacions i la seva relació amb d'altres geografies i processos més generals.

2.2.1.2. *Homologies*

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

sovint la seva força prové del fet que s'acompanyen significativament entre ells creant el que podríem anomenar "homologies" de sentit.

La manera com aquí utilitzaré el terme s'apropa bastant a la perspectiva presa per Paul Willis i, en general, pels estudis culturals britànics⁹. Explicant aquest concepte en l'entorn de l'obra de Willis¹⁰, Carles Feixa anota:

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

La utilització d'aquest concepte tal i com la planteja Willis ha suscitat certa polèmica¹¹. De fet, el mateix autor reconeix haver anat adequant la seva definició i aplicació en el decurs de les seves successives etnografies. Molt sintèticament, d'entendre que les homologies "l·liguen" gustos i pràctiques formalment equivalents amb posicions definides en els camps de joc juvenils sotmeses a lògiques identitàries estructuralment coincidents (la *forma* cultural respon al *contingut* identitàri), Willis ha passat a insistir en el caràcter dinàmic i no essencialista de les relacions entre manifestacions culturals i apropiacions col·lectives. En aquest sentit, l'enfocament sociosimbòlic que concreta en la seva darrera obra (*The Ethnographic Imagination*) proposa la superació de l'"assumpció homològica" (*homousian assumption*) pròpia de l'"etnografia humanista essencialista" (*essentialist humanistic ethnography*); aquesta és, que "existeix una connexió essencial que uneix les diferents formes de relació entre els individus i el material simbòlic que els identifica" (Willis, 2000: 24).

⁹ Val a dir, això sí, que en un pla més general prenc en consideració el concepte d'"homologies entre camps" de Bourdieu. Segons aquesta fórmula, l'autor analitza les afinitats que s'estableixen entre els camps socials tot explicant com aquestes generen estratègies que permeten "reconvertir" el capital disponible de l'un a l'altre camp. D'aquestes possibilitats i estratègies de reconversió del capital, Bourdieu fonamentalment en parla a *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (Madrid, Taurus, 1988).

¹⁰ Paul Willis introdueix aquest concepte en la versió publicada de la seva tesi doctoral, *Profane Culture*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.

¹¹ No deixa de ser curiós el que Willis afirma en les primeres línies de l'apèndix del seu llibre *The Ethnographic Imagination* [Cambridge, Polity Press, 2000]. Segons l'autor, el concepte d'"homologia" que ell mateix introduí en el debat dels estudis culturals ha estat posteriorment utilitzat per diferents autors fent-ne referència com a extret de l'obra de Lévi-Strauss. Willis explica haver consegüentment examinat el significat del terme proposat per Lévi-Strauss i advertit un ús ocasional únicament aplicat com a sinònim de "similituds" o "simetries" entre sistemes simbòlics externs.

Parteixo d'aquest gir conceptual. Parlaré de *conjunts homòlegs* de pràctiques, gustos i discursos, conjunts “coherents” que han acabat fent-se socialment significatius en el marc dels mapes culturals adolescents. Per entendre'ns, sempre que un jove afirmi que una determinada preferència musical “*va més*” amb una determinada manera de vestir que no pas amb una altra, o que una determinada manera de comportar-se a l'institut “*va més*” amb uns hàbits d'oci que no pas amb uns altres..., aleshores es deixa sentir el pes d'aquestes homologies. A partir d'aquí és clar que l'apropiació de manifestacions homològiques identifica posicionaments juvenils en les geografies culturals de referència: finalment determinades pràctiques, gustos i discursos “*van més*” amb certs “*tipus*” de joves que no pas amb segons quins altres. Sempre sobre la base de la naturalesa relativa i contextual dels valors i definicions d'aquestes connexions i coherències. Aquells conjunts homològics que en determinats contextos juvenils poden representar posicionaments transgressors, en altres espais poden no tipificar atribucions extremades, o estar aglutinant signes cardinals transgressors amb d'altres no representats com a tals¹².

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

Insisteixo en el fet que les construccions d'aquestes homologies estan sotmeses a processos cíclics de metamorfosi. Els principis del canvi poden ser diversos: *fusió* (fenomen de sincretisme d'elements culturals preexistents), *difusió* (extensió dels patrons homològics a d'altres esferes socials i territorials), *fissió* (disgregació de les coordenades que formaven part del conjunt homològic significatiu i reapropiació per tendències culturals divergents), *revitalització* (que dóna lloc a diferents homologies que, a mode de *revivals*, són recontextualitzats a la llum de les noves condicions socials i culturals) (Feixa, 1998); i, en qualsevol cas, la seva evolució no és aliena als processos d'etiquetatge que operen els mitjans de comunicació i altres instàncies de control social.

¹² En aquest darrer cas no podria parlar-se estrictament de coherència homològica compartida.

Sigui com sigui, i visquin el que visquin (generalment poc), les homologies de sentit difícilment poden ser capturades en estat “pur”, atès que des del seu origen la seva existència és subjecte a constants dinàmiques (re)creatives.

Pensant ara en les possibles maneres de construir-se i ser viscudes aquestes homologies, podríem diferenciar-les en funció de la seva *intensitat*. Així, ens trobaríem, d’una banda, amb cercles de joves on la cohesió de grup és tan forta com les fronteres que s’estableixen amb l’exterior. En aquests casos la pertinença al grup és viscuda plenament, i tots els membres comparteixen un coneixement explícit i sistemàtic de quines són les coordenades que els identifiquen i quines les que tipifiquen la resta de grups i individus. Pràctica, discurs i estètica solen “anar junts”, tot conformant conjunts cardinals clars i definits. Convé destacar que generalment es tracta de grups minoritaris, i que, tanmateix, el fet que exterioritzin (sovint espectacularment) aquesta “coherència” interna comporta que la resta de joves emmirallin allò que fan o deixen de fer en relació a les adscripcions atribuïdes a aquests grups. Altrament dit, són *marcadors d’estil i actitud*, signes que motiven l’atracció o el rebuig, que criden a posicionar-se a favor o en contra. Al mateix temps, acostumen a formar el que podríem anomenar “*cliques*”¹³, grups de *màxima densitat*, això és, cercles compactes de relació on tothom manté vincles directes i estables.

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

D’altra banda, la resta de joves adolescents (la majoria) es van posicionant en les geografies de referència de manera menys *espectacular*, sense acabar de “casar-se” amb un conjunt homogeni i tancat de formes estètiques i actitudinals. Amb això no vull dir que entre aquests adolescents no es produeixin agrupaments estables i duradors. El que

¹³ Avanço aquí terminologia pròpia de l’anàlisi reticular o de xarxes socials. En el capítol 4 (en el seu apartat metodològic) me n’ocuparé més detingudament.

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

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

2.2.1.3. Coneixement típic i marcadors simbòlics

Reprement la metàfora cartogràfica que ens està servint de guia interpretativa, podem pensar que les homologies de significativitat funcionen a la manera com es dibuixen en un mapa geogràfic les *isohipses*, connexions d'aquells relleus orogràfics que perfilen una mateixa alçada¹⁴. És clar que determinades connexions sobresurten sobre la resta, apareixen com a més visibles en el conjunt de la topografia general. Aplicat al cas que

¹⁴ En aquesta mateixa direcció, Alfred Schütz exemplifica amb l'expressió “perfils hipsogràfics de significativitat” el sentit com s'estructura el *coneixement graduat* del món social: “*el mundo aparece en todo momento como estratificado en diferentes capas de significatividad, cada una de las cuales exige un grado diferente de conocimiento*” (1974: 165).

ens ocupa, aquests relleus sobresortints són els que marcarien aquells estils de vida juvenils més espectaculars, més cridaners en un o altre sentit. Abans m'hi he referit com a reflex del fet de participar *intensament* d'un conjunt ben definit de coordenades culturals (preses de tots tres territoris i a un nivell tant discursiu com agencial).

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

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

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

*típic*¹⁵, això és, un conjunt de categoritzacions, de prenocios, d'atribucions compartides i tipificades que funcionen a mode de guia interpretativa de l'espai i de la posició que un mateix hi ocupa. Disciplines com la sociologia del coneixement, l'interaccionisme simbòlic, l'antropologia i la geografia culturals o la psicologia social fa temps que s'ocupen d'aquesta qüestió. Ens interessa aquí destacar com aquestes tipificacions circulen a través de les geografies adolescents, a través de les seves topografies culturals (tot produint-les), per mitjà de mecanismes de transmissió molt diversos; des dels mitjans de comunicació de masses a d'altres circuits d'interacció personal (com és el que segueixen les anomenades *llegendes urbanes*)¹⁶.

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

Sigui com sigui, és evident que el “coneixement personal” i el “coneixement típic” referent a determinades formes culturals adolescents interaccionen de manera complexa, sovint contradictòria. A la pràctica quotidiana, per exemple, que el contacte o la relació interpersonal entre adolescents estereotípicament diferents, fins i tot oposats, generi que aquests acabin qüestionant la validesa dels corresponents estereotips dependrà de

¹⁵ Alfred Schütz aplica aquesta conceptualització al seu estudi “El forastero. Ensayo de psicología social” (a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1974).

¹⁶ Referència obligada en relació a aquesta qüestió és el llibre de Stan Cohen *Folk Devils and Moral Panics* (1972), on l'autor analitza el procés de difusió-invenió dels *rockers* i els *mods* per part dels mitjans de comunicació britànics, així com les reaccions en cadena que se suscitaren en ser aquestes bandes socialment etiquetades com a “dimonis populars” i convertir-se en boc expiatori de l'ambient de “pànic moral” front la qüestió juvenil que assetjava les autoritats de la llei i l'ordre.

multiplicitat de factors. Com veurem, alguns d'aquests factors han estat caracteritzats des del paradigma de la "teoria del contacte".

El que sí ens interessa concloure és que els mapes culturals de l'adolescència (i no tan sols els de l'adolescència) són en molt bona part *mapes cognitius* (Laslo, Massuli, Artigiani i Csányi, 1995), *mapes de sentit* (Jackson, 1989), conjunts de *representacions simbòliques* (Goffman, 1959) amb efectes reals sobre les geografies adolescents en tant que contribueixen a cristal·litzar aquelles coordenades i homologies que les estructuraven, establint, així, fronteres entre "nosaltres, els normals" i "els altres, els estranys", entre "els que són com jo" i "els que són diferents", entre "aquells amb qui podria entendre'm" i "aquells amb qui mai m'ajuntaria", en definitiva, entre allò proper i allò llunyà. I convé destacar que aquestes representacions no són per tothom igualment compartides. Al temps que estructuraven realitat, són alhora estructurades en funció de la posició en les geografies adolescents del jove (o conjunt de joves) que les significa. Roger Martínez ho explica de la següent manera:

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

En altres paraules, les geografies culturals de l'adolescència són tant *espais objectivats de sociabilitat*, com *espais subjectius de negociació*. Aquestes geografies poden ser capturades en mapes; uns mapes, però, de coordenades relatives i en constant moviment.

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

2.2.2. Mapes culturals i factors estructurals

Molts factors es barregen en l'emergència i multiplicació de les incerteses *pròpies* del cicle de vida juvenil. En l'esfera cultural podríem fer referència a la transcendència de

fenòmens com “la pluralització dels mons de vida” i la “subjectivització de la identitat” descrits per Peter L. Berger, Brigitte Berger i Hansfried Kellner (1979), al sorgiment de formes d’“identitat postmoderna” del que ens parla Keneth Gergen (1992), o al desenvolupament de l’“esperit del consum modern” analitzat per Colin Campbell (1994); en l’esfera estructural a processos com els de l’anomenat capitalisme “avançat” o “reflexiu” o “informativ” o “globalitzat”. Tot aquest seguit de transformacions socials, econòmiques i culturals comencen a propiciar ruptures en allò que fins aleshores havia estat un procés de transició cap a la vida adulta més o menys sincrònic. Expliquem-ho millor.

Les geografies adolescents tenen lloc en l’*espai social juvenil*. Les geografies adolescents serien així part del *contingut* del *continent* que representa un espai social específic caracteritzat pel procés d’abandonament de la pubertat i de transició al món adult. Seguint el model d’anàlisi proposat per Olivier Galland (1999), diríem que al llarg dels darrers cinquanta anys s’ha produït un canvi substantiu en la manera de franquejar els *quatre llindars* que condueixen els joves a l’adquisició dels estatus i rols socialment atribuïts als adults: d’una banda, l’acabament dels estudis (llindar 1) i l’inici de la vida professional (llindar 2), que formen l’eix “públic”; d’altra banda, l’abandonament de la llar dels progenitors (llindar 3) i l’aparellament o vida autònoma (llindar 4), que constitueixen l’eix “privat”. Si bé després de la segona guerra mundial l’expansió dels règims de benestar, la consegüent millora i universalització generals del sistema educatiu i la prolongació de l’escolaritat derivat (i alhora causant) d’aquest fet van acostar progressivament el moment d’accedir a un ofici estable i el moment d’abandonar la llar familiar per crear-ne una de pròpia, es pot considerar que en el decurs de les dues darreres dècades aquest model sincrònic ha entrat en crisi per donar lloc, progressivament i sempre en funció de l’extracció social dels individus, a un altre caracteritzat no només per l’allargament de l’edat en què se superen els principals llindars d’entrada a la vida adulta, sinó també, i és potser el més important, per la gran desconexió entre els moments en què es franquegen aquests llindars.

Joaquim Casal (1996) reflexiona sobre les conseqüències d’aquest procés de maduració “*asincrònic*” sobre les trajectòries de transició cap a la vida adulta. D’ençà de la postguerra, havien estat predominants aquelles transicions caracteritzades per la rapidesa i la sincronia quant a l’assumpció de les considerades responsabilitats adultes, les descrites sota el títol “transicions d’èxit precoç” i “transicions obreres”. En l’actualitat, però, i fruit de la crisi estructural del mercat de treball i de l’impacte del capitalisme informativ, apareixen allò que Casal anomena “modes emergents de transició a la vida adulta”. Aquestes són: 1) les *trajectòries d’aproximació successiva*, modalitat de transició caracteritzada per l’assoliment gradual d’objectius parcials sobre

la base d'accions com temptejar, diferir i recompondre permanentment els itineraris; 2) les *trajectòries en precarietat*, caracteritzades per articular un procés de constant vulnerabilitat vers l'adquisició d'un currículum formatiu i professional validable; i, 3) les *trajectòries de bloqueig o desestructuració*, transició que voreja els límits de l'exclusió social, fonamentalment característica d'aquells joves que desenvolupen la seva "experiència curricular" en l'economia marginal o en formes diverses d'economia submergida o, fins i tot, iniciant-se en la pràctica d'activitats paradèlictives.

Tot plegat accentua la sensació de risc i d'incertesa que afecta les vides dels joves en el seu conjunt i dels joves adolescents en particular. Encara que molt sovint des de l'adolescència aquests problemes es vegin certament llunyans¹⁷, el cert és que aquests nous panorames que els pot deparar el futur incideixen en l'accentuació d'un estat d'ànim col·lectiu carregat de tensions (Furlong i Cartmel, 1997).

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

En relació al pes de la *classe social*, recordem com els autors de l'escola de Birmingham criticaven certes interpretacions hagudes fonamentalment els anys seixanta que defensaven la idea que les cultures juvenils eren cridades a convertir-se en un terreny homogeni i interclassista explicatiu del conflicte i el canvi socials¹⁸. En canvi, des de l'òptica del CCCS és la classe social, més que no pas l'edat o la generació, el factor estructurant de les cultures juvenils britàniques de la postguerra, tant les d'arrel obrera (*teds, mods, skins*), com les de classe mitjana (*hippies, freaks*) (Hall i Jefferson, 1983). Per aquests autors, les cultures juvenils (afegiríem, particularment les adolescents), poden llegir-se com a intents d'afrontar les contradiccions no resoltes per

¹⁷ Alguns autors han arribat a referir-se a aquesta distància parlant-ne en termes de "miopia optimista" adolescent (Martínez, 1998).

¹⁸ És per exemple el cas de Herbert Marcuse o Theodore Roszak, els quals, sota l'estímul del maig del 68, celebraren l'emergència de la joventut com a "nova classe", en mans de la qual calia deixar la missió emancipadora que abans s'havia atribuït al proletariat, i analitzant en termes classistes l'existència d'un conflicte social bàsicament intergeneracional, d'un conflicte entre joves i adults/es.

les cultures parentals (o àmbits domèstic-familiar i de parentiu, així com de la comunitat local), com a *articulacions simbòliques* de la identitat de classe, elaborades pels i les joves en la seva transició biogràfica a la vida adulta (Phil Cohen, 1972; Hebdige, 1979; Willis, 1977; Clarke 1983). Una de les primeres formulacions d'aquest plantejament apareix en l'estudi de Phil Cohen (1972) sobre el sorgiment dels *mods* i els *skinheads* al barri del East End (popular barri interètnic de Londres). Per a Cohen, les respostes subculturals d'aquest grup representen "solucions ideològiques" amb funcions de reestabliment d'una cohesió perduda i d'una identitat social de referència en crisi:

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

Ens serveix també en aquest punt la manera com Bourdieu (1988) connecta les desigualtats per raó de classe social amb les formes de distinció culturals per mitjà de conceptes com els d'*habitus* o el d'*univers dels possibles estilístics*. Allò que els individus percebem com a "normal" (com a "natural") són conjunts de disposicions *enclassats* –i per tant dependents de la possessió d'un determinat volum i composició de capital econòmic, social, cultural i simbòlic– i *enclassants* –generadors de processos tant de reproducció com de transformació de les posicions socials de partida. Arribar més o menys enllà en el procés d'escolarització, dedicar més o menys temps d'oci a activitats instructives, utilitzar els espais públics d'una o altra manera, relacionar-se amb al món del treball amb unes aspiracions o amb unes altres, entendre les relacions amb l'altre gènere d'una forma o una altra, comunicar-se amb pares i mares segons uns criteris o uns altres,... tot plegat són dilemes que es resolen, en certa mesura, en funció de les *normalitats* en què els i les joves adolescents han crescut i s'han socialitzat.

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

el sí de les famílies obreres (puritanisme - consumisme, masclisme - incorporació femenina en espais socials i laborals públics, reciprocitat - mercantilisme, socialització familiar - educació reglada, etc.), alhora que en tant que modalitats de resistència ritual davant els sistemes de control cultural imposats pels grups en el poder així com per les mateixes institucions “adultes” (Feixa, 1998).

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

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

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

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

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

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

O el que és el mateix, fins fa poc les noies no tenien accés a un espai de socialització i sociabilitat relativament autònom de les responsabilitats considerades adultes, és a dir, “no tenien joventut”. Diverses autores fa temps que han cridat l'atenció sobre el fet que aquesta absència del gènere femení en la literatura sobre el tema ha estat principalment causa de l'androcentrisme de la tradició de les ciències socials, no tant de la inexistència real de formes femenines plenes i autoidentificatives de viure l'adolescència i d'espais propis de sociabilitat i resistència (Griffin, 1982; Garber i McRobbie, 1983; Wulff, 1988; McNamee, 1988; Ganetz, 1995, Thornton, 1996). D'aquí l'anàlisi d'Angela McRobbie (1991) sobre el fenomen *fan*, l'estudi de Ganetz (1995) sobre l'apropiació femenina dels centres comercials, o les referències a la importància de la “cultura del dormitori” (*bedroom culture*) d'Helena Wulff (1988). Aquesta darrera autora, per exemple, puntualitza, “part de la cultura de les noies té lloc al dormitori. És aquest el lloc per als somnis narcisistes, per a experimentar amb la roba, els cosmètics i els balls de moda. En ocasions les noies prefereixen estar soles, altres vegades amb amigues, i també succeeix que grups mixtos es trobin en alguna de les seves habitacions” (Wulff, 1988: 166).

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

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

Com comenten Frosh, Phoenix i Pattman:

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

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

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

Homes i nois estan responent de formes diverses a allò que actualment sembla un debilitament del patriarcat i un lent alliberament de les persones que aquest havia oprimit —noies i dones. Alguns nois adopten valors i actituds envers les relacions de gènere genuïnament democràtiques i igualitàries, malgrat no sempre ho facin en el terreny de la pràctica. D'altres se senten confusos i amenaçats davant els assoliments socials de les noies.

(...) Per a molts d'ells, el racisme complica encara més les coses. Les agressions i la violència en espais públics protagonitzades per nois amb disposicions arrelades en el masclisme tradicional es dirigeixen més contra d'altres nois que contra les noies, i, malauradament, la inhabilitat per adaptar-se a situacions interètniques ha accentuat aquest procés. En general, com succeeix en d'altres terrenys sotmesos al debat del “políticament correcte”, l'acceptació formal de l'antisexisme i l'antiracisme per part de la majoria de nois, no es correspon amb allò que molts d'ells “realment” pensen ni en com actuen (O'Donnell i Sharpe, 2000: 37).

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

Diversos estudis tenen molt en compte les particularitats de la seva *adscripció ètnica* quan analitzen els dilemes i les estratègies d'adaptació dels i les joves adolescents a l'entorn d'aquests canvis generals en les relacions de gènere. Treballs com els de Clair Alexander (1996) i Tony Sewell (1997) exploren les diverses modalitats de masculinitat presents entre els nois afrocaribenys a Anglaterra; per al cas de les noies pertanyents a la mateixa minoria són de menció les aportacions d'Ann Phoenix (1987) i Heidi Safia Mirza (1992). Per la seva banda, Carmel Camilleri (1991), Christine Roux (1991) o Ahsène Zehraoui (1994) interpreten les maneres com les noies d'origen magribí afronten els dilemes que els planteja la seva integració socioescolar a l'Estat francès. Seguint el model d'anàlisi de John Ogbu (1974, 1978), Margaret Gibson (1988) es pregunta, entre d'altres coses, sobre la incidència de les identitats de gènere en l'assoliment per part dels nois i les noies sikhs residents a Califòrnia de posicions d'èxit acadèmic a l'escola. En una línia similar, Julie Matthews (2002) explica el procés de promoció acadèmica protagonitzat per les noies d'origen sudasiàtic estudiants a les escoles d'Austràlia. En la mesura en què bona part d'aquestes aportacions prenen com a

lloc comú la relació entre ètnia, identitat de gènere i escola, ens ocuparem d'algunes d'elles en capítols posteriors.

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

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

2.3. Els mapes relacionals

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

Fent ús dels conceptes marxistes, aquest exercici ens pot permetre estudiar la importància de la *infraestructura* de les geographies adolescents sobre la qual s'aixequen *superestructures* o mapes culturals que he anat definint en l'apartat anterior. Al mateix temps, i com succeeix quan del que es tracta és d'evitar caure en plantejaments reduccionistes i mecanicistes de les relacions que s'estableixen entre infraestructura i superestructura en l'esquema marxista, també en el cas que ens ocupa és clar que les topografies culturals afecten determinantment la manera com s'estructuren les xarxes socials adolescents. En altres paraules, és evident que els entorns o cercles de relació condicionen les mirades dels i les joves adolescents sobre el món en què viuen i, per tant, contribueixen a representar i experimentar les coordenades i homologies de l'adolescència en un o altre sentit. Simultàniament, però, és també cert que els i les adolescents tenen marge d'autonomia per ajuntar-se amb –o separar-se de– les persones o grups amb qui senten (o volen sentir) més proximitats –o distàncies– identitàries. La relació entre mapes culturals i mapes relacionals adolescents és, efectivament, una *relació dialèctica*. No cal dir que aquesta consideració complica el model; tanmateix tenir-la present és l'única fórmula per arribar a comprendre els significats de les dinàmiques (i estratègies) de posicionament dels i les joves adolescents d'origen immigrant (i, en general, de tots els joves) en el conjunt de les seves geographies de referència.

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

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

Parlem seguidament de l'anàlisi reticular o de xarxes socials. Atesa la ja abundant bibliografia existent sobre aquesta perspectiva d'anàlisi, i sobre la base del lloc que ocupa la seva referència en el marc d'aquesta tesi, en aquest epígraf (2.3.1.) únicament em detindré a explicitar-ne aquelles potencialitats que serveixin d'orientació del que desenvoluparé posteriorment. En el punt 2.3.2. focalitzaré el centre d'atenció en les *raons* que juguen en els processos de formació i transformació de les xarxes socials adolescents.

2.3.1. Les xarxes socials

L'anàlisi de xarxes socials ha experimentat en els darrers anys una creixent popularitat en l'àmbit de les ciències socials com a alternativa (en molts casos com a complement) a l'anàlisi de tipus individualista-atomista. En contrast amb l'estudi tradicional centrat en la consideració dels atributs i comportaments individuals i la construcció de categories basades en aquestes variables, la perspectiva de les xarxes socials fa de les

relacions entre actors el material sobre el qual construir i organitzar la interpretació i explicació dels comportaments socials i actituds dels individus. Segons apunten Wellman i Berkowitz (1988), les relacions entre persones estructuraven les assignacions de recursos, i aquesta estructuració queda reflectida en determinades xarxes de poder i dependència. Per aquest motiu, per comprendre el funcionament de l'agència social pot sovint resultar més esclareidor analitzar les pautes d'interacció entre els actors que no pas descriure les seves característiques individuals considerades apriorísticament.

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

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

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

Wasserman i Faust (1994) agrupen les aportacions que han mogut al desenvolupament d'aquesta perspectiva a l'entorn de tres grans motivacions: les empíriques, les teòriques i les matemàtiques. Pel que fa a les motivacions d'ordre empíric, aquests autors citen el treball pioner de Moreno als anys trenta, qui amb el desenvolupament de la tècnica del sociograma elaborava un mecanisme útil per visualitzar l'estructura i patrons relacionals dins de grups de mida reduïda. Anys més tard (dècada dels cinquanta), també la

psicologia social, des del seu interès a representar les estructures de comunicació en petits grups, promogué aquesta línia d'aproximació a l'estudi gràfic de les interaccions entre individus. En relació a les motivacions teòriques, convé esmentar la consideració d'instruments conceptuals associats a les nocions de *rol*, *estatus social* o *clique*, els quals són adaptats al marc interpretatiu propi de l'anàlisi de xarxes. Finalment, entre les motivacions matemàtiques, poden citar-se els avenços tant en la teoria de grafs (que proporcionen eines de representació gràfica així com un conjunt de conceptes d'utilitat per a l'anàlisi), com en la construcció d'alguns models probabilístics (per a la comparació de xarxes teòriques amb xarxes empíriques) i algebraics (per a representar xarxes multirelacionals)¹⁹.

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

Certament no hauria d'estranyar aquesta heterogeneïtat si considerem que tot plegat es tracta d'un paradigma procedent de la convergència de diferents escoles, tradicions, àdhuc disciplines. No és moment ara de perdre's en la revisió històrica d'aquest relatiu procés de convergència. Bons textos passen ja revista a aquesta qüestió²⁰.

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

²⁰ Bons exemples són el títol *Social Network Anàlisis. A Handbook* (Londres: Sage Publications, 1991) de John Scott, o, en llengua castellana: *Anàlisis estructural y de redes* (Madrid: CIS, 1995) de Josep A. Rodríguez; *El anàlisis de redes sociales. Una introducción* (Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001) de José Luis Molina. De caràcter més exhaustiu, han esdevingut en aquest terreny obres de referència quasi obligada: *Social Structures: A Network Approach* (Cambridge, Massachussets: Cambridge University Press, 1988) de B. Wellman i S.D. Berkowitz (eds.), i *Social Network Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994) de S. Wasserman i K. Faust.

2.3.2. Les raons de les xarxes socials adolescents

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

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

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

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

2.3.2.1. Raons de propinquitat. Els espais de proximitat.

L'existència d'*oportunitat per al contacte* és tal vegada la primera condició necessària (no suficient) de l'establiment de xarxes socials juvenils. Una objietat: en la mesura en què parlem de processos de contacte i d'interacció *cara-a-cara*, calen escenaris de co-presència i comunicació dialògica (Thompson, 1998), que permetin els interlocutors restar físicament a prop. En el cas que ens ocupa, es fa evident que aquesta oportunitat comunicativa reeix, sobretot, en aquells moments i espais on els uns i els altres joves comparteixen deures i objectius comuns. I més evident és que l'oportunitat per al contacte s'actualitza quan no hi ha més remei, és a dir, quan més que una oportunitat és gairebé una obligació (més o menys desitjada).

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

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

Malgrat les crítiques formulables als anomenats sistemes de *tracking*, continua essent cert que la institució escolar (a diferència de les dinàmiques socials promogudes en espais i moments d'oci) *força* el contacte. Recordant el que s'apuntava en les primeres pàgines d'aquest treball: malgrat les conseqüències de factors com la "llibertat" d'elecció de centre, les concentracions artificials d'alumnes d'origen immigrat en determinades escoles, les pràctiques de tracking i homogeneïtzació de grups a molts centres educatius, el tractament segregador de l'adaptació escolar dels joves estrangers nousvinguts..., malgrat tots aquests factors, l'escola continua donant físicament cabuda a la diversitat. I amb això manté la possibilitat de motivar processos d'aproximació entre uns i altres alumnes, d'unificar interessos, per exemple, sota el pretext de l'assoliment d'uns objectius formatius comuns. L'escola és, en definitiva, un territori privilegiat en la generació d'espais de proximitat.

2.3.2.2. Raons d'homofília. Les agrupacions d'"iguals".

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

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

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

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

la xarxa és factor de predicció de posteriors comunalitats (Cairns i Cairns, 1995: 114).

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

Complementant aquesta reflexió, convé introduir una tercera advertència. Les distàncies i les proximitats, les semblances i diferències són sempre relatives, no només a l'estructuració de les desigualtats objectives. Cada context defineix un determinat criteri hegemònic articulador del conflicte. Això vol dir que les diferències són significades i resignificades, negociades i renegociades constantment segons els espais i els moments. Pels motius que siguin, dos centres escolars amb una mateixa composició dels seus alumns quant a procedència geogràfica poden viure de manera molt diversa la relació amb la qüestió ètnica o la immigració. Mentre que en un d'ells pot fer-se flagrant un principi articulador d'aliances i antagonismes basats en divisions recolzades en atribucions "ètniques", l'altre pot ser que organitzi les seves relacions humanes entre el seu alumnat a l'entorn d'altres criteris diferenciadors, com per exemple serien les demarcacions per raons d'extracció econòmica, de gènere, de llengua (català-castellà), de trajectòria acadèmica o d'estètiques.

Fins i tot els criteris de diferenciació poden arribar a ser relatius a contextos espacials més reduïts com les aules o els grups-classe, o fins i tot transformar-se segons d'altres circumstàncies situacionals. Seguint aquesta línia argumental, Troyna i Hatcher (1992) estudiaven els diferents usos ideològics de les "expressions racistes" en les relacions entre joves o adolescents de grups ètnics diferenciats. Una de les seves principals

conclusions destaca el fet que una mateixa expressió suposadament racista contindrà significats efectivament racistes o no depenent de com es defineixi el conjunt de sentits de la situació en què es formuli. Un exemple proper: aquelles accions o expressions que en un determinat context poden representar actituds d'agressió racista, en d'altres circumstàncies poden interpretar-se com a intents (segurament políticament poc correctes) d'adreçar-se amb respecte al col·lectiu d'immigrants magribins. És el que succeeix amb alguns dels usos del terme “*morito*”.

2.3.2.3. Raons de transitivitat. L'ampliació de cercles.

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

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

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

A partir d'aquí, s'han anat progressivament sofisticant els models analítics sobre la base d'anar introduint-hi el conjunt de relacions i reaccions possibles entre conjunts de

triades. S'obté d'aquesta manera una matriu de transicions de triades (*Triad Transitions Matrix*), això seria, una sèrie de combinacions successives (itineraris de transició previsibles) partint d'una relació triàdica simple. Finalment s'aconsegueix, d'aquesta manera, establir models probabilístics referents a l'estructuració global de xarxes completes tot partint de la configuració local de triades concretes, tenint sempre present que els processos transitius desencadenen efectes dinàmics sobre la xarxa global, difícilment tendents a l'equilibri (Moody, 1999; Hummon i Doreian, 1999).

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

2.3.2.4. Raons d'afectivitat. Els factors "calents".

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

Pensem, per exemple, en les relacions afectives de parella. Si l'amistat és fonamental, la parella és un luxe (s'acostuma a dir). No tots els i les joves adolescents en volen tenir, però generalment és un desig temptador. Les relacions amb l'altre sexe, i encara més quan són relacions homosexuals, són una de les novetats més importants de

²¹ Matisos que tot just introduïem a propòsit dels fonaments sociopsicològics de la hipòtesi de la homofília.

l'adolescència en relació a la infància. Aquest tipus de relacions tenen molt a veure amb el procés de maduració: tots els joves tenen present que és un procés que tard o d'hora hauran d'iniciar, amb totes les il·lusions, inseguretats i fins i tot pors que això pot implicar. A diferència de l'amistat, la parella és una qüestió molt més “extraordinària” i, per tant, complicada.

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

Tampoc no podem estar-nos d'assenyalar la persistència de diferències en les disposicions davant dels valors de la parella en funció del gènere dels joves adolescents. Així, en el seu llibre *Cultures of Femininity: Romance Revisited* (1982), estudi etnogràfic amb noies angleses de classe obrera, Christine Griffin analitza com, a diferència del que succeeix en el cas dels nois, tenir parella estable sovint suposa per a les noies una erosió de les formes de sociabilitat femenina. Això que Griffin anomena “fragmentació de les cultures col·lectives i les amistats femenines” en molts casos pot acabar implicant la pèrdua d'una font important de suport per a les noies i, en conseqüència, establir els fonaments per al seu futur aïllament psicològic i cultural. Malgrat la incidència d'aquest fenomen s'hagi anat suavitzant amb el pas dels anys, continua essent cert que nois i noies adolescents generalment es miren les relacions afectives de parella de manera no coincident. En la seva investigació amb estudiants de secundària, Francesc Núñez (1994) constata com l'*amor romàntic* continua exercint un paper més rellevant en la vida de les noies que no pas en la dels nois. Per exemple, l'autor afirma que les noies dipositen més esperances que els nois en la realització personal per mitjà de les relacions afectives de parella. La idea del “príncep blau” continua representant una figura familiar dins la semiòtica femenina (s'hi adrecin aspiracions positives o valoracions negatives), mentre que en el llenguatge dels nois no existeix una representació anàloga. Referint-se a l'estudi de Núñez, Roger Martínez escriu “els nois volen mantenir la relació amb els amics i la possibilitat de lligar, i renunciar a tot això és dolorós” (2002: 78), una renúncia llegida en clau de pèrdua de llibertat i control d'un mateix.

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

I en aquest punt, el valor de la *reciprocitat*, en tant que indicador de simetria, reconeixement i cohesió (Moody, 1999: 80), és clarament un motiu bàsic per a la formació, manteniment o –en cas que no existeixi o deixi d'existir– ruptura de les xarxes d'amistat. Com òbviament també passa en les relacions de parella, difícilment són sostenibles en el temps les afiliacions íntimes no recolzades en intercanvis igualitaris d'estimació i afecte. Per bé que les relacions de parella o d'amistat intensa passen alts i baixos i per erosions circumstancials per motius diversos, és clar que la transformació més definitiva de les xarxes que generen solen ser degudes a la inexistència o pèrdua d'aquesta reciprocitat. Així, com més es recolzin els lligams d'amistat en intercanvis empàtics d'afectivitat, més pes tindran les oscil·lacions en el terreny de les reciprocitats sentides. De les anàlisis d'autores com les esmentades en pàgines anteriors (Griffin, 1982; Garber i McRobbie, 1983; Wulff, 1988; McNamee, 1988; Ganetz, 1995, Thornton, 1996), sol desprendre's que les noies esperen més de –i aspiren a més en– les seves relacions amb les que consideren les seves “millors amigues” que no pas els nois, motiu pel qual elles acostumen a viure majors desenganys en el terreny afectiu.

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

2.3.2.5. Raons de popularitat. Posicionaments centre-perifèria.

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

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

Des de la sociometria, sol operacionalitzar-se el concepte de popularitat mesurant el nombre de nominacions d'amistat o companyia rebudes pel conjunt d'actors que formen part de la xarxa. La popularitat d'un individu és funció de la seva *centralitat* estructural. Existeixen tot un seguit de mesures d'estimació de centralitat, essent les més utilitzades les de *centralitat local* i *centralitat global*. A grans trets, un punt és localment central si disposa d'un alt nombre (grau o *degree*) de connexions directes amb el seu entorn immediat. Serà globalment central si ocupa una posició estratègicament significativa a l'estructura general de la xarxa, si se situa a curta distància (connexió indirecta) de molts punts. En tot cas, la variable "popularitat", com la seva contrària, "aïllament" són simplificades atenent a la *connectivitat* entre punts o actors de la xarxa²².

Aquesta ha estat la perspectiva predominantment adoptada en l'estudi de les popularitats adolescents als entorns escolars. Paradigmàtica en aquest terreny ha estat l'obra de J.S. Coleman *The Adolescent Society* (1961). Particularment interessant és donar un cop d'ull a una de les premisses que orienten les preguntes que es planteja

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

aquesta investigació: l'adolescència s'estableix com a espai social autònom, segregat de l'espai social adult fonamentalment arran de la institucionalització contemporània de l'escolarització obligatòria. En paraules seves:

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

A partir d'aquí, Coleman interpreta que també en aquestes *teenage societies*, com en totes les formacions socials, es desenvolupen microjerarquies d'estatus que cal conèixer. Aplicant les tècniques sociomètriques a l'estudi de les xarxes socials a 10 centres escolars de secundària, l'autor identifica l'existència del que anomena *school's leading crowds*, aquests són, els grups de joves que més nominacions reben per part de la resta d'actors de les xarxes escolars. I n'analitza les característiques individuals dels seus membres, unes característiques que observa recurrents al conjunt d'instituts en què basa el treball de camp; com recurrent resulta la seva especificació diferencial per raó de gènere. Dels seus resultats es conclou que les estructures d'amistat dels nois són més simples que les de les noies, centrades les primeres en menys *cliques* i en lligams relacionals de menys distància que les segones. Quant a les actituds, les fonts de popularitat en el cas dels nois són més visibles i més estables (èxit acadèmic i en activitats esportives) que en el cas de les noies ("atractiu", "personalitat", èxit amb els nois populars, èxit moderat en els estudis...). Quant a les variables objectives, les diferències entre gèneres perden importància: a tots els nivells, existeix una clara correlació positiva entre popularitat i extracció socioeconòmica (Coleman, 1961: 102).

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

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

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

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

Els darrers anys i des de diferents disciplines acadèmiques, s'ha anat discutint sobre les diverses (i sovint divergents) configuracions que poden caracteritzar les posicions de popularitat en el marc de les xarxes socials escolars²⁴. En bona mesura la controvèrsia s'origina arran de la crítica als enfocaments estrictament sociomètrics sobre centralitat i popularitat. Des d'aquestes perspectives, ho vèiem en referir-nos als treballs de Coleman i Moody, generalment s'accentua la conclusió que els individus més populars reuneixen tot un ventall de característiques positives associades a valors de sociabilitat i "normalitat". Una nova prova d'aquest argument són els resultats de l'estudi de Rubin *et al.* (1998) *Peer interactions, relationships and groups*, els quals conclouen que els estudiants amb estatus sociomètric popular es perfilen com a: cooperatius, sociables, amistosos, positius, generosos, sensibles i constructius.

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

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

També des de la perspectiva de l'anàlisi de xarxes socials s'ha relativitzat el valor del grau de connectivitat directa com a única mesura de popularitat. S'insisteix, per exemple, en la necessitat de considerar la *betweenness* en tant que indicador de centralitat a la xarxa. Així, un actor amb un reduït grau de nominacions rebudes (*indegree*) pot ocupar posicions prestigiades si representa funcions clau d'intermediació entre individus fortament connectats. D'acord amb les paraules de J.A. Rodríguez: "*La relevancia de este tipo de centralidad radica en que el actor que está 'en medio' puede controlar interacciones entre otros actores de la red y, por tanto, tiene poder sobre ciertos caminos de interacción*" (1995: 42). Des d'aquest punt de vista, en la mida en què deixi de resoldre's el nivell de popularitat a partir del volum de vincles directes, també els individus col·locats en situacions estratègicament intermèdies a la xarxa poden ser qualificats (també pels actors que componen la xarxa) de populars.

Finalment, convindria novament tenir presents les aportacions de la recerca qualitativa per valorar l'existència de diverses *modalitats temàtiques* de popularitat. Difícilment un mateix individu és popular en tots els terrenys. Dit altrament, la popularitat no deixa de ser un criteri jeràrquic que entén d'*especialitzacions*. Dins un mateix grup d'amistats, acostuma a succeir que les popularitats, els capitals simbòlics es distribueixen segons

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

àmbits diferents (Blackman, 1995). Pot molt ben ser que mentre un dels actors apareix com el més popular en matèria de relació amb l'altre sexe, un altre pot ser-ho en el terreny de l'equilibri entre estudiar i divertir-se; mentre que un pot ser popular pel fet d'estar sempre a la última a l'hora interpretar les noves tendències musicals i patrons estilístics, un altre pot ser el més nominat en el moment d'establir quina mena de relacions (de conflicte, cooperació o indiferència) convé mantenir amb d'altres grups de joves. Em detindré en aquesta qüestió en el punt final d'aquest capítol.

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

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

Moody (1999), per exemple, estableix quatre tipus possibles de posicions d'aïllament: "completament aïllades" (*complete isolates*), les d'aquells actors totalment desconnectats de la xarxa; "penjades d'un fil" (*hanger's on*), les que ocupen els individus amb un únic lligam amb posicions centrals de la xarxa; "diades aïllades" (*isolated dyads*), o parelles sense relació amb la resta d'actors; i "diades lleument connectades" (*loosely connected dyads*), parelles connectades per un únic lligam amb posicions centrals de la xarxa. De l'anàlisi estadística de les dades proporcionades per l'enquesta abans esmentada, Moody conclou la presència total d'un 17% d'estudiants nordamericans en situacions d'aïllament. Desagregadament, la proporció d'estudiants dèbilment connectats (*hangers-on* i *loosely connected dyads*) ascendeix a un 12%. En posicions d'aïllament absolut es troba un 4,4% de l'estudiantat que forma part de la mostra, mentre que situacions de "diades aïllades" apareixen únicament en un 0,6% dels casos. Segons sexe, les noies se situen lleugerament per sota dels nois quant al percentatge de casos d'aïllament individual total i, per contra, per sobre de la proporció mitjana de diades aïllades. Segons ètnia, apareixen sobrerrepresentats a totes les

situacions d'aïllament els estudiants pertanyents a col·lectius minoritaris, igual com succeeix en el cas d'aquells joves de baixa extracció socioeconòmica. Des del punt de vista actitudinal: en general, tots els tipus d'aïllament es correlacionen negativament amb el manteniment de conductes escolars sancionades en positiu: bon rendiment acadèmic, participació en activitats extra-escolars, expectatives educatives elevades, absència de problemes de comportament a l'aula i de conflictes amb els companys, etc. Finalment, els resultats d'aquest estudi tornen a corroborar l'existència d'una relació negativa entre l'atractiu físic percebut i l'experiència d'aïllament a les xarxes escolars (Moody, 1999: 75).

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

En síntesi, molts intents (més o menys planificat) de promocionar jeràrquicament a les geografies adolescents, també en territori escolar, poden entendre's en tant que lluites de “popularitat”, lluites que deriven en constants processos de formació i transformació de grups o cercles d'amistat o companyia, lluites de motivacions anàlogues al desig d'evitar quedar relegat a posicions perifèriques dels centres de les xarxes relacionals, posicions d'aïllament social.

2.4. Conclusió: Els *capitals* en joc

Al llarg d'aquest capítol he anat construint un marc conceptual general a propòsit del que he anomenat les geografies pròpies de l'adolescència. M'he referit a les lògiques internes dels que entenc es constitueixen com els territoris bàsics i estructuradors de les experiències i significats propis de la vida quotidiana dels i les joves adolescents. Posteriorment m'he detingut a conceptualitzar tot un seguit de nocions destinades a

comprendre la manera com s'articulen aquestes experiències i significats adolescents. Per mitjà d'aquest exercici he introduït els conceptes de *mapes culturals* (o topografies culturals) i *mapes relacionals* (o topografies relacionals) com a components de les geografies generals que estructuraven –al temps que són reestructurades per– les dinàmiques de socialització i sociabilitat adolescents. I he insistit en el caràcter dialèctic de les relacions que s'estableixen entre allò que hem definit amb l'un i l'altre conceptes.

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

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

popularitat percebuda eren definits com a simpàtics, honestos i dominants, però no com a agressius o provocadors (1998: 125).

Les mateixes autores s'encarreguen d'afinar allò que entenen com a *dominació social* en el context del joc d'interaccions entre joves adolescents. Així, la dominació s'explica com a mesura de prestigi social, capacitat d'influència, habilitat per situar-se com a centre d'atenció, deferència i complicitat, accés a privilegis i tracte de respecte. La capacitat per a la violència física és tan sols una de les variables que s'associen a les posicions dominants²⁶. Dins el món adolescent, dominar o no dominar és sovint funció de variables com l'atractiu físic, l'admiració social de les pròpies habilitats, els diners, estar a la moda, tenir nòvio/a, ser elegant, ser membre d'altres grups i participar d'activitats prestigioses, tenir tracte amb persones reconegudes,... (1998: 128).

Si he tornat a donar voltes sobre la qüestió de la popularitat és perquè em permet introduir en aquest moment el concepte de *capitals socials adolescents*. Prenc així com a referència les aportacions de Sarah Thornton (1996) a l'entorn del que anomena “capital juvenil subcultural”. Seguint el seu raonament, els joves creen unes microjerarquies i capitalitzen uns valors específics, diferents de les jerarquies i capitals propis del món adult. Aquestes microjerarquies juvenils no es fonamenten, doncs, en els valors del capital econòmic (diners, propietats, feina, etc.) ni en els del capital cultural tradicional o “legítim” (associat a l'alta cultura –gust artístic– o a la cultura formal –nivell i tipus d'estudis–), sinó en un capital subcultural que bàsicament destaca el valor de la distinció respecte dels corrents juvenils majoritaris i comercials: estar a l'última en moda alternativa o tenir coneixements d'estils de música minoritaris, per exemple. En paraules de l'autora:

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

²⁶ Molt s'ha escrit sobre “el problema” de la violència física exercida pels joves, sovint recurrent als arguments mediàtics del “pànic moral” i del “desordre social” (S. Cohen, 1972). Però han estat també diversos els autors que s'han encarregat de desemmascarar els sentits i els significats d'aquesta violència en el context del món juvenil. Així, les representacions de la violència física tenen a veure amb una “economia dramàtica” (Paul Willis) que genera situacions densament ritualitzades en les que els desafiaments i provocacions són una manera de substituir oposicions reals latents per conflictes simbòlics que actuen a com a dispositius d'equilibri. Seguint els raonaments de Willis: “El tema fonamental, per a la majoria de joves de les àrees i els escenaris urbans on es respira un ambient de violència, no és lluitar tan com sigui possible, sinó el mínim possible. I per sobre de tot, l'objectiu consisteix a mantenir l'honor i la reputació, evitant al mateix temps deixar-se enxampar” (1998: 89). En aquests contextos, el que finalment acaba comptant és, doncs, “ser dur sense anar de dur per la vida”.

Les estratègies per promocionar o mantenir la posició estan servides. Del que es tracta és de ser autèntic, alternatiu, genuí, en cap cas audiència majoritzada, comercial o convencional; i a més es tracta de fer-ho veure, que es noti, de demostrar que es disposa d'uns gustos diferents i distingits dels majoritaris²⁷. Ocasions no en falten, “cada diferència cultural és una distinció potencial, un suggeriment de superioritat, una afirmació de jerarquia i una possible excusa per a una subordinació” (Thornton, 1996: 166).

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

- Posició “líder d'estil” (*style leader*). Els joves que l'ocupen prenen el rol de reguladors de l'estil cultural. Són els qui estableixen les regles del joc tant pel que fa a la definició de l'estil grupal com en el referent a la identificació de les formes legítimes de relació amb la resta de grups culturals.
- Posició “investigador cultural” (*cultural ransacker*). L'ocupen aquells joves pioners en el coneixement d'estils culturals (músiques, estètiques, llenguatge...) minoritaris i desconeguts per a la gran majoria. Són els qui descobreixen els estils i n'inicien la importació al grup en qüestió, importació que serà finalment recontextualitzada pel líder d'estil.
- Posició “portantveu del grup” (*peer group spokesperson*). Representa la veu pública del grup. Són aquells joves que n'assumeixen el discurs i el defensen allà on calgui. Quan la posició del líder d'estil i la de portantveu l'ocupen joves diferents, és molt probable que apareguin conflictes entre ambdues funcions, en tant que el missatge a transmetre (definit pel primer) ha d'anar traduint-se en funció de cada context. D'alguna manera, el portantveu es veu sempre sotmès a les sospites que esmenta la dita “*traduttore, traditore*”.
- Posició “cohesionador del grup” (*peer group consolidator*). Defineix les ocupacions d'aquells joves encarregats de facilitar la solidaritat dins el grup, de garantir-ne la comunicació interna, d'evitar els conflictes o d'apaivagar-los quan apareixen, de construir el consens.

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

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

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

Segons el grup de joves que hi hagi en una classe o un institut, els elements que donen forma a aquestes jerarquies són uns o uns altres, i sovint prenen forma a partir de la utilització d'articles de consum. A la base hi ha allò que sempre ha estat definitiu –el carisma, la simpatia, l'atractiu, la duresa, etc.–, però també entra en joc la manera d'utilitzar els materials proporcionats pel mercat i els mitjans de comunicació i d'atorgar-los sentit. Portar roba de certes marques o de certs estils, tenir un vehicle de transport, ser molt entès en música (o en determinat tipus de música), sortir de nit per bars i discoteques, fumar, beure, jugar a l'ordinador, mirar Bola de Drac, drogar-se i anar a *fast-foods* o al cinema poden ser elements significatius a l'hora de situar algú en una posició concreta en aquest espai social juvenil (Martínez, 2002: 35).

Tornem a l'exemple del grup de cinc o sis noies amb posicionament “extrem” en el context de les geografies adolescents articulades a l'entorn d'una escola religiosa situada en un barri benestant. Podria molt ben ser que aquestes noies ocupessin un lloc poc central en els mapes de relacions dins l'escola i, en canvi, fossin valorades com molt populars pel conjunt de companyes del centre. Al mateix temps, podria succeir que dues d'elles mantinguessin bones relacions amb dues noies “normaletes” ben situades a les topografies relacionals de l'escola i, en canvi, deixessin de relacionar-s'hi en els territoris del lleure. Podria interpretar-se, per exemple, que les noies normaletes

mantenen llaços relacionals amb les noies extremades per promocionar en els mapes culturals de dins i fora de l'escola. Així mateix, podria entendre's que les cinc o sis noies en qüestió apostessin dins el centre per l'adquisició de determinats capitals fins aleshores en mans dels nois (duresa, provocació a l'autoritat, etc.) i, en canvi, en els terrenys de l'oci es relacionessin amb nois d'altres barris i més grans que elles fent valer capitals significats com a femenins en els mapes de referència d'aquests nois (fumar però no beure ni provar drogues, vestir provocativament però de marca, escoltar música *màkina* no suficientment dura, mantenir un discurs moralitzador sobre el sexe o la violència, etc.). Tot plegat és possible, depèn de molts factors i situacions, i partir d'un marc analític excessivament tancat no faria sinó impedir tenir accés a aquesta complexitat.

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

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

Capítol 3

Immigració i Geografies Adolescents a l'Escola

3.1. Escola, mapes culturals i «diferència cultural»	74
3.1.1. Resistències i subcultures juvenils	74
3.1.2. L'antiracisme i la pedagogia crítica	77
3.1.3. Els models «majoria-minories»	81
3.1.4. Estratègies de posicionament cultural	86
3.2. Escola, mapes relacionals i «diferència cultural» El contacte intercultural d'origen escolar	92
3.2.1. Defensant la Hipòtesis del Contacte	92
3.2.2. Criticant la Hipòtesi del Contacte	95
3.2.2.1. Qüestions teòrico-metodològiques	95
3.2.2.2. Qüestions teòrico-polítiques	103
3.3. Conclusió: de les <i>identitats</i> als <i>posicionaments</i>	111

3. IMMIGRACIÓ I GEOGRAFIES ADOLESCENTS A L'ESCOLA

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

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

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

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

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

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

3.1. Escola, mapes culturals i “diferència cultural”

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

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

3.1.1. Resistències i subcultures juvenils

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

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

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

Superant les visions pròpies de l'etnocentrisme cultural, Willis analitza el xoc que es produeix entre una proporció important de joves de classe obrera, i llur cultura d'origen, amb els codis i pedagogies escolars²⁸. El preocupant fenomen del *school bullying* (violència i indisciplina escolar), adquireix un nou significat en desemmascarar-se les contradiccions i frustracions que genera el sistema escolar en les vides dels grups de

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

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

En nombroses ocasions s'ha acusat Willis de "romantitzar" la subcultura dels joves de classe obrera que descriu. Segons el meu parer, aquestes crítiques d'alguna manera perden de vista la hipòtesi de base de l'autor, la qual rau a demostrar el fet que aquesta cultura de resistència, a més de dur incorporades significatives dosis de sexisme i racisme, és també un producte dels mecanismes escolars de reproducció social. Els sentiments de frustració que genera entre aquests joves el caràcter refractari de l'escola a la seva cultura d'origen és, en bona mesura, responsable de la seva valoració positiva del món del treball manual. El fracàs escolar, el rebuig a l'escola seria, en conseqüència, no tant una prova del fracàs de l'escola com de l'acompliment d'una de les seves funcions socials latents: l'orientació "voluntària" d'una part del joves cap a l'ocupació manual²⁹.

²⁹ Tant l'enfocament com les conclusions de l'obra de Willis no s'allunyen tant de les teories de la reproducció cultural desenvolupades per autors com Bourdieu i Passeron (al seu llibre *La Reproducció*, original de 1977) o Bernstein (en les seves aportacions a *Clases, códigos y control*, també original de 1977). Xavier Bonal resumeix les tesis centrals d'aquests autors: "entienden que el funcionamiento del propio sistema educativo, y más en concreto, la forma en que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza" (Bonal, 1998: 76).

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

3.1.2. Antiracisme i pedagogia crítica

Existeix aquí una notable confusió en l'ús d'aquests termes, confusió fonamentalment motivada per les migracions de conceptes d'unes realitats geogràfiques, d'unes tradicions acadèmiques a unes altres. En l'assumpció dels principis de l'asincronisme³⁰ i en el seu rebuig al paradigma del multiculturalisme liberal "flockloritzant" apareixen posicionaments teoricipolítics com els de l'*antiracisme* (d'arrel britànica, anys 80), el *multiculturalisme crític o reflexiu* (d'arrel nordamericana, anys 90) i l'*interculturalisme* (d'arrel continental, anys 90). Així, Ali Rattansi precisa, "en molts aspectes, el debat entre el multiculturalisme 'crític' i el multiculturalisme 'liberal' és la versió americana del debat entre antiracisme i multiculturalisme [al Regne Unit]" (Rattansi, 1999: 102). Però a banda del context geogràfic ens interessa el marc conceptual des del qual s'adrecen les crítiques als postulats típics del *fonamentalisme cultural*³¹.

³⁰ El concepte d'*asincronisme* neix de la crítica formulada per Emily Hicks i Cameron McCarthy al tipus d'anàlisi que interpreta les interrelacions entre els eixos de l'estructura social com si aquests fossin paral·lels, simètrics i al mateix temps acumulatius (McCarthy, 1993). Des d'aquest punt de vista, les relacions entre els tres eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia) no es reproduïen sense problemes, ans al contrari, són complexes i fluctuants i sovint generen 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.

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

La perspectiva de l'*educació antiracista* pren força entre l'esquerra política anglesa tot partint d'un esquema interpretatiu estructuralista. Autors com Barry Troyna (1993; amb Williams, 1986; amb Carrington, 1990; amb Selman, 1991; amb Hatcher, 1992) i David Gillborn (1990, 1995), entre d'altres, recolzen i desenvolupen aquesta perspectiva en diferents sentits. I digne de menció és l'assumpció i posada pràctica d'alguns dels seus principis per part de l'ILEA (*Inner London Education Authority*), per mitjà de l'elaboració del controvertit document base *Race, Sex and Class 3. A Policy for Equality: Race, Anti-Racist Statement and Guidelines* (1983), a on es presenten tot un seguit de conclusions i propostes considerades necessàries en l'abordatge de qualsevol tipus d'actuació educativa en el camp del racisme³².

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

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

Existeix una necessària continuïtat entre l'antiracisme tradicional i l'antiracisme crític. Ha estat l'antiracisme tradicional la perspectiva que ens ha proveït d'elements per entendre les relacions entre els discursos racistes i antiracistes, el funcionament i l'abast de les estructures socials i de les relacions de poder, de les desigualtats en l'accés als recursos, la naturalesa

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

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

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

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

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

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

En segon lloc, i molt relacionat amb l'anterior, la pedagogia crítica –i en general l'antiracisme o el multiculturalisme crític– han de saber posar l'accent no tant en l'abast de les *diferències culturals*, com en les conseqüències de les articulacions de les *desigualtats socials*; és necessari situar aquestes diferències culturals en un marc més ampli que connecti amb les relacions de poder en què aquestes s'articulen. Atenent a les

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

manifestacions de les desigualtats educatives per raó d'ètnia, és precís remetre al concepte bourdieuà de *violència simbòlica*, mecanisme a partir del qual uns codis culturals arbitraris són naturalitzats en tant que patrons de cultura legítima.

En tercer lloc, i potser és allò que ens toca més de prop, cal que l'educació crítica serveixi eines de reflexió i ruptura respecte de les *pròpies* assumpcions culturals i subculturals, això és, respecte de les *identitats* dels estudiants, i cal posar aquestes eines no només a mans dels agents docents, sinó dels mateixos joves. Han d'acabar essent ells els qui desenvolupin aptituds i actituds crítico-reflexives que els permetin ser autoconscients dels processos per mitjà dels quals incorporen com a propis uns estils de vida (unes determinades disposicions escolars, uns determinats hàbits d'oci, unes determinades opcions discursives, uns determinats cercles d'amics) i en defugen uns altres. Des de la perspectiva més postestructuralista s'insistiria en la necessitat que la pedagogia permeti fer emergir les “veus pròpies” dels estudiants (àdhuc les “veus pròpiament racistes”), sabent-les significar com a recursos identitaris mai definitius i complets³⁴. L'aula es converteix aleshores en un centre d'atenció fonamental com a territori potencial de crítica i transformació. En paraules de Peter McLaren:

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

En aquesta línia, Henry Giroux i R. Simon aposten pel següent: “*La pedagogía crítica se debe centrar en la cultura popular y desarrollar estrategias curriculares basadas en cómo se forma la subjetividad de los estudiantes dentro de ellas. Si no trabajamos con los estudiantes en esta área de sus vidas les negamos las verdaderas modalidades de subjetividad que dan significado a sus vidas*” (Giroux i Simon 1988, citat per McLaren 1997: 100). Aquesta és efectivament la missió de tot ensenyament crític o reflexiu: partir de les *apropiacions* culturals dels joves estudiants com a font d'expressivitat,

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

oposició institucional i emancipació, per tal d'empatitzar-hi i mirar d'articular una pràctica pedagògica significativa al temps que inductora d'un esperit crític que, quan sigui necessari, contribueixi a relativitzar les pròpies assumpcions identitàries. Part d'aquestes assumpcions són les prenoció estereotípiques compartides en relació a la classe, el gènere i l'ètnia.

3.1.3. Els models “majoria-minories”

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

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

Anteriors en el temps, però, convé assenyalar els primers escrits de l'antropòleg nordamericà John Ogbu (1974 i 1978), a on comencen a construir-se instruments conceptuals destinats a donar compte de les situacions socioculturals que caracteritzen algunes de les minories ètniques i immigrades residents als Estats Units, i que condueixen algunes d'elles a posicionar-se en situacions de resistència davant determinades manifestacions de les cultures majoritàries. Per exemple, han estat recurrentment referenciats molts dels conceptes d'un model analític que situa la *història del contacte minoria-majoria* i la situació dels *principis d'estratificació social* com a factors d'explicació de la divisió dels grups minoritzats entre *minories de casta* (o involuntàries) i *minories immigrants* (o voluntàries).

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

representació” (*politics of representation*; Donald i Rattansi, 1992) “polítiques de la veu” (*politics of voice*; McLaren, 1997).

situació de molts hispans) i la conquesta (nadius americans). Segons la línia argumental que segueix el model, és fruit de les característiques d'aquest procés de minorització que els col·lectius que el viuen tendiran, amb més probabilitat que d'altres, a adoptar estratègies de supervivència basades en actituds de *resistència subcultural* enfront els grups i corrents majoritaris³⁵. D'acord amb Ogbu, “un important determinant del rendiment escolar és allò que els estudiants i les seves famílies o comunitat esperen obtenir de la seva escolarització en la vida adulta” (Ogbu, 1978: 54), i succeeix que els uns i les altres no han pogut sino percebre al llarg del temps, i a causa de l'abast de la discriminació ètnica, un futur ocupacional en qualsevol cas precari. Així, és d'esperar que els joves que pateixen aquesta situació desenvolupin unes teories de l'èxit i es formulin unes expectatives (educatives, laborals, familiars...) força diferents a les de, per exemple, els joves blancs de classe mitjana. És aleshores quan s'originen i es reproduïxen el que Ogbu anomena “diferències culturals secundàries” (*secondary cultural differences*)³⁶.

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

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

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

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

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

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

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

Ens trobem davant de situacions de resistència i construcció subcultural força properes a les caracteritzen les vides socials dels *lads* de Willis, ara però, essent l'èmfasi en les implicacions pròpies de la discriminació ètnica. En tot cas, convé no oblidar que també aquí els esmentats estudis se centren en les vivències dels fills de famílies amb baix capital econòmic i educatiu. Fins a quin punt la creació subcultural dels i les estudiants pertanyents a aquests col·lectius minoritzats és conseqüència de les implicacions de l'estructura de classes socials, bé de l'abast de la segregació ètnica, és una qüestió que convindrà desentrellar contextualment, segons l'etnografia de casos. Molts estudiosos d'aquests efectes introdueixen, però, una cautela a considerar a tall de premissa: a diferència dels pertanyents al grup majoritari, els joves adolescents d'aquestes minories dirigeixen el seu desencant, ressentiment i contestació no tant contra l'intel·lectualisme i l'estil de les classes mitja i alta en genèric, sinó contra determinats símbols associats a la cultura de la majoria històricament opressora³⁸.

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

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

Una altra col·laboradora del mateix Ogbu, Margaret Gibson (1988) complementa tant teòricament com empírica el seu marc d'anàlisi arran de l'estudi d'una comunitat d'immigrants *sikhs* del Punjab residents en una ciutat del nord de Califòrnia³⁹. La recerca para especial atenció a la situació socioescolar de les segones generacions d'aquest col·lectiu immigrant. Superant actituds de discriminació racista dels seus companys d'escola, les baixes expectatives educatives mantingudes per professors i professores i els seus dèficits objectius en coneixements instrumentals bàsics (fonamentalment en competències lingüístiques), aquests estudiants excel·leixen acadèmicament en comparació amb la resta d'alumnes immigrants i autòctons. Alguns dels factors explicatius d'aquest efecte serien: la presència d'estratègies familiars d'estímul al treball escolar i extraescolar, gran contacte família-escola, infraestructures d'estudi adequades en l'àmbit domèstic, formació acadèmica superior per bona part de llurs pares i mares,... Tot plegat, a l'entorn del desplegament d'unes estratègies de control i repliegament en i per part de la comunitat d'origen tendents al foment d'actituds que podríem qualificar com d'"ascètiques".

Els resultats d'aquesta etnografia permeten l'autora aprofundir en la transcendència d'un procés d'incorporació a la societat receptora atribuïble a les anomenades *minories voluntàries*, un procés que Gibson qualifica com d'"acomodació sense assimilació" (*accomodation without assimilation*), expressió posteriorment afinada sota la fórmula "aculturació additiva" (*additive acculturation*). Ras i curt: es tracta d'aquell procés que

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

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

permet els joves d'origen immigrant (també a llurs famílies) assumir els valors, normes i mecanismes majoritaris d'èxit i promoció socials sense renunciar al manteniment dels valors, normes i pràctiques pròpies de la cultura comunitària d'origen. És més, en molts casos és gràcies al reforç d'aquests trets culturals i d'aquestes xarxes comunitàries com s'assoleixen aquests “factors d'èxit”⁴⁰. Serà l'etnografia de casos específics el que haurà de permetre dilucidar en quin sentit i circumstàncies aquest procés acaba resultant en el desenvolupament per part d'aquests col·lectius d'un “doble codi cultural” (l'un per a l'esfera privada, l'altre per a la pública), o en mixtures dinàmiques de patrons culturals minoritaris-majoritaris.

I això no vol dir que aquests joves i col·lectius immigrants deixin de rebre els efectes discriminatoris de prejudicis i estereotips negatius. En aquest cas se'ls aplica, però, la metàfora de les “minories robot”, això és, caracteritzades com de minories obsessivament dedicades al negoci i al treball sempre segons criteris d'eficiència i racionalitat, incapaces de mostrar ni sentiments ni valors d'originalitat en les seves vides quotidianes (Carrasco, 2001). Tant a casa nostra, com en el món anglosaxó, aquesta metàfora acostuma a servir guies interpretatives de la situació escolar dels individus pertanyents a grups immigrants de l'extrem orient (Xina, Japó, Corea, Vietnam...), col·lectius diversos que el mateix prejudici s'encarrega de convertir en homogenis. En especial al Regne Unit, aquesta atribució és particularment compartida per al cas dels grups minoritaris d'origen asiàtic, sobretot de les comunitats hindú, musulmana i sikh. Alguns autors recullen aquestes referències atribuint aquests col·lectius qualificatius com el d'“industrialsos” (*enterprisers*) (Pryce, 1986; Mac and Ghail, 1994; Connolly, 1998; O'Donnell i Sharpe, 2000; Gillborn i Mirza, 2000; Frosh, Phoenix i Pattman, 2002; Matthews, 2002)⁴¹.

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

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

3.1.4. Estratègies de posicionament cultural

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

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

Segons Min Zhou (1997), són diversos els factors, individuals i col·lectius, que expliquen que els joves d'origen immigrant derivin en una altra tendència. A nivell individual, l'autor destaca la transcendència de variables com: l'educació, les aspiracions, el domini de la llengua autòctona, el lloc de naixement, l'edat d'arribada i el temps d'estada a la societat de destí. Factors estructurals determinants serien: l'extracció socioeconòmica, l'estatus racial, el capital social i comunitari, així com el tipus de situació residencial. Tot plegat, són factors que es combinen, bé reforçant-se bé neutralitzant-se, segons el context i els casos específics d'estudi. Per exemple, Alejandro Portes i Dag MacLeod (1996), després d'estudiar la importància de variables com la classe social, l'adscripció ètnica i el context escolar en relació al progrés acadèmic d'estudiants pertanyents a quatre col·lectius ètnics minoritaris (cubans, vietnamites, haitians i mexicans) a centres escolars de determinats enclaus dels Estats de Florida i Califòrnia, arriben a la conclusió que és bàsicament el *mode d'incorporació* a la societat receptora allò que més significativament dona compte de l'èxit acadèmic d'aquests alumnes. Aquestes modalitats d'incorporació, analitzades sobre el territori, acaben afavorint el progrés educatiu de cubans (conseqüència de factors com: domini de la llengua, situació econòmica privilegiada i arribada a edats primerenques) i vietnamites (sobretot per causa del pes del suport i el control de les pròpies xarxes comunitàries), i provocant situacions de desavantatge en el cas dels estudiants haitians i mexicans (tots dos col·lectius que la legalitat nordamericana ha anat situant al marge de la ciutadania, i tots dos col·lectius amb reduïts nivells de capital educatiu).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Escola, mapes relacionals i “diferència cultural”

El contacte intercultural d’origen escolar

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

3.2.1. Defensant la Hipòtesi del Contacte

See that man over there?

Yes.

Well, I hate him.

But you don’t know him.

That’s why I hate him.

Parable (Allport, 1954: 253)

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

En les anàlisis sobre les actituds racials dels blancs als Estats Units durant les darreres dècades, el dels contactes personals intergrupals ha estat un tema especialment recurrent. Entre els anys quaranta i els cinquanta, els investigadors se les hagueren amb l’estès problema dels prejudicis i actituds discriminadores adoptades pels blancs en un context històric propi d’una societat marcada per la segregació racial a tots nivells. Motivats per un cert esperit reformista, els estudiosos miraren d’identificar les maneres com el contacte personal entre individus blancs i negres podia ser tractat políticament per dissipar els prejudicis compartits pels primers sobre els

segons. Així les coses, emergeix aleshores una de les més transcendents teories en el camp de la literatura sobre el prejudici, la *teoria del contacte* (Jackman i Crane, 1986: 460).

A diferència del succeït en el nostre país, des que fou inicialment introduïda i desenvolupada per Robin M. Williams (1947) i, principalment popularitzada per Gordon W. Allport (1954), la *teoria del contacte* ha servit de base per a la realització d'una quantitat ingent d'estudis, investigacions, així com d'intervencions polítiques que, des de perspectives diverses i a diferents nivells, s'han adreçat a qüestions connectades amb les relacions interètniques bàsicament als països de tradició anglosaxona⁴⁴.

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

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

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

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

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

El mateix Allport remarca el fet que, finalment, les implicacions del contacte estaran en dependència de la seva naturalesa així com del context en què aquest s'articula: “els canvis en els estereotips —en conseqüència, en el mateix prejudici— poden ser facilitats per la freqüència, intimitat, duració i context en què té lloc el contacte interracional” (Allport, 1954: 11). Els seguidors més directes d'aquesta teoria han consensuat cinc condicions bàsiques per a què del contacte es derivin les conseqüències positives esperades⁴⁵: 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, essent absents qualsevol mena d'estímuls de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut en comptes d'episòdic; 3) el contacte ha de ser informal, personal i cara a cara; 4) s'ha de produir en el sí d'una institució que el legítimi; 5) ha d'existir igualtat d'estatus entre els individus o grups que contacten.

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

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

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

3.2.2. Criticant la Hipòtesi del Contacte

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

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

3.2.2.1. Qüestions teòrico-metodològiques

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

Sobre el sentit de la casuística

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

aquells estudiants amb prèviament un major grau de sensibilització respecte de la qüestió ètnica o la immigració els més tendents a iniciar processos de contacte.

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

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

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

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

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

Sobre la generalització grupal dels impactes individuals

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

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

de l'encontre, i previsiblement dels canvis actitudinals, siguin els grups en el seu conjunt.

No se'ns escapen les dificultats que a la pràctica comporta tant la recerca d'individus "representatius", com l'organització de tasques o projectes cooperatius (tant escolars com extraescolars) els participants dels quals siguin grups "ètnicament diversos". En relació al primer dels casos, caldria pensar en termes de "graus" de representativitat col·lectiva dels "individus-membre", així com d'"àrees temàtiques" o d'especialització intragrupal del privilegi (ens hi hem referit en el punt 2.3.2.5. del capítol anterior). I caldria no oblidar un dels arguments anteriorment exposats a tall d'hipòtesi. En aquells contextos en què l'ètnicitat o la immigració se situa com a variable demarcadora de les fronteres entre grups d'iguals, solen ser els individus que més intensament i més visiblement participen d'un grup adolescent (aquells capaços de demostrar uns coneixements especialitzats i sistemàtics de les regles que regeixen les relacions entre grups o estils diferents), els menys propensos tant al contacte com, quan aquest es produeix, a l'experimentació de canvis en aquests coneixements i predisposicions. Molt sovint aquests "tipus adolescents" solen ser els considerats "representatius" del grup.

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

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

Sobre la qüestió de la intimitat

Molt en relació amb la necessitat de reflexionar al voltant de les possibilitats que es generalitzin categòricament els impactes individuals atribuïbles al contacte, apareix el debat sobre el grau d'intercanvi d'intimitat que aquest ha d'incorporar. Vèiem abans

com els defensors de la teoria del contacte contemplen com a una de les condicions necessàries per al “bon funcionament” del contacte intercultural el que aquest aproximi individus en un context propici per a les relacions íntimes (Allport, 1954). Segons aquest punt de vista, no té efectes un contacte basat en una *utilitat instrumental* (per exemple, reunir-se joves “diferents” per formar grups de treball obligatori a l’aula), com, en canvi, sí els té el *contacte expressiu*, aquell que es produeix acompanyat de processos d’empatia personal (des de la constitució de xarxes d’amistat, a l’enamorar-se i sortir junts joves de diferents adscripcions culturals).

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

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

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

De fet, convindria afegir que el primer dels factors assenyalats (proximitat física) és a la pràctica condició de l'existència del segon (contacte personal). En contra de les presumpcions assumides pels defensors de la teoria del contacte –i, no cal dir-ho, també pel sentit comú–, *els amics no es trien lliurement*, sinó que es deuen a la manera com s'estructuren les biografies individuals a l'entorn de diversos *escenaris de proximitat*. Una família, una comunitat, un carrer, un barri, una feina, i també una escola o una aula, són territoris que serveixen les possibilitats relacionals entre les persones que els habiten. I en aquest punt retrobem l'abans esmentat avantatge d'un territori com l'escolar en relació als que estructuren les dinàmiques pròpies dels moments d'oci. Per bé que valgui la pena esmerçar esforços de dinamització intercultural en el camp del lleure, aquests han d'afrontar un repte inicial que l'àmbit escolar ja té superat: promoure la participació en uns serveis o institucions formals, en una esfera en què, gairebé per definició, són predominants els valors de l'autogestió del temps i el desplegament “lliure i espontani” de la pròpia sociabilitat. Durant l'escolarització obligatòria, en canvi, ja hi són tots (si bé amb excepcions), i hi són en contacte permanent i quotidià.

No cal dir que sovint aquest contacte es veu interromput per diverses raons: inserció en aules d'acollida o de reforç d'alguns alumnes d'origen immigrant (sobretot els anomenats d'incorporació tardana), agrupacions flexibles, formació de grups *guettitzats* en moments d'esbarjo, etc. No obstant, resulta poc qüestionable que l'àmbit escolar ofereix uns espais i uns temps de contacte intercultural que l'oci, de moment, no és capaç d'oferir. I el que tal vegada sigui més important: l'escola, com a institució educativa, pot convertir-se en un mecanisme de legitimació extern d'aquest contacte⁴⁶. D'alguna manera, és més fàcil que sigui la institució escolar la que possibiliti l'establiment dels múltiples contactes personals als que es refereixen Jackman i Crane.

Sobre la durada i força dels impactes del contacte

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

El tipus de metodologia ‘test-retest’ usat per detectar els canvis en l'actitud dels participants després involucrats en situacions de contacte actua restringint el debat. Al nivell més bàsic, limitant l'atenció als efectes

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

immediats post-contacte, deixen de considerar-se els impactes més a llarg termini de l'entorn social sobre les actituds i comportaments dels participants (Connolly, 2000: 175).

No obstant considerem l'escola com un territori estructurador de les geografies culturals i relacionals dels i les joves adolescents, no per això hem de deixar de recordar el pes que juguen altres territoris com a camps de sociabilitat específicament juvenils (espais i temps d'oci, relacions amb els mitjans audiovisuals i les noves tecnologies, projectes de creació cultural de caràcter individual, relacions amb la família i la comunitat, etc.). Les línies de crítica que s'han desenvolupat en aquesta direcció es basen, doncs, en la formulació del següent interrogant: ¿com assegurar que determinats processos individuals de relativització dels estereotips i els prejudicis interètnics atribuïbles al desenvolupament d'un contacte interpersonal puguin “sobreviure” i traslladar-se, mantenint-ne els efectes positius, a d'altres camps (en tot cas, qualsevol context fora de l'abast de la situació de la relació interpersonal establerta) conformats per regles, pràctiques i discursos diferents, àdhuc contradictoris? Podem ara detenir-nos en un exemple, a mig camí entre el tractat en el punt referent a la generalització grupal dels impactes individuals, i el que volem fer explícit en aquest moment.

En el marc de la investigació que realitzàrem en relació al sentit de la inserció de les segones generacions de famílies immigrades en el cas del municipi de Mataró⁴⁷, un aspecte es feia present a moltes de les entrevistes que mantinguérem amb estudiants autòctons inscrits en els IES públics de la ciutat (estudiants amb edats compreses entre els 14 i els 16 anys). Quan aquests eren provocats pels entrevistadors a dibuixar la imatge que compartien de la figura de l'immigrant magribí (se'ls pregunta, aproximadament, i molt en genèric, “què penses dels joves immigrants magribins?”), molt sovint les respostes es movien en el registre (Alegre i Herrera, 2000: 97-104): “són uns incivilitzats”, “*a mí no me gustan, yo no voy con ellos, siempre traen problemas*”, “*están en todos lados, aquí, allí, haciendo el bestia*”, etc. Cal fer notar, en tot cas, com aquests tipus de resposta es recolzen en el prejudici que identifica joves d'origen magribí amb aquells grupuscles immigrants més *lumpenitzats*, *guettitzats*, i marginats dels marcs socialitzadors normalitzats (principalment, escola i famílies). En la majoria d'ocasions, quan se'ls demanava posteriorment que reflexionessin sobre l'opinió que els mereixia l'alumnat immigrant de la seva classe o del seu curs, amb qui més o menys mantenien contacte, aleshores se'ns donaven contestes com: “*Ah!, a esos también los*

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

cuentas. Es que esos, bueno, algunos sí, pero en general son bastante normales. No están por ahí armándola"; o, "clar, és que els que van a escola són diferents, perquè volen aprendre i fer amics espanyols. Els fotuts, els *xungos* són els que estan fora de l'institut, de vegades volten per aquí fora [...] Alguns d'aquests sí que van a l'escola, però fan moltes *campanes*". En ocasions, l'entrevistat o entrevistada arribava a racionalitzar el prejudici: "no tots són així [problemàtics], però quasi tots sí. Jo diria que un noranta per cent són així i un deu per cent tranquil·lets, que no van pel carrer *armant bulla* i això". És significatiu que aquesta mena de respostes també ens la propocionaven alguns joves d'origen magribí, presumiblement amb el propòsit de distingir-se de l'estesa i compartida associació immigració-perillositat. Una noia marroquina procedent de Tànger i amb dos anys de residència a l'Estat remarcava: "*a mí no me gustan los marroquíes, son locos, tontos, gamberros, no buenos. Yo no voy con ellos, sólo vienen a molestar todo el rato y seguirme y gritar y insultarme*". També en M., noi marroquí, provinent de la mateixa ciutat i resident a Catalunya des dels tres anys, especificava: "*yo no, yo voy con españolas. No me junto con ellos [d'altres marroquins]. Si los veo los saludo y ellos no me hacen nada a mí, porque me conocen. Yo les conozco pero no me junto con ellos*". No es tracta de negar que aquestes argumentacions puguin tenir certa dosi de correspondència amb determinades realitats socials i territorials; en tot cas, l'efecte de l'estereotip negatiu provoca la total identificació "criminalitzadora" esmentada, i, fins i tot, el fet que amb relativa freqüència s'acabi negant tota possibilitat de "redempció al condemnat".

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

3.2.2.2. *Qüestions teòrico-polítiques*

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

Sobre la qüestió del prejudici

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

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

les desigualtats (entre elles, les de base ètnica i/o les derivades per les condicions de la immigració) que especifica l'estructura social (Connolly, 2000).

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

I podríem complementar-les amb aquelles referències que, arribant al nivell més micro, entenen els espais escolars concrets com a territoris de confrontació d'interessos –com a “*sites of struggle*” (Ball, 1987). Des de l'“òptica micropolítica” (Ball, 1981, 1987; Gillborn, 1994, 1995) es marca, d'aquesta manera, l'èmfasi en el *conflicte* com a criteri articulador de la vida i les lògiques internes de les organitzacions escolars⁴⁸: conflictes (manifestos o latents) entre els interessos dels professors, entre els dels equips docents i els directius, entre les normes escolars i els estudiants, entre els grups mateixos d'estudiants, entre les polítiques de centre i les associacions familiars o les comunitats veïnals, entre els projectes del centre i les autoritats educatives locals o autonòmiques, etc. Tots ells conflictes que compliquen la governabilitat de la institució i expliquen les possibilitats (o impossibilitats) d'articular segons quins criteris d'actuació. Les paraules de Stephen Ball són paradigmàtiques en aquest terreny:

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

Molts exemples, molts d'ells força propers il·lustren l'abast dels conflictes interns i externs viscuts quotidianament pels centres educatius a l'hora d'engegar determinades iniciatives curriculars o extracurriculars. Sense citar casos concrets, sí podríem pensar en aquelles situacions en què malgrat la bona voluntat d'un reduït nombre de professors per programar determinats projectes d'educació interculturals i antiracistes en un centre

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

a on la variable immigració s'ha convertit en “problemàtica”, finalment l'execució d'aquests projectes és travada per l'oposició de certes “comunitats d'interès” (associacions de pares i mares, equips docents,...), temoroses de projectar públicament i de manera massa visible certes atencions a la població escolar d'origen immigrat⁴⁹.

Sobre els subjectes del procés

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

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

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

centre educatiu) i, en canvi, situar-se de manera perifèrica en una altra esfera espacial (per exemple, en el context de les geografies culturals pròpies dels seus territoris referents d'oci).

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

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

En segon lloc, entenc que, per profunds que siguin els trasbalsos emocionals i culturals de la majoria davant l'evidència d'una determinada alteritat, els qui bàsicament i d'entrada es veuen cridats a aprendre i recontextualitzar els significats del seu *habitus* són aquells qui són definits com a *nouvinguts a l'espai*. Salvant les distàncies amb l'estudi del cas ideal que es planteja Alfred Schütz⁵⁰ en un dels seus escrits, les seves paraules il·luminen el que mirem de justificar. Inicialment...

... el conocimiento elaborado sobre el nuevo grupo, subsistente en el grupo de origen del forastero, resulta inadecuado para éste por la simple razón de que no ha sido elaborado con el fin de provocar una respuesta o una reacción de los integrantes del nuevo grupo. El conocimiento que ofrece sirve solamente como un cómodo esquema para interpretar al grupo extraño, y no como guía para la interacción entre los dos grupos (1974: 167).

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

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

Qüestions de pràctica política

Segons com m'he anat referint a les principals premisses metodològiques i teòriques de la hipòtesi del contacte, no sorprèn que aquest enfocament hagi pogut servir a les conveniències pròpies de la legitimació de l'acció política. En obviar l'atenció als efectes del context *macroestructural* i *macropolític*, i fixar-se fonamentalment en els

⁵⁰ Schütz, A. *Op. cit.*

processos relatius a les relacions interpersonals, es desplacen i redueixen també les responsabilitats atribuïdes a la intervenció política. Com ha assenyalat Fitzduff:

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

En relació a l'àmbit educatiu, no estranya que el debat polític hagi situat com a un dels centres d'interès prioritari la qüestió de la *concentració escolar* d'alumnes immigrants extracomunitaris, l'anomenat procés de *guettització* dels centres educatius. Això ha estat així, per exemple, al Regne Unit, on a començaments dels noranta el Govern recomanava ja a les autoritats locals limitar la inscripció escolar d'alumnes immigrants a no més d'un 30% respecte del total d'estudiants. Però el mateix ha succeït i continua succeïnt a casa nostra. I d'aquí la centralitat del debat polític entorn els decrets de matriculació.

Per tal de combatre el *problema* de la concentració escolar, el 25 de febrer de 1994, una circular de la Direcció General d'Ordenació Educativa recomanava textualment que *“per aconseguir una bona inserció en el medi escolar que faciliti la convivència i els aprenentatges [...], sembla aconsellable, indicativament, que el nombre total [d'alumnes d'origen estranger] no superi el 15% del total de l'alumnat de l'escola”*. A causa de les crítiques fundades que va suscitar l'establiment d'aquesta mena de *llindar de tolerància* d'alumnes estrangers no comunitaris, va ésser retirada aquesta disposició, optant-se des d'aleshores per tres guies bàsiques d'acció:

- A. Per comptes de fixar *límits màxims*, s'observa la conveniència d'establir un *nombre mínim* de places reservades per a la inscripció d'estudiants amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desfavorides, dins dels quals s'inclouen els d'origen immigrant. El Decret 72/96 establia la reserva de dues places per unitat o grup en els centres sostinguts amb fons públics. La Resolució de 5 de març de 1999, del Departament d'Ensenyament, permetia ja que l'anterior reserva de dues places pogués elevar-se en endavant fins a cinc places en determinats centres.
- B. Quant al procediment habitual de matriculació, s'han provat sistemes que impliquin tant l'Administració local com els Serveis Territorials d'Ensenyament en la recerca de solucions. Més concretament, són les anomenades “comissions d'escolarització”

les que s'han anat responsabilitzant de la distribució al començament del curs de l'alumnat immigrant en els diferents centres, respectant en tot cas tant els criteris generals de matriculació (distància del domicili o lloc de treball, presència de germans a l'escola, situació econòmica, etc.), com l'*interès legítim* de pares i mares a escollir el centre per a llurs fills/es⁵¹.

- C. Aquestes iniciatives s'han anat regulant per mitjà de decrets de matriculació on en els darrers anys s'ha anat insistint en el "repartiment" de l'alumnat immigrant nouvingut entre la xarxa de centres públics i la privada concertada.

A la pràctica, per exemple, si ens hem de fixar en el balanç d'aquests intents de repartiment entre centres públics i privats concertats, no sembla que aquestes línies d'acció hagin aconseguit resoldre el "problema" de la concentració escolar d'aquest alumnat. Certament la xarxa concertada ha anat incrementant les seves proporcions d'alumnat estranger, cosa que no significa que disminueixin les disparitats quant a l'escolarització d'aquella població immigrada la concentració escolar de la qual és considerada "problemàtica". En altres paraules, quan es distingeix en funció de l'àrea de procedència de l'alumnat estranger, s'observa, entre d'altres coses, que els alumnes originaris dels països més rics tenen una presència significativament més elevada a l'ensenyament de titularitat privada (amb l'exemple extrem dels procedents de Japó o dels estudiants alemanys); mentre que inversament, els alumnes originaris de països pobres presenten percentatges molt superiors d'inscripció en centres de titularitat pública (destacant, per exemple, el cas dels estudiants d'origen magribí⁵²).

Sigui com sigui, la concentració escolar de l'alumnat immigrant procedent de països empobrits se situa en l'agenda política i, en general, en el debat públic com un "problema" de primer ordre, sempre des del punt de vista de justificacions tant de base *instrumental* com de tipus *expressiu*. Justificacions instrumentals són aquelles que remetent a les dificultats per aconseguir amb els objectius curriculars quan a les aules es

⁵¹ Dotze municipis han iniciat la campanya de matriculació per al curs 2004-2005 posant a prova la implementació de les anomenades Oficines Municipals d'Escolarització. Aquests són Badalona, Mataró, Terrassa, Vilanova i la Geltrú, Reus, Vic, Manlleu, Olot, Banyoles, Figueres, Cervera i la Seu d'Urgell. Les Oficines Municipals d'Escolarització representen una clara aposta per la centralització dels processos d'inscripció i designació de centre. Insistim, això sí, en el fet que es tracta d'una tendència que recull i tendeix a formalitzar l'actuació que moltes comissions d'escolarització d'àmbit municipal han anat duent a terme al llarg dels darrers cursos.

⁵² Segons dades provisionals del mateix Departament referides al curs escolar 2003-2004, dels 5.606 alumnes magribins que cursen l'ESO a Catalunya, el 83,7% ho fan en centres públics.

concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics molt limitats. Però sobretot ens interessen els arguments d'ordre expressiu per quant entronquen directament amb els supòsits valoratius que fonamenten la teoria del contacte: l'assumpció col·lectivament acceptada és que reduint la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió, es força el contacte interètnic, la qual cosa facilita la convivència en tant que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes.

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

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

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

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

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

Del tractat en aquest capítol, en podem derivar dues lliçons de pes. Primerament, i es miri des de la perspectiva que es miri, es fa manifesta la multiplicitat de *recursos i límits identitaris* que estructuren les vides i relacions quotidianes dels joves adolescents també en territori escolar. Identitats de classe, de gènere, d'ètnia, immigrades, específicament juvenils, construïdes “a mida”..., tot plegat processos en constant moviment, tot plegat processos el balanç final dels quals difícilment pot anticipar-se amb total certesa, el balanç relatiu dels quals no pot comprendre's sense baixar al terreny de les geografies i els seus entorns concrets. En segon lloc, he intentat demostrar que aquests jocs identitaris es fan significatius en el territori escolar en un doble sentit: en el propi marc de l'escola els joves adolescents construeixen i reconstrueixen mapes culturals i relacionals (mapes molt sovint estesos fora dels límits físics dels centres); el propi procés d'escolaritzar-se és apropiat pel conjunt de joves en sentits diversos, convertint-se aquestes apropiacions en marcadors simbòlics de les seves geografies generals.

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

d'aquest debat: la visió estructuralista i la visió postestructuralista. Comencem per la segona.

Molt sintèticament exposat, l'òptica postestructuralista, aplicada a l'anàlisi de les identitats juvenils, troba ressonàncies bàsiques en les *teories de la hibridació cultural*. En la línia del discurs postmodern, aquestes perspectives destaquen la decadència de les meta-narratives i dels relats essencialistes i totalitzadors de les atribucions i adscripcions culturals col·lectives, i en canvi advoquen per l'emergent existència de construccions identitàries locals, complexes, reflexives i contingents⁵³. Criticant el recurs a categoritzacions estàtiques i reificadores de pertinences identitàries, molts dels autors seguidors d'aquestes teories aposten per la transcendència de les dinàmiques de mal·leabilitat i bricolatge, de joc i negociació culturals, de la possibilitat d'elaborar "identitats a mida" (*self-made identities*), a través de processos simbòlics de deconstrucció i reconstrucció sincrètica. Segons paraules de Stuart Hall, "en el món modern la identitat és sempre un joc obert, complex i sense fi, alguna cosa sempre en construcció" (Hall, 1997: 30). Entra en aquest joc el procés de "subjectivització de la identitat" (Berger, Berger i Kellner, 1979) al que ens referíem en el punt 2.2.2. del capítol anterior, procés especialment incident en el món de la cultura i les relacions adolescents.

La cosa es complica quan en aquests jocs identitàris s'hi barregen adscripcions culturals per motius ètnics o d'immigració⁵⁴. I en aquest punt, ens quedem amb els valors de les òptiques interculturals o del multiculturalisme crític (o reflexiu). En la mesura en què fugen del multiculturalisme més essencialista, proposen aproximacions suggerents a la qüestió de les identitats ètniques o immigrades.

Algunes d'aquestes aproximacions s'acosten al que Richard Jenkins (1997), basant-se en l'obra de Fredrik Barth, denomina *model socioantropològic de l'etnicitat*. Segons Jenkins, les adscripcions ètniques no poden ser encapsulades de forma rígida entre uns límits prefixats; la identitat ètnica i els sentiments de pertanyença que subministra són

⁵³ Allò que Lyotard (1984) descriu com *petits récits*.

⁵⁴ Ali Rattansi, per exemple, aplica la transcendència dels processos postmoderns de *fragmentació*, *dislocació* i *contradicció* dels relats identitàris sobre l'etnicitat: "Si la proliferació de discursos contradictoris i ambivalents és indicatiu de les dislocacions internes i constitutives d'allò social i de la seva relativa obertura, ha de ser també vista com a part de l'estructuració de sèries de diferents 'posicionaments subjectius'. Una perspectiva 'postmodernista' entén les identitats racials –com d'altres identitats, inclosa l'"antiracista"– en tant que descentrades, fragmentades per discursos contradictoris així com pel ventall d'altres identitats. Per això, les identitats racials no són necessàriament consistents en el seu moviment a través de diferents contextos i situacions, ni tampoc disponibles en la forma d'autoconeixements transparents per als subjectes" (Rattansi, 1999: 92).

quelcom consubstancialment problemàtic, quelcom constantment produït i reproduït en les interaccions de la vida quotidiana⁵⁵. Alhora aquest model entronca amb les teories de la cultura i la identitat de Fredric Jameson (1998). Segons aquest autor, “*la cultura (...) no es una sustancia o un fenómeno propiamente dicho; se trata de un espejismo objetivo que surge de la relación entre, por lo menos, dos grupos*” (Jameson, 1998; citat per Terrén, 2002a: 47). En altres paraules, la “cultura” recolza identitats en tant que es contrasta amb alteritats. En definitiva, “*la cultura debe verse siempre como un vehículo o un medio por el cual se negocia la relación entre grupos*” (Jameson, 1998, citat per Terrén, 2002a: 47)⁵⁶.

En el seu llibre *There ain't no black in the Union Jack: the cultural politics of the race and nation* (1987), Paul Gilroy critica les visions essencialistes sobre les diferències ètniques que van servir per justificar les polítiques i campanyes municipals contra el racisme a bona part de les ciutats angleses a principis dels vuitanta. Aquest essencialisme homogeneïtza i categoritza estàticament unes adscripcions racials en les que col·loca uns col·lectius minoritaris “portadors de trets de cultures particulars, de tradicions, llengües, sistemes de creences, textos i històries que han compartit (...), però que en realitat ja no compartiran en el vell sentit perquè són inevitablement el producte del creuament de diverses històries i cultures pertanyents a diverses ‘llars’ al mateix temps –i, per tant, a cap llar en particular” (Gilroy, 1987: 61).

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

Tant els discursos com les relacions interètniques tenen tendència a ser contradictoris i ambivalents en el seu caràcter. Aquestes complexitats internes són contextualment produïdes i són diferencialment articulades segons les situacions particulars i els contextos institucionals. Les identitats i les relacions interètniques es troben al mateix temps subsumides en elements

⁵⁵ Eduardo Terrén ho explica en el seu article “La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de pertenencia étnica” (a *Papers* 66, 2002, pp. 45-57).

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

propis de les diferències de gènere i classe social, fracturades i a l'entorn de nombrosos eixos identitaris (Rattansi, 1992: 37).

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

Ens interessan els plantejaments antiessencialistes de l'interculturalisme o el multiculturalisme crític o reflexiu en la mida en què, anant més enllà de la “celebració ingènua de la pluriculturalitat i de les *self-made identities*”, no descuiden les implicacions d'eixos de desigualtat més generals com els de classe, gènere, ètnia, condició immigrada, etc. És aquí on no cal perdre vista l'altre pol del debat, la *visió estructuralista* en què es basen, entre d'altres, els arguments propis de l'anomenada educació antiracista. D'entrada ens recorden com d'útils per a la reproducció de les desigualtats i de la marginació socials són els pretextos del fonamentalisme ètnic o cultural. Raonant en relació al paper de l'educació, és cert que l'escola, en tant que institució social, pot no ser un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el sí d'una comunitat amb la qual entaula relacions de mútua determinació. Aquest context comunitari emmarca la situació en què es troba l'estructura creuada dels principals eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia), així com les geografies culturals de referència, i són aquests eixos i aquestes geografies els factors que informen els jocs identitaris “disponibles” en el territori escolar. Alhora, variables com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars dels actors implicats, sense menystenir el pes de segons quines implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir a articular (o desarticular) les direccions d'aquests jocs identitaris.

Aquest és en molt bona mesura el punt de contacte entre les visions menys tancades de tots dos pols. No és altre que la seva confluència en els arguments de l'*asincronisme* (McCarthy, 1993). Finalment, els jocs identitaris –entre ells els propis de l'etnicitat i de les dinàmiques relacionals minories-majories (veure punt 3.1.3.)–, es diluciden segons contextos culturals i reticulars particulars. Altrament dit, aquestes *configuracions micro* són les que dibuixen els recursos identitaris disponibles i el seu grau de convertibilitat a capitals socials adolescents específics, i sempre sota paràmetres estructurals de més

abast (tant en l'espai com en el temps). Si amb tot el vist fins el moment estem d'acord en què el territori escolar representa múltiples escenaris d'aquest joc, caldrà aleshores fer-ne etnografies concretes per tal de desentrellar com poden operar, fer-se significatius i transformar-se determinats criteris d'identificació adolescents.

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

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

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

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

Amb aquests darrers paràgrafs ens hem situat a un nivell molt abstracte. És objectiu d'aquesta tesi dur aquests arguments al terreny de la dilucidació empírica, concretament al terreny de la pràctica i experiències reals dels joves fills i filles de famílies d'origen estranger en les seves trajectòries per les geografies adolescents que cristal·litzen en l'àmbit escolar. Amb voluntat d'encetar aquest camí de l'abstracte al concret, acabo aquest capítol fent referència als valors d'interès de dues etnografies: la primera, recollida en el llibre *New Ethnicities and Urban Culture* (1996) de Les Back, no especialment centrada en l'àmbit escolar, sinó realitzada en el context de dos districtes del sud de Londres; la segona, de Christinne Roux (1991), amb base empírica en un centre educatiu d'un barri de París.

El punt de partida de Back és certament proper al que apuntàvem un paràgraf abans: "les identitats dels joves exhibeixen multiplicitat de complexos punts de referència. En aquest sentit vull mostrar com aquests significats i identitats es troben mediades per contextos particulars, així com per tot un seguit de condicions històriques i circumstàncies sociopolítiques" (Back, 1996: 49). Així, l'autor compara les geografies juvenils de dos barris perifèrics del sud de Londres, un d'ells ètnicament mixt (Southgate), l'altre majoritàriament format per famílies blanques de classe obrera (Riverview). A partir d'aquest exercici Back dona compte de la presència de diferents fenòmens que qüestionen les fórmules apriorístiques pròpies de les afiliacions ètniques fonamentalistes. Un d'aquests fenòmens és el que anomena "nacionalisme de barri"

(*neighbourhood nationalism*), dinàmica generadora de posicionaments geogràfics (de distàncies i proximitats tant simbòliques com físiques) que subverteixen les línies tradicionals de demarcació racial. Elements bàsics d'aquest nacionalisme local són els “discursos comunitaris” (*community discourses*) que justifiquen i construeixen aquestes geografies. Així, per exemple, l'autor constata la força que en el barri de Southgate tenen aquests posicionaments col·lectius, uns posicionaments que duen els joves blancs a “sentir-se identificats” amb determinats estils culturals espectaculars fins aleshores “identificatius” dels joves negres (en el terreny del gust musical: música *reggae*, *house*, *hip-hop*, *sound-system*, *underground soul*)⁵⁸. En aquest mateix procés els nois blancs se senten atrets per certes formes de masculinitat (*macho-masculinity*) “típicament” assumides pels nois afrocaribenys. Finalment, aquests jocs de posicionament acaben allunyant en els mapes culturals i relacionals dels joves del barri la relació amb joves negres d'altres districtes, com també les relacions amb els col·lectius de joves asiàtics (sobretot vietnamites) més “guettitzats”, considerats els uns i els altres “*outsiders*” d'aquestes geografies. En canvi a Riverview, els joves afrocaribenys són posicionats a les geografies adolescents del barri com a col·lectiu marcadament minoritzat. Els joves blancs únicament se senten propers d'alguns joves afrocaribenys membres dels seus cercles de sociabilitat més reduïts. Aquest fet provoca que els grups de joves negres adoptin “estratègies identitàries” consistents a recuperar referències “ancestrals” com el rastafarianisme.

Un altre exemple de la “mal·leabilitat” de les identifications ètniques o immigrades ens el proporciona Roux en el seu article (resum de la seva memòria de doctorat) *Même école, même ambition* (1991). En la seva etnografia, l'autora compara les aspiracions escolars i personals de noies magribines i franceses d'entre 15 i 16 anys estudiants en unes mateixes escoles i residents en un mateix barri de París. Roux parteix per qüestionar-se la validesa de les teories reproductives sobre l'educació pel que fa al cas de l'origen ètnic. Els resultats del seu estudi semblen certament no corroborar-les. Segons acaba conclouent, “si l'escola divideix i exclou segons l'extracció social, ho fa més en funció de l'origen de classe més que no pas de l'extracció ètnica” (Roux, 1991: 160). Efectivament tots els pares i mares de les noies d'origen magribí entrevistades comparteixen la concessió al sistema escolar d'un paper de normalització i promoció socials no només per a les seves filles, sinó també per al conjunt de la unitat familiar.

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

Elles hi estan plenament d'acord i lluiten per establir-se eficaçment en aquest procés. En aquest sentit, la consideració dels camins a seguir per sentir-se “socialment integrat” en la societat francesa no és la mateixa per a les noies franceses que per a les d'origen magribí: “el cas de les noies filles de famílies magribines no és el mateix que el de les seves companyes franceses ja que, mentre que les primeres conceben l'escola com una ‘escapatòria’, com un mitjà de promoció, com un mitjà d'integració social, les joves franceses cerquen també la seva inserció a la societat per d'altres instàncies com la família, el carrer o els llocs d'oci” (Roux, 1991: 155). Però el cas és que, per un motiu o un altre, totes elles acaben compartint unes mateixes ambicions escolars (rendir acadèmicament per prolongar els estudis fins a la universitat), professionals (totes volen tenir una feina lucrativa i prestigiada) i d'estils de vida (totes volen combinar el treball remunerat amb una dedicació a la cura dels fills basada en els valors afectius que elles han rebut). Altra cosa és que el fet de compartir aquestes aspiracions i de lluitar per aconseguir-les comporti, en el cas de les noies d'origen magribí, certes tensions familiars. Depenent dels seus posicionaments familiars, és quan algunes d'aquestes noies recorren a estratègies instrumentalistes: aconseguir rigorosament amb el treball extraescolar per rebre el permís de sortir amb les amigues, o d'assistir a les excursions de l'escola, etc. En qualsevol cas, Roux insisteix a desmentir que les identitats ètniques o immigrades siguin acríticament heretades de generació en generació; al contrari, són dinàmiques obertes a constants processos de recontextualització i resignificació, i a estratègies més o menys instrumentalistes de negociació adoptades en base a experiències creuades de posicionament.

Capítol 4

Model d'Anàlisi i Usos Metodològics

4.1. L'esquema analític	119
4.1.1. Resumint	122
4.1.2. Variables a estudi	125
4.1.2.1. Posicionaments culturals. Dimensions a estudi	126
4.1.2.2. Els mapes relacionals a l'escola. Dimensions a estudi	129
4.2. Tècniques i usos metodològics. El treball etnogràfic	134
4.2.1. L'observació directa	135
4.2.1.1. Xarxes socials i perspectives d'anàlisi	137
4.2.1.2. Xarxes socials i nivells d'anàlisi	138
4.2.1.3. La delimitació de la xarxa	139
4.2.1.4. Tècniques de recollida de dades relacionals	141
4.2.2. Les entrevistes en profunditat	143
4.2.3. Unitats d'anàlisi i recompte del treball de camp realitzat	145
4.2.3.1. Els instituts	145
4.2.3.2. Els grups-classe	148

4. MODEL D'ANÀLISI I USOS METODOLÒGICS

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

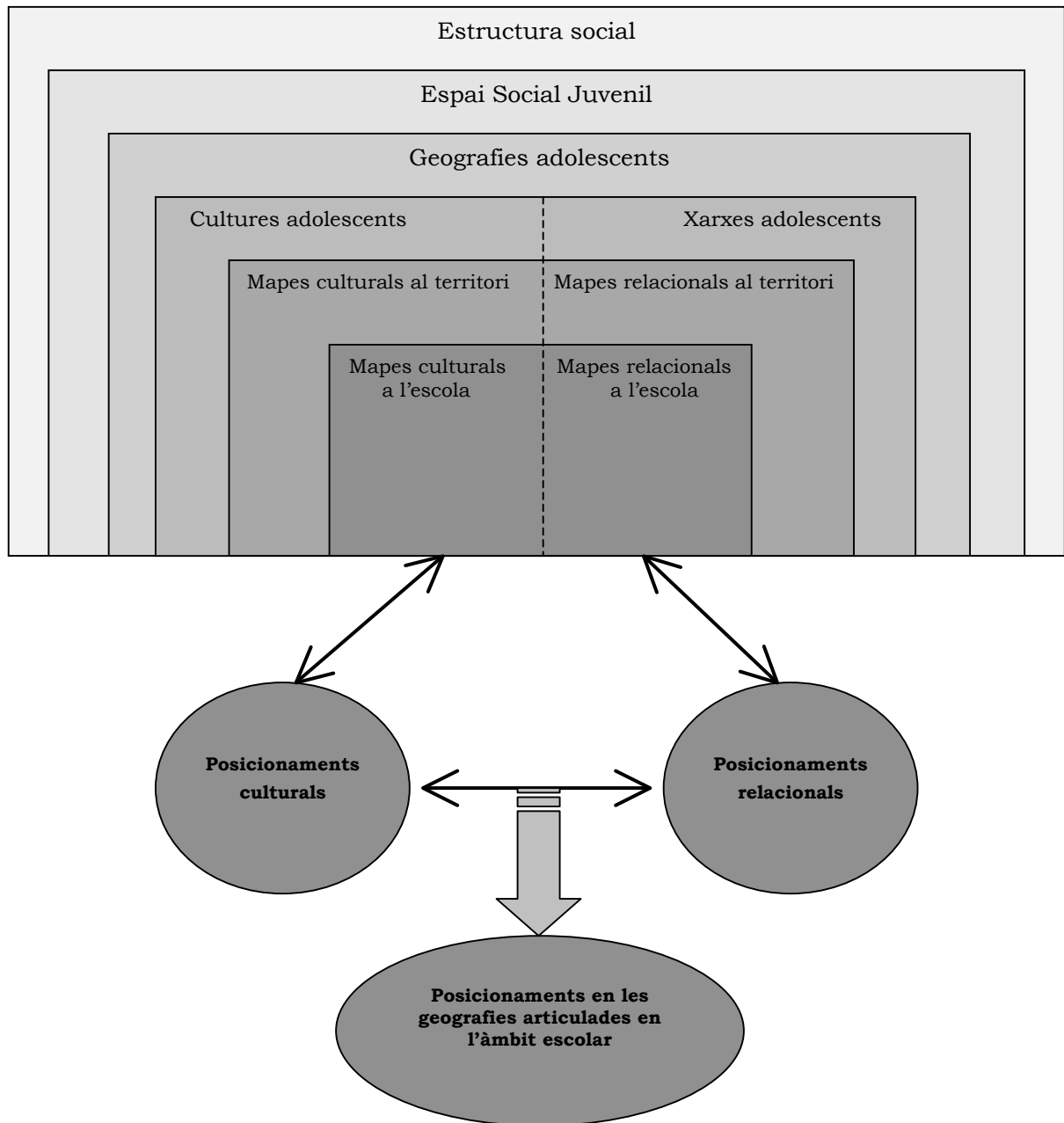
Començarem mostrant l'esquema analític bàsic que resumeix l'esquelet conceptual sobre el que s'ha articulat el marc conceptual desenvolupat (punt 4.1.). En aquest apartat repassarem el sentit del paper que ocupen en aquest esquelet les principals variables en joc, així com el significat de les relacions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

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

4.1. L'esquema analític

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

FIGURA 1: Model d'Anàlisi



Tres observacions abans de fer-ne el corresponent repàs:

- i. Segons es justificarà més endavant, la Figura 1 dibuixa una relació a diversos nivells. En aquests nivells les relacions entre les nocions que apareixen s'han de llegir en termes de condicionaments múltiples que circulen del punt de vista *macro* al *micro*, de l'estructura social general al factor propi dels jocs de posicionament en les geografies adolescents que s'articulen en territori escolar. Els tres quadrants on, respectivament, representen els conceptes *cultures adolescents / xarxes adolescents, mapes culturals al territori / mapes relacionals al territori*, i *mapes culturals a l'escola / mapes relacionals a l'escola* se separen seguint una divisòria discontinua en la mesura en què s'hi plantegen nocions correlatives però referides a dos àmbits d'anàlisi diferenciats: el dels mapes culturals (a la banda esquerra) i el dels mapes relacionals (a la banda dreta).
- ii. La Figura diferencia els quadrants segons games diferents de grisos. El sentit d'aquesta deferenciació, per al cas del primer nivell, no és pas el d'intentar fer veure que algunes variables són més "importants" que d'altres a l'hora de determinar segons quins condicionaments. Per entendre'ns, no s'està dient que l'estructura social (noció situada en el quadrant amb un fons de gris menys intens) condicioni les experiències de posicionament en les geografies escolars menys del que ho fa l'estructuració de l'espai social juvenil; i així successivament. Allò que vull mostrar amb la graduació d'aquestes tonalitats és el recorregut dels nivells macro als micro, i centrar els que han estat i seran els principals focus d'atenció d'aquest treball –aquells que descendeixen al punt de vista més micro, aquells que s'articulen a l'entorn de les relacions entre els quadrants més enfosquits. És per això que els jocs de relacions entre les variables *mapes culturals a l'escola, mapes relacionals a l'escola i posicionaments culturals, posicionaments relacionals* es representen entre els considerats focus d'atenció prioritària.
- iii. Aquest esquema analític serveix per ser aplicat a les experiències de posicionament cultural i relacional viscudes pel conjunt de joves adolescents (vinguin d'on vinguin). Precisament aquest ha estat un dels principals motius de preocupació del plantejament bàsic d'aquest treball: partir de models comprensius i explicatius que no exclusivitzin les raons de les articulacions socials i culturals presents en territori escolar segons determinades adscripcions ètniques o segons les condicions pròpies de la immigració. La qual cosa no vol dir que deixi de ser necessària l'especificació posterior dels significats d'aquest

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

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

4.1.1. Resumint

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

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

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

També a aquest nivell convé destacar la transcendència normativa i normalitzadora de la institució escolar. Variables com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars dels actors implicats, sense menystenir el pes de segons quines implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir a articular (o desarticular) les direccions dels jocs identitaris que els i les adolescents signifiquen dins les seves fronteres. En parlàvem en el punt 2.1.1.1. del segon capítol i m'hi tornaré a referir en el capítol final.

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

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

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

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

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

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

Raonant en relació a la importància del territori escolar, he també afirmat que, malgrat l'escola pot no ser un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el sí d'una comunitat amb la qual entaula relacions de mútua determinació. Aquest context comunitari emmarca la situació en què es troba l'estructura creuada dels principals eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia), així com les geografies culturals i relacionals de referència, i són aquests eixos i aquestes geografies els factors que informen els jocs identitaris "disponibles" en el territori escolar.

4.1.2. Variables d'estudi

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

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

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

4.1.2.1. Posicionaments culturals. Dimensions d'estudi

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

Els mapes culturals a l'escola

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

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

Coordenades. Són els “llocs comuns”, els “senyals bàsics” que estructuraven els mapes dels territoris adolescents i que, alhora, situen els punts substantius que signifiquen les regles de joc a cadascun dels escenaris. Depenent de com els joves adolescents es moguin a l’entorn d’aquests punts aniran posicionant-se d’una manera o d’una altra a cada context, distanciant-se i aproximant-se amb d’altres joves, participant de majories o, per contra, de posicions minoritàries en les geografies adolescents. Com assenyalàvem aleshores, aquestes coordenades defineixen les principals disjuntives, els *dilemes* fonamentals sobre els quals cal prendre decisions, les quals, si bé no sempre són preses de manera lúcida i reflexiva, sí que condicionen la manera de fer-se present a cadascun dels seus camps de joc.

Seguint el model d’anàlisi que plantejo, convindrà fixar-nos en com les coordenades i els dilemes al voltant dels quals van concretant-se els mapes culturals adolescents se signifiquen a l’entorn dels tres escenaris de joc considerats: l’escola, el lleure i la família. M’interessarà, insisteixo, aprofundir en les coordenades que –es refereixin al camp que es refereixin– facin acte de presència i construeixin geografies adolescents en el territori escolar.

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

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

En el procés d’identificació d’aquestes coordenades i homologies hi entrarà en joc un doble nivell d’anàlisi. Em fixaré tant en el *contacte directe i personal* dels joves adolescents (en particular dels joves d’origen immigrant) amb les construccions culturals corresponents, com en el *contacte “mític”* d’aquests joves amb els marcadors típics que serveixen per interpretar determinades distàncies i proximitats en el context dels

mateixos mapes culturals (allò que en el punt he anomenat *marcadors simbòlics*). Tots dos tipus de contacte condicionen les experiències de posicionament dels joves adolescents (autòctons o d'origen immigrant) en el context dels mapes culturals cristallitzats en territori escolar.

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

Experiències de posicionament cultural

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

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

El descobriment d'aquests codis és ja un procés experiencial, cognitiu i pràctic al mateix temps; com ho són les posteriors dinàmiques de posicionament cultural. Ens hi detindrem en la segona part del capítol 7. Centrant-nos en el cas dels posicionaments relatius protagonitzats pels joves d'origen estranger entrevistats, dividirem l'exposició d'acord amb els que hauran estat els principals sentits homològics prèviament identificats: *els sentits de la normalitat* (punt 7.1.2.1.) i *els sentits de la maduresa* (punt 7.1.2.2.).

Judicis i prejudicis "interètnics"

Certs valors d'allò que anomenarem les *ideologies temàtiques entorn la immigració* es filtren en la configuració dels mapes culturals, dels marcs de rellevància que serveixen

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

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

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

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

D'acord amb l'esquema analític, el procediment empíric ha estat organitzat amb l'objectiu de considerar dos nivells d'atenció: 1) els mapes relacionals que serveixen el context (ahora que el resultat) dels posicionaments dels joves adolescents en les xarxes en què participen; i, 2) les experiències, els camins d'aquests joves (específicament dels nois i noies d'origen estranger) a través d'aquests mapes.

Els mapes relacionals a l'escola

Les geografies adolescents no s'expliquen completament atenent a les seves plasmacions culturals. Aquestes geografies són, també, mapes de relacions concretes, *xarxes socials* d'origen divers (tant per la seva composició interna, com en el relatiu als territoris a on s'articulen). Els i les joves adolescents interaccionen amb d'altres joves

adolescents de manera més o menys freqüent, de forma més o menys intensa, cristal·litzant fluxes dinàmics de relació de molt diversa índole: grups estables, agrupacions esporàdiques, relacions diàdiques (d'amistat, de parella, de companyia circumstancial,...), triàdiques, de pont entre grups diferents, etc. No cal dir que els factors facilitadors i legitimadors d'aquestes relacions són també múltiples.

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

I també en aquest terreny es deixen sentir els efectes de determinades pressions estructurals. En un doble sentit. Posicions properes a l'estructura social propicien hàbits i codis culturals propers, la qual cosa facilita sentiments de proximitat que poden culminar en la formació de xarxes adolescents. En segon lloc, i per via més directa, compartir posicions similars a l'estructura social comporta molt sovint compartir espais físics concrets (un barri, uns centres d'oci, una escola...), és a dir, espais físics de contacte, condició necessària per a l'establiment de xarxes d'amistat o companyia.

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

Factors d'origen de les xarxes. Segons he detallat en el punt 2.3.2. del segon capítol, són diverses les raons que expliquen la formació i la transformació de xarxes socials. Moltes d'elles, a més, funcionen solapadament, reforçant-se mútuament. En tot cas, són motius facilitadors d'agrupaments i desagrupaments que actuen, en territori escolar, amb més o menys força segons el cas. Un dels objectius centrals del treball empíric d'aquest treball serà, doncs, el d'identificar el paper que juguen raons com la *propinqüitat*, l'*homofília*, la *transitivitat*, l'*afectivitat* i la *popularitat* en els processos de formació (i transformació) i legitimació de les xarxes socials adolescents articulades en territori escolar, particularment d'aquelles xarxes participades per nois i noies d'origen immigrat.

Morfologia de les xarxes. Tant les característiques com les implicacions de les experiències de posicionament en les geografies escolars són en bona mesura funció de l'estructura de la xarxa de joves estudiada. Com he assenyalat anteriorment, l'anàlisi de les xarxes socials pot proporcionar les eines i instruments necessaris per fer visible i operacionalitzar els mapes relacionals en què se sustenten i des d'on s'elaboren les coordenades i homologies bàsiques de les topografies culturals considerades. Molts dels conceptes que situen les propietats estructurals i morfològiques de les xarxes socials són enormement útils en la identificació de les condicions en què són viscudes aquestes experiències. En el capítol 6, farem sobretot servir determinades mesures de *centralitat* dins el que anomenarem la *xarxa-classe* com a indicadors d'aquesta dimensió: rang (*degree*), intermediació (*betweenness*), proximitat (*closeness*) i capacitat d'influència (índex de poder *Bonacich*).

Experiències de posicionament relacional

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

Proposo, doncs, l'òptica inversa. Malgrat sigui innegable l'existència d'apostes estratègiques prèvies a les experiències de posicionament relacional, malgrat aquestes apostes ajudin a comprendre el perquè i el com de moltes d'aquestes experiències (sobretot quan es tracta de "primeres experiències"), parteixo del plantejament que és bàsicament la força d'allò viscut quotidianament el que construeix i reconstrueix els posicionaments relacionals dels joves d'origen immigrant (i en general del conjunt de joves adolescents) i, a partir d'aquí, les consegüents opcions estratègiques, grupals o individuals. I no cal dir que com més plantegin aquestes experiències conflictives

dilemàtics (veure punt 2.2.1.1. del segon capítol), més manifesta i conscient serà la corresponent presa de decisions estratègiques⁵⁹. Per entendre'ns: que una noia d'origen marroquí, anys després de la seva entrada a l'institut, continuï ajuntant-se en hores de pati exclusivament amb altres noies marroquines no és causa directa d'una aposta estratègica prèvia instrumentalitzada amb aquest propòsit (replegament). Allò que fonamentalment explica el seu posicionament relacional actual són les seves trajectòries experiencials a través tant dels mapes relacionals de referència (estat d'obertura o tancament del conjunt de les xarxes existents, experiències de discriminació, experiències d'acceptació i acollida...) com de les tensions específiques dels mapes culturals que l'envolten.

De tot plegat ens n'ocuparem en la primera part del capítol 7. Més concretament centrarem l'atenció en la importància d'aquells factors condicionants del que denominarem el *camp dels possibles relacionals* dels nois i noies d'origen estranger:

Judicis i prejudicis “interètnics”

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

En aquest cas la pregunta bàsica a formular-se és: ¿com interaccionen les distàncies i proximitats associades als patrons relacionals del conjunt de joves adolescents en qüestió amb les distàncies i proximitats recolzades en categoritzacions etnicistes?

Entre el conjunt de reflexions que es recullen en el punt 7.1.3.2., avancem ara la següent conclusió: els agrupaments sortints, els *cliques*, les xarxes més denses, homogènies i tancades situen els criteris de visibilitat de les distàncies i proximitats culturals. Un cop

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

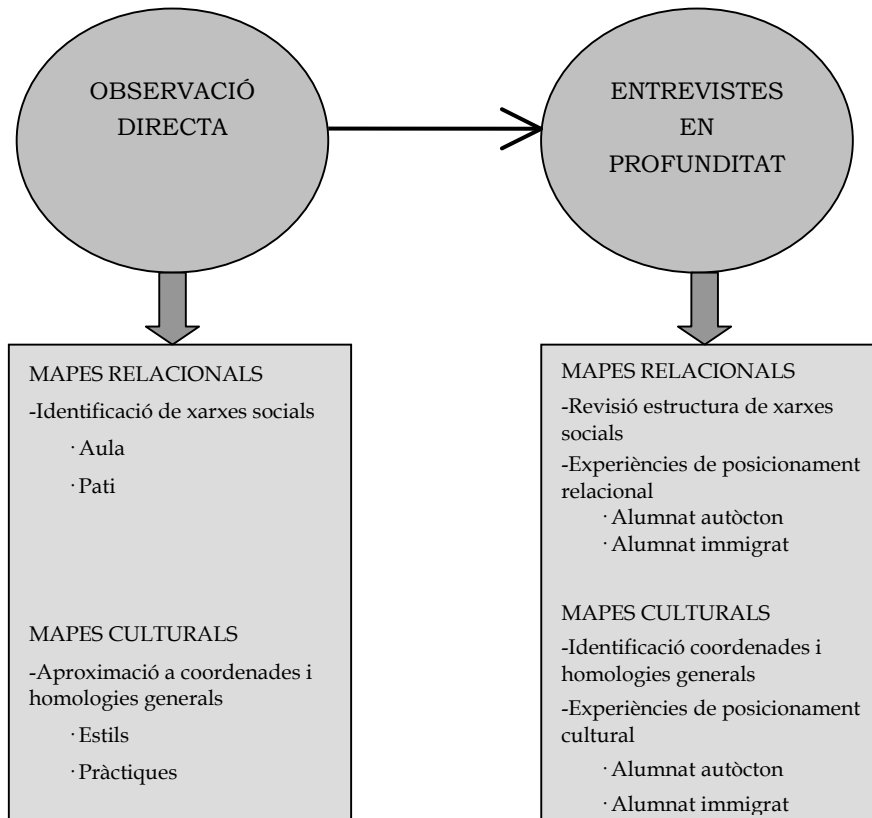
crystal·litzades aquestes correspondències entre mapes relacionals i mapes culturals, són els *cliques* sortints els qui acaben representant simbòlicament els espais adolescents. En allò que més directament afecta als posicionaments relacionals protagonitzats per nois i noies d'origen estranger, veurem com el fet d'agrupar-se freqüentment (sobretot en espais i moments d'esbarjo) individus d'una mateixa procedència, el fet per tant de fer-se visibles facilita el desenvolupament i generalització d'atribucions en base a l'origen, en ocasions de base "ètnica".

4.2. Tècniques i usos metodològics. El treball etnogràfic

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

Com anirem veient d'ara endavant, aquesta és també l'aposta epistemològica d'aquest treball de tesi. En la seva aplicació metodològica, l'esforç ha consistit a fer complementaris els usos de l'observació directa amb els fruits de les entrevistes en profunditat realitzades. Resumim aquests usos en la Figura 2 i passem seguidament a donar-ne compte.

FIGURA 2: Procés Metodològic



4.2.1. L'observació directa

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

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

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

Dinàmiques d'aula. Per dur a terme la detecció d'aquestes dinàmiques, l'investigador ha compartit, durant aproximadament dos mesos, hores de classe amb els grups de tutoria seleccionats com a unitat d'anàlisi (el volum i distribució d'aquestes hores queden recollits en els Quadres 2 i 3). Per regla general, he destinat la presència en aquestes sessions de classe a recollir en el corresponent quadern de notes observacions com: distribució dels alumnes a l'aula, freqüència i motius d'interacció entre veïns de taula, freqüència i motius d'interacció entre alumnes situats distants en l'espai físic de

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

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

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

presència a l'aula. Tots confirmaven que aquesta assumpció va acabar essent compartida pel conjunt dels alumnes a partir de la segona setmana d'observació⁶⁰.

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

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

4.2.1.1. *Xarxes socials i perspectives d'anàlisi*

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

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

⁶⁰ L'inici de l'entrada a l'aula i el començament de les conseqüents tasques d'observació dels quatre grups-classe va programar-se en tots quatre casos coincidint en hora de tutoria. Amb tots quatre tutors va acordar-se la dedicació d'aquesta hora a la meua presentació i explicació del sentit de l'observació i dels

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

4.2.1.2. Xarxes socials i nivells d'anàlisi

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

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

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

La triada. En aquest nivell l'anàlisi se centra en l'estudi de les relacions que s'estableixen entre tres actors o tres subgrups d'actors. S'analitzen mesures relatives a la simetria d'aquestes relacions, així com a la seva transitivitat. Un bon exemple de les potencialitats d'aquest nivell analític ens l'ofereix el ja citat estudi de James Moody (1999) *The Structure of Adolescent Social Relations*:

objectius generals de la recerca. Resolts els dubtes plantejats per part dels alumnes, començava l'experiència d'observació.

Modeling Friendship in Dynamics Settings, al qual tornarem a referir-nos més endavant.

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

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

4.2.1.3. *La delimitació de la xarxa*

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

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

de delimitar les fronteres dels camps relacionals a examen, al capdavant útils segons llurs propis objectius de coneixement.

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

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

La descripció exacta de les unitats d’anàlisi definides és justificada més avall. Avancem que aquestes unitats focalitzen l’atenció en el que anomenarem les “*xarxes-classe*” de quatre grups de tutoria (un segon i un quart d’ESO a l’IES A, un segon i un quart d’ESO

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

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

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

a l'IES B). Partint d'aquesta base, l'observació s'amplia a les xarxes consolidades en hores i espais d'esbarjo, parant especial atenció a les modificacions que es produeixen respecte de les corresponents xarxes-classe de referència.

4.2.1.4. Tècniques de recollida de dades relacionals

Existeixen diferents formes de recollida i obtenció de dades relacionals. Bàsicament són: mitjançant qüestionari, entrevistes, observació, arxius i realització d'experiments. Per mirar de justificar l'opció presa en aquest treball de tesi, ens és útil contraposar els valors de la recollida d'informació via qüestionari amb els valors de l'observació directa aquí defensada⁶². Breument explicats:

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

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

⁶² Pel que fa a la resta de tècniques:

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

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

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

motius i continguts És aquest l'exercici que sustenta la identificació empírica de xarxes relacionals aquí desenvolupada.

Si he optat per la via de l'observació per comptes de per la via del qüestionari ha estat fonamentalment per motius de fiabilitat i d'adequació a l'objecte d'estudi. Em recolzo en les aportacions de Denscombe, Szulc, Patrick i Wood, en el seu article "*Ethnicity and friendship: the contrast between sociometric research and fieldwork observation in primary school classrooms*". Aquests autors critiquen el qüestionari sociomètric com a instrument fiable per a l'obtenció de coneixement sobre els cercles d'amistat dels individus. Rebatent els resultats d'aquells estudis sociomètrics dirigits a identificar la composició ètnica de les xarxes socials de nens i nenes en contextos escolars (índex Criswell), conclouen "*los estudios de caso demuestran de diferentes maneras que las amistades del alumnado son demasiado flexibles y complejas como para que puedan ser recogidas por un test sociométrico*" (Denscombe, Szulc, Patrick i Wood, 1995: 161). I no és tan sols un problema d'"indefinició" de la pregunta formulada (generalment "enumera quins són els teus millors amics o amigues"). Tampoc quan les preguntes tallen en funció de la realització d'activitats concretes ("enumera amb quins companys de classe acostumes a treballar", per exemple) es resol el problema. De fet ens trobem davant una crítica equivalent a aquella de la qual ha estat també objecte els estudis sociomètrics de popularitat⁶³.

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

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

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

4.2.2. Les entrevistes en profunditat

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

Respecte dels mapes relacionals, la realització d'entrevistes semiestructurades, amb guió flexible, ha anat adreçada a l'estudi dels significats dels itineraris i experiències de posicionament relacional del conjunt de joves adolescents entrevistats. Aquest ha estat un estudi especialment emfasitzat en el cas dels nois i noies d'origen estranger amb qui he tingut ocasió d'entrevistar-me. L'objectiu ha estat doncs el de recollir els relats a través dels quals els joves adolescents signifiquen, racionalitzen, interpreten, en definitiva, viuen i experimenten els seus camins per les geografies relacionals que els han envoltat des de la seva entrada a l'institut. El punt de partida és doncs la narració dels sentiments i experiències viscuts ja els primers moments d'incorporació al centre. Quan s'ha tractat de joves estrangers arribats els darrers cursos de primària, la narració arrenca abans, i en tot cas torna a dirigir-se l'atenció en el relat dels moments posteriors de pas a la secundària. Efectivament, és mitjançant les tècniques d'entrevistes narratives (justificades entorn un punt de partida no sempre fixe) que poden capturar-se les estructures de sentit i sentiment en base a les quals els joves narradors interpreten i reinterpreten el seu conjunt d'experiències relacionals; unes experiències carregades de dilemes, incerteses, i dificultats, però també de motivacions, aspiracions i il·lusions⁶⁴. Les dades qualitatives resultants necessàriament es mouen entre el relat de part de les biografies d'aquests joves i els efectes d'*alternació* (Berger i Luckmann, 1966) o reconstrucció significativa d'aquests camins. No descobrim res de nou afirmant que són l'esforç empàtic al temps que el distanciament epistemològic dues de les eines a partir de les quals l'investigador encara la dilucidació d'aquests equilibris.

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

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

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

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

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

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

En tot cas, penetrar en les estructures de sentit i sentiment dels joves adolescents necessita, entre d'altres coses, de l'existència d'un cert tipus de relació de confiança i connivència entre entrevistador i entrevistat. M'agradaria finalment destacar el fet que difícilment s'hagués pogut establir aquesta relació significativa si no s'hagués dut a terme la primera part del procés metodològic. Les hores i els espais compartits, les xerrades informals mantingudes, els favors mútuament concedits, els secrets ben guardats..., tot plegat ha afavorit la generació del clima necessari per al diàleg de mútua

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

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

4.2.3. Unitats d'anàlisi i recompte del treball de camp realitzat

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

4.2.3.1. Els instituts

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

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

QUADRE 1: Calendari del treball de camp

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

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

L'IES A

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

El percentatge d'alumnat estranger inscrit al centre (del total d'estudiants d'ESO, al voltant d'un 8% són d'origen estranger⁶⁵) es correspon amb el percentatge total de població estrangera resident al municipi, però no pas amb la distribució dels seus perfils

⁶⁵ Aquesta proporció se situa ben pròxima al percentatge total d'alumnat estranger estudiant d'ESO al sistema educatiu català, el 7,9% segons dades del Departament d'Ensenyament per al curs 2003-2004.

de procedència. La majoria d'estudiants estrangers de l'institut són d'origen llatinoamericà (sobretot procedents d'Equador) mentre que una part significativa de la població estrangera resident al municipi procedeix de països de la UE.

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

L'IES B

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

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

En el moment de la realització del treball de camp, s'ubica al centre un TAE (Taller d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics, recurs ofert pel SEDEC), aula d'immersió lingüística i competències instrumentals bàsiques on assisteixen els alumnes nouvinguts de parla no romànica quatre matins per setmana. Al TAE s'escolaritzen els alumnes de secundària de nova incorporació del conjunt de centres

públics i concertats de la mateixa zona de referència. Dels 22 alumnes d'aquesta aula, quatre eren estudiants de l'IES B.

El mateix curs en què s'enceta el treball etnogràfic, el centre estrenava l'organització d'un recurs propi, l'Aula d'Acollida. Portada per tres professors, hi assistien alumnes nouvinguts de parla romànica (majoritàriament d'origen llatinoamericà) i els anomenats "alumnes post-TAE". L'Aula d'Acollida és oberta tots els matins de la setmana, per bé que els horaris d'assistència dels alumnes depenen dels seus ritmes d'aprenentatge, i per tant de la conveniència d'anar progressivament incorporant-se més hores de classe amb els corresponents grups de tutoria.

4.2.3.2. Els grups-classe

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

Com anirem detallant tot al llarg del proper capítol, l'edat apareix com una variable significativa a l'hora de marcar els sentits de les coordenades i homologies que tensionen els mapes culturals de referència. Veurem com, per exemple, la construcció dels valors de la maduresa o la transgressió depenen del mateix procés que incorpora el "fer-se gran". Contrastant el món de sentit de nois i noies de 12-14 anys (estudiants de 2on d'ESO) amb els marcs de rellevància dels joves adolescents de 15-17 anys (estudiants de 4rt d'ESO) podem incloure en l'anàlisi la consideració d'aquests efectes.

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

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

TAULA 1: Composició dels grups-classe seleccionats

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

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

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

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

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

QUADRE 2: Horari Institut A

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

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

QUADRE 3: Horari Institut B

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

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

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

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

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

- i. Amb l'alumnat d'origen immigrant. S'ha entrevistat la pràctica totalitat dels nois i noies d'origen estranger de cadascun dels grups-classe. Dues excepcions: no ha estat possible entrevistar la Hakima (noia marroquina estudiant de 2on a l'IES B) per causa del seu desconeixement de la llengua, ni a la Débora (noia equatoriana estudiant de 4rt a l'IES B), per motius del seu absentisme recurrent.
- ii. Amb l'alumnat autòcton. Inicialment s'ha dissenyat la tria en funció de les anotacions preses en la primera fase d'observació del treball de camp. El primer criteri ha estat, doncs, el d'entrevistar aquells nois i noies amb posicionaments culturals manifestos (pràctiques i estètiques) tensionadors d'aquelles

coordenades més directament identificables. A partir d'aquí s'ha anat ampliant la mostra en base a les informacions extretes d'aquestes primeres entrevistes (seguint, doncs, la tècnica anomanada de *snowballing*).

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

TAULA 2: Entrevistes realitzades per grups-classe

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

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

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

Cloem aquest capítol amb la presentació de la Taula 3. En ella es recullen algunes dades bàsiques relatives als casos de cadascun dels 25 alumnes fills i filles de famílies d'origen estranger amb qui he tingut oportunitat d'entrevistar-me⁶⁶.

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

Institut	Nom	Curs	Edat actual	Edat d'arribada	Procedència	Situació convivencial ⁶⁷	Situació laboral dels pares
IES A	Karen	2on	14	12	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, construcció -Mare, servei domèstic
	Ray	2on	14	11	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, jardineria -Mare, servei domèstic
	Diego	2on	13	10	Amparos (Equador)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, jardineria -Mare, servei domèstic
	Sara	4rt	15	15	Córdoba (Argentina)	-Pare -Mare -1 germà	-Pare, hosteleria -Mare, cosidora
	Claudia	4rt	16	16	Chuquicamata (Xile)	-Mare -Company mare	-Mare, aturada -Company mare, jubilat
IES B	Nadia	2on	13	10	Tànger (Marroc)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, traductor -Mare, servei domèstic
	Mirtha	2on	13	12	Quito (Equador)	-Mare (divorciada) -Company mare -3 germans -Nebot	-Mare, servei domèstic -Company mare, construcció
	Arny	2on	13	13	Guayaquil (Equador)	-Mare Compartint habitatge amb una altra família -(pare a Equador)	-Mare, servei domèstic
	Michael	2on	14	14	Guayaquil (Equador)	-Mare -Padrastrre	-Mare, manipuladora d'aliments -Padrastrre, peixeteria
	Fabián	2on	13	10	Guayaquil (Equador)	-Mare -Padrastrre -3 germans	-Mare, inactiva -Padrastrre, empresa tèxtil
	Robert	2on	14	12	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -1 germà	-Pare, aturat -Mare, empresa tèxtil
	Rachida	4rt	16	14	Casablanca (Marroc)	-Mare -Tieta -5 germans -(pare al Marroc)	-Tieta, cuinera -Mare, inactiva

⁶⁶ Amb el propòsit de garantir el seu anonimat, els noms dels alumnes entrevistats, així com els del conjunt dels nois i noies citats en aquest treball de tesi, han estat modificats. Els noms propis proposats a canvi respecten corresponentment l'origen català, castellà, àrab o anglès dels originals.

⁶⁷ El número de germans anotat no inclou la persona entrevistada.

Zahida	4rt	16	11	Larraix (Marroc)	-Pare -Mare -7 germans	-Pare, jardineria -Mare, servei domèstic
Ouasila	4rt	16	14	Tetuan (Marroc)	-Mare -3 germans -(pare difunt)	-Mare, servei domèstic
Fathia	4rt	15	4	Tetuan (Marroc)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, marbrista -Mare, servei domèstic
Yamane	4rt	15	2	Tànger (Marroc)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, construcció -Mare, inactiva
Badia	4rt	15	4	Tànger (Marroc)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, construcció -Mare, inactiva
Violeta	4rt	15	14	Mendoza (Argentina)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, construcció -Mare, servei domèstic
Nelly	4rt	16	14	Guayaquil (Equador)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, empresa tèxtil -Mare, inactiva
Carmen	4rt	15	13	Santa Fe (Argentina)	-Pare -Mare -1 germà -Nebot	-Pare, botiga de mobles -Mare, botiga de mobles
Alí	4rt	15	---	Barcelona (Espanya)	-Pare -Mare -3 germans	-Pare, empresa neteja -Mare, inactiva
Nico	4rt	15	14	Montevideo (Uruguai)	-Pare -Mare -2 germans	-Pare, construcció -Mare, empresa tèxtil
Saïda	4rt (altres grups)	16	11	Nador (Marroc)	(No preguntat)	(No preguntat)
Mounira	4rt (altres grups)	16	12	Tànger (Marroc)	(No preguntat)	(No preguntat)
Fouad	4rt (altres grups)	16	14	Tànger (Marroc)	(No preguntat)	(No preguntat)

Capítol 5

Geografies Adolescents a l'Escola: Els Mapes Culturals

5.1. Coordenades i dilemes	156
5.1.1. Els territoris escolars	157
5.1.1.1. Renúncies i obligacions	157
5.1.1.2. Indisciplines i mals comportaments	167
5.1.1.3. Els companys de classe	170
5.1.1.4. Les relacions amb el professorat	173
5.1.1.5. Les pràctiques informals	176
5.1.2. Els territoris de l'oci	179
5.1.2.1. Els que surten i els que no surten	179
5.1.2.2. Les activitats formalitzades	181
5.1.2.3. Jugant	183
5.1.2.4. Voltant	185
5.1.2.5. La nit	188
5.1.2.6. Els consums	191
5.1.2.7. Les baralles	193
5.1.2.8. Els nòvios i les nòvies	196
5.1.3. Els territoris estilístics	199
5.1.3.1. El gust musical	200
5.1.3.2. El gust estètic	203
5.1.4. Els territoris familiars	207
5.1.4.1. Controls, vigilàncies i obediències	207
5.1.4.2. Secrets i confidències	214
5.1.4.3. La meva futura família?	216
5.2. Homologies	218
5.2.1. Transgressors i normalets	219
5.2.1.1. Estètiques	220
5.2.1.2. Pràctiques i actituds	225
5.2.2. Madurs i immadurs	229
5.2.3. En síntesi	234

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

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

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

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

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

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

Per a la realització d'aquest exercici prenc com a referència el model analític i conceptual elaborat a propòsit d'un estudi de joventut en el qual vaig participar juntament amb Roger Martínez i coordinat per Salvador Cardús. Aquest estudi responia a un encàrrec de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès i fou dut a terme en concepte de conveni amb la Universitat Autònoma de Barcelona⁶⁸.

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

5.1. Coordenades i dilemes

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

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

⁶⁸ L'estudi, inèdit, porta per títol *Geografies i experiències juvenils a Sant Cugat del Vallès. Recerca sobre pràctiques, identitats i transicions a la vida adulta dels i les joves de Sant Cugat del Vallès*, i fou finalitzat el març de 2002.

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

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

Cada vegada que citem les seves paraules, identificarem el grup-classe i institut dels corresponents autors de la següent forma: 2.A. i 4.A. (respectivament, estudiant de 2on d'ESO i estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A), i 2.B. i 4.B. (estudiant de 2on i de 4rt d'ESO a l'IES B).

5.1.1. Els territoris escolars

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

5.1.1.1. Renúncies i obligacions

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

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

Sigui com sigui, sí podem ara anticipar i reafirmar que en el discurs dels entrevistats es fa present la força, major o menor, d'aquesta renúncia. Per simplificar la narració, tot seguit es recullen *quatre possibles maneres d'entendre les formes com els joves l'elaboren i s'hi relacionen, quatre sortides al dilema que planteja l'esforç d'inversió que exigeix l'obligatorietat de l'escolarització*. Com veurem, totes quatre es basen en molt bona mesura en estimacions diverses del “valor de canvi” (al *valor instrumental*, en termes de Basil Bernstein⁶⁹) atribuïble a les credencials educatives (des de l'ESO fins a l'ensenyament superior), és a dir, es justifiquen en funció de les *expectatives acadèmiques i laborals* amb què els joves es representen el futur.

I en tot cas insistim en el fet que els possibles posicionaments respecte dels valors de l'educació formal van lligats més o menys directament a variables més estructurals com la classe social o el capital cultural i educatiu de la família. Entren així en joc no tan sols les afinitats (o distàncies) existents entre l'estil socialitzador de les famílies (condicionat per la posició ocupada en l'estructura de classes) i els codis educatius de la institució escolar; també el pes dels discursos i les apostes familiars relatives a la possible utilitat de la promoció escolar dels fills com a mecanisme de mobilitat social ascendent⁷⁰.

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

L'obligació necessària no suficient. Expectatives de “màxims”

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

⁶⁹ Veure la seva obra *Clases, códigos y control* (Madrid, Akal, 1988). [original del 1977]

⁷⁰ Com veurem més endavant, en el cas de bona part de les famílies d'origen immigrat conflueixen dos factors l'equilibri entre els quals condicionarà, entre d'altres coses, que llurs fills i filles es representin els valors de l'escolarització obligatòria i postobligatòria en un sentit o en un altre: les distàncies i proximitats entre l'estil socialitzador familiar i els codis educatius hegemònics (bé per motius d'origen de classe, bé per raons religioses, bé per la barreja entre totes dues circumstàncies), i el pes de l'aposta per l'èxit de l'escolarització de fills i filles com a part del propi projecte social familiar.

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

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

Sovint, darrera de bona part d'aquests posicionaments d'*acomodació* (acceptació de l'educació com a pur mecanisme de mobilitat social), trobem també actituds d'*adhesió* a l'actual realitat escolar de l'entrevistat, això és, formes d'identificació amb els *valors expressius* de l'educació formal obligatòria⁷¹: responsabilitat, respecte, motivació, perseverança, cooperació, amistat, etc.

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

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

⁷¹ També en aquest cas segueixo la tipologia de Bernstein.

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

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

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

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

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

L'obligació necessària no suficient. Expectatives "ajustades"

Aquest segon posicionament fa referència a aquells discursos i pràctiques relatius al pas per l'escolarització obligatòria tendents a situar-la com a requisit bàsic per a la transició

al mercat laboral, però no suficient per a garantir una inserció sociolaboral mínimament digne i estable. Cal complementar l'ESO amb formació i acreditacions postobligatòries. Això sí, en cap cas s'elaboren aquí expectatives d'arribar fins a la universitat. Aquesta acostuma a ser vista com una opció massa llunyana, generalment descartada per l'excessiva quantitat d'anys d'estudi que suposa.

Així s'expressava la Verónica (4.B.): “(...) *un ciclo. Bachillerato no, porque no me veo. (...) ¡Uuuy!, la universidad. Eso son palabras mayores. Yo paso de estar toda la vida estudiando, a mi no me va eso, y también quiero empezar antes a trabajar*”; i així ho feia la Leti (4.A.): “(...) *el bachillerato como mucho y después, como mucho, algún curso rápido más concreto, pero la universidad paso porque no*” (Leti, 4.A.).

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

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

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

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

També en no pocs casos es desacredita la formació universitària des del punt de vista de les poques garanties instrumentals que ofereixen les seves titul·lacions. Ens trobem llavors amb expressions com: “(...) *porque ¿cuánta gente tiene carrera y está en paro? ¿Cuánta gente tiene el título de médico o abogado y no está haciendo nada? Hay mucho enchufe. Y si tu tío tiene un buffet de abogados te mete y si no al paro*” (Belén,

4.A.). Per la seva banda, amb la Yamane (4.B.), noia de nacionalitat marroquina resident a l'Estat espanyol des dels tres anys, mantinc aquest diàleg:

Entrevistador: ¿Ya sabes después de cuarto lo que te gustaría hacer?

Yamane: Sí bueno, depende de las notas. Si saco bien voy para bachillerato y si no voy para un ciclo. Es que bachillerato es muy difícil, yo haría un ciclo de auxiliar de enfermería.

E: ¿Y tu idea es hacer el ciclo y buscar trabajo, o seguir otro ciclo para ir a la universidad?

Y: No a la universidad no pienso ir, no. Busco trabajo o depende cómo le vaya a mi familia. Pero la universidad no me va a servir de nada.

E: ¿Por qué dices eso?

Y: Porque no te van a dar nada, sólo un diploma, ningún graduado. Tampoco vas a encontrar trabajo más fácil. Pienso que haciendo ciclos creo que tendré trabajo más fácil.

E: ¿Conoces a alguien amigo o familia que esté en la universidad?

Y: Sí, mis dos primos, pero les cuesta mucho, es muy difícil.

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

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

formativa o d'entrades més dignes en el mercat de treball que suposadament facilita l'acreditar el batxillerat. Així ens parlen alguns dels joves entrevistats.

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

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

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

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

L'obligació necessària i suficient. Expectatives de “mínims”

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

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

Elsa: La ESO y ya está. Es,... como lo mínimo, ¿sabes?. Es que yo ya he decidido lo que quiero hacer desde hace mucho tiempo. Voy a estudiar peluquería, esteticien y quiromasajismo. En una academia de peluquería que tengan esteticien y eso. Donde pueda estudiar lo haré. Donde pueda económicamente porque como me lo voy a pagar yo...

Entrevistador: Sí ¿por qué?

Elsa: Porque a mi padre no le hace mucha gracia que estudie eso. Porque él quería que yo hiciera un curso de administrativo. Pero ya le he dicho que no voy a estudiar algo que no me guste, porque luego no vendré a clase. Que es lo que me ha pasado en tercero y el primer año de cuarto. Y que para lo que quiero hacer no necesito nada más. Estaría perdiendo el tiempo.

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

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

Entrevistador: ¿Y eso con la ESO es suficiente?

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

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

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

E: ¿Te consideras una persona trabajadora?

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

La Ouasila i la Zahida són dues noies marroquines estudiants de 4rt d'ESO a l'IES B, arribades a l'Estat feia dos i cinc anys respectivament. Conversant a propòsit de les seves expectatives acadèmiques, deixen constància de les divergències quant als seu

posicionaments educatius; el de la Ouasila encaixaria amb la categoria anteriorment exposada (“expectatives ajustades”), mentre que el posicionament de la Zahida remet més clarament a allò que ens estem referint com a “expectatives de mínims”.

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

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

Ouasila: Jo també crec que repetiré.

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

Z i O: Sí.

E: Per què?

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

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

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

Z: Sí.

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

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

O: Estudiar o treballar

Z: Treballar.

E: I de què us agradaria treballar?

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

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

O: De cambrera (riu).

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

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

L'obligació innecessària. Expectatives “de resignació”

Ens situem ara davant d'uns posicionaments quantitativament força minoritaris. Són aquells en què la presència escolar no s'interpreta en termes de necessitat en funció d'unes expectatives més o menys llunyanes de futur, ans com una obligació “obligada”,

sense més sentit que el de respondre a unes exigències legals i, en ocasions, familiars. Sovint són posicionaments, caracteritzats per la desacreditació no tan sols dels valors expressius de la institució sinó també dels seus discursos de legitimació en base a la utilitat instrumental dels títols que proporciona. Es neguen tant els seus marcs normatius com les seves promeses, negació establerta sobre la base de la participació d'uns valors i referents juvenils alternatius viscuts en els territoris de l'oci. Es tracta, per tant, d'una forma d'estar a l'escola resignada, camp de cultiu d'actituds avaluable com de *resistència*.

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

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

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

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

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

metieron en una aula de esas especial y lo llamábamos así, el “aula de los locos”.

5.1.1.2. Indisciplines i mals comportaments

Com he anunciat i segons ampliaré en el pròxim capítol, cada vegada amb més força es fan presents a l'esfera escolar penetracions de les cultures adolescents. En certes circumstàncies aquestes penetracions coexisteixen amb la cultura i regles escolars, àdhuc algunes opcions pedagògiques aconsellen l'aproximació i connivència entre la cultura educativa i les cultures juvenils que hi penetren⁷². En d'altres circumstàncies aquestes darreres fan presència en l'àmbit escolar transgredint-ne, amb més o menys força, els marcs normatius. Parlem aleshores de manifestacions actitudinals d'indisciplina i contestació normativa, molt lligades a expressions prototípiques de certes formes culturals juvenils.

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

La resistència

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

Els autors d'aquestes transgressions són, més sovint del que ens pensem, conscients del resultat previsible de la seva actitud, al mateix temps que disposen d'espais de fugida

plens de sentit i articulats a partir de valors i normes diferents als de la institució escolar. Les estructures de sentit i les formes culturals que es despleguen en aquests “espais de fugida”⁷³, principalment escenaris d’oci, però també en l’àmbit de les primeres experiències laborals, xoquen quan entren en contacte amb un espai escolar profundament desprestigiat. És en aquest sentit que les seves actituds esdevenen quelcom més que simples “gamberrades”. Si són “resistència” és perquè aconsegueixen reduir els valors i normes de referència del món escolar, aconsegueixen desactivar els mecanismes que l’escola utilitza tradicionalment per fixar els límits del *pensable* i *possible* en les actituds dels joves adolescents.

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

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

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

⁷² Veure en el capítol 3 els apartats 3.1.1. *Resistències i subcultures juvenils*, i 3.1.2. *Antiracisme i pedagogia crítica*.

⁷³ El concepte és deutor del de “cultures fugitives” que utilitza Henry Giroux a *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*, Londres: Routledge (1996).

El gamberrisme

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

Alí (4.B.)

Els actes de provocació que protagonitzen aquest i tants altres alumnes no són pas nous en les vides de les escoles. Davant l'avorriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes, els alumnes cerquen formes d'*entreteniment* per mitjà, justament, del trencament momentani dels ritmes escolars (no només dins de l'aula). Xerrar a classe, passar-se notes, burxar els professors, causar petites destrosses en el mobiliari, etc., són totes elles formes que s'interpreten en aquest sentit, sense que hagin d'anar necessàriament vinculades a actituds anti-escola o de resistència. Alhora, no tan sols tracten de procurar certs moments de diversió, sinó que també s'expliquen en funció de la cerca de distinció en el grup a través de la capacitat d'atreuiment⁷⁴.

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

La Elsa y éstas que son repetidoras, yo creo que intentan llamar un poco la atención. La forma de ser o contestar al profesor, la forma de actuar es para llamar la atención. Ese grupo sería el de las más populares más las del año pasado, la L. [noia d'una altra classe], la Alicia y de cuarto, que no hayan repetido, la M. [noia d'una altra classe] y todas estas chicas. Siempre contestan y te das cuenta, por la actitud, que intentan llamar la atención y como que todo el mundo las mire.

⁷⁴ D'aquí que una de les normes clau dels professors sigui, quan un alumne se'ls enfronta, agafar i parlar-li a part, sense la presència dels seus companys, davant dels quals és precisament quan se sent emmanat a “créixer-se” i a “fer-se notar”.

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

5.1.1.3. Els companys de classe

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

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

Núria: Sí, hem vaig relaxar i també perquè vaig tenir alguns problemes amb uns amics però ja està.

Judith: A mi em va passar això a primer, que el primer trimestre molt bé però a segon i tercer vaig baixar més pels amics. També de socials treia deu i ara que és història no se'm dóna molt bé.

Entrevistador: I sense arribar a concretar res, però, aquests problemes que comenteu amb els amics, ¿per què creieu que us influïen a l'hora d'estudiar o no estudiar?

J: Perquè a vegades et senties traïcionada per algú i jo sóc una persona que necessito parlar cada dia amb els meus amics i amigues i explicar-los els meus problemes. I com no podia em sentia malament i no tenia ganes de fer res.

E: I això va durar molt temps?

J: No, no. I també és que vaig tenir un problema familiar i tot va coincidir.

E: I en el teu cas, Núria?

N: Bueno, en el meu cas és que portem ja tres anys amb aquest problema, des de sisè que va començar i encara no s'ha solucionat i jo crec que no es solucionarà. És que el meu problema és molt, no és general com el de la Judith sinó que, és més específic. A mi és que m'influeixen als estudis perquè estic tot el dia pensant que estic sola i a l'hora d'estudiar no em concentrava i als exàmens...

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

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

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

Leti: Després estan els *empollons* que són tu [dirigint-se a l'Anna] i la Mireia.

Anna: Home jo no faria aquesta classificació.

L: Sí, i l'Andreu.

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

L: Els empollons! [riu].

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

L: Vale! Els que estúdieu molt [riu].

A: Estudiem no.

L: Vale!, els que treuen bona nota! [riu]. L'Anna, la Lenny, l'Andreu, el Xavi..., treuen bones notes. Després els que fan algo, els normalets, jo. I ja els passotes, com el Dani, l'Alfonso i aquests.

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

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

Fins i tot quan el rendiment escolar és molt baix, són més els joves que l'afronten en tant que fracàs controlat i reversible que no pas aquells que reconeixen no sentir-se capaços de capgirar la situació. És a dir, es confia igualment en les capacitats d'un

mateix per redreçar (quan es jutgi oportú) els resultats escolars, aplicant-hi l'esforç necessari. El que justifica, aleshores, el fet de treure males notes acostumen a ser o bé elements externs –canvis inesperats de dificultat per comparació a cursos anteriors o a antics centres–, o bé factors en qualsevol cas aliens a l'aptitud: la vagància, l'avorriment i el disgust d'estudiar, el temps dedicat a divertir-se amb els amics i altres distraccions d'aquesta índole. No volem dir que el recurs a aquesta mena de justificacions sigui necessàriament una estratègia enganyosa per treure's les culpes del damunt; el que cal remarcar és que, d'una manera o altra, s'elaboren explicacions que, d'entrada, tracten d'evitar negar als mateixos individus possibilitats de superació.

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

De manera diferent a com oficialment són interpretades les nocions d'“èxit” i “fracàs” escolars, interessa emfasitzar el fet que gairebé tots els joves, amb diferents matisos, interpreten tant l'èxit com el fracàs educatiu en termes de *posició escolar*, no tant d'estricta rendiment acadèmic. Disposant d'un mateix expedient acadèmic tenen “més èxit” aquells joves que progressen escolarment sense descuidar la seva sociabilitat en la resta de territoris de sociabilitat adolescent. Els altres, els *empollons*, treuen bones notes, però no saben divertir-se: “viuen per estudiar per comptes d'estudiar per viure”, podria dir-se. Per contra, els veritables “herois”, aquells qui des de l'òptica adolescent assoleixen autèntics posicionaments d'“èxit” en els territoris escolars són els qui aconseguixen combinar un bon rendiment sense gaires esforços –encara que sigui només aparentment– i una gran dedicació a la diversió⁷⁵.

5.1.1.4. Les relacions amb el professorat

En el marc escolar no solament s'avaluen els mèrits individuals dels estudiants (coneixements, actituds i hàbits), sinó que es procura imprimir unes certes disposicions

⁷⁵ De fet, quan dins d'aquells grups de joves on es fan presents actituds tendents a desacreditar el valor de la institució escolar hi ha algú que, amb més o menys esforç, treu molt bones notes, en contra del que es podria pensar, això no el fa ser percebut com un *empollón* sinó com algú “molt llest”.

als alumnes, en forma de normes, motivacions i expectatives. Aquests elements són els que defineixen la *cultura escolar*, la qual es fa visible als ulls dels adolescents predominantment a través de la figura dels professors i professores. Deixant de banda les dificultats que suposa per als professors l'exigida harmonització dels principis d'igualtat i universalitat amb el tracte de la diversitat, en aquest moment ens interessa situar les principals formes com els joves els avaluen i s'hi relacionen.

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

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

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

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

realistes”⁷⁶) i de manera desproporcionada. De fet una de les característiques majoritàriament atribuïda a aquells professors i professores ben valorats és la de ser suficientment autoritari com per no deixar que determinats alumnes es “passin de la ratlla”. La majoria dels joves entrevistats (autòctons i d’origen immigrant⁷⁷) critiquen aquells professors que no saben mantenir l’ordre a l’aula, fins i tot ho fan, curiosament, aquells joves qui més s’encarreguen d’entorpir-lo.

Alhora, però, un “bon professor” ha de saber “*connectar*” amb el seu alumnat. I aquí es deixen entreveure alguns efectes de la penetració de les cultures juvenils en l’esfera de la cultura escolar. Aquest procés accentua progressivament la transcendència de nous criteris per jutjar la tasca docent, alhora que reorienta els que fins ara n’eren tradicionals. Arran d’aquest procés, els joves cada vegada més jutgen els seus professors i professores tenint en compte la seva capacitat i voluntat per fer-se respectar, respectant, alhora, la *idiosincràsia cultural* de la mateixa adolescència. S’espera del cos docent que es faci sensible a les lògiques, interessos i racionalitats pròpies del món adolescent, i que no tracti, en va, d’imposar valors i *moralines* de caràcter “adultocèntric”. Professors i professores sovint es veuen, aleshores, obligats a adoptar estratègies d’“adaptació”⁷⁸, i àdhuc de “supervivència”⁷⁹ tant per fer efectiva la gestió de l’aula com per implicar els seus alumnes en el procés d’instrucció. Altrament, es perd l’autoritat significativa i els alumnes “es *rallen*”, és a dir, es cansen, bloquegen i fins i tot s’enfronten als professors.

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

⁷⁶ Cal recordar que l’òptica aquí adoptada és la dels estudiants adolescents. Òbviament que els motius que susciten la intervenció autoritària dels docents siguin més o menys “realistes” és una qüestió relativa, en què generalment no acostumen a coincidir professors i alumnes.

⁷⁷ Veurem posteriorment que bona part dels nois i noies d’origen immigrant viuen la manca de disciplina a l’aula amb certa sorpresa i disgust. Sobretot les primeres setmanes. Sovint aquesta qüestió pot ser explicada en base a la distància entre les disciplines escolars viscudes en origen i les experimentades en l’actualitat.

⁷⁸ Concepte proposat per Andrew Pollard a l’article “A Model of Classroom Coping Strategies” (*British Journal of Sociology of Education*, 3(1): 19-37, 1984), on parla de les “estratègies d’adaptació” (*coping strategies*) del professorat davant els problemes cada vegada més importants d’actitud a l’aula. El professor ha d’adaptar la seva manera de fer per aconseguir mantenir el respecte i la disciplina dels alumnes.

⁷⁹ D’acord amb Peter Woods (1977), d’“estratègies de supervivència” hi ha de molts tipus, per bé que dues d’elles esdevenen particularment ressenyables: la negociació i la fraternització. En tots dos casos es posa l’èmfasi en diverses fórmules per establir complicitats amb les cultures juvenils com l’entreteniment, l’humor, el flirteig, l’ús de noves tecnologies, etc. (“Teaching for survival” a Woods, P. i Hammersley, M. *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Nova York: St. Martin’s Press, 1977.)

Santi (2.A.), a qui ja hem esmentat anteriorment, ens en parla a propòsit de la noció de “comprensió”:

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

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

5.1.1.5. Les pràctiques informals

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

Lògicament les pautes que guien tant l’ocupació i distribució de l’espai del pati com el moviment dels i les alumnes dins els seus límits són relatives al context (físic i social) particular de cada centre. Ara bé, si atenem a la representació de les pràctiques que serveixen per generar sentiments de distància o proximitat entre els interessos i els

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

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

Están los que fuman porros y *to*, en los tronquitos de ahí la esquina, la Elsa, el Juanjo, el Luis, a veces, la J. [alumna d'una altra classe] y yo a veces, y el R. [alumne d'una altra classe]. Ayer fui. Y en las escaleritas está la N., el D., la N. [alumnes d'altres classe] fumando. Y ayer estaba ahí el director y ellas disimulando porque estaban fumando.(...) En la cantina a veces el grupito de la Carmen, la F. [alumna d'una altra classe], la Bárbara, la Nelly, la que ha venido nueva, que no hacen nada, que sólo hablan. Y el Nico, el Alí, el Miguel en la parte de fuera de la cantina, hablando y chillando un poco pa meterse con la gente.

El mateix exercici per a l'IES A el fa l'Andreu, alumne de 4rt d'ESO. En aquest cas s'hi afegeix a les divisions físiques, relacionals i de pràctiques, les distincions per raó d'*estils juvenils*.

Sí, les diferències són més bèsties. I ara amb dos patis encara és més bèstia perquè el pati aquest és on estan els petitons i els *normalillos*, que són els que no tenen un grup concret, i que juguen a pilota i tot això. I a l'altre pati estan els *heviates* asseguts al terra, els independentistes al banc, els *skins* per allà pidolant i destrossant coses i fumant porros, i després estan la Belén i aquestes que estan per l'ombra assegudes, xerrant tranquil·les sense fer res. Llavors clar, no ens relacionem gaire amb els grups. Siestic jo sol sí, amb els que conec, però la resta estan allà separats i aïllats. A més a més sempre estem al mateix lloc, al mateix banc aquell de l'entrada.

Probablement la pràctica menys connotada és la d'estar-se "xerrant sense fer res". Segons el discurs de la majoria d'entrevistats és allò que fan els qui ja no els interessa jugar a pilota (sobretot a futbol) i que, en canvi, no estan per mantenir actituds

transgressores com les d'amagar-se en aquells racons del pati on no poden ser vistos i “*dedicarse toda la hora del patio a fumar sin que les vean*” (Bárbara, 4.B.). En Marc (2.A.) explicava com, ell i els seus amics, havien anat progressivament abandonant la pràctica del futbol en temps d'esbarjo i com, des de principis de 2on, havien anat passant a dedicar-se a “*xerrar sobre el que passa*”. Preguntat sobre una possible explicació d'aquest canvi conclou: “*Pues no ho sé. Com si ens haguéssim fet més grans*”.

En un sentit similar, l'Emma, companya de classe del Marc, interpreta el procés que l'ha empès a deixar la seva dedicació al futbol per “aproximar-se” a grups de noies als quals no havia tingut accés fins el moment.

Emma: En principi a mi és que al J.M. [escola de primària] m'agradava molt jugar a futbol, però llavors el primer any d'institut vaig estar jugant a futbol i, és clar, entre ells es feien amics. Perquè els nois em consideraven..., perquè la majoria que juguen a futbol són ells i em consideraven bé i m'agafaven. Llavors durant aquest primer curs d'ESO, doncs només anava amb nois. I llavors vaig dir que, a partir d'ara, de segon, doncs ara haig de conèixer a unes altres persones. (...) Això normalment ho feia al pati perquè veia a les altres que estaven parlant entre elles, de les amistats que tenien i tot això, i a mi no em feia molta gràcia parlar, però ara per veure com són les amistats juntes...

Entrevistador: I per què penses que la majoria de noies no juga a futbol?

Emma: Perquè no els hi agrada, a la majoria.

Entrevistador: Llavors, què prefereixen?

Emma: Doncs prefereixen tenir una estona per les seves converses i tenir confiança entre elles mateixes.

Entrevistador: I llavors el fet d'ara començar a no jugar tant a futbol, per què ho vas triar?

Emma: Ho vaig dir perquè jo mai havia conviscut amb un grup d'amistats i volia saber com era. Perquè és el que fa la gent d'aquesta edat.

Tant el Marc com l'Emma ens parlen així de les implicacions del “fer-se gran”. Com en l'estructuració de les coordenades anteriorment interpretades, també aquí l'edat esdevé generadora de distàncies i proximitats entre els joves adolescents. L'edat estructura els seus camins per l'adolescència amb força, tot i que sovint de forma opaca i irreflexiva. Els joves, de manera més o menys conscient, canvien la seva conducta, el seu discurs, els seus projectes i aspiracions a mesura que van fent anys, responent així no solament a allò que el context social (i jurídic) ara els permet i abans no els permetia, sinó també “adaptant-se” al que l'entorn més pròxim (geografies adolescents) va esperant-ne. L'edat no es viu només en termes biològics, sinó en termes de *maduració*. Així, quan es parla de joves “petitons” o “infantils” s'està fent referència al fet que encara no han “madurat”, i no necessàriament al fet que tinguin pocs anys. Un dels processos de

maduració més importants, en aquest sentit, és el de deixar de “jugar”. Ens hi detindrem més endavant.

5.1.2. Els territoris de l’oci

Seguidament recollim aquells dilemes, aquelles coordenades que els joves adolescents entrevistats reconeixen com a especialment definidors dels seus posicionaments entorn dels espais i moments que ofereixen els territoris de l’oci.

5.1.2.1. Els que surten i els que no surten

Sortir o no sortir defineix posicionaments diversos a les geografies adolescents. “Moure’s de casa i sortir amb els amics”, representa un conjunt d’activitats específicament juvenil (en oposició al conjunt d’activitats que es fa correspondre a la infància) que durant els darrers anys ha anat generalitzant-se i ocupant un lloc central en tant que caracteritzador (en positiu o en negatiu) de la vida social dels joves adolescents. En ocasions, començar a sortir esdevé pràcticament equivalent de fer-se gran: a partir de certa edat, aquells que no ho fan semblen quedar relegats a un oci “infantil” en absolut discrepant de les obligacions i normativitats escolars i familiars.

D’una banda, per tant, tenim els joves menys transgressors, els que estan més controlats pels pares, o els que senzillament el que fan bàsicament és estudiar, jugar i passar el temps a casa, sols o en companyia d’amics o amigues. Aquests veuen els que fan moltes coses, o més ben dit, els qui semblen fer-ho oblidant les seves obligacions escolars i familiars com a “*passotes*”, com “els que surten cada dia”, identificant habitualment aquests posicionaments amb el manteniment de certes actituds i pràctiques transgressores. La Mireia (4.A.) és particularment radical en la interpretació d’aquestes associacions:

Jo no ni fumo ni, bueno i ara no es pot dir que begui, llavors no... (...) Jo crec que ara s’està prenent com un costum i qui no ho fa és l’estrany. I jo crec que no és així. Hi ha molta gent que no es pot divertir si no surt fins a les vuit del matí i es pren algo i és una mica penós, jo crec que hi ha molta gent que ara ja surt i ja se’n va a fumar. I que ja és una mica la seva prioritat.

Al mateix temps convindria no reïficar l’espai domèstic com un context “castrador” de formes de vida social específicament adolescents. A casa no tan sols es fan els deures de forma individual, es col·labora en major o menor mesura de les tasques domèstiques, es

mira la televisió de forma passiva. A casa també es practiquen activitats carregades de sentit i jocs de posicionament. És per exemple el que succeeix quan s'hi conviden els amics, sigui quin sigui el pretext. I això és el que fan bona part dels nostres entrevistats. L'Andreu (4.A.), per exemple, ens explica:

Marxo a casa d'algú o venen a casa meva depèn. Normalment anem a cases on tenim més llibertat. Ens quedem xerrant i jugant a la *Play* i després per la nit juguem a rol o a un joc de taula similar. O a cartes. Ens estem fins a les cinc del matí o així que ens envien a dormir.

En últim extrem trobem el cas de l'Hèctor (4.B.). Les seves activitats d'oci entre setmana giren sobretot al voltant de la pràctica diària de reunir-se amb els seus amics a les golfes de la casa d'un d'ells. I no diríem pas que es tracta d'activitats sotmeses a controls familiars, ni mogudes per obligacions escolars...

Quedamos en casa de un amigo. Arriba tenemos una buhardilla que hemos pintado y hemos puesto una tele y ahora es nuestro chiringuito. Estamos todo el día ahí, apalancaos. Fumamos y de *to*, chocolate y maría, porque ahí es nuestro y no sube nadie.

En tot cas, no podem oblidar que les percepcions creuades entre aquells que surten i aquells que es queden a casa tenen directament a veure amb els moments d'oci en qüestió. Vull dir, no és el mateix quedar-se a casa el dissabte al vespre, que fer-ho la tarda del dijous, en sortir de l'institut. Per bé que aquestes percepcions freqüentment situïn estigmatitzacions generals, és evident que ni aquells que "surten cada dia" surten de fet cada dia, ni aquells que "es queden a casa cada dia" es queden a casa cada dia. És llavors quan apareixen determinats moments com a especialment definidors dels posicionaments que estem tractant. Aquests acostumen a ser les tardes i nits de divendres (comença el cap de setmana en finalitzar l'institut al migdia) i dissabtes. És en aquests moments quan els i les joves adolescents veritablement se la juguen, en un o altre sentit.

A l'altra banda, els que surten més veuen als nois que no ho fan, "*els que es queden a casa tots els dies*", com una mica "*paradets*", mancats d'interès per divertir-se. Efectivament, els espais majoritàriament significats a l'hora de desplegar els propis jocs dels posicionaments adolescents (simbòlics i relacionals) es troben fora de la llar familiar. Aquesta observació remarca l'argument que anem desgranant. Molt sovint, començar a sortir amb els amics és llegit com a sinònim de fer-se gran, d'iniciar-se en la vida juvenil. L'Elsa (estudiant de 4rt a l'IES B) ho il·lustra de forma ben entenedora:

Y tienen mucho miedo a todo y no salen, ni van a discotecas. Yo me muevo por discotecas en las que podrían entrar ellas perfectamente, pero no les va el rollo de discotecas. A lo mejor de aquí a unos años igual sí, pero ahora prefieren quedarse con lo que tienen que no ir descubriendo más. Aunque les den la oportunidad. A ver, que no te vas a quedar siempre en un grupo de amigos, tienes que abrirte y conocer cosas. Ellas no son muy abiertas a conocer cosas.

A la vegada, com hi ha moltes formes d'estar-se a casa, també hi ha múltiples maneres de sortir, múltiples dilemes que els joves adolescents, de forma més o menys conscient, s'hi veuen obligats a afrontar. Ara bé, hi ha sempre un primer pas (que alguns fan, d'altres no, d'altres a mitges) consistent a franquejar els límits de la llar domèstica amb la voluntat de cercar nous espais d'entreteniment, de diversió, de més o menys experimentació lluny de les mirades de pares i mares.

En síntesi, la forma més o menys activa –i més o menys mòbil– de viure el propi oci condiona com els joves es perceben a ells mateixos i als altres. Esdevé, per tant, una coordenada important a l'hora d'establir els mapes culturals de l'adolescència. Tot seguit tractaré de detallar en quin sentit i mesura els dilemes que plantegen les disjuntives “sortir més o menys”, “ser més o menys *marxós*”, són percebuts en relació a la pràctica d'activitats concretes, amb companyies concretes, a espais concrets.

5.1.2.2. *Les activitats formalitzades*

D'acord amb l'esmentat en el capítol 2, entenc per activitats formalitzades aquelles dinàmiques de lleure “regulades” institucionalment. En efecte, activitats com ara les classes d'idiomes, d'informàtica, de música o fins i tot aquelles altres organitzades per institucions específiques d'educació en el temps lliure (grups d'esplai, centres cívics, centres esportius, etc.) poden no ser vistes com a camp de descoberta, de cultiu, de manifestació d'interessos, d'innovació, d'experimentació, etc. en la mesura en què, a més d'esser regides per normes i regles del joc externes, estan fortament determinades per marcs físics (l'escola d'idiomes, l'acadèmia, el casal, les instal·lacions esportives) i blocs temporals (l'horari) fixats a priori.

No obstant això, quan parlem de la dedicació a activitats formalitzades de tipus *recreatiu* (equips de futbol, aeròbic, tallers...), la representació dels posicionaments corresponents sol ser més neutre. Almenys quan s'hi refereixen els qui les practiquen. Cap d'aquests joves senten estar perdent-se formes autèntiques de diversió adolescent. Ben al contrari, fent-ho viuen intensament tant els valors d'entreteniment que ofereix

l'activitat, com la relació amb els seus companys (de vegades coneguts del l'institut, d'altres no):

“(...) el básquet me ayudó mucho al principio, porque de ahí tengo amigas, y que nos divertimos en los entrenos, y también en las competiciones, aunque siempre perdemos.”

(Sara, 4.A.).

“(...) a ver, que yo hago los deberes y estudio, pero primero hago deporte. (...) Yo fútbol desde pequeño. Ahora estoy en el equipo del instituto y estamos todos ahí, el Pau, el Jorge, el Jordi, el Ignacio, yo y no sé quién más estamos de nuestra clase, y después de la otra clase también.”

(Óscar, 2.B.).

“(...) en teatro me lo pasaba muy bien, porque aprendes mucho a expresarte, y al principio da vergüenza, pero también estás ahí con todo de amigas. Yo no faltaba nunca porque al principio era muy chulo, también con las obras.”

(Saïda, 4.B.).

En canvi hi ha poc dubte que quan aquestes activitats institucionalment formalitzades són alhora de caire *instructiu-formatives* (propres o complementàries a la formació estrictament escolar), aleshores estranyament són viscudes pels joves en qualitat d'expressió i desplegament de la pròpia “identitat”. I això malgrat que molt sovint siguin els propis joves adolescents els qui triïn inscriure-s'hi. Alhora, aquells qui no les practiquen s'ho miren gairebé com una contradicció amb la voluntat de viure plenament i autèntica el seu temps lliure. “*No, paso, ya me aburre bastante el colegio. También tengo que divertirme, ¿no?*”, ens deia la Bárbara (4.B.).

En definitiva, els territoris de l'oci diluciden posicionaments diferencials en les geografies adolescents segons siguin viscuts en un sentit instrumental i utilitari o en un sentit expressiu i participatiu, segons paràmetres de control institucional o de llibertat de moviments.

I també aquí entren en joc factors d'ordre estructural. Ho enuncïàvem en parlar dels usos i sentits de l'escolarització obligatòria (veure “*els territoris escolars*”): els valors de l'aposta acadèmica –les activitats instructives en el lleure entren dins aquesta aposta– s'especifiquen en funció dels discursos i dels projectes socials de les pròpies famílies. I aquests discursos i projectes s'edifiquen sobre unes determinades condicions objectives d'existència. No és tan sols que aquelles famílies amb menys recursos econòmics tinguin més dificultats per inscriure llurs fills i filles en activitats instructives sovint

excessivament costoses. Juntament amb això, cal tenir present que els sentits i els valors de la inversió acadèmica no obligatòria fora de l'àmbit escolar tenen d'altres explicacions: una d'elles és la valoració, més o menys "realista", del que pot aportar en la promoció socioeducativa dels fills i en relació al projecte de mobilitat de la família. Finalment, importa allò vist com a "normal". Mentre que en determinats contextos, qui més qui menys s'ocupa el temps fent alguna activitat instructiva extraescolars (entorns com el de l'IES A), en d'altres contextos el "normal" és que pràcticament ningú en faci ni es plantegi de fer-ne (entorns com el de l'IES B). I en la marcació d'un o altre imaginari poc pes hi tenen raons d'adscripció ètnica o religioses. És finalment una qüestió de classe social i d'entorn social immediat, una qüestió d'*habitus*.

5.1.2.3. Jugant

Les activitats associades a l'entreteniment lúdic, jugar, acostumen a ser vistes com a "encara infantils". Ho hem vist, per exemple, en parlar del tipus de pràctiques informals que els joves adolescents realitzen en moments d'esbarjo, al pati, quan són a l'institut. No és el mateix reunir-se per xerrar sobre temes diversos o amagar-se per fumar que dedicar-se a jugar a futbol o a "tocar i parar". Els qui opten per aquesta darrera opció són percebuts per la resta com els "petitons", els més "infantils". I aquells que deixen de fer-ho ho interpreten "*com si ens haguéssim fet grans*" (recordant les paraules del Marc).

Alguna cosa semblant succeeix quan desplaçem l'atenció cap als territoris de l'oci. Aleshores es fan recurrents aquelles representacions que associen els mateixos posicionaments dels qui surten poc (ho veïem en el punt anterior) amb als d'aquells que quan surten ho fan per anar a jugar. A la pràctica arriba a indiferenciar-se el fet de jugar a casa (a l'ordinador, a la *Play*...) del fet de fer-ho fora de l'àmbit domèstic (jugar a futbol, patinar...). Els comentaris del Rubén (4.A.) són ben aclaridors de com arriben a confondre's aquests posicionaments. Són a més interpretacions construïdes des de les vivències pròpies d'un canvi recent d'hàbits en el seu consum d'oci, un canvi fonamentalment motivat pels moviments dels seus cercles d'amistat.

I no sé, abans no sortia gaire ni res i aquest any surto molt. Abans sortia de tant en quant, els divendres a la tarda una mica però fèiem coses que no... No sé, anàvem a patinar o a jugar a casa d'algú a la *Play*, que no m'agrada gaire, i ara..., m'ho passo molt més bé sortint tots els dies. (...) Doncs no sé, perquè vaig conèixer al Xavi i em vaig fer amic seu i, no sé, em va agradar més la seva forma de quedar. Perquè, saps?, quedem més, no per fer res sinó només per parlar, i amb l'altre grup això no es feia. Quedàvem per patinar o per jugar a la *Play*. I jo doncs per anar a casa d'algú, doncs..., no sé,

m'agrada més aquest rollo. I em vaig apuntar. Ara quedem, estem xerrant del que sigui. De tant en tant fumem.

Però és evident que hi ha jocs i jocs. No és el mateix jugar sol a casa a la video consola, que quedar amb els amics per anar a jugar a futbol a les pistes municipals del barri o al mateix institut en horari extraescolar⁸⁰. Això darrer, jugar a futbol, és el que més li agrada fer al Nico, noi d'origen uruguaià arribat a l'institut B a finals del 3er d'ESO, ara estudiant de 4rt. En el seu cas va ser la pràctica d'aquest joc el que li va permetre passar de no sortir mai de casa, a fer amics (alguns d'ells alumnes del mateix institut, d'altres simplement veïns) i començar a gaudir dels moments i els espais d'oci que li ofereix el barri:

A veces, aunque me quede algún deber, salgo a la calle a jugar a fútbol o algo así. Después, así, todos los días menos los miércoles y los viernes que tengo tarde libre y ya salgo y me voy a jugar a fútbol. Los miércoles y los viernes siempre, ya no me quedo en casa. Los otros días depende, porque a veces tengo que ir a buscar a mi hermano y quedarme con él en casa. Es que mi hermano mayor trabaja y mi madre también y yo me tengo que quedar con él. Los sábados y domingos, pues depende, me voy a ver como juegan a fútbol los del R. [barri de la ciutat] o juego yo. Allí conocí al S. i al P. [alumnes d'altres classes], y allí hice mi grupito. (...) Bueno salí un día con mi hermano grande al polideportivo y los vi y me invitaron a jugar y eso. Y ya luego me preguntaron dónde vivía y ya me vienen a jugar y así los conocí.

El Jordi i el Manu (2.B.), bons amics i companys de classe, fan tant l'una cosa (jugar a la Play) com l'altra (jugar a futbol), i saben distingir perfectament quins posicionaments es juguen al darrera de cadascuna d'ambdues pràctiques. El Jordi, a més, fa referència a una altra tipologia de jocs domèstics, aquests ja poc infantils, a què es dediquen ell i alguns dels seus amics de classe (també veïns) darrerament:

(...) nosotros a veces hacemos juegos raros. (...) Pues..., se le ocurrió una vez a la Esther o a la Ana que hiciéramos lo de pasar las fresas, pero se acabaron las fresas antes de jugar porque nos las comimos. A veces también vamos a casa de la Esther y mientras vemos la película o cuando se acaba, jugamos a las cartas, y quien pierde se quita una pieza de ropa o algo así.

Certament els sentits i valors d'aquests *jocs d'"atreuiment"* i experimentació en les relacions adolescents suposen signes d'avenç en el procés d'abandonament del sentit

⁸⁰ Tornem a recordar en aquest punt els valors associats als espais públics en tant que territoris físics definidors de distàncies, instrumentalitats i entorns socials.

lúdic de pràctiques, gustos i disposicions considerades “encara infantils”. Les observacions del Santi (2.A.) abunden en el significat d’aquesta distinció:

No sé, por ejemplo, nosotros salimos, vamos con los amigos o vamos en moto. Y los otros son de ‘ay, que si salgo de casa me pasa algo’, ‘vamos a mi casa a jugar a la *Play*’. Son más infantiles. Yo por ejemplo, me he criado más en la calle que en mi casa. Yo me he ido por ahí y he conocido gente y estado con gente en lugar de quedarme en casa jugando solo. Tenemos una manera diferente de ver las cosas. Entonces es como un poco eso, que las actividades que realizamos está un poco inmerso eso. Cómo somos.

5.1.2.4. *Voltant*

Tal i com matisava abans, és clar que ni aquells que “surten cada dia” surten realment cada dia, ni tots aquells que “es queden a casa cada dia” es queden a casa cada dia. Així, molts dels joves que sobretot entre setmana romanen a casa fent deures, mirant la televisió, escoltant música o jugant a la *Play*, quan tenen tota la tarda lliure i els caps de setmana surten a voltar amb amics i amigues. Tal és el cas del Juanjo (4.B.):

Entre semana nos quedamos en casa jugando a la *Play*. O viendo algún DVD, según. Cada uno en su casa o a veces en casa de los otros, juntos. Nos lo planteamos y si tenemos ganas salimos y si no en su casa tranquilos. El fin de semana sí que es más de ir por ahí a callejear. Mirar si vemos a alguien y así.

Però també aquí convé puntualitzar que hi ha moltes maneres de voltar. Aquesta diversitat ve donada fonamentalment per dues raons: el tipus de pràctiques que l’acompanyen (passejar per passejar, asseure’s a un parc, anar de compres, fumar, beure etc.), d’una banda, i l’entorn físic concret per on es mouen els joves. És clar que totes dues raons no s’expliquen l’una sense l’altra. Segons l’activitat que centra el fet de voltar se cerquen uns determinats ambients o uns altres, a la vegada que els valors i els significats del territori canvien en funció dels joves que els ocupen i de les pràctiques que hi realitzen. En les línies que segueixen es parla dels sentits d’aquesta diversitat, això és, dels posicionaments en relació les topografies de l’oci que mouen el fet de voltar d’una manera o d’una altra.

La Sara, una noia argentina arribada a principi de l’actual curs, estudiant de 4rt d’ESO a l’IES A, defineix amb l’expressió “*tonteras*” el que podem entendre com un primer significat d’aquesta pràctica:

Entrevistador: Cuando dices que os reunís con las chicas, ¿qué plan tenéis?

Sara: *Tonteras*. Es como decir estupideces o idioteces. Nada, cualquier cosa, por ahí, damos vuelta, caminamos y si no nos sentamos en la plaza del Monasterio y hablamos un rato. O si no nos vamos a mi casa y estamos en mi casa, escuchamos música. Siempre hemos de pasar por algún sitio a comprar chuches porque la Leti siempre necesita chuches [riu].

E: ¿Y el fin de semana?

S: También, tonteras, ir a dar vueltas por el pueblo, por el centro, sobretodo.

Es tracta en aquest cas de voltar per voltar, pel simplement de passar l'estona amb els amics o les amigues fora de casa. Voltar sense un rumb fix, mirant botigues, comprant el berenar, asseient-se per descansar... Generalment en zones allà on la gent fa el mateix: en avingudes i en parcs cèntrics, en zones comercials..., en resum, a zones no estigmatitzades com a perilloses o com a espais de transgressió. Tots els estudiants de 2on d'ESO de l'IES A ho tenen claríssim. És el que els agrada fer quan es reuneixen cada divendres a les 17.30 hores a una botiga de llaminadures al centre del poble. La Joana A. ho explica d'aquesta manera:

Sí quedem allà tot segon. Que deuen estar farts de nosaltres, perquè ja des de primer, els del P. [escola de primària] anàvem allà i ja s'ha establert. Sempre que quedem el divendres, dissabte o diumenge a les cinc i mitja estem allà. (...) Doncs no sé, és que saps, normalment no fem res i anem d'aquí cap a allà. Si per exemple algú es vol comprar algo, pues anem a mirar. Anem al cine o anem a casa d'algú a fer algo.

L'Alba, companya de classe de la Joana, explica el sentit d'aquesta manera de voltar, i afegeix com pot arribar a resultar un xic monòton quan es practica rutinàriament: "*A S. [nom del municipi] hi ha molta tradició de sortir al carrer i passejar i mirar botigues o a veure qui et trobes. Una mica és divertit, però tots els dies no. Jo ja m'he cansat, i últimament el que fem molt és veure pelis de vídeo a casa d'algú, perquè surt més econòmic que anar al cinema, o agafem un DVD*".

Podríem afirmar que els posicionaments culturals dels i les joves adolescents (sobretot noies) que ocupen el seu temps lliure d'aquesta manera mantenen certes homologies amb els d'aquells joves (sobretot nois) que el destinen a quedar amb els amics per anar a jugar a futbol a determinats espais públics del municipi.

Finalment, la Núria, amiga de la Joana A., aporta la següent observació: "*Els que queden al S. [botiga de llaminadures] som nosaltres, després estan els que queden als cines que són gent més així. De buscar-se problemes, de fumar porros i tal*". Aquests comentaris reflecteixen la circulació d'allò que anomenàvem *coneixements típics*; en

aquest cas, coneixements típics sobre els valors i els significats associats a determinats espais físics del municipi. És així com es (re)construeix simbòlicament el territori: fent dels mapes urbans, mapes significatius carregats de connotacions, apropiacions i valors d'ús. En el cas del municipi on es troba l'IES A, els coneixements típics sobre el territori defineixen, entre d'altres, l'oposició a la qual es refereix la Núria. Una oposició a bastament compartida per la resta dels seus companys: el centre urbà és l'espai dels "normalets", l'esplanada dels cinemes és el territori dels "transgressors".

Com ampliarem més endavant la "transgressió" és una expressió relativa, i una de les raons d'aquesta relativitat és, certament, l'edat. Allò que per a uns adolescents de tretze anys és vist com a transgressor –fumar, beure, "enrotllar-se amb nois o noies", etc.–, per a un jove de quinze o setze pot perfectament ser viscut amb absoluta "normalitat". Segurament això és el que explica que cap dels joves entrevistats estudiants de 4rt comparteixin en el mateix sentit aquesta tipificació simbòlica dels espais. Per als més "grans", els espais autèntics de transgressió són uns altres. Ho veurem després.

Interessa, però, esmentar que ens estem situant davant d'una segona forma d'entendre la relació amb l'espai públic, d'un segon significat de voltar-hi. Consisteix a cercar aquells espais considerats "propis" o "privatius" de determinats usos. Aquestes apropiacions, bé per part de grups concrets de joves, bé per a determinats usos, serveixen com a *marcadors simbòlics* del territori; aquells que permeten els joves anar-s'hi posicionant (anar-hi voltant, per exemple) en funció dels sentiments de distància o proximitat que experimentin en relació a determinades representacions compartides. I val a dir que aquests marcadors de territori funcionen a mode de prejudici, en ocasions responent a la realitat, en ocasions deformant-la o exagerant-la. Interessa tornar destacar com aquestes tipificacions circulen a través de les geografies adolescents (tot produint-les), per mitjà de mecanismes de transmissió molt diversos. En el cas dels marcadors territorials fonamentalment a través de determinats circuits d'interacció personal (així com ho fan les *llegendes urbanes*).

Hem exemplificat el funcionament d'aquests marcadors a partir dels discursos d'alguns estudiants de l'IES A. Aquí la divisió s'estableix en funció de la mena de pràctiques (transgressores o no transgressores) que s'associen a determinats espais públics. Per al cas del municipi a on es troba l'IES B, les articulacions dels marcadors territorials s'expliquen, a més, pel joc d'imatges compartides en relació a la realitat social dels seus barris. En un d'aquests, al barri R., resideix un elevat percentatge de població d'origen marroquí, fet que marca les visions topogràfiques que, amb més o menys base de realitat, circulen entre els estudiants d'aquest institut, hi visquin o no hi visquin. Gairebé tothom té alguna història a explicar sobre successos esdevinguts en aquest barri. I totes

relacionades amb el fet que en els seus carrers, en els seus portals, en els seus parcs s'hi concentrin joves d'origen marroquí. Aquest és el primer argument de marccació, “*qui hi ha*”, abans doncs del raonament sobre “*què s'hi fa*”. Ens hi detindrem en el capítol 7, punt 7.1.3.1. *La importància dels significats (mapes culturals i contacte)*.

Finalment, d'acord amb la classificació que estem revisant, una tercera manera de voltar consistiria no pas a passejar o estar-se per zones (re)conegudes, amb connotacions pròpies, sinó al contrari. Del que es tracta en aquest cas és de “descobrir” noves apropiacions d'espais “verges” d'estigmatitzacions. Els joves que, amb més o menys freqüència, hi opten no tenen cap pretensió de fer-se visibles, més aviat al revés: els interessa reunir-se amb els seus i cercar espais d'intimitat, de tranquil·litat, allà on ningú els interpreti, espais simbòlicament (en ocasions també físicament) al marge de les marcacions territorials més reconegudes. Això és, per exemple, el que fa el Xavi (4.A.), amb els seus millors amics:

Sempre busquem llocs que siguin tranquils que passi poca gent i no ens molestin, que puguem fer la nostra vida. Llavors va haver una temporada que ens anàvem passat el passeig G., al final, que hi ha un bosc passat el C.B. [centre religiós], doncs ens fotíem allà, *pum*. I anàvem a fer expedicions pel bosc, a explorar-lo i tal. A vegades, des de C.F. [barri del municipi] tirant cap amunt hi ha com una franja de bosc que arriba fins el cinturó, i llavors ens quedem allà. Nosaltres li diem ‘Pedra-foguera’, que ara està destrossat perquè va caure un arbre no sé com. Doncs allà hi ha una pedra molt gran on fem una foguera i coses, així rollo bastant cumba.

Diríem que les pràctiques concretes que es realitzen en aquests espais d'intimitat col·lectiva és el de menys, sempre i quan no s'arrisqui el significat general d'aquest posicionament: compartir privadament, gairebé secretament, determinats interessos, solidaritats, afectes.

5.1.2.5. *La nit*

Podria realitzar-se una tesi sencera exclusivament dedicada a l'anàlisi dels usos i sentits juvenils de la nit, dels dilemes que la nit planteja a les vides dels joves adolescents⁸¹. Certament és aquest un dels escenaris on hi ha més en joc, on més explícitament es

⁸¹ Veure, per exemple, el llibre de Robert Hollands, *Friday Night. Saturday Night: Youth Cultural Identification in the Post-Industrial City* (Department of Social Policy, Newcastle, Newcastle University, 1995).

representen aquests dilemes, on més clarament es construeixen les geografies i gramàtiques dels joves adolescents que “viuen” l’oci⁸².

Les geografies juvenils, tant els seus mapes culturals com les seves topografies relacionals, divideixen en bona mesura entre aquells que no surten (o que surten a jugar o a voltar per les tardes) i aquells que surten de nit. Concretament és el fet d’anar o no de discoteques el que més marca la diferència. I si això és així és essencialment per les homologies que es construeixen entorn el sortir de marxa i discoteca i el no fer-ho. Anunciàvem algunes d’aquestes homologies en el primer punt d’aquest apartat (*els que surten i els que no surten*). Per a aquells als qui agrada sortir de discoteques divendres i dissabtes per la nit, aquells que no ho han fet mai són els joves més “paradets”, aquells que “encara” no s’hi atreveixen, aquells que “encara” viuen a bressol dels pares preocupats per les seves obligacions escolars i familiars. Aquells qui defugen la marxa nocturna, veuen els qui la viuen intensament com a “passotes” i “transgressors”, poc responsables. Tot plegat és certament una caricatura, però una caricatura que articula posicionaments específics sobretot quan es fa referència al sortir de nit, més particularment al freqüentar segons quines discoteques.

La “lluïta” de la Belén (4.A.) per trencar la imatge que la resta de companys es fa d’ella és certament significativa d’aquest joc de distincions. Així es defensa:

Porque yo estoy segura, porque además mucha gente me lo ha dicho, que a primera vista yo parezco una chica muy alocada, muy abierta, que me gusta mucho la fiesta, y eso no me lo vais a negar porque estoy segurísima [dirigint-se a la seva companya present a l’entrevista]. A mí, salir a discotecas y llegar a las tantas a mi casa, muy de vez en cuando. No es asiduamente de cada sábado. Yo igual salgo el viernes, me voy con mi novio por ahí y llego a casa a las doce y media o así, porque el sábado trabajo con mi padre en su empresa. Entonces mi día para salir a la discoteca es el sábado. Y el sábado entonces me quedo hasta las tres, dos y media tres, pero yendo a tomar algo por aquí o a cenar con otros amigos. Y el domingo también salgo, pero llego a las diez o diez y media a casa. O sea que tampoco soy una persona yo muy... exigente para salir. Tampoco me va. Me gusta ir pero no cada fin de semana a fiestas mil, porque luego tampoco..., le quita la gracia. (...) Y nadie de la clase se lo cree. Y me da rabia.

⁸² Fent referència a dos dels espais privilegiats definidors d’aquests usos i sentits, els bars i les discoteques, Martínez i Pérez plantegen la següent argumentació: “Els bars i les discoteques per a joves, per tant, fan perfectament la funció d’aïllar-los tant dels nens com dels adults. I si és de nit millor, perquè llavors la separació serà radical: uns dormen mentre els altres viuen, no hi ha perill d’interferència, ni tan sols en el camí de tornada a casa. S’aconsegueix així un espai restringit, propi, tancat a mirades indiscretes, on deixar-se portar per la complicitat i experimentar sense haver de retre’n comptes a ningú” (Martínez i Pérez, 1997: 107).

La Tina (4.B.) experimenta una certa ambivalència en les seves relacions amb les amigues de l'institut. A més d'amistat, amb elles comparteix determinats gustos (la roba, la música), així com unes visions similars sobre l'escolarització. Alhora es distancia d'algunes d'elles pel fet de no compartir el mateix interès per la marxa i els ambients nocturns de les discoteques. Ella comenta, *“es que no me gusta mucho ir de discotecas, porque están todos los tíos ahí y no. Me agobio. Y por el humo porque yo no fumo. Y ahí todo el mundo fuma de to”*.

En un sentit similar s'expressa la Carmen, la noia argentina a qui citava en el punt anterior, distanciant-se dels supòsits que s'adjunten a la pràctica freqüent d'anar de discoteques:

Las chicas más populares van a la discoteca. A ver, que yo a veces voy a la discoteca. Si me invitan voy. Pero las chicas populares van a la discoteca para mostrarse, y entonces se arreglan mucho y se ven que son diferentes. Y las otras chicas no van mucho a la discoteca, y el día que van, van para divertirse y no para mostrarse. En mi caso, sí que hay diferencias. Me gusta estar en un parque tomando mate, que es como un té argentino, juntarme con mis amigos e ir a un bar. Me gusta mucho más estar con mis amigos que ir a una discoteca a bailar, a fumar, emborracharse y todo eso.

Queda constància de com el fet de sortir de discoteques marca posicionaments diferenciats en les geografies adolescents, sobretot en el cas d'aquells joves que bé estan ja en l'edat de poder fer-ho (a partir dels 16 anys), bé comencen a tenir l'aparença física necessària per “colar-s'hi”. Als més joves (en el nostre cas els estudiants de 2on d'ESO) la marca no els toca de tan a prop, per bé que en ocasions es disposa ja de certes experiències en aquest terreny. La Cristina i la Jessy, alumnes de segon a l'IES B, totes dues repetidores, es distingeixen dels seus companys de classe atenent a aquest fet: *“(…) de la clase sólo nosotras, porque aparentamos más. Los demás en casita. (...) En el G. [nom d'una discoteca] es a partir de dieciséis, pero te cuelan porque no va mucha gente, y en el Z.E. [nom d'una altra discoteca], a partir de 14”*, explica la Jessy.

I certament existeixen també subdivisions entre aquells que es mouen per discoteques. No és el mateix freqüentar discoteques de “grans” els divendres o dissabtes de nit o matinada, que anar esporàdicament a discoteques de “petits” els dissabtes o diumenges a la tarda (el cas de la Jessy i la Cristina). Com tampoc no és el mateix desplaçar-se en cotxe buscant zones de marxa nocturna fora del municipi, que divertir-se en les discoteques “típiques” de la mateixa ciutat. L'Elsa, estudiant repetidora de 4rt a l'IES B, fa referència a aquesta darrera distinció:

Mira, los más jóvenes tienen veintitrés o veinticinco años. También he salido con los del instituto alguna vez. El fin de año pasado en lugar de irme por ahí pues me fui con ellas al *C.* [nom de discoteca], pero no muy bien. Es que no me lo paso bien con ellas. No es la misma fiesta que hago con otra gente. A ellas les gusta el *C.*, el *E.*, el *P.A.* [noms de discoteques], y estas cosas, y a mi me gusta más el rollo *house*. Voy al *A.B.* [nom de discoteca] que ellas ya no pueden ir, vamos a un *after* que está en G. [nom de municipi veí] y se necesita transporte para ir. Y no sé, que el mundo que he conocido fuera de M. [nom del municipi] es el que me ha gustado. En B. [nom de ciutat] vamos al *P.*, y si me voy de *after*, al *S.*. Al *A.B.*, que está en G., o el *D.*, que está en S. [nom de municipi]. (...) No, no es el mismo. Donde yo voy con los chicos estos más grandes, se encuentra gente más grande. Y no hay peleas, ni malos rollos, ni ves a gente que va con un montón de copas por el suelo. Que cuando vas con la otra gente, ves peleas o aunque no estés metido en una de ellas te viene una que se ha metido algo de coca o algo y ya, *uf*. Son rollos diferentes porque el tipo de gente ya lo define, no son tan críos.

Les darreres frases d'aquest fragment d'entrevista ajuden a situar una de les homologies que creuen les geografies culturals de l'adolescència. En parlarem més endavant.

5.1.2.6. *Els consums*

Si els joves consumeixen més o menys drogues, de quina mena, amb més o menys assiduïtat, en quins contextos, a quines edats, etc. són temes que efectivament preocupen els adults –pares i mares, responsables de l'Administració, professors, veïns... Però val a dir que el consum de drogues (des del tabac o l'alcohol, fins la cocaïna, passant pel haixix o la marihuana) planteja tot un seguit de dilemes també als joves adolescents. I aquí entra a debat el tipus d'ús que es fa d'aquest consum. Alguns consumeixen drogues en contextos de festa i diversió, d'altres simplement en situacions de companyonia o de reunió entre amics. Molts s'oposen a l'ús “perillós” del que consideren un consum “desfasat” i poc controlat de drogues, sobretot quan aquest té lloc a l'entorn de certs espais i moments de *marxa* nocturna.

D'altres s'oposen en bloc a qualsevol mena d'ús de les drogues, inclosos el tabac i l'alcohol. Aquest darrer és, per exemple, el posicionament de l'Alí (4.B.), qui assegura, “(...) *como ellos que piensan cada día en los cigarros y los porros y los cubatas, yo pienso en el fútbol, en mi vida, mis estudios y ya está*”. L'ambivalència de la Tina en les seves relacions amb les amigues (ho mencionàvem abans) també l'explica aquest distanciament. En referència a la que havia estat una de les seves millors amigues de l'institut comenta:

Pero lo que pasa es que este año ha cambiado mucho y fuma porros. Y a mi no me gusta. No es mala persona pero... No me gustan los porros y se mete coca a veces también. Ha cambiado mucho. A veces me cae muy bien pero ha cambiado mucho. Antes fumaba pero ahora ya es porros, coca y *uf*.

Ens situem també aquí davant d'una qüestió d'edat. Tota noció o mesura de “transgressió” és una construcció social relativa, entre d'altres coses, a l'edat. Així, dels dilemes que planegen sobre el terreny del consum de drogues, sobretot ens parlen els joves adolescents estudiants de 4rt d'ESO⁸³.

Més concretament solen distingir-se les implicacions de fumar *porros* de les que suposa prendre *pastilles* o provar drogues més fortes. El que s'associa als uns i als altres consums, les imatges que es comparteixen, els grups que s'hi vinculen, són molt variables. Sempre depenent del context, fumar *porros* (generalment haixix o marihuana) no acostuma a ser un acte tan estigmatitzat com ho és el consum de drogues de disseny. Quan no s'acompanya del consum de pastilles, poc es problematitza el fet de fumar *porros* amb amics o companys. El Rubén, estudiant de 4rt a l'IES A, té clars aquests límits, alhora que relativitza lúcidament certes visions oficials sobre els *itineraris típics* de la “drogaddicció”:

És lo bo d'aquest grup, que ho tenim bastant controlat. Porros de vegades i ja està. I a més ho tenim claríssim, que no passem d'aquí. Perquè no, perquè les pastilles i tot això és massa ja. (...) Home, sempre diuen que es comença per aquí i..., però si no existissin els porros dirien que comença pel tabac i acabes fotent-te heroïna, però es clar... Es força de voluntat baixa també, no sé.

El Juanjo, estudiant de 4rt a l'IES B, es belluga en la mateixa tessitura quan afirma: “*Yo fumo y bebo. Beber no es cada sábado pero sí en ocasiones. Luego, las pastillas y eso, yo de ese rollo paso. Sí que algún porro me he fumado, pero quién no. Pero eso de estar enchufao todo el día como hacen algunos, no*”.

No es tracta només de l'aplicació de certs criteris de *perillositat*, sinó bàsicament del tipus de tipificacions que circulen entorn de l'un o l'altre consum. I en aquest punt serveixen també com a marcadors els casos més extrems, casos, per definició, poc representatius des del punt de vista estadístic, però transcendents a l'hora de

⁸³ Els més petits, els alumnes de 2on d'ESO amb qui he tingut ocasió de conversar (informalment o en situació d'entrevista), tots ells tenen de moment clar el seu rebuig frontal a qualsevol tipus de consum “il·lícit” i addictiu.

visualitzar fronteres i distàncies socials a l'espai juvenil: aquells casos de joves que perden el control i semblen “enganxar-se” a espirals de conjunts de pràctiques ocioses perniciosos. També aquí, gairebé tothom sembla conèixer alguna història. L'Elsa, per exemple, relata: *“yo he visto a gente morirse de sobredosis. Y lo he visto, y sé que si hago eso lo que me puede pasar. Pero lo tengo claro y sé lo que puedo y no puedo hacer. Por ejemplo esa chica se murió de sobredosis de coca. No sé cuánto dijeron, diecisiete pollos, creo que se metió”*.

Òbviament és clar que a la pràctica no tothom a qui agrada sortir de festa els caps de setmana i freqüentar discoteques fins a altes hores de la matinada “va enxufat tot el dia”, com no és cert que aquells que han provat aquesta mena de consums (drogues sintètiques i cocaïna) hagin d'haver perdut el control de les seves responsabilitats i obligacions serioses. Els companys de classe de la Lorena, estudiant de 4rt a l'IES A, consideren que és ella qui “més coses ha provat” (paraules del Francesc) de tots ells. I això és el que ens diu ella:

Yo no he tomado por costumbre meterme pastillas ni coca. Que alguna vez lo he hecho, claro que sí, pero no es que lo necesite. Yo fumar porros sí que lo hago, y ya hace tiempo que lo tome como ‘no pasa nada’, que tampoco es que vaya todo el día colocada, pero fumo uno o dos al día. Pero hay gente que no, que no puede vivir sin la coca y sin esas cosas. Y a mí esas cosas no me van, y la gente que sí, pues acaba mal. Mayormente son esas personas las que meten follón, los que más la lían.

Però també a la pràctica continua essent cert que són aquesta mena d'atreviments, d'experimentacions i transgressions en el terreny del consum de substàncies “nocives” els punts marcadors de fronteres. Ho ampliarem més endavant. Seguidament abordarem una tema que ens ajudarà a entendre l'associació concreta a què es refereix la Lorena en les seves darreres paraules, l'associació entre drogues i violència.

5.1.2.7. Les baralles

En la pràctica totalitat dels discursos dels joves entrevistats apareixen significatives referències a la importància de l'agressivitat i la violència en tant que mecanismes de presència social. Efectivament, el fet de mantenir o no comportaments violents, en genèric, s'especifica com un lloc comú i compartit a l'hora d'identificar posicionaments des d'un punt de vista preminentment actitudinal. No cal dir que les accepcions d'aquesta mena de comportament són múltiples i sovint contradictòries: agressivitat física, agressivitat verbal, violència defensiva, violència de provocació, violència

gratuïta, etc. Segons afinarem més endavant, l'exercici de diferents modes d'intimidació o violència dona lloc a formes diverses de fer-se present en les geografies adolescents.

Sigui com sigui, i per bé que ens trobem davant d'un eix caracteritzador de comportaments que corre en paral·lel a la conformació dels estils juvenils, acostuma a acordar-se la seva adscripció genèrica a grups i posicionaments força específics en les geografies adolescents. En aquests casos la noció de violència que serveix com a criteri de classificació és la de la intimidació i agressivitat física. És sobretot del que parlarem en aquest punt.

I també aquí són utilitzats com a exemples marcadors simbòlics determinats casos conductuals minoritaris, per bé que molt visibles i amb gran poder de generació de tipificacions i llegendes compartides per la majoria de joves adolescents. Per exemple, un estudiant de 4rt d'ESO a l'IES B, el Miguel, valora la "normalitat" del seu grup en funció de la seva distància respecte d'aquesta mena de pràctiques: *"nosotros somos normalillos, nada de liarla ni meterse en bullas. Bueno en el patio un poco la liamos, pero fuera no nos metemos con nadie. No somos como los típicos esos que van de chulos de que 'si te parto la boca porque eres feo' o 'que si me miras...'"*.

El fet de sentir-se amenaçat, de sentir-se insegur o el simple rebuig a l'ús sistemàtic de formes violentes fa que els joves que se'n distancien identifiquin els subjectes violents (o potencialment agressius) com a *bulleros*, *xungos*, *xulos* o, simplement, *mala gent*, oposats als *pacífics*, als qui defugen la contesa física (per por i/o per rebuig moral), als *tranquil·lets*, als *civilitzats*, als que no busquen problemes, en suma, a la *bona gent o gent normal*⁸⁴. En no poques ocasions s'arriba a identificar determinats estils juvenils com a portadors "reconeguts" d'actituds violentes. La visió més compartida és que són els "*pelats*" els qui més explícitament personalitzen el manteniment d'aquestes actituds. Òbviament en la definició d'aquest grup d'estil (estètic i conductual), com en la de la resta, entren en joc multiplicitat d'ingredients i punts de vista. No és ara el moment d'abordar aquests jocs d'homologies; sí ho és, però, d'avançar el lligam majoritàriament reconegut entre ser "*pelat*" i ser "violent". El Xavi, estudiant de 4rt a l'IES A, proposa la següent interpretació:

⁸⁴ L'edat se situa també com una variable clau a l'hora d'entendre la mena de relació que mantenen els joves amb la violència. Generalment es comprova com els més petits (estudiants de 2on d'ESO) l'associen a les circumstàncies més pròpies "dels grans". Majoritàriament la defugen per por i perquè no hi troben cap sentit. En tot cas s'associa a determinats posicionaments més generals marcats simbòlicament com a més o menys llunyans. En canvi, per als més grans (estudiants de 4rt d'ESO) les pràctiques de violència constitueixen part del seu present, un ingredient important quant al desplegament de les identificacions i diferències adolescents.

Els *pelats* són molt més vacil·lons, són gent que tenen complex d'inferioritat i s'ajunten tots per sentir-se forts. Diuen 'jo tinc un grup de quinze amics i *cómo me toques te parto la boca o llamo a todos para que te peguen*'. Llavors s'ajunten tots. Parlen sempre de motos i de que, '*la hostia que le di a un tío*', o '*del porro que me fumé tal día*'. Si els agafes per separat són bona gent, els *pelats*, i després quan els agafes com a col·lectiu són més xulillos.

Val a dir que també els individus que fan de la intimidació física un recurs freqüent de sociabilitat elaboren i atorguen un determinat significat a les pràctiques violentes. En altres paraules, per a aquells qui l'exerceixen no es tracta d'uns comportaments "sense sentit" o "arbitraris". Al darrera traspuen tot un seguit de codis que els justifiquen i contextualitzen. Generalment aquesta elaboració té lloc sobre la base del joc *provocació-defensa*. I quan finalment s'acaba reconeixent el manteniment de pràctiques de violència "gratuïta", sense motius concrets, aquesta s'associa a contextos i circumstàncies particulars: moments i espais d'*efervescència col·lectiva* (principalment de nit i a discoteques) i pèrdua del control (per ingesta de drogues i alcohol).

Citàvem abans la Lorena referint-se al seu nivell de control en el consum de drogues. L'associació que estableix entre la gent que perd aquest control en espais de marxa nocturna i les pràctiques violentes queda més clara en aquest altre fragment de l'entrevista:

Y que no estás allá y te viene una tía sola, sinó que te viene una con toda su gente. Y como normalmente son muchos grupos grandes que van a la discoteca, pues...Es que yo voy a una discoteca, y voy bien, bueno, que voy a divertirme y eso, pero hay gente que no, que va a buscar peleas. Supongo que las cosas que llevan en el cuerpo también influyen. Porque es que hoy en día todo el mundo se meten cosas o algo.

M'he estat referint a la visualització de pràctiques violentes en els territoris de l'oci. No obstant, és fa evident que el manteniment d'aquestes pràctiques defineix uns posicionaments que són també identificats en la resta de territoris, també en l'àmbit escolar. Aleshores és compartit per la majoria de joves adolescents que aquestes atribucions tipificades són pròximes al conjunt d'aquelles actituds de resistència escolar a les quals m'he referit anteriorment. El Rubén (4.A.), per exemple, fa aquest exercici de translació:

És que no m'agrada molt la filosofia aquesta de que 'com sóc més gran i més fort, et vaig vacil·lant', i 'com tinc una banda', saps? Es que tu ja ho veus quan entren a la classe cridant i tirant les taules per terra. Jo suposo que també seria així si m'obliguessin a anar a una escola on no tinc res a fer, i

que no m'interessa per res. Van a discoteques, sempre es foten amb algun moro i aquestes coses però, és que si ja son així...

De la mateixa manera com predominen identificacions compartides sobre qui són els violents, també existeix coneixement sobre qui acostumen a situar-se com a *víctimes* principals d'aquesta violència, en les seves múltiples formes (física, verbal, simbòlica...). La Nelly, noia equatoriana estudiant de 4rt d'ESO a l'IES B, "reparteix" la possibilitat d'esdevenir víctima entre tots aquells individus no aptes per a defensar-se'n: *"Se meten mucho con la gente. No sé, se meten con uno porque lleva gafas y es feo, con los que saben que se dejan"*. Per la seva banda, l'Alí es refereix a aquells que no segueixen els codis estètics de la moda: *"Yo creo que la gente, aquí, cuando viene alguien nuevo y no va de cómo ellos visten, de una forma que no es moderna, pues le insultan, le discriminan, le pegan. Has de ir como ellos, has de ir pijo para ser bienvenido"*.

Un dels col·lectius principalment situat com a objecte d'agressions (també en formes diverses) és el dels joves d'origen immigrat. Ho analitzarem en el capítol 7.

5.1.2.8. Els nòvios i les nòvies

Les interaccions significatives amb l'altre sexe són una de les novetats més importants de la joventut en relació a la infància. Aquest tipus d'interaccions, més quan parlem de relacions (més o menys esporàdiques) de parella, tenen molt a veure amb el procés de "fer-se gran": tots els joves saben que és un procés que tard o d'hora hauran d'iniciar, amb tots els dilemes, inseguretats i fins i tot pors que això pot implicar. Per això és fàcil imaginar la importància que tindrà l'edat en com s'experimenten aquestes pràctiques.

Per als més joves és un recurs de maduració i fins i tot de transgressió, desitjable per a uns, rebutjable per a uns altres i envejable per a la majoria. L'Olga (2.A.) ens explica com en el seu grup d'amigues la qüestió del "nòvios" o dels "rotllets" és un tema al qual se li presta encara ben poca atenció: *"el tema dels nois, de moment no ens preocupa. Si va bé i si no, doncs també. En parlem, però és com parlar del menjar. Una cosa com una altra"*. El Marc, company de classe de l'Olga, desenvolupa un raonament similar, posant l'accent en el seu rebuig i el dels nois del seu grup a determinats tòpics sobre les relacions de parella, concretament relacionats amb els suposats maldecaps que comporta tenir nòvia:

A mi em dóna igual, però si tinc millor. Perquè anar, allò, darrera, no. Si tinc una nòvia millor, tampoc deixaré els estudis de banda com fa algú. Però si no en tinc, tampoc passa perquè estic amb els amics i això. No cal tenir nòvia per estar bé. (...) Jo crec que, ara comencem, però que hi ha gent que vol ser més gran del que és. Tot arribarà, tampoc som tan grans i ara que podem estar amb els amics, hem d'aprofitar. Quan tinguem nòvia ja la tindrem, no amargar-se la vida com fan alguns [riu].

A més, les observacions del Marc deixen entreveure com, segons a quines edats, mantenir relacions de parella pot ser interpretat com un acte de certa “transgressió” en la mesura que pot desviar aquells qui el viuen intensament d'aquelles obligacions que “toca complir” a aquesta edat. En canvi la Maria, companya de classe del Marc i de l'Olga, i a qui tothom considera com la “més avançada” en aquest terreny, s'expressa sense aquests temors:

Sí, però les nenes pensem més en aquestes coses que ells, crec jo. Els nois no és que pensin només en noies, sinó que pensen només en tenir rollitos. Jo penso més en una relació sèria. (...) Sèria, sèria he tingut dos o tres, però sèria d'allò estar tot el dia amb la mateixa persona dos o tres mesos. (...) De la classe sí, perquè jo crec que he fet més coses que elles, en general, en tenir més nòvios que elles i de fer coses diferents d'elles, a lo dels petons i tal. A elles els hi dius que m'he fet un morreo amb algú i pensen que és molt fort. I jo no ho trobo molt fort. Per exemple, els nòvios que hi ha ara a la classe..., jo no els veig mai junts i això.

Que aquest posicionament pot ser interpretat per part d'aquells joves encara “no iniciats” com a signe de “transgressió”, d’“anar de gran”, ens ho corroboren els comentaris de l'Alba, companya de classe d'aquests tres joves adolescents (Olga, Marc i Maria): “(...) però clar, si cada setmana t'agrada un diferent. No sé, la Maria cada dos setmanes li agrada un diferent i mai ho he entès però cada vegada que li agrada un ho escriu a l'estoig i l'altre el tapa amb tipex. (...) Jo crec que tenir un nòvio en aquesta edat és molt relatiu, no és res sèrio perquè només tens tretze anys. Tenir un nòvio ara és per liar-te i ja està, però clar, si et vols enrollar amb algú no cal que surtis, perquè és molt ridícul. I a mi això no em sembla bé als tretze anys”.

Molt sovint els jocs d'experimentació i atreviment que es practiquen a aquestes edats són precisament això: pràctiques d'iniciació en les relacions eròtiques. Així ho viuen aquells joves de 2on de l'IES B (Jordi, Manu, Pau, Esther i Ana) a qui abans esmentàvem els agrada trobar-se a casa d'algú i practicar el joc de les maduixes o del *streap-pocker*.

Per a bona part dels joves adolescents més grans, en canvi, és ja una qüestió més quotidiana, o com a mínim més *normalitzada*. La qual cosa no vol dir exempta de jocs de connotacions i signes adjunts i compartits de distinció. Segons amb qui se surti (l'edat, l'atractiu físic, el seu grau de popularitat...), segons amb quants nois o noies s'hagi sortit, segons allà on s'hagi arribat en matèria sexual..., els posicionaments resultants són uns o uns altres. O sigui que també per als joves estudiants de 4rt les relacions de parella són un bé “preuat”, un recurs de posicionament. La següent cita correspon a l'entrevista mantinguda amb la Bárbara (4.B.): “*hay chavalas de cuarto que sólo van a la discoteca para luego... 'hemos ido al C. [nom d'una discoteca] y me he liao con tantos tios, y no sé qué'. Como para triunfar, y eso es patético, sinceramente*”.

Malgrat el que ens diu la Bárbara és acceptat que continuen essent majoritàriament els nois, més que no pas les noies, els qui més exhibeixen les seves “conquestes sexuals” com a indicador de “transgressió satisfactòria”. La Maria abans ho esmentava. Veiem si no, un exemple extrem, el diàleg que mantenen l'Hèctor i el Luis a propòsit dels valors (auto)atribuïts a les seves promisquïtats:

Hugo: A mi nunca me ha pasao *na*, nunca me han salido los cuernos, en cambio a ellas sí que les ha salido un poquillo de bañas pero a mi no. Al menos que yo sepa.

Luis: Yo con una chavala estuve casi un año y le puse los cuernos tres veces y al final ya le dije, ‘mira paso de...’, no es que pasase de ella, sino pa que no sufriese más la chavala, pues ya paso.

Entrevistador: De estar saliendo...

H: Estar, estar he estao con unas seis o así. Saliendo, pero estar he estao con un montón, pero con un montón.

L: Yo me he visto en ocasiones que he estao con tres chavalas saliendo a la vez y yo ‘madre mía ¿qué hago?’.

H: A mi me ha pasao en una misma discoteca. Tener una arriba, una bailando por ahí y otra en el otro lao y pasarlo mal de..., había momentos que subías y no sabías con quién estabas, ‘ah vengo de estar ahí’, y al final me pillaron ese día. Me dijeron de to. Pero me dijeron de to...

E: Claro, es que imagínate que fuera al revés.

H: Yo la mato.

L: Yo eso sí que no lo soportaría

H: Yo para eso soy muy cabrón. Estuve saliendo con una de aquí que me dejó y al día siguiente me enrollé con una amiga suya. Y porque me dejó sin motivo, y yo ‘vale, vale, pues ya te lo encontrarás’.

D'altra banda, quan es comença a tenir “parella” (*nòvio* o *nòvia*) fora del cercle d'amistats més proper, es planteja el dilema sobre com combinar el temps dedicat a uns i altres. La qüestió és aleshores: ha de ser més aviat la noia qui s'incorpori al grup del

nòvio o és el noi qui ho fa al de la seva parella? Dit en termes antropològics: què predomina, el patrilocalisme o el matrilocisme? Certament, entre la força de la cohesió grupal i la relació de parella apareixen tensions importants. Al llarg del treball de camp ha anat apareixent com a majoritària l'opció que quan la parella es coneix fora de l'habitual grup d'amigues, aleshores sol ser la noia qui passa a ajuntar-se al cercle d'amistats del noi. No cal dir que aquest és un procés carregat de conflictes. L'Andrea (4.A.), ho il·lustra amb el relat de les experiències viscudes amb al seu antic nòvio:

Yo creo que al principio de tener novio, te creas una ilusión y estás encochada con él, y todo es tú y él. Y lo que me pasó a mi es que tuve una relación de siete meses con un chico que vivía en M. [nom d'un altre municipi]. Y como vivía en M., me encerré mucho y deje mucho de lado a mis amigos del colegio, con los que iba antes a todos lados. Si me invitaban a una fiesta y el otro ponía morros, pues yo decía, 'mira es igual ya me quedo contigo', y así mucho. Me di cuenta cuando lo dejé con él. (...) Vas perdiendo amistades. Que luego ya piensas, 'joder como he sido tan tonta', pero yo que sé.

Fins i tot, quan la direcció de l'adjunció és la contrària, quan són els *nòvios* els qui s'incorporen al grup d'amistat propi de les noies, aquest fet és analitzat per elles en termes d'excepcionalitat, gairebé com una victòria enfront d'una tradició masculista. La Belén, amiga de l'Andrea, comenta: “(...) *a mí me pasó algo parecido. Ahora con D. [nòvio actual] lo miro más y está más equilibrada la cosa. Que él se quiere ir con sus amigos por ahí, de fiesta... a las carpas, a C. [nom de discoteca], a dónde sea..., yo no le pongo ninguna pega. A un chaval de diecinueve años¿ le voy a prohibir yo algo? No. Vete. No pasa nada. Al día siguiente me invitan, a lo mejor, pues voy. Y a veces viene él con nosotras. Entonces, he aprendido, por chascos que me he llevado y por amistades que he perdido*”. I conclou rient, “*me he vuelto un poco feminista, ya ves*”.

5.1.3. Els territoris estilístics

A diferència dels dos espais socials anteriors (l'escolar i el de l'oci) i del que tractarem posteriorment (el familiar), els estils juvenils no tenen correspondència amb entorns institucionals físicament identificables. Si he decidit referir-m'hi en clau de territori és perquè la representació d'aquests estils “marca geogràficament” les coordenades i homologies de l'adolescència. En bona mesura aquestes s'organitzen a l'entorn de dos camps de referència: el gust musical i el gust estètic.

5.1.3.1. *El gust musical*

Molt diverses són les preferències musicals dels joves adolescents, i moltes diferències apareixen quant al grau d'especialització i refinament del gust musical. Al mateix temps, els *usos* dels consums musicals són també múltiples: des d'un ús purament instrumental (música per ballar) a un ús de gaudi estètic (el gust de la música per la música). I un mateix jove pot fer servir la música (no necessàriament la mateixa) en un o altre sentit.

I com sobretot tractarem més endavant, tot plegat són gustos i usos amb connotacions específiques, és a dir, signes de posicionaments determinats en les geografies adolescents. Per exemple, mostrar una clara predilecció per la música *màkina* perquè és la que es balla a segons quines discoteques sembla que “va més” amb un determinat tipus de joves que no pas amb uns altres; de la mateixa manera que conèixer la discografia i les lletres de Manu Chao o Sargento García difícilment sembla que pugui “anar” amb els joves a qui agrada la *màkina*.

L'Andreu (4.A.) detalla algunes de les connotacions filtrades en les predileccions per determinats estils musicals. I ho fa partint de la importància que atorga als gustos i disgustos musicals com a clau en l'explicació de la formació de grups d'amics i companys.

Una diferència molt important és el tipus de música que escolta la gent. A vegades s'ajunta per això, i després coincideixen en altres coses. Però és el primer que es mira. I a la classe hi ha, com si diguéssim, tres grupets, com diria jo. Un és la Belén i aquestes, de música espanyola i la *màkina*, després està el Xavi, jo, el Bernardo i la Lenny, que escoltem més aviat música *heavy* i aquestes coses, i després la resta. Però jo diria que és el que més es mira, almenys a la nostra classe. Mira, nosaltres, molta gent que li agrada el *punk* és independentista. I la gent que escolta música espanyola i la *màkina*, a la nostra classe no és el cas, però després resulta que són uns fatxes.

Sigui com sigui, algunes categories sí que semblen reeixir com a eixos compartits a l'hora de distingir conjunts estilístics diferenciats. A la llum de les entrevistes realitzades, caldria situar el binomi *màkina* - *no màkina*, com l'eix de classificació més recurrent. I si això és així segurament és per tot allò que connota la música *màkina* i, per extensió, l'estil *makinero*. Encara que a la pràctica existeixin variants notables dins la música *màkina* –*dance, techno, house, hardcore*–, així com maneres diferents d'usar-la (no és el mateix dur-la al cotxe que ballar-la a les grans discoteques), molts cops pot

més l'associació entre el gust i l'estil que no pas el simple criteri musical a l'hora d'establir allò que agrada i allò que no agrada.

Encara més heterogenis són els posicionaments que s'allunyen del gust per la *màkina*. I en aquest punt entra en joc la força d'un segon eix classificatori: el que divideix *gust comercial* i *gust alternatiu*. Si bé la música *màkina*, concretament la menys agressiva, acostuma a considerar-se comercial (perquè es balla a les principals discos de moda), també el gust anti-*màkina* té els seus referents de comercialitat: des de la música dels *hits parade* al rock més convencional (en termes coneguts, la música *pop* o *pop-rock*), amb les produccions musicals d'*Operación Triunfo* com a nous “marcadors simbòlics”. És aquest darrer estil el que centra el gust musical de la Mònica (4.A.): “*tots els de Operación Triunfo, tota la que està de “moda” i veig pel la tele. Música normaleta, res de bum, bum*”.

Aquest estil més “comercial” i “normalet” és també el que agrada a la Badia, la Yamane, la Fathia, la Zahida i la Ouasila (4.B.). En el seu cas, al costat d'aquest posicionament, es defensa el gust per la “música àrab” com a tret distintiu, fora dels corrents comercials més majoritaris. La Fathia, per exemple, enumera: “*Me gusta mucho Álex Ubago, que es muy romántica, UPA, La Oreja de Van Gogh, Andy y Lucas. Y me gusta la música árabe, la así más moderna..., y también la que escucha mi padre, con muchos ritmos*”. També combinant el gust per la comercialitat-normaleta i la distinció musical, la Mirtha, el Michael, el Fabián i l'Arny, tots ells estudiants equatorians de 2on i companys de classe a l'IES B, destaquen la seva predilecció pels “*ballenatos*”, cançons melòdiques comercials, però amb l'originalitat que suposa el ser típiques del seu país.

Enfront de tots aquests corrents “comercial-normalets” es reivindiquen preferències “alternatives”. L'Alba (2.A.) es desmarca del gust per la música “de moda”. Atenent a les seves explicacions (com a les de la resta dels nois i noies entrevistats) queda clar que tan important és allò que agrada com allò que no agrada a l'hora de definir posicionaments en els territoris del gust.

Bueno, odio les cançons ‘típiques del verano’. No ho suporto, perquè penso que és música horrible. Ni els grups aquests que surten ara, el Raul o el no sé quantos Santamaría. Operación Triunfo i tot això..., és fastigós. Si li agrada a la meva germana de vuit anys! Tampoc la música *màkina*, que és tot per ordinador, i els *discjockeys* que punxen..., això no m'agrada. La clàssica tampoc, bueno la puc escoltar però no. M'agrada el *ska*, que jo pensava que no era així, però pots diferenciar un violí, la flauta travessera i jo que sé. Cantautors m'agraden, com l'Ana Belén o grups antics com Supertram, els Beattles, The Cors.

I novament aquí, el caràcter d'“alternatiu” tant pot tenir a veure amb l'estricta estil musical com sobretot amb allò que envolta els qui consumeixen el seu oposat, els corrents “de moda”. En tot cas el que cal és allunyar-se de les imatges compartides sobre el fenomen *fan* (H. Jenkins, 1997). Estils com el *grunge* o altres parents destil·lats del *punk*, així com les cançons de to pocticoreivindicatiu permeten situar-se fora de les connotacions de la comercialitat, per no parlar de formes més tradicionals de distinció musical com mostrar-se consumidor de música clàssica o de jazz. No és ara el moment d'entrar en disquisicions sobre l'autenticitat del valor “alternatiu” d'aquests gustos, debat que es produeix des del moment en què grups com Offspring (*neopunk*), o intèrprets com Manu Chao (cantautor) venen més discos i omplen més places que Àlex Ubago (*pop melòdic*) o Avril Lavigne (*pop-rock*).

Capítol específic demana la difusió del gust pel *rap* o el *hip-hop*, amb Eminem i el film *8 miles*, protagonitzat pel mateix *raper*, com a emblemes sortints. Es tracta, en aquest cas, d'un estil definit en els seus orígens (anys vuitanta) com a marginal, d'arrel minoritària i d'un marcat caràcter anti-sistema (fonamentalment pel to de les seves lletres originals). En l'actualitat, el seu resorgiment ha arribat a tal difusió que ha acabat provocant la següent paradoxa: sense perdre el sentit reivindicatiu, “alternatiu”, del seu missatge (compartit tant pels seus intèrprets com pels seus oïdors), les seves produccions ocupen llocs destacats a les llistes comercials d'èxit, i mouen tants “fans” com els cantants d'Operación Triunfo.

Arriscaríem a afirmar que aquesta paradoxa explica (almenys en part) que aquest estil qualli entre els més joves com a recurs de “transgressió controlada”, com a signe distintiu d'abandonament del “no criteri musical” típic dels qui encara són nens. Val a dir que aquesta paradoxa no només es produeix en el cas l'estil *hip-hop*. Un altre exemple el tenim en les implicacions del gust pel *heavy* simfònic, amb bandes com Mago de Oz situades en tant que marcadors reconeguts. Però el “fenòmen *hip-hop*” representa la manifestació més evident d'aquest joc⁸⁵. Qui més vol distingir-se en aquest posicionament, més coneixement especialitzat demostra, més grups enumera, més cançons sap de memòria. L'elaboració d'aquest gust, a més, inclou determinades filtracions estètiques com, per exemple, les del conegut estil *skater*: en general vestir ample i esportiu, (com els *hip-hoperos* urbans més famosos). Ho veurem en apartats posteriors. Quedem-nos, per ara, amb les paraules “expertes” del Ray, noi equatorià

⁸⁵ No és, per tant, sorprenent que molts dels nois i noies que remarquen la seva predilecció pel *hip-hop*, afirmen ser també seguidors de grups com Mago de Oz o *Evanescence*. Insistim: l'important no són les semblances d'ordre rigorosament musical, sinó la proximitat de les funcions que compleixen.

estudiant de 2on a l'IES A. Ell, el Diego (noi equatorià) i el Pau (noi autòcton) són els tres especialistes de la classe en aquesta matèria:

Los lunes, miércoles y viernes los paso en casa escuchando música. Siempre escuchando música. Hago deberes con música. Me voy a dormir con música...El rap, el hip-hop, el reggae. *Eminem* mola, y en español *Siete notas siete colores*, *Falsa Alarma*. Estos tienen una canción que se llama 'El primer paso', que dice que en el hip-hop hay unos que apoyan la cultura que son los *rapperboys* y ahí hay cuatro elementos del hip-hop: los *Djs*, los *breakers*, los que cantan y los escritores de las letras. Y esa es la única que me gusta. También hay otra del *Triple X* que se llama "Los trileros". A parte de que sea guapo el hip-hop, me gusta también el *breakdance*. Yo allá en el Ecuador hacía, y ahora con el R. [alumne equatorià d'una altra classe] me voy a meter en un curso de *graffities*. (...) Me gusta como lo bailan, las músicas, las letras. Especialmente las letras. Una canción que tengo aquí en catalán que se llama '*Jo no sóc polac, sóc català*', dice lo que pasa hoy en el mundo. 'No a la guerra', que el gobierno tiene que cambiar y eso.

M'agradaria tancar aquest punt amb un darrer matís. Efectivament, les connotacions estilístiques (les homologies) existeixen i tenen la seva força, com també les *especialitzacions del gust musical*, però cal puntualitzar que sempre queda la porta oberta al joc, a l'experimentació i al sincretisme. De fet, molts són els joves que remarquen no disposar d'un criteri tancat quant al gust musical. Al costat de les definicions d'allò que agrada i allò que no agrada, és majoritària la introducció de salvetats que allunyin de la imatge de semblar atrapat pels dictàmens de les etiquetes i les modes. Com succeeix en el terreny estètic, les etiquetes preestablertes funcionen, això sí, "per a la resta de joves", mai "per a un mateix".

Aquest és, segurament, el posicionament millor valorat. Sobretot entre els joves més grans, o entre aquells que "no necessiten" demostrar res; perquè representa que han superat "influències" i "fanatismes" inculcats des de dalt i destinats a dotar d'identitat a aquells que encara "no saben qui són".

5.1.3.2. *El gust estètic*

Cada vegada es fa més difícil saber què està de moda i què no; fins i tot és ja natural que anar a la moda impliqui, paradoxalment, certes formes de vestir "alternatiu". En la mesura en què pot parlar-se de la progressiva "estetització de la vida quotidiana", això és, del fet que cada cop més jutgem els altres per la seva presentació estètica, la *manera de vestir* –signe estètic més visible– és per a joves i adolescents (i no solament per a joves i adolescents) una font principal de dilemes i estratègies d'identificació i distinció.

En definitiva, la moda, com l'*antimoda*, són conceptes d'una enorme relativitat, variables en el temps i segons els grups juvenils. El que per a uns és una forma de vestir despreocupada, desestilitzada i *tiradilla*, per a uns altres pot representar una estètica *guarra*, o, al contrari, pot interpretar-se com una forma *pija* d'aparentar *hippy*. El que per a uns és una estètica arreglada, còmoda i sensual, per a molts pot ser percebuda com representacions d'un estil *cholo* o *quillo*. I en tot cas, al darrera s'hi barregen filtracions sobre posicionaments en d'altres territoris adolescents. En altres paraules, la roba serveix per identificar qui i com són els joves, per significar on se situen (o on aspiren a situar-se) en el conjunt de les geografies adolescents.

En tot cas, sí que podem mirar de situar les coordenades bàsiques que prenen els joves adolescents com a referència a l'hora d'establir judicis de valor sobre les maneres d'anar vestit. Aquest exercici ens el possibilita l'anàlisi dels discursos dels joves entrevistats.

Amb el temps, no sembla haver perdut força l'oposició entre vestir amb roba "de marca" o no fer-ho; altra cosa és que es consideri com l'únic definidor del que és seguir o no els dictats de la moda. La gran majoria dels joves entrevistats fan servir el preu de la roba i, molt lligat amb això, el lloc on es compra, com a generadors d'oposicions. No és el mateix comprar-se la roba a Zara o al Bershka que fer-ho al Carrefour o al Alcampo, per entendre'ns. Hi ha en joc, entre d'altres coses, el joc d'oposicions entre *pijos* i *no pijos*.

De manera similar com succeeix amb la designació de "*quillos*" (categoria que en termes generals es pot entendre com antagònica), "*pijo*" vol dir moltes coses, segons qui s'hi refereixi i segons el context de referència. Com el de "*quillo*", és un concepte és relacional, és a dir, sovint no fa referència tant a una essència sinó a una distància (s'és més o menys "*pijo*", o més o menys "*quillo*", segons des d'on ens el mirem a l'espai social juvenil). En tot cas, sí es comparteixen determinades generalitats.

Des d'un punt de vista estètic, per exemple, "*pijo*" és qui es preocupa per vestir de marca o car, "ben arreglat". Però, més en general, també són designats com a "*pijos*" aquells amb un deix de superioritat respecte d'aquells que consideren "inferiors", gent amb poc capital econòmic, social i cultural, els "*quillos*". En aquest sentit, la línia discriminatòria que separa els joves "*pijos*" dels joves "*quillos*" tradueix les distàncies i solidaritats de *classe social* al llenguatge de les geografies adolescents; en aquest sentit, un jove adolescent de classe treballadora que vesteixi arreglat i de marca (i que ho faci notar) serà tan sols un "*pijo a mitges*".

I sempre amb el benentès que l'aplicació de totes dues qualificacions és de naturalesa pejorativa. En altres paraules, el seu ús cerca distincions més que no pas solidaritats immediates. Es tracta d'adjectius comodí que s'utilitzen per menysprear els altres (simplificant: “*pijo*”=petulant; “*quillo*”=*cutre*), molt rarament per identificar-se un o una mateixa.

Els criteris per establir les diferències entre formes de vestir van reformulant-se i, segons ens ha mostrat l'anàlisi de les entrevistes realitzades, sembla que actualment una de les classificacions més generalitzades és la que diferencia l'estil de *roba ampla* del de *roba estreta*. Que aquesta distinció sigui a bastament compartida té molt a veure amb les homologies i tipificacions que s'associen a cadascun dels pols. El Francesc, estudiant de 4rt a l'IES A, destaca la importància d'aquesta distinció de la següent manera: “*És que entre els que vesteixen estret i els que vesteixen ample no hi ha molt bon rotllo*”. Com detallarem més endavant, mentre que vestir arrapat “va més” amb l'estil *modern-discotequero* i, en últim extrem, amb l'estètica *makinera* o *pelada*, vestir ample “va més” amb un estil *tiradillo* i, en darrera instància, amb l'estètica *skater*.

L'Alba, estudiant de 2on a l'IES A, torna a ser força explícita en les seves descripcions. En aquest cas interpreta els mapes genèrics d'estil estètic des de la “seva normalitat”, vestir més aviat ampla, com la majoria de nois i noies de la seva classe:

Hi han les típiques horteres que van provocatives, també les que van provocatives però que no van horteres, molt arrepaades, amb plataformes i marcant molt. Després roba molt ample, roba normal que fem servir molta gent de la classe. Després hi ha roba tipo *skater* de noia que no sé, no és tan femenina potser, i després hi han les nenes que es vesteixen com els nens, molt ample i això, molt vasto. Està bé, cadascú al seu estil.

Novament no cal oblidar la multiplicitat interna de formes de vestir de l'una o l'altra manera. Hi ha moltes maneres de vestir estret igual com hi ha moltes maneres de fer-ho ample. Els joves adolescents saben percebre i interpretar aquesta varietat, i no dubten a jutjar l'autenticitat de les diverses formes de vestir, ja no solament perquè les considerin més o menys llunyanes de les seves predileccions, sinó també d'acord amb la seva “honestedat”. També en el camp de joc adolescent sembla que, com més es preocupa un per les formes, menys genuí és en el terreny dels continguts. Com més s'estilitza la moda estreta, més apareix com una forma de moda desvinculable de l'autèntica pertinença al grup definit dels *pelats*; mentre que com més ho fa el vestir ample, més fàcil és aleshores que l'estil deixi de ser considerat com a genuïnament *hippy* (o *skater*, segons sigui la combinació amb d'altres gustos i aficions). Aquest procés de refinament pot acabar suposant l'etiquetació de *pijos* per a tots dos estils. La Joana A., companya

de l'Alba, fa referència a l'estilització de la moda ampla: “*Els que tenen diners es paguen roba cara per anar de skater, amb pantalons cars i roba de marca. Però són pijos, en el fons. I els que no tant ho intenten, perquè els hi deu agradar aquest estil, però no poden perquè és caríssima*”.

La transcendència d'aquesta oposició ens és ratificada pel fet que aquells joves que pretenen desmarcar-se dels dictats de la moda ho facin precisament prenent com a eix del qual distanciar-se el que separa els extrems “ample” i “estret”. La Sandra (4.A.) ens deia: “*Yo un día puedo ir en plan más pelada, apretaila, otro en plan más skater, otro más fashion que para mí yo soy la misma*”. Donem un cop d'ull al diàleg que estableixen el Dani i la Sandra, tots dos companys de classe. En aquesta ocasió, deslligar-se d'aquests marcadors estètics és gairebé sinònim d'indiferenciar-se, de no ser res...

Dani: Los *skaters* todos con los pantalones por las rodillas. Con bambas que les van un kilómetro grandes. Hay muchos aquí en el instituto. Los de bachillerato són así, la mayoría, *hippies*. Y nosotros que no somos nada.

Sandra: Somos un poco de todo.

D: A todos los pintarías de un color menos a los de nuestro grupo, que no sé.

S: El nuestro de todos los colores. A mí lo que me fastidia es las personas que no tienen personalidad y que, ya llevando los pantalones o las botas, los pantalones anchos o las bambas, ya...

D: Claro, un día vas de *pelada* otro día de *hippy*.

S: Lo que pasa es que a mí me gusta mucho la ropa y lo que me gusta me lo pongo. Y me da igual, a quien no le guste que le den.

Darrera d'aquests “no ser res” o “ser-ho tot”, certament són presents estratègies de construcció d'un estil propi, *a mida*, no sotmès a etiquetes homogeneïtzadores. Des d'aquest posicionament, l'estil estètic ha de representar la “pròpia personalitat”. Les paraules de la Carmen tornen a ser molt clarificadores dels valors d'aquesta autenticitat:

Yo personalmente veo eso, que siempre van muy igualadas, diferente ropa pero un mismo estilo. A mí me gusta más la gente que saca su estilo de dentro. (...) No sé, es más como un disfraz lo que se ponen. No como lo que son por dentro, en realidad. Si cada uno se vistiera como es en realidad, yo creo que por la ropa veríamos la personalidad.

És per això que quan aquest criteri es veu qüestionat (per la pròpia evolució de les modes estètiques, pel fet de “ser copiat”, etc.), s'experimenten sentiments d'atac personal. I així és com viu la Nelly, noia equatoriana estudiant de 4rt a l'IES B, que la seva millor amiga li “prengui” aquests signes de diferenciació:

A mí todos los estilos, moderna, deportiva, depende. (...) Es que hay una cosa que no me gusta de la Verónica, y es que me copie de cómo yo me visto. ¿Tú la has visto? Yo me compro unas botas de punta, ella también. Me he comprado un jersey para llevar sólo sin chaqueta, también. Me enfurece, y es que me dan ganas de cogerle y darle de hostias. *Uf*, ya ves si me pone brava. Es que no me gusta nada. Yo hago mi propia moda, mi forma de vestir. Miro lo que me gusta y me la compro, porque mi padre compra una ropa fea. Me lleva al Decathlon a comprarme chándales. Y yo no, me los compro en el Bershka o en el Alcampo. Me gusta vestirme bien. Me dicen que soy presumida, pero yo creo que soy más vanidosa. Yo creo que presumida es más presumir de lo que tienes.

Com succeeix amb la resta d'aspectes relatius als estils de vida adolescent, també en el camp de la moda i el vestir s'encreua una dimensió addicional que divideix entre *formes cridaneres* i *formes discretes*. Ho veiem en el punt 5.2.1.1..

5.1.4. Els territoris familiars

En el camp de les percepcions i experiències relatives a les relacions familiars, emergeixen dels discursos del conjunt d'adolescents entrevistats tres nivells clau de reflexió dilemàtica. Ens n'ocupem tot seguit.

5.1.4.1. Controls, vigilàncies i obediències

Del discurs de pràcticament tots els entrevistats s'abstrau l'absència d'episodis significatius de conflicte intergeneracional, la qual cosa no vol dir que no es produeixin discrepàncies localitzades de més o menys abast entre pares-mares i fills. En efecte, la majoria valoren com a adequats els marcs normatius establerts per pares i mares i en mantenen una interpretació comprensiva. Val a dir que aquesta comprensió i aquesta absència de conflicte intergeneracional no sempre s'acompanyen d'actituds submises i d'obediència. En alguns casos sí que ocorre aquesta associació, però en molts d'altres succeeix que, malgrat que es compreguin com a adequats, l'adolescent sorteja estratègicament certs aspectes de les normes que considera excessius.

Dues variables operen com a coordenades principals a l'entorn de les quals els joves imaginen, construeixen i experimenten les seves presències en el context de l'àmbit familiar: l'eix "vigilància – confiança" i l'eix "coacció – interiorització". Anem a pams.

Entre la vigilància i la confiança

Com elaboràvem en la construcció del marc teòric d'aquesta tesi, amb els conceptes de *vigilància* i *confiança* fem referència al grau de control que pares i mares exerceixen sobre els fills, és a dir, al grau de seguiment i *fiscalització* dels seus discursos i, sobretot, de les seves pràctiques, tant en el context del propi espai familiar (relacions entre els membres de la família, responsabilitats domèstiques, projectes comuns, etc.), com en els espais del lleure (amb qui s'ocupa el temps d'oci, què es fa i es deixa de fer, per què, quan se surt i quan s'arriba, etc.) i de l'escola (acompliment de les obligacions de l'escolarització). Dit planerament, estem parlant de fins a quin punt els pares *estan sobre els fills* i fins a quin punt els deixen fer sobre la base de la confiança. Ens estem movent, doncs, en la consideració dels territoris familiars com a espais normatius.

Aquesta variable dibuixa un eix que graduarà segons la força, més o menys elevada, de la vigilància. En un extrem ens trobaríem aquelles situacions en què es deixa sentir amb força l'acció normativa i disciplinària de les famílies, quan pares i mares estant “*a sobre*” dels fills fent notar el sentit del seu control i seguiment. Aquest “*estar a sobre*” es tradueix en plasmacions i marges de negociació diversos i variables depenent tant de les particularitats de cada organització familiar com d'allò que és vigilat: lliçons, advertències, incitacions o exhortacions de caràcter insistent i més o menys motivador, l'acompanyament constant, rigorosos sistemes de premis i càstigs, etc.

Si ens fixem en els sistemes normatius de les famílies en relació amb la *participació dels fills en dinàmiques de lleure juvenil*, veiem com molt majoritàriament aquests es manifesten de manera clara i explícita, sobretot en algunes qüestions, com ara les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consum il·lícit i el control de les companyies. El Marc (2.A.), valora d'aquesta manera les pràctiques de control que exerceixen els seus pares en aquest terreny:

Són una mica antiquats. No em deixen fer gaires coses. Em controlen bastant. (...) En el temps d'arribar a casa. No em deixen arribar més tard de vuit i mitja o les nou. Per exemple, un dia de festa no em deixen sortir més de les deu i mitja, i hi ha gent que els deixen fins a les dues. Jo crec que sóc dels que surten més poc. Quedar quedo molt, però arribar a l'hora.

Segons corrobora la Joana A., companya de classe del Marc, aquesta és la norma horària més habitual també entre les seves amigues, una norma basada en prohibir l'estada al carrer quan es fa fosc: “*per la nit no ens deixen sortir. A les vuit a casa. A l'hivern sí que hi ha gent que només els hi deixen fins a les set, quan es fa fosc, però en general*

sempre són les vuit, a menys que tinguem una festa. Després sí que hi ha gent que els hi deixen sortir de nit, però són poca gent”.

El control de les companyies és també una pràctica majoritària de pares i mares sentida per fills i filles amb cert malestar. Es tracta, en definitiva, d’evitar possibles “males influències”. Així s’expressa la Verónica (4.B.):

Yo es que si llego a casa *morá*, lo primero es una hostia y lo segundo es un control de con quién voy, y ya no me dejarán salir. Como se piensen que ha sido la Nelly, ya no me dejan salir más con ella, cuando a lo mejor he sido yo la que he querido.

En matèria de companyies, menció especial requereix en el cas de les noies el fet de tenir parella. Quan el nòvio és conegut pels pares i dipositari de la seva confiança, aleshores és pràctica habitual flexibilitzar certes regles (hora de tornada, espais d’oci,...). Així explica la Belén (4.A.) la seva situació:

Yo tengo más libertad por estar con mi novio. También ven que es una persona muy responsable, que también no me lleva por mal camino, y entonces mis padres incluso si les digo que me voy a algún sitio y les pregunto hasta que hora me dejan, me dicen, ‘¿vas con D. [nom del nòvio]?’.

L’explicació sembla clara, els pares veuen més protegida les filles si van acompanyades per una persona a qui coneixen, que els mereix confiança, a qui, quan s’escaigui, poden rendir comptes. Si a més és un noi, s’espanten certs temors relatius a la presumpta fragilitat física del sexe femení; el nòvio esdevé protector.

Siguin quines siguin les coordenades de l’oci sobre les quals recaiguin els controls i vigilàncies familiars, convé referir-se a l’existència de determinats marges de negociació normativa. És, de fet, en la negociació on es fa present una major diversitat de situacions, sistemes normatius més oberts i sistemes d’imposició més tancats. Val a dir que en gairebé tots els casos és la mare l’encarregada de jugar el rol de la flexibilitat normativa (negociació, tractes, pactes, induccions i controls indirectes), generalment dins un marc normatiu de límits explícits i compartits (principalment representat per la figura del pare). M’hi referiré en el següent punt. En tot cas sí és habitual que en aquest procés entrin en joc intercanvis entre obligacions escolars i càstigs que afecten a les pràctiques d’oci dels joves. És, per exemple la circumstància del Juanjo (4.B.). Després d’haver estat amonestat a causa d’un informe d’avaluació força negatiu, és la seva mare qui s’encarrega d’introduir esmenes en el càstig generalitzat dictat pel pare.

Ahí sí que están un poco encima mío. Yo, eso de irme de discotecas, no. Estoy castigado, mi padre, que nada, que nunca más. Pero bueno, mi madre me dice que si saco un buen trimestre, veremos. Hasta que no tenga yo buenos resultados no puedo ir.

A un altre nivell, tots els entrevistats afirmen experimentar els temors i preocupacions dels pares pel que fa a la seva *formació escolar*. Tots els joves amb qui he tingut ocasió de xerrar senten, en major o menor mesura, l'interès de pares i mares per si aproven o suspenen, per si aconsegueixen amb els ritmes d'estudi sancionats escolarmet, per si es comporten raonablement a classe, i d'altra banda per si allò que fan o deixen de fer en el seu temps lliure els distreu o no de les seves obligacions escolars. No cal dir que també aquest fet és viscut amb més o menys intensitat en funció dels posicionaments dels joves adolescents en la resta de territoris socials.

A l'altra banda de l'eix s'ubicarien aquelles circumstàncies familiars caracteritzades per no implementar sistemes intensos de seguiment i vigilància. Aleshores s'acostuma a fer referència a l'existència de relacions de *confiança* entre pares i fills; una confiança que els mateixos joves han de guanyar-se demostrant ser-ne mereixedors amb la força dels fets. Molt sovint aquesta demostració passa per certificar l'acompliment d'aquelles obligacions que els pares consideren més prioritàries, les obligacions escolars. Quan això es produeix, aleshores es relaxen els seguiments i vigilàncies de tot allò que té a veure amb les responsabilitats de la formació escolar.

Com en ocasions anteriors, la Carmen (4.B.) explica millor que no ho faríem nosaltres els significats d'aquesta equació entre responsabilització contrastada i gaudi de la confiança paterna:

Mis padres son muy liberales. Me dicen que es mi futuro e incluso ahora no me dicen nada. 'Si no quieres ir al colegio no vayas', me dice mi padre y, 'si tengo que firmar firmo', porque es como si me dijeran, 'hasta aquí te ayudé, ahora tienes que ir solito', incluso en el colegio si tengo que tomar una decisión, esas que toman los padres en las reuniones. Mi madre no vino porque no pudo, pero igualmente ella no toma la decisión por mí. Yo misma busco la manera de ir, lo que estudiar. Cuando llegamos acá me dijeron, 'acá ya eres grande, sigues solita'. Me dan un empujón, pero ya no me obligan. A ver, que cuando ven mis notas, se alegran, y cuando algo va mal, se preocupan, pero que, en general, lo dejan todo en mis manos.

Segons apareix a les entrevistes, els joves són conscients que aquestes demostracions també donen arguments a pares i mares per refiar-se de la llibertat que mereixen quan no són ni a l'institut ni a casa. Les explicacions del Santi (2.A.) exemplifiquen clarament aquest punt:

No me prohíben casi nada, puedo salir cuando quiera y sí que tengo que hacer los deberes, pero como mi madre ya sabe que los hago, pues me deja salir porque los hago antes, cuando llego. Me he ganado su confianza.

Si parlem del control que pares i mares exerceixen sobre les pràctiques d'oci dels fills, és clar que la seva confiança no tan sols s'aconsegueix per la via d'acomplir amb les responsabilitats acadèmiques. Cal en tot cas reforçar-ho amb demostracions de responsabilitat en l'acompliment de les normes consensuades sobre què es pot fer i què no en els moments i els espais d'oci. El Miguel (4.B.), per exemple, es considera per aquesta raó digne del tracte no impositiu que rep per part dels seus pares: “(...) *no me están encima, que si 'vigila esto' o no 'hagas esto'...*, saben que cuando voy por ahí no hago nada malo. Y que si lo hago se lo digo. No les miento. Prefiero que no me dejen hacer algo que mentirles para que me lo dejen hacer. Por ejemplo, llego a casa y me he fumao un porro y me preguntan '¿has fumao algo?', y les digo que sí”.

Com veurem tot seguit, que el control efectiu dels fills per part dels pares es relaxi, que fins i tot sigui pràcticament inexistent, no significa que els joves adolescents visquin posicionaments familiars de buit normatiu. És per això que és important diferenciar clarament les situacions en les quals parlem de *desinterès* dels pares (volgut o no, reflexiu o no) d'aquelles en les quals s'opera un *seguiment a distància* fonamentat en la *confiança*.

Entre la coacció i la interiorització

En aquest cas es fa referència al sentit en què els joves “incorporen” els marcs normatius familiars. Quan el nivell d'*interiorització* normativa és elevat, els fills deixen de veure la família com un límit a la seva llibertat d'acció. Si bé és cert que tots els joves adolescents perceben en algun grau la presència de normes familiars i alhora jutgen algunes d'aquestes com a imposades (dedicació a l'estudi, control de les companyies, dels horaris, dels consums, de les obligacions domèstiques, etc.), la veritat és que hi ha graus molt diversos pel que fa a la intensitat d'aquesta percepció. En molts casos i segons els àmbits normatius de què es tracti, pren força el que es coneix com la *normalització de les regles*, això és, l'acceptació acrítica i la incorporació d'unes normes finalment considerades com a pròpies i donades per descomptat. Probablement, és la força de la interiorització normativa el que hi ha darrera de les nombroses disposicions a considerar com a adequades bona part de les normes i regles familiars.

El manteniment d'aquestes formes de relació familiar pot perfectament anar acompanyat d'un seguiment distanciat (basat en la confiança) per part dels pares d'allò que fan els fills. Les explicacions de l'Olga (2.A.) il·lustren, a més, com la normalització de les regles familiars sol anar associada a la *rutinització* d'unes pràctiques fora de l'àmbit domèstic conegudes tant per ella com pels seus pares:

Normalment faig el que vull. Si vull sortir, els hi dic, i sempre em deixen. I si no em deixen, m'ho diuen directament. No em controlen massa. No cal que em controlin, perquè ja sé quines són les meves obligacions. (...) És sempre la mateixa rutina. Si surto divendres a la tarda després d'anglès, ja sé que tinc fins a les vuit de la tarda. I quan baixo a B. [nom d'una altra ciutat] el dissabte que vaig a casa dels meus avis, doncs igual surto cap a les dotze o així, i a les vuit haig d'estar a casa.

Consegüentment, ens trobem amb nombroses referències al manteniment per part dels entrevistats d'una obediència comprensiva a les normes familiars. Sense ser del tot absents puntuals episodis d'oposició a determinades regles imposades pels pares (respecte a horaris, a la compra de la moto), predominen un tipus de relacions basades en la confiança mútua i la manca de conflicte. Quan apareixen discrepàncies no costa, en aquestes circumstàncies, negociar i arribar a acords de consens. Ho vèiem en el punt anterior.

De l'altra banda de l'eix, quan el nivell d'interiorització és baix, les normes familiars poden sotmetre's, per part dels joves adolescents, a un qüestionament crític constant. I aquí torna a fer-se evident la importància de les transformacions associades a l'edat. “(...) *És que no ho té molt assumit, jo per a ella sempre seré el nen*”, ens deia el Rubén a propòsit de les freqüents discussions que manté amb la seva mare des que ha començat a sortir més amb els amics. Efectivament, les discrepàncies entre les normes familiars i els interessos i desigs d'alguns adolescents apareixen a mesura que aquests “es fan grans”, a mesura que “deixen de ser nens”. Quan aquests comencen a voler sortir de nit amb els amics, quan s'inicien en el terreny de l'experimentació estètica, quan comencen a demostrar sentiments i valors de contestació..., aleshores és quan aquests marcs normatius es fan visibles i entren en joc.

En aquest procés sol també ser rellevant el paper de les comparacions entre les experiències viscudes per part dels germans grans. L'Andrea (4.A.) interpreta en aquesta línia el fort marcatge que rep per part dels seus pares. No sempre funciona l'argument que tenir un germà gran que hagi passat les “etapes” pròpies de la contestació als pares ajuda a trobar-se amb uns sistemes normatius millor acondicionats:

A mí me pasa que los padres no reconocen la edad que tienes. Porque al ser tantos hermanos, ven a los mayores, y como yo soy de las pequeñas, me ven más pequeña. O sea, si tienes una hermana mayor delante, mejor, porque ha sido tu hermana la que te abre puertas y puedes hacer más cosas. Pero si es niño, los padres siempre piensan lo mismo, que las niñas son más indefensas y les pueden hacer esto y lo otro. En cambio con los chicos tienen más confianza, se pueden proteger mejor, son más duros y las chicas más sensibles. Y ¿qué pasa?, que yo tengo dos chicos delante y mis dos hermanos ya la han liado mucho.

Tot plegat no implica necessàriament l'aparició de conflictes greus entre pares i fills. A la pràctica molts joves avaluen bona part de la normativa familiar com a quelcom imposit i que, malgrat tot, cal obeir; i quan no és obeïda o no vol ser obeïda, aleshores cal cercar estratègies bé d'ocultació (un cop desobeïda la norma), bé de persuasió (per tal de canviar les prohibicions familiars). Que en aquestes circumstàncies apareguin desavinences de més o menys intensitat dependrà tant de com els joves desenvolupin aquestes estratègies com de l'habilitat de pares i mares per respondre en conseqüència.

La situació que ens relata l'Anna (4.A.) respon a la següent combinació de circumstàncies: normes familiars gens interioritzades (i imposades mitjançant estratègies de coacció) amb una situació de marcada oposició entre pares i fills. En el següent fragment d'entrevista deixa també clar el malestar personal que aquest tancament normatiu li provoca:

Anna: A no ser que sigui algun concert del poble, però tampoc em deixen molta estona, llavors ja normalment no vaig, per estar-me res... I si no, per anar a sopar i torno d'hora a casa. Però sortir, sortir, no. A mi no em deixen sortir mai. El meu problema és que tota la gent que conec surt bastant i els deixen fins bastant tard, i a mi no em deixen i això m'ha fotut bastant. I amb les meves germanes passa el mateix. Al final hi ha com dos bàndols, els papes i els fills. No hi massa bon rotllo.

Entrevistador: I pots negociar una mica per a què et deixin fer més coses?

A: Es molt difícil perquè sempre acabem que m'acabo cabrejant jo i tancant-me a la meua habitació. I ploro *cacho*, està clar.

Hem anat veient com aquest eix –*interiorització / coacció*– està estretament relacionat amb el que distingeix entre presències familiars sotmeses a *vigilància* i relacions familiars basades en la *confiança*. Les combinacions entre els quatre extrems són diverses i complexes, carregades de dilemes i posicionaments viscuts en el sí dels territoris familiars.

5.1.4.2. Secrets i confidències

Difícilment es pot evitar que tard o d'hora apareguin distàncies entre la voluntat o pensaments de pares i fills. Segons dèiem, aquesta distància serà més o menys profunda depenent tant del grau d'interiorització de les normes familiars per part dels fills com de les estratègies de seguiment exercides per pares i mares. Superar l'edat infantil i entrar en les etapes adolescents i juvenils comporta anar creant-se una *intimitat*, uns espais normatius, de pràctiques, consciència i desitjos més o menys autònoms i desvinculats de l'estricta continuïtat respecte d'allò que els pares esperen i valoren apropiat. Aquest procés de desvinculació és sovint generador de “vergonyes” mútues quan pares i mares interfereixen en aquests nous espais d'intimitat. Un d'aquests espais típics és certament el terreny del desig i l'experimentació sexuals. El Marc (2.A) ens en fa un bon retrat:

No, jo no els hi explico gaires coses del que em passa. Només els hi explico als amics, amb els que tinc més confiança. No sé, és com si em fes vergonya, no m'acaba d'agradar explicar-li als meus pares. Quan el meu pare treu el típic tema de que 't'estàs fent gran i parlem', però jo mai trec el tema. (...) Pues quan els pares comencen, '¿tienes novia?', perquè sempre m'estan rallant amb lo mateix. Lo típic del sexe i això no, amb els amics i ja està.

La majoria dels entrevistats mantenen els seus secrets, i aquests entren en joc en les seves relacions familiars per diverses vies. En ocasions se'n confessen alguns o alguna part de forma honesta (sovint cercant ajut o consell), en ocasions apareixen formes de confessió estratègica (amb pretensió d'aconseguir determinats avantatges o beneficis: retardar l'hora de tornada, permís per realitzar determinades activitats, augmentar les retribucions setmanals o mensuals, etc.). Altres vegades, simplement s'oculta allò que es fa o es deixa de fer, ja perquè no seria entès per part dels pares, ja perquè no seria permès; altres vegades directament es recorre a la mentida, més o menys pietosa.

Aquest procés de desvinculació i construcció de nous espais d'intimitat no es troba renyit amb el fet que bona part dels joves percebin que pares i mares sempre “estan o estaran allà”, disposats a escoltar, a donar consells quan calgui. I molts d'aquests joves, a la pràctica, no deixen d'aprofitar aquest sentiment per establir-hi relacions de confiança i freqüents intercanvis d'intimitat. Aleshores es valora el manteniment d'una relació d'igual a igual, no tant de pares controladors a fills controlats.

Efectivament també els pares juguen les seves cartes. Sovint s'amollen tàctiques diverses de seguiment i vigilància: control de les amistats, establiment de relacions d'igual a igual amb els fills, experiència o informació procedent del germà més proper o

coordinació i intercanvi d'informació amb els pares o mares dels amics. Una constatació interessant: normalment es demostra que aquests intents d'aproximació empàtica són fonamentalment protagonitzats per la figura materna, mentre que el pare és majoritàriament situat com a interlocutor més estricte i distant. La Nelly (4.B.), per exemple, comenta, *“mi padre me dice que intente confiar en él, pero yo no hablo mucho con él. No tenemos una buena relación de diálogo, más con mi madre porque a él le veo muy estricto y muy serio”*.

Però també aquí trobem excepcions; casos en què també la figura materna es mostra actuant coactivament o casos en què el pare exerceix el paper de mediador comprensiu. En més d'un ocasió aquesta circumstància apareix lligada a la voluntat d'evitar “preocupar” en excés una mare “sobrepotadora i patidora”. D'aquesta manera viu la Mònica (4.A.) la relació amb la seva mare, i així ho expressa: *“a la mare hi ha coses que no li explico (...). Sí, perquè la meva mare és molt, molt patidora i sempre s'està inventant històries. Si algun dia estàs poc parladora ja està amb, ‘què et passa?’, segur que et passa algo i no m'ho estàs dient i estàs en una època molt difícil, i que s'acaba la comunicació i que això és un desastre”*.

Per la seva banda, el Santi (2.A.) explica la situació complementària. En el seu cas la relació confident es produeix fonamentalment amb el pare (padastre), mentre que la seva mare passa a ocupar el rol d'educadora “estricta”, funció que el Santi interpreta com a exercici de les seves corresponents atribucions.

Yo con mi madre tengo una relación hijo-madre, con mi padre es relación no padre-hijo, sino de amigo a amigo. Por ejemplo, mi padre, y esto de aquí que no salga, me pregunta que si fumo y me dice que si quiero probar el cigarro. Y con mi madre, pues lo de siempre, que como ve que mi padre no me educa pues se tiene que poner más fuerte conmigo y darme más bullas y eso. Es más parecida a mí.

Moltes són les variables que entren en joc en l'explicació de les formes i significats de les relacions que es mantenen entre pares, mares, fills i filles: les distàncies i proximitats de gènere, estructures familiars específiques, estils socialitzadors (lligats a la disposició de determinats capitals culturals), etc. Finalment sí apareix com a majoritàriament compartit el fet de mantenir línies relacionals diferencials segons la comunicació s'estableixi amb el pare o amb la mare. I aquesta diferenciació s'accentua en funció del sexe dels joves adolescents. La Sara, noia argentina estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A, ho exemplifica en el següent fragment d'entrevista:

Entrevistador: ¿Hay temas de los que no hablarías con tus padres?

Sara: No. Yo les cuento todo, casi. Cada vez les cuento más, pero depende de cosas, por ahí cuento más cosas a mi papá y por ahí cuento más a mi mamá. Pero después de largas se lo cuentan ellos, pero bueno [riu].

E: ¿Y cómo haces? Es decir, ¿qué tipo de cosas cuentas más a tu madre y qué tipo de cosas más a tu padre?

S: No sé. Por ejemplo, de novios a mi mamá, porque si se lo cuento a mi papá me cuelga [riu], como cualquier padre. O sea que es celoso. Y a mi padre problemas que tenga o que me pasen. Depende.

En síntesi, la norma acostuma a ser: amb la mare més comunicació íntima, sobretot amb filles (en temes d'amistat, parelles,...); amb el pare més comunicació instrumental, tant amb fills com amb filles (en temes d'estudi, permisos per sortir, assessorament "tècnic" sobre determinats consums o pràctiques sexuals...).

I torna a ser necessari recordar la importància de l'edat en l'encaix dels sistemes normatius i relacionals de les famílies. Val a dir que molts cops als mateixos pares i mares els passa desapercebuda la manera com evoluciona aquest procés, aquest "deixar de ser un nen", sobretot pel fet que els joves afinen la seva habilitat per preveure i anticipar-se a les seves mateixes accions i reaccions.

Aquest distanciament, que no necessàriament conflicte o engany, i les pràctiques i estratègies de què s'acompanya, inicialment pot ser viscut com a transgressió, mentre que, a mesura que s'avança en edat i experiència, finalment pot molt bé acabar essent viscut com a donat per descomptat, tant per pares i mares com pels mateixos joves.

5.1.4.3. La meva futura família?

Capítol apart mereix la qüestió de les expectatives que es formen els joves entrevistats en relació a la manera com els agradaria que fos la seva futura família. He optat per ocupar-me'n en aquest apartat ja que, en posicionar-se els joves enfront d'aquest interrogant, delaten la seva manera d'entendre les virtuts i, sobretot, les mancances de la seva actual situació familiar. Al marge de la sempre interessant interpretació del pes dels nous models de família (o de no-família) en la consciència i els projectes de les noves generacions (sovint molt incerts i sense cap definició), és destacable com sobretot els més joves acostumen a construir el seu model ideal de vivència familiar en oposició a allò que consideren que no funciona en les seves actuals relacions amb la família.

Quan es troba a faltar una comunicació més fluïda i més íntima amb pares i mares són precisament aquests els valors en què es desitja recolzar la construcció futura de les pròpies relacions familiars. El Miguel (4.B.), per exemple, s'expressa en aquests termes: “(...) *a ver, mi familia está bien, pero creo que yo hablaré más con mis hijos, para que me expliquen sus cosas y que haya más confianza, porque si no, luego hay más problemas*”.

Quan allò que és viscut amargament són els rígids sistemes de control familiar, sovint s'espera arribar a consolidar unes futures relacions paterno-filials més basades en la comprensió i la negociació. L'Anna (4.A.), qui ens explicava el seu profund malestar davant l'estricta marc normatiu imposat pel seu pare, projecte també a la inversa el seu model ideal de família:

Ho tinc clar que no imposaré res als meus fills, si és que en tinc, que no ho sé. Però si en tinc, no els vull maxacar sense sortir i prohibir tot lo que els seus amics els deixen fer. No vull que siguin uns desgraciats, vaja.

És també força recurrent que les noies desitgin aplicar a les seves futures relacions familiars criteris més igualitaris quant al gènere. En la mesura en què en les seves vides quotidianes moltes es veuen obligades a patir els efectes d'uns valors familiars patriarcals, traslladen la seva oposició a aquests valors a la construcció dels seus models ideals de família. La Carmen (4.B.), per exemple, s'hi refereix en aquests termes:

Me gustaría para mí una familia sin machismo. Porque mi padre es muy machista. Si rompe un vaso y dice que eres tú, eres tú. Y a mí eso me pone muy nerviosa porque si yo no fui, no fui. El aspecto de que mande alguien en casa lo entiendo, pero más liberal, no tan antiguo.

Així mateix, no tots els joves structuren les seves expectatives per oposició o rebot. Molts d'ells, fonamentalment aquells qui menys episodis de conflicte han viscut amb llurs pares i qui més per descomptat donen la seva autoritat, simplement situen la conveniència de seguir els mateixos models de maternitat o paternitat amb els quals ara conviuen. Les expressions, aleshores, són de l'estil de les de la Sara (4.A.): “*me gustan los valores que hay en mi casa, que me enseñaron a valorar las cosas que tengo, amigos, familia, aunque no tenga mucho lo valoro como si fuera muchísimo. Y me gustaría seguir los mismos valores que ahora*”.

De tota manera, convé ressaltar que per sobre de totes aquestes possibles projeccions o translacions modèliques, a les edats dels nois i noies entrevistats pesa encara molt més

el desig (encara poc precís) de realitzar-se com a subjecte des d'un punt de vista individual i presentista que el fet d'imaginar-se ja carregant obligacions i responsabilitats familiars. Podríem citar aquí expressions extretes de la majoria d'entrevistes realitzades⁸⁶.

5.2. Homologies

Es tractaria ara de fer un exercici aclaridor i de síntesi de tot aquest seguit de punts de tensió estructuradors de les geografies culturals de l'adolescència. I podem plantejar aquest exercici en la mesura que aquests “llocs comuns”, aquests marcadors de fronteres que representen aquests punts cardinals no es conceben com a aïllats, sinó que sovint la seva força prové del fet que s'acompanyen significativament entre ells creant el que ja hem anomenat *homologies* de sentit.

Recordem en aquest punt les observacions fetes en el capítol 2 (punt 2.2.1.2.) a propòsit de la variabilitat de l'*abast* i la *intensitat* de les construccions homològiques. Les homologies poden funcionar a *nivell intraespacial* o *interespacial*. Aquelles de més abast, més comprensives són les que es construeixen ultrapassant les fronteres entre els territoris en qüestió. S'integren així correspondències entre maneres de fer-se present a l'escola, a l'esfera de l'oci, en l'àmbit familiar, donant a lloc a posicionaments continus a les geografies adolescents. Les homologies d'abast més reduït són aquelles que estableixen coherències únicament sentides dins els límits de cadascun dels espais.

Des del punt de vista de la intensitat, ens trobaríem d'una banda amb homologies generadores de posicionaments clarament identificables, generalment *marcadors d'estil* i *actitud*, signes que motiven l'atracció o el rebuig, que criden a posicionar-se a favor o en contra. Com veurem més endavant aquests posicionaments funcionen com a cohesionadors de grup. De l'altra banda, entren constantment en joc homologies “menys vinculants”, menys susceptibles de marcar simbòlicament les geografies adolescents. I amb això no volem dir que sobre aquestes homologies no es produeixin agrupaments d'amistat o companyia estables i duradors. El que ens interessa fer notar és que aquests agrupaments no es configuren sobre la base d'una codificació estricta de criteris d'estil o comportament. Com veurem, no es deixa de tenir clar qui són els amics i qui són els

⁸⁶ En el capítol 7 observarem com el cas de bona part de les noies marroquines representa en aquest punt una significativa situació d'excepcionalitat. A través de la vivència dels dilemes que els planteja el seu futur casament, totes elles projecten unes expectatives força més definides que la resta de nois i noies quan se'ls pregunta a propòsit de les seves “futures famílies”.

enemics, però, i a diferència del que succeeix amb el cas anterior, el que defineix qui són els enemics (aquells amb qui no s'ajuntarien mai) no és l'únic motiu utilitzat per identificar qui són els amics. Són molt diversos els ingredients que, aleshores, justifiquen la tria de les relacions d'amistat i que, si bé poden passar per qüestions relatives als estils juvenils, també marquen, per exemple, la importància de l'escenari escolar com a generador de proximitats o, senzillament, de factors individuals d'atracció empàtica.

L'exercici que tot seguit plantejo es basa en una relectura dels discursos dels joves adolescents entrevistats en clau de síntesi. L'interrogant és, doncs, quines homologies estan operant darrera dels posicionaments sortints a cadascun dels territoris abans tractats?

5.2.1. Transgressors i normalets

Com hem anat veient tot al llarg de l'apartat 5.1., en ser els joves preguntats sobre el sentit de les seves pràctiques, gustos i discursos a cadascun dels seus territoris de sociabilitat, aquests solen confrontar dos posicionaments genèrics: els dits "normals" o "normalets", en oposició als més "cridaners", "extremats" o "transgressors". Aquesta divisió té molt a veure amb el que acabem de dir en relació a l'abast i la intensitat de les formacions homològiques. Anticipem així que els posicionaments més "normalets" són els que menys poder tenen a l'hora de *marcar simbòlicament* les geografies adolescents, mentre que els posicionaments més "cridaners" són els que més influència tenen a l'hora de *marcar les fronteres i les oposicions bàsiques* d'aquestes geografies, sobretot a través de les circulacions del coneixement típic.

Cal matisar que tot allò que pugui dir-se a l'entorn d'aquestes categories no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat del considerat "normal" o "transgressor". En la mesura en què es fa referència a l'exploració d'uns límits normatius més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d'allà on cada individu i cada grup fixi aquests límits i, quan sigui el cas, de les estratègies seguides per tal de transgredir-los. En altres paraules, aquelles activitats que per a uns joves poden ser considerades "transgressores" o "extremades", per als joves que les practiquen poden ser interpretades com a perfectament "normals" (això és, dins els seus criteris de "normalitat"). Mirarem d'anar destriant les implicacions d'aquesta relativitat, posant l'accent en els significats més a bastament compartits d'aquests termes i contrastant en tot cas els punts de vista des que s'elaboren.

D'acord amb el que hem anat observant anteriorment, sembla útil dividir el sentit d'aquesta oposició en funció de si s'articula en el terreny de l'estètica, o de si apareix en l'apropiació de pràctiques concretes.

5.2.1.1. Estètiques

Hem fet anteriorment menció d'algunes de les etiquetes estètiques que circulen en els discursos dels joves entrevistats. Hem parlat de les dificultats per establir amb claredat què està a la moda i què no està a la moda; hem fet així referència a les relativitats i paradoxes dels criteris valoratius de les formes de vestir. Hem assenyalat com, segons ens mostra l'anàlisi de les entrevistes realitzades, sembla que actualment una de les classificacions més generalitzades és la que diferencia l'estil de *roba ampla* del de *roba estreta*. Hem també parlat dels efectes de les marques i de l'estilització de la moda sobre la formulació de l'etiqueta "*pijo*", una formulació lligada a distincions per raó de classe social. Tot plegat, que aquestes distincions siguin més o menys compartides té molt a veure amb les homologies tipificadores que es filtren en la construcció de cadascun dels pols. I finalment hem vist com els intents de "desmarcar-se" del pes homogeneïtzador de modes i etiquetes estètiques i fer-se un estil "a mida" passen precisament per deslligar-se d'aquestes filtracions.

El camp de la roba és, certament, un terreny d'experimentació estètica. Al marge de (o en paral·lel a) la força de les associacions esmentades, sí és per tothom compartit que hi ha maneres de vestir més extremades, que cerquen cridar l'atenció i marcar distàncies, i maneres de vestir més "normaletes", que acostumen a ser menys identificables o a no cercar distincions aparents per motius estètics.

Aquesta dicotomia apareix com a especialment significativa quan s'articula en territori escolar, context en què les "transgressions" estètiques s'entenen en contrast amb el fet de trobar-se en un espai institucional amb valors propis. La Carmen (4.B.) identifica clarament aquesta dicotomia, introduint en les seves observacions algunes d'aquestes associacions:

Todo el mundo se viste como quiere, pero ya llega un punto en que vienen al colegio exactamente igual que como van a la discoteca. Con ello te das cuenta que uno va a la discoteca a bailar y pasárselo bien, y a mostrarse, por eso se arregla. Entonces, si vienen arregladas al colegio pienso que quieren mostrarse.

En un sentit molt similar s'expressa la Judith (2.A.):

És que hi ha algunes que van molt arrapat i marcant tot el que tenen, i com suposo que als nois els hi agrada, elles volen anar així i amb plataformes. (...) A quart hi ha una que fins i tot algun profe es queda, *uf*. Després, la majoria de noies van normal, algunes van més arrapades que d'altres.

Sembla clar que aquests jocs de “provocacions”, de “visualitzacions”, de transgressions estètiques generen marques simbòliques, oposades a posicionaments estètics menys atrevits, menys cridaners, més invisibles. Certament molts d'aquests jocs estètics són especialment emergents dins els territoris pròpiament escolars, però les tipificacions que amaguen i reforcen s'estenen a d'altres contextos de sociabilitat. Àdhuc és comú reproduir homologies entre “tipus de personalitat” i aparença estètica. La Verónica (4.B.) ho explica a partir de la comparació de dues noies de la seva classe reconegudes per tots els companys com a clarament oposades en el terreny estètic:

Entrevistador: ¿Piensas que la Elsa y la Irene son muy diferentes?

Verónica: Sí, en los gustos y la forma de ser. La Irene viste más normalita y la Elsa se arregla más. La Irene es más tímida y la Elsa más lanzada.

E: ¿A quién te pareces tú más?

V: A ninguna, porque yo no soy ni muy tímida ni tan lanzada. Soy entremedio, o si algo me saca de quicio me acabo lanzando.

El més recurrent és associar formes de vestir a posicionaments d'estil i modes conductuals més generals. Sobretot a mesura que s'extremen (això és, es fan visibles) els signes estètics. Tal i com dèiem abans en relació a l'oposició entre roba ampla i estreta, hi ha moltes maneres de vestir estret igual com hi ha moltes maneres de fer-ho ample. Els joves saben percebre i interpretar aquesta varietat, i no dubten a jutjar l'autenticitat de les diverses formes de vestir, així com la voluntat de destacar, d'extremar-se, que es troba darrera d'algunes d'aquestes formes, siguin amples o estretes. Mentre que vestir arrapat “va més” amb l'estil *modern-discotequero* (sobretot quan se'n refinen les formes) i, en últim extrem, amb l'estètica *makinera* o *pelada*, vestir ample “va més” amb un estil *tiradillo* i, en darrera instància, amb l'estètica *skater*. I darrera cadascuna d'aquestes etiquetes hi ha múltiples homologies compartides. Per exemple, la Mayra (2.A.) es refereix a aquelles noies que extremen la seva estètica per la via de vestir-se amb roba estreta, “marcant” i “ensenyant”:

Mayra: Després estan les presumidetes, bueno que els hi agrada ensenyar el melic i tot això. (...) És que jo ja les veig diferents, i no és que em caiguin malament, perquè em cauen molt bé, i les trobo molt simpàtiques i tot. No sé. Però no és del tipo de persona amb les que a mi m'agrada fer-me.

Entrevistador: Per què?

M: No sé, per la gent amb qui van, perquè a l'escola van amb tothom, però fora de la escola van amb *pelats* que hi ha per S. [nom del municipi], i a mi no m'agrada aquest ambient. Van pels cines, que va gent més gran, i jo amb les queestic,estic bé.

No cal dir que aquests jocs estètics i homològics generen situacions de confusió, fruit de la mateixa manera d'operar d'uns etiquetatges força homogeneïtzadors. El Dani (4.A.) explica la seva pròpia experiència: “*Es lo que me pasa a mí que yo iba vestido ancho y empecé a ir con la Alpha y pantalones apretaos, y todo el mundo, ‘va de pelao, va de pelao’, sólo por llevar la Alpha*”.

Però també existeixen formes extremades de vestir ample. I també aleshores es converteixen aquestes formes en signes estètics carregats d'homologies sobre els quals els joves adolescents visualitzen els seus propis posicionaments. L'Aïda i la Mireia afirmen vestir “normaletes” en la mesura que no adopten representacions estètiques extremades ni de l'un ni de l'altre cantó de la dicotomia:

Mireia: Sí, hi ha un grup que és molt diferent, aquest de la Andrea, la Belén, la Sandra.

Aïda: És que son molt diferents.

M: Pantalons ajustats i tot més així, més provocatiu. En canvi els altres no.

Entrevistador: Com definiríeu els altres, com us definiríeu a vosaltres?

A: Discretes [riuen]. Però, per exemple, la Lenny i l'Anna vesteixen diferent, però també poden anar provocatives. Així tot *hippy* i que quan s'ajupen...

M: Clar, és que són diferents, un és mes tirat i l'altre molt arreglat.

I si la roba estreta s'associa en darrer terme a l'estil *pelat* (més o menys radical), el vestir ample, segons apuntàvem, sembla més propi de l'estètica *skater*, certament una “moda” clarament marcadora de distàncies i proximitats d'ordre estilístic.

Des del punt de vista grupal, els *skaters* són moltes coses a la vegada, a jutjar pel “coneixement típic” que se'n té. Escolten des de música *punk* al *hip-hop* i el *rap*, passant per la música *grunge*. Tan aviat són catalanistes com absolutament apolítics. I vesteixen tan *pijo* com a l'estil *tiradillo*. De fet, els qui més directament s'identifiquen o se situen propers a l'etiqueta donen compte de l'existència d'aquesta diversitat interna.

La pràctica del *skate* ha anat acompanyada de la fixació d'una moda estètica certament *cridanera*, una moda que, al mateix temps, ha anat estretament connectada amb bona part de les línies estètiques que imposen unes tendències comercials de clares ressonàncies “nordamericanòfiles”. Podríem arriscar una certa caricatura, aprofitant

algunes de les observacions del Robert (2.B.), el Dani (4.A.) i la Badia (4.B.): això és, sobretot, samarreta informal, pantalons amples amb grans butxaques i especialment dissenyats per ser vestits suficientment baixos com per mostrar l'inici de la roba interior (Robert: *“a mi padre no le gusta porque dice que llevo el pantalón por los huevos”*) i calçat esportiu de grans dimensions (Dani: *“bambas que les van un kilómetro grandes”*), si bé sovint ocult per la caiguda del pantaló (Badia: *“mis padres me dicen que el Ayuntamiento debería pagarme por limpiar las calles”*). També aquí, com més s'estilitza (i com més cara és) aquesta forma de vestir, més proper s'està a ser titllat, en aquest cas, de *skater* “*pijo*” o de “*mentida*”.

Sigui com sigui, tant l'un signe estètic (vestir ample) com l'altre (vestir estret) generen representacions simbòliques oposades entre elles i contraposades, en la mesura en què es perfilin com a extremades, als posicionaments anomenats “*normalets*”. Efectivament trobaríem molts més exemples de nois i noies que vesteixen discret, que s'allunyen d'uns marcadors estètics que, tot i això, coneixen. Sol fer-se aleshores menció del valor instrumental de la roba: l'important és, senzillament, anar còmode i evitar les estridències. En aquest darrer cas preval la *instrumentalitat* del vestir per sobre de l'*expressivitat juvenil* del signe estètic. *“L'important és anar còmode i ja està. No m'agrada anar arrastrant els pantalons. Es fan malbé. (...) És que tampoc m'agrada que la roba se't fiqui al cul...”*, ens diu l'Emma (2.A.). O simplement el desig manifest de passar desapercebut, si més no, de no fer-se notar. *“Yo es que paso de ir ahí con plataformas, ahí con el tanguita, y con la cinta esa..., estrujándome la cabeza. Yo no soy así”*, declarava la Bárbara (4.B.).

Completarem el sentit de les homologies que se signifiquen darrera ambdues formes de “*transgressió*” estètica (formes extremades de vestir ample i formes extremades de vestir estret) quan abordem en el següent apartat com aquestes engloben també l'apropiació de pràctiques concretes. Però sí és important remarcar ara que a la base de certes formes de vestir poc identificables, menys visibles, s'amaguen formes d'indiferenciació sovint considerades “*infantils*”. Així vesteixen aquells que no juguen, que no experimenten, fins i tot, que no es preocupen per la seva imatge. Són, per exemple, aquells que van sempre en xandall, o millor dit, amb “*qualsevol*” xandall, *“els que van amb xandall i que passen una mica de tot”*, en paraules de la Judith (2.A.). En aquest sentit, començar a preocupar-se pels sentits estètics és signe de “*fer-se gran*”. I aquí es desenvolupen tot un seguit d'oposicions afegides, sobretot emergents en els discursos d'aquells joves adolescents de menys edat (els nostres estudiants de 2on d'ESO): del que es tracta és de no anar vestit sempre igual i de començar a fer-se un criteri que no depengui de les decisions i gustos dels pares. El següent fragment de l'entrevista mantinguda amb el Jordi (2.B.) serveix per aclarir aquest argument:

Jordi: Sí, al Robert y a mí nos gusta ir como *skater*, con pantalones anchos y eso, pero lo que más me molesta de algunos es que parece que tengan un repertorio de la misma ropa o que no se laven. No voy a poner ejemplos porque si no..., pero hay un chaval que o va siempre con los mismos pantalones o tiene los mismos veinte veces en el armario, porque siempre lleva los mismos. Uno o dos, porque el Marco hace lo mismo.

Entrevistador: Es una manera de vestir, también...

J: Siempre en chándal y nunca tejanos. Le decimos para ir al cine, pero que se ponga tejanos para ir bien, y él nos viene con el chándal y las bambas.

Entre els que experimenten (o aquells que ho fan ostensiblement) i els qui descuiden del tot la cura d'allò que es posen, van posicionant-se els "normalets". En paraules de la Natalia (2.B.): "(...) *ni en chándal siempre, ni enseñando tanto como la Ana. Normalitas. A veces lleva camisetas muy ajustadas y marcando y eso no me gusta. Yo entre medio*".

Quan algú que havia estat caracteritzat pels seus companys dins aquests paràmetres comença a canviar d'estil i a introduir-se en el camp dels jocs estètics més visibles, aleshores és "com si estés creixent", un procés carregat d'implicacions a molts nivells. La Maria, per exemple, recorda com va viure aquestes experiències en la seva pròpia pell. En el seu cas, va tractar-se d'una aposta de canvi, d'una estratègia de promoció social –volia "ser acceptada"–, una estratègia *deliberada* (almenys així ho rememora) basada en el pas d'un estil indiferenciat a un estil més "cridaner":

Maria: Sí, crec que sí. Jo, per exemple, abans vestia diferent, vestia com l'Emma, i a mi ningú em va acceptar. Bueno, a sisè vestíem totes així, però a l'arribar aquí, casi totes anaven vestides com més modernes. A mi no em van acceptar molt, ni pel meu caràcter, ni per com vestia. Jo crec que per això no volen acceptar a la Emma, perquè per la forma de vestir diuen ja que... 'serà diferent a nosaltres'.

Entrevistador: Quan dius que has anat canviant de forma de vestir, com va anar?

M: Ho he fet perquè jo quan vestia no em comprava la meva roba, me la comprava la meva mare. Perquè a ella, per exemple, la roba que porto ara no li agrada. Diu que vaig molt *lolailo*. I bueno, jo ara m'ajunto amb un altre grup d'un altre institut i, bueno, segons la gent, som les *quilles* del poble, les que porten roba apretada i plataforma. I a mi, per exemple, ara els nois m'accepten més, no sé si serà per la forma de vestir, però van veure que jo canviava per la forma de vestir, i llavors em volien conèixer. Jo no sé si ho feien per la roba o per què, però a mida que passa el temps, ja em vaig comprant la roba jo sola i totes aquestes coses.

No se'ns escapa que en l'especificació d'aquests posicionaments hi ocupa un paper rellevant la variable gènere. Molt majoritàriament els discursos dels entrevistats (de nois i noies) signifiquen els camps de la provocació estètica com a territoris més pròpiament femenins. No vol dir que no hi hagi nois que s'arreglin o que no entrin en el joc de les

provocacions estètiques. Però mentre que els nois que comencen a jugar amb la seva imatge sobretot ho fan amb l'ànim de distanciar-se d'aquells qui encara es vesteixen com a “nens petits” (això és, generalment amb xandalls gens sofisticats), els significats dels jocs estètics femenins són més complexos, ja que es mouen entre la marcadó de distincions d'estils i edat i l'elaboració d'estètiques més o menys extremades.

5.2.1.2. *Pràctiques i actituds*

Però les homologies estructuren unitats de sentit que van més enllà de la qüestió estètica. Si ens centrem en la circulació dels significats de transgressió o “normalitat”, aleshores apareixen com a clars marcadors simbòlics certs usos del temps d'oci. Uns usos que s'associen a modes actitudinals articulats a la resta d'espais de sociabilitat. Uns usos més o menys transgressors que sovint són també identificats a determinades estètiques.

En el seu moment he fet ja esment de les imatges contraposades que operen entorn dels posicionaments relatius a determinades coordenades pròpies dels territoris de l'oci. Hem indicat així com sortir o no sortir, més concretament, sortir de nit o no fer-ho esdevé un punt clau generador de distàncies proximitats compartides entre els joves adolescents. I aquí tenen un pes específic les homologies que es construeixen entorn el sortir de marxa i discoteca i el no fer-ho. Per a aquells als qui agrada sortir de discoteques divendres i dissabtes per la nit, aquells que no ho han fet mai són els joves més “paradets”, aquells que “encara” no s'hi atreueixen, aquells que “encara” viuen a bressol dels pares preocupats per les seves obligacions escolars i familiars. Aquells qui defugen la marxa nocturna, veuen els qui la viuen intensament com a “passotes” i “transgressors”, poc responsables en el compliment del que haurien de ser les seves preocupacions més serioses. I com més profunda esdevingui la construcció d'aquestes fronteres, més fàcilment es reproduiran aquestes imatges i de més abast seran les homologies compartides. Tot signe, tot comportament que pugui ser interpretat com a transgressor de les normativitats adultes, serà aleshores incorporat dins el mateix sac: des de comportar-se malament a classe i passar d'estudiar, fins a consumir drogues, passant per sortir de marxa nocturna, per mantenir comportaments violents o per tenir relacions sexuals, tot plegat pot perfectament conformar un tot homològic als ulls d'aquells joves adolescents que més clarament associen “transgressió” amb “perillositat”.

Certament rellevants en aquest punt són les nombroses referències al dilema entre *estudiar* i *divertir-se*. D'una banda tenim aquells joves que es posicionen contraris a tot signe associat a un model d'adolescència que pugui fer perdre de vista l'acompliment de

les responsabilitats pròpies de la formació escolar. Són sobretot aquells joves que quan no es dediquen estrictament a l'estudi, viuen un oci *tranquil·let* (utilitzant les expressions dels mateixos joves), ocupant bona part del temps lliure en l'àmbit domèstic, més controlats pels pares, o realitzant activitats dirigides i reglades (des d'activitats instructives com classes d'anglès, música o informàtica, a activitats esportives o associatives), o, simplement, entenent l'oci en termes d'*esbarjo*, passant l'estona al carrer xerrant o jugant tranquil·lament amb els amics. Des d'aquests posicionaments, aquells qui més surten o qui més o fan de nit són ràpidament posicionats en associació al manteniment d'actituds com les de passar de l'escola, inclús amb pràctiques més extremes com el consum de drogues, o comportaments violents. L'Alba (2.A.) interpreta la formació d'aquestes fronteres d'aquesta manera:

Unes van a lligar, van amb nois i, jo que sé, és que no he anat mai amb elles. Altres que van a fumar porros i van als cines, i com allà és fàcil, perquè hi ha de tot, pues fumen. Hi ha gent també, com la Meri, que tampoc no tenen..., perquè el fet d'estudiar les margina una mica, no sé com dir-ho, pues elles no queden.

I en un sentit molt similar dibuixa el Nico (4.B.) els perfils d'aquestes homologies:

Unos siempre piensan en fumar y en ir a tomar algo a un bar o a la discoteca. Van más de cachondeo, y los otros se dedican más al estudio.(...) Pues hay los que piensan en el estudio y que se quedan en casa, y los que no se preocupan por los estudios y salen por ahí más. Otros que vienen por venir, al cole. (...) Yo estoy como por la mitad.

A la pràctica és evident que no tothom qui surt de nit perd el control de les seves responsabilitats "serioses", i en tot cas, sortir de *marxa* nocturna, o consumir ("controladament") alcohol i drogues no és necessàriament un impediment per al correcte acompliment de les obligacions escolars, fins i tot per assolir un bon rendiment acadèmic. Al capdavant, no hi ha font de popularitat més eficaç que demostrar saber divertir-se i al mateix temps promocionar-se acadèmicament. L'Elsa (4.B.), per exemple, no considera incompatibles viure intensament l'oci i ocupar-se adequadament de les obligacions escolars. Així explica el seu cas:

Hay gente que se preocupa mucho de los estudios. Que mi vida son los estudios también, pero se ha de vivir el día a día. Yo no me voy a pasar todo un fin de semana en casa estudiando. Porque no me hace falta hacerlo, no. Ni voy a dejar de salir un día para estudiar. Yo puedo hacer las dos cosas perfectamente. Si es un sábado, pues en vez de estarte toda la mañana durmiendo, te levantas y estudias, pero no dejas de salir. O estudias por la

tarde y por la noche sales. Se pueden compagnar, pero hay gente que no. Que vale que después el día de mañana hay quien tiene mejor futuro que yo, o a lo mejor no. Pero yo quiero disfrutar lo que tengo que para eso. Cada cosa a su tiempo.

Com ja hem assenyalat en reiterades ocasions, ens situem sempre davant d'una qüestió d'edat. De fet, l'adolescència incorpora, entre els seus valors normatius –allò que s'espera dels adolescents–, un cert grau de transgressió. Els joves adolescents diuen i fan coses que als ulls dels adults són vistes en termes de ruptura respecte del que se suposa són les normes de comportament i pensament “correctes”, unes normes sovint interpretades a la llum de l'articulació de les obligacions familiars i escolars. Des d'aquesta òptica, pràctiques com ara beure alcohol, fumar, mantenir relacions sexuals, prendre drogues, sortir fins a altes hores de la matinada, etc., també han de ser enteses com a actes de *provocació* –més o menys conscients, més o menys controlats– d'aquestes normes de correcció i responsabilitat. Unes provocacions que, alhora, distingeixen els seus protagonistes dels qui “encara són petits”.

Per tant, molt sovint l'experimentació de transgressions normatives és també una qüestió de *ritmes*. De fet, als ulls de molts joves allò que fa que unes determinades pràctiques o el manteniment de certes actituds siguin “actes transgressors” no és tan la seva pròpia naturalesa com el fet que s'experimentin abans del que no toca. Els mateixos adolescents acostumen a entendre que sobretot transgredeixen aquells qui “cremen etapes” abans d'hora. “*Tienes toda la vida por delante, te quedan muchos años para poder ir y si empiezas a ir ahora, luego te cansas y no tienes ganas de ir*”, comentava l'Esther (2.B.); una reflexió que torna a quedar clara en el següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Natalia, companya de classe de l'Esther:

Natalia: Pues supongo que sí, más adelante, como hacen todas, de ir a discotecas y salir por ahí. Supongo que haré lo mismo.

Entrevistador: En tu clase, ¿hay gente que lo hace?

N: Sí, la Ana sale de discotecas, pero es la única.

E: Desde tu punto de vista, ¿es pronto?

N: Hombre, pronto no, pero es que ella es un poco más adelantada, y nosotras no. Parece que tenga quince años.

Al mateix temps és clar que no tothom ho acabarà fent tot a mesura que es faci gran. Determinats actes de transgressió continuaran essent considerats “indesitjables” independentment de l'edat que es tingui. Continuarà pesant la contraposició entre pràctiques i modes actitudinals “extremats”, d'una banda, i pràctiques i actituds “normals” (o en tot cas “adequades” a la pròpia edat), de l'altra. Aleshores apareixen

homologies compartides que distingeixen significativament entre posicionaments “*desfasats*” i posicionaments “*controlats*”.

Ens equivocariem, doncs, si concloguéssim, a partir de tot el que hem dit anteriorment, que ser jove implica necessàriament viure “transgredint”. De fet hem tingut ja oportunitat d’assenyalar que molts dels joves adolescents entrevistats (i no solament els de menys edat) defugen la pràctica d’un oci excessivament provocador. No vol dir que no siguin *marxosos*, o que visquin únicament capficats en les obligacions escolars, sinó que simplement situen com a base de la seva “normalitat” el fet de moderar responsablement allò que fan i deixen de fer.

I en aquest punt el dilema *drogues - no drogues* torna a ocupar un lloc comú protagonista. Desfasar-se prenent drogues (sobretot drogues sintètiques) o bevent alcohol és entès per la majoria com una pràctica perillosa sense gaire sentit. La Belén (4.A.) expressa així el seu allunyament d’aquesta tipologia de marxa “desfasada”:

A mí no me hace falta ir a la discoteca y emborracharme. Yo el único vicio que tengo es fumar, pero tabaco. O sea, a mí para divertirme no me hace falta nada de eso. Y muchos de los planes de gente de mi clase o del instituto, de quince años o dieciséis, es irse a un parque a fumar porros, que si ir hacer botellón, que si van a una fiesta y porque es el cumpleaños de no sé quién se tienen que meter dos rayas o pastillas. Y a mí ese rollo no me va.

Efectivament, definir-se com a oposat al consum de drogues no és suficient per donar compte de la configuració d’un grup de joves compacte que serien els *antidroga*. Dins d’aquests, les opcions poden ser molt diverses, com molt diferents poden ser les maneres com justifiquen llur oposició a aquests consums: alguns se n’allunyen per simple obediència a les normes socials (i familiars) de la “bona conducta”, d’altres pel fet de distanciar-se d’una associació que combina drogues (pastilles) amb un món de marxa nocturna discotequera que no els va (en aquests casos no sempre existeix oposició, ans al contrari, a fumar *porros*, per exemple⁸⁷), la resta perquè encara no s’han atrevit a provar-los.

Molt en relació als posicionaments que es resolen en aquest jocs de controls, descontrols, transgressions i responsabilitats, emergeix un altre eix definidor d’homologies significatives i extensament compartides pel conjunt dels joves adolescents, l’eix que separa en funció del grau de *maduresa*.

⁸⁷ M’hi he referit en el corresponent apartat (“*els consums*”).

5.2.2. Madurs i immadurs

Val a dir que el conjunt dels entrevistats construeixen uns significats d'allò que vol dir ser "madur" (i a la inversa, ser "inmadur") molt pròxims als que comparteixen els adults. Genèricament, són madurs aquells qui pensen i actuen racionalment, aquells qui tenen el "cap clar" (paraules de l'Andreu, estudiant de 4rt a l'IES A), aquells qui, *facin el que facin*, no es deixen endur per les temptacions d'uns estils de vida hedonistes que els puguin distreure de l'acompliment d'unes responsabilitats i obligacions que marcaran els seus camins per la joventut i, posteriorment, com a persones adultes. Són sobretot aquells "*que se piensan las cosas dos veces antes de hacerlas*", segons l'Esther (2.B.).

Moltes són les expressions d'aquestes significacions, generalment variables segons els signes d'"immaduresa" als quals s'estigui fent referència. Força recurrent és, per exemple, afirmar que són madurs aquells qui no es preocupen de "tonteries", aquells qui no fan el "tonto". I certament "fer el tonto" pot voler dir moltes coses: des d'interessar-se per "foteses", per temes vanals, intrascendents, a fer "bretolades". L'Alba (2.A.) critica la immaduresa de les seves companyes de classe, i ho fa apuntant al primer d'aquests aspectes:

No sé, sempre he tingut la idea de què són molt paves. La paraula 'paves' és la que les descriu, infantils, perquè sempre feien les mateixes brometes i a mi això sempre em cansava, perquè estaven tot el dia igual. (...) S'omplen l'agenda de fotos seves, que em sembla bé. O van que pretenen que els altres se n'adonin del que fan. Per exemple, fan una carteta i la van ensenyant, però amagant per a què ningú la vegi. Parides.

Al costat d'això acostumen també a ser vistes com a immadures aquelles dedicacions que denoten certa manca de civisme. Aquí l'exemple típic és el del mal comportament a classe. En paraules de la Mirtha (2.B.), referint-se als nois que "*están todavía saliendo del cascarón*": "*están todo el día brincoteando por la clase. (...) Haciendo bulla, saltando, gritando. Cosas así*". Són en tot cas referències més a *entremaliadures* que no pas a actes de manifesta transgressió.

També el Robert (2.B.) afegeix alguns comportaments "típics" dels nois i noies immadures: "*hacen tonterías, niñeces, dicen tonterías, más que yo, y mira que yo digo tonterías, pues ellos mucho más. En clase y en el patio, y con los profesores. Yo la lío bastante, pues ellos la lían más. Porque no se toman nada en serio, son como críos, discriminan a la gente, y to*". Novament, doncs, és immadur aquell que fa tonteries, com els nens petits.

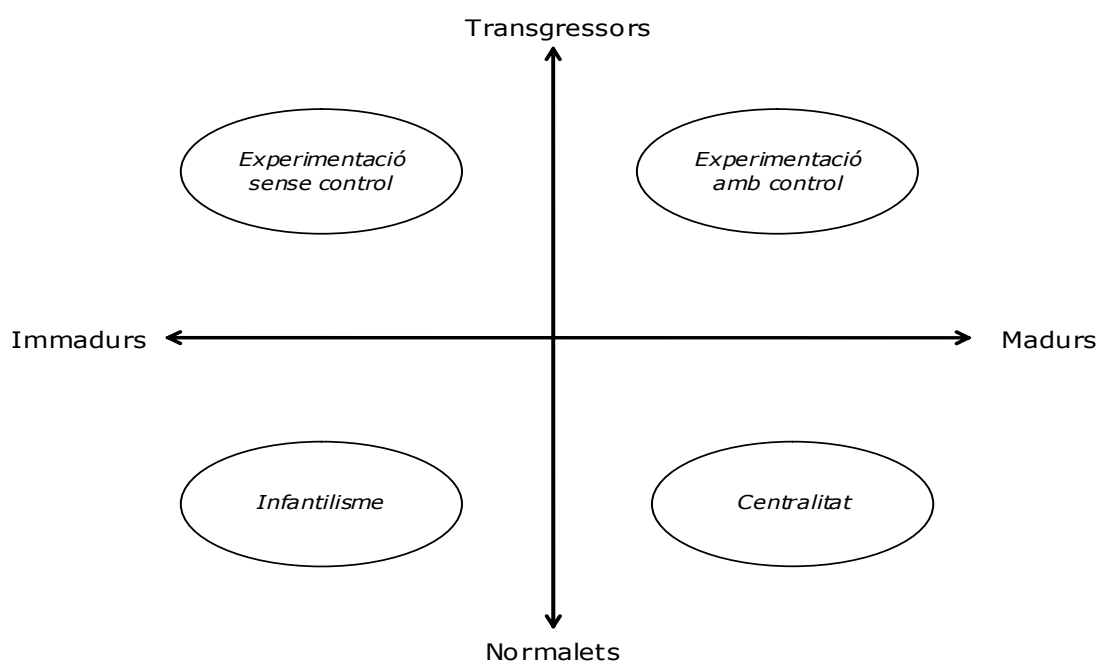
Però no tan sols són vistos com a immadurs els qui mantenen encara comportaments *infantils*. És igualment compartida l'opinió que molts dels qui experimenten en aquells terrenys que marquen distàncies amb l'etapa infantil (sortir de nit, relacions sexuals, drogues, provocació estètica, etc.), *en el fons* són també persones immadures. La Núria (2.A.), referint-se a un company de classe, ho expressa amb precisió:

Són immadurs de pensament. Sembla que nosaltres fóssim més madurs, però madurs no perquè siguem menys infantils, sinó que ell vol fer les coses que no el pertocquen per la seva edat. O sigui, de més gran.

De les entrevistes mantingudes amb noies d'origen estranger (tant marroquines com llatinoamericanes) extraiem una constatació força significativa que servirà de guia a algunes de les reflexions que es desenvolupen en el capítol 7: sobretot aquelles noies arribades a l'Estat en edats preadolescents perceben significatives distàncies entre el seu grau de maduresa i el de la resta de nois (autòctons i immigrants) i també de noies autòctones.

Tornem així a topar-nos amb el pes dels significats atribuïts als actes de transgressió. És per això que crec interessant clarificar la manera com poden creuar-se les homologies relacionades amb l'eix *madurs – immadurs* amb les homologies tractades en el punt anterior entorn la dicotomia *normalets – transgressors*. La Figura següent tracta de visualitzar (simplificant, és clar) l'operació d'aquest creuament:

FIGURA 3: Creuaments homològics



Infantilisme. En efecte, de bona part dels arguments dels joves entrevistats s'extreu l'associació entre immaduresa i infantilisme. Reprenent el dit en apartats anteriors, els i les joves més immadurs són aquells que “encara” es comporten i omplen el seu temps lliure “com nens petits”. Més concretament apareixen en aquest sentit referències al fet que aquests joves adolescents més que viure intensament l'oci, el que fan és entretenir-se jugant, més que mantenir actituds reflexives davant les seves responsabilitats i obligacions quotidianes (també escolars), el que fan és dedicar-se a “emprenyar” i divertir-se fent el brètol. El Jordi (2.B.) expressa la divisió entre joves madurs i immadurs en aquesta direcció. En les seves reflexions, a més, fa aparèixer un altre element: la “maduració física”, que no sempre té perquè acompanyar a la “maduració mental”.

E: ¿Qué crees que es ser maduro?

J: No pensar tanto en jugar y pensar más en cosas de mayores. Hay chavales que se pasan el día, desde que se levantan hasta que se acuestan, viendo dibujos todo el rato. El Pedro se pasa el día y jugar a las chapas y eso. El Ignacio hace el mono todo el día o el fútbol o la play.

E: Y en cambio, ser maduro...

J: Pues cambiar físicamente, que te cambie la voz, los granos. Y pensar más en salir con amigos.

E: ¿Y tú?

J: Entre medio, porque me gusta bastante ver la tele pero, también salir con los amigos.

Experimentació sense control. Però com acabàvem d'anunciar, no tan sols predomina l'associació entre immaduresa i el manteniment de pràctiques, gustos i discursos infantils. Sovint determinats actes de transgressió, més particularment aquells que es vinculen a pràctiques i actituds més extremes, al límit de la pèrdua de control, són igualment avaluats com a signes de poca maduresa. Ho comentàvem abans: són sobretot jutjats immadurs aquells que experimenten “en excés”, i ho són tant des del punt de vista d'aquells joves més “normalets”, com d'aquells que afirmen viure intensament l'adolescència en alguns dels seu perfils de provocació normativa, si bé amb certa prudència i reflexiva moderació. I també ho destacava, en aquest punt se situa com principal clau de volta les representacions sobre els usos i abusos del consum de drogues.

La Belén (4.A.) és situada per tots els seus companys de classe com a una de les noies més marxoses del curs, més provocativa en el vestir i de les qui amb més

frequència surt de discoteques. A l'entrevista que vam mantenir, ella mateixa confirma que molts dels seus gustos i pràctiques d'oci van en aquesta línia, si bé en més d'una ocasió ataca aquells qui exageren aquesta etiqueta afegint-hi una imatge de persona poc responsable. Això és, per exemple, el que comenta quan explica la seva reacció davant el consum de cocaïna d'algunes de les seves amigues:

Es que ya te digo que pueden ser muy mayores para unas cosas y decir, 'calla que te doy una hostia y a mi no me vaciles porque yo soy más, y que si yo me meto esto y lo otro...', pero es que, en verdad, la mente es que no la tienen. Madre mía. Yo es que sinceramente no lo entiendo. A mí la L. [amiga seva de l'institut], cuando me lo comentó, yo le di mi opinión y le dije lo que pensaba, 'mira yo paso de esto porque yo sé lo que pasa'. Es su vida y no la mía, pero también le dije que eso es una mierda. Eso que se está metiendo es mierda, y es verdad.

Des d'un posicionament més "normalet", la Verónica (4.B.) es refereix també al joc d'equilibris entre "ser madur" i "voler semblar madur". En el seu cas el protagonisme no el té el consum de drogues, sinó la qüestió més estètica:

Es que puedes parecer madura y ser una cría por dentro, y puede ser al revés, que no parezca madura porque no se arregle pero ser madura por sí misma, por la forma de pensar. (...) Pensar como ya un adulto y no pensar como un crío. Puedes vestirte como mayor aunque seas un crío. Pero como se dice, que 'aunque la mona se vista de seda mona se queda'. Lo mismo.

Experimentació amb control. En canvi, no hi ha font més valuosa de popularitat que el fet d'aconseguir combinar vivències adolescents transgressores amb control i maduresa. Una imatge molt precisa d'aquest èxit és la que representa l'harmonia entre saber divertir-se i disposar d'un bon rendiment acadèmic. En el següent fragment d'entrevista, la Lorena (4.A.) descriu un company de classe que reuneix totes dues condicions. Les seves paraules són certament significatives d'aquest raonament:

Es que ese chaval lo tiene todo. Yo lo he visto que el tío sale mucho y fuma bastante, fumar ya sabes qué, pero también lo aprueba todo con buenas notas, y eso que en clase no la lía, pero tampoco es un empollón de esos de 'profe, profe, a mí, a mí'. (...) Yo creo que es el más maduro de todos, y se lleva bien con todo el mundo.

Centralitat. Ens trobem aquí amb el creuament entre posicionaments “normalets” i “madurs”. Les homologies que es formen entorn d’aquesta combinació remetent a aquelles situacions d’absència d’actituds i comportaments transgressors, d’una banda, i consciència i ple acompliment de les responsabilitats més “serioses”, de l’altra. Són als ulls de pares i professors, els joves “més centrats”, “més correctes”. En tot cas els qui responen a aquestes imatges són els joves més lluny d’aproximar-se a conductes de risc: ni s’hi senten atrets, ni, en cas de provar certes dosis d’experimentació, perden el sentit del control i de les seves autèntiques prioritats; unes prioritats enfocades cap al món adult, lluny també dels interessos lúdics del món infantil. Més en concret, acostumen també a ser aquells joves amb més pors a la pràctica d’aquelles activitats que marquen els límits de la transgressió controlada, novament el consum de drogues. Quan la Bárbara (4.B.) ordena els seus interessos planteja arguments ben pròxims a aquests posicionaments:

Es que hay peña que con eso de los porros se pone tonta, y para mí eso es lo que son, tontos, muchos parecen niños, ‘a ver quien fuma más’, ahí con la peña y tal. Pero bueno, es su vida y yo lo respeto. Pero yo paso, yo con lo mío, ir aprovando, intentando hacer las cosas bien y seguir pa’lante.

En l’especificació d’aquests quatre creuaments i, en general, en la construcció d’homologies entorn l’eix *maduresa – immadura*, entra clarament en joc la variable gènere. Per regla general, les noies són vistes com a més madures, tant des del seu propi punt de vista com des del de la majoria de nois. Són molt nombroses les referències en aquest sentit: “*les noies tenen el cap més clar, saben més el que volen*”, diu l’Andreu (4.A.); “*yo salgo con chicos mayores que yo, porque los de mi edad son unos niños*”, en paraules de l’Elsa (4.B.); “*es que los ves allí peleándose y haciendo el tonto, corriendo y persiguiéndose*”, segons la Cristina (2.B.); “*yo creo que las tías nos comemos más el tarro, a veces es peor, pero al menos somos más inteligentes y es más difícil que nos engañen*”, corrobora l’Andrea (4.A.). Deixant de banda possibles explicacions fisiològiques, és compartit que els nois maduren més tard i que això sovint els col·loca més propers a posicions bé de més infantilisme (sobretot quan es parla dels adolescents més joves), bé de menys control en les pràctiques considerades transgressores (sobretot en el cas d’aquells nois joves que “van de grans”, amb la voluntat de desmarcar-se dels més infantils). En canvi, les noies s’autoatribueixen (i se’ls atribueix) més capacitat per responsabilitzar-se d’allò que fan o deixen de fer, essent el seu principal camp de transgressió més el de l’experimentació estètica que no pas el de pràctiques extremades o de risc.

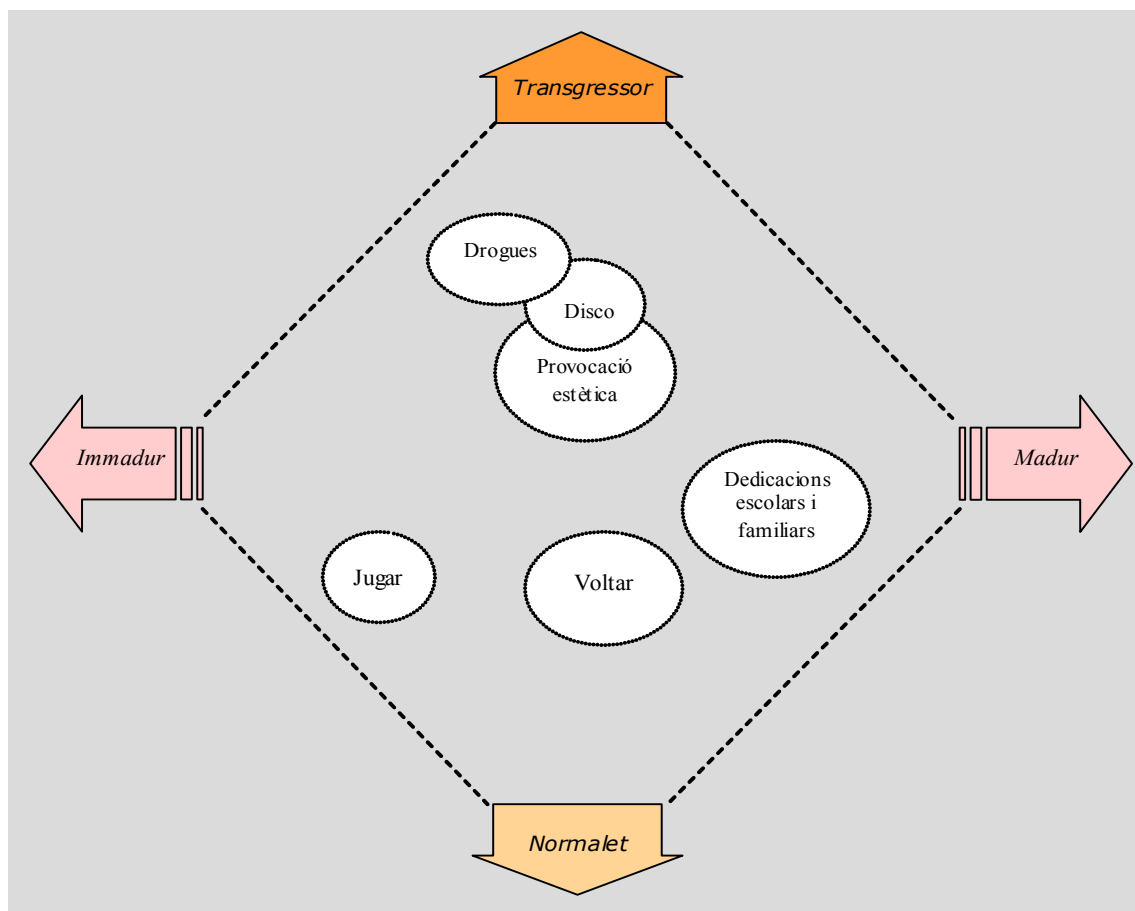
Òbviament estic parlant de representacions compartides, d'imatges i etiquetes que marquen simbòlicament les geografies adolescents. A la pràctica veiem com apareixen en algunes entrevistes referències a casos de noies que “desfasen” les seves transgressions. Són casos en què ha estat precisament unes determinades dinàmiques d'oci (sobretot sortir amb nois més grans) allò que suposadament les ha col·locades davant de situacions més properes a la pèrdua de control.

Casos extrems de transgressió sense control són, sobretot a les edats dels nostres entrevistats, molt minoritaris, tant pel que fa als nois com a les noies. De tota manera, que sobretot sorprengui i generi més alarma el fet que la seva protagonista sigui una noia és simptomàtic precisament del pes de les representacions creuades sobre el gènere, la maduresa i la transgressió a les quals m'he estat referint.

5.2.3. En síntesi

Acabem aquest bloc temàtic amb la següent Figura. En ella surten recollits els significats d'algunes de les coordenades i homologies a les quals m'he estat referint en pàgines anteriors. Apareixen, així, pràctiques connotades com: jugar, voltar, sortir, dedicació escolar i familiar, consum de drogues; i coordenades d'estil juvenil englobades sota l'extrem “provocacions estètiques”. Aquestes pràctiques i aquests gustos ocupen el seu espai de significació entorn de les tensions que conformen els eixos *madurs – immadurs* i *normalets – transgressors*. Aquestes ubicacions il·lustren les distàncies i proximitats entre els posicionaments que s'hi juguen. Atès que ens n'hem ocupat ja a bastament, no abundarem, doncs, en la seva interpretació.

FIGURA 4: Situació de coordenades en els eixos homològics



Es tracta inevitablement d'un exercici simplificador, que deixa fora l'atenció a les complexitats dels posicionaments que es mouen entre aquestes homologies, així com d'aquells que s'expliquen en base al pes d'altres coordenades detallades en el seu moment i que aquí no apareixen. De tota manera ens serveix per recordar algunes de les tensions bàsiques estructuradores dels mapes culturals de l'adolescència i que seran posades en relació als mapes relacionals específics descrits en el pròxim capítol.