

Capítol 6

Geografies Adolescents a l'Escola: Els Mapes Relacionals

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	286
6.1.4.1. La xarxa-classe	285
6.1.4.2. Agrupaments sortints	287
6.2. En síntesi: «els amics són importants»	295

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

En el capítol anterior m'he estès en l'anàlisi dels significats dels mapes culturals que els joves adolescents comparteixen i utilitzen per justificar els seus sentiments de distàncies i proximitats els uns en relació als altres. M'hi he allargat a causa de la pròpia naturalesa i tractament de l'objecte a discussió: es tractava d'interpretar discursos intersubjectius, representacions compartides i, per tant, d'arribar al fons dels sentits de les seves marcacions simbòliques. Al mateix temps, l'amplitud d'aquest exercici era necessària per avançar en el que queda de tesi de manera més àgil i informada.

Ara, doncs, ens toca donar un cop d'ull als perfils dels mapes relacionals que, en el moment de la realització d'aquest treball de camp, cristal·litzaven els joves adolescents amb els qui he anat tenint contacte. L'enfocament d'aquest capítol és de base més descriptiva. Alhora, si fins ara sobretot m'he centrat en la interpretació d'aquells discursos i pràctiques comunes, significades pel conjunt de joves entrevistats (tant a l'IES A com al B), en les pàgines que segueixen s'atén específicament a les geografies relacionals de cadascun dels grups, classes, patis i instituts objecte del treball empíric.

Aquesta especificació basa l'estructura del capítol. M'ocuparé primer dels sentits dels mapes relacionals cristal·litzats en base al grup de 4rt i 2on d'ESO de l'IES B. Posteriorment serà el torn dels grups-classe de l'IES A⁸⁸. Els motius d'atenció seran en tot cas els mateixos: descriure les característiques de les xarxes socials establertes a nivell d'aula; caracteritzar els criteris articuladors d'aquells agrupaments més directament implicats (en "positiu" o en "negatiu") amb els processos del contacte intercultural; retratar la translació de les dinàmiques relacionals d'aula a la configuració de xarxes en el context del pati en moments d'esbarjo, etc. En descriure les raons principals que justifiquen la consolidació d'aquestes xarxes (raons de propinqüitat, homofília, popularitat...) avançarem en la identificació d'aquelles homologies principalment compartides i que assenyalen correpondències entre cadascuna d'aquestes formacions relacionals i determinades marques de posicionament d'ordre més específicament cultural (transgressió vs. no transgressió, maduresa vs. immaduresa).

⁸⁸ L'ordre expositiu, doncs, no es correspon amb l'ordre cronològic de realització del treball de camp. M'ocupo primer de la identificació dels mapes relacionals de l'institut B per tal de començar parlant d'aquells grups-classe amb una major presència d'alumnat d'origen estranger.

6.1. Les xarxes a classe i al pati

Tal i com he justificat en l'apartat metodològic del capítol 4, la detecció i descripció (i plasmació en sociogrames) de les dinàmiques relacionals a l'aula i al pati s'han basat fonamentalment en l'exercici d'observació directa dut a terme en cada cas. L'anàlisi de les entrevistes realitzades ha servit per acabar d'afinar els perfils interns i externs d'algunes d'aquestes xarxes, però sobretot per entendre els sentits d'allò que les manté internament unides i d'allò que les separa de la resta d'agrupaments consolidats.

6.1.1. IES B: el 4rt d'ESO

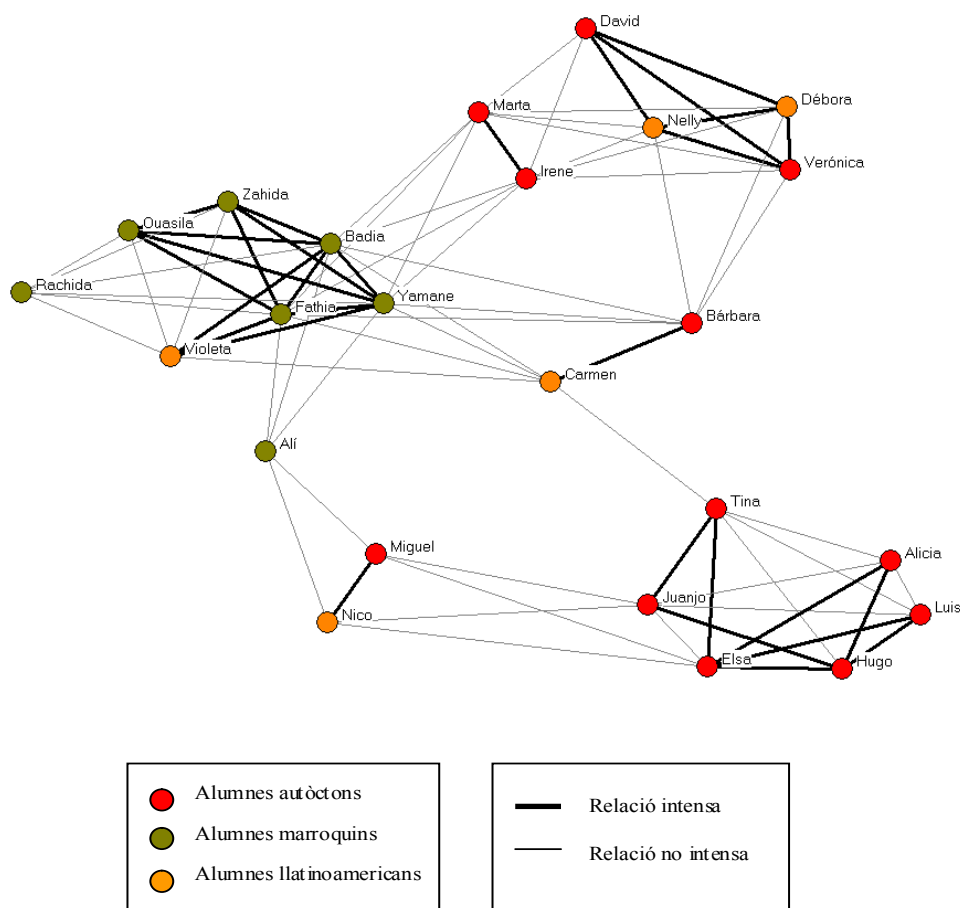
Comencem per la classe de quart de l'IES B. Anticipàvem pàgines enrera que, de tots els visitats, és aquest el grup-classe amb el percentatge més elevat d'alumnat d'origen immigrant (11 dels 23 alumnes d'aquesta tutoria són de nacionalitat estrangera). Anirem veient d'ara endavant la diversitat d'ubicacions relacionals que ocupen tant els uns com els altres, primer en el context de l'aula, després als patis d'esbarjo.

6.1.1.1. La xarxa-classe

Per mostrar visualment l'estructura de les xarxes socials d'aquest grup-classe ens servim del sociograma que apareix en la Figura 5. Si bé com tota representació gràfica redueix complexitats, sí ens permet apreciar els patrons relacionals que manté cadascun dels alumnes i el sentit i força dels agrupaments resultants. Ens hem de fixar, doncs, tant en el nombre de connexions entre els uns i els altres nòduls com en el gruix del traç de la línia que els representa (a més gruix, més intensitat i freqüència relacionals⁸⁹). El mateix procediment del programa informàtic utilitzat (l'aplicació *NetDraw* per a sociogrames incorporat al programa UCINET V) permet també mostrar en l'espai les distàncies i proximitats relacionals dels nòduls i cercles socials en qüestió.

⁸⁹ Aquestes indicacions gràfiques són possibles en tant que s'ha treballat en base a una matriu de relacions *ponderada* i *simètrica*. Això vol dir que el procés d'observació no tan sols ha identificat l'existència o inexistència de relació entre els individus, sinó que també ha atorgat valors numèrics a la intensitat i freqüència dels lligams observats en hores de classe.

FIGURA 5: Sociograma del grup-classe 4.B.



Tant si observem la configuració del sociograma, com si ens fixem en els *cliques* identificats pel procediment del mateix programa informàtic, semblen dibuixar-se tres dinàmiques relacionals com a articuladores de distàncies i proximitats dins el conjunt de la xarxa social en qüestió.

D'una banda tenim l'agrupament format pel Juanjo, l'Elsa, l'Alicia, l'Hugo, el Luis i la Tina (*clique 1*). Una segona dinàmica relacional és la que agrupa la Nelly, la Verónica, la Débora i el David (*clique 2*). En tercer lloc apareix clarament visible el conjunt relacional compost per les sis noies marroquines del grup (Yamane, Badia, Fathia, Zahida, Ouasila i Rachida), més la Violeta, noia argentina (*clique 3*). Posicionats a mig

camí entre aquests agrupaments se situa la resta d'alumnes. Entre el segon i el tercer *clique* es posicionen dues diades, la Marta i la Irene, i la Bárbara i la Carmen, aquesta darrera en una posició relacionalment molt central. Propers al primer *clique* apareix la diada formada pel Nico i el Miguel. Força proper a aquests dos alumnes, l'Alí s'aproxima també al conjunt de relacions que articulen les noies marroquines, sobretot arran de la seva connexió amb dues d'elles, la Yamane i la Badia.

En la Taula 4 es resumeixen algunes de les mesures bàsiques de l'estructura de la xarxa a les quals anirem fent esment d'ara endavant. Tots ells són indicadors de centralitat dins el mapa relacional articulat en el context de l'aula:

TAULA 4: Mesures de centralitat, grup-classe 4.B.

	Rang (Degree) ⁹⁰	Intermediació (nBetweenness) ⁹¹	Proximitat (nCloseness) ⁹²	Poder (index Bonacich) ⁹³
Carmen	29	55,7	53,5	7
Elsa	28	3,8	36,5	7
Yamane	27	12,8	46,9	7
Badia	27	12,8	46,9	7
Juanjo	22	6,5	39,7	7
Tina	22	27,3	46	6
Fathia	20	4,9	43,4	6
Alicia	17	0,2	35,4	5
Hugo	17	0,2	35,4	5
Zahida	15	4,1	34,8	5
Nelly	15	3,2	32,4	5
Verónica	15	3,2	32,4	5
Alí	15	14,3	41,1	5
Ouasila	15	4,1	34,8	5
Débora	13	3,7	31,9	4
Nico	13	0,7	33,3	4
Luis	13	0	34,3	4
Miguel	13	0,7	33,3	4
Violeta	10	0	41,1	4
Irene	10	24,8	41,1	4
Marta	8	0	31,1	3
David	8	0	25,6	3
Bárbara	7	8,9	38,9	4
Rachida	2	0	26,4	2

⁹⁰ Genèricament, el rang (*degree*) recull la grandària del *veïnat* dels diferents nòduls de la xarxa. Per al cas que ens ocupa aquest valor mostra el nombre total de vincles que cadascun dels alumnes manté amb la resta de companys de classe. En tractar-se, com és el cas, d'una operació basada en una matriu simètrica i ponderada, la mesura representa la suma dels valors del total de relacions observades.

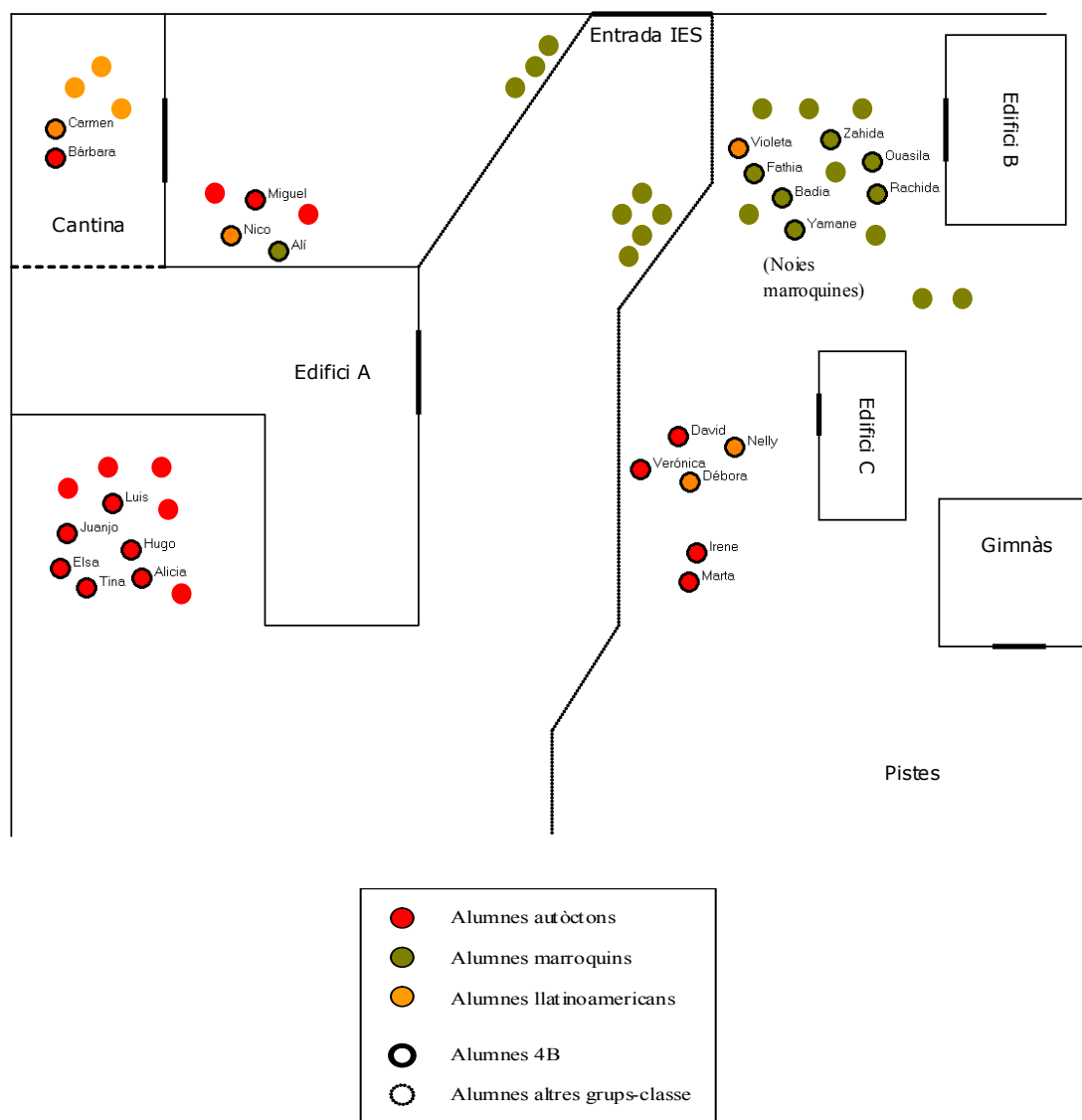
⁹¹ Els valors d'intermediació (*betweenness*) mostren la freqüència amb què un individu apareix dins el conjunt de camins relacionals que lliguen l'estructura de la xarxa. La intermediació normalitzada (*nbetweenness*) de cada individu, expressada en percentatge, és el resultat de dividir els seus valors d'intermediació entre el valor màxim d'intermediació possible.

⁹² La proximitat (*closeness*) mesura el conjunt dels camins més curts (geodèsics) que vinculen cada alumne amb la resta de companys de classe. La proximitat normalitzada (*ncloseness*) d'un nòdul és el percentatge que representen els seus valors de proximitat entre el valor màxim de proximitat possible dins la xarxa estudiada.

⁹³ L'índex de poder *Bonacich* recull no tan sols el rang de les relacions de cada alumne sinó també el rang de les relacions del seu *veïnat*. Així, a igualtat de rang, té més capacitat d'influència aquell qui manté vincles estables amb individus o conjunts d'individus centralment situats en l'estructura de la xarxa, que no pas aquell alumne que es relaciona amb individus o conjunts d'individus poc centrals.

La Figura 6 mostra els agrupaments que s'estableixen al pati en moments d'esbarjo i les zones més freqüentades per uns i altres. A més de la informació descrita a la llegenda, es distingeixen els nòduls que representen alumnes del grup-classe en què he basat el treball de camp (cercles amb marges visibles acompanyats del nom) d'aquells altres alumnes d'altres classes o cursos (cercles sense marges). Òbviament és tot plegat un retrat reduccionista, estàtic, capturat en un espai de temps determinat (el que va comprendre l'observació de camp) i que no té en compte els moviments arreu del pati de molts dels alumnes figurats ni els seus canvis de companyies. En tot cas sí serveix visualitzar patrons generals d'ocupació de l'espai i aquells cercles de companyia més freqüentats. També cal dir que difícilment podíem fer aparèixer en el dibuix el total dels alumnes de l'institut que comparteixen aquests mateixos espais de pati. L'opció ha estat, doncs, la de figurar-hi la presència d'aquells que es vinculen als nois i noies del grup-classe en qüestió, assegurant en tot cas no deixar fora de la representació possibles agrupaments estables significatius per les seves característiques (per exemple d'origen "ètnic").

FIGURA 6: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 4.B.



En el que segueix, aniré fent esment de les continuïtats (o discontinuïtats) entre l'estructuració de la xarxa-classe i els mapes relacionals articulats al pati.

6.1.1.2. Agrupaments sortints

L'agrupament 1 (i rodalies)

Es tracta, doncs, del nucli relacional format pel Juanjo, l'Elsa, l'Alicia, l'Hugo, el Luis i la Tina. Tots ells són alumnes autòctons, tots ells nascuts al mateix municipi i veïns del barri a on se situa l'IES B. Tots ells són fills de famílies de classe treballadora: amb pares generalment ocupats al sector de la construcció i mares inactives o ocupades a petites empreses tèxtils o tallers de confecció i al sector de l'hosteleria.

Quatre d'ells són estudiants repetidors: l'Alicia ve d'un altre institut de la ciutat; l'Hugo ha començat quart el curs present després d'haver abandonat els estudis i d'haver estat dos anys combinant treball en precari i cursos ocupacionals; l'Elsa i la Tina van entrar a l'IES B a primer d'ESO, totes dues es troben repetint quart (la Tina havia hagut també de repetir abans de passar al segon cicle de l'ESO). Dels no repetidors, el Luis assisteix a l'Aula Oberta⁹⁴, i el Juanjo ha començat quart a l'institut després d'haver rebut tota l'escolarització prèvia en una escola religiosa concertada del mateix municipi.

En el seu moment m'he referit al pes de les anomenades raons de *propinquitat* com a factor de formació i transformació de cercles d'amistat o companyia. Situava aleshores el fet d'haver compartit temps i espais escolars com a motiu general generador d'aquells contactes necessaris per a la consolidació de vincles relacionals. Però no sembla que aquest sigui ara el cas. Cap dels nois i noies que conformen aquest agrupament es coneixien abans de l'inici del curs (en algunes ocasions simplement de vista), no havien anat mai junts a classe i la majoria ni tan sols al mateix institut. I tampoc no queden per sortir junts fora de l'institut. Òbviament que el fet de pertànyer actualment al mateix grup-classe ha possibilitat la generació de contactes afavoridors de la formació del grup, però en aquest cas sembla que les veritables raons motivadores d'aquestes proximitats relacionals van per una altra banda.

Hi pesen per sobre de tot les que hem designat com a raons d'*homofilia*, certament aquelles que donen compte de la intersecció entre els mapes relacionals i els mapes culturals de significació. Des del punt de vista escolar, veiem que tots ells han seguit un

⁹⁴ Es tracta aquesta d'una aula de reforç i adaptació curricular que disposa l'IES B per a alumnes de segon cicle de l'ESO amb dificultats per seguir el ritme i els continguts del programa acadèmic "normalitzat".

itinerari acadèmic poc reeixit (amb repeticions de curs o abandonaments temporals). Alhora tots ells comparteixen uns mateixos posicionaments quant als valors atorgats a l'educació obligatòria i postobligatòria, i quant a les expectatives per a després de l'ESO: valoren la necessitat d'acreditar l'educació obligatòria però esperen un accés ràpid a sectors poc qualificats del mercat laboral (en el cas del Juanjo i la Tina, passant per algun cicle formatiu) (veure punts “l'obligació necessària no suficient: expectatives ajustades” i “l'obligació necessària i suficient: expectatives de mínims”, en el capítol 5). Tots els seus companys de classe consideren, a més, que es tracta del grup més indisciplinat a classe, els que “més la lien”, consideració que comparteixen els mateixos protagonistes.

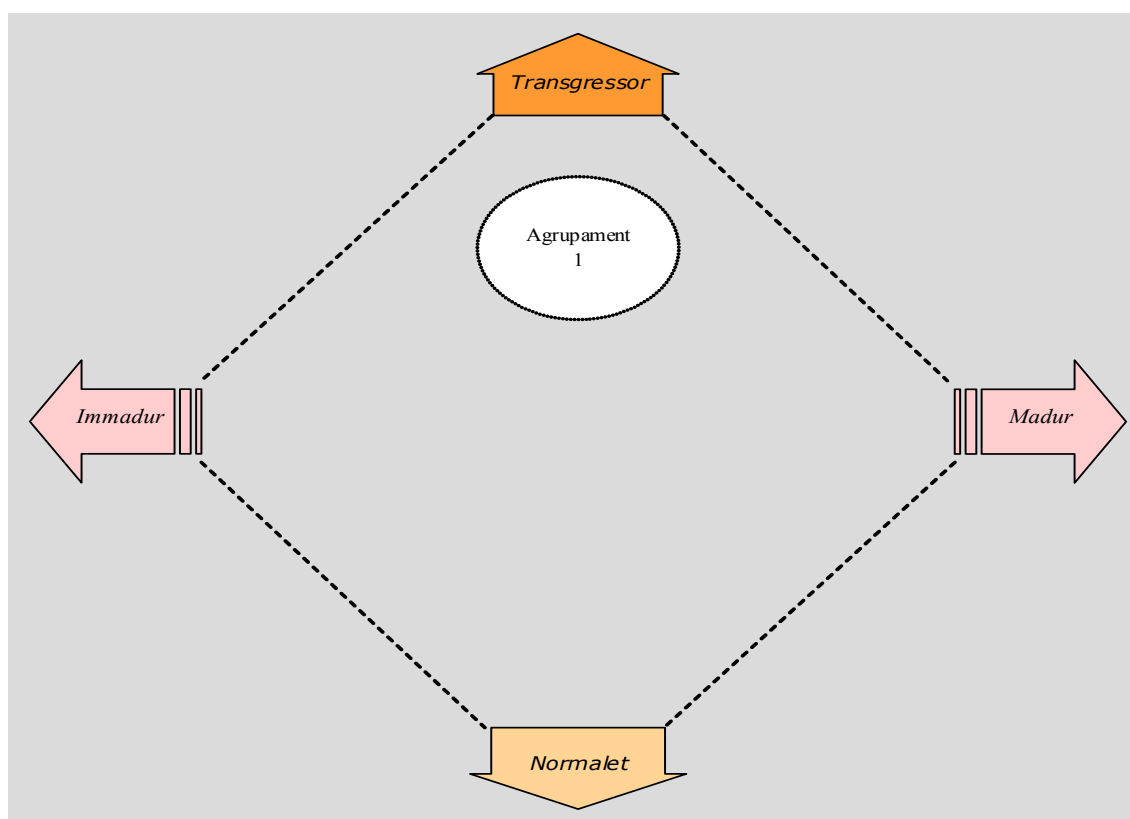
També són reconegudes (per ells i pels seus companys) les seves semblances en els terrenys de la transgressió estètica i actitudinal. La mateixa Elsa, noia de la classe a qui tothom nomina en preguntar-se sobre aquells companys de classe “qui més es preocupen de la seva imatge”, fa referència també al manteniment de pràctiques transgressores com a criteri de definició interna (i diferenciació externa): “*nosotros hacemos cosas que para el resto son como peligrosas, que no quieren ni verlo, pero que no son peligrosas. Bueno, lo son si te pasas de la raya*”. Al llarg del capítol 5 hem recollit nombroses referències que atribueixen als integrants d'aquest grup aquells comportaments més extremats, particularment en el terreny del consum de drogues. Recordem, per exemple, com s'hi referia la Carmen, associant a aquestes atribucions intents d'assolir posicions de *popularitat*:

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., la Alicia y de cuarto, que no hayan repetido, la M. y todas estas chicas. Siempre contestan y te das cuenta, por la actitud, que intentan llamar la atención y como que todo el mundo las mire.

Com pot observar-se en la Figura 6, es tracta d'un agrupament que es manté íntegrament als espais del pati. Es manté i s'amplia amb la participació d'algunes noies dels altres grups-classe de quart, i les seves pràctiques informals en moments d'esbarjo, certament conegudes per la resta de companys, serveixen per accentuar el conjunt de les atribucions que s'hi comparteixen: són dels qui a l'hora del pati s'amaguen per aquells racons menys visibles (igualmente reconeguts) i es dediquen bàsicament a fumar. Es tracta així d'un grup “marcat simbòlicament”. Són els “*populares*” (Carmen), “*los que pasan de todo*” (Miguel), “*los que salen mucho y fuman mucho*” (Yamane), “*los que van de listos, de chulos, (...) que van de guapos, que són més alts, que no són normals*” (Ouasila), “*la peña de fumatas*” (Alí), etc. I de tots ells, és sobretot l'Elsa qui més

reiteradament apareix com representant visible d'aquestes marques relacionals i culturals. L'Elsa no és tan sols qui més crida l'atenció (pel seu comportament a classe, per la seva manera de vestir...), és també el nòdul que aglutina les dinàmiques relacionals del grup, amb uns índexs de centralitat en xarxa més elevats (veure la Taula 4). En definitiva tothom tendeix (els qui l'integren com els que no) a posicionar aquest grup en l'espai de significació de la *transgressió*, tant en el terreny estètic com en el de les pràctiques. Gràficament:

FIGURA 7: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (4.B.)



Per bé que les atribucions acostumen a generalitzar-se és clar que dins el grup existeixen diferències internes, tant en funció del grau assolit de transgressió com segons els posicionaments en l'eix *maduresa – immaduresa*. Per exemple, l'Elsa, al temps que considerada una noia manifestament transgressora a tots nivells (ella mateixa ens explicava les seves experiències amb les drogues i la marxa nocturna), és també jutjada per la majoria com una persona madura. “*La Elsa se pasa mucho, pero en el fondo es una tía responsable, que sabe lo que hace. (...) No es nada tonta*”, concretava la Bárbara. I de tots els representants d'aquest agrupament tal vegada siguin el Juanjo i la Tina els qui més distàncies mantenen amb la realització de determinades pràctiques més extremes, malgrat no per això deixin de relacionar-s'hi a classe i compartir-hi les estones de pati. Citàvem abans les paraules de la Tina en referència a una companya de

l'institut, "(...) *a veces me cae muy bien, pero ha cambiado mucho. Antes fumaba, pero ahora ya es porros, coca y uf*". Si tornem a donar un cop d'ull al sociograma corresponent (Figura 5), veiem com són el Juanjo i la Tina (també l'Elsa) els qui fan de pont a les relacions mantingudes amb d'altres grups. Aquesta major centralitat la certifiquen els valors dels indicadors mostrats a la Taula 4. Si bé ni l'un ni l'altre no tenen més vincles directes que l'Elsa, en canvi tots dos assoleixen un major grau de *ncloseness* i *nbetweenness*. Particularment elevats són aquests valors en el cas de la Tina (27,3% de *nbetweenness*, i 46% de *ncloseness*), sobretot gràcies als seus lligams amb la Carmen i, a través d'ella, a la resta de dinàmiques relacionals (hi pararé atenció quan parlem de les "rodalies" de l'agrupament 2).

El Juanjo i l'Elsa, tot i que amb no massa intensitat, mantenen contacte amb la diada formada pel Miguel i el Nico. El Miguel viu al costat de l'institut, el Nico (noi d'origen uruguaià, arribat de Montevideo dos anys enrera) resideix al barri R.. Aquests dos nois es coneixen des de tercer, i s'han fet sobretot amics el curs present en veure que els seus antics companys d'aula passaven a d'altres grups-classe. Ambdós comparteixen un mateix sentiment de proximitat respecte dels citats representants del grup 1. A classe s'asseuen just darrera d'ells i sovint participen de les seves dinàmiques d'indisciplina. Alhora, el Miguel s'encarrega de marcar-hi distàncies en aquest punt: "*nosotros [el Nico i ell] la liamos, pero no tanto como ellos, nosotros es más de broma y cachondeo*". Tant l'un com l'altre volen seguir estudiant després de l'ESO, si bé el Miguel en té prou amb cursar algun CFGM i el Nico té clar que vol treure's una carrera universitària. En general, tots dos s'allunyen d'aquells posicionaments considerats més extremats. Referint-se a les divisions que marquen aquests posicionaments, el Nico comentava:

Pues que hay los que piensan en el estudio y que se quedan en casa, y los que no se preocupan por los estudios y salen por ahí más. Otros que vienen por venir al cole. (...) Yo estoy como por la mitad.

Alhora afirma mantenir simpaties amb aquells que "pasan más de todo", unes simpaties que tenen a veure amb l'atracció per aquelles pràctiques que trenquen amb la "normalitat" més monòtona. En el següent fragment d'entrevista inclou dins aquesta atracció la relativa a les provocacions estètiques de les noies més extremades:

Nico: Pero con los que voy yo, no fuma casi ninguno, beber sí. No son de mi estilo, pero con la gente que fuma, a veces también me gusta juntarme, porque tienen una personalidad diferente a los demás.

Entrevistador: ¿Tú crees?

N: Sí. El año pasado había unos que fumaban porros todos los días, y yo iba con ellos porque salían por ahí a dar vueltas.

E: ¿Porque los otros se quedan más en casa?

N: Sí, con los ordenadores y eso. A mí me gusta más juntarme con esos que con los otros, pero lo que hacen no me gusta. Pero no, bueno, fuman y ya. Además los que fuman son casi siempre los que están mejor, las tías que están más buenas. ¿O no?

Tant el Miguel com el Nico es relacionen a classe amb l'Alí, noi de nacionalitat espanyola fill de pares marroquins. Com mostra la Figura 6 és sobretot al pati a on s'ajunten, però també dins l'aula acostumen a asseure's a prop (i a formar-hi grups d'activitat quan el professor ho permet) i a compartir alguns actes disruptius "lleus". L'Alí és nou a l'institut. Havia realitzat tota l'escolarització prèvia a l'IES d'un municipi veí fins al recent trasllat de la família. Ens centrarem en el cas de l'Alí més endavant; anticipem, però, el següent: allò que sobretot l'uneix amb el seu cercle de relacions, més que no pas raons de propinquitat, són el seu distanciament dels posicionaments més extremats i, alhora, la seva proximitat amb aquells altres a qui agrada "provocar" (tant a classe com fora d'ella) per la via de l'entreteniment. L'Alí ocupa una posició relativament central dins el conjunt de la xarxa que articula el grup-classe –ho il·lustra l'alt valor de l'indicador *ncloseness* (41,1%)– tant a causa del seu lligam amb el Nico i el Miguel, com per la seva connexió amb el grup de noies marroquines (sobretot a través del contacte amb la Yamane i la Badia).

L'agrupament 2 (i rodalies)

El *clique* de relacions més denses dins aquest agrupament el forma la triada Nelly-Verónica-Débora. Aquest nucli, però, únicament es fa efectiu els dies que la Débora, una noia força absentista, és present a classe. Tot i que d'una forma un xic més perifèrica, també el David participa de la projecció d'aquesta dinàmica relacional. S'asseu amb elles i, si bé no hi xerra tant com ho fan entre elles, s'hi comunica amb relativa freqüència. D'aquests quatre alumnes, dos són autòctons –la Verónica i el David– i dos d'origen equatorià –la Nelly i la Débora, totes dues arribades de Guayaquil, la Nelly dos anys enrera, la Débora a començaments del present curs–. Propera a aquest grup se situa la diada Marta-Irene, dues noies que van sempre juntes i a qui la resta de companys coincideix a assenyalar com les persones més tímides de la classe. Aquests sis estudiants s'estan junts a l'hora del pati, sense ampliar el cercle amb d'altres companys de classe o del curs (veure Figura 6).

Tots sis alumnes són fills i filles de famílies de classe treballadora, amb pares ocupats en sectors manuals o no qualificats del mercat laboral i mares inactives o ocupades en petits negocis del tèxtil i la confecció.

Tots ells són veïns del barri R. i diàriament fan plegats el trajecte d'anada i tornada de l'institut. La Nelly i la Verónica queden fora de l'horari escolar per veure's i sortir a fer una volta o prendre alguna cosa (cap de les dues tenen permís dels pares per anar a la discoteca), generalment amb els nòvios respectius. La Marta i la Irene també es veuen fora de l'institut, per bé que amb poca freqüència ja que sobretot a la Marta li agrada ben poc sortir; prefereix quedar-se a casa estudiant o entretenint-se de maneres diverses. En la formació i manteniment d'aquest grup hi entren, doncs, en joc clares raons de *propinquitat*. No tan sols es fa significativa la qüestió del *veïnat*, també el fet d'haver compartit un mateix grup-classe de fa temps. Així és, per exemple, com es van conèixer la Verónica i la Nelly; segons ens explica la primera:

La Nelly vino en segundo al instituto, y hablamos alguna vez, y yo la iba a buscar a veces a casa, porque vi que era vecina mía. (...) Yo iba con otras personas que no me caían bien, y ella no, ella estaba sola. Y así empezamos a hacernos amigas.

Per la seva banda, la Marta i la Irene es coneixen i són amigues des que anaven juntes a primària. Després de tants anys, la Marta conclou "*ya somos como hermanas*". En canvi ha estat des d'inicis del curs present que s'han començat a fer amb els altres quatre alumnes integrants del grup.

I en aquest moviment hi han pesat certes raons d'*homofilia*, uns criteris de semblança fonamentalment articulats en base al seu distanciament dels posicionaments adolescents més extremats representats pels nois i noies de l'agrupament 1. Per tant, més que identificar-se internament, el que els uneix és el fet de diferenciar-se externament. És cert que comparteixen, per exemple, uns mateixos discursos sobre els valors i la importància de l'escolarització obligatòria. A excepció de la Débora (amb un futur acadèmic certament incert), la resta es preocupen pels estudis i valoren l'ESO com a una acreditació necessària, en absolut suficient per garantir un accés digne al mercat de treball. Esperen, així, acabar el quart curs i bé passar a batxillerat (Nelly, David, Irene i Marta), bé cursar alguns CFGM (Verónica). Són també els alumnes més disciplinats a classe (ens ho diuen ells, els seus companys i els mateixos professors).

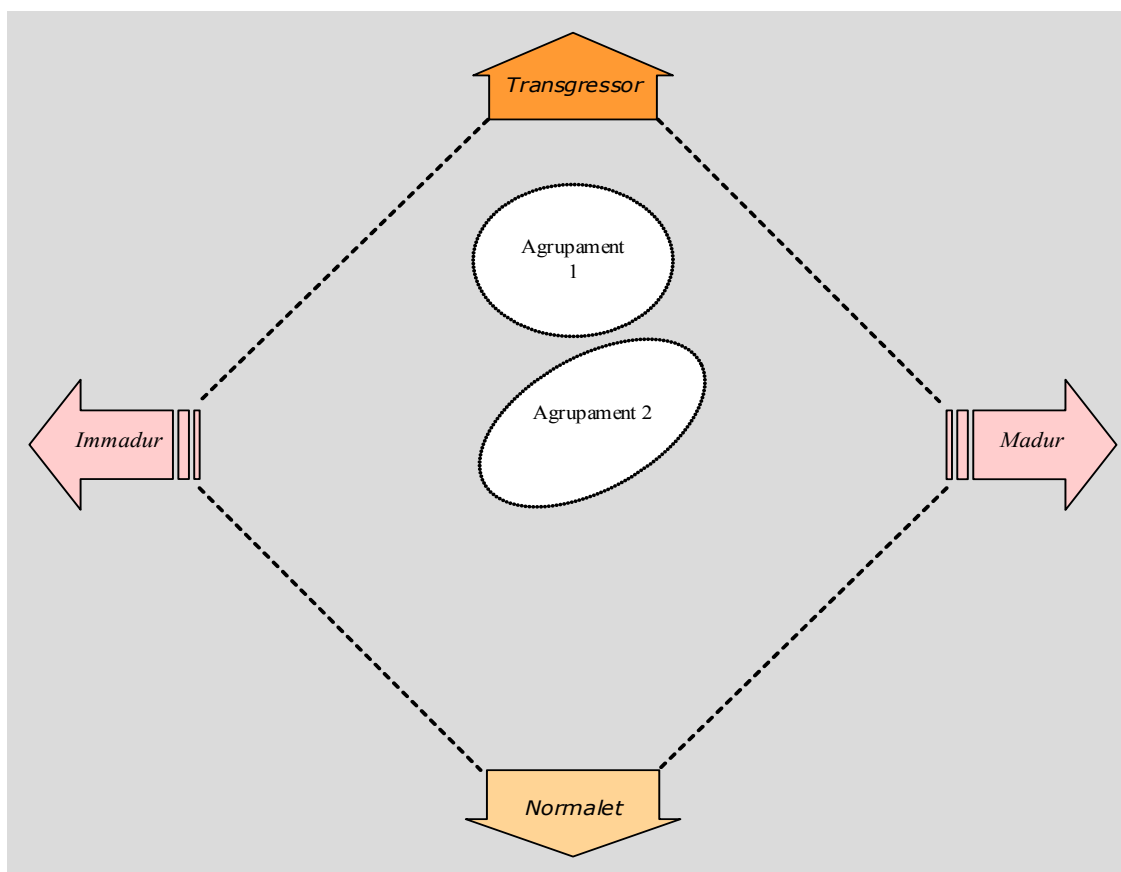
Però a banda d'això poques coses més els serveixen d'identificació grupal. En els terrenys del gust estètic són força diferents. És aquí on més destaca la Nelly i la seva "coqueteria" ("*... me gusta vestirme bien. Me dicen que soy presumida pero yo creo que soy más vanidosa. Yo creo que presumida es más presumir de lo que tienes*", ens deia). Així es refereix la Verónica a la seva millor amiga:

Yo me siento mejor con la Nelly que con nadie más, pero no es que me identifique con ella. Tenemos gustos parecidos pero otros no. Ella le gusta mucho arreglarse y a mi, no es que no me guste, pero no tengo tiempo, y que para el cole no lo veo.

Al mateix temps, la Verónica, la Nelly i també la Débora s'allunyen en aquest camp del David, la Irene i la Marta, tres alumnes considerats per la majoria dels seus companys com els qui menys es preocupen de la seva imatge. D'igual forma, apareixen distàncies quant a la manera de viure l'oci: mentre que la Verónica, la Nelly i la Débora surten amb certa freqüència i tenen nòvio, el David, la Irene i la Marta acostumen a moure's molt poc de casa i, quan surten, ho fan en companyia dels seus familiars (cap d'aquests tres ha tingut mai una relació de parella).

Però alhora tots ells marquen clares distàncies amb els qui més s'extremen en pràctiques i gustos. Si bé sobretot la Verónica, la Nelly i la Débora s'esforcen a diferenciar-se d'aquells posicionaments més infantils o "massa" normalets (imatge que atribueixen al David, la Irene i la Marta), tots sis s'allunyen del manteniment d'actituds clarament transgressores. La següent representació gràfica mostra aquest joc de posicionaments:

FIGURA 8: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (4.B.)



Pel que fa a l'eix *maduresa-immaduresa*, es fa efectiu en aquest cas el principi marcador del gènere. Les noies es conceben a si mateixes com a responsables en l'assumpció de les seves obligacions "serioses", alhora que totes elles situen el David com a més immadur, més infantil ("*está siempre haciendo el tonto, jugando, está viciado con la Play*", comenta la Marta), la qual cosa, com dèiem abans, no el descentra de l'acompliment de les seves obligacions escolars.

Des del punt de vista dels seus posicionaments en el conjunt de l'estructura de la xarxa, aquests destaquen per la seva reduïda centralitat. El nòdul més perifèric d'aquest agrupament (també de tota la xarxa) el representa el David, amb un valor nul de *nbetweenness* (sense capacitat per acomplir funcions de pont relacional) i amb l'índex més baix de proximitat a la resta de la xarxa (25,6% de *ncloseeness*). El cas de la Irene representa l'excepció. El seu posicionament relacional és dels més centrals comparat amb els de la resta de la classe (amb un 24,8% de *nbetweenness*, i un 41,1% de *ncloseeness*), malgrat ser dels alumnes de quart amb un *veïnat* més reduït (rang=10). Aquesta centralitat la deu al fet de mantenir lligams amb les sis noies marroquines (més la Violeta) que formen l'agrupament 3.

També a mig camí entre tots dos agrupaments (2 i 3) es troba una altra diada, la integrada per la Carmen i la Bárbara. I aquí destaca el pes relatiu de la Carmen, noia argentina arribada de Santa Fe dos anys enrera. Totes les mesures relacionals la situen al centre de la xarxa, com l'alumne amb més lligams, més propera a la resta d'individus i grups establerts, i amb més funcions de pont entre els uns i els altres. És significatiu que hagi també estat triada com a delegada de la classe. Tot i tractar-se de dues noies que sempre van juntes, és la Carmen qui introdueix la Bárbara als seus múltiples cercles de relació. A l'hora del pati totes dues es mouen molt, i combinen estones amb els sis integrants de l'agrupament 2 amb estades a la cantina amb noies sudamericanes d'altres grups-classe de quart amigues de la Carmen. La mateixa Carmen explica aquests moviments amb la Bárbara donant importància al que abans hem anomenat funcions de *transitivitat* (compartir els amics dels amics):

La Bárbara es que es una chica que tiene problemas de autoestima, no habla con nadie. A parte, ella se considera una chica rara, que nadie la comprende, que nadie la ayuda. (...) Pasa que con ella tengo una amistad fuera, también. La veo en el colegio, los fines de semana y, a ver, yo se lo dije, que yo era una chica que me gusta conocer gente y me gusta... Al principio era posesiva conmigo, era 'ella es mía', pero ahora ya, como vio como soy y que me gusta conocer gente. Claro hay mucha relación, y ahora ya, como

conozco gente, la agrupo a ella y se la presento a gente. Así vamos mejor, y si yo me relaciono se relaciona ella también.

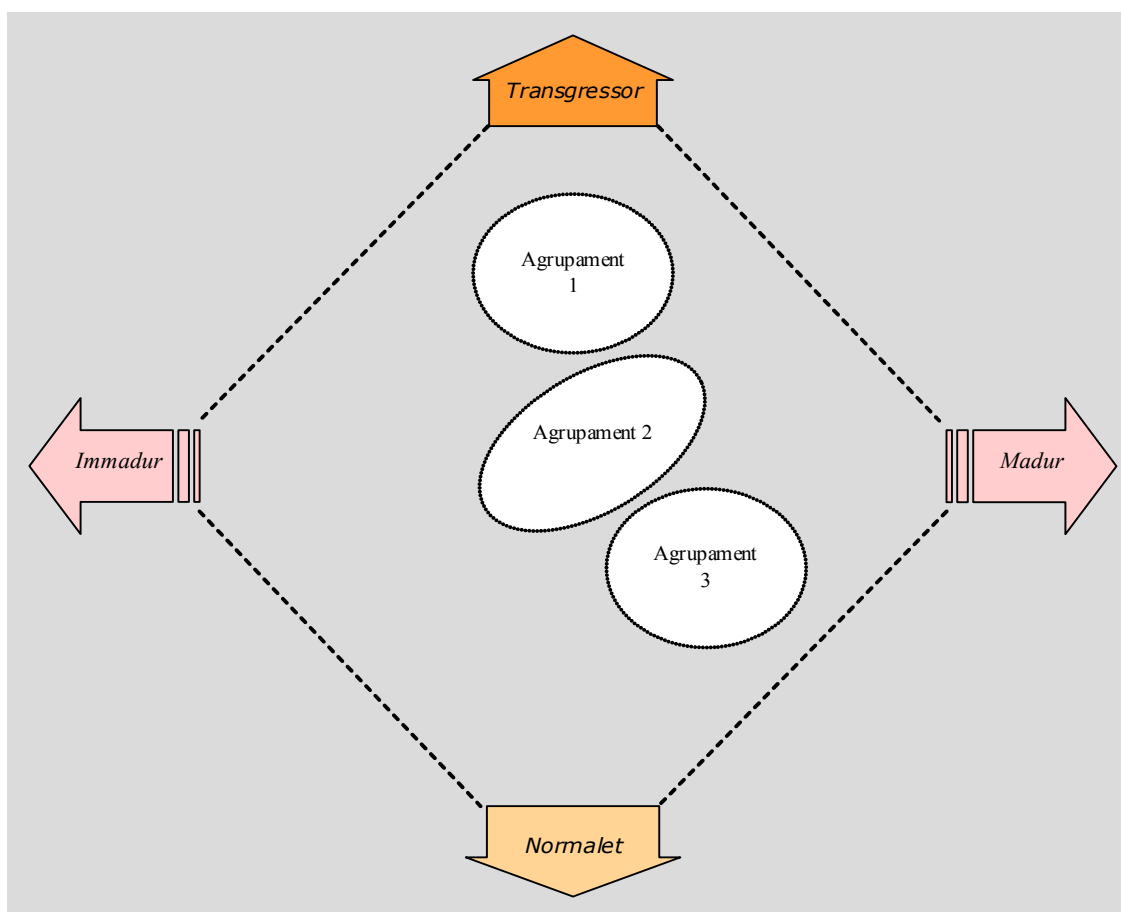
La centralitat de la Carmen ve donada pel fet de mantenir relacions amb les tres dinàmiques d'agrupament a les quals m'he estic referint. Particularment rellevant és la seva connexió als dos grups més antitètics de la xarxa: el dels nois i noies més extremats (*clique* 1), d'una banda, i el de les noies marroquines i la Violeta (*clique* 3), de l'altra. Hem ja citat alguns dels seus comentaris a propòsit del seu distanciament d'actituds i pràctiques de transgressió normativa. És per això que contacta amb l'agrupament 1 a través de la Tina, la noia "més normaleta" del grup. Del grup de noies marroquines (més la Violeta) es du fonamentalment amb aquelles que més temps porten a l'Estat (la Yamane, la Badia i la Fathia), amb qui fins fa poc havia format grup estable també fora del centre. És també amiga de la Violeta, compatriota seva. La Carmen és també la noia de la classe amb un millor expedient acadèmic, amb un millor comportament, amb unes expectatives educatives i laborals més elevades, etc. Tots els seus companys li auguren força èxits en el futur. I és per tots considerada la persona més madura de la classe. Tot plegat la col·loca en un punt del creuament entre els mapes culturals i els mapes relacionals força particular. Ho ampliarem en el següent capítol.

L'agrupament 3 (i rodalies)

Acabem d'esmentar que es tracta aquest de l'agrupament relacionalment més distant del grup 1. He fet servir el terme 'antitètic' per referir-me a les representacions dels seus respectius posicionaments. Aquesta distància, però, no assenyala únicament una separació relacional, sinó que manté relació amb la cristal·lització d'unes marcades fronteres en els mapes culturals de referència. Així, aquestes fronteres responen a la circulació de tot un seguit d'imatges mútuament compartides sobre *qui i com són els uns* i *qui i com són els altres*. Aquestes imatges marquen simbòlicament l'espai i aprofundeixen les distàncies relacionals entre els agrupaments, distàncies que al seu torn reproduïxen la circulació d'un coneixement típic no basat en el coneixement personal.

En el cas de l'oposició entre l'agrupament 1 i l'agrupament 3 entra en joc aquesta interrelació entre els significats dels mapes culturals i els valors dels mapes relacionals. El sentit de l'oposició és similar al que justifica la separació entre l'agrupament 1 i el 2: els uns representen dinàmiques de *transgressió* (a l'aula i fora d'ella), els altres de *normalitat* (dins i fora de l'institut). La següent Figura simplifica la interpretació d'aquests significats de distància i proximitat:

FIGURA 9: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1, 2 i 3 (4.B.)



Però en el cas que ens ateny s'hi afegeixen circumstàncies específiques; circumstàncies d'ordre tant relacional com cultural associades a la “qüestió ètnica”. Ens ocuparem d'elles en el següent capítol. És per això que ens reservem per aleshores entrar més a fons en les raons d'homofília i diferenciació culturals que acompanyen els sentiments i les relacions de distància i proximitat en el context de les geografies relacionals de referència. Destaquem ara alguns aspectes propis dels posicionaments en la xarxa-classe de les noies que formen part d'aquest agrupament 3.

Sí convé recordar que es tracta d'un cercle format per sis noies marroquines més una argentina: la Yamane (arribada de Tànger amb dos anys d'edat), la Badia (nascuda a Tànger i arribada amb 4 anys d'edat), la Fathia (arribada de Tetuan amb 4 anys d'edat), la Zahida (procedent de Larraix i arribada als 11 anys), la Ouasila (nascuda a Tetuan i arribada amb 14 anys) i la Rachida (arribada als 14 anys procedent de Casablanca). La noia argentina és la Violeta, arribada de Mendoza el curs anterior. No s'observen clares

diferències quant a les categories socioeconòmiques de les seves famílies en comparació amb les de la resta de l'alumnat: hi predominen els pares dedicats al sector de la construcció i les mares bé inactives, bé ocupades al servei domèstic (veure Taula 3, al final del capítol 4).

De totes elles són sobretot la Yamane i la Badia les que ocupen posicions més centrals en l'estructura de la xarxa-classe, centralitat elevada també en comparació amb el conjunt de posicions ocupades per la resta d'alumnes. Aquesta constatació és corroborada per l'elevat valor de *ncloseness* de totes dues noies (46,9% en tots dos casos), és a dir, per la seva proximitat global a la resta de relacions existents. Alhora exerceixen clares funcions de pont amb l'agrupament 2 (a través del seu contacte amb la diada Marta-Irene), i mantenen un alt grau de capacitat d'influència (amb un índex de "poder-Bonacich" de 7) gràcies sobretot al seu vincle amb la Carmen. Darrera la Yamane i la Badia apareix el pes relatiu de la Fathia amb indicadors de centralitat superiors als de la mitjana de la classe. En tot cas, l'elevada centralitat d'aquesta triada ve donada per l'abast del seu *veïnat* o rang.

Molt vinculada a aquesta triada se situa la Violeta, malgrat que en posició més marginal dins el conjunt de l'estructura reticular del grup-classe. La Ouasila i la Zahida mantenen dins l'aula dinàmiques relacionals fortament diàdiques, per bé que mantenen contactes freqüents amb la Fathia, la Yamane i la Badia. La Ouasila i la Zahida fa menys temps que són a l'institut. Van entrar per cursar el tercer d'ESO i van estar tot l'any assistint a les classes del TAE, aleshores ubicat a un altre institut del municipi. El curs present assisteixen bona part de la seva jornada escolar a l'Aula d'Acollida. Totes sis s'asseuen juntes a classe, generalment mantenint-se les parelles: Yamane-Badia, Fathia-Violeta, Ouasila-Zahida. Més perifèrica és la ubicació relacional de la Rachida (amb les mesures de centralitat i influència més baixes de tots els alumnes). Acostuma a asseure's sola i a participar amb la resta de companyes d'aquest agrupament quan es formen grups lliures de treball cooperatiu.

Com s'observa en la Figura 6, totes set alumnes mantenen la seva unió al pati, ajuntant-se amb d'altres noies d'origen marroquí de diferents edats i amb situacions diferents quant al moment de l'arribada a l'Estat i a l'institut. Es forma així un ampli agrupament homogeni pel que fa a l'adscripció "ètnica" i el sexe, i en aquesta mateixa mesura força visible als ulls de la resta de l'alumnat. Moltes d'elles són també veïnes del barri i es troben per estar-se o voltar per alguns parcs o carrers determinats.

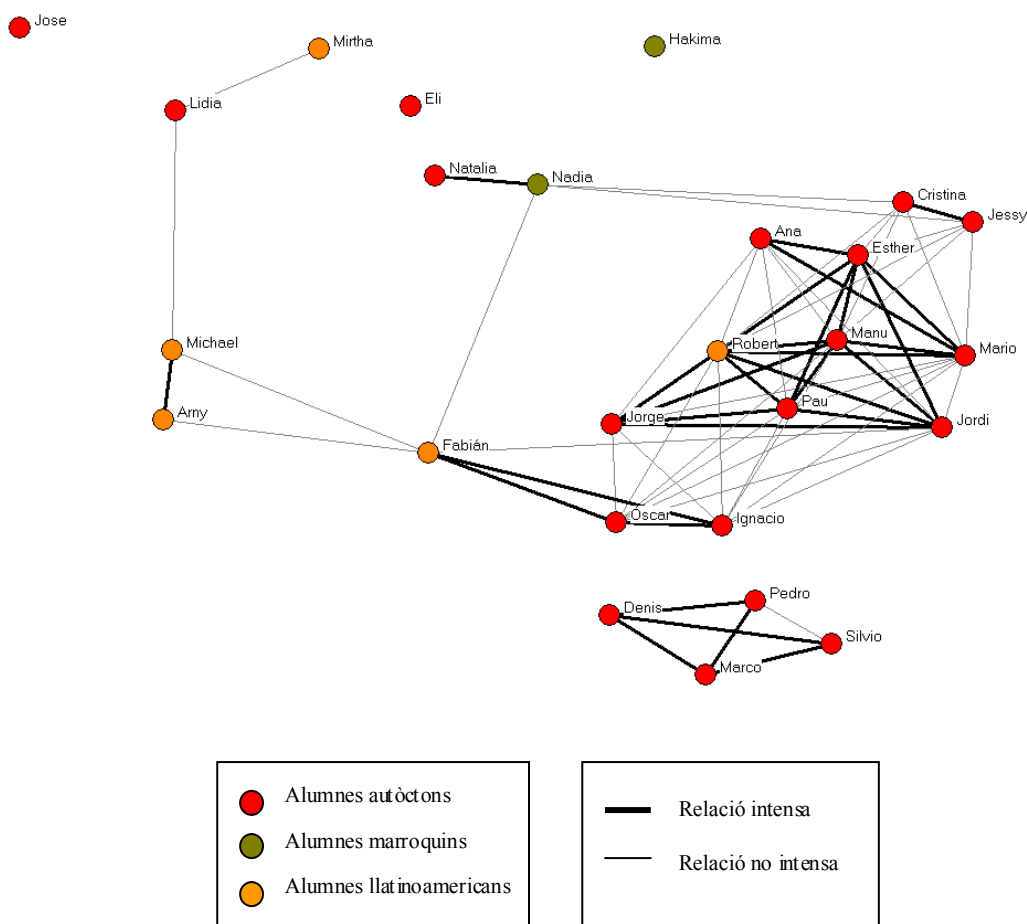
6.1.2. IES B: el 2on d'ESO

Realitzem el mateix exercici realitzat per al grup-classe de quart ara per donar compte de les dinàmiques relacionals pròpies del grup-classe de segon d'ESO del mateix institut.

6.1.2.1. La xarxa-classe

Comencem per mostrar el sociograma descriptiu dels lligams relacionals establerts en el context de l'aula.

FIGURA 10: Sociograma del grup-classe 2.B.



Podria dir-se que en comparació amb l'estructuració de la xarxa-classe de quart, els patrons relacionals que articula la xarxa-classe de segon són a primera vista més complexos. Sí semblen consolidar-se dos agrupaments clars (així mateix ho il·lustra l'anàlisi estadística de *cliques*): un d'ells més reduït i clarament identificable (el format pel Denis, el Marco, el Pedro i el Silvio), l'altre integrat per un nucli social d'elevada densitat (Manu, Mario, Esther, Robert, Pau, Jordi, Jorge i Ana) amb vincles relacionals amb d'altres nòduls menys centrals (la diada Cristina i Jessy, la triada Óscar, Ignacio i Fabián). Però malgrat la transcendència d'aquestes tendències grupals, pesa en l'estructuració de la xarxa-classe un nombre considerable de nòduls força desconnectats de les esmentades tendències d'agrupament. En alguns casos es tracta d'alumnes que no per això deixen d'ocupar situacions centrals dins el conjunt de la xarxa (és el cas de la diada Nadia i Natalia), alguns d'ells són també casos en què no es perd el manteniment d'un reduït cercle de vincles socials (és per exemple la situació de la diada Michael-Arny). En d'altres ocasions la desconexió respon a situacions de clara marginalitat relacional (com en els casos de la Hakima, el Jose o l'Eli). Ho anirem veient.

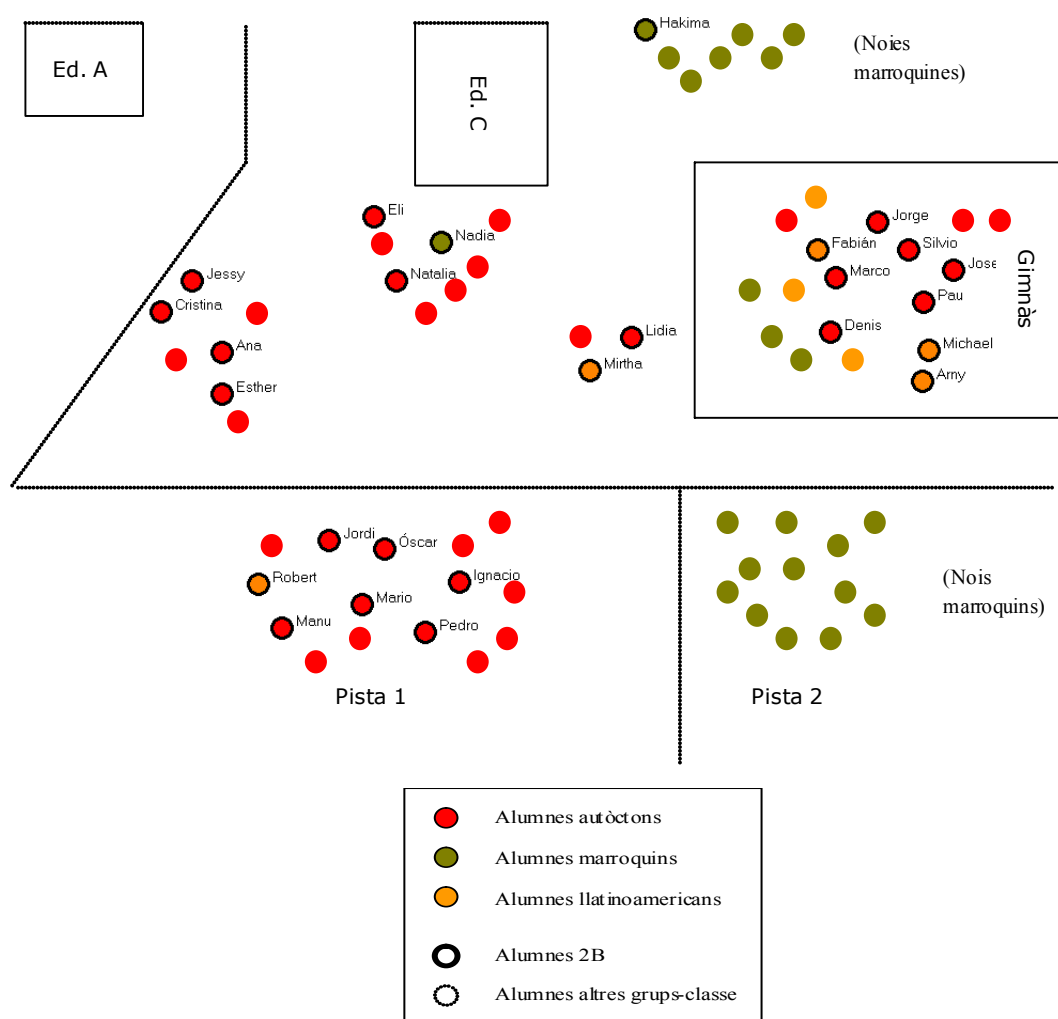
Resumim abans en la següent Taula les mateixes mesures de centralitat a les quals m'he anat referint en l'apartat anterior i de les quals em serviré també ara.

TAULA 5: Mesures de centralitat, grup-classe 2.B.

	Rang (Degree)	Intermediació (<i>nBetweenness</i>)	Proximitat (<i>nCloseness</i>)	Poder (índex Bonacich)
Manu	29	9,9	49	11
Mario	29	12,6	48,1	11
Robert	28	2	44,6	10
Esther	28	6,7	47,2	10
Pau	26	3,9	47,2	9
Jorge	26	3,9	47,2	9
Jordi	26	3,9	47,2	9
Ana	26	0,4	41,7	9
Nadia	25	24,7	43,9	8
Ignacio	20	5,3	43,9	7
Óscar	20	31,3	46,3	7
Jessy	18	2	44,6	7
Cristina	18	2	44,6	7
Lidia	13	19,2	39	5
Pedro	10	22	34,8	4
Fabián	10	15	40,3	4
Natalia	10	2	40,3	3
Michael	7	11	37,3	3
Silvio	6	0	26,6	3
Marco	6	0	26,6	3
Denis	6	0	26,6	3
Eli	5	1,8	31,6	2
Arny	5	0	32	2
Mirtha	3	0,8	29	2
Jose	3	0	30,9	1
Hakima	3	0	28,4	1

I com fèiem aleshores, donem un cop d'ull a la mesura en què aquests posicionaments individuals i col·lectius dins la xarxa-classe es tradueixen en els mapes relacionals i d'ocupació de l'espai del pati en els moments d'esbarjo.

FIGURA 11: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 2.B.



6.1.2.2. Agrupaments sortints

L'agrupament 1 (i rodalies)

Considero aquí el *clique* compost pel Marco, el Denis, el Silvio i el Pedro. Es tracta aquest d'un agrupament força tancat i en bona mesura aïllat de la resta de dinàmiques relacionals articulades dins l'aula. Són quatre nois autòctons, tres d'ells es coneixen del curs anterior (Denis, Silvio i Pedro) quan ja anaven junts a classe i al pati, l'altre, el Marco, és alumne repetidor de segon. Tots ells són veïns del barri, si bé rarament queden per trobar-se en moments d'oci. Les seves famílies, com és el cas de la majoria

dels seus companys de classe, són de classe treballadora, amb pares i mares generalment ocupats en sectors poc qualificats o manuals del mercat de treball del municipi.

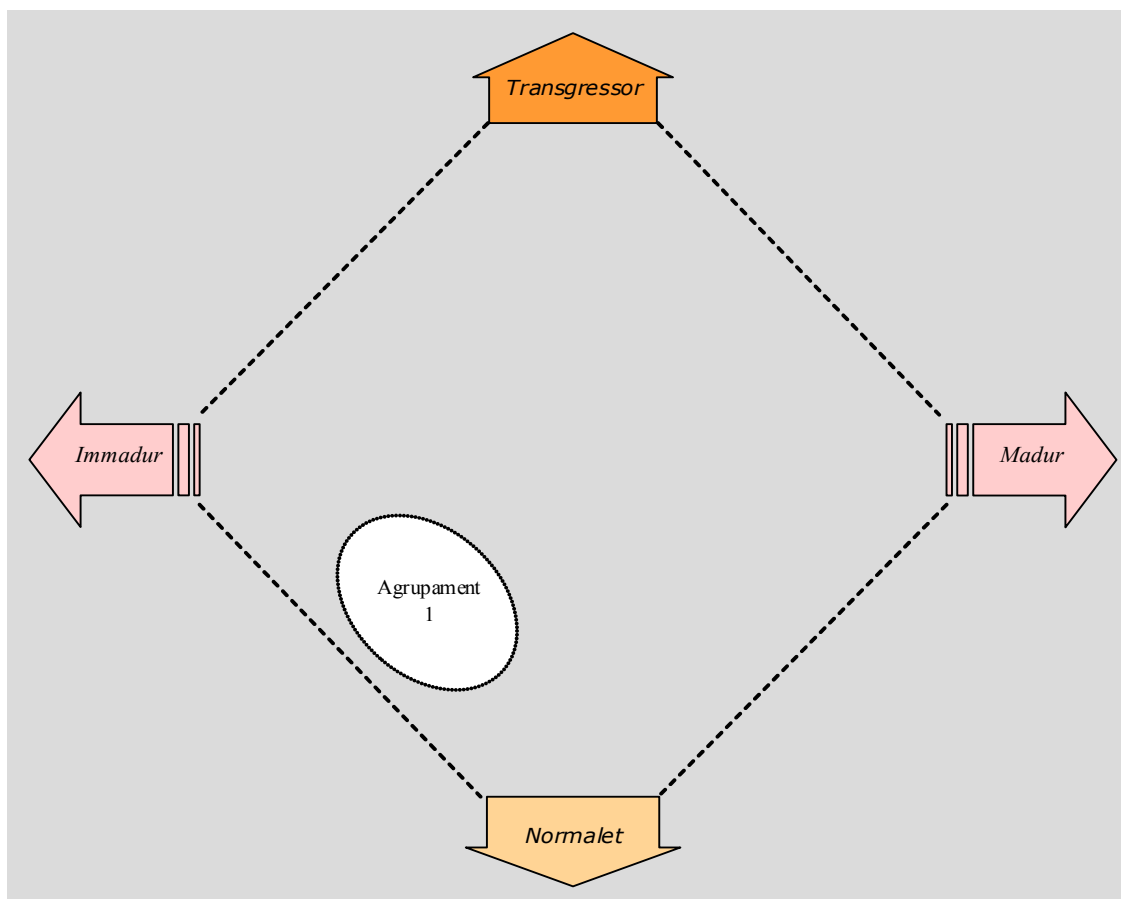
Pel que fa a la seva situació acadèmica, cap d'ells assoleix un bon expedient. Les seves expectatives de passar curs són, al primer trimestre de segon, encara incertes, si bé els resultats acadèmics del Pedro i el Denis no són inferiors als de la mitjana de la classe. En tot cas a classe són dels alumnes que més “fan el tonto”. Aquesta observació la fan tant els seus companys com els seus professors. De la meua pròpia observació dins l'aula extrec no pas que el seu comportament sigui més disruptiu que el d'altres agrupaments (per exemple que el de l'agrupament 2), sinó que respon a unes dinàmiques conductuals més “infantils”: més que xerrar o increpar el professor, el que fan és barallar-se entre ells, molestar els alumnes que s'asseuen a prop, escriure's mútuament a l'agenda, llençar bolígrafs i boles de paper, etc.

Aquest punt coincideix amb les representacions d'ells que, més en general, formulen la resta dels seus companys. Són “*unos niños*” (Jessy); “*salidos del cascarón*” (Mirtha); “*hacen tonterías, niñeces, dicen tonterías, más que yo, y mira que yo digo tonterías, pues ellos mucho más. (...) no se toman nada en serio, son como críos*” (Robert); “*(...) es como si no hubieran madurado, porque están siempre hablando del x-men y el Playmóvil y todo eso, juegan a eso, todavía*” (Óscar). Les seves pràctiques informals a l'hora del pati mantenen correspondència amb el sentit d'aquestes atribucions: a excepció del Pedro (que juga a futbol amb altres nois de la classe), els altres tres prefereixen entretenir-se jugant a bàdminton al gimnàs (veure Figura 12). Fora del centre no surten pràcticament mai, i segons és reconegut acostumen a quedar-se a casa veient la televisió o entretenint-se amb jocs diversos.

Funciona també com a reforç visible d'aquest joc de representacions la seva despreocupació per l'aparença estètica. Quan bona part dels seus companys (també els nois) comencen a “arreglar-se”, ells continuen sense demostrar cap criteri estètic més enllà d'anar “*siempre con el mismo chándal, nunca con tejanos. (...) que parece que tengan un repertorio de la misma ropa o que no se laven*” (Jordi). No cal recordar que els posicionaments que es diluciden en el terreny estètic funcionen com a clars marcadors simbòlics del procés de “fer-se gran”.

En definitiva, d'haver de situar-se en el creuament dels eixos *madurs-immadurs* i *transgressors-normalets*, ocuparien el següent posicionament:

FIGURA 12: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (2.B.)



Des del punt de vista estrictament relacional, i malgrat el sociograma de referència no ho distingeixi, existeixen diferències entre els graus de centralitat dins la xarxa del nòdul representat pel Pedro i els de la resta d'integrants del grup. El posicionament relacional del Pedro –no obstant el seu veïntage no deixi de ser reduït– presenta uns alts valors de *nbetweenness* (22%) i *ncloseness* (34,8%) en comparació amb els propis de les posicions dels seus companys (en tots tres casos: nul·la capacitat d'intermediació i un *ncloseness* del 26,6%). Aquest major centralitat del Pedro es deu a la seva proximitat amb l'Óscar i l'Ignacio, amb qui manté cert contacte dins l'aula i amb qui acostuma a jugar a futbol en hores de pati.

L'agrupament 2 (i rodalies)

L'Óscar i l'Ignacio, parella que manté una relació estreta amb el Luís Enrique, se situen propers al nucli relacional en què participa el Pedro, però articulant més vincles relacionals amb els nois i noies situats dins l'agrupament 2. Aquests són: un primer nucli format pel Jorge, el Jordi, el Pau, el Robert, el Mario, el Manu, l'Esther i l'Ana; i, tot i que a més distància, la diada integrada per la Jessy i la Cristina. És aquesta la tendència grupal més significativa dins l'aula, tant per la quantitat de nòduls que aplega com per la centralitat global del seu posicionament dins la xarxa-classe.

Algunes raons de *propinquitat* tenen un pes específic en la seva proximitat. Molts d'ells venen de la mateixa escola de primària (l'Óscar, l'Ignacio, el Jorge, l'Esther, el Pau, el Mario, la Jessy i la Cristina), i reconeixen que això els ha marcat el manteniment de la seva actual xarxa de relacions. La Cristina, la Jessy i el Robert són alumnes repetidors i es coneixen d'haver compartit el curs passat el mateix grup-classe. Alguns d'ells són veïns del barri i es veuen regularment per anar a casa d'algun d'ells o per estar-se pel parc que més a prop tenen (Jorge, Jordi, Pau, Esther i Ana). Tots els nois d'aquest agrupament entrenen dos cops per setmana en el mateix equip de futbol-sala a les mateixes pistes de l'IES B.

Al costat d'aquestes raons facilitadores del contacte personal, s'hi filtra la importància de determinats *criteris homofílics*. Els nois i noies d'aquest grup a qui he tingut ocasió d'entrevistar s'esforcen a distingir els seus estils estètics i de comportament dels atribuïts a alumnes com els de l'agrupament 1. Molt sintèticament: surten més i cuiden més la seva imatge, són menys infantils. En el capítol anterior hem exemplificat moltes d'aquestes expressions, d'aquestes manifestacions associades al fet de “fer-se gran”.

I juntament amb el criteri estètic expliciten també una determinada elaboració del gust musical, unes predileccions que els mateixos adolescents consideren part bàsica del seu sentiment de grup. “*Nos juntamos también por la música, que nos gusta la misma*”, afirma el Manu (noi a qui els seus companys situen com l'“especialista” en aquest terreny). I fan recurrent aparició referències a intèrprets com Eminem (*hip-hop*) o Linking Park i Mago de Oz (*heavy*). Sobretot els nois lliguen la seva predilecció pel *hip-hop* amb el “tipus” de roba que els agrada vestir: roba ampla a l'estil *skater* o *rappero*. Es fa difícil identificar aquesta estilització en el vestir amb signes de transgressió estètica; en tot cas no deixa de ser cert que es tracta d'una aposta per provocar i transgredir l'infantilisme que s'associa a la indiferenciació del signe estètic.

Algunes de les noies d'aquest grup han començat a anar a la discoteca (Ana, Jessy i Cristina), i aquesta pràctica certament opera com a signe de marcació simbòlica. Per a la resta de nois i noies d'altres grups, això representa una activitat encara marcada com a transgressora, amb significats diversos segons el cas. Recordem, per exemple, les paraules de la Natalia, per a qui sortir de discoteques és als 13 anys quelcom prematur, això sí, quelcom que tard o d'hora entrarà dins els paràmetres de les pràctiques "normals":

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 ya 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.

En altres casos l'oposició a aquesta marca de transgressió (discoteques) és més radical.

Si bé tots els nois i noies integrants d'aquest agrupament s'oposen amb la mateixa contundència que la resta dels seus companys de classe al consum de certes drogues (cannabis o sintètiques), alguns d'ells han provat de fumar i beure alcohol, puntualment i en determinats espais i moments d'oci ("*en la discoteca, cuando estamos hasta más tarde*", diu el Manu), distanciant-se encara d'aquells adolescents més grans que fumen sempre i beuen sempre que surten.

Pel que fa als estudis, tots ells reconeixen la importància instrumental de l'ESO. Tots els nois i noies entrevistats mantenen expectatives de continuïtat acadèmica, alguns d'ells apostant pel batxillerat, la resta pels cicles formatius. Alhora, però, acostumen a no subjugar aquestes valoracions al seu interès per divertir-se i viure amb intensitat l'oci. L'Esther, per exemple, interpreta d'aquesta manera allò que principalment marca les distàncies entre els grups que conformen la xarxa-classe:

En clase parece que, siempre lo he dicho, que hay dos grupos: nosotros que somos más abiertos y más música y todo eso. Y los otros no, son más aburridos y luego, parece ser que siempre pasa lo mismo. En tercero, me cuenta mi prima, siempre hay un grupo de esos de discotecas y eso, y otro que se queda más en casa, solitos leyendo un libro.

Per la seva banda, a l'hora de diferenciar-se d'altres alumnes i grups de la classe, l'Ana recorre al mateix argument:

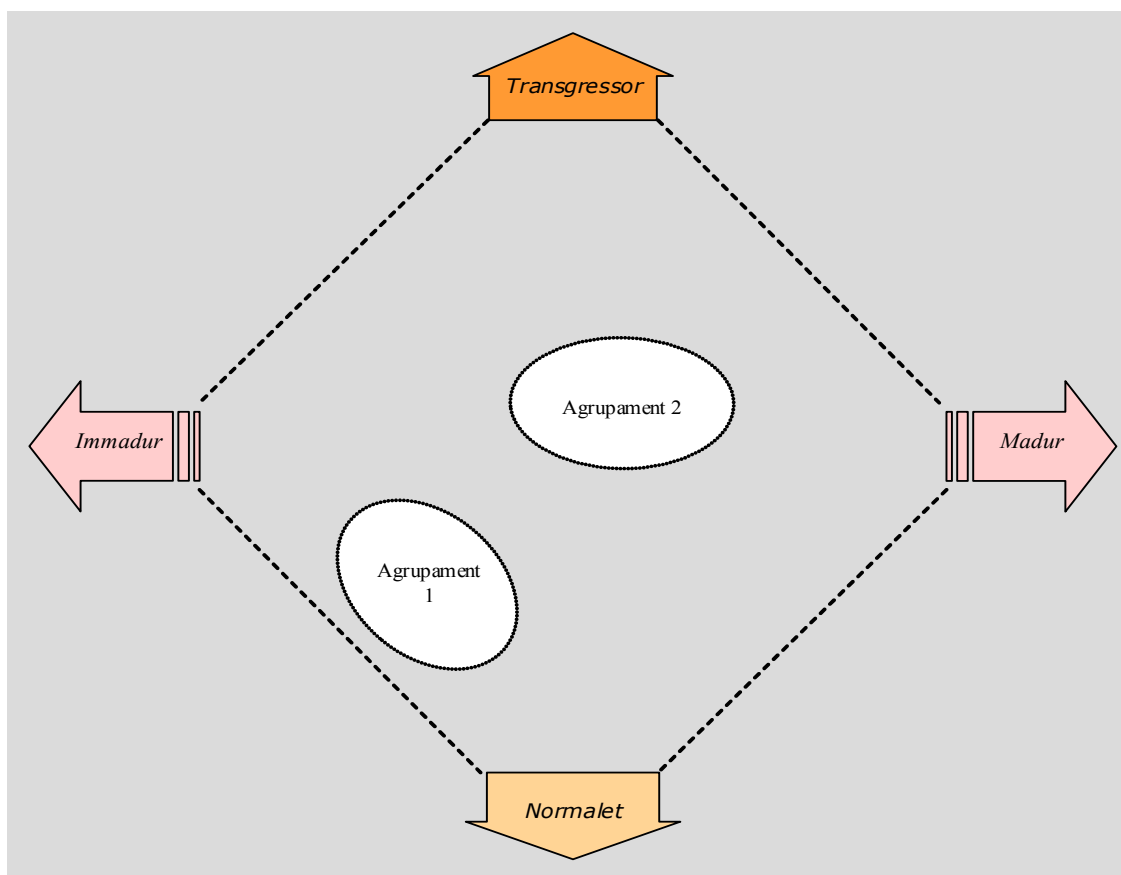
Son diferentes a mí..., los que se pasan la vida estudiando a todas horas. Estudiar está bien pero hay que divertirse, entre semana estudiar, pero los fines de semana hay que divertirse, hay tiempo para todo.

També reconeixen no portar-se bé a classe. Però a diferència del tipus d'indisciplina mantinguda pels alumnes integrants de l'agrupament 1, ells més que “fer el tonto”, el que fan és “liar-la”: fonamentalment xerrar entre ells i desafiar ostensiblement alguns professors. La meua estada a l'aula confirma aquestes observacions. Particularment “rebels” en aquest sentit ho són els nois. I això és identificat per les seves companyes com a signe de la “típica” immaduresa del gènere masculí. La Cristina, alumna repetidora, es plantejava i resolva el següent interrogant: “(...) *¿qué se puede esperar de éstos? Que hagan el tonto, aunque se piensen que son supermayores*”.

Les pràctiques informals realitzades a les hores de pati pels nois i noies d'aquest agrupament tradueixen aquest joc d'atribucions genèriques. Les noies s'ajunten també amb amigues de l'altre classe i bàsicament xerren entre elles de les “seves coses”, mentre els nois acostumen a jugar a futbol amb altres nois de segon i tercer (veure Figura 11); segons ho veia la Jessy, “*es que los ves allí, peleándose y haciendo el tonto, corriendo y persiguiéndose*”.

Per tot plegat, arriscaríem la següent representació gràfica:

FIGURA 13: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (2.B.)



Reprenem així una de les consideracions que ens ocupava en el capítol anterior: si bé en el cas de les nois acostuma a interpretar-se la cura de la imatge com a signe que acompanya l'entrada en la maduresa, els nois que comencen a jugar en els terrenys del gust estètic ho fan en la direcció de distanciar-se d'aquells qui encara es vesteixen com a “nens petits” (això és, generalment amb xandalls gens sofisticats), sovint sense bellugar-se significativament en l'eix *maduresa-immaduresa*.

Des del punt de vista de la seva centralitat dins l'estructura de la xarxa-classe, trobem en aquest grup, sobretot en el seu nucli de més densitat, aquells nòduls amb les mesures més elevades de *veïnat*, intermediació, proximitat i capacitat d'influència. Destaquen en aquest sentit el Manu i el Mario tant per aglutinar bona part de les relacions internes d'aquest grup com per la seva centralització en el conjunt de les dinàmiques relacionals del grup-classe (tots dos fregant una *ncloseness* del 50%). D'altres companys deuen més la centralitat a les relacions que estableixen amb la resta d'integrants del grup, sense ocupar posicionaments vinculats amb la resta de nòduls i agrupaments de la xarxa-classe; és el cas del Jordi, el Pau, el Jorge, el Robert i l'Ana. Dels nòduls no

integrants del nucli més dens d'aquest agrupament, sobresurt el valor d'intermediació de l'Óscar (amb la *nbetweenness* més elevada de la xarxa, d'un 31,3%), bàsicament per causa del seu lligam amb l'agrupament 1 (a través del seu vincle amb el Pedro) i amb nòduls més perifèrics gràcies a la seva amistat amb el Fabián.

Tendències “perifèriques”

Entorn d'aquestes dinàmiques grupals, sobretot entorn del que “representen” els nois i noies de l'agrupament 2, se situen un conjunt de nòduls de sociabilitat més reduïda, alguns d'ells força desconnectats del tram de relacions de la xarxa-classe.

No és aquest darrer el cas de la diada Nadia i Natalia. La Nadia és una noia marroquina que s'instal·là al municipi tres anys enrera procedent de Tànger, i va ser matriculada al darrer curs de primària a la mateixa escola d'on venen la majoria dels seus actuals companys de classe, entre ells la Natalia. Parlarem més en deteniment del cas de la Nadia en el pròxim capítol, però sí ens interessa destacar ara la seva centralitat global dins la xarxa-classe. Si bé no disposa d'un veïnat extens, sí ocupa una posició relacional estratègica quant a les seves possibilitats d'intermediació (amb una de les *nbetweenness* més importants del grup-classe, del 24,7%) i situació de proximitat a la resta d'individus i grups de la classe (una *ncloseness* del 43,9%). Aquesta posició relacional privilegiada li ve dels seus lligams amb les noies jutjades “més madures” de l'agrupament 2, la Jessy i la Cristina, i amb el conjunt de relacions que obre el seu vincle amb el Fabián. Altrament dit, és una noia amb pocs amics a classe, però sense cap enemic. Es considera a si mateixa (igual com la considera la resta dels seus companys d'aula) com la noia més responsable i estudiant de la classe, la més disciplinada i la preferida de professors i professores. Ha estat escollida delegada de classe. És sens dubte la Nadia qui du el pes de la seva relació amb la Natalia; en altres paraules, qui incorpora als seus cercles de relació, dins i fora de classe, la presència de la Natalia. La pròpia Nadia avalua la importància d'assolir un bon nivell de sociabilitat. D'aquí la seva aposta relacional: “(...) *yo no me iba a quedar como la mayoría de chicas que vienen nuevas, que se quedan mirando. Yo me metía como si fuera una de ellas (...). Yo decidí hacerlo así, si no me hubiera quedado sola*”.

Un segon reduït cercle social és el format pel Michael i l'Army, diada vinculada al Fabián. Tots tres són alumnes equatorians, arribats de Guayaquil en diferents moments: el Michael i l'Army tot just fa uns mesos, el Fabián a l'edat de 10 anys (veure Taula 3, capítol 4). Diverses raons poden donar compte de les relacions diàdiques entre el Michael i l'Army, així com dels seus posicionaments perifèrics en el conjunt de

l'estructura de la xarxa: tots dos acaben d'entrar nous a l'institut, tots dos han estat inscrits a l'Aula d'Acollida a on s'estan la major part de la seva jornada escolar –això fa que amb prou feines coneguin els noms dels seus companys del grup-classe ordinari–, tots dos es reconeixen com a persones tímides, tots dos afirmen desconèixer els codis estètics d'aquells companys que més els experimenten, tots dos dediquen el temps d'esbarjo a jugar a bàdminton al gimnàs amb d'altres amics equatorians companys de l'Aula d'Acollida, etc. El seu vincle amb la dinàmica social de la classe el representa el Fabián, estudiant a l'institut des de primer, ben comunicat amb alumnes relacionalment més centrals com l'Óscar i l'Ignacio.

Amb el Michael i l'Arny hi entra sovint en contacte la Lidia, noia autòctona a qui tothom considera la noia més “infantil” de la classe, tant per la seva aparença estètica com per la seva manera de comportar-se a classe i al pati. La Lidia es comunica també amb la Mirtha, noia equatoriana procedent d'Ambato i arribada a l'institut a finals del curs passat. Com el Michael i l'Arny, la Mirtha assisteix regularment a l'Aula d'Acollida, però manté distàncies amb tots dos, segons ella, perquè “son todavía muy chiquitos, como niños pequeños”. Ella, en canvi, afirma ser més madura que ells, prendre's més seriosament les classes i, en el terreny estètic, preocupar-se més per la seva manera de vestir. També en parlarem.

Finalment, s'aprecien en el sociograma tres nòduls aïllats de tot vincle relacional: el Jose, l'Eli i la Hakima. El cas més extrem és el del Jose, a qui la resta de companys anomena el “*margi*” (de “marginat”) de la classe. Acostuma a asseure's sol a l'aula i a restar únicament pendent de les explicacions dels professors. A l'hora del pati s'està pel gimnàs parlant amb el professor d'educació física, practicant jocs malabars o jugant a bàdminton amb algun alumne de la classe que s'hagi quedat sense parella (generalment el Marco, el Denis o el Silvio). Per la seva banda, l'Eli i la Hakima s'incorporen a l'estructura de la xarxa gràcies a la seva proximitat amb el vincle relacional Nadia-Natalia. L'Eli seu sola sempre a prop d'elles, si bé s'hi comunica amb relativa freqüència. Tan la Nadia com la Natalia destaquen la seva tímidesa. La pròpia Eli em comentava: “*todos son muy diferentes a mí, no hay nadie que sea tan tímida como yo. Yo nunca hago tonterías en la clase, yo nunca insulto como los demás. Tú lo has podido comprobar*”. El cas de la Hakima és força diferent. Acabada d'arribar del Marroc, assisteix tots els matins (excepte els dels dilluns) a les classe del TAE, situat al mateix centre. Encara no parla ni el castellà ni el català, i els entén amb moltes dificultats. Es considera també una noia extremadament tímida, fet que reafirmen les consideracions dels seus companys de classe. Quan s'està amb el seu grup-classe de tutoria únicament es comunica en àrab, i molt rarament, amb la Nadia. És l'alumne de la classe amb els valors més baixos de centralitat. Seu sempre sola al final de l'aula. A l'hora del pati

s'ajunta amb les noies marroquines d'altres classes i cursos que s'asseuen als bancs de l'entrada. Com algunes d'elles, vesteix vestits amples i du mocador.

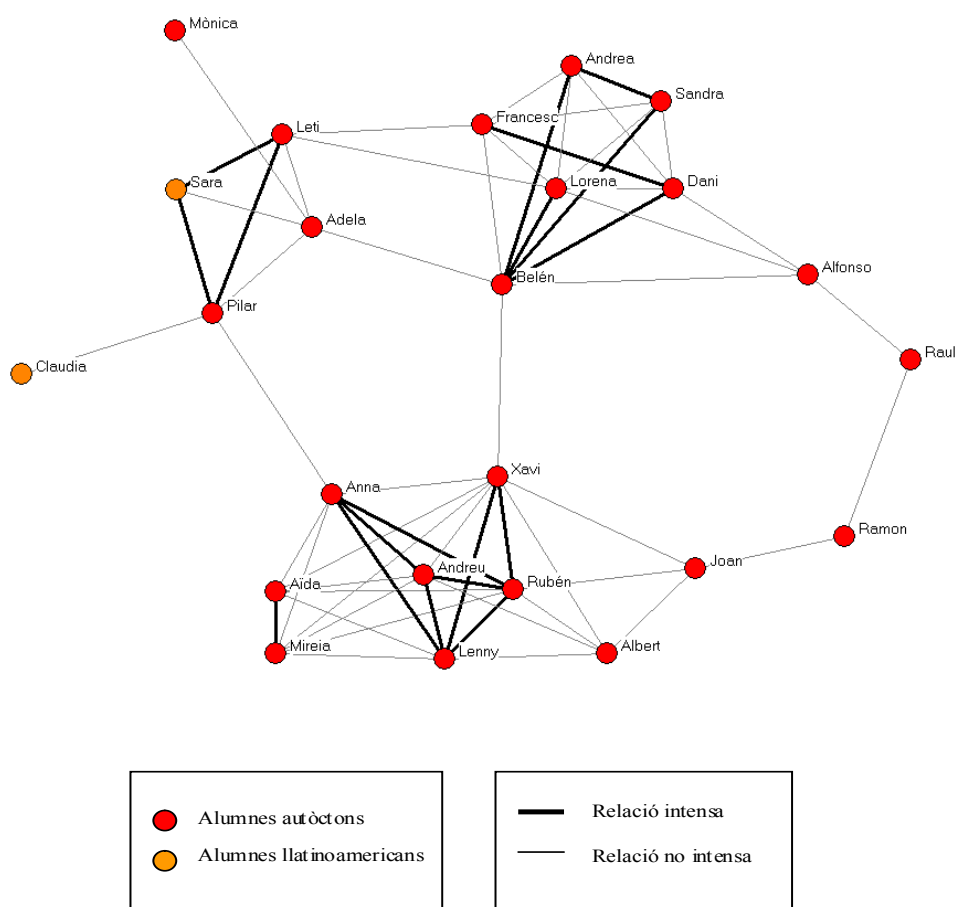
6.1.3. IES A: el 4rt d'ESO

En descriure la població escolar de l'IES A havíem fet referència al relatiu poc pes estadístic del seu alumnat d'origen immigrat (en aquest cas exclusivament d'origen llatinoamericà), situació que contrasta amb la pròpia de l'IES B. Aquestes disparitats entre l'un i l'altre institut per força donen lloc a l'articulació de diferents dinàmiques relacionals amb significats i valors aparentment també diversos. En les pàgines que segueixen ens ocupem dels sentits de les xarxes socials cristal·litzades a cadascun dels grups-classe en què s'ha centrat el treball de camp a l'IES A. Comencem pel grup de 4rt d'ESO.

6.1.3.1. La xarxa-classe

El següent sociograma mostra el tram de relacions que conformen la xarxa social en qüestió:

FIGURA 14: Sociograma del grup-classe 4.A.



Tant la representació gràfica que mostra el sociograma, com l'operació estadística d'identificació de *cliques*, permeten apuntar la presència de tres dinàmiques relacionals com a articuladores de distàncies i proximitats dins el conjunt de la xarxa social en qüestió.

Una primera d'aquestes dinàmiques és la que dibuixa l'agrupament format per la Belén, la Sandra, l'Andrea, el Dani, el Francesc i la Lorena. Entre aquest agrupament i el *clique 2*, integrat pel Xavi, el Rubén, la Lenny, l'Anna, l'Andreu i la diada Aïda-Mireia, se situen nòduls interconnectats com els de l'Albert, el Jordi i el Ramon (més pròxims al *clique 2*) i els del Raul i l'Alfonso (més propers a l'agrupament 1). Veurem, però, com la relació directa entre la Belén, “representant” de l'agrupament 1, i el Xavi, “representant” de l'agrupament 2, facilita la centralització global de la xarxa-classe al temps que atorga a tots dos protagonistes posicions relacionals clarament estratègiques. La tercera tendència grupal es composta exclusivament de noies, entre elles les dues

estudiants estrangeres de la classe; són la Leti, la Pilar i la Sara (noia argentina), l'Adela, la Mònica i la Claudia (noia xilena). Aquest tercer agrupament no es desvincula del vincle amb la resta. En aquest cas els nòduls d'intermediació són l'Adela i la Leti (amb l'agrupament 1) i la Pilar (amb l'agrupament 2).

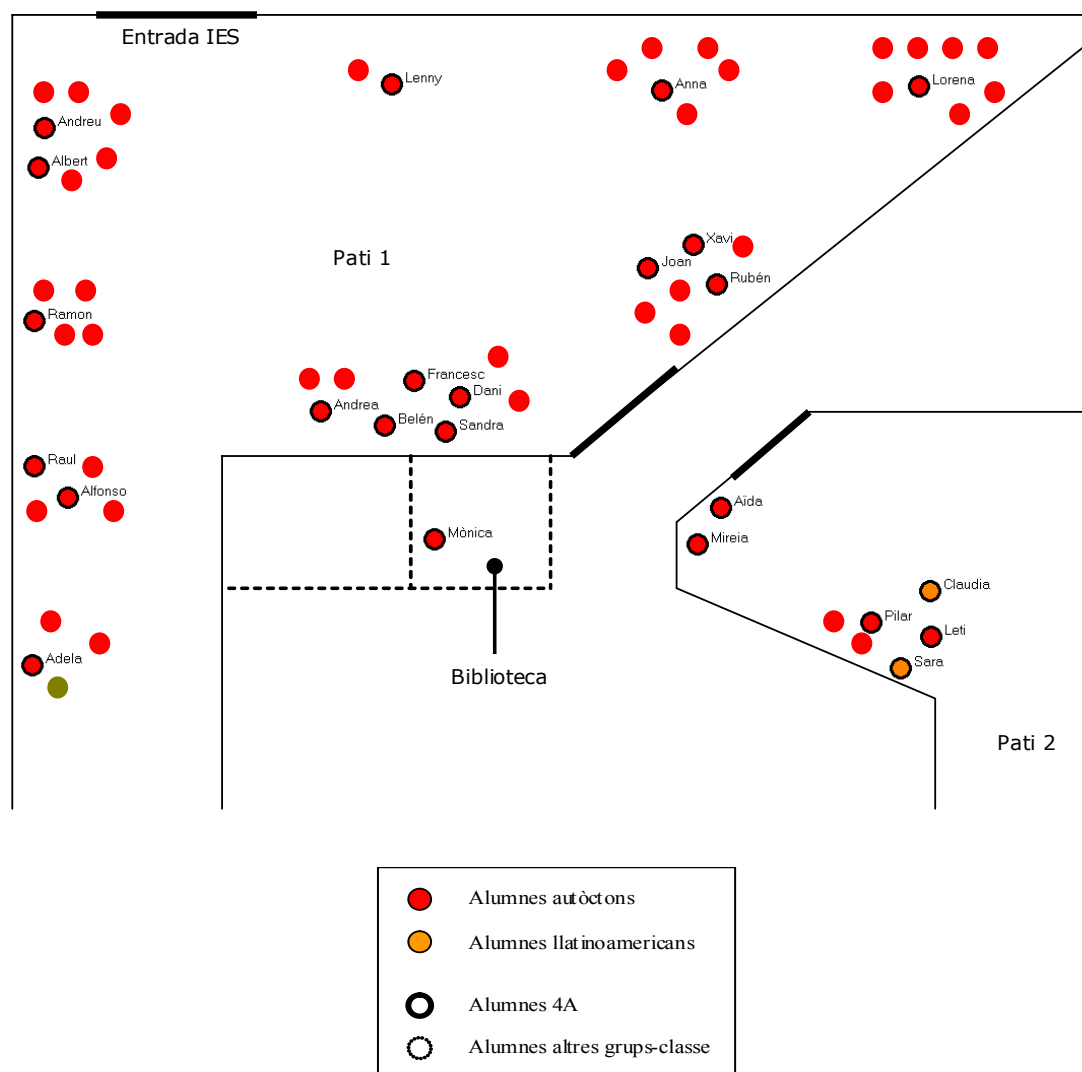
La Taula 6 mostra per al cas dels alumnes que ara ens ocupen les mateixes dades de centralitat en xarxa a les quals he anat fent referència.

TAULA 6: Mesures de centralitat, grup-classe 4.A.

	Rang (Degree)	Intermediació (<i>nBetweenness</i>)	Proximitat (<i>nCloseness</i>)	Poder (índex Bonacich)
Xavi	25	31,3	54,8	9
Belén	24	36,4	57,5	8
Rubén	23	4	45,1	8
Lenny	21	0,6	42,6	7
Lorena	20	5,7	46	7
Andreu	19	0,6	42,6	7
Anna	19	14,5	46,9	7
Aïda	16	0	41,8	6
Francesc	16	2,1	43,4	6
Mireia	16	0	41,8	6
Dani	15	1,1	42,6	6
Sandra	14	0	40,4	5
Pilar	14	18	45,1	5
Adela	14	13,2	45,1	5
Albert	13	0,7	39,7	5
Leti	12	7,2	42,6	5
Andrea	12	0	40,4	5
Alfonso	10	8,3	41,8	4
Joan	10	7,4	39,7	4
Sara	9	0	37,1	3
Ramon	6	2,9	31,5	2
Raul	5	3,4	32,4	2
Mònica	4	0	31,5	1
Claudia	4	0	31,5	1

I la Figura 16 dona compte dels agrupaments que es formen en hores d'esbarjo així com dels seus patrons més freqüents d'ocupació de l'espai del pati.

FIGURA 15: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 4.A.



6.1.3.2. Agrupaments sortints

L'agrupament 1 (i rodalies)

Parlem aquí de les dinàmiques relacionals protagonitzades per la Belén, la Sandra, l'Andrea, el Francesc, el Dani i la Lorena. Tant l'observació de camp com les pròpies consideracions d'aquests nois i noies (tots sis entrevistats) serveixen per delimitar-los com a grup específic dins la xarxa-classe amb una elevada densitat relacional interna. La Belén i l'Andrea són les úniques que no són a l'institut des de l'inici del primer curs.

La Belén va entrar-hi l'any anterior per cursar quart procedent d'un centre concertat; actualment repeteix curs. L'Andrea és nova d'aquest any i s'hi ha matriculat després d'haver cursat fins a tercer en un altre institut del municipi. La resta de nois i noies d'aquest grup es coneixen des que van començar la secundària a l'IES A.

A excepció del cas de l'Andrea (de família acomodada, pare i mare metges), la resta pertanyen a famílies de classe treballadora, alguns amb pares autònoms sense assalariats. Cap d'ells, ni pares ni mares, cursaren més enllà dels nivells d'instrucció obligatoris.

En el referent als posicionaments escolars d'aquests alumnes trobem força diversitat. Tots sis estan d'acord en la importància d'acreditar l'ESO, essent necessari esmerçar-hi tants esforços com calgui. De tots ells els qui reuneixen un pitjor expedient acadèmic són el Dani (alumne de la UAC), el Francesc i la Lorena. La millor estudiant del grup és l'Andrea. Difereixen també les seves expectatives formatives. L'Andrea i la Belén tenen clar que cursaran batxillerat amb la voluntat d'accedir posteriorment a la universitat. El Dani i la Sandra prefereixen, després de l'ESO, apuntar-se a algun curs específic de formació i provar de guanyar-se la vida amb allò que els agrada (la Sandra com a esteticien, el Dani com a mecànic de motos). Entremig, la Lorena i el Francesc encara dubten, si bé tots dos veuen més probable acabar optant per algun cicle formatiu.

Les noies d'aquest grup seuen juntes a classe sempre ocupant les primeres fileres i distribuïnt-se en parelles (Belén-Lorena, Andrea-Sandra). El Dani i el Francesc seuen plegats al final de l'aula. Segons és compartit tant per ells, com per la resta dels seus companys de classe i professors, són sobretot les parelles Belén-Lorena i Dani-Francesc les que més "la lien" a classe. Amb matisos diferents, però. Les noies, en particular la Belén, interrompen el ritme de la classe amb els seus moviments i xerrameca constant. La Belén, per exemple, reconeix:

Soy una chica muy eufórica, muy... Estoy todo el día bailando, estoy todo el día escuchando música, me gusta moverme por aquí y por allá, ¿sabes? Siempre me estoy riendo, haciendo broma, de cachondeo.

Els nois, en especial el Dani, mantenen actituds més agressives i desafiantes amb professors i professores. Al mateix temps, són considerats per la resta dels seus companys com els qui més "transgredeixen" fora de l'àmbit escolar, els qui més surten de discoteques i els qui més han experimentat en el terreny del consum de drogues. Especialment les noies són també vistes com les més preocupades per la seva imatge, com les més provocatives per la seva manera de vestir-se i maquillar-se.

Com acostuma a succeir, però, aquest retrat és només parcialment cert. D'entrada cap d'ells es troben en moments i espais d'oci. És cert que la Belén i la Lorena surten amb relativa freqüència per anar a ballar a certes discoteques de la zona. Però cap dels seus companys de grup comparteix aquesta pràctica. Per exemple, l'Andrea comenta:

Yo, los fines de semana me los paso, así, más relajada. Lo típico de ir con las amigas a tomar algo... O yendo a tomar algo a un pub o a jugar al billar a un bar. Prefiero eso que meterme en una discoteca ahí con el *pum pum* y venga, y a las cinco de la mañana a tu casa.

És també cert que dos dels integrants d'aquest grup (el Dani i la Lorena) han “arribat més lluny” que la resta de nois i noies de la classe en la seva relació amb les drogues. Al seu costat, però, el Francesc es mou totalment al marge d'aquestes pràctiques: “*No, no m'agrada beure i això, ni fumar. Prefereixo patinar i fer esport*”, apuntava.

En el terreny estètic, abunden també opinions sobre les formes extremades com vesteixen les noies: “*Pantalons ajustats i tot més així, més provocatiu. En canvi els altres no*”, ens deia la Mireia; “*(...) les 'ballarines', que van allà com si estiguessin a la discoteca, ben arrapadetes i ensenyant-ho tot*”, indica l'Anna. En aquest cas les provocacions estètiques venen per la banda de les formes cridaneres de vestir estret (veure punt 5.1.1.3. i apartat 5.1.2.1. “*les estètiques*”). Però no totes vesteixen igual: la Belén i l'Andrea s'arreglen molt (“*los demás pensarán que soy fashion*”, deia l'Andrea), la Sandra combina estils (“*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*”), la Lorena vesteix més de “*pelada*” (ho diuen ella i els seus companys).

Però l'etiqueta funciona homogeneïtzant atribucions, i això col·loca aquest agrupament com a marcador simbòlic generador de sentiments i opinions en tensió, generador també de distàncies i proximitats relacionals. I en el cas d'aquest institut (i del seu entorn) opera també una homologia específica: l'oposició entre “normalitat” i les formes transgressores “típiques de l'espanyolitat”. Podria dedicar-se tot un treball de tesi a l'anàlisi d'aquestes representacions. Ens acontentem a apuntar un parell d'arguments.

No vol dir que s'associï directament sortir de discoteques, experimentar amb drogues, vestir estret i passar més d'estudiar amb espanyolitat. Succeeix, però, que es deixen aquí sentir les implicacions d'un marcador simbòlic més extrem que tensiona les representacions en aquesta direcció: el dels ‘*pelats*’. En el discurs del conjunt dels alumnes entrevistats en aquest institut apareixen nombroses referències a les suposades característiques d'aquest grup. Es comparteix que en aquest institut són sobretot noies;

que vesteixen estret i amb reconeguts signes externs (caçadora *Alpha*, monyo i ratlla de maquillatge sobre els ulls); que els agrada sortir de nit i “desfesar” en ambients de marxa *makinera*; que són més a prop del consum de drogues sintètiques; que són les qui més es rebel·len a classe; les més agressives dins i fora de l’aula (veure punt 5.1.1.2. “*Les baralles*”); i que es mouen entre les ideologies “feixistes” i un “anticatalanisme” poc polititzat. El procés d’aquest etiquetatge es nodreix en tot cas de l’estil juvenil emblema dels *skins*.

Partint d’aquí, tot allò que s’ensumi pròxim a algunes d’aquestes categoritzacions és representat sovint com a participant de la mateixa etiqueta: els qui vesteixen arrapat, els qui van a segons quines discoteques, els qui escolten música *màkina* o espanyola, els qui parlen sempre en castellà, els qui tenen actituds violentes..., i els qui amb ells s’hi relacionen són vistos, des de fora, com a part del mateix, a la mateixa banda de la frontera. I això malgrat els esforços de distinció d’aquells qui hi són adscrits sense voler-ho. Citàvem abans les paraules del Dani: “(...) *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*”. I ell mateix continuava referint-se al conegut grup de les “*pelades*”: “*Bueno, pero no, porque ahora la mayoría de las peladas casi ninguna es facha. En primero eran todas unas..., ahí, ‘hi Hitler’. Y ahora casi ninguna..., son españolas pero facha, facha...*”.

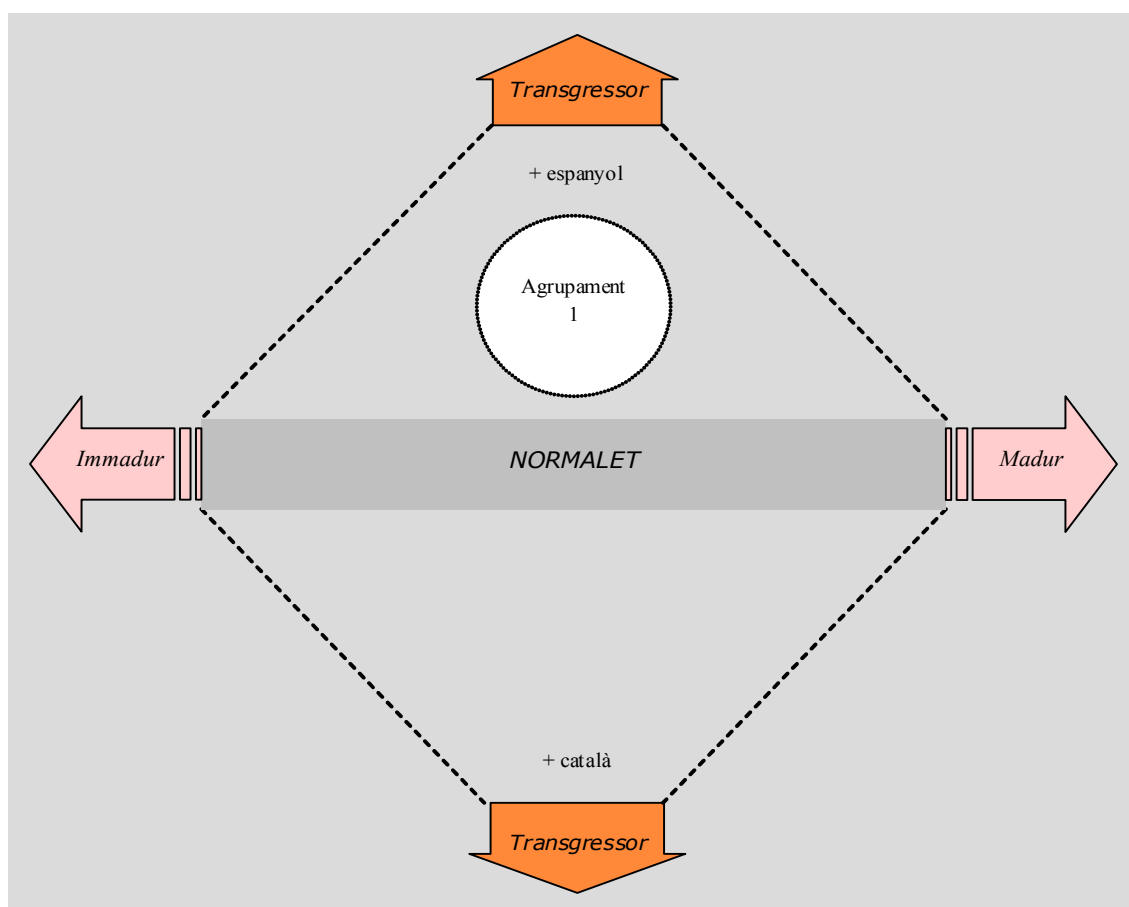
Des del punt de vista relacional, aquest col·lectiu de noies formen un *clique* força visible a l’hora del pati, ubicades a una de les cantonades de la reixa que delimita l’entrada a l’institut. Aquest fet, no cal dir-ho, contribueix a reforçar les imatges que se’n comparteixen. Del nostre grup-classe únicament la Lorena s’hi relaciona amb freqüència en hores d’esbarjo i fora del centre.

Finalment, val a recordar les filtracions d’arrel classista que, en el marc de les geografies adolescents de l’IES A, penetren en la construcció de l’oposició categòrica “espanyols vs. catalans”. Hem defensat que molt sovint la traducció de les oposicions de classe en els mapes culturals adolescents dibuixa una línia discriminatòria que separa els joves “*pijos*” dels joves “*quillos*” (veure punt 5.1.3.2. *El gust estètic*). S’entén, aleshores, que l’ús de l’etiqueta “*pijos*” serveixi als nois i noies de l’agrupament 1 per identificar els posicionaments actitudinals i d’estil “*propis*” dels joves adolescents fills i filles de famílies catalanes. “*Muy catalanas y muy de ‘respecte per tothom’, pero también muy pijas*”, s’expressava la Lorena referint-se a les noies integrants de

l'agrupament 2⁹⁵. Inversament, els posicionaments culturals “representats” pels membres del *clique* 1 són molt sovint caracteritzats sota la designació de “*quillos*” per part dels nois i noies pròxims als gustos “representats” per l'agrupament 2. Ho veurem de seguida.

Sintetitzant, doncs, situem en la Figura 16 el posicionament d'aquest primer agrupament entorn dels eixos definits *madurs-immadurs*, *transgressors-normalets*. Per al cas del joc de posicionaments propi de les dinàmiques relacionals de l'IES A opto per desdoblar l'eix transgressors-normalets en funció de la importància dels significats de la marca *espanyolitat-catalanitat*, deixant el sector central de la gràfica per a la representació dels posicionaments de major “normalitat”. D'ara endavant anirem veient com l'establiment d'aquesta frontera s'omple de continguts homològics, de representacions compartides que distancien en els mapes culturals i relacionals aquells i aquelles que “mostren” signes identificables en l'un o l'altre sentit.

FIGURA 16: Posicionament cultural de l'Agrupament 1 (4.A.)



⁹⁵ Veurem després que aquest és un ús igualment compartit pels nois de la classe de 2on d'ESO considerats més “espanyolistes”.

Des del punt de vista de l'eix maduresa-immaduresa, torna a reproduir-se la representació que atribueix en conjunt a les noies major capacitat d'autocontrol i autoresponsabilització. Les quatre noies d'aquest grup afirmen sentir-se més madures que els nois tant del seu mateix cercle com de la resta del grup-classe. Especialment reconegut és el grau de maduresa comunament atribuït a la Belén. Tots els seus companys de classe consideren que, malgrat els seus resultats acadèmics siguin força justets, serà una de les persones amb qui més èxits es trobarà en el futur. A l'hora de justificar-ho apareixen mencions com: “*té el cap molt clar*” (Andreu), “*és una tia molt intel·ligent i és molt llençada, però sobretot molt llesta, que sap el que es fa*” (Xavi), “*es que son los estudios, pero también saber espabilarse y la Belén es muy responsable (...), y muy madura*” (Sandra). Els nois d'aquest grup, en canvi, queden al marge d'aquestes consideracions.

Pel que fa als posicionaments relacionals individuals d'aquests alumnes, destaca sobre la resta la centralitat dins la xarxa-classe de la Belén. No tan sols se situa com el nòdul articulador de les relacions internes d'aquest agrupament, sinó que presenta els valors de proximitat (un de 57,5% de *ncloseness*) i intermediació (un 36,4% de *nbetweenness*) més elevats dins l'estructura general de la xarxa. Combina així la seva condició de representant d'un agrupament marcador de fronteres simbòliques i relacionals, amb una sociabilitat oberta, capaç d'evitar a la pràctica enemistats amb qualsevol dels seus companys de classe. Particularment rellevant és el seu lligam personal amb el Xavi, qui veurem aglutina els valors simbòlics i reticulars de l'agrupament més oposat al de la Belén. Però, com també la Lorena i el Francesc, es relaciona amb relativa freqüència amb l'agrupament 3, en el seu cas gràcies a la seva amistat amb l'Adela. En canvi, la Sandra i l'Andrea són les integrants del grup amb menys vincles amb l'exterior, fet que assenyala el valor nul de les seves mesures de *nbetweenness*. Que tot plegat es tracta d'un *clique* sòlid ho demostra també el fet que es mantingui fora de classe a les hores de pati (veure Figura 15): a excepció de la Lorena (que s'ajunta com dèiem amb les “*pelades*”), la resta seuen junts en els bancs davant l'entrada principal a l'edifici, acompanyats de dues noies amigues de l'Andrea i dos amics compartits d'altres grup-classe de quart.

Dins l'entorn relacional d'aquest agrupament se situa l'Alfonso, company de taula del Raul. A jutjar per les valoracions del seus companys de classe, tots dos mantenen força afinitats amb les representacions compartides sobre els gustos i actituds dels nois integrants de l'agrupament 1. Com ells, són dels alumnes considerats més agressius i desafiants de la classe, els menys responsables i preocupats pel seu futur acadèmic. Les indisciplines del Raul i l'Alfonso, però, adquireixen perfils més “infantils”: sobretot es barallen i es molesten entre ells, llencen objectes i fan bromes als seus veïns d'aula.

Alhora se'ls posiciona dins el mateix terreny de provocacions i transgressions conductuals, pròxims a l'òrbita dels "pelats". El Rubén, per exemple, s'hi referia en aquests termes:

Sí, els que van de *pelats* i que són uns pringats..., és que no m'agrada molt la filosofia aquesta de què 'com soc més gran i més fort et vaig vacil·lant' i 'com tinc una banda', saps? És que tu ja ho veus quan entren a la classe cridant i tirant les taules per terra.

A l'hora del pati tots dos s'ajunten normalment amb tres nois d'altres classes. La mateixa Belén caracteritzava el sentit dels seus hàbits d'esbarjo: "*van de chungos, ahí, fumando y metiéndose con la gente que pasa, pero son unos críos*". En ser preguntats sobre els pitjors estudiants de la classe i sobre els alumnes que es creu tindran més fracassos a la vida, tots els nois i noies del grup-classe entrevistats coincideixen a anomenar l'Alfonso i el Raul.

L'agrupament 2 (i rodalies)

El Raul es relaciona dins la classe amb el Ramon, amb qui comparteix alguns dels seus jocs i bromes. El Ramon, però, és considerat per tothom com l'"empollón" de la classe. El seu company de pupitre és el Joan. Tots dos seuen davant de tot de l'aula. Quan es tracta d'organitzar grups lliures de treball, o en general quan el Ramon i el Joan s'aixequen per comunicar-se amb algú, tots dos cerquen la companyia dels nois i noies que formen l'agrupament 2: el Xavi, la Lenny, el Rubén, l'Anna, l'Andreu i la diada Aïda-Mireia. L'Albert, noi més solitari, i bon amic de l'Andreu, acostuma a fer el mateix. El nucli que aglutina més densitat relacional dins aquest *clique* el formen, però, el Xavi, la Lenny, el Rubén, l'Anna i l'Andreu.

Tant si parlem d'aquest nucli dur com si hi afegim les seves rodalies (en total 10 alumnes), podrien esmentar-ne algunes característiques comunes. A excepció del Joan, tota la resta són estudiants amb bon rendiment acadèmic, especialment la Mireia, l'Anna i l'Andreu, tots tres amb una mitjana d'excel·lent en el seu expedient. Tots ells es comporten disciplinadament a classe. Únicament el Xavi i la Lenny, companys de pupitre, aixequen en ocasions el to de les seves converses. El mateix Xavi, però, relativitza aquestes disruptcions esporàdiques en el marc de la que és la seva estratègia d'"aprenentatge-sense-esforç":

Jo sóc una persona que mai he estudiat gaire, però que escolto a la classe, saps? A mi la gent sempre m'ho diu, 'qué listo que eres', 'si que estudies', però aquesta gent és que no fot res a classe. La gent no escolta a classe, no fa cas del professor i després quan miren el llibre no treuen bones notes. Jo crec que és tan important estar atent a classe, de la informació que et donen, que estar-te quatre hores estudiant. Inclòs el fet d'estudiar deu minuts cada dia, que jo no ho faig, però que molta gent ho fa, és més profitós que estudiar una o dues hores abans de l'examen. Estudiar cada dia deu minuts, intentar quedar-te amb les coses bàsiques i tal, que estudiar molt el dia abans de l'examen.

Aquest allunyament respecte de tot allò que pugui representar actituds típiques d'un "empollón" és també compartit per la resta de nois i noies d'aquest agrupament; fins i tot pel Ramon. Tots deu mantenen expectatives educatives elevades (batxillerat+universitat) i opten per ajornar el seu accés al mercat de treball amb vistes a garantir-se una incorporació (vocacional) en els seus sectors més qualificats. Tots deu són fills i filles de famílies de classe mitjana o mitjana-alta; bona part dels pares i mares d'aquests nois i noies són mestres o professionals liberals amb estudis superiors. Tots ells són catalanoparlants.

Tots deu són antics companys de classe, molts des de primària. Alguns han coincidit també en activitats extraescolars: per exemple, l'Aïda i la Mireia han anat juntes a l'acadèmia d'anglès, i la Lenny i la l'Anna, cosines germanes, anaven juntes al gimnàs. Malgrat no ser veïns de barri, alguns d'ells queden i surten junts. Ho fan sobretot amb els respectius companys de pati (veure Figura 15): el Xavi, el Rubén i el Joan es veuen sovint fora de l'institut amb nois d'altres classes, l'Anna i la Lenny també, la Mireia i l'Aïda acostumen a voltar plegades i l'Andreu i l'Albert, amb d'altres amics del centre, queden per reunir-se a casa d'algun d'ells. Aprofitem per destacar com els grups formats en hores d'esbarjo mantenen clares dinàmiques d'ocupació i divisió de l'espai del pati. Això i la fàcilment identificable presentació estètica d'alguns grups fa que es dibuixin unes topografies que reproduïxen l'establiment de talls relacionals per raons d'estil. En paraules del Francesc:

És que es veu molt clar només entrar. Jo dividiria la cosa en grups, els que estan per allà, poder són més els *heaviates*, els que fumen a la cantonada i els que no, es posen en un altre cantó. Per la forma de vestir se separen molt. En un banc els que vesteixen més apretat, uns altres ample, menys jo el Dani i el S. [alumne d'una altra classe]. També, els *pelaos* que se senten allà i potser també fumen.

A banda d'aquests motius de propinqüitat, tots comparteixen determinats posicionaments homofílics. Un dels principals factors d'afinitat és el seu distanciament

amb totes aquelles homologies associades als grups de “pelats”. D’aquesta manera es torna a recórrer a la importància de les oposicions entre “catalans” i “espanyols”; oposicions en què, d’acord amb l’indicat més amunt, es filtren marcacions (distincions i solidaritats) de classe social. Alguns alumnes ho presenten amb força radicalitat. L’Anna, per exemple, s’expressa en aquests termes:

Som molt diferents. El conflicte el tenim pel fet de feixistes i Espanya i tot això. A mi i a la meva cosina [la Lenny] sé que ens tenen mania. Saben que sóc independentista i no els hi agrada suposo. I no sé, mai ens hem fet, més aviat el contrari. Bueno, mai ens hem barallat ni res però... La qüestió de la llengua fa molt. És que jo sempre parlo català i poder això els hi fa ràbia. (...) I després la manera de vestir, que també influeix bastant.

Efectivament la identificació dels signes estètics fa molt. I en aquest sentit es connota l’oposició entre vestir ample (més *hippy* o *skater*) o vestir estret (més “pelat”). Una oposició que serveix també per explicar l’estructuració de xarxes socials, per justificar qui va amb qui: “*porque aquí todo el mundo va..., los que van de skaters con los que van de skaters, y los pelados con los pelados*”, observava la Sandra; i recordant les paraules del Francesc, “*és que entre els que vesteixen estret i els que vesteixen ample no hi ha molt bon rotllo*”.

Però influeix també la construcció del gust musical. Així ens ho il·lustren les paraules de l’Andreu:

Una diferència molt important és el tipo de música que escolta la gent. (...) Jo diria que és el que més es mira, almenys a la nostra classe. Mira, nosaltres, molta gent que li agrada el *punk* és independentista. I la gent que escolta música espanyola i la *màkina*, a la nostra classe no és el cas, però després resulta que són uns fatxes.

No cal dir que el pes homogeneïtzador de les etiquetes cau també en la seva aplicació sobre els integrants d’aquest agrupament: són els “catalanets”, els “independentistes”, els “*skaters*”... I funciona acompanyat d’atribucions relatives al tancament relacional del grup, al seu sentit exclouent. La Belén comentava: “*es que si no hablas en catalán ya pum. Si ya no vistes así como ellos, pum, que ya no.... Son muy cerrados digamos. Son muy cerrados. Entonces yo veo que somos muy distintos, muy distintos*”.

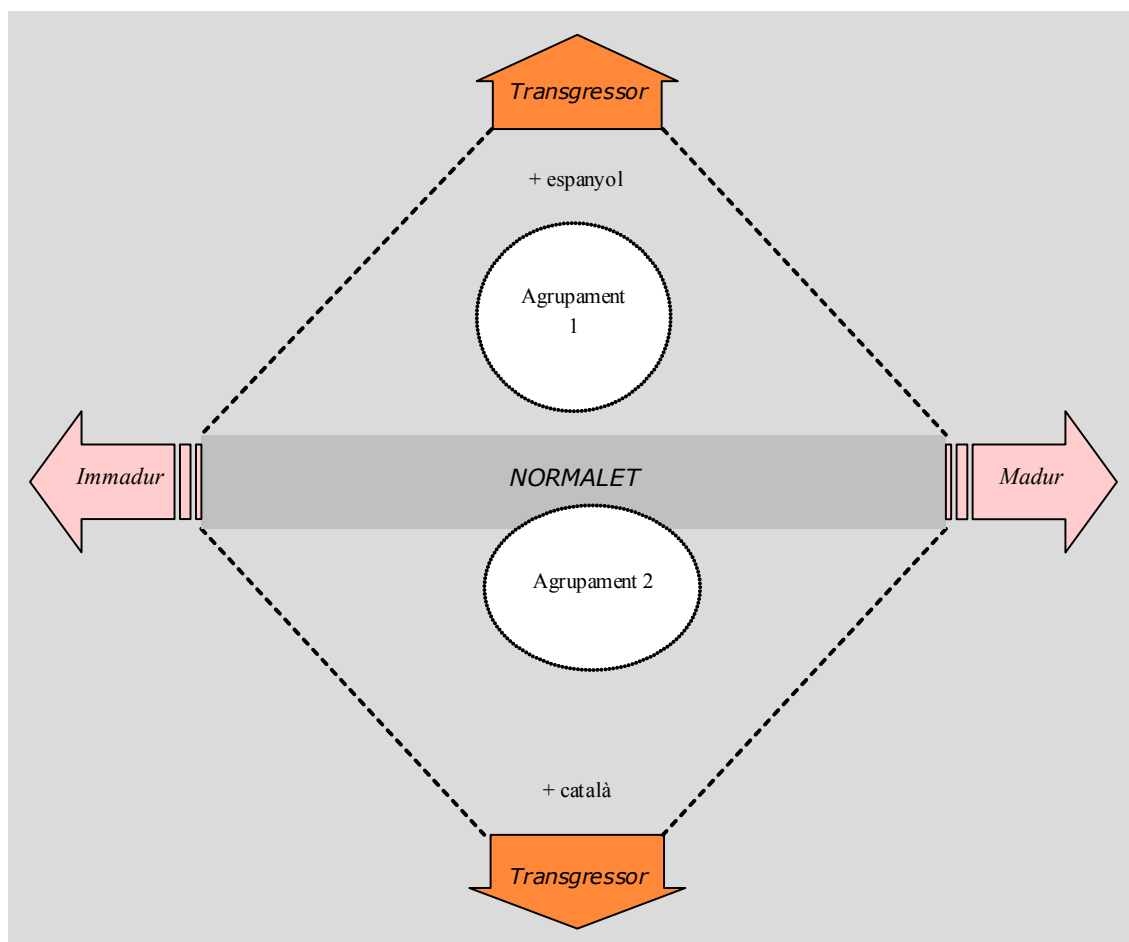
Alhora, però, és evident que la base de realitat d’aquesta categorització és sovint poc sòlida. Per exemple: únicament es declaren independentistes l’Andreu, l’Anna i la Lenny, mentre que la resta de nois i noies d’aquest grup, si bé són catalanoparlants i

defensen el seu ús habitual del català, no consideren que això afecti les seves relacions amb la resta de companys castellanoparlants. Altra cosa és quan s’hi adjunten representacions sobre les seves transgressions més extremades.

Llavors són tots els qui s’alineen en el seu rebuig a la marxa discotequera o al consum de drogues sintètiques. Alguns des del rebuig frontal contra tota pràctica extrema (és sobretot el cas de la diada Mireia-Aïda), d’altres des del rebuig a les connotacions d’algunes d’aquestes pràctiques. Així, el Xavi, la Lenny i el Rubén afirmen sortir molt de nit, però prefereixen els bars més que les discoteques, els espais recollits a on reunir-se “privadament” (i sovint fumar porros i beure cervesa) més que els ambients concorreguts destinats al consum d’oci.

Per tot plegat situem gràficament el posicionament general d’aquest agrupament de la següent manera:

FIGURA 17: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1 i 2 (4.A.)



Quant a les representacions de l'eix madurs-immadurs, continuen tenint pes les atribucions diferencials per gènere, si bé en aquest cas de manera menys accentuada. Aquest fet es deu sobretot a la caracterització compartida sobre la figura del Xavi. Tots els seus companys d'aula, de dins i fora del seu cercle de relacions més immediat, estan d'acord a designar el Xavi com el noi més madur de la classe. La mateixa Belén en parla:

De chicos te diría al Xavi, por lo informado que está de la vida, por la cultura que tiene, las cosas como son, puedes hablar con él de lo que te de la gana. Yo lo veo maduro, para algunas cosas quizás sea muy alocado y para otras muy maduro; como yo, por ejemplo.

De la resta de nois d'aquest grup tal vegada siguin el Ramon, l'Andreu i l'Albert els considerats més "infantils". Ens ho il·lustrava el Rubén en valorar les implicacions de passar de compartir el temps d'oci amb el grup on hi eren l'Andreu i l'Albert a sortir més amb el grup on hi són, entre d'altres, el Xavi i el Joan: *"m'ho passo molt més bé sortint tots els dies. (...) amb l'altre grup això no es feia. Quedàvem per patinar o per jugar a la Play. Ara quedem, estem xerrant del que sigui. De tant en tant fumem"*.

Això ajuda a explicar la centralitat del Xavi dins l'estructura general de la xarxa-classe. Ell i la Belén representen els nòduls amb un veïnat més extens i amb unes mesures més elevades de proximitat a la resta de grup i individus, d'intermediació i capacitat d'influència (veure Taula 6). En el cas del Xavi aquestes mesures presenten els següents valors: un 31,3% de *nbetweenness*, un 54,8% de *ncloseness* i un índex d'influència (poder-bonacich) de 9. Més perifèrics són els posicionaments del Ramon, el Joan i l'Albert, els quals deuen la seva sociabilitat als seus lligams interns amb els integrants d'aquest agrupament. Entremig se situen la resta de posicionaments relacionals, essent relativament destacats els ocupats per l'Andreu (nòdul articulador de les relacions internes del grup) i l'Anna, amb la tercera millor marca de la classe en mesures de *nbetweenness* (un 14,5%) i *ncloseness* (un 46,9%), ben connectada amb les noies de l'agrupament 3 gràcies al seu vincle amb la Pilar⁹⁶.

⁹⁶ L'Anna i la Pilar són les dues delegades de classe.

L'agrupament 3 (i rodalies)

M'he estès en la caracterització dels dos agrupaments anteriors en tant que representen les tensions posicionals principals dels mapes relacionals i culturals tant de la xarxa-classe com de les geografies articulades en hores de pati. “Entremig” se situen les noies que formen aquest tercer agrupament: la Leti, la Pilar, la Sara, l'Adela, la Mònica i la Claudia. Sis noies filles de famílies de classe treballadora, amb pares i mares amb nivells d'instrucció obligatoris.

Tant elles com la resta dels seus companys de classe donen compte d'aquest estar “entre dues aigües”. En el següent fragment d'entrevista, la Sara ho expressa tornant a referir-se a les diferències entre el caràcter, més o menys obert, dels integrants dels anteriors agrupaments:

Sara: O sea, sí, porque hay muchos. La Belén, la Andrea, la Sandra y todos esos son una cosa, y después la Anna, la Lenny y todos esos son otros. O sea, todos bien pero hay diferencias.

Entrevistador: ¿De qué tipo?

S: De cómo opinan, cómo piensan.

E: Por ejemplo...

S: No sé, porque, por ejemplo, la Belén y todas esas son como mucho más abiertas y más ellas y más de alborotadas. En cambio la Anna, la Lenny son más cerradas, más...

E: ¿Y vosotras?

S: Nosotras yo creo que estamos en el medio. Sí, porque yo por ejemplo no soy ni lo que es la Anna ni la Lenny, ni lo que es la Belén.

Per la seva banda, la Belén fa referència a la versatilitat posicional d'aquest tercer grup: “(...) *con esas nos llevamos super bien. Ese, digamos, es otro grupo. Que están como nosotras, que se acoplan a todo, pero están como entre medio*”.

Totes sis seuen juntes a la darrera filera de la classe. La majoria s'han conegut aquest curs: la Sara (noia argentina) i la Claudia (noia xilena) són noves a l'institut; l'Adela és repetidora de quart; la Leti, la Patri i la Mònica anaven juntes a classe i es coneixen des de tercer, per bé que no han començat a relacionar-se fins entrat el curs present. La triada articuladora d'aquest cercle de relacions és la formada per la Leti, la Pilar i la Sara. En hores de pati elles tres s'ajunten també amb la Claudia i dues noies d'altres classes i ocupen el banc d'aquella zona de pati per on sobretot es mouen els nois i noies més petits, estudiants de primer, segon i tercer d'ESO (veure Figura 16). En hores

d'esbarjo l'Adela aprofita per veure's amb els seus antics companys de classe, actualment estudiants de primer de batxillerat, i la Mònica acostuma a pujar sola a la biblioteca. Fora de l'institut tan sols es veuen la Leti, la Pilar i la Sara, les quals acostumen a quedar per anar a fer una volta o per reunir-se a casa d'alguna d'elles.

Quant a raons d'homofilia és cert que aquestes sobretot es perfilen en contrast amb allò que representen els *cliques* 1 i 2. Si bé s'aproximen més al grup de la Belén que no pas al del Xavi (veure les connexions de la Leti i l'Adela en el sociograma de la Figura 14), allò que diuen compartir és allò que les distancia de les tensions posicionals més extremes. A diferència d'aquestes representacions, elles són sobretot "normaletes". Ens ho deia la Leti: "*ni tan a saco como la Belén y estas, ni tan bordes como el Xavi y la Anna*". Els seus gustos i pràctiques dins i fora de l'aula, si bé internament diversos, es defineixen en funció d'aquests contrastos.

A classe passen més inadvertides que la resta (ens ho diuen els seus companys i professors), la qual cosa no significa que estiguin sempre atentes. Tant l'observació de camp com els seus propis comentaris ho certifiquen: xerren constantment en veu baixa, es passen notes, es fan bromes entre elles, ridiculitzen amb ganyotes el professor quan aquest no les veu, etc. Únicament la Claudia i la Mònica es mantenen al marge d'aquestes pràctiques. Quant a les seves expectatives acadèmiques, a excepció de l'Adela (que espera matricular-se en un curs d'esteticien), la resta esperen seguir cursant estudis postobligatoris reglats. La Claudia i la Sara tenen clar el seu interès d'estudiar batxillerat i accedir a la universitat. La Leti, la Pilar i la Mònica, totes tres amb un expedient acadèmic força "justet", esperaran als resultats finals del curs per triar si fan batxillerat o es matriculen en algun CFGM.

En el terreny estètic elles mateixes destaquen les seves diferències internes. A la Leti i l'Adela els agrada arreglar-se i vestir més estret que ample. En canvi la Pilar i la Sara vesteixen més aviat ample (la Pilar comentava: "*Jo és que, amb el grup aquest, jo vaig amb unes pintes. Van totes així, més o menys, i jo... A vegades ho penses i dius, 'què pinta aquesta aquí?'*"). La Mònica i la Claudia varien força d'estil ("*yo me pongo lo primero que veo. No me importa mucho, a veces voy deportiva y otras me pongo más hippy, depende*", ens deia la Claudia). Això sí, evitant totes elles provocacions estètiques més extremades.

Tampoc escolten els mateixos grups de música, per bé que totes se separen d'aquells estils més "agressius" i connotats. Així ho expressa la Mònica:

Mònica: No sé com es diuen això però els hi agrada el *heavy metal* i això [referint-se als membres de l'agrupament 1]. I a nosaltres més el *pop*.

Entrevistador: Què escoltes tu normalment? Què tens aquí? [assenyalant el *discman*]

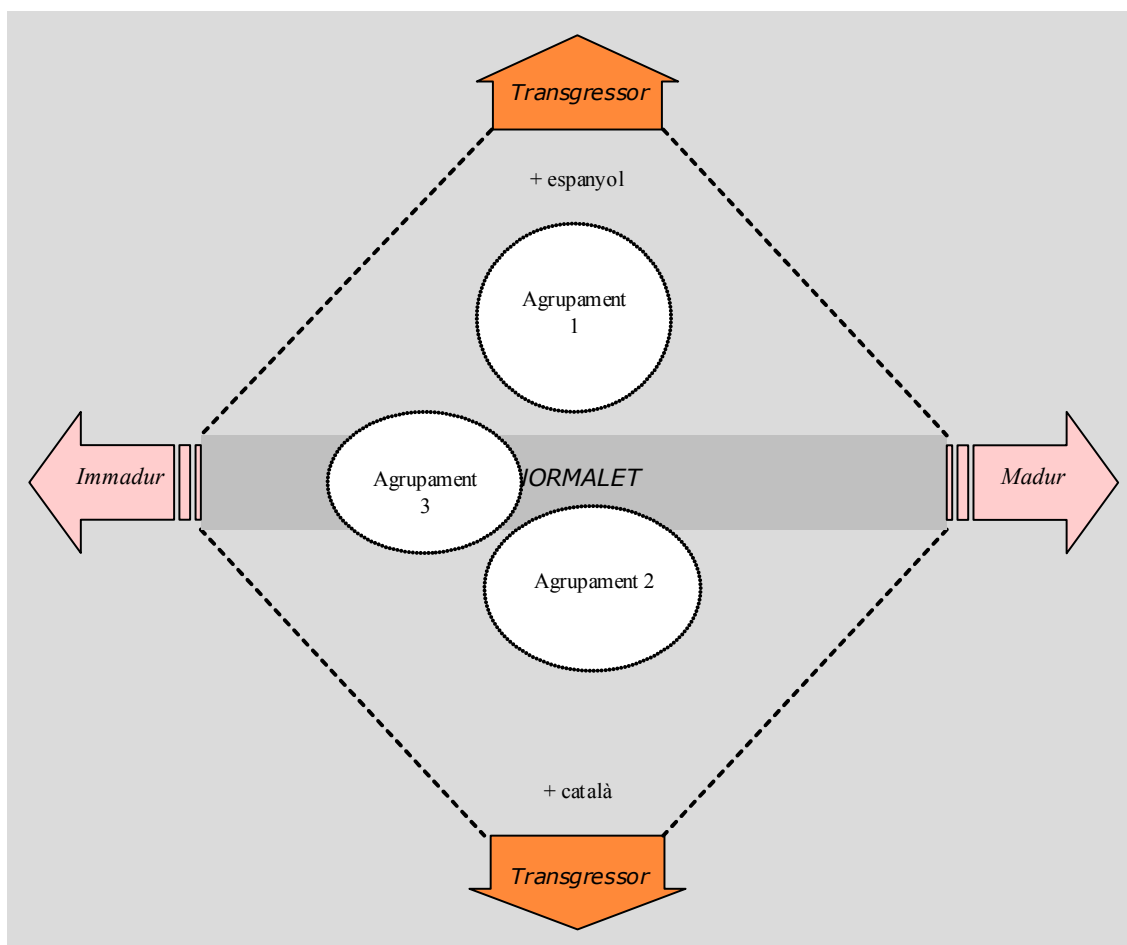
M: Jo? *Uf*, tots els de Operación Triunfo, tota la que està de “moda” i veig per la tele. Però el que li agrada a la Belén del Fari i la *màkina* i això, a mi no m'agrada. La Pilar li agrada molt l'Avril Lavigne i a mi..., hi han cançons maques, però no m'agrada massa.

En els seus hàbits d'oci també eviten pràctiques transgressores. Les que més surten són la Leti, la Pilar i la Sara, i ho fan sobretot per voltar pel centre del poble o anar de botigues. Ens referíem abans (veure punt 5.1.1.2. “Voltant”) als significats d'aquesta pràctica d'oci citant l'expressió “tonteras” utilitzada per la mateixa Sara. Sovint es troben per anar a veure alguna pel·lícula o escoltar música a casa d'alguna d'elles. No els agraden massa les discoteques i critiquen el consum de drogues que suposen practiquen alguns dels seus companys de classe. La Pilar, per exemple, explica alguns canvis en la seva manera de viure l'oci des que s'ajunta amb les seves actuals amigues:

Jo, per exemple, l'any passat, quan anava aquí, em portava bastant bé amb la Sandra, la J. [alumna d'una altra classe], que abans anava a classe, i amb molta gent d'aquesta, i jo sortia amb ells de festa. Jo sortia a discoteques amb ells. Però ara el contacte ja no el tenim tant així. I ara que vaig amb la Leti i aquestes, doncs ja portem un altre rollo més tranquil.

Aquest seria, doncs, el seu posicionament general en relació a la resta d'agrupaments que delimiten els mapes relacionals i culturals del grup-classe:

FIGURA 18: Posicionaments culturals dels Agrupaments 1, 2 i 3 (4.A.)



A més de les connotacions infantils associades a alguns dels seus gustos i pràctiques tant a dins com fora de l'institut, corroboren el seu posicionament tendent a la immadura les consideracions de la Claudia. Tornarem a parlar d'aquesta noia d'origen xilè recentment arribada a l'institut en el següent capítol. Interessa aquí destacar la manera com explica el seu “desencaix” amb el sentit dels interessos i dedicacions de les seves companyes, amb qui, malgrat tot, continua passant la major part de la seva jornada escolar.

Sí claro, con los que me ajunto ahora por lo menos, son de otra forma de pensar, no es que choquemos, ni discutamos pero no sé, es distinto, la forma y todo. O sea, es que yo tengo como otro interés. Pero ahora, de momento, hago lo que ellas hacen pero no lo que a mí gusta o me gustaría. Tampoco es que no me guste lo que hagan ellas, pero como no me relaciono bien, no hay confianza, no hay comunicación con ellas, yo no puedo hacer nada. (...) Que fuera más relajada, más sencilla, que no se preocupe tanto por..., boberías, es que no sé cómo explicártelo, más madura. Yo normalmente me llevo mejor con la gente mayor.

Les seves posicions individuals dins l'estructura general de la xarxa-classe responen a bona part dels arguments apuntats. Cap d'elles disposa d'un veïnat extens; és a dir, sobretot es fan entre elles. Sí semblen destacar, però, des del punt de vista de les seves mesures de proximitat global i capacitat d'intermediació, els nòduls representats per la Pilar (18% de *nbetweenness* i 45,1% de *ncloseness*) i l'Adela (13,2% de *nbetweenness* i 45,1% de *ncloseness*). Aquesta major centralitat la deuen al seu vincle personal amb integrants significatius d'altres grups: la Pilar amb l'Anna, l'Adela amb la Belén. En canvi destaquen per la seva marginalitat relacional en el conjunt del tram de la xarxa les posicions de la Claudia i la Mònica (veure Taula 6). Fèiem menció al sentiment de desenaix de la Claudia. Pel que fa a la Mònica, ressaltava el fet de ser considerada per la resta dels seus companys i companyes com la noia més tímida de la classe. Significativa és la reacció del Xavi en adonar-se que en el decurs de l'entrevista no l'ha anomenada en cap ocasió:

És veritat, me l'he deixat, veus?, és tan tímida que me l'he deixat. És una persona que mai tens en compte i que inclús oblides la seva presència. La Mònica potser és la que menys amics té, i també la més tímida.

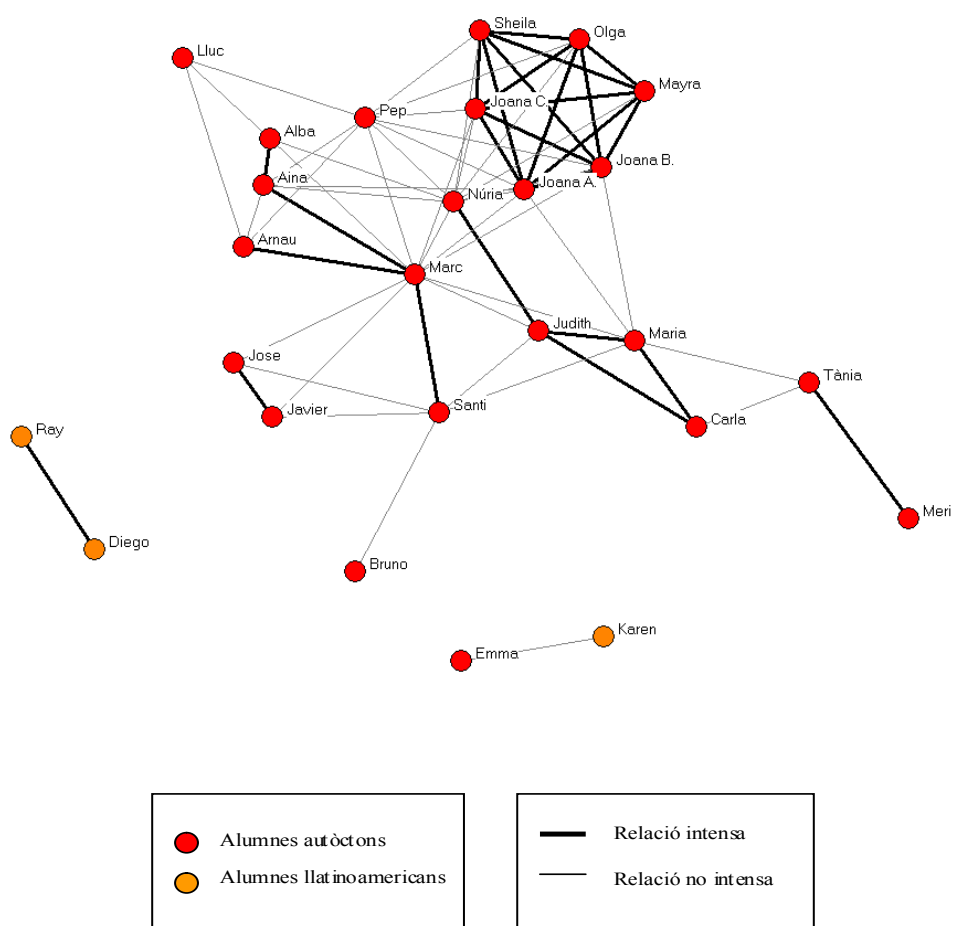
6.1.4. IES A: el 2on d'ESO

M'ocupo finalment dels sentits i valors de les dinàmiques relacionals pròpies del grup de 2on de l'IES A.

6.1.4.1. La xarxa-classe

El sociograma plasma el corresponent tramata de relacions que configura la xarxa-classe.

FIGURA 19: Sociograma del grup-classe 2.A.



L'anàlisi estadística de *cliques* identifica la força de l'agrupament format pels nòduls representats per la Joana A., la Joana B., la Joana C., l'Olga, la Sheila i la Mayra. El sociograma permet fer visible la densitat de les relacions internes d'aquest grup així com la posició pròxima a aquest *clique* d'altres alumnes com el Pau, la Núria i l'Aina. Com detallarem seguidament, es tracta aquest de l'únic cercle ampli de relacions consolidat dins la xarxa-classe. Entorn seu, la resta d'alumnes mantenen patrons de sociabilitat més reduïda, alguns d'ells ocupant posicions igualment centrals, d'altres situant-se a la perifèria de l'estructura general de la xarxa. Aquest darrer és el cas dels tres alumnes equatorians de la classe, el Diego, el Ray i la Karen.

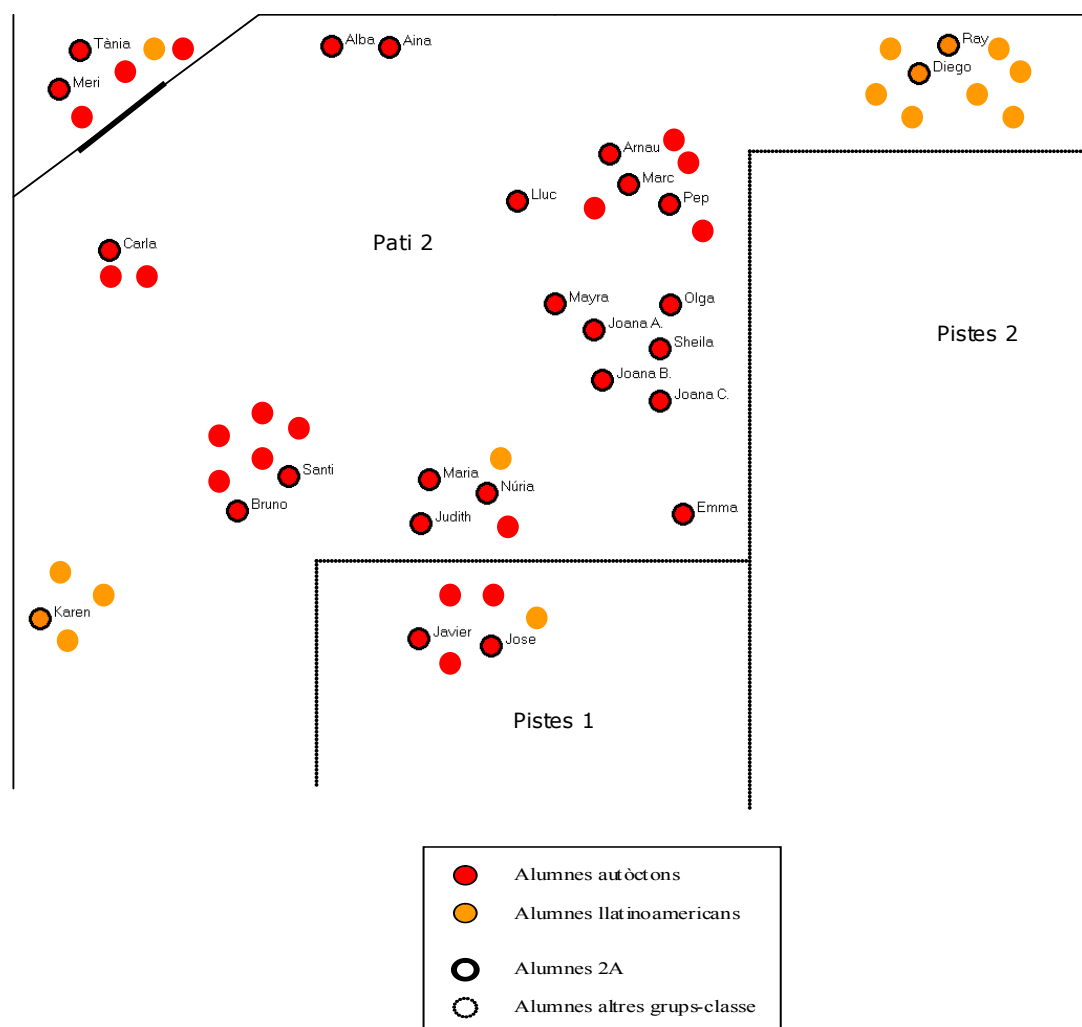
La següent Taula presenta les mesures de centralització individuals dels alumnes d'aquest grup-classe:

TAULA 7: Mesures de centralitat, grup-classe 2.A.

	Rang (Degree)	Intermediació (<i>nBetweenness</i>)	Proximitat (<i>nCloseness</i>)	Poder (índex Bonacich)
Marc	39	23,9	58,1	13
Núria	33	14,3	56,8	11
Joana A.	29	5,6	55,6	10
Joana B.	28	4,4	55,6	10
Sheila	26	0,1	44,6	9
Joana C.	24	1,1	52,1	8
Aina	24	0,6	48,1	7
Olga	23	0,1	47,2	7
Pep	23	6	56,8	7
Maria	22	16,1	46,3	6
Mayra	20	0	42,4	6
Arnau	18	1	42,4	6
Judith	16	3,4	50	5
Carla	16	0,5	40,3	4
Lluc	16	0,2	41	4
Santi	16	8,3	47,2	3
Tània	14	6,7	46,3	3
Alba	12	1,3	37,9	3
Jose	12	0	46,3	3
Meri	11	0	40,3	3
Javier	11	0	41	1
Bruno	8	0	35,2	1
Diego	8	0	41,6	1
Ray	6	0	29,7	1
Emma	5	0	29,7	1
Karen	4	0	23,1	1

I la Figura 20 visualitza els patrons relacionals més freqüents protagonitzats en hores de pati pels mateixos alumnes.

FIGURA 20: Agrupaments en hores d'esbarjo i ocupació d'espais del pati, grup-classe 2.A.



6.1.4.2. Agrupaments sortints

L'agrupament central (i rodalies)

Tant alumnes (elles incloses) com professors s'hi refereixen com el grup de "les Joanes". Es tracta de sis noies que mantenen lligams relacionals intensos tant a classe com al pati (veure Figura 20). Es veuen també fora del centre, per exemple quan queden els divendres per la tarda per passejar pel centre del poble. Aquí un incís: es dona la

circumstància que la majoria dels alumnes d'aquest grup classe (i també molts d'altres de la resta de classes de segon) es fixen una mateixa hora i lloc de trobada per a totes les tardes de divendres, una botiga de lllaminadures al carrer més comercial del centre de la ciutat. Segons afirmen els nois i noies d'aquest grup-classe, arriben a reunir-se davant aquest establiment fins a 30 ó 35 persones estudiants de 2on d'ESO del mateix institut. Però ja des dels primers moments s'hi van produint descomposicions successives; alguns miren botigues, d'altres van a les pistes poliesportives, molts es troben i marxen a casa d'algun d'ells... En el cas de "les Joanes" normalment acaben quedant-se elles sis soles, sovint en companyia de l'Aina o la Núria.

M'he referit a aquesta pràctica d'oci ja que dibuixa tant la intensitat de les relacions internes d'aquest grup, com pel sentit de les seves connotacions més generals (veure punt 5.1.1.2. "*Voltant*"). Recordem, per exemple, les paraules de la Núria en qualificar les apropiacions típiques de determinats espais d'oci del municipi. "*Els que queden al S. [botiga de lllaminadures] som nosaltres, després estan els que queden als cines, que són gent més així, de buscar-se problemes, de fumar porros i tal*". Però algunes de les noies del grup també assisteixen a les mateixes activitats extraescolars: la Joana A. i la Joana C. (també la Núria) van juntes a classe de *hip-hop*; l'Olga, la Joana B. i la Mayra fan anglès a la mateixa acadèmia. A excepció de l'Olga (nova d'aquest curs) totes elles es coneixen de l'any anterior, i gairebé totes havien estudiat a la mateixa escola de primària. Totes sis són catalanoparlants i filles de famílies de classe mitjana-alta, amb pares i mares amb estudis superiors; un perfil que comparteixen els alumnes relacionalment més pròxims a aquest cercle social, aquests són, les seves rodalies: el Pep, la Núria, l'Aina, l'Alba, el Lluç i l'Arnau.

Si bé no deixen d'advertir que és encara d'hora per formular-se clares expectatives en el terreny acadèmic, cap d'elles dubta del seu futur accés a la universitat. El seu expedient és més que digne, com ho és també el dels companys que més proximitat hi mantenen dins la xarxa-classe. Particularment brillants són les avaluacions acadèmiques de l'Olga, el Pep, l'Alba i el Lluç. Tots aquests alumnes, com la resta dels seus companys fan referència al clima de competitivitat que es respira a classe quan, per exemple, es reparteixen correccions d'exàmens. Els mateixos professors en donen fè. La Joana A., per exemple, explicava:

La Olga, *puf*, es preocupa molt. Suposo que perquè el seu pare abans era profe d'aquest cole i ella venia d'un altre. La Mayra i la Sheila també es preocupen molt, també crec que jo, en una certa manera. Després la Joana B. i la Joana C. es preocupen, però la Joana B. perquè té la seva mare aquí. Totes a la seva manera es preocupen, però cadascuna més així. I hi ha molts piques per aviam qui treu millors notes (...), en general, no només nosaltres.

Tornant al nucli dur d'aquest agrupament, a "les Joanes", algunes d'elles justifiquen la seva relació d'amistat referint més motius d'homofília. Dos d'aquests motius són el seu catalanisme i el seu feminisme. Ens ho deia l'Olga: "*Nosaltres, a més, som molt feministes, entre cometes, i defensem els nostres drets i no veiem els tios com uns déus. (...) independentistes una mica, sobretot la Joana C., que va sempre amb samarretes així i tal*". Corroborant la importància d'aquesta darrera coordenada ("català-espanyol") en el conjunt de les geografies articulades a l'IES A, la mateixa Olga continuava: "*(...) després hi ha els típics del curs que van, així, de xulos i els hi agrada anar, així, de guais, parlant castellà i van així pelats*".

Tot plegat, la seva intensitat relacional, el seu posicionament acadèmic, els seus idearis, la seva extracció socioeconòmica..., contribueix a situar-les com a grup representant de determinades marcacions simbòliques. El Santi, noi força allunyat del cercle de relacions d'aquest agrupament, en feia un retrat certament no gaire afavoridor⁹⁷:

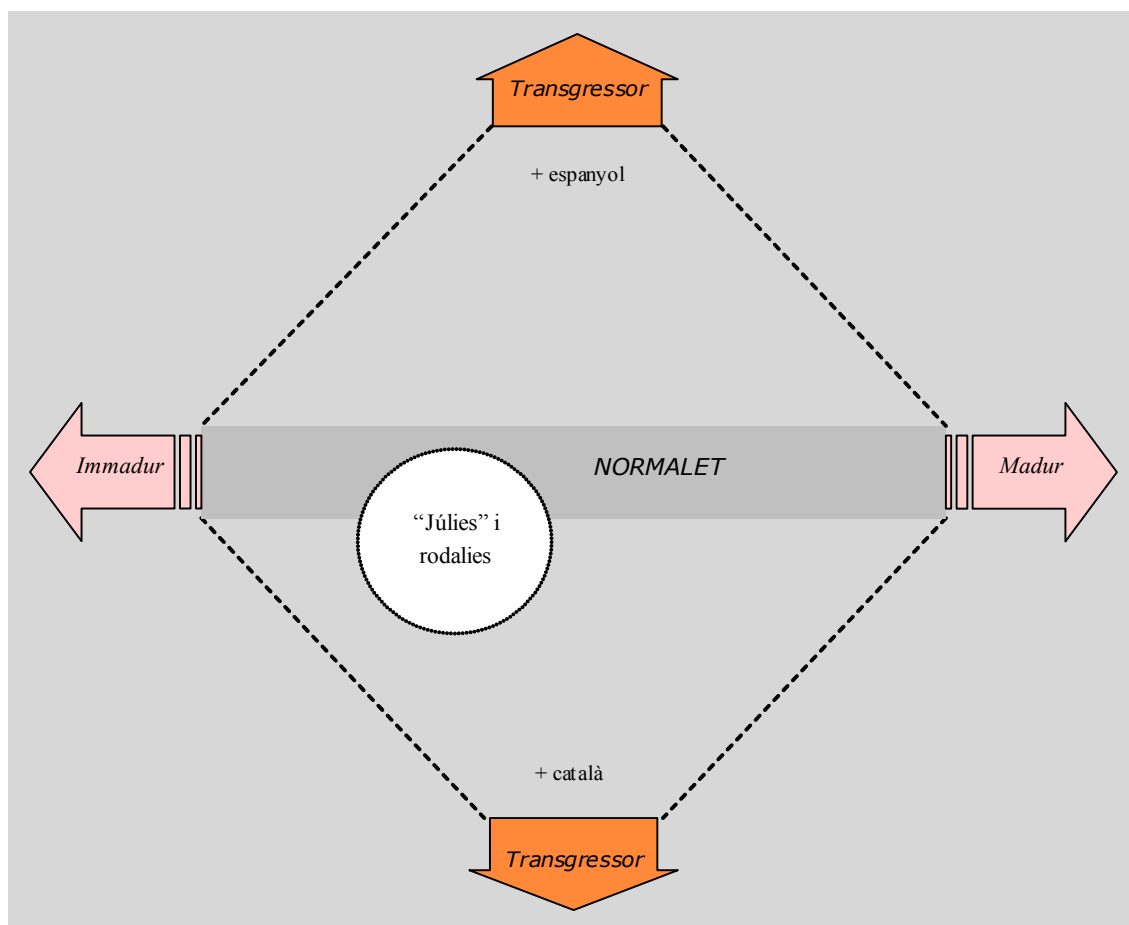
La Sheila y la Mayra. Así muy *pijas*, que están todo el día, 'ay tío, *deixa'm*'. Luego está la Alba, que saca todo excelentes y que cualquier cosa que digas ella te dice que es más inteligente que tú, que se cree no sé qué y que los profes también la tienen mimada. Son las niñas éstas, que son las *catalufas*, feministas, y que no saben ni lo que creen. Porque creen en algo y no saben ni los motivos, y que se van quejando, por ejemplo, del machismo y por detrás van diciendo, '*és que els homes no sé qué, i els homes no sé quantos*'. Y yo, de las niñas de la clase, me caen bien tres, que son las más normales [referint-se a la Maria, la Carla i la Judith].

Pel que fa a l'eix transgressors-normalets, totes sis es distancien frontalment tant d'aquelles noies que vesteixen excessivament "provocatives" ("*les presumidetes, bueno que els hi agrada ensenyar el melic i tot això*", que caricaturitzava la Mayra), com en general de tota pràctica considerada "extremada" (a les entrevistes fan sobretot aparició tres d'aquestes pràctiques: fumar, anar a la discoteca i anar amb nois).

Proposaríem doncs la següent representació gràfica:

⁹⁷ Per bé que en aquesta cita no apareixen referències explícites a distincions de base classista, bona part del discurs del Santi s'entén efectivament en relació a la seva oposició als posicionaments homològics "pijos", posicionaments que filtren *habitus* i estils representats com a "marques" de classe social (en aquest cas, de classe mitjana o mitjana-alta).

FIGURA 21: Posicionament cultural de l'Agrupament central (2.A.)



Optem per fer tendir el seu posicionament cap a “zones” d’immaduresa tant jutjant les connotacions dels seus gustos i pràctiques (dins i fora de l’escola), com per les consideracions relatives d’alguns dels seus companys: “*las niñas mimadas*”, segons el Santi, o “*paves*” i “*infantils*” d’acord amb l’Alba, tanmateix pròxima al seu cercle de relacions gràcies al vincle diàdic que manté amb l’Aina.

En qualsevol cas és rellevant la centralitat de la posició ocupada per aquest *clique* dins l’estructura de la xarxa. Si atenem als sis nòduls que formen el seu nucli dur, destaca l’extensió dels seus veïnats (rang) motivada pel fet de tractar-se d’un agrupament ampli amb una densitat relacional interna notable. Però si fem cas dels valors de les mesures de proximitat general (*ncloseness*) a la resta d’individus i lligams relacionals, aleshores sobresurten les posicions de la Joana A. (55,6%), la Joana B. (55,6%) i la Joana C. (52,1%). Únicament tres alumnes superen aquestes darreres marques, el Marc (amb un 58,1% de *ncloseness*), la Núria (56,8%) i el Pep (56,8%). Tots tres, sobretot la Núria i el Pep, són individus vinculats al cercle de relacions que articulen les anomenades

“Joanes”. Particularment el Marc (amb una *betweenness* del 23,9%) i la Núria (14,3%) expliquen la seva centralitat global gràcies a les seves funcions de pont amb d’altres conjunts relacionals: el Marc sobretot arran del seu lligam amb el Santi, la Núria a la seva relació amb la triada Judith-Maria-Carla.

Altres tendències “centrals”

M’acabo de referir al pes relatiu del Marc dins l’estructuració de la xarxa-classe. Des de tots els punts de vista es tracta aquest de l’individu estratègicament millor posicionat dins la xarxa. Més enllà dels valors dels corresponents indicadors de centralitat, val a dir que el Marc és considerat per tots els alumnes entrevistats com el noi més madur de la classe, com el noi qui té més amics i menys enemics. Efectivament l’observació de camp permet corroborar la seva facilitat per combinar relacions de companyia i amistat tant amb el cercle de “les Joanes” com amb els seus principals “oponents”, el Santi i els seus amics (Bruno, Jose i Javier). A classe canvia constantment la seva ubicació, de vegades compartint taula amb el grup del Santi, a voltes amb alguna de les sis noies en qüestió. El Bruno, per exemple, comentava “*es el único normal de los catalanes*”, la Joana A. “*és molt bon tio, ens portem molt bé amb ell*”. Reuneix també la combinació d’aquells capitals millor valorada: sap estudiar (treu notes excel·lents) i sap divertir-se (a classe no es comporta com un “empollón”, fora del centre surt amb els amics, fa esport i té èxit amb les noies).

Parlàvem de la bona relació existent entre el Marc i el Santi. Efectivament, exceptuant el Marc, la resta d’amics del Santi (Bruno, Jose i Javier) es distancien del que “representen” “les Joanes” en el context dels mapes relacionals i culturals de referència. Hem citat les crítiques del Santi a la immaduresa, el catalanisme i el feminisme atribuït a aquestes noies. I hem també recordat les paraules de l’Olga referint-se a les marcacions simbòliques atribuïdes als amics del Santi (“*van, així, de xulos i els hi agrada anar, així, de guais, parlant castellà i van així pelats*”). Coincideix també que el Bruno, el Jose i el Javier són els alumnes amb pitjors notes de la classe, aquells qui més interrompen les explicacions dels professors i aquells qui menys “refinen” la seva preocupació pel seu vestuari. D’acord amb les explicacions apuntades en el punt 5.1.1.3. “Els territoris estilístics”, entendrem que aquest nois etiquetin com a “*pijes*” les noies que es comporten i vesteixen com “les Joanes”. Alguns d’ells mantenen menys distàncies amb algunes de les pràctiques considerades per la majoria dels seus companys com a transgressores. El Bruno, per exemple, comenta:

Es que si a esta edad pruebas un cigarro es normal. No meterse coca, pero un cigarro es normal. Ellos, por ejemplo, seguro que tienen alguno que está, *'no tío que em moriré, que és malíssim'*. Y yo no fumo siempre pero a veces un cigarro o algo.

Tornarem més endavant sobre la transcendència d'aquest seguit de tensions entre els uns i els altres posicionaments. Sí convé situar la figura del Santi com a nòdul força central dins la xarxa-classe (veure Taula 7). A més es desmarca en bona mesura dels posicionaments escolars dels seus amics. Disposa d'un bon expedient acadèmic (malgrat a classe sigui dels qui més "la lia") i té clar que vol accedir a la universitat: "*es el listo del grupo*", afirmava el Bruno.

En canvi des del punt de vista del Santi (també dels seus amics), les noies més "normals" són la Judith, la Maria i la Carla. Són les qui des de l'òptica de la majoria de les noies de la classe representen posicionaments més transgressors tant en el terreny estètic ("*les que van provocatives, molt arrepades i marcant molt*", segons l'Aïda; o d'acord amb el que comentava la Mayra, "*les presumidetes, bueno que els hi agrada ensenyar el melic i tot això*"), com en el de les pràctiques. En relació a aquest segon terreny, la Núria valorava el sentit del canvi de posicionament de la Maria:

Abans tampoc és que fos molt d'estudis i això, tampoc la coneixia molt, però estava una mica més centrada. Ha conegut a molta gent que passa d'estudiar, més gran. Gent una mica problemàtica. Jo crec que ha canviat a pitjor. (...) I fuma i tot això.

D'aquestes tres noies destaca, no obstant, la proximitat al conjunt de nòduls de la xarxa de la Judith (amb un 50% de *ncloseness*), fruit de la seva relació d'amistat amb la Núria, així com l'elevat valor d'intermediació de la Maria (amb una *nbetweenness* del 16,1%, la més elevada després de la del Marc), conseqüència del seu vincle amb el Santi, la Tània i el Marc.

Tendències "perifèriques"

M'acabo de referir als que acostumen a compartir pupitre amb el Santi, aquests són el Bruno, i la diada Jose-Javier. Des del punt de vista estrictament relacional convindria fer notar que els tres nòduls que els representen ocupen posicions força perifèriques dins l'estructura general de la xarxa-classe. Les seves mesures de centralitat, en particular les del Bruno (amb un 35,2% de *ncloseness*, i sense pràcticament capacitat d'intermediació i influència) així ho indiquen. En general tots tres es relacionen poc o

gens amb la resta de companys de classe: els vincles del Bruno es limiten al seu lligam amb el Santi, mentre que en el cas del Jose i el Javier, si bé estableixen contactes relativament freqüents amb el Santi, circumscriuen la seva sociabilitat dins l'aula a la mútua relació d'amistat que mantenen. En hores de pati el Santi i el Bruno comparteixen companyies d'altres grups-classe; el Jose i el Javier s'ajunten amb d'altres nois del mateix curs per, generalment, jugar a futbol (veure Figura 20).

Cas també extrem, si bé molt diferent és el de la Meri. Els seus companys de classe no dubten a considerar-la l'"empollona" de la classe, per quant (a diferència del cas d'alguns nois i noies participants del cercle de relacions del grup de "les Joanes"), combina la seva manifesta preocupació pels estudis (reflectida en la consecució d'un expedient brillant) amb una situació relacional força "precària" dins el context de la xarxa-classe. Dins l'aula pregunta constantment el professor o professora i demana gairebé sempre el torn de paraula per respondre les seves preguntes. Quan el funcionament de la classe ho permet, s'aixeca i xerra amb la Tània La resta dels seus companys de classe consideren que és una de les noies més tímides i amb menys amics tant de la classe com de fora d'ella. En hores de pati s'asseu al vestíbul amb la Tània i altres noies d'altres grups-classe de segon.

Però més que la Meri, qui més és nominada en ser preguntats els alumnes sobre la noia més tímida de la classe i amb menys amics és l'Emma. En situació d'entrevista ella mateixa explica les seves dificultats per consolidar amistats o companyies duradores. Molts i molt diversos han estat els problemes que l'han impedit de participar de manera estable en algun dels agrupaments formats a classe o fora d'ella. La recordem com aquella noia amb una gran afecció a jugar a futbol en hores de pati (veure punt 5.1.1.1. "Les pràctiques informals"), la qual cosa l'havia impedit de "*veure com són les amistats juntes...*". Ara "*volia saber com era. Perquè és el que fa la gent d'aquesta edat. (...) prefereixen tenir una estona per les seves converses i tenir confiança entre elles mateixes*". Però moltes han estat les experiències de rebuig viscudes, algunes d'elles a causa del seu suposat "mal caràcter", d'altres explicades en funció del seu "desencaix estètic". Per exemple, la Maria, recordant la seva pròpia experiència, explicava: "*Jo per exemple abans vestia diferent, vestia com la Emma i a mi ningú em va acceptar*". Des del punt de vista de l'Alba: "*l'Emma té una manera de vestir diferent, i la gent se'n riu d'ella. Sempre insistim molt de què hem de respectar a les persones i que si són diferents o vesteixen diferent els hem d'acceptar, i al dia següent ja s'estan rient de la roba que ha portat*". Un d'aquests problemes el va tenir arran d'un intent deliberat per la seva part d'acostar-se al grup de les Joanes:

Ara, no sé, com ja tenen confiança entre elles. Ja no em diuen... Perquè tenen el seu grup i em diuen, 'ves-te'n d'aquí que estem parlant', i això. (...) Clar, perquè en aquest grupet em deien que tenien que parlar entre elles i, clar, jo m'han anava. A mi em diuen que marxi i marxo, què hi farem.

L'Emma començava recentment a comunicar-se amb certa freqüència amb la Karen, noia d'origen equatorià, procedent de Guayaquil i present a l'institut des de l'inici de primer d'ESO. Totes dues presenten els índex més baixos de centralitat dins la xarxa-classe. A l'hora d'educació física, per exemple, formen sempre parella d'exercicis. Fora de classe, en hores de pati, la Karen s'ajunta amb altres noies equatorianes, mentre l'Emma acostuma a voltar sola entre les pistes i el vestíbul del centre (veure Figura 20). Parlarem del cas de la Karen i del sentit del seu vincle amb l'Emma posteriorment.

I també ens referirem a les relacions diàdiques entre el Diego i el Ray, tots dos nois equatorians, arribats a Catalunya en moment de cursar els darrers cursos de primària. Si bé a classe mantenen certa proximitat amb el Javier i el Jose, tots dos es relacionen al pati amb nois d'origen equatorià d'altres classes i cursos, formant un grup tant nombrós com protagonista de determinades marcacions simbòliques.

6.2. En síntesi: “els amics són importants”

L'esforç central d'aquest capítol ha consistit a descriure l'estructura de les xarxes socials consolidades en el moment de realització del treball de camp a les aules i zones d'esbarjo que han centrat les unitats d'observació d'aquesta tesi. Al mateix temps, he anat indicant els jocs d'aquelles homologies principalment compartides entre cadascuna d'aquestes formacions relacionals i determinades marques de posicionament d'ordre més específicament cultural (transgressió vs. no transgressió, maduresa vs. immaduresa). En tot cas, s'ha tractat d'un exercici bàsicament descriptiu, d'una instantània dels contextos relacionals que serveixen de referència actual per als processos de posicionament geogràfic del conjunt del nois i noies que en formen part. En el proper capítol s'analitzen amb més profunditat els sentits i les trajectòries d'aquests posicionaments per al cas dels joves d'origen immigrant entrevistats. D'ara endavant, doncs, l'abordatge epistemològic torna a prioritzar els criteri hermenèutic i interpretatiu.

Voldria concloure el present capítol reprenent el fil del debat sobre els possibles efectes dels posicionaments relacionals dels joves adolescents (ubicació específica en les xarxes referents d'amistat, companyia i contacte) sobre la formació i transformació dels seus posicionaments culturals (gustos, discursos, hàbits i pràctiques). Efectivament molts dels joves entrevistats (tant autòctons com immigrants) reconeixen la importància d'aquests efectes. Si bé en cap cas es nega el manteniment d'una mena d'espai de personalitat propi, un “fur intern” no subjecte a pressions o influències de l’”exterior”, en el decurs de les entrevistes sí solen aparèixer referències constants al fet que els cercles d'amistat condicionen en part allò que a un li agrada o desagrada, allò que es fa o es deixa de fer, allò que s'opina sobre certes qüestions. Certament es tracta d'una línia d'influències sobretot reconeguda quan no es parla d'un mateix. Em referia abans als significats atorgats als dictàmens estètics de la moda: alhora que cap jove adolescent reconeix sentir-se pres d'estils estètics prefixats per la moda, gairebé tots opinen que “la resta” sí els segueix. El mateix succeeix quan, genèricament, es parla sobre el poder d'influència dels amics. Aquells que sobretot s'hi deixen infuir són “els altres”. Un exemple: l'Andrea (4.A.) explicava com va perdre una gran amiga justament perquè va deixar-se influir per un cercle d'amistats que “*le cambiaron la personalidad*”. Així ho relatava:

A ver, que ella era antes, bueno, éramos un grupo de muchas amigas, y éramos todas así, normales, en aquella época tirando más para *hippies*. Y luego, en segundo de ESO, llegó una chica que era así, que va más en plan, como las *peladas* de aquí, con la *Alpha*, ‘viva España’, y así, en plan facha.

Y como era nueva y no conocía a mucha gente, pues agarró a esta chica por banda. La cogió y poco a poco le iba comiendo la olla, diciendo que las cosas son de esta manera. Le fue cambiando la mentalidad, la forma de pensar, luego, cuando iba con ella le decía, ‘ahora te vas a comprar esto y lo otro’, y nada, le empezó a comprar cosas distintas, pero totalmente distintas a las de cómo ella era.

En canvi l’Andrea sostenia haver quedat al marge dels mateixos envits d’aquest cercle: *“una persona te puede influir, pero siempre y cuando no tenga una personalidad muy marcada. Porque yo también empecé a ir un poco con éstas, y yo seguí siendo como era. A mi nadie me cambió la forma de pensar”*.

Són pocs els casos en què es reconeix ser un mateix objecte d’influències profundes per part d’aquelles persones amb qui es va. Confessions com les de l’Aïda (4.A.) són certament força excepcionals: *“(…) jo és que sóc molt influenciable i qualsevol cosa ja em canvia de manera de ser, no sé. És que no me n’adonava, i com que ho feia la meva amiga, i com era molt amiga meva, doncs ho veia normal”*.

En definitiva, els amics són importants. I tenir amics és important. Òbviament aquest és també un raonament que planeja sobre les vides quotidianes i els discursos dels nois i noies d’origen immigrat. Ho veurem de seguida.

Capítol 7

<p style="text-align: center;"><i>Geografies Adolescents a l'Escola: Posicionaments dels Joves d'Origen Immigrat</i></p>
--

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

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

Els dos capítols anteriors han servit per interpretar els mapes geogràfics que serveixen de context referencial per als posicionaments culturals i relacionals del conjunt de joves adolescents entrevistats. El capítol 5 s'ha centrat en la identificació de les coordenades i homologies que estructuraven els mapes culturals a partir de les quals els joves adolescents orienten la significació de les seves presències als territoris escolars, de l'oci i familiars. El capítol 6 desenvolupava un exercici de base descriptiva. Ha servit per dibuixar els perfils dels mapes relacionals consolidats en el moment de realització del treball de camp a les aules i zones d'esbarjo que han centrat les unitats d'observació d'aquesta tesi. I ha avançat en l'anàlisi de les raons que justifiquen la consolidació d'aquestes xarxes (propinqüitat, homofília, popularitat...), indicant les correspondències sortints entre formacions relacionals (més o menys homogènies quant a l'origen) i posicionaments culturals, prenent d'aquests darrers algunes de les seves principals marques de significació homològica (transgressió vs. no transgressió, maduresa vs. immaduresa).

És ara el moment de baixar al terreny de les experiències de posicionament viscudes entorn d'aquestes geografies, i de fer-ho copsant el sentit dialèctic de les relacions entre les trajectòries d'acumulació d'experiències en l'ordre cultural i els itineraris d'ubicació en els mapes relacionals. Tot plegat sense descuidar l'atenció al procés invers: la incidència de les experiències de posicionament en la (re)construcció de les mateixes articulacions geogràfiques generals.

Aquesta és l'anàlisi que plantegem realitzar per al cas dels joves d'origen immigrant entrevistats. En l'apartat 7.1.1. recollirem alguns dels moments clau en les trajectòries de posicionament relacional d'aquests joves, mentre que en el punt 7.1.2. ens centrarem en la interpretació dels sentits d'aquells seus posicionaments culturals més significatius. L'apartat 7.1.3. rastreja la mesura en què en la dilucidació de tots dos processos entren en joc els efectes de les atribucions, dels judicis i prejudicis construïts entorn la "qüestió ètnica" i la immigració. A tall conclusiu, l'epígraf 7.2. recull les lògiques resultants dels posicionaments sortints i interpreta les seves dinàmiques de ruptura.

7.1. Els camins per les geografies adolescents

¿Com es mouen els adolescents d'origen immigrat entrevistats en el sí de les geografies culturals i relacionals que conformen els seus camps simbòlics i de sociabilitat en territori escolar?

7.1.1. Experiències de posicionament relacional

Comencem responent a la qüestió relacional. En aquest pla veurem com, d'entrada, cal preguntar-se sobre el *camp dels possibles relacionals* que es presenta “més disponible” per als nois i noies de què ara ens ocupem.

7.1.1.1. Grups tancats, grups oberts

Al principio estaba un poco desorientado, porque como entré un poco tarde, ya algunos ya se orientaban y conocían a muchos profesores. Yo no, yo cuando llegué no sabía dónde estaban las clases, no sabía... Y eso también me fue un problema de atención, porque yo iba siguiendo a los demás, en la clase no me involucraba porque no conocía a los compañeros, me daba vergüenza, no sabía qué decir. Entonces, el primer mes, me estaba integrando mientras que los demás ya sabían. Porque claro, las primeras clases te enseñan como van las cosas y eso y yo empecé ya en las clases normales. Entonces tardé un mes en integrarme más y empezar a hacer.

Aquestes paraules no les pronuncia cap alumne d'origen estranger. Són extretes de l'entrevista mantinguda amb el Santi, estudiant autòcton de 2on d'ESO a l'IES A. Concretament ens parlava aquí dels sentiments i experiències de desorientació viscudes els primers moments d'entrar a l'institut a mitjans del curs anterior, quan la resta de nois i noies ja es coneixien entre ells i havien ja tingut temps de fer-se amb les dinàmiques formals i informals pròpies de la vida quotidiana al centre. Confusió, vergonya, aïllament..., tot plegat vivències que acompanyen l'entrada de tot nou alumne, vingui d'on vingui.

És clar que per a aquells que arriben de més lluny, les distàncies a salvar s'accentuen. El desconeixement del territori, del funcionament institucional del sistema educatiu, en ocasions de les llengües autòctones, la manca de referents personals de suport,... tot plegat col·loca els alumnes nouvinguts d'origen estranger, particularment els alumnes d'incorporació tardana, en una posició de partida no gens fàcil. A les entrevistes realitzades tots ells ens expliquen la manera com van viure aquests primers moments

carregats de tota mena d'incerteses i dificultats. Alguns ho fan recordant la seva entrada a les classes de primària, d'altres fent memòria de la seva arribada en diferents moments dels cicles de secundària. Quan és aquest darrer el cas, aleshores acostumen a afegir-se sentiments profunds d'enyorança d'allò que s'ha deixat enrera: la família, els amics, els espais coneguts...

Òbviament no és el mateix iniciar l'escolarització a tercer o quart de primària que fer-ho al segon cicle de l'ESO. Ni les dificultats són les mateixes, ni ho és la intensitat amb que són viscudes; tampoc el sentit de les seves implicacions. Ho anirem veient. Em vull ocupar aquí de la importància d'una d'aquestes dificultats, també variable segons el moment d'arribada i les circumstàncies particulars de cada alumne: l'entrada en uns mapes de relacions, en uns tramats de companyia i amistat que han anat cristal·litzant prèviament a l'arribada d'aquests nois i noies. És cert que, en moltes ocasions, inclús els nois i noies d'incorporació tardana ja coneixien alguns dels seus companys d'institut abans d'entrar-hi (veïns de barri, companys d'activitats extraescolars, parents...). Alhora, és clar que aquesta circumstància no resol per sí sola els reptes que els plantegen els seus processos de posicionament relacional més general. Molt sovint aquests coneguts representen nòduls relacionals "poc aprofitables"; poden anar a d'altres classes o cursos. I en qualsevol dels processos de posicionament relacional es van resolent en funció dels moviments i els significats del conjunt de les xarxes socials en joc.

Esdevé trascendental, per tant, conèixer l'*estat d'obertura o tancament* d'aquestes xarxes. Abans d'entrar en la caracterització cultural específica d'aquestes xarxes (quins valors actitudinals i d'estil articulen), convé preguntar-se sobre les possibilitats (o impossibilitats) de contacte i relació amb joves diversos, en base a l'estructura pròpia dels agrupaments existents. El treball de camp realitzat m'ha permès il·lustrar en el capítol anterior com hi ha grups més tancats que d'altres (*cliques* més densos que d'altres, més aïllats que d'altres), així com individus amb criteris de sociabilitat més flexibles que d'altres. És clar que això condiciona els "*camps dels possibles relacionals*"⁹⁸ que es presenten davant els nois i noies nouvinguts.

Sense anar més lluny molts dels alumnes entrevistats –tant autòctons com d'origen immigrant– interpreten el funcionament "normal" de les seves vides socials i les de la

⁹⁸ Faig aquí traducció de l'expressió conceptual bourdieuana "univers dels possibles estilístics" (veure *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988).

resta de joves (dins i fora de l'institut) sobre la base dels respectius grups de referència. L'Olga (2.A.) ho expressa convençuda:

Olga: Cadascú té el seu grupet d'amics, i si no tothom, la majoria. És una cosa normal i ho fa tothom, tu tens els teus amics, i pots parlar amb qualsevol altra persona perfectament, i a vegades al pati anem amb altre gent, però no és el mateix, no hi ha tanta confiança. Perquè tothom correspon al seu grup d'amics.

Entrevistador: No has provat d'estar amb un altre grup, ni res?

O: Bueno, els dos o tres primers dies anava amb tothom i em presentaven a tothom. La gent m'havia de conèixer a mi i jo amb ells, però aleshores, com el primer dia ja no vam dinar aquí i al migdia ja me'n vaig anar amb aquelles a fer una volta... Allò ja va ser com clavar una xinxeta al suro. I ja vaig dir que amb aquelles em quedava.

Molt freqüentment els nois i noies d'origen estranger entrevistats fan referència a com aquest factor ha condicionat les seves experiències de posicionament relacional. En ocasions s'hi fa esment a posteriori, per tal de justificar el perquè dels seus itineraris particulars de posicionament: *"(...) estábamos en clase y ellas empezaban a hablar y hacerme conversa, por eso digo que son más cercanas a mí, hacen conversa y bromas y las otras no. Las otras nada más iban con ellas y ya está"*, ens explicava la Karen (2.A.). Altres vegades es fa com a part de la descripció dels grups que en l'actualitat visualitzen. El Michael (2.B.) s'hi referia en aquest sentit: *"(...) todos con su grupito están ahí, unos por acá, otros por allá, y muchos son diferentes de lo que hacen, y pues tu no sabes qué hacer"*.

En tots dos casos acostumen a barrejar-se atribucions psicològiques (personalitats més o menys obertes dels seus integrants) i adscripcions culturals juvenils (molt sovint d'ordre estilístic). Un exemple a mig camí entre l'un i l'altre criteris ens el proporciona les valoracions de la Sara (4.A.) a propòsit dels posicionaments culturals i conductuals que bona part de la resta de l'alumnat també atribueixen als agrupaments coneguts de nois i noies catalanoparlants fills i filles de famílies amb elevats capitals econòmics, culturals i socials (veure punt 6.1.3.2.). La Sara interpreta aquest tancament a la llum de les seves vivències a la seva anterior escola, així com en comparació a d'altres grups i individus de la seva classe actual:

Yo veo que acá son un poco más cerrados, allá son mucho más abiertos, pero bueno. Pero alguna gente, y es hasta que entras porque, por ejemplo, la Anna, yo llegué era pero súper hiper cerrada. Era ella, su catalán, sus amigos y ya está, y tampoco se quería abrir ni nada, pero bueno, luego, con el tiempo, yo me llevo bien con la Anna. Y lo que tenemos nosotros, por ejemplo, es que siempre saludamos, aunque no sea nadie, 'hola, ciao', y en cambio ellos, si no te conocen, no te saludan. Si tú entras y no eres amigo ni

nada, no te dicen nada y eso cuando llegamos sí que decíamos, ‘uy, uy’. Por ejemplo, la Belén y todas esas son como mucho más abiertas y más ellas y más de alborotadas. En cambio la Anna, la Lenny son más cerradas, más...

En canvi, la Clàudia, companya de classe de la Sara, ens parla de com li va sorprendre descobrir al nou institut que el tancament relacional s’articulava clarament per topografies d’estil. Les seves anotacions són enormement interessants per quant representen molts dels arguments fins ara desenvolupats, i ho fan contrastant les homologies entre topografies culturals i relacionals al país d’origen amb el valor d’aquestes mateixes vinculacions al seu actual entorn.

Aquí cada grupo tiene sus gustos. Sabes que, o sea, cómo se visten y eso, yo creo que acá está todo separado por sectores. Los que se visten así van todos juntos, los que así en otro. Yo tenía amigos que podían ser *hippies*, otros *punkies*, otros *metaleros*, no sé. Que se vestían totalmente diferente a mí, pero los conocía y éramos amigos. Teníamos diferencias, pero no los que se visten así andan juntos y eso. Entonces que yo lo veo todo como, así, muy estructurado. Yo te lo puedo explicar cómo lo viví yo, porque hay diferentes tipos de persona y seguro que hay personas allá que igual eran, como acá, *fashion*, y otras no. Lo que no había es esta de las motociclistas que aquí dicen *peladas*, *peladas* sí que no había. Otros tipos sí, metaleros y de los demás también. Pero acá es como demasiado estructurado. Allá es un poco más libre, tú puedes hacer.

Així la Clàudia comparteix molts dels comentaris dels seus companys de classe, entre ells, els de l’Andrea: “*a la gente se le hace de categoría por la forma de vestir. Y por la forma en que vistes te aplican, pues esta persona es así, le gusta esto o esto otro. Y esta otra, pues de otra manera. Y cada uno va con los suyos y no se mezclan*”. Que aquestes fronteres siguin més o menys permeables ja és una altra història. Entre d’altres coses, dependrà de la intensitat i la reflexivitat amb que els adolescents visquin les coordenades i homologies que identifiquen els seus posicionaments culturals. El cas és que la cristal·lització d’aquestes topografies dibuixa uns mapes relacionals, més o menys tancats, que apareixen “donats d’entrada” als joves nouvinguts que hi entren a formar part.

M’estic referint als perfils d’obertura i tancament d’aquests mapes, quan ahora convé tenir present les actituds, estratègies i adscripcions pròpies dels mateixos adolescents que s’hi belluguen amb menys bagatge que la majoria. I és clar que també els joves d’origen immigrat afronten aquesta incorporació amb disposicions individuals i grupals diverses quant al seu grau d’obertura. En l’explicació d’aquestes disposicions hi intervenen variables múltiples, des de variables personals com les habilitats socials individuals, la seguretat en un mateix o les pròpies estratègies relacionals, fins a factors

socials més generals com determinades implicacions relatives al gènere o a incidències culturals; tot plegat creuat pels efectes del major o menor coneixement de les llengües autòctones o dels codis i significats de les cultures adolescents “autòctones”. Quan apareixen aquestes qüestions en les situacions d’entrevista, tant els estudiants autòctons com els d’origen immigrat solen elaborar opinions entorn la *timidesa* d’alguns dels nois (sobretot d’algunes noies) nouvinguts. En efecte, són majoritàriament definides com a tímides i tancades les noies d’origen marroquí, particularment aquelles acabades d’arribar. Vegem com ho interpreten alguns dels nois i noies entrevistats.

Potser el punt de vista més “radical” (per culturalista) l’explicita la Rachida (4.B), noia marroquina arribada de Casablanca en el moment d’iniciar 3er d’ESO. Parlant sobre els sentits de dur o no mocador (tema sobre el que tornarem més endavant), comentava: *“No, ara no el porto, però després sí. Quan passi el temps, bueno no falta molt, perquè la religió diu que s’ha de fer mocador i ser tímida, les noies. Els musulmans som molt diferents que els cristians”*. Sense recórrer a arguments tan explícits, la Mirtha, noia equatoriana estudiant de 2on d’ESO a l’IES B, parla de la timidesa de les noies marroquines de l’institut oposant-la a la seva actitud personal més oberta:

Yo creo que se apartan porque son como cerradas. No sé si quizás por su religión. Son, pues, como tímidas, no sé. No hablan con nadie. Yo creo que es eso, porque si les dicen algo se apartan. En mi caso no era así, si me decían algo les respondo. Creo que es la manera de no defenderse y que les toman por tontas.

No es tracta, però, d’una atribució generalitzable. I els mateixos nois i noies entrevistats així acostumen a entendre-ho. Moltes d’aquestes noies són tímides perquè no parlen ni català ni castellà, i això és evident que limita (si més no temporalment) la seva sociabilitat. En altres paraules, ni són tímides entre elles, ni ho seran sempre amb la resta. La Cristina i la Jessy parlen així de les diferències entre la Nadia i la Hakima, companyes seves de classe i expliquen el cas de l’Amina, actualment estudiant de 3er d’ESO:

Jessy: La Nadia está super integrada, porque es súper abierta y habla con todo el mundo.

Cristina: Es la delegada de la clase.

Entrevistador: ¿Y la Hakima?

J: No la conozco.

C: Pero también se le ve buena chica.

J: Es tímida.

C: Sí, pero igual después le pasa lo que a la A. [noia marroquina de 3er d'ESO]. En primero era una mosquita muerta y en segundo también, pero ya al final de segundo ya era más provocativa, que le meten bronca y todo los profesores.

E: ¿Y ahora?

J: Ahora ya va más de chulilla, porque no sé si se quiere parecer a las de cuarto o qué.

El cas certament més paradigmàtic dels límits d'aquesta associació el representa la Nadia, arribada als 11 anys procedent de Tànger. Alumne modèlica, disciplinada, responsable, amb elevades expectatives acadèmiques, va apostar des del primer moment i de manera explícita per “obrir” els seus cercles de sociabilitat incorporant-se a xarxes marcadament heterogènies quant a l'origen. Tots els seus professors i companys de classe la defineixen com una noia “oberta i simpàtica”, en més d'una ocasió situada com a “exemple d'integració”.

Si bé el cas de la Nadia pot considerar-se un cas excepcional (excepcional també entre el conjunt de nois i noies autòcton), el treball de camp ha permès visualitzar-ne d'altres igualment exemplificadors dels límits de l'associació directa “noies marroquines – noies tancades”. Al final d'aquest capítol continuarem parlant-ne.

Tampoc no es tracta d'una característica exclusivament atribuïble (amb més o menys encert) al col·lectiu de noies musulmanes. La Karen (2.A.), per exemple, utilitza uns raonaments igualment culturalistes, en aquest cas per donar compte de la timidesa “pròpia” dels nois i noies d'origen equatorià. A banda de les relatives distàncies idiomàtiques, aquest és, segons ella, un dels factors que explica l'escissió relacional entre alumnes autòctons i alumnes equatorians: “(...) *tienen otras costumbres, no sé. Los ecuatorianos somos más serios, más tranquilos. Más tímidos o yo qué sé. En cambio los españoles son más abiertos*”.

Per cert que, si bé la Karen és considerada per la resta dels seus companys com la persona més tímida de classe, molts d'ells estan d'acord amb les paraules de la Núria quan diu: “(...) *perquè a la classe és molt tímida, però després quan està amb les seves amigues no és gens tímida ni res*”.

I de tota manera, a l'hora d'anomenar els nois i noies entrevistats les persones més tímides de classe, apareixen també freqüentment nominades noies autòctones. Finalment tot plegat corrobora l'existència de multiplicitat de raons en joc, essent tal vegada un dels factors sortints els efectes de la socialització en determinats rols de gènere. Malgrat no deixin de citar-se casos de nois extremadament tímids, els resultats (molt parcials) del treball de camp realitzat semblen en aquest punt estar d'acord amb

les tesis d'altres autors i autores: en tot cas associar la "timidesa" al manteniment de formes de sociabilitat adolescent *menys visibles*⁹⁹.

En tot cas es fa difícil parlar del grau d'obertura o tancament de les disposicions dels nois i noies d'origen estranger sense parar atenció, d'una banda, a les pròpies experiències viscudes de rebuig o acolliment, i d'altra banda, a la configuració específica dels mapes culturals adolescents en joc. En el primer cas, pot acabar barrejant-se el manteniment d'actituds tímides o tancades amb reaccions de replegament davant d'un clima relacional hostil; en el segon cas, es pot confondre la invisibilitat associable a la timidesa, amb la invisibilitat relativa a certs posicionaments de no transgressió. En el següents punts m'ocupo de la primera d'aquestes discussions, en el punt 7.2. reflexionaré entorn els creuaments de les homologies "*maduresa - immaduresa*", "*transgressió - no transgressió*".

7.1.1.2. Experiències de discriminació

Les experiències de discriminació viscudes per bona part dels nois i noies d'origen estranger en les seves interaccions amb la resta de l'alumnat representen un factor incident en els seus itineraris de posicionament relacional. És aquest el sentit en què m'hi referiré en aquest punt, veient-ho des del punt de vista de l'alumnat nouvingut. És a dir, no em centro encara en els significats de la relació existent entre accions discriminadores i marcacions mútues de fronteres més generals en el context de les geografies adolescents de referència. Això serà en l'apartat 7.3.

És clar que l'experiència de sentir-se o saber-se discriminat orienta la construcció de llaços relacionals, alhora que atura l'establiment de segons quins altres intercanvis. Els camps dels possibles relacionals no tan sols són condicionats pel grau d'obertura o tancament de les xarxes socials, sinó també en base a les actituds d'acceptació o rebuig dels seus representants cap a l'alumnat nouvingut. Efectivament, el treball de camp realitzat permet il·lustrar com les trajectòries relacionals dels nois i noies d'origen immigrant, ja des dels seus primers moments, s'expliquen moltes d'elles pels efectes d'aquestes actituds.

És evident que els processos de construcció de distàncies relacionals tenen molt a veure amb les experiències de discriminació viscudes. Interessa en tot cas estar atent a la

⁹⁹ D'això ens parlen autores com Griffin (1982), Garber i McRobbie (1983), Wulff (1988), McNamee (1988), Ganetz (1995) o Thornton (1996) (veure capítol 2, apartat 2.2.2.).

complexitat de formes i continguts d'aquestes experiències. Com dèiem, bona part dels alumnes nouvinguts entrevistats recorden les dificultats i angoixes d'uns primers dies d'institut marcats per situacions i experiències de rebuig sentides en motiu del seu origen. Els relats d'aquests sentiments permeten dibuixar alguns dels significats i implicacions d'aquestes vivències.

En ocasions es tracta de sentiments i percepcions construïdes entorn de signes poc explícits, més latents que manifestos. Aquest fet, però, no impedeix alguns nois i noies nouvinguts llegir aquests signes en clau d'actes discriminatoris més o menys subtils cap a la seva persona i col·lectiu d'origen. En el següent fragment d'entrevista la Yamane (4.B.) identifica el sentit d'alguns d'aquests episodis al temps que certifica les implicacions d'aquelles primeres experiències de discriminació sobre la direcció futura dels seus posicionaments relacionals:

Yamane: No, de marroquinas sólo estábamos yo y la Badia. Y en la otra clase ya estaban las otras, pero todavía no nos conocíamos. E íbamos con el grupo de españolas, pero te miraban con cara rara y siempre se cambiaban de sitio, y si no íbamos, se quedaban en el mismo sitio. No van contigo porque no les gusta de dónde eres.

Entrevistador: ¿Y tu cómo te sentías cuando veías eso?

Y: Mal, claro. Por ejemplo, voy y les digo si puedo ponerme con ellas y me dicen un, 'bueno', con esa cara de que no quieren que vayas con ellas. Así, y a mí no me molesta. Bueno, un poco sí, claro. Cada persona es como es y piensa como piensa. Si pensarán diferente, hablarían conmigo.

E: Cuando dices que si no pensarán así hablarían contigo...

Y: Por ejemplo, en el colegio te decían 'ven conmigo y hacemos ésto'..., pero cuando llegué aquí, son más racistas. Bueno, no me gusta decir racistas.

E: ¿Y eso ahora os afecta, cuando estáis en el patio a la hora de relacionaros con unos u otros?

Y: A mí no me afecta. Bueno, si no hubiera más marroquinas aquí, a lo mejor me afectaba porque no tendría con quién ir y me sentiría más sola. Pero ya tengo con quién estar y quién me pueda ayudar a parte de ellos.

En un sentit molt similar s'expressa la Saïda, estudiant de 4rt d'ESO al mateix institut que la Yamane. En aquest cas es destaca el sobresforç que finalment correspon realitzar a l'alumnat nouvingut per tal de vèncer les barreres poc visibles que el separa de les relacions amb l'alumnat autòcton:

Sí, pero igual estaba siempre sola porque aquí, no lo digo por..., te tratan un poco mal. Te ven que eres una inmigrante y ya dicen que 'con esa no me ajunto'. Si tú no te espabilas y vas con ellos, no vendrán ellos a decirte que vayas con ellos. Siempre tienes que hacerlo tú, te tienes que espabilar, y si no te esfuerzas te ven mal. (...) Al principio nos trataban un poco mal..., no

es que nos trataran mal, es que como que no existe esta raza. Ellos están ahí y tú como que no estás.

És important, doncs, la manera com individualment s'afronti aquesta "*lluita per la sociabilitat*", una lluita que sovint demana insistència, extraversió i valentia per no deixar-se trepitjar, per *ser reconegut*, si més no. Recordant la seva entrada a l'institut, la Badia (4.B.) fa esment d'unes dinàmiques que representen algunes de les experiències viscudes pels joves d'origen immigrant en les seves relacions interculturals:

Lo único, que los primeros días las personas te miraban como si fueras un bicho raro o algo. (...) Porque éramos yo y la Yamane las únicas marroquinas, y entonces te miraban así como, 'vamos a pasarnos con ellas que son de otra raza'. Y bueno, se pasaron los primeros días, nos peleábamos y ya luego, cuando vieron que conmigo no podían pasarse..., con la Yamane a lo mejor un poquito sí, seguían metiéndose un poquito con la Yamane porque ella no se defendía. Yo sí.

Aquest tipus d'experiències i situacions caracteritzen les vivències relacionals de bona part dels joves adolescents, nois i noies, d'origen marroquí. Parlarem posteriorment sobre les possibles raons d'aquesta circumstància, com també del fet que es tracti d'una dinàmica discriminatòria relativament significada en funció de la configuració específica de les xarxes socials en interacció. El cas, però, és que en gairebé tots els discursos dels joves d'origen llatinoamericà entrevistats apareixen relats d'episodis que expressen aquestes mateixes vivències. Per exemple, la Violeta, noia argentina estudiant de 4rt a l'IES B, recorda haver experimentat situacions de discriminació ja des dels primers dies d'institut, dos anys enrera:

Lo ves que te miran como el "pobre inmigrante". Más con los marroquines, pero yo también lo veo que conmigo. Al principio costó mucho porque no concés a nadie y nadie te viene a hablar, ni te piden nada. No es que te insulten, pero te discriminan igual, porque se creen como superiores. Vos estás allí sola y ya. (...) Has de ser muy abierta para relacionarte con los españoles, como la Carmen. A mí me cuesta mucho.

En l'exposició dels motius de la discriminació sentida per part de l'alumnat nouvingut sovint s'hi barregen també qüestions que excedeixen la simple procedència geogràfica o l'adscripció cultural d'origen. És per exemple el que succeeix quan alguns d'aquests joves interpreten sentir-se discriminats també en base a determinades marques de *classe social*. La traducció d'aquestes distàncies en els mapes culturals adolescents dibuixa una línia discriminatòria que separa els autòctons "*pijos*" dels joves immigrants "*no pijos*".

La mateixa Violeta utilitzava l'atribució “agrandados” per descriure aquesta distància amb la majoria dels nois i noies autòctons: “(...) *son, así, como pijos, como ‘mira que me he comprado que lleva esta marca’, son ‘agrandados’ que quieren mostrar que tienen mucho*”. També l'Alí (4.B.) es referia en aquesta direcció al tipus de discriminació que viuen alguns joves d'origen estranger:

Has de ir como ellos, has de ir *pijo* para ser bienvenido. Por ejemplo, este pantalón que llevo yo, si lo llevo de color verde o de forma pobre y muy de ésto, y las bambas son de mercadillo, y el jersey que no sea Champion ni nada, pues ya están que si parece que uno sea pobre. Eso yo no entiendo de la gente racista. Que yo hay mucha gente que piensa que soy español porque siempre he ido con españoles y visto de una forma normal. Y yo no soy, yo reconozco que soy marroquí y estoy muy orgulloso de serlo, no tengo que esconderme de nadie.

Així mateix intepreta la Mirtha, noia equatoriana estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, les seves primeres experiències de discriminació viscudes en les seves relacions amb les noies espanyoles de la classe: “*Eran como muy pijas, que se creen mucho mejor que las demás, más que mí. Más ricas, más guapas, mejor ropa... No es que nunca me lo hayan dicho, pero yo les veía así. A mí no me han tratado mal, sino que me he sentido mal y apartada, por eso. El año pasado más este, ya no*”.

Estic movent-me en els terrenys de l'experimentació d'actes de *violència simbòlica*, aquella que situa l'alumnat immigrant com a víctima de processos de discriminació per raó de la seva adscripció cultural minoritària i situació socioeconòmica desafavorida (veure punt 5.1.1.2. “Les baralles”). Alhora, però, molts d'aquests alumnes narren experiències que van més enllà del patiment d'aquestes formes més subtils d'exclusió. Insults racistes, agressions físiques, tracte intimidatori..., formen part dels records (més o menys llunyans) d'algunes situacions que han marcat els itineraris relacionals de bona part dels joves adolescents d'origen estranger amb qui he tingut ocasió de conversar. En relació a aquest punt crec interessant obrir un breu parèntesi teòric.

Troyna i Hatcher (1992, 1993) s'han ocupat d'aquests temes pel que fa al cas específic de l'ús d'*expressions racistes* en les relacions entre joves o adolescents de grups ètnics diferenciats. Els autors comencen preguntant-se: necessàriament l'ús d'expressions racistes reflecteix actituds i disposicions racistes?, per tot seguit plantejar la conveniència de diferenciar-ne els “usos *calents*” –expressions amb una funció instrumental aplicades en situacions puntuals de conflicte interpersonal i que ni impliquen predisposicions racistes per part de qui les protagonitza, ni obstaculitza l'existència de relacions d'amistat entre els actors implicats en el conflicte–, dels “usos

freds” –estratègies amb una funció expressiva i d’aplicació conscient, basades en predisposicions racistes o xenòfobes i sentiments d’hostilitat interètnica–. En relació a aquest aclariment, i partint de les aportacions de Michael Billig¹⁰⁰, els autors proposen una segona distinció conceptual, en aquest cas entre: a) elaboracions ideològiques o *macroestructures* semàntiques a bastament popularitzades, amb penetracions significatives en la conformació dels valors, coneixements i experiències que fonamenten les cultures juvenils, així com el seu entorn comunitari i familiar (*ideologies temàtiques*); i b) repertori de coneixements pràctics en què es barregen construccions discursives populars amb construccions subculturals i personals vàlides en el terreny de la interacció quotidiana, al temps que constantment reformulades en funció de les experiències d’aquesta interacció (*ideologies d’interacció*).

De tot plegat, Troyna i Hatcher extreuen una lliçó bàsica. De la presència d’expressions o pràctiques d’interacció “racistes” no podem derivar automàticament l’existència de creences i actituds racistes. Els “usos calents”, no estratègics d’insults racistes acostumen a ubicar-se i a produir-se en situacions de conflicte interpersonal en les quals és fàcil tirar mà d’un determinat repertori de fórmules i expressions popularitzades. I de la mateixa manera l’absència d’aquestes expressions o pràctiques instrumentals no significa obligadament que els individus en interacció sostinguin decididament disposicions igualitaristes i de respecte interètnic (Hatcher i Troyna, 1993:120).

Tornant a l’apartat empíric del meu treball de tesi, val a dir que la feina de camp realitzada proporciona nombrosos exemples d’aquestes expressions racistes estandaritzades: “*puto moro*”, “*moro de mierda*”, “*puto negro*”, “*puto inmigrante*”, “*vuelve a tu país*”..., etc. I d’acord amb l’aquí defensat, per tal de valorar els veritables significats racistes o no racistes del seu ús esdevé necessari no perdre de vista el context específic immediat en què s’expressen (una disputa a classe, un partit de futbol, una baralla al pati, una broma puntual...). Certament molts nois i noies d’origen estranger han rebut per part dels seus amics autòctons insults d’aquesta mena, i no per això han entrat en perill les seves relacions. Ara bé, si adoptem tal i com estem fent ara el punt de vista dels i les joves d’origen immigrat, també és cert que les interpretacions que fan d’aquestes expressions (les pateixin o no) no sempre són coincidents amb les que elaboren els joves autòctons (les utilitzin o no). Dos exemples:

El Miguel (4.B.) explica com a començaments de curs, en una sessió a classe dedicada a debatre la qüestió de la immigració, fent broma, va cridar “*que todos los moros pillen la*

¹⁰⁰ Billig, M. *Op. Cit.*

patera y pa casita”. Assegura que no es tractava d’un comentari basat en cap convicció, sinó al contrari, d’un acte “*para divertirse*”. Ell mateix afirma no ser racista i critica aquells que ho són. El cas, però, és que tots els alumnes estrangers de la seva classe recorden haver viscut amb especial malestar aquella sessió, i designen el Miguel com un dels alumnes més racistes del curs. La Fathia així ho explicava:

Por ejemplo en psicología, que era un crédito variable, nos pusimos a hablar de un tema de extranjeros, y entonces se pusieron, ‘no sé para qué vienen’, y así, de esa forma. Después, cuando salimos todos decían que no eran racistas. Y yo, ‘no, menos mal, me estás diciendo que nos vayamos de aquí, y no eres racista’. Y el peor, el Miguel, que parece que no, pero...

A l’IES A, els nois d’origen equatorià són esporàdicament objecte d’una expressió racista amb connotacions tristament reveladores; en situacions de conflicte o disputa alguns estudiants autòctons els criden “*puto moro*”. El Diego, noi equatorià estudiant de 2on d’ESO, ho comenta d’aquesta manera:

A W. [alumne equatorià de 1er d’ESO] siempre le están chillando, ‘puto moro’, y a él no le gusta que le digan “moro”. Y le dicen siempre, ‘que te calles moro’. A mí tampoco me gusta que me digan eso. Aunque yo me río a veces, porque me dicen eso y yo no lo soy. Y a veces es broma, pero al final no me gusta (...). No sé, porque somos morenos, no sé. Como si los moros hablásemos otro idioma....

En definitiva, per tal de valorar els significats profunds racistes o no racistes d’aquests insults, i per tal d’entendre els seus efectes sobre la generació de distàncies relacionals amb aquells que els formulen, és necessari conèixer el seu context específic d’aplicació, però també discernir les situacions particulars que viuen les seves víctimes. En altres paraules, segons quina sigui la seva trajectòria en el conjunt dels mapes culturals i relacionals de referència l’abast d’aquests efectes serà més o menys profund.

Tot plegat cal tenir present que no tots els col·lectius de joves d’origen immigrant experimenten en els seus itineraris relacionals el mateix tipus de discriminació. Hem assenyalat amb anterioritat com acostumen a ser els joves marroquins el grup principalment victimitzat, seguidament dels nois i noies d’origen equatorià. Alhora és clar que ni tots els joves autòctons discriminen ni tots els joves estrangers (sigui quin sigui el seu origen) són discriminats. En l’explicació més general d’aquests processos entren en joc les característiques pròpies de les coordenades que especifiquen els mapes culturals adolescents de referència així com la interacció d’aquests mapes amb les marcacions relacionals més significades. És en aquest joc que es (re)produeixen els

prejudicis que *defineixen* els actes discriminatoris, els col·lectius víctimes d'aquests actes així com l'establiment de possibles excepcions. D'això ens ocupem en el punt 7.3.

7.1.1.3. Experiències d'acceptació

En tot cas, és clar que la sortida més plausible en ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Enfront la vivència d'episodis de discriminació més o menys explícita, contrasta la vivència d'experiències d'acceptació i acolliment.

Freqüentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereix, més que cap altre, aquells grups de companys del mateix origen. La Saïda, per exemple, recorda el neguit, l'aïllament, l'angoixa que caracteritzaren els seus primers mesos a l'institut, abans que arribessin les seves actuals amigues marroquines:

Ya sé que es difícil, porque cuando te vienen a hablar contigo no vas a entender ni eso. Si tú no llamas más la atención, ellos no vendrán, lo tienes que hacer todo. Y eso a mi me parece mal, porque yo lo pasé y no quiero que ninguna pase lo mismo. Lo pasé muy mal. Hasta que vinieron ella y la Imán, me sentía más tranquila y segura en el instituto, porque antes no quería ni estar aquí porque no hablaba con nadie, estaba todo el día sola. Y tú sabes, te aburres todo el día sola. Cuando llegaron ellas, cambió un poco, y ya ahora que están ellas ha cambiado mucho, porque están muchas ya aquí. Todo eso pasó ya.

Tots els joves entrevistats d'origen immigrant recorden uns primers moments d'institut carregats d'incertesa, confusió, desorientació, vergonyes, comunicació... I tots entenen que, davant la necessitat urgent de trobar sortides i punts de suport per superar aquests sentiments, és ben lògic recórrer (almenys al principi) a la companyia dels grups de nois i noies del seu mateix origen. I ho entenen d'aquesta manera tant els joves adolescents membres d'agrupaments homogenis quant a la procedència, com aquells altres que formen en l'actualitat part de xarxes manifestament heterogènies.

Certament hi fa molt la *qüestió idiomàtica*. És evident que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que tenen lloc en l'àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot les primeres setmanes, els primers mesos, el domini de les llengües autòctones (o d'una d'elles) es converteix en un factor determinant. És clar, doncs, que els qui pitjor ho tenen són els nois i noies procedents de països de parla no romànica, en el nostre cas els d'origen marroquí. Augmenten en el seu cas les situacions de necessitat que dibuixen

com a sortida relacional més lògica la incorporació en grups de nois i noies del mateix origen, que parlin la mateixa llengua. Tant els joves autòctons com els d'origen marroquí insisteixen en la transcendència de les distàncies lingüístiques en relació als processos inicials de formació de grups homogenis.

El Juanjo (4.B.) valorava en aquest sentit les implicacions del desconeixement de la llengua espanyola per part de l'alumnat nouvingut d'origen marroquí: “(...) *es que al principio, es que no se enteran un pijo de español, entonces claro que van a hablar entre ellos, porque si no ¿qué hacen?*”. I així en parlava la Zahida (4.B.) recordant els seus primers dies d'institut: “(...) *al principi no parles i no et venen a parlar perquè es pensen que no saps res. I és veritat, però després ja no*”. Fins i tot, quan es domina perfectament alguna de les llengües autòctones, és evident que continua essent més còmode comunicar-se en la llengua mare. La Saïda (4.B.) explicava com això continua suposant certs desencontres entre grups d'alumnes marroquins i nois i noies autòctons:

A veces no vienen porque hablamos sólo árabe, y los españoles piensan que se están metiendo con ellos. A nosotras nos pasa que estás hablando y luego tienes que traducirlo todo a la otra porque tiene que enterarse y no quedarse ahí, la pobre, como una tonta.

Al mateix temps, però, cal entendre com a revelador el fet que també la majoria de nois i noies equatorians entrevistats situïn el pes de la diferència idiomàtica com a variable explicativa d'aquelles situacions en què es consoliden separacions relacionals entre uns (nois i noies d'origen equatorià) i altres (nois i noies autòctons). En el cas de l'institut A podria entendre's en part el fonament d'aquesta percepció de distància, per quant bona part del seu alumnat autòcton és catalanoparlant. Però també els nois i noies d'origen equatorià escolaritzats a l'institut B recorren reiteradament a la importància de les diferències idiomàtiques. Aleshores s'insisteix en les dificultats comunicatives que implica la parla d'un dialecte de l'espanyol amb diferent vocabulari, sintaxi i accents. La Mirtha (2.B.), per exemple, explicava: “(...) *ahora sí que les entiendo, pero antes no. Decían que 'si te mola esto' y un montón de palabras, 'coño' y no sé qué. A veces me insultaban y ni siquiera me enteraba. A veces yo les insultaba a ellos y tampoco se enteraban*”. També el Michael (2.B.) s'hi refereix, en aquest cas per tal d'explicar perquè s'ajunta sempre amb altres nois equatorians: “(...) *sí, porque les tengo más confianza, y todo lo que haces te entienden. A veces cuando hablo con ellos, ellos hablan español y yo hablo así, no me entienden mucho. Me voy de vuelta con los ecuatorianos*”.

En altres paraules, la llengua, a més de ser un instrument objectiu de comunicació, esdevé també una *marca simbòlica distintiva*, generadora de judicis i prejudicis legitimadors de distàncies i proximitats (veure apartat 7.1.3.).

I és que no és tan sols la possibilitat de comunicar-se en la llengua pròpia, ni tampoc de compartir un passat o unes històries situades en un mateix origen, és sobretot important el fet que els nois i noies que ja són aquí han viscut en pròpia pell els mateixos dilemes que en el present afronten els tot just acabats d'arribar. Com anotàvem abans, la Nadia (2.B.), tan bon punt va incorporar-se a l'escola (a 5è de primària), va apostar explícitament per obrir els seus cercles de relació al conjunt dels nois i noies del seu curs. Actualment, la seva xarxa de companyies i amistats és marcadament "interètnica". Això no obstant, no treu que entengui el procés que du a les noies marroquines nouvingudes a cercar suport en el sí dels grups ja consolidats de noies del mateix origen:

No sé cómo explicarlo. Ahí se encuentran bien, y pueden hablar de sus cosas, que no estar en un grupo como el nuestro. Ellas van ahí porque son una de ellas, como todas en un momento han sido nuevas, cuando llega una la acogen mejor que lo harían los otros. Han sido nuevas, lo han vivido y saben de qué va.

El Robert (2.B.), alumne equatorià també "integrat" en xarxes relacionals heterogènies, explica de manera similar a com ho fa la Nadia, perquè els nois i noies equatorians acabats d'arribar comencen ajuntant-se entre ells i amb d'altres companys del mateix origen amb més temps d'estada a l'institut:

Han llegado recién en segundo, o hace poco. Yo ya llevo más tiempo aquí, y estoy más integrado con los españoles. (...) Al principio te sientes más a gusto con la gente de tu país, porque hablas de tu país y te apoyan y te entienden. Por ejemplo, que si tu padre aun no está aquí, o que si tu madre llevo primero y se estuvo sola seis meses, que si la residencia...

Les interpretacions del Robert s'addiuen efectivament amb els relats dels alumnes equatorians nouvinguts companys seus de classe. Així explicava la Mirtha perquè se sentia més còmode i millor acceptada pels seus companys de l'Aula d'Acollida que no pas en les hores d'assistència al grup classe "normalitzat":

En el Aula d'Acollida mejor, porque no me veían tan rara. Me sentía mejor porque eran de otros países, y me entendía mejor con ellos. (...) En el Aula d'Acollida es como si me entendieran mejor, y como no son de este país, cómo te explico, se sienten como yo, rechazados y echados para un lado.

I en el següent fragment d'entrevista, l'Arny afegia la necessitat de donar sortida al sentiment de nostàlgia, de trobar en falta els amics deixats enrera:

Entrevistador: ¿Por qué crees que tienes más amigos ecuatorianos que españoles?

Arny: De los españoles también. Ah, es porque son de mi país. Porque cuando uno recién viene a España no hace uno muchos amigos por pena. Te extrañas de tus amigos de allí. Y cuando ves a uno y le preguntas 'de qué país eres' y te dice 'ecuatoriano', pues, ah, 'yo también soy ecuatoriano, y vamos juntos al gimnasio' y todo eso.

E: Decías que al principio te costaba hacer amigos y que no te caían muy bien...

A: Porque no los conocía todavía. Tenía que pasar el tiempo y conocerlos mejor. Cuando la primera vez que llegué, no los conocía casi, y sólo se presentaban así, 'yo me llamo tal y este así'...

Tothom entén que davant d'aquests sentiments i dilemes, el "més lògic" acabi essent la incorporació inicial en grups de nois i noies del mateix origen. Amb diferents matisos, ho comprenen també així la majoria dels nois i noies autòctons entrevistats, tant per al cas dels joves d'origen marroquí com per al cas dels d'origen equatorià. En relació al primer d'aquests col·lectius, particularment referint-se a la separació relacional de les noies marroquines en hores d'esbarjo, la Verónica (4.B.) observava:

No, ellas se relacionan entre ellas porque estarán más cómodas. En cambio nosotras, no es que estemos más cómodas pero..., es que tienen otros temas de que hablar. Tienen sus cosas y sus temas. Bueno, no sé de qué hablan cuando están por ahí. (...) Claro, también así pueden hablar en su lengua.

L'Andreu, estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A, parava atenció al cas de les dinàmiques relacionals pròpies del seu institut. I es mostrava "optimista" a l'hora de pensar les raons de la segregació relacional en hores de pati entre nois i noies autòctons, d'una banda, i nois i noies d'origen equatorià, de l'altra. Segons ell:

És que ells tenen una cosa extra per estar junts, que és ser de fora, ser estranger, i aleshores indirectament sempre et costa. És com quan canvies de cole o vens aquí, que al principi tothom va amb els seus. Suposo que amb el temps aquest grup s'acabarà generalitzant o separant, o cadascú anirà amb la gent que l'interessa de veritat, i no amb la gent del seu país.

Cal deixar clar que el col·lectiu del mateix origen no és l'únic que pot acomplir amb les funcions d'acollida i suport a l'alumnat nouvingut de procedència estrangera. El treball de camp permet documentar nombrosos casos en què també nois i noies autòctons s'encarreguen de vetllar aquest mateix procés. I aquí convé introduir una constatació també significativa. Molt sovint aquest rol d'acollida i suport és desenvolupat per part

d'aquells nois o noies autòctons amb menys capital social, aquells qui ocupen posicions més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència. El paper desenvolupat per aquests alumnes en ocasions és complementari del jugat pel grup de companys del mateix origen (a l'aula acull el primer, al pati recolzen els segons, per exemple). De vegades el rol de suport d'aquest company o companya autòcton situa un primer pas en l'itinerari relacional de l'alumne immigrant, bé per després ampliar cercles d'amistat i companyia interculturals, bé per després incorporar-se al grup d'origen.

De fet, si repassem les trajectòries relacionals dels nois i noies d'origen estranger entrevistats, en gairebé totes elles apareix en un o altre moment l'existència d'una relació acollidora amb un o més alumnes autòctons desvinculats de les posicions centrals de la xarxa de referència. La Mònica va acollir la Sara i la Claudia fins que aquestes van començar a formar grup amb d'altres companyes de classe (veure Figures 14 i 15); l'Emma s'ajunta amb la Karen sempre que es demana a classe treballar en parella (veure Figura 19); la Verónica i el David acompanyen la Nelly des del primer dia de la seva incorporació al centre (veure Figures 5 i 6); la Bárbara va establir relacions diàdiques amb la Carmen abans que aquesta comencés a ampliar el seu cercle de relacions (*idem*); la Natalia va fer el mateix amb la Nadia (veure Figura 10); i la Lidia ho ha començat a fer amb la Hakima (*idem*).

Sense entrar en les implicacions emocionals i relacionals de l'establiment d'aquests lligams, sí podríem concretar el sentit instrumental d'aquests encontres: tant l'una part (el company autòcton "no central") com l'altra (l'alumne nouvingut estranger) miren de donar resposta a les seves "necessitats" de posicionament relacional.

I tot plegat és clar que ni tots els alumnes nouvinguts acaben "guettitzant" els seus cercles d'amistat i companyia, ni tots "són acompanyats" de la mà de certs nois o noies autòctons cap a posicions perifèriques en els mapes relacionals de referència. Existeixen casos que exemplifiquen significatius *moments de ruptura* d'aquests processos. També és cert que, davant d'ambients no favorables, i de xarxes socials autòctones tancades, aquestes ruptures acostumen a ser fruit de l'esforç personal, un esforç en ocasions no exempt de costos i renúncies. Parlarem de tres d'aquests "casos exemplars" (el de la Nadia, l'Alí i el Robert) al final d'aquest capítol.

No deixem d'insistir en el fet que tots aquests processos (tant els "lògicament esperables" com els més excepcionals), així com les dinàmiques resultants de cristal·lització dels mapes relacionals no s'entenen sense referència als moviments d'encaix i desencaix que experimenten aquests alumnes en els seus itineraris a través dels mapes culturals adolescents de referència. En parlem seguidament.

7.1.2. Experiències de posicionament cultural

Tots els i les joves adolescents dibuixen els seus camins per les geografies juvenils en base al desenvolupament de determinats sentiments de distància i proximitat amb els significats culturals d'aquestes geografies. Al capdavant no és tan sols una qüestió de quins cercles relacionals resten oberts, de quins grups discriminen menys o de quines xarxes exerceixen funcions d'acollida i suport: és clar que el “camp dels possibles relacionals” va obrint-se o tancant-se també en funció de com s'estableixin les distàncies i proximitats simbòliques entre uns i altres grups o individus adolescents. Dit d'una altra manera, tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (els agrupaments, qui va amb qui), al mateix temps que percep estructuracions de codis culturals compartits (codis estètics, codis conductuals més o menys distants, més o menys personificats). Insisteixo en el fet que tots dos descobriments esdevenen simultanis en el temps.

Pel que fa al segon procés de descobriment (el de les topografies culturals), val a dir que aquest és particularment manifest quan es passa de l'escola primària al centre de secundària, i és encara viscut amb més intensitat per l'alumnat nouvingut incorporat directament a secundària; intensitat també variable segons la distància existent entre els codis juvenils de referència en origen i els presents. Seguidament em detinc en alguns dels sentits d'aquest descobriment, sentits que recolzen experiències marcadores dels camins dels joves d'origen immigrant a través de les geografies adolescents de referència.

7.1.2.1. Els sentits de la normalitat

Em refereixo aquí als sentits de les experiències viscudes significades entorn l'eix *normalitat – transgressió*. El treball empíric realitzat permet il·lustrar situacions molt diverses per bé que totes elles exemplificadores de les distàncies que bona part dels i les adolescents d'origen estranger comencen establint amb els posicionaments conductuals i estètics transgressors que representen alguns joves i grups (generalment autòctons).

Una primera situació de “sorpresa” i generació de distàncies acostuma a tenir lloc dins l'aula les primeres setmanes de classe. Efectivament, alguns d'aquests alumnes viuen inicialment amb relativa perplexitat el joc de *relacions entre professorat i alumnat* que s'estableix a les seves actuals respectives classes. En comparació amb la seva anterior experiència escolar, el grau de permisivitat acostuma a ser molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus actuals professors (tant se val si més o menys

“arbitràries”) molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l'alumnat força més disruptiu i transgressor. Aquest descobriment marca sovint una línia de distància, d'estranyament inicial respecte del funcionament de la institució educativa, al temps que pot servir com a punt de crítica tant a la tasca docent com a les actituds poc respectuoses d'alguns alumnes amb la institució en general, i amb la figura del professor en particular; una distància inicial, no cal dir-ho, que majoritàriament acaba relativitzant-se amb el pas del temps.

L'experiència d'aquest distanciament òbviament s'expressa en funció de les particularitats pròpies de l'escolarització prèvia de cada alumne¹⁰¹. Simplificant molt, en el cas de l'alumnat d'origen marroquí influeix la diferència entre haver estat escolaritzat en un centre alcorànic (generalment de titularitat estatal) o haver-ho estat en escoles francòfones (generalment de titularitat privada). Si bé és cert que en les escoles religioses acostumen a emprar-se criteris pedagògics i de control molt basats en la disciplinització explícita dels estudiants, els sistemes d'aprenentatge de bona part de dels centres privats no religiosos no deixen de disposar unes relacions entre professor i alumne estrictament jeràrquiques i marcadament centrades en el respecte a l'autoritat. Per exemple, la Nadia, actualment estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, va estudiar gairebé tot l'ensenyament primari a una escola privada d'èlit de la ciutat de Tànger. Això ens explica:

Los estudios eran muy estrictos, estudiábamos más que aquí, entrábamos a las ocho de la mañana, que aquí en primaria se entra a las nueve, y salíamos a las doce y media. Luego entrábamos a las dos y salíamos a las seis. (...) Los chicos están más atentos aunque estén en última fila. Los deberes los hace todo el mundo. Es muy estricto el estudio y los profesores, y los chicos no van de juerga, van más a estudiar. Y cuando un profesor pregunta algo, aquí como mucho levantan la mano dos o tres, ahí era toda la clase. Luchando para responder, yo ahora me acuerdo de esas imágenes y *uf*. Muy diferente.

Per la seva banda, la Rachida, antiga estudiant d'una escola religiosa propera a Casablanca, conclou amb contundència: “(...) *aquí no respecten al professor, és com el*

¹⁰¹ Es compara aquí les situacions escolars en origen dels joves entrevistats amb les dinàmiques escolars específiques dels centres on assisteixen en l'actualitat. Una contrastació més general i exhaustiva demanaria així mateix no menystenir la diversitat pròpia dels centres educatius que conformen el sistema educatiu català. Aleshores caldria plantejar la comparació no tan sols en funció de la varietat de situacions escolars en origen sinó també en base a les distàncies a molts nivells existents entre els mateixos centres educatius catalans (centres públics/concertats, laïcs/religiosos, de classe obrera/de classe mitjana, a grans ciutats/a petits municipis, al centre urbà/a la perifèria,...).

teu amic i no, al professor s'ha de respectar més que a l'amic. Com el teu pare que el respectes”.

Pel que fa l'escolarització en origen dels nois i noies d'origen equatorià, aquesta presenta força diversitat en funció del perfil i la ubicació del centre: rural/urbà, centre/perifèria, titularitat pública/militar/privada... Trobem aquí força més varietat quant a l'abast de les distàncies que aquests nois i noies experimenten entorn la manera de funcionar l'aula en els seus actuals instituts. Quan aquestes distàncies són viscudes amb força, aleshores el raonament és equivalent als dels seus companys marroquins. La Karen, per exemple, és alumne de l'IES A des de mitjans del primer curs de l'ESO, actualment estudiant de 2on. En el següent fragment d'entrevista recorda la seva sorpresa inicial i explica com encara li costa d'encaixar el canvi d'hàbits en les relacions professorat-alumnat. Ella havia cursat la primària a una escola pública de Guayaquil:

Karen: ¡Sí!, muy diferente. En Ecuador se habla poco con los profesores y no se les tutea. Allá donde íbamos, usábamos uniforme, y los que tuteaban o manchaban el uniforme les expulsaban. Allá, es como más severo. Un día estaban dos haciendo notas, vino una inspectora, porque allá en cada curso hay inspectoras, no hay tutoras, y cuando las vio las expulsó por un mes a las dos. Allá si les expulsan, las expulsan más, una semana como poco.

Entrevistador: Entonces tú los primeros días que llegas aquí y ves esa diferencia, ¿qué piensas?

K: A mí me sorprende porque yo no estoy acostumbrada. A mí no me gusta tutear a los profesores, y me cuesta porque estamos enseñados. Se me hace raro y me da vergüenza.

La cita següent correspon a l'entrevista mantinguda amb l'Arny (2.B.), alumne equatorià acabat d'arribar i anteriorment escolaritzat en una escola militar propera a la capital:

Arny: Se portaban bien, porque es que en el colegio pegaban con una regla de madera. Porque era un colegio militar, el que yo tenía. Usaba uniforme y boina, gorra, y eso. Todo eso.

Entrevistador: Entonces en las clases aquí se portan peor con el profesor...

A: Es que allá en Ecuador yo no le decía, como dicen aquí '¡Jesús!'. Allá eso es como decir una falta de educación, decirle así. Se les llama profesor y no les gusta que se les llame por su nombre, es feo.

E: Y ahí castigaban un poco más, los profes.

A: Mucho. Estabas arrestado. Arrestado es cuando no traes los deberes, y te dicen que vayas al despacho del director y le digas que estás arrestado desde las tres de la tarde. Porque yo entraba a las ocho y salía a la una, y ya no iba más al colegio. Si te arrestaban te ibas a casa a comer, y tenía que volver al colegio a hacer flexiones de pecho, zapitos y unas cosas, ejercicios, que duelen mucho las piernas, las manos.

En canvi, acostumen a considerar-se més propers al nostre els sistemes educatius dels països d'on procedeixen la resta d'alumnes d'origen estranger entrevistats. Tant la Claudia (xilena), com la Carmen, la Violeta i la Sara (argentina) o el Nico (uruguaià) expliquen no haver experimentat distàncies significatives entre les dinàmiques de classe pròpies dels seus actuals instituts i les de les seves antigues escoles.

He sobretot remarcat els casos en què aquest distanciament és experimentat de manera més significativa. Siguin aquestes situacions més o menys representatives de les vivències escolars del conjunt d'alumnes nous d'origen immigrant, la seva atenció des de la institució educativa esdevé en tot cas necessària. En el pla de la intervenció educativa, cal conèixer específicament el tipus de dinàmiques escolars a què han estat habituats aquests alumnes anteriorment a la seva incorporació al sistema educatiu català. Altrament poden perdre's de vista els significats d'uns estranyaments, d'unes *dissociacions*¹⁰², enormement transcendents en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat.

En el pla dels itineraris de posicionament en els mapes culturals de les geografies adolescents de referència, l'abast d'aquestes experiències és igualment transcendental. I ho és en la mesura en què es deixa sentir el pes de les homologies identificadores de conjunts de pràctiques i estils "transgressors". Me n'he ocupat en capítols anteriors. "Passar de l'escola" és una actitud que funciona com a marcador simbòlic, sovint concebuda com a homòloga d'altres actituds de contestació a les normativitats adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

Quan aquesta homologia és profundament compartida, aleshores tot signe, tot comportament que pugui ser interpretat com a transgressor, serà incorporat dins el mateix sac: des de comportar-se malament a classe i passar d'estudiar, fins a consumir drogues, passant per sortir de marxa nocturna, per mantenir comportaments violents o per tenir relacions sexuals, tot plegat pot perfectament conformar un tot homològic als ulls d'aquells joves adolescents que més clarament associen "transgressió" amb "perillositat".

Els resultats del treball de camp realitzat tendeixen a ressaltar que aquest criteri identificador és compartit per la majoria d'alumnes nous. Òbviament de manera no exclusiva (molts nois i noies autòctons s'hi posicionen idènticament), i amb matisos.

¹⁰² Utilitzo novament la conceptualització de Bernstein, qui entén per *dissociació* aquell conjunt de disposicions que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (que no de resistència) respecte de les finalitats i exigències de la institució educativa.

En alguns casos és una qüestió d'“infantilisme” (situació més freqüent entre els nois): tot signe de transgressió és vist com propi dels “grans”. En altres ocasions, ben al contrari, la identificació homològica i el rebuig de pràctiques transgressores és causa de determinats sentits de maduresa (situació més pròpia de les noies): els o les qui les mantenen són considerats “immadurs”. Alguns cops es racionalitza la seva oposició en base a creences religioses (és el cas d'alguns nois i noies d'origen marroquí). Altres vegades es tracta d'un posicionament arrelat en la manca de competència alhora de descodificar els significats autèntics d'aquestes pràctiques. En el cas d'aquells nois i noies acabats d'arribar s'hi barregen a més les vergonyes i timideses fruit del desconeixement de l'entorn i dels companys.

Sigui com sigui, les implicacions d'aquests posicionaments acaben essent molt similars: el distanciament de les pràctiques “marcades” i l'allunyament respecte d'aquells individus i grups que les mantenen. La Yamane (4.B.), per exemple, valorava en aquest sentit la seva distància en relació a la majoria de noies autòctones de la seva classe:

Ellas salen mucho, y fuman mucho. Sí, eso es diferente, ellas salen mucho y nosotras las marroquinas, en general, no salimos mucho por la noche. Ni tampoco solimos ir de fiesta, sólo por el barrio. (...) Porque no nos dejan, pero tampoco nos gusta mucho, porque a saber lo que te pasa.

En un sentit molt similar es pronunciava l'Alí, company de classe de la Yamane, fent referència a les pràctiques adscrites als posicionaments d'aquells alumnes autòctons més “extremats”:

Aquí es una peña de fumatas, *eh*. (...) Tú tranquilo, que yo en mi vida fumaré. No pienso fumar, es que no le veo la gracia. Como ellos que piensan cada día en los cigarros y los porros, yo pienso en el fútbol, en mi vida, mis estudios y ya está.

Pròpia d'aquest joc d'atribucions és l'expressió “anar de xulos”. I ho és en la mesura en què destaca l'oposició a unes formes conductuals que desafien el comportament “correcte” i “respectuós” tant amb la resta de companys com amb les persones adultes. Els qui “van de xulos”, els qui “van de llestos” són fonamentalment aquells que “van de grans”, aquells que es creuen superiors pel fet d'atrevir-se a fumar, a passar de la classe, a intimidar els més indefensos, a sortir de nit, els qui “xulegen” per tenir moto, nòvio/a... Així s'hi refereix la Ouasila (4.B.) en el següent fragment d'entrevista:

Ouasila: Jo vaig amb els que..., bueno amb els amics que m'estimen jo els estimo, però els que són, no sé com dir-ho... Els que van *de listos*, de xulos, no m'agraden. Els que pensen que són bons i no sé.

Entrevistador: Aquests que van de llestos i xulos, són bàsicament espanyols?

O: Sí.

E: Més aviat nois o noies, o els dos?

O: Hi ha més... Bueno, és igual, son iguals.

E: Intenta explicar-me una mica més això de què "van de listos".

O: Que van de guapos, que són més alts que tu, i que no són normals. Que se creen mucho. Entens? (...) La majoria no es porten bé a la classe.

Molt probablement els *sistemes normatius viscuts en l'àmbit familiar* influeixin en l'assumpció d'aquests criteris valoratius contraris als posicionaments adolescents més transgressors. Sembla aquesta una raó especialment incident en el cas de les noies d'origen marroquí. Si bé molts nois i noies (de l'origen que sigui) afirmen sentir el pes de les normes i el control de pares i mares d'allò que fan o deixen de fer en moments i espais d'oci, són les mateixes noies marroquines entrevistades les qui afirmen viure de manera més intensa els efectes d'aquest seguiment familiar. Com en la resta de casos, es barregen aleshores moments en què aquesta pressió és sentida com a externa (*coacció*), amb la presència d'espais normatius sentits com a propis (*interiorització*). "*Tampoco solemos ir de fiesta, sólo por el barrio. (...) Porque no nos dejan, pero tampoco nos gusta mucho porque a saber lo que te pasa*", són paraules de la Yamane que expressen el sentit d'aquestes anades i vingudes, entre la prohibició externa i l'autoprobhibició. La mateixa Yamane, en canvi, semblava tenir-ho més clar quan explicava per què el seu cercle de relacions fora del centre és exclusivament format per noies:

Entrevistador: ¿Sois todo chicas cuando os veis en el parque?

Yamane: Chicos no hay ninguno.

E: ¿Por algún motivo?

Y: Porque a nosotras no nos dejan juntarnos con chicos. Si nos ven con un chico nos matan.

E: ¿Pero ahí os controla alguien, o no vais con chicos porque no queréis?

Y: Nooo! Si a mí no me molestan ni nada, pero si nos ven nos podrían castigar y eso.

Convindria, això sí, insistir en el fet que no necessàriament les noies marroquines interioritzen els marcs normatius de llurs famílies més del que ho fa la resta de nois i noies adolescents. En altres paraules, també les noies marroquines dissenteixen de

determinats sistemes normatius i de regles familiars, sentits, doncs, com a imposats. Altra cosa és que els *límits* es tinguin més clars. En parlarem posteriorment.

En la definició dels posicionaments “transgressors” s’hi filtren alhora motius estètics (veure punt 5.1.2.1. “Estètiques”). Igual com en l’aspecte conductual, els jocs de “provocacions”, de “visualitzacions”, de transgressions estètiques generen també marques simbòliques, oposades a posicionaments estètics menys atrevits, menys cridaners, més invisibles. Es fa aleshores recurrent associar formes de vestir a posicionaments d’estil i comportamentals més generals, sobretot a mesura que s’extremen (això és, surten de la “normalitat”) els signes de representació estètics. Referint-me a les dicotomies construïdes entorn el vestir “ampla” i el vestir “estret”, deia abans que tant l’una forma estètica com l’altra generen representacions simbòliques oposades entre elles i contraposades, en la mesura en què es perfilin com a extremades, als posicionaments anomenats “normalets”. En aquest punt convé parlar d’un cas molt concret.

Podríem interpretar que queden al marge d’aquests jocs d’experimentació estètica les noies marroquines que duen el mocador i vesteixen amb discreció de formes i colors. Es tracta aquest d’un punt delicat, carregat de controvèrsies, en què es barregen diferents associacions i homologies (qüestions religioses, de gènere, de control...). En tot cas, i d’acord amb els arguments exposats, el que sí sembla poc qüestionable és que el fet de dur aquesta indumentària col·loca aquestes noies en unes coordenades força específiques dels mapes culturals estètics. S’allunyen d’aquelles marques estètiques considerades més “provocatives”, més “transgressores” sense per això compartir els codis d’indiferenciació de l’estètica “normaleta”. Dit planerament, vesteixen “extramades” (en el sentit que presenten signes estètics fora de la “normalitat”, “visibles” en el context dels mapes culturals adolescents), al temps que “discretes” (en tant que rebutgen les formes d’ostentació i provocació estètica). En aquesta ambivalència hi són col·locades tant per la majoria de nois i noies autòctons com pels seus companys i companyes d’origen marroquí. Sense pretendre-ho es converteixen així en marcadors simbòlics.

El següent fragment de l’entrevista mantinguda amb la Badia permet il·lustrar com en el debat sobre les formes d’experimentació estètica apareix significada aquesta qüestió:

Badia: Yo creo que, más o menos, todos visten igual, menos uno o dos. Normales. Bueno, algunas lo van enseñando todo, pero... Bueno, y las marroquinas que visten diferentes, las del pañuelo. Yo visto igual que todos. Normal. Por ejemplo, si te pones pañuelo, tienes que vestirse ancho y taparte el culo. Porque dicen que no se puede ver la forma del cuerpo.

Entrevistador: ¿Cómo te gusta ir a ti?

B: Pues como voy con un pantalón, un jersey y ya está. Una chaqueta.

E: ¿La ropa que compras, la eliges tú...?

B: Me la compro yo. Antes me la compraba mi madre, pero como nunca me ponía lo que me compraba, dejó de comprarme.

E: ¿Y a ti tus padres te marcan un poco cómo vestir?

B: Un poco. Más que nada seguir un poco la religión de no ir muy apretada, pantalones muy largos. Yo los llevo abiertos y largos, los piso. Mis padres me dicen que el Ayuntamiento debería pagarme por limpiar las calles. No me dejan ponerme tirantes, ni minifaldas.

E: ¿En la manera de vestir, crees que te pareces a la Yamane?

B: No mucho. Es que ella, si se ha de comprar ropa sólo la compra en las tiendas de cerca de su casa, porque dice que le da palo caminar. Yo no, yo voy a buscar lo que me guste.

E: ¿Eres más presumida?

B: Un poco más.

E: ¿Y a la Fathia te pareces más?

B: Sí, aunque ella lleva pantalones muy apretados, y eso no me gusta. Los lleva cerrados y yo, si no son abiertos, no me los pongo. Más a la Yamane que a la Fathia.

Tornarem més endavant sobre els sentits atribuïts a tot allò que envolta el fet de dur mocador, tant des de l'òptica de les noies que el duen (o l'han dut) com des del punt de vista de la resta de joves adolescents entrevistats. Interessa aquí concloure que totes les noies marroquines amb qui he tingut ocasió d'enraonar afirmen sentir-se lluny d'aquells posicionaments estètics intencionadament "provocatiu", representats tots ells per nois i sobretot noies autòctones; uns posicionaments estètics que acostumen a considerar homòlegs d'altres posicionaments conductuals "transgressors". Les paraules de la Nadia (noia marroquina que, segons diu, "*ponerse pañuelo lo veo raro, yo no creo que el pañuelo sea una cosa necesaria*") il·lustren clarament el sentit d'aquesta associació:

A los de nuestro grupo les va mejor los estudios que a ellos. Supongo que la gente, porque todo va relacionado, los que van con los de los pantalones bajados, han de salir más a la calle y en la clase pasan más. Esa peña está siempre en otra fila, liados y sin hacer caso al profesor, menos respeto al profesor y los padres en casa son más dejados con ellos. Y nosotros en casa no, no podemos levantar la mano a nuestro padre, ni nuestra madre. Supongo que somos más educados, no sé.

No convindria passar per alt que també dins el col·lectiu de noies marroquines existeixen diferències internes quant a la resolució d'aquests posicionaments. Si bé totes elles (duguin o no mocador) es distancien dels estils i les modes més extremes, no totes són indiferents als jocs de la representació estètica. Aquells jocs que queden entre dos límits: el de dur mocador, d'una banda, i el de la sensualitat explícita de formes, de

l'altra. De fet la majoria de noies marroquines entrevistades juguen aquest joc. I ho fan de manera molt similar a com ho fa el conjunt de noies autòctones que es mouen en posicionaments estètics igualment “normalets”.

Per últim voldria puntualitzar que tant l'anàlisi de les entrevistes realitzades com l'observació de camp, sí sembla apuntar l'existència d'una certa divergència entre el posicionament estètic general de la majoria de noies immigrades d'origen marroquí i el de les noies immigrades procedents de països llatinoamericans. En el cas d'aquestes darreres, acostuma a dibuixar-se un “camp de possibilitats estilístiques”, un marge per a l'experimentació estètica més obert. Altra cosa és que utilitzin aquest marge en una o altra direcció. De fet tant la Mirtha (equatoriana, 2.B.) i la Nelly (equatoriana, 4.B.), com la Karen (equatoriana, 2.A.), la Sara (argentina, 4.A.) i la Claudia (xilena, 4.A.) afirmen compartir el mateix gust estètic que les seves companyes autòctones més “extremades”. Són aquí significatius els comentaris de l'Elsa, noia autòctona companya de classe de la Nelly. Referint-se a ella explica:

(...) es que con la Nelly es diferente. Porque ella la ves que va como nosotros, que parece que le vaya el rollo... Pero luego se junta con la Verónica y el David, y entonces es como muy modosita.

En definitiva, i recuperant tot l'exposat en aquest apartat, conclouríem que la majoria dels alumnes d'origen estranger entrevistats ocupen posicionaments de “normalitat” en les topografies culturals adolescents de referència. Els sentits d'aquesta normalitat són viscuts diferentment en funció del gènere, la procedència concreta i el temps d'estada al centre d'aquests alumnes. En termes generals, però, l'experiència d'aquests posicionaments allunya aquests joves adolescents d'aquells qui representen rols conductuals i estètics de transgressió més extremada. O dit a la inversa, els fa sentir pròxims a aquells altres companys posicionats en l'òrbita més “normaleta”. Sovint això explica l'estructuració de les seves xarxes de relació (veure capítol anterior). Així ens parla la Carmen, noia argentina estudiant de 4rt d'ESO a l'IES A:

Yo creo que me gusta juntarme siempre con la gente que le gusta pasar desapercibida. No me gusta la gente que llama la atención. Bueno, muchas veces yo llamo la atención, pero sin querer hacerlo, es por querer hablar o por algo que digo y llama la atención. Pero bueno, me gusta relacionarme con esa gente que se mantiene oculta, por decirlo de alguna forma. Que no la lía ni va para mostrarse. Porque al no mostrarse a todos, se muestra en su grupo de amigos. Entonces pienso que se muestra más como persona. Y mi grupo de amigos es así, todos en algún tiempo fueron marginados pero ahora ya, con la experiencia, pues como un poco yo, intentan estar con las personas que más valoran la persona.

Recordant l'estructura de relacions de la Carmen veiem qui formen part del seu ampli cercle dins la classe: les noies marroquines, la Violeta (argentina), la Bárbara, la Marta, la Irene, la Verónica i el David (alumnes autòctons “normalets”), la Nelly i la Débora (equatorianes) i la Tina (la menys extremada del grup “transgressor” de classe).

7.1.2.2. Els sentits de la maduresa

Em refereixo en aquest punt a uns sentits posicionals particulars experimentats específicament per part d'un sector concret del conjunt de joves estudiants entrevistats, el de les noies immigrades. Efectivament, de les entrevistes mantingudes amb noies d'origen estranger (tant marroquines com llatinoamericanes, estudiants de 2on com de 4rt d'ESO) extraiem una idea clau, una constatació que contribueix a interpretar el perquè de les seves trajectòries posicionals en el sí dels mapes relacionals i culturals que els serveixen de referència.

Sobretot entre aquelles arribades a l'Estat en edats preadolescents (podríem fixar a partir dels 9 anys), existeix la convicció que molt sovint les separa dels nois i també de les noies espanyoles de la seva mateixa edat un més alt grau de maduresa. Aquesta distància és explicada en base al conjunt d'experiències vivencials adquirides fruit del mateix procés migratori. La Carmen (4.B.) és qui millor ho explicita:

Bueno, es que no conozco a muchas, conozco a algunas. Pero, personalmente, creo que viene por lo que viviste. Más cosas vives, más madura eres, creo. Tienes más experiencia. Yo creo que la gente que viene de fuera tiene una madurez diferente, porque nosotros vivimos algo muy diferente que ellos no vivieron. Y vivir eso te hace madurar en una parte de la vida. A lo mejor ellos madurarán en otra. Somos de valorar un poquito más, porque te falta lo que querés. Lo que siempre tuvisteis, de repente desaparece y tienes que empezar de nuevo.

L'haver hagut de viure aquest trencament amb l'espai físic i social conegut, l'haver de descobrir nous entorns, noves situacions, nous enclaus (físics i personals) de referència i suport, l'haver de lluitar per fer-se “un lloc” en uns nous mapes de sociabilitat juvenil..., això unit al pes dels rols de gènere, tot plegat “força” un procés de maduració diferent al que experimenten els i les joves que no han viscut personalment aquests desafiaments i preocupacions. La Claudia (4.A.) marcava distància amb les seves companyes de classe afirmant: “(...) *es que se preocupan como por tonterías. Se ve que no lo pasaron mal*”. Els relats de totes aquelles noies amb una experiència immigratòria més o menys pròxima es construeixen sobre records nostàlgics: allà queden uns amics,

uns familiars, uns carrers, unes escoles que encara avui (i per molt que hagin continuat essent revisitats regularment) són trobats a faltar.

Cal dir que en la conformació d'aquestes distàncies hi ha en joc multiplicitat de raons. Depèn, per exemple, del tipus de socialització familiar rebuda en origen i en l'actualitat; més concretament del pes dels models de transició a la vida adulta principalment apresos. En la mesura en què la maduresa és significada entorn la capacitat d'assumpció de responsabilitats "adultes", experimentar-la abans o després, en un o altre sentit, és funció de com els fills i filles d'origen estranger hagin estat habituats a viure-la en el seu entorn familiar i comunitari. Com hem apuntat en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000), indicadors d'aquesta variable poden extreure's del tipus de socialització urbana o rural dels pares i les mares, o de la seva vivència del cicle de vida juvenil. El següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Nelly il·lustra el significat d'aquestes raons:

Nelly: (...) yo no estoy para tonterías. Es que pienso que maduran más tarde, las españolas. Yo me veo más adelantada. Y los tíos son peores. Hay algunos con diecisiete que todavía son más niños.

Entrevistador: ¿Qué es para ti una persona inmadura?

N: Pues los típicos niños que siempre están en la calle haciendo tonterías y metiéndose con la gente. Vale una vez la bromita, pero ya está. Será que ahí maduramos antes o tenemos otra forma de pensar. Hay pueblos ricos y pobres, y la gente pobre trabaja y es mejor y todo eso. Y nuestros padres lo han pasado mal, por eso vinieron.

Molt relacionat amb això, bona part dels fills i filles de famílies immigrades associen actituds immadures amb el fet de no haver de preocupar-se per constriccions d'ordre econòmic. És cert que no tan sols aquestes famílies (i no totes elles, òbviament) pateixen aquestes constriccions. Moltes famílies autòctones viuen també situacions de precarietat econòmica. Però arriscaríem a dir que els propis arguments de les famílies que emigren (inserció laboral i residencial, estalvi, enviament de diners als països d'origen, etc.) fa que aquest sigui un discurs que els seus fills viuen de més a prop. El Robert (2.B.), per exemple, deriva d'aquestes vivències els següents raonaments:

Aquí los chavales tienen sus pagas, o los padres les pagan todo lo que quieren. Y eso los hace inmaduros. No saben lo que es ganarse la vida, pasarlo mal. No valoran el dinero, lo que cuesta, porque lo tienen todo. Yo por ejemplo, he trabajado con mi padre algunas veces para sacarme dinero para mí, porque mis padres no pueden darme nada, y no se lo pido. (...) Iba con mi padre y lo que hacía era poner camisetas en una plancha para secarlas, y luego las doblaba, y luego las ponía en unas cajas. Ahí, todo el día, para tener algo de dinero para mí y para mi familia.

També es fa rellevant la transcendència de l'aposta que les famílies efectuen per la promoció social de la seva descendència. En particular, apareixen en les entrevistes referències recorrents als valors de les expectatives que els respectius pares i mares formulen entorn del seu progrés acadèmic. En termes generals, aquesta no és una referència específica dels discursos dels i les joves d'origen immigrat. D'acord amb el que dèiem en el capítol 5 (5.1.1.4. "Els territoris familiars"), tots els entrevistats (immigrats i autòctons) afirmen experimentar els temors i preocupacions dels pares pel que fa a la seva *formació escolar*. Tots senten, en major o menor mesura, l'interès de pares i mares per si aproven o suspenen, per si aconsegueixen amb els ritmes d'estudi sancionats escolarament, 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 de les seves obligacions escolars. Ara bé, en el cas dels fills i filles de famílies immigrades, l'aposta familiar es basa en una justificació que afegeix una pressió addicional: en paraules de la Sara (4.A.), "(...) *por eso también estamos acá, para seguir estudiando*".

I com el de la Sara, trobaríem molts altres exemples d'aquest argument. En definitiva un argument que pressiona cap a l'adquisició d'actituds madures en l'àmbit escolar i, per extensió, en el procés general de transició cap a la vida adulta. És significativa la manera com la Saïda (4.B) explica perquè va prendre la decisió de deixar d'assistir a les activitats extraescolars de teatre:

Yo hacía teatro y por su culpa me salí, porque no voy a perder el tiempo por unos niños. Yo estoy en cuarto y tengo que aprobar, no voy a estar perdiendo el tiempo y escuchando al profé como les pega la bronca a unos y a otros. A mí también me gritan a veces para callarme, pero a la primera me callo. Ellos les están riñendo y igualmente dicen cosas. Yo les respeto, pero te salen pensamientos muy diferentes. Yo veo las cosas de lejos y ellos las ven de cerca. Yo siempre pienso en lo que viene, en lo próximo.

Fins el moment no he dit res que permeti identificar distincions entre els sentits de la maduresa "propia" dels nois immigrants i el "propia" de les noies immigrades; en canvi he començat acotant la transcendència marcadora de fronteres de l'experiència d'aquests sentits pròpia de les noies d'origen estranger. Efectivament tots els adolescents (nois i noies) no autòctons han experimentat els desafiaments (sovint les angoixes) que comporta el fet d'abandonar les seves terres, famílies i amics, tots es veuen obligats a respondre als possibles desencaixos entre models diferents de transició a la vida adulta, tots experimenten la pressió d'haver de respondre a allò que els propis pares i mares esperen ara d'ells i elles. D'aquí la sorpresa de la Nelly: "(...) *yo me pensaba que el Nico iba a ser distinto, porque como es de por ahí también, pero que va. Res, otro niño que todo el día está haciendo tonterías*".

L'explicació remet clarament a qüestions de gènere. En el capítol 5 feia referència al funcionament general d'aquestes distincions. Al marge de qüestions fisiològiques, és compartit que els nois maduren més tard i que això sovint els col·loca més propers a posicions bé de més infantilisme (sobretot quan es parla dels adolescents més joves), bé de menys control en la pràctica d'activitats 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 fer-se responsables dels seus actes i actituds, essent el seu principal camp de transgressió més el de l'experimentació estètica que no pas el de pràctiques extremades o de risc. Són també nombroses les mencions que les noies d'origen immigrant fan en relació als comportaments “infantils” de la majoria de nois, tant autòctons com immigrants. La Fathia (4.B.), per exemple, comentava a propòsit dels nois marroquins del seu curs: “(...) *es que hacen lo mismo que los de aquí, están haciendo el tonto. En la clase la lían para divertirse. (...) [al pati] juegan al fútbol y se pelean. ¡Son chicos, es que todos son así!*”.

Entrar a fons en l'explicació de les raons d'aquesta diferenciació per raó de gènere surt de les possibilitats d'aquest treball de tesi doctoral. Sí podem però assenyalar dos condicionants que afecten els posicionaments de la majoria de les noies d'origen estranger entrevistades i que contribueixen a donar compte dels sentits de la seva maduresa. Si sumem aquests sentits específics als arguments fins ara exposats, queden més clares les distàncies que sovint separen els seus posicionaments en l'eix “maduresa-immaduresa” dels de la resta de noies i dels dels nois (autòctons i immigrants).

En primer lloc, destaca la centralitat del rol que les noies d'origen estranger entrevistades ocupen en l'àmbit del treball domèstic. Totes elles desenvolupen tasques que van des del manteniment de la llar (neteja, cuina, compra...) a la cura dels més petits de la casa (vigilar-los, alimentar-los, passejar-los, anar-los a recollir a l'escola...) ¹⁰³. Moltes d'elles expliquen com dediquen bona part del seu temps extraescolar a ajudar les seves mares en la planificació i execució de determinades funcions domèstiques. Aquelles que tenen familiars petits dependents se n'ocupen regularment quan la mare no pot. Circumstancialment, aquesta responsabilitat justifica que algunes d'elles deixin d'anar a classe algun dia per fer-se càrrec dels petits. Els relats de dues de les noies entrevistades representen casos més extrems en aquest sentit. La Mirtha (2.B.), per exemple, explica com durant els seus primers mesos d'institut (s'hi incorporà a 2on

¹⁰³ De les 15 noies d'origen estranger entrevistades, 11 s'ocupen de cuidar els seus germans, cosins o nebots petits.

d'ESO el darrer trimestre de curs), havia de compaginar les classes amb la cura del seu nebot. Tant la seva mare com la seva germana gran (mare del nen) treballaven els matins, moments en què la Mirtha se'n feia càrrec. Els problemes que comportava el fet de poder assistir al centre només en horari de tarda (seguiment de les matèries, relacions amb els companys...), acabaren provocant que abandonés les classes el que quedava de curs. Així recorda l'experiència:

Entrevistador: Y cuando el año pasado ayudabas a cuidar al J. [nom del nebot], ¿lo hacías sola?

Mirtha: Sí, es que yo lo sé hacer todo, todo. Lo cuidaba, lo limpiaba, todo. Y me quedaba en casa a que vinieran mis hermanos del cole, y todo.

E: ¿Y por qué fue eso?

M: A ver como le digo. Mi madre trabajaba bien en una casa, y ella lo podía cuidar a él y al otro señor que estaba cuidando, pero el señor murió. Entonces mi madre empezó a coger trabajo por horas, y eso no le permitía llevar al bebé. Al trabajar por horas, mi hermana se puso a trabajar por horas también y lo apuntamos a la guardería pero, no sé como lo dicen aquí, bueno no le dejaron entrar. No había cupones.

E: ¿Cómo los recuerdas esos días?

M: Al principio no muy bien, porque todo el mundo me miraba como la que sólo viene un día al año y no se qué. Y eso, a veces me sentía mal y ya no quería ir al colegio. Bueno, antes venía yo las horas que me sobraban, pero después ya no quería venir y ya me quedaba en la casa. Yo lo cuidaba a él sólo tres horas, podía venir por la tarde y una hora más, creo. Pero yo ya no venía porque los de aquí me decían cosas y ya no quería venir.

E: ¿Cómo?

M: Las que sabían que yo cuidaba un bebé eran la L. [alumna d'una altra classe] y la Cristina, porque yo no lo quería decir. Me estaban siempre encima de '¿por qué no vienes?', me atormentaban y eso. Yo no les contestaba. Porque mi madre me dijo que no debía decir nada porque decía que igual me llevaban al tribunal de menores, y eso me aterroriza.

Per la seva banda, la Zahida (4.B.) va passar tres anys sense incorporar-se a l'institut, dedicada a tenir cura del seu germà petit, llavors acabat de néixer. “*Quan tenia tres anys ell, va començar l'escola i jo l'institut*”, explica; aleshores començà 3er d'ESO.

Òbviament no totes aquestes noies es dediquen al treball reproductiu amb la mateixa intensitat; depèn això de molts factors: estructura familiar, situació laboral de pares i mares, relacions familiars més o menys tendents a les diferències de gènere, sistemes de legitimació de la diferència, etc. I més concretament, no totes experimenten aquesta dedicació assumint un mateix nivell de sentit de responsabilitat. Veiem, per exemple, com la Badia distingeix la seva situació de la de la Ouasila, companya de classe:

Es que los sábados parece ella la madre, porque su madre trabaja y no tiene padre, se encarga de sus hermanos y lo hace todo. Yo no hago nada. Sábados

y domingos ayudo un poco, pero como mi madre es ama de casa, ya lo hace todo ella. Que se espabile. A ver, sí que ayudo, siempre soy la que extiende la ropa y la que limpia los platos. Y siempre digo que por qué no se lo piden a mi hermana y mi madre, ‘no que a ella no le gusta el agua’. Excusas [riu]. Mi madre es que como siempre está en casa, no se mueve... Un día le dije que me quedaba en casa con los niños, y que saliera... Desde entonces cada tarde sale fuera y yo ahí con los niños. Pero porque lo hacía por ella, pero es que ahora cada día sale. Tampoco se portan mal, porque les pones el videojuego y se pasan el día ahí.

Sigui com sigui, l’anàlisi del conjunt d’entrevistes realitzades indica que la *proximitat* cap a l’acompliment de funcions domèstiques plana més sobre les noies estrangeres que no pas sobre les noies autòctones. Es faci efectiva de manera més o menys intensa, més o menys extensa, és clar que aquesta proximitat marca uns sentits de responsabilitat i maduresa superiors als sentits d’aquells (i aquelles) que no l’experimenten.

En segon lloc, convé parar atenció a un aspecte concret relatiu al cas de les noies estrangeres d’origen marroquí. Em refereixo a les visions que aquestes noies conformen sobre els seus *futurs familiars*.

Totes les noies marroquines entrevistades projecten unes expectatives molt més definides que la resta de nois i noies quan se’ls pregunta a propòsit de les seves “futures famílies”. I el grau d’aquesta definició apareix com a independent tant del temps de residència d’aquestes noies a l’Estat espanyol, com dels seus diferents posicionaments en relació a la resta de territoris de sociabilitat. La Fathia, la Yamane, la Badia, la Zahida, la Ouasila, la Rachida, la Saïda, la Mounira, la Hakima i la Nadia, totes elles estudiants a l’IES B, senten pròxims –no tant en el temps, com en els seus diversos imaginaris– els dilemes que plantegen els seus futurs casaments. A excepció del cas de la Nadia, cap d’elles es planteja trencar la norma religiosa de formar matrimoni amb un home o noi de confessió musulmana. I totes elles visualitzen, amb més o menys precisió, un moment concret per a la seva celebració.

Allò que difereix dels plantejaments d’unes i altres és la manera com es conjuga aquestes visualitzacions amb els respectius projectes de realització personal. En alguns casos el casament és interpretat com a motiu d’introducció de dubtes en aquests projectes. Per exemple, la Yamane (4.B.) conjuga sense problemes el seu present amb un futur familiar que, si bé roman en l’imaginari, no és confrontat reflexivament amb la realitat de les seves pràctiques, desigs i interessos actuals. Altra cosa succeeix quan se l’obliga a pensar més enllà d’aquest present més immediat, per exemple, preguntant-li sobre les seves expectatives d’estudi o laborals. Aleshores augmenta la incertesa:

Entrevistador: ¿Cómo te ves de aquí a unos cinco años?

Yamane: Pues no sé, depende de mis padres, porque a lo mejor me dicen, 'te casas', me tengo que casar y mi marido no me deja trabajar. O si ya hago el estudio de auxiliar de enfermería, me pongo a estudiar en alguna parte.

E: ¿Y si pudieras escoger?

Y: Me gustaría estar trabajando en algo que cobre mucho, también me gustaría ser profesora de niños de tres a cinco años. Y ya está, pero entonces ya tienes que hacer bachillerato y después un ciclo de grado superior. Y son tres años, muchos años. Y todo cuesta.

E: ¿Y es probable que tus padres quieran que te cases?

Y: A lo mejor sí.

E: ¿Pero comentáis el tema o no?

Y: Bueno, se comenta el tema, pero así, como de normal.

E: ¿Y cómo lo ves eso?

Y: Yo les digo que no me voy a casar nunca [ríe].

E: ¿Y tú cómo lo ves? ¿Insistirán un poquito?

Y: No sé, primero es si alguien viene a pedirme la mano y después supongo que dependerá de mi opinión, no sé, conociéndolos a ellos, creo que me dejarán opinar a mí. Yo tengo amigas que ya les obligaron a casarse a los doce años. Mis padres, ni muy estrictos, ni me dejan mucha libertad.

E: ¿Y si tú pudieras escoger del todo, te gustaría casarte más tarde?

Y: Sí, me gustaría casarme hacia los veintiuno.

E: ¿Y crees que lo podrás hacer?

Y: No tengo ni idea. Es que no lo pienso mucho.

En canvi la Saïda (4.B.), actualment amb nòvio, harmonitza estratègicament els seus projectes individuals amb les seves futures responsabilitats familiars. En el seu cas es tracta d'una conjugació definida i planificada, pensada per a no fer dels seus projectes de realització personal motius de transgressió frontal d'unes normes col·lectives que, en el seu conjunt, no són pas posades en qüestió (almenys en el moment actual). Entre d'altres coses, casar-se és per a ella un "salconduit" per, fora de la llar familiar, continuar acomplint les seves aspiracions individuals. En el següent fragment d'entrevista es refereix així a la possibilitat d'arribar a estudiar a la universitat:

Yo quiero casarme a los veinte e ir a B. [nom d'un altre municipi] para seguir estudiando. (...) Como él es mayor, no puedo esperar más, porque él quiere casarse a los veinte pero yo soy pequeña. Entonces, si yo espero a acabar la carrera con veinticinco, él tendrá treinta, y ya es muy tarde. Así que él se espera a que yo tenga los veinte. Es por él, nada más. Yo, por mí, esperarí a acabar mi carrera. Pero así me caso y voy a B., y ahí sigo estudiando mi carrera.

I tampoc en l'explicació d'aquesta diferenciació de plantejaments semblen existir clares correlacions amb variables com el moment d'arribada a l'Estat o el territori concret de procedència (veure Taula 3). Pròxims als raonaments de la Yamane (15 anys, arribada als 2 anys procedent de Tànger), ho són els de la Zahida (16 anys, arribada als 11 procedent de Larraix) o els de la Rachida (16 anys, arribada als 14 procedent de Casablanca). I en canvi el sentit estratègic dels plantejaments de la Saïda (16 anys, arribada als 11 anys procedent de Nador) els trobem també en les paraules de la Fathia (15 anys, arribada als 4 anys procedent de Tetuan) o la Nadia (13 anys, arribada als 10 anys procedent de Tànger). En definitiva, tot plegat sembla més aviat dependre de circumstàncies contextuais més relatives, sobretot relacionades amb les experiències concretes d'inserció en el territori viscudes per les famílies (experiències laborals i formatives dels pares, ubicació residencial, xarxes d'amistats i coneguts, vivència de situacions de rebuig,...) i amb les dinàmiques de construcció d'aspiracions personals pròpies dels seus fills i filles (amb els seus propis èxits i fracassos).

Tot això no treu que també per a les noies d'origen marroquí continui essent vàlid el principi segons el qual es desitja no reproduir aquells valors de l'organització familiar amb els quals no s'està d'acord en l'actualitat (veure capítol 5, punt 5.1.1.4. "Els territoris familiars"). En el cas de la majoria de les noies marroquines entrevistades, allò que principalment pretén corregir-se en les seves futures famílies és el masclisme que senten actualment en les seves relacions familiars. La Saïda, per exemple, dissenteix de la divisió del treball que condueix les dones a quedar relegades a l'àmbit domèstic, una divisió habitualment recolzada en el fet cultural religiós:

Sí, porque en nuestra religión nos tratan muy mal a las mujeres. Ha de estar siempre en su casa, no puede saludar a ningún hombre, no tiene que trabajar, muchas cosas. El hombre tiene que trabajar fuera y la mujer tiene que estar dentro. Yo no lo veo así, pues tanto la mujer como el hombre han de poder trabajar, igual que el hombre participa en la casa, pues la mujer puede ayudar fuera, ¿sabes? Por esa parte no me gusta, y ahora se está hablando de esa cosa de que la mujer es como una criada, que sólo está en la cama y después a hacer todo lo que le toca hacer. Y yo eso lo veo mal, porque una mujer tiene todo el derecho a hacer todo lo que ella quiere, estudiar, trabajar. Hay muchos países que no llevan a sus hijas a estudiar...

La Fathia (4.B.) relaciona la seva crítica al sistema patriarcal amb el rebuig al fet que els pares decideixin casar joves les seves filles. Ho fa referint-se al cas de la seva cosina: "*(...) su padre le dijo y se casó con dieciséis años y tiene un hijo. Yo la vi hace poco y es que no la conocía porque ha cambiado mucho, parece una madre de cuarenta años. (...) Eso me parece es que fatal. Yo no creo que mis padres me obliguen así. Eso espero*".

De tota manera, es visqui en un o altre sentit, sembla clar que els dilemes relatius a la projecció de les obligacions familiars planen amb més o menys força sobre les vides d'aquestes noies. Una qüestió que, afegida a la resta de circumstàncies exposades –el fet de la immigració, les apostes familiars, la situació econòmica, les responsabilitats domèstiques–, reforça els sentits d'una maduresa experimentada més de prop, d'uns valors adults viscuts quotidianament i en primera persona.

7.1.3. De judicis i prejudicis interculturals

En el punt 7.1.1.2. he contrastat com les experiències de discriminació viscudes per bona part dels nois i noies d'origen immigrant condicionen forçosament els seus itineraris relacionals. M'he referit als actes discriminatoris basats en l'origen; actes, més o menys explícits, més o menys “calents” que al mateix temps superposen atribucions d'altre índole: motius econòmics, estètics, de popularitat... Ho he enfocat a través dels discursos dels joves d'origen immigrant entrevistats. En aquest punt voldria fer un salt de perspectiva.

Convindria ara tractar d'analitzar algunes de les raons i significats que emmarquen els sentits d'aquests actes i experiències. Aquest exercici de comprensió ens du a contextualitzar aquests actes i experiències de discriminació “ètnica” entorn dels judicis i prejudicis més generals que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i relacionals) de les geografies adolescents en joc. Aquest enfocament para atenció als discursos del conjunt de nois i noies entrevistats (immigrants i autòctons), a les imatges i estereotips de *base ètnico-cultural* mútuament compartits i a les possibilitats de transformació. Tornarem, doncs, a discutir sobre les *condicions de potencialitat del contacte intercultural* (veure apartat 3.2.). Finalment, és clar que les tensions degudes a aquestes marcacions simbòliques condicionen els camins dels joves d'origen immigrant (com també els dels joves autòctons) per les geografies adolescents de referència.

Convé advertir que em centraré aquí en un cas específic: el sentit de les relacions que s'estableixen entre el col·lectiu de nois i noies d'origen marroquí i l'alumnat autòcton. Per tant pararem bàsicament atenció al treball de camp dut a terme a l'IES B. Efectivament és aquest el col·lectiu que concentra les principals marques simbòliques que estructuren la definició de distàncies i proximitats geogràfiques per raons “ètniques”. Això no obstant, no vol dir que no existeixin prejudicis interculturals entorn d'altres col·lectius observats. D'entre el repertori d'estereotips compartits sobre el conjunt de l'alumnat llatinoamericà, comencen a destacar, per exemple, aquells que nodreixen la categoria “equatorians”. I ho fan en un sentit en absolut positiu. En direm

també alguna cosa; parlarem aleshores de les situacions viscudes a l'IES A. Malgrat tot, en els contextos que han centrat el treball de camp d'aquesta tesi doctoral, ningú dubta (ni l'alumnat autòcton, ni el d'origen llatinoamericà, ni els mateixos alumnes marroquins) qui són a priori els "més diferents", i en la mesura d'aquesta diferència, els més discriminats. Raons culturals, idiomàtiques, fenotípiques, conductuals..., tot plegat es converteixen en ingredients que alimenten adscripcions molts específiques en el context de les geografies adolescents. A tall d'exemple, serveixin les següents cites per introduir el desenvolupament d'aquestes qüestions¹⁰⁴:

Primeramente en que [els llatinoamericans] son iguales que los españoles, de no tener religión ni nada de eso. Y por el lenguaje. No les cuesta adaptarse. Cuando llegas de Marruecos, ellos ya saben que no vas a entenderlos, por no conocer el español, así que ya no te dicen nada. Pero yo creo que son más buena gente los latinoamericanos que los españoles. (...) En Latinoamérica no creo que haya muchos inmigrantes, ni marroquines, así que cuando vienen te conocen de nuevo y no saben de ti.

(Fathia, marroquina, 4.B.)

Son diferentes. No es lo mismo. Ya se sabe que no es lo mismo un moro que un suramericano. No es lo mismo. Son más folloneros, les gusta más la pelea, les encanta. (...) Y esas cosas raras que hacen de la religión, que no comen y no sé qué...

(Elsa, autòctona, 4.B.)

Dani: Yo es que soy racista para los moros, los sudacas y los gitanos. Los negros no, los negros me caen bien.

Sandra: Yo no soy racista, soy ordenada, cada uno en su país. [Riu]

Entrevistador: Pues en clase tenéis dos suramericanas.

S: Pero no es lo mismo.

E: ¿Por qué?

D: Porque son argentinas.

S: Por lo menos, por el ejemplo que yo te pongo del bar de mis padres, vienen muchos argentinos y vienen muchos chilenos y son buena gente.

D: Yo a los argentinos no los cuento como sudacas.

S: Piensan diferente, están como civilizados. Cosa que los ecuatorianos no. Y lo moros ya...

D: ... una tribu.

(Dani i Sandra, autòctons, 4.A.)

¹⁰⁴ Atès que és a l'institut B on es fa significativa la presència d'alumnat d'origen marroquí, baso les posteriors reflexions en el treball de camp dut a terme en aquest centre.

Ellos lo tienen peor, porque han llegado en patera. Yo no, yo vine en avión, ese es el único privilegio que puedo decir, yo vine en avión. Ellos no, ellos en patera. Y es como empezar de cero. No tienen familia como los equatorianos, que tienen tías y primos. Ellos llegan solos y tienen que empezar de cero. Y con el idioma, que no entienden nada.

(Robert, equatorià 2.B.)

7.1.3.1. La importància dels significats (mapes culturals i contacte)

Són múltiples les fórmules expressives que han arribat a fer-se habituals en el tracte discriminatori als nois i noies d'origen immigrat. Particularment popular és el repertori d'"insults" que s'adreça als joves d'origen magribí, majoritàriament construït entorn del terme "*moro*". D'acord amb les aportacions de Troyna i Hatcher (1992, 1993) afirmàvem que per tal de valorar els significats profunds racistes o no racistes d'aquests insults, i per tal d'entendre els seus efectes sobre la generació de distàncies relacionals i culturals amb aquells que els formulen, és necessari conèixer el context específic en què es produeixen. Tot plegat depèn de quins siguin els usos d'aquestes expressions (calents o freds), així com del seu marc de significació (ideologies temàtiques o d'interacció).

Però no és tan sols una qüestió de context immediat. En l'explicació del sentit dels actes discriminatoris i dels seus impactes entren en joc les característiques pròpies de les coordenades que especifiquen els mapes culturals adolescents de referència així com la interacció d'aquests mapes amb les marcacions relacionals més significades. És en aquest joc que es (re)produeixen els prejudicis que defineixen els actes discriminatoris, els col·lectius propiciatoris d'aquestes actes així com l'establiment de possibles excepcions.

Per a un noi estranger (de l'origen que sigui) ubicat en posicions adolescents infantils acostumat a tractar i compartir espais amb altres nois autòctons, amb gustos estètics també compartits i amb una situació econòmica similar a la de la resta dels seus companys de classe, rebre per part d'algun dels seus amics autòctons qualificatius racistes, pot perfectament no tenir cap efecte sobre el seu posicionament relacional. És, per exemple, el cas del Fabián. Això ens diu:

Alguna vez el Óscar me llama 'puto negro', pero así de repente, así, si me peleo con él. El otro día en la clase de gimnasia, que jugábamos a fútbol, me llamó 'puto negro', tu lo oíste, porque le hice una entrada, pero a mí no me molesta (...). Yo me parto cuando habla. Es muy amigo mío el Óscar.

En canvi, per exemple, per a una noia d'origen estranger amb un posicionament relatiu caracteritzat per actituds madures i no transgressores, poc acostumada al tracte freqüent amb nois i noies autòctons, estèticament desubicada dels codis de moda i amb un situació econòmica i residencial precària, sentir que alguns dels seus companys de classe igualment madurs la desqualifiquen amb aquesta mena d'expressions pot tenir conseqüències significatives sobre les seves apostes relacionals. Seria aquest el cas de la Rachida: *“de vegades et diuen ‘moro’ i això. Són gent una mica racista. Però a mi no em molesta, perquè no necessito amics. Tinc amics i no necessito altres”*, ens explica. En aquests casos cal saber llegir comentaris del tipus “no em molesta” o “m'és igual”, certament freqüents quan els seus protagonistes fan referència al fet d'haver estat objecte d'expressions racistes. A la pràctica, es tracta d'una indiferència recolzada en el distanciament relacional i en l'existència d'altres xarxes de suport.

En definitiva, que un mateix acte o expressió verbal sigui interpretat com a més o menys racista depèn dels posicionaments relacionals i culturals tant d'aquells qui els protagonitzen com d'aquells qui els reben. Com més gran sigui la distància geogràfica entre uns i altres, més augmenta la probabilitat de significar-se en clau racista o xenòfoba l'acte o l'expressió en qüestió. Alhora és evident que els impactes d'aquestes percepcions contribueixen al seu torn a augmentar o no els valors de les distàncies “prèviament” existents i els significats dels prejudicis mútuament compartits.

En la mesura en què acostumen a ser aquells joves més extremats i transgressors els principals marcadors de les distàncies amb la majoria de nois i noies d'origen estranger (veure apartat 7.1.2), els seus actes i comentaris ofensius passen a ser automàticament llegits com a intencionadament racistes. Els comentaris de l'Alí ens permeten introduir aquesta reflexió:

Por ejemplo, la Elsa y esos se juntan con peña fumata que vende costo y son muy de estos. Y yo, un día que no estaban ni el Cardaña, ni el Nico, ni el Sánchez, me puse con ellos, y la Elsa, ‘Alí ¿tú no vendes costo no?’. Y ya empieza, ‘es que los moros todos venden costo’, y esas cosas. Y todo el mundo ahí riéndose de mí, pero yo paso. La Elsa siempre deja a la gente mal, pero de una forma, *uf*, racista. Es muy de esto. Por ejemplo, cuando estuve haciendo el Ramadán ya estaba, ‘mira el moro éste, que no come, yo no aguantaría’. (...) Con los otros, el S., el C. [alumnes d'altres classes], el Miguel, estamos callados y vamos por el cole y nos reímos y eso. Y a veces me dicen ‘calla moro’, pero esos no me importa porque son normales.

Convé en tot cas recordar que ens estem situant en el mapa de les tensions geogràfiques específiques de l'IES B. En aquest cas, insistim en el fet que aquells signes representats com a extremats o transgressors ho són en el marc d'aquells posicionaments que a l'IES

A serien situats dins l'òrbita dels extrems i transgressions "pròpies" dels nois i noies agrupats sota la categoria de "*pelats*".

El mateix exercici que ens permet donar compte de l'abast de determinats actes més o menys generadors de distàncies, permet tractar les variables que prenen part en les condicions de generació de proximitats. Arribats a aquest punt reprenem el debat sobre *les condicions de potencialitat del contacte intercultural*.

Explicàvem en el capítol 3 l'argument clau de la hipòtesi del contacte: del contacte entre individus de diferents grups ètnics en resulta una reducció del prejudici entre aquests dos grups afavorint la creació d'actituds positives i tolerants amb l'alteritat. Segons aquesta perspectiva és la ignorància mútua allò que alimenta creences reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, al temps que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats. Aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, són oportunament corregides quan aquests grups inicien processos d'acostament i coneixement mutu. Tal i com descriuíem anteriorment, els seguidors de la teoria d'Allport consensuen cinc condicions bàsiques per a què del contacte es derivin les conseqüències positives esperades: 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, essent absents qualsevol mena d'estímuls de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut 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.

Tot seguit nodrim les crítiques abans apuntades a les assumpcions teòriques, metodològiques i polítiques d'aquestes teoritzacions en base als fruits recollits del treball de camp realitzat.

En primer lloc recordem les dificultats que a la pràctica implica discernir el sentit de les relacions causals entre les variables "contacte intercultural" i "conformació d'actituds" (veure el capítol 3, epígraf *Sobre el sentit de la casuística*). És a dir: què va primer, la producció del contacte, o la relativització dels prejudicis interculturals? Recordem també la tesi que Alreshoud i Koeske (1997) sostenen en el seu estudi sobre els patrons de sociabilitat dels estudiants àrabs inscrits en programes d'educació especial als Estats Units: no és que de la promoció del contacte entre estudiants autòctons i estudiants d'origen àrab en resulti cap desenvolupament d'actituds positives dels primers vers els segons, sinó que són aquells estudiants autòctons amb prèviament un major grau de sensibilització respecte de la qüestió ètnica els més tendents a iniciar processos de

contacte. Aleshores no és difícil que el contacte resulti exitós en termes de relativització de disposicions i prejudicis racistes o xenòfobs.

Aquest raonament s'addiu exactament amb la línia argumental que seguíem. Els significats i els valors de les relacions interculturals prenen sentit i són interpretats en funció dels posicionaments geogràfics representats per aquells qui contacten. Certament no és tracta aquesta d'una reflexió especialment original; pensant des de la mateixa lògica de la hipòtesi del contacte, equival a dir: com més distàncies es barregen entre els punts de sortida, més complex n'és el recorregut de trobada i, per tant, més probabilitats de resultar "infructuoses" les experiències de contacte. En aquestes circumstàncies és quan millor es despleguen les funcions homogeneïtzadores dels prejudicis. El treball de camp realitzat proporciona nombrosos exemples d'aquest fet. Ho anirem veient.

Al mateix temps, com més grans siguin les distàncies geogràfiques prèvies, més augmentarà la possibilitat que d'un contacte exitós entre dos membres de grups ètnicament diferents (és a dir, generador d'actituds individuals positives en el terreny interpersonal) no es derivin recategoritzacions grupals positives. Recordem en aquest punt les aportacions de Mary R. Jackman i Marie Crane en el seu article "*Some of my bestfriends are black, but...*" (veure el capítol 3, epígraf *Sobre la generalització grupal dels impactes individuals*). També el treball de camp permet aquí il·lustrar amb força exemples el funcionament d'aquest criteri d'excepcionalitat: per a un jove autòcton, tenir amics marroquins o equatorians no invalida necessàriament la força dels seus prejudicis o estereotips interculturals. Els amics són l'excepció de la categoria. L'Elsa (4.B.), per exemple, s'expressa en els següents termes:

Hombre, hay maneras y maneras de tener asco. Yo no soy una racista, porque tengo amigos moros, y los moros buenos me son igual, pero los malos aires... Igual que han venido en patera, que se vayan también. Pero hay gente más radical, más 'moros hijos de puta, moriros todos'. Yo no soy racista porque no me molestan, pero menos me molestarían si estuvieran en su país. Me incomodan, porque pasas por un sitio o por una calle..., y tienes que ir lo más tapada posible y que no se te vea nada, porque te dan. Es que no me gustan. No les deseo nada malo ni nada, pero que ellos viven allí, pues que vayan.

I si bé funcionen per a casos particulars certs criteris d'excepcionalitat, tots aquells signes no discordants amb el repertori atributiu de la imatge estereotipada serveixen com a reforç del prejudici. La mateixa Elsa seguia explicant, "(...) y el otro día aquí en el colegio, estaba yo en mi taquilla y viene un marroquí y me toca el culo. Le di un hostión que pa qué. Es que son todos del palo".

No entrem a fons a reproduir el repertori de continguts que formen part del camp semàntic que defineixen els prejudicis "interètnics"; a la pràctica aquests continguts

responen a usos atributius variables segons el context social i d'interacció i segons els "grups ètnics" als que s'adrecen. M'he centrat i continuaré fent-ho en el sentit i abast d'aquelles atribucions més estrictament relacionades amb els valors de les coordenades de posicionament en les geografies adolescents de referència (pràctiques, gustos, discursos...). Alhora és clar que bona part d'aquestes atribucions s'acompanyen de tipificacions encara més generals (i generalitzadores) basades en "marques d'identitat" usades com a criteris populars d'etnificació de la diferència. Fan així aparició valoracions tipificades sobre determinats trets distintius de la *religió musulmana*: "(...) *pues estando aquí no creo que se tenga que poner el pañuelo. Su religión la tiene que dejar en su país y aquí tiene que integrarse como nosotros. A ver si nosotras también nos hemos de poner chismes en la cabeza*" (Esther, 2.B.) o sobre el pes de les *distàncies idiomàtiques*: "(...) *yo no voy con ellos porque sé que no me van a hablar en castellano, y se meten contigo hablando en marroquí, y claro no te enteras. Se aprovechan, claro*" (Miguel, 4.B.). Una minoria d'alumnes autòctons recorren explícitament als clixés clàssics del *racisme* més intolerant: "*son traidores todos, es que lo llevan en la sangre, y no van a cambiar, son sus genes, que no te puedes fiar*", comentava l'Hugo. D'altres reproduïen també els tòpics que basen la crítica a les polítiques de *discriminació positiva*. Així en parlen la Jessy i la Cristina (2.B.):

Cristina: Hay algunos que vale, yo no digo que no vengan aquí, pero hay otros que si son de afuera, y ya que les dejamos el país para vivir, pues que sean un poco más normales.

Jessy: Es que son muy..., que van algunos por R. [barri del municipi] que parece que se coman el mundo.

C: Yo lo que no veo bien del colegio es que dicen que todos somos iguales y luego a nosotros nos hagan comprarnos los libros y a ellos se los den. Eso no lo veo bien. Ya que todos somos iguales, que nos los den a nosotros también o ellos se los compren.

J: Y hay otros colegios que les pagan el menjador y todo. Como en el de mi hermano.

C: Y luego, lo que pagamos de material, que no sé porqué lo pagamos, si luego no nos dan nada o no lo usamos. Una hoja y un lápiz.

Entrevistador: Pero esas ayudas representa que es porque no pueden pagarlo, ¿o no?

C: Sí, pero que te digan cuánto pagan, nada, y luego a lo mejor te viene el niño con un chándal Nike y unas bambas Reebok que valen un montón. Si no tienen para libros que no se compren eso, que a veces vienen cada día con unas bambas diferentes.

En tot cas sí interessa recordar la funció de marcació simbòlica de tot aquest conjunt d'atribucions, així com el seu punt de recolzament en "bases de realitats" reconstruïdes a mida per tal de servir de reforç als significats estereotípics. És a dir, els coneixements típics es nodreixen d'*ideologies temàtiques* popularitzades (Billig, 1988; Troyna i Hatcher, 1992) al temps que troben font d'alimentació en *llegendes urbanes* locals. És, per exemple, allò que es deixa sentir quan els estudiants autòctons de l'IES B parlen de

la “realitat” d’un dels barris del seu municipi caracteritzat per la presència d’un percentatge elevat de població magribina resident. Ho vèiem amb anterioritat (veure punt 5.1.1.2. *Els territoris de l’oci*, epígraf *Voltant*): gairebé tothom té alguna història a explicar sobre successos esdevinguts en aquest barri, generalment històries no viscudes en primera persona sinó relats de boca-orella sempre relacionats amb el fet que en els seus carrers, en els seus portals, en els seus parcs s’hi concentren joves d’origen marroquí.

Citem, per exemple, les paraules del Juanjo, estudiant de 4rt al mateix institut i veí d’un altre barri:

No, además que no nos gusta el ambiente que se respira por R. [barri del municipi]. (...) Pues los marroquíes éstos, que van, así, mucho de guai, y que a la mínima que te acerques ya están que si *plim*. No nos gusta ese ambiente, y nos vamos a callejear a zonas más tranquilas.

Amiga del Juanjo, la Tina relata en aquest cas una experiència viscuda en primera persona, experiència viscuda en analogia a un esdeveniment previ conegut de segona mà:

Hombre, a mí, la verdad, me da un poco de miedo. Me da que con tantos marroquines no se puede ir sola. Me dijo una amiga que a una amiga de ella la violaron unos marroquines. La N. [antiga alumna de l’institut], ya no va a este cole, que la cogieron y no la hicieron nada, pero se ve que la cogieron, cuando venía al cole a las ocho, y un coche con todo marroquines la cogieron. Yo me acuerdo que iba con una amiga por R., era un fin de semana, y un coche con un tío persiguiéndonos. Se paró, nos miró y nos dijo algo. Yo iba con la L. [alumna d’una altra classe], y yo toda acojonada. Nos fuimos y nos seguía, y al final se paró y nos dijo, ‘montaros tías buenas’. Yo acojonada. Fuimos corriendo a casa de ella y después nos tuvieron que subir en coche y sus padres me llevaron a mi casa porque estábamos acojonadas, llorando y todo.

Tinguin aquests relats més o menys correspondència amb la realitat dels fets, el cas és que les observacions de l’Alí serveixen de rèplica a les dels seus companys de classe. L’Alí resideix al barri R. i coneix el sentit de les seves dinàmiques socials. Una de les seves pràctiques habituals d’oci consisteix a reunir-se amb amics seus en un dels “famosos” parcs d’aquest barri:

Bueno, más por la tarde voy a un parque también. Sí, voy a un parque en la zona más poblada de los moros. En R., el parque del P. [nom del parc]. Es una zona que está llena de marroquines, pero hay españolas también. Hay

españolas ahí sentadas que las conocemos. Y a veces también están por ahí la Badia, la Yamane y éstas, que las conoces. Pero muchos marroquines. Todo el mundo dice, ‘el parque de los moros’, ¿y qué?, no hacemos nada malo. Bueno a veces la líamos un poco, pero son sólo bromas. No nos pegamos ni *na*.

Tant la Badia com la Yamane en fan referència. La Yamane, per exemple, explica com amb les seves amigues combinen el passeig per zones centríques, amb un estar-se més estàtic al “famòs” parc del P.: *“los sábados y domingos o viernes por la tarde, voy a dar vueltas por la riera, o salgo al parque que tenemos por allá, si no se pone de noche temprano, salimos al parque. Con la Badia, la Zahida y ya está, también la Fathia suele bajar al P. con sus primas. (...) Charlar de diferentes temas que se nos pasen por la cabeza o jugamos a algo”*.

Aquestes “ideologies temàtiques” sobre la immigració, aquestes “llegendes urbanes” que ens parlen sobre “la manera de ser dels immigrants” impregnen els discursos del conjunt de joves autòctons entrevistats. Però l’anàlisi de les entrevistes realitzades indica que ho fan amb menys força en el cas d’aquells nois i noies que se situen més propers als posicionaments culturals dels nois i noies d’origen estranger. En aquests casos semblen relativitzar-se més fàcilment les fronteres dels prejudicis compartits. Tinguin aquests més o menys amics d’origen estranger, aleshores es deixen sentir expressions del tipus: *“(…) nosotras somos muy tolerantes con eso. No somos de, ‘ah son moros, no vamos con eso’. Nos es igual que sean chinos, moros, argentinos”* (Marta, 4.B); o *“(…) no por ser marroquíes han de ser malos chavales. Con el R. [alumno marroquí d’una altra classe], por ejemplo, nos llevamos bien”* (Juanjo, 4.B.); o *“(…) es que somos iguales, qué más da. Si son mala gente pues sí pero si son como la Nadia no tienen por qué discriminarlos. Es lo mismo que si nosotros fuéramos a otro país, no nos gustaría que se nos discriminara, ¿no?”* (Natalia, 2.B.). Continuarem resseguint aquesta pista d’ara endavant.

És clar que en l’explicació de la formació (i transformació) dels *habitus racistes* o *etnificadors* (May, 1999) intervenen multiplicitat de factors més enllà d’aquells estrictament relacionats amb les experiències de socialització que proporciona la participació en les geografies culturals i relacionals adolescents. Moltes són les variables que contribueixen a entendre la construcció de determinades ideologies temàtiques públiques i comunitàries (mitjans de comunicació, debat polític, efectes dels marcs jurídics de l’estrangeria, història del contacte, patrons d’ocupació i assentament en el territori...); i molts són els factors que ajuden a comprendre com aquests estats d’opinió impregnen els discursos i les accions dels joves adolescents autòctons. Òbviament un d’aquests darrers factors, probablement el més transcendental, és el dels

contextos, continguts i procediments propis de la socialització familiar. Sigui com sigui, l'anàlisi que ocupa aquest treball de tesi doctoral intenta precisament marcar l'accent en la importància d'unes experiències de socialització que estructuraven també els usos i sentits d'aquestes ideologies, al temps que ho fa sobre la base del funcionament d'uns *habitus* significats i practicats en el sí d'uns marcs simbòlics i relacionals que la majoria d'estudis sobre el tema han deixat relegats a una simple funció de ressonància o amplificació de segon ordre.

7.1.3.2. La importància de les xarxes (mapes relacionals i contacte)

Vèiem abans que certs autors (Hewstone i Brown, 1986; Hamburger, 1994; Desforges *et al.*, 1997) afegien com a factor d'èxit del contacte intercultural el següent requisit: que els participants del contacte es vegin mútuament com a *representatius* dels seus respectius grups i no com a excepcions o individus atípics. En aquest cas, si qui protagonitza l'experimentació de canvis actitudinals és pròpiament un "representant" o "participant típic", aleshores s'incrementen les possibilitats d'estendre'l no ja en la seva relació particular amb el grup diferenciat com a tal, sinó als mateixos components del grup que representa. També aquí sembla corroborar-se la crítica aleshores formulada: en aquells contextos en què la immigració se situa com a variable segregadora dels mapes relacionals de referència, solen ser els individus qui més intensament i més visiblement s'adscriuen a les diferents agrupacions sortints aquells menys propensos tant al contacte amb la resta de grups com, quan aquest es produeix, a l'experimentació de canvis en aquests coneixements i predisposicions. Molt sovint aquests "nòduls típics" solen ser els considerats "representatius" del grup.

I aquí es torna a deixar veure la relació dialèctica entre les marcacions relacionals i les (re)produccions simbòliques. Certament les distàncies culturals (en els mapes culturals adolescents) distingeixen probabilitats de conformació de mapes relacionals i, per tant, les possibilitats d'ocurrència de contactes interculturals. Certament les distàncies culturals, en cas que es produeixin contactes interculturals, acaben distingint els significats finals d'aquests contactes. Però al mateix temps, i de forma inversa, l'especificació de les topografies relacionals, les xarxes socials contribueixen a marcar simbòlicament l'espai. Seguint el fil del que exposàvem, els agrupaments sortints, els *cliques*, les xarxes més denses, homogènies i tancades situen els criteris de visibilitat de les distàncies i proximitats culturals. Des d'aquest punt de vista, els considerats per la majoria de joves "representants típics" (els marcadors simbòlics) dels grups culturals acostumen a coincidir amb els nòduls centrals d'aquests *cliques*.

Pensem, per exemple, en el cas de l'estructura de la xarxa-classe del 4rt d'ESO de l'IES B (veure punt 6.1.1.1.). En descriure els agrupaments sortints d'aquesta estructura fem referència a la presència de dos *cliques* especialment homogenis i tancats, alhora que allunyats entre sí a l'espai relacional: d'una banda l'agrupament format pel Juanjo, l'Elsa, l'Alicia, l'Hugo, el Luis i la Tina (*clique* 1); d'altra banda el conjunt relacional compost per les sis noies marroquines del grup (Yamane, Badia, Fathia, Zahida, Ouasila i Rachida), més la Violeta, noia argentina (*clique* 3). Apuntàvem també la correspondència entre les distàncies relacionals mantingudes per tots dos agrupaments i les distàncies dels seus respectius posicionaments culturals.

Sigui quin sigui l'ordre dels factors, el cas és que un cop cristal·litzades aquestes correspondències entre mapes relacionals i mapes culturals, són els *cliques* sortints els qui acaben representant simbòlicament els espai adolescents. Tornant a la qüestió dels significats dels prejudicis interculturals, quan aquestes correspondències d'oposicions acaben englobant el sentit de bona part de les fòbies i filies del conjunt de joves adolescents, aleshores és fàcil prendre la "part" (els conjunts relacionals concrets) per la "totalitat" (les atribucions categòriques generals). Les entrevistes mantingudes amb els nois i noies, autòctons i immigrants, alumnes del grup classe de 4rt a l'IES B, són plenes d'exemples del funcionament d'aquests mecanismes identificadors.

Per un costat, recordem la manera com la Badia i la Yamane interpreten el sentit de la "marca ètnica" que separa els posicionaments geogràfics de "marroquins/es" i "espanyols/es". La següent citació és extreta de l'entrevista mantinguda amb la Badia:

O a lo mejor es que los españoles sois así [riu]. Mira a la Elsa y éstas. (...) Porque cuando yo veo primero a un español, le veo primero como enemigo que como amigo. Pero si veo a un español que es amigo, me sorprende mucho porque nunca me había pasado. Pero para mí es una excepción. Tú imagínate a un español que se hace amigo de un marroquí. También es una excepción. Pero es que eso es así. (...) Si me dicen quién es mejor, los españoles o los chinos, pues aunque no conozca a los chinos... Yo a los chinos.

En el següent fragment de diàleg la Yamane torna a construir la categoria d'actituds "típicament pròpies dels espanyols" en base als posicionaments culturals específics dels corresponents *cliques* "representants". També en aquest cas la Yamane identifica excepcions a la regla:

Yamane: No me importa cómo sea cada uno. Yo he venido aquí, les guste o no, y me quedo. No me importa lo que piensen los demás.

Entrevistador: ¿Que piensen qué?

Y: Por ejemplo, el Luis, la Elsa, no sé, casi todos. Yo pienso que casi todos los españoles piensan igual... Bueno, no me gusta decir racistas.

E: Dilo como quieras.

Y: Bueno pues son un poco más racistas.

E: ¿Piensas que hay algún español que no piense así?

Y: Bueno la Marta, la Irene y esas me parece que no son así, y algunas más. Pero la mayoría son así, de ese tipo que no les gusta que vengas. Si no les molestara, se juntarían contigo y hablarían contigo. Se harían amigas. Hay algunos que son buenos y nos les importa, pero hay otros que les importa muchísimo. La mayoría son así, e igual se lo quedan para dentro como te lo dicen a la cara.

Recordem com, fet aquest exercici, la Yamane generalitzava les distàncies culturals (oposició d'homologies transgressió-normalitat) entre el conjunt de noies espanyoles i el conjunt de noies marroquines: *“ellas salen mucho, y fuman mucho. Sí, eso es diferente, ellas salen mucho y nosotras las marroquinas, en general, no salimos mucho por la noche. Ni tampoco solemos ir de fiesta, sólo por el barrio”*.

Un representació molt similar era compartida per la Ouasila:

Ouasila: (...) Els que van *de listos*, de xulos, no m'agraden. Els que pensen que són bons i no sé.

Entrevistador: Aquests que van de llistos i xulos són bàsicament espanyols?

O: Sí.

(...)

E: Intenta explicar-me una mica més això de què “van de listos”.

O: Que van de guapos, que són més alts que tu, i que no són normals. Que se creen mucho. Entens? (...) La majoria no es porten bé a la classe.

Tornem aquí a recordar que ens estem movent en el marc dels mapes culturals i relacionals específics de l'IES B. Així, diríem que el que aquí és llegit pel conjunt dels entrevistats com a oposició entre “immigrants” i “espanyols”, a l'IES A seria entesa en tant que oposició entre “immigrants” i “espanyolistes”.

Sigui com sigui, aquells grups de nois i noies autòctons més extremats en pràctiques i estètiques i, per tant, més visibles, més cridaners, aquells que alhora formen *cliques* fàcilment identificables (a l'aula, als passadissos, al pati...) són aquells amb més poder de definició simbòlica. Són aquests grups els qui serveixen com a marcadors de distàncies. Quan els mapes relacionals marquen línies divisòries de base “ètnica”, aleshores sovint són aquests grups els qui “representen” els “altres”, “els espanyols”. També el Fouad realitzava aquesta generalització categòrica: *“(...) son chulos los*

españoles, van de listos y hacen cosas que no están bien. Son cosas que a mí no interesan, yo tranquilo”.

La generalització d'aquestes tipificacions és, doncs, recolzada en l'existència de marques relacionals. També en la visió de *marcacions territorials*. És cert que dins l'aula acostumen a generar-se veïnats en base a l'origen (marroquins, d'una banda, espanyols, de l'altra) i en base a determinats posicionaments culturals (més o menys transgressors). És també cert, però, que en el context de les mateixes dinàmiques d'aula es generen múltiples aproximacions entre uns i altres, generalment per motius instrumentals (demanar material, consultar apunts, establiment de grups puntuals de treball...). En tot cas, s'apunta com a especialment transcendental els criteris d'ocupació dels espais del pati, així com els seus usos i significats. Recordem, així, la distància física que separen les zones d'esbarjo ocupades per uns i per altres (veure Figures 7 i 12): la majoria de noies marroquines xerrant entorn dels bancs de l'esplanada de l'entrada, la majoria de nois marroquins jugant a futbol en una de les pistes, el grup d'alumnes autòctons de quart més “extremats” asseguts fumant a les escales situades al racó més amagat del recinte. Efectivament aquest darrer patró d'apropiació territorial (fumar en espais ocults) reforça, paradoxalment, la visibilitat d'uns grups i d'unes pràctiques significativament rebutjades per part dels nois i noies d'origen marroquí entrevistats.

Des del costat del *clique* oposat, els dels “espanyols transgressors¹⁰⁵”, els criteris d'identificació recuperen elements de les *ideologies temàtiques* popularitzades entorn del concepte d'“immigrants”, en general, o de les nocions de “marroquins” o “moros”, en particular. La presència de *cliques* relacionals clarament visibles formats per nois o noies d'aquest mateix origen facilita aleshores el recolzament pràctic d'aquestes ideologies. Aquests *cliques* passen llavors a representar els significats propis de tipificacions “ètniques” més o menys compartides. Exemples d'això ens els proporcionen els comentaris de l'Hugo i el Luis (4.B.):

Luis: Yo cuando me dijeron que iba a esta clase, leí los nombres de con quién me tocaba y yo quise cambiarme de clase. Yo paso de ir aquí. Yo lo dije y vino mi madre y todo a que me cambiaran.

Entrevistador: ¿Y porque querías ir a otra clase?

L: Porque hay muchos moros en esta clase.

E: ¿Pero te han dado algún problema o algo?

¹⁰⁵ Insistim, “transgressors” en el marc de com és dotada de contingut aquesta categoria a l'IES B.

L: A mí me da igual, porque yo no me junto con ellos. Pero es que este instituto está lleno de moros, que los ves por todas partes, como una plaga.

Hugo: A ver, sí pero..., no sé, hay que se ordenado y cada uno a su país. Los moros, las moras, los negros, las negras y *tos*. A ver los negros no, pero los moros son una plaga, igual que los chinos ahora. Y te das cuenta de cómo son, sólo con verlos.

L: Pero bueno, no son lo mismo los negros y los chinos que los moros.

E: No...

L: Los moros van más a saco.

H: Igual que los chinos, que dan asco pero no se meten con nadie. Y no los ves por la calle.

L: Son más disimulados.

H: Igual aquí en M. [nom del municipi] está la gran mafia china, pero la gente no los ve. Nadie se entera, en cambio los moros están por todos lados, se ven por todos lados y hacen cosas malas.

Entre d'altres coses, és una qüestió de visibilitat. Menys radicals que els comentaris d'aquests nois, són algunes de les observacions de la majoria de nois autòctons estudiants de 2on d'ESO al mateix institut. Em refereixo a aquelles referències a les maneres de comportar-se els nois marroquins de l'institut en hores d'esbarjo, referències particularment referides al suposat caràcter agressiu i intimidatori. Aquesta "manera de ser" acostuma també a ser recolzada en visions concretes de la realitat. En aquest cas, allò que reforça el prejudici, allò que el "demostra", són representacions compartides sobre la forma indisciplinada, rude i destrallera com els nois marroquins juguen entre ells al futbol. Així s'expressen, per exemple, s'expressa el Jordi:

Sí, es que nosotros, si dejamos que jueguen ellos no pasan la bola. Una vez jugamos juntos y estaban todo el rato ellos, y no pasan la bola. Desde ese momento están los moros en una pista con los de tercero, y nosotros y los de primero en la otra.

El mateix tipus de justificació és emprada pel Manu, amic del Jordi:

Porque nunca se han llevado bien los moros y los españoles. Siempre estamos separados. Son gente de segundo y los mayores, que son más liantes y a la mínima te saltan. No se puede jugar con ellos, empiezan a chutar y a quien le dan le dan. Hacen muchas faltas y nunca las quieren reconocer. (...) Ellos juegan a su manera y no es como se tiene que jugar. Se tiene que jugar con las reglas y todo, y ellos no respetan las normas.

Novament l'element facilitador d'aquestes tipificacions rau en l'ocupació d'espais físics separats, així com en la formació de *cliques* estables i visibles de base "ètnica"; en

aquest cas el *clique* integrat pels nois marroquins de l'institut i els nois marroquins que assisteixen al TAE ubicat al mateix centre.

Tant les paraules de l'Hugo i el Luis, com les del Jordi i el Manu reproduïen determinats tòpics temàtics sobre la categoria "moro". Ho fan, però, en referència específica al seu component masculí. Val a dir que, generalment, els prejudicis més popularment compartits entorn del col·lectiu de nois i noies d'origen magribí es fonamenten en un estereotip masculinitzat. Almenys això indica l'anàlisi de les entrevistes realitzades: en ser preguntats genèricament els nois i noies autòctons sobre "què opines de les persones de la teva edat que són del Marroc?"¹⁰⁶, automàticament apareixen atribucions estereotípicament assignades als nois marroquins, independentment de quin sigui el sexe de l'entrevistat. Acostumen concretament a combinar-se dos nivells de resposta.

Un primer repertori d'imatges s'adreça a nodrir la categoria dels nois marroquins "més infantils": "*son muy patanes, muy salidos, mal educados, siempre haciendo el gamberro*", ens deia la Bárbara (4.B.). Aquí serveixen com a "base de realitat" les pràctiques i gustos "propis" dels grups de nois marroquins alumnes del mateix institut (és per exemple el cas dels nois que s'ajunten sempre per jugar a futbol a les hores de pati).

Un segon tipus de generalització pren com a marca simbòlica certes adscripcions conductuals assignades a la "manera de ser" dels nois marroquins "més perillosos", "més transgressors". El següent relat corre a càrrec del Manu (2.B.): "*Sí, hubo hace poco una pelea entre moros. Moros entre moros. Y en una esquina se les veía con unos machetes así. Están pillados*". Aquest segon repertori de prejudicis ve fonamentalment reforçat pel coneixement típic entorn de certes agrupacions de nois marroquins més grans, que han deixat els estudis, i que acostumen a circular per certs espais d'oci estigmatitzats (recordem el cas del barri R.).

El funcionament i l'abast d'aquest darrer principi de generalització arriben a ser reconeguts pels mateixos nois i noies d'origen marroquí. L'Alí n'és conscient i en més d'una ocasió juga amb l'ironia de saber-se'n coneixedor. Veiem com ho expressa:

Y cuando, por ejemplo, los marroquíes viven en una zona de ricos, los miran de una forma muy mal y piensan mal. Y, por ejemplo, la Elsa siempre me dice que de dónde saco tanto dinero para vivir en ese piso. Es que es un

¹⁰⁶ Cito la construcció utilitzada per a la formulació de la pregunta corresponent.

dúplex y así. Y yo siempre le digo, ‘mi padre trabaja con hachís, ¿vale?’. Y se lo ha creído porque piensan eso. Y no es eso, es que mi padre se lo ha currado y ha ahorrado dinero. Están piraos.

En canvi la Saïda viu amb angoixa el fet de sentir-se injustament posicionada en una categoria que no s’addiu amb la realitat de les seves pràctiques i gustos:

Hay cosas que las hacen los chicos grandes, como por ejemplo robar, drogas y todo y se creen que todos somos iguales. Tienen mala vista de nosotros, y más de los marroquíes que de los inmigrantes todos. Son los marroquíes los que mal visten, roban y todo. Y no es verdad, yo soy marroquina y no soy así, y la mayoría no somos así. Sí que somos un poco malos y siempre nos peleamos, pero de verdad que tenemos un buen corazón. Si nos tratas bien y nos quieres, nosotros también te tratamos bien y te queremos, pero si vemos que nos maltratas y nos tienes como una perra, ahí tirada, que no significa nada, pues lo mismo para nosotros. Si ellos no me socorren, yo más, *eh*. Lo que ellos me quieren yo les quiero, y los que no, a la mierda.

Sigui com sigui, acostuma a ser necessari puntualitzar sobre el cas de les noies marroquines per a què emergeixin, en oposició, les corresponents subtificacions categòriques. Podem citar un parell d’exemples.

En el següent fragment d’entrevista, la Verónica ordena en aquesta direcció les seves observacions:

Verónica: Me cabrea porque vienen aquí y, sin hacer nada, se meten con la gente y eso me cabrea. Se meten, o si vas por la calle, te chillan y te empiezan que si estás buena. Si eso me lo dicen otros chicos, españoles o otros, me lo tomo más a gracia, pero marroquíes son tantos, porque, más que nada, no es que te digan ‘guapa’, sino porque te pueden llegar a decir ‘puta’ por ir con pantalón corto o falda, Te dicen que no tienes vergüenza por ir así, enseñándolo todo, sin enseñar nada. No sé y piensas, ‘¿de qué vas machista asqueroso?!’.

Entrevistador: ¿Y en el instituto también pasan cosas de éstas?

V: Sí, pero de otra manera, no te dicen ‘guapa’ y cosas de éstas, más bien te insultan o te dicen tonterías, aunque sean en broma, se meten contigo pero sin decirte nada de eso.

E: ¿Y con las chicas marroquinas?

V: Con las chicas bien, pero con los chicos ni bien ni mal, porque alguna vez me dicen alguna tontería y yo se la respondo.

E: ¿Y por qué con las chicas te llevas mejor?

V: Porque son más pacíficas, puede. Al menos conmigo son pacíficas. Son simpáticas, todo el rato se están riendo. Se ponen a hablar y ya empiezan a reirse. Se ríen con nada. Las ves ahí en los bancos con sus pañuelos. O en clase les amenazan con una falta o algo, y ya se empiezan a reir.

L'Esther (2.B.) comparteix aquests mateixos criteris de classificació diferencial segons el gènere, els nois més eixalabrats i problemàtics, les noies més introvertides i pacífiques: “(...) *a lo mejor los chicos son un poco más malos y las chicas no se meten con nadie. Los chicos insultan y te dicen cosas, y las chicas no dicen nada. Estan siempre quietas hablando solas, con sus pañuelitos y sus cosas*”.

El punt de recolzament que facilita la reproducció d'aquestes tipificacions generalitzadores torna a ser la visió de *cliques* “ètnics” clarament identificables tant a l'aula com, sobretot, als moments d'esbarjo. Indicàvem abans que la majoria de noies marroquines de l'institut, més les noies del mateix origen escolaritzades al TAE, ocupen de manera estable un mateix espai del pati de jocs (veure Figura 6).

Ocorre aleshores el mateix efecte generalitzador dels corresponents prejudicis. En la mesura en què d'entre les noies marroquines “destaquen” aquelles que duen mocador, són aquestes les que (certament de manera involuntària) passen a representar les línies de marcató simbòlica del conjunt. Es tracta aquesta d'una discussió especialment delicada. Segons observàvem més amunt, el fet de dur mocador col·loca aquestes noies en unes coordenades força específiques dels mapes culturals estètics: vesteixen “extremades” (en el sentit que presenten signes estètics fora de la “normalitat”, “visibles” en el context dels mapes culturals adolescents), al temps que “discretes” (en tant que rebutgen les formes d'ostentació i provocació estètica). En qualsevol cas, acaben sovint essent preses com les principals “representants” del col·lectiu de noies marroquines. Ho il·lustraven els comentaris de la Verónica (4.B.) i l'Esther (2.B.).

Entorn d'aquesta qüestió, convé descriure un fet que alhora dóna compte de la transcendència de l'existència de *cliques* fàcilment identificables en relació a la reproducció dels tòpics esmentats. Quan una noia marroquina no participa de les xarxes de noies marroquines conegudes, sinó que comparteix cercles d'amistat i companyia amb nois i noies autòctons (dins i fora de l'aula), aleshores acostuma a ser vista per la resta d'alumnat autòcton com a “poc marroquina”. Són, per exemple, els casos de la Nadia, estudiant de 2on d'ESO, o la Imane, alumne de 4rt d'ESO.

Així és com parla el Jordi (2.B.) de la seva companya de classe: “*la Nadia es diferente, porque todas las otras marroquinas que están en la entrada, normalmente están siempre con el pañuelo, y ella no. Ella parece española*”.

Així parla la Tina (4.B.) de la Imane en el següent fragment d'entrevista:

Tina: Hay algunas que no parecen marroquinas, la Yamane no parece.

Entrevistador: ¿Qué tal te llevas con ellas?

T: *Ah*, bien. Luego hay otra que va a cuarto, que se llama I. [alumna marroquina d'una altra classe], que no parece nada, nada y que va como nosotras vestida, pantalones de campana, jersey así. Va mucho con la M. [alumna autòctona d'una altra classe] y éstas. No parece, porque hay algunas que llevan pañuelo.

E: ¿Crees que eso les afecta un poco, por cómo les verán los demás? Cuando ves a una marroquí...

T: Yo cuando vi a ésta que te digo de cuarto, no pensaba que fuera marroquina y, en cambio, la Violeta pensaba que era marroquina, y es argentina. (...) Claro, porque va mucho con ellas, y como tampoco la oigo mucho hablar.

“No semblen marroquines”, doncs. I el cas és que no necessàriament vesteixen diferent que moltes de les noies marroquines que formen grup amb d'altres noies del mateix origen, algunes de les quals duen mocador. De fet, tal i com ho il·lustren les paraules de la Tina, arriba en ocasions a donar-se el cas d'identificar com a marroquines noies que no ho són pel sol fet que s'ajunten freqüentment i de manera visible amb el *clique* que les “representa”. I el mateix succeeix en el cas dels nois marroquins. Allò que fa que “surtin” de la categoria assignada, allò que fa que deixin de “semblar marroquins normals” acostuma a ser el fet de participar establement de xarxes “no guettitzades”. Àdhuc aquells alumnes autòctons que sostenen les seves argumentacions adscriptives en criteris racistes biologistes arriben en aquests casos a relativitzar-ne la corresponent aplicació. Així parlen l'Hugo i el Luis de dos coneguts “casos excepcionals”:

Hugo: Mira, el único del que te puedes fiar es de H. [amic seu marroquí], y porque es uno que es cojonudo. Va conmigo desde pequeño y le conozco, porque sino también digo que es un *púa*. Si siendo tu colega lo ves que es un moro y que lo lleva en los genes.

Entrevistador: ¿Aunque sea un amigo no es una excepción?

H: No, no, si yo digo que se vuelvan todos a su país, también lo digo por él. Por eso no tengo problema.

Luis: Ahí en el parque hay un chaval que se llama M. [noi marroquí], que es moro y tu lo ves que por el nombre es moro, pero no lo parece, y lo ves al chaval un tío gordo y un moro gordo ¿dónde lo has visto tú? Con diecisiete años..., no se ven.

H: Y si se ven, son pocos.

L: Este tío sus padres son moros, pero el nació en Barcelona y no parece moro ni nada, es buen chaval, pero quieras o no tiene sangre de moro.

H: Es que porque se junta con españoles, pero si se juntara con los de su país, también sería un puto moro de mierda.

En definitiva, tant en el cas dels nois i noies d'origen marroquí, com en el d'aquells grups de nois i noies autòctons més “transgressors” i distants dels posicionaments culturals dels primers, importen les representacions d'*allò que es veu* (en ocasions, d'allò que no es veu). En aquest sentit l'existència de *cliques* relacionals clarament identificables tant a l'aula com als espais de relació informal proporciona les bases

sobre les que construir o recolzar determinades tipificacions. I en aquest punt arrisquem la següent afirmació.

Allò que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica, com una factor relacionat amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. Allò que recolza la reproducció de marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" és bàsicament la presència de *cliques* visibles tallats per aquest mateix patró, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen magribí que s'escolaritzen al centre. Per entendre'ns, criden més a debat quatre nois marroquins que van sempre junts, que quinze nois marroquins "distribuïts" en xarxes socials heterogènies quant a l'origen. A partir d'aquí, és evident que l'augment del volum dels *cliques* accentua els efectes de la seva visibilitat.

Amb això tornàriem a la discussió sobre les potencialitats i limitacions de les experiències de contacte intercultural. En tot cas és clar que, quan aquestes experiències ocorren en el marc d'uns mapes relacionals caracteritzats per divisions visibles de base "ètnica", les seves possibilitats d'èxit disminueixen. Jackman i Crane (1986) parlaven de la importància dels *escenaris de proximitat* (una comunitat, un carrer, un barri, una feina, una escola...) com a factor necessari per a la superació de prejudicis interculturals (veure punt 3.1.2., epígraf *Sobre la qüestió de la intimitat*). Segons aquestes autores més que no pas el contacte íntim, allò que promou el desemmascament d'aquests prejudicis és la vivència de *múltiples contactes personals* (més o menys superficials, més o menys instrumentals) en contextos quotidians. Doncs bé, d'acord amb el que veníem dient, tot plegat dependrà de les estructures de visibilitat articulades a cadascun d'aquests escenaris.

— L'alumnat equatorià a l'IES A

Faig aquí un breu punt i apart. M'he centrat en aquestes pàgines en el sentit de les marcacions simbòliques i relacionals construïdes entre el col·lectiu de nois i noies d'origen marroquí i el conjunt de nois i noies autòctons (IES B). Voldria acabar aquest punt referint-me al pes de les "marques de procedència" en la dilucidació dels posicionaments geogràfics dels nois i noies d'origen equatorià a l'IES A.

Vèiem en els mapes de xarxes corresponents com sobretot en hores d'esbarjo es consoliden dos *cliques* estables formats l'un per alumnes de primer a quart d'ESO d'origen equatorià (*clique* d'uns 10 alumnes), l'altre per noies de diferents grups-classe i cursos del mateix origen (*clique* d'unes 5 alumnes) (veure Figura 20). Aquestes xarxes

“homogènies” i tancades mantenen també un patró reconegut d’ocupació de l’espai del pati: els nois entorn dels bancs ubicats entre el gimnàs i una de les pistes esportives, les noies assegudes a terra, prop de l’entrada al menjador. La presència d’aquests agrupaments crida l’atenció i “problematitza” el debat sobre les seves causes i bases de justificació. En altres paraules, el fet d’ésser visibles provoca que se’n parli, el fet d’agrupar individus d’una mateixa procedència facilita el recolzament d’atribucions en base a l’origen, en ocasions de base “ètnica”.

L’anàlisi de les entrevistes permet tornar a significar el sentit de les referències creuades. Des del punt de vista dels nois i noies equatorians, les raons del seu agrupament s’expliquen per motius diversos: sentiment de suport, comoditat, evitar “sentir-se minoria”, recordar el país,... Aleshores entra en discussió el “grau de llibertat” amb què es presa aquesta opció relacional; altrament caldria parlar d’opció reactiva davant un ambient hostil, front sentiments viscuts de discriminació per raons d’origen. Així és com ens en parla el Diego (2.A.):

A mí me gusta el fútbol, y en Ecuador yo estaba en un equipo. Eso es lo que hacíamos, jugar y estar con los amigos. Aquí vamos con un grupo de amigos que también son ecuatorianos y..., que no nos marginan, sino que nos marginamos nosotros. Porque en el Ecuador he tenido muchos amigos y nunca íbamos en grupo. Te cambiabas de grupo y variabas. Y te escondías y jugábamos al *box*. (...) Porque la gente de aquí no nos entiende. Nosotros los entendemos y bastante gente nos cae bien y caemos bien, pero nosotros queremos estar así. Por estar más a gusto, para sentirnos mejor. ¿Entiendes? Nos sentimos mejor y así hablamos de noticias del Ecuador.

Al mateix temps, però, es construeixen oposicions respecte de determinats comportaments i gustos “prototípicament” catalans o espanyols comportament i gustos que tornen a remetre a posicionaments extremats, marcats simbòlicament, en les geografies adolescents de referència. I aquí sí entren joc les implicacions de l’oposició entre les categories “català” i “espanyol”. Si bé els “més catalans” (transgressors o no) són genèricament representats pels alumnes equatorians entrevistats com a “més tancats” dels del punt de vista de la seva suposada “forma de ser”, són els “més espanyols” (els tendents a “*pelats*”) els qui són categoritzats com a “més racistes”.

Vèiem abans com el Diego explicava amb recança el fet que tant ells com els seus companys siguin freqüentment titllats de “moros” per part d’uns quants joves autòctons estudiants de 2on i 3er d’ESO. L’ús d’aquest qualificatiu certament demostra fins a quin punt el col·lectiu magribí (aquell a qui tradicionalment s’ha adreçat l’esmentat terme) és pres com a marca simbòlica identificadora de la població immigrada, particularment quan del que es tracta és d’adreçar-hi atribucions pejoratives. Ahora reforça l’afirmació

que el col·lectiu d'origen equatorià és col·locat cada vegada més dins la categoria d'"immigrants no desitjables". Per tal de destacar aquest fet es fa ús del repertori de tòpics despectius més a mà. El Diego s'ho intentava explicar en base a trets fenotípics¹⁰⁷, "*no sé, porque somos morenos, no sé*".

Tant el Diego com el Ray, tots dos companys de classe, narren altres episodis d'enfrontament amb joves autòctons "espanyols", alguns d'ells ocorreguts dins el centre (en hores d'esbarjo), altres en moments i espais d'oci. Un d'ells va tenir lloc al pati i va acabar enfrontant el conjunt de nois equatorians amb el grup de nois autòctons considerats pels primers com "los más racistas del instituto" (en paraules del Ray). Així ho recordava el Diego:

El V. [alumne autòcton d'una altra classe] molestaba a la novia del W. [alumne equatorià de 1er d'ESO], a la Karen. Pues la molestaban y él ya estaba un poco cansado. Un día que estábamos nosotros sentados ahí, viene el W. y nos pregunta si le queremos ayudar. Nosotros estábamos aquí y toítos los del V. aquí. Entonces nos metimos y se apartaron. El W. se fue y nosotros también. Los otros ya se fueron para abajo. Pero yo creo, y eso está visto, que cuando nos fuimos, ellos se aprovecharon y se fueron donde estaba el W. y le empezaron a insultar y a decir 'moro'. Y como a él no le gusta que le digan moro, se paró y le empezaron a empujar. El H. [alumne autòcton d'una altra classe] le empujó, o eso es lo que me explicó a mí el W., y como él es débil de la nariz, le salió sangre. Un día le hice así, le salió sangre, imagínate entonces cuando le dio con la cabeza, porque le dio con la cabeza. Entonces el W. le apartó, y al V. se le partió un trozo de diente.

Finalment, quan els joves equatorians entrevistats eviten referir-se a la naturalesa discriminatòria de segons quines exclusions relacionals, apareixen recurrents referències a les *distàncies idiomàtiques*; i en més d'una ocasió apareixen construccions discursives de les suposades *diferències de "caràcter"* entre espanyols i equatorians. Recordem com la Karen, forçada a contestar sobre la separació de grups a l'hora del pati, reproduïa aquests dos motius:

Entrevistador: ¿Por qué crees que hay poca mezcla entre ecuatorianos y el resto en la hora del patio?

¹⁰⁷ Abundant en la importància atribuïda als trets fenotípics, la Nelly (4.B.) insisteix a distingir-se d'aquells altres nois i noies equatorians que "sí semblen" equatorians: "*Es que hay pocos españoles que se hagan amigos de ecuatorianos. Incluso el Roger, mi novio, me decía que antes de conocerme los ecuatorianos le caían mal. Porque dice que eran feos. Y los indígenas son los que son feos. Y muchos me dicen que parezco española*".

Karen: Porque nosotros los extranjeros hablamos castellano, y yo creo que los de aquí no están acostumbrados a hablar castellano y entonces para mí que les molesta. Bueno, no que les molesta, sino que no les han enseñado a escuchar el castellano.

E: Pero hay muchos de la clase que hablan siempre en castellano...

K: Ya, pero además tienen otras costumbres, no sé. Los ecuatorianos somos más serios, más tranquilos. Más tímidos o yo que sé. En cambio los españoles son más abiertos.

Convé insistir en el fet que els alumnes autòctons de l'IES A considerats "racistes" són numèricament molt minoritaris. De fet, el Dani i la Sandra, dos estudiants de 4rt d'ESO que expressen obertament el seu rebuig xenòfob especialment al col·lectiu magribí i equatorià, reconeixien mantenir unes opinions poc o gens compartides per la majoria de l'alumnat del centre. Ho expressaven d'aquesta manera:

Dani: De este instituto no. Porque la mayoría, como les discriminan, les dan pena y les apoyan.

Sandra: Claro, espera que un día te atraquen por la calle y verás la gracia que te hace.

D: Porque los que van, así, de independentistas y anarquistas, de éstos les apoyan porque, yo que sé porque les apoyan, pero si algún día les pasa algo serán tan tontos que les seguirán apoyando. Tú le pones a cualquiera de aquí, 'no moros, no sudacas' y te echan del curso.

S: Pero claro, eso vas al L. [nom d'un altre IES] o a R. [nom d'un municipi veí] y dicen que todos esos son una mierda, y que hay que matarlos a todos.

Coincideix que tant l'un com l'altra es posicionen (i són posicionats pels seus companys de classe i curs) a les geografies adolescents de referència com a marcadors d'aquelles pràctiques, gustos i discursos considerats més transgressors; més concretament: tendents a les transgressions "pròpies" dels "més espanyolistes".

La resta de joves autòctons ("espanyols" i "catalans") acostumen a formular opinions totes elles tendents a evitar atribucions "eticistes". Sol compartir-se l'opinió que a l'institut no es respira ni el racisme ni la xenofòbia. Partint d'aquesta premissa, s'interpreta que si els nois i noies equatorians formen grups propis és perquè volen, perquè se senten més còmodes, perquè es coneixen d'abans o del barri on viuen..., no pas perquè tinguin motius per sentir-se discriminats. La Joana A. (2.A.), si bé ho valora negativament, interpreta així mateix les dinàmiques de formació d'aquests grups homogenis:

Però a l'institut estan fent una cosa que no em sembla gaire bé, que és com anar tots junts, en aquest cas la gent equatoriana. I llavors clar, de seguida que arriba algú nou, se'n va allà. Nosaltres, per exemple, amb la Karen ens

ha passat de parlar amb ella i això, però no la coneixem perquè ella va arribar i se'n va anar amb ells. Llavors clar, s'aïllen i tampoc ens donen l'oportunitat d'integrar-los.

Un cop consolidats els corresponents grups d'amistat i companyia es fa difícil separar-se'n. D'acord amb l'Andreu (4.A.): “(...) *home suposo que és que ara ja han fet un grupet d'amics que ja es coneixen i que sap com greu separar-se. Deu ser per això, perquè no crec que sigui per problemes de que la gent no els vulgui, ni molt menys*”.

Alguns alumnes autòctons van més enllà en la interpretació de les raons d'aquest suposat autoaïllament. La Judith (2.A.), per exemple, torna a remetre a factors fenotípics:

(...) poder se senten malament, estranys o diferents. I no volen anar amb nosaltres perquè som diferents de color, de pell o jo que sé. Poder pensen que els 'rechazan'. Però nosaltres mai els hem dit que no, al contrari, si volen venir que vinguin.

Ens quedem, però, amb les paraules de l'Alba (2.A.), qui reconeix les conseqüències d'una causa doble i reparteix les “culpes”: “(...) *si que amb els equatorians mai..., mai s'han integrat al nostre grup i mai han dit, 'puc venir amb vosaltres?', no sé. No semblen gaire interessats, i com nosaltres tampoc ens movem...*”. Les reflexions de l'Alba s'addiuen molt més que no pas les anteriorment citades a les interpretacions i percepcions pròpies dels nois i noies equatorians entrevistats.

Vagin per on vagin els continguts de les interpretacions elaborades per l'alumnat autòcton d'aquest institut, interessa concloure aquest punt i apart amb un cert toc d'alerta. Causa i efecte d'aquestes interpretacions (i per tant també d'aquelles que recolzen actituds xenòfobes en aquest cas minoritàries), és la cristal·lització en hores d'esbarjo de xarxes d'amistat i companyia homogènies quant a la procedència, ben visibles i fàcilment identificables.

Aquest punt d'inflexió s'agreuja també sobre la base del seu recolzament en certes “ideologies temàtiques” a l'ús. I convé aquí advertir l'augment de tipificacions genèricament compartides entorn d'un col·lectiu, l'equatorià, que actualment ha passat a ocupar el primer lloc quant als percentatges de població estrangera a Catalunya segons procedències. En paral·lel a aquest increment numèric, comencen a reproduir-se tòpics i adscripcions amb funcions explícitament etnificadores.

En el moment de la redacció d'aquestes pàgines es fan sentir els impactes mediàtics del judici per la mort del ciutadà equatorià Wilson Pacheco al Maremagnum (27 de gener de 2002), o de les darreres detencions per l'assassinat de Ronny Tapias (28 d'octubre de 2003), jove colombià de 17 anys, estudiant de secundària de l'IES Josep de Calassanç (districte de Sant Martí, Barcelona). Particularment arran d'aquest segon crim, s'ha generat debat públic entorn la "perillositat" de certes bandes urbanes d'origen llatinoamericà (els *Latin Kings* o els *Nietas*). Els processos d'identificació i criminalització generats a partir d'aquí són, certament, d'abast poc previsible¹⁰⁸. El Robert (2.B.), per exemple, recorre a aquest fet (l'impacte social generat pel tractament mediàtic de l'assassinat de Ronny Tapias) per explicar la imatge negativa que cada cop amb més força circula l'opinió pública sobre el col·lectiu de persones procedents de Llatinoamèrica. I visualitza les percepcions desiguals que es construeixen segons es procedeixi d'uns o uns altres països latinoamericans.

Un chico colombiano que lo mataron con puñaladas. Y fueron otros como él, latinoamericanos. Y ya está, que todos somos igual de malos, que si los colombianos, los peruanos, lo equatorianos, los venezolanos. Y no es verdad. Las bandas y todo eso son chicos de la calle, como allí en Ecuador. Son chavales que sus padres trabajan, o que están solos en la calle, que están en un centro de esos de la Ninfa, en los albergues, y que no tienen nada y que se echan a perder. Pero yo, por ejemplo, tengo unos padres que gracias a Dios no me han dejado a perder. (...) Y en cambio, ¿qué pasa con los de Argentina o Uruguay?, esos también son suramericanos, y qué, y qué, y son como nosotros y esos no tienen problemas aquí, son buenos y *to*.

7.1.3.3. Geografies adolescents i contacte intercultural

Amb tot això no estem pas resolent l'ordre de la relació explicativa. ¿És l'estructura de les xarxes la variable que determina la construcció de distàncies (i proximitats) culturals, o és la configuració prèvia dels posicionaments culturals distintius el factor explicatiu de la formació de mapes relacionals? De fet, l'objecte d'aquest treball de tesi rau justament a recolzar que les relacions de condicionament entre totes dues variables és processual i dialèctica. Si raonem des del punt de vista dels límits i potencials del contacte interculturals, aleshores queda clar com és de necessari situar les seves

¹⁰⁸ En certa mesura han semblat entrar en joc alguns dels processos que Stan Cohen caracteritzava en el seu estudi *Folk Devils and Moral Panics* (1972). Aleshores el tema el centraven les implicacions de la difusió-invenió dels *rockers* i els *mods* per part dels mitjans de comunicació britànics, bandes urbanes que ràpidament es convertien als ulls de l'opinió pública en "dimonis populars". En el cas que ens ocupa, s'hi afegixen perilloses connotacions addicionals: es tracta de *bandes* d'origen estranger.

condicions de funcionament sobre la base dels efectes d'aquesta dialèctica. Les possibilitats d'èxit (i fracàs) del contacte, això és, les possibilitats que el contacte contribueixi o no a la relativització dels prejudicis interculturals mútuament compartits, depenen de quina sigui la configuració de les geografies adolescents en qüestió. I això és així en la mesura en què són les geografies adolescents (els seus mapes de significats, els seus mapes de relacions) les que doten d'un sentit o un altre, d'uns continguts o uns altres les experiències de contacte.

Al llarg d'aquest apartat he provat de discernir moments en què el contacte intercultural pren part en el context d'una direcció (*mapes culturals i contacte*) o d'una altra (*mapes relacionals i contacte*). Certament ha estat aquest un esforç bàsicament d'ordre analític. Recolzat en el fruit del treball de camp realitzat, des del primer punt de vista he sostingut: a igual distància relacional amb l'alumnat immigrat, s'hi mostren més pròxims a la relativització de prejudicis interculturals aquells alumnes autòctons amb posicionaments similars en els mapes culturals de referència (generalment posicionaments de "normalitat" i no transgressió). En aquests casos augmenta, doncs, la probabilitat d'experiències de contacte reeixides. Des del segon punt de vista: a igual distància en el sí dels mapes culturals adolescents, són aquells alumnes autòctons més familiaritzats amb les relacions i el coneixement directe d'alumnat immigrat (al centre escolar i en espais d'oci) els qui més fàcilment relativitzen alguns dels tòpics de les "ideologies temàtiques" a l'ús.

A la pràctica, però, es deixa sentir el pes de les dinàmiques col·lectives (culturals i relacionals) que tensionen el conjunt de les geografies juvenils. Així ho descrivíem en l'anterior capítol. Vist globalment, i resumint línies argumentals anteriors, és en aquelles situacions en què la confrontació de posicionaments culturals es veu recolzada per la consolidació de la segregació de xarxes (a l'aula, al pati, en espais d'oci), quan molt probablement acabin construint-se unes distàncies geogràfiques tals que dificultin la producció de contactes interculturals exitosos. És llavors quan l'experiència del contacte, per sostinguda, personal, cooperativa i legitimada que sigui, difícilment trencarà per sí sola les divisions d'uns mapes culturals que van força més enllà de l'estereotipació estrictament "ètnica"; en el millor dels casos, servirà casos d'excepcionalitat que "surten" d'unes categories no posades en qüestió.

En aquelles altres circumstàncies geogràfiques caracteritzades per segregacions relacionals parcials (al pati, però no a l'aula; en espais d'oci, però no al pati...), acompanyades de tensions culturals no generalitzades (oposicions entre determinats, gustos o pràctiques; conflicte amb certs posicionaments minoritaris "extremats"), aleshores és quan poden entrar en joc els efectes positius del contacte intercultural.

Primerament perquè augmenta la probabilitat que aquest, efectivament, tingui lloc; en segon lloc perquè, en cas d'ocórrer en condicions, les distàncies geogràfiques a recórrer se signifiquen en un mateix mapa de coordenades i homologies mútuament compartit.

I finalment cal no descuidar un factor generalment tingut poc en compte. Ho dèiem en el capítol 2 (veure punt *Raons d'afectivitat*); les xarxes socials adolescents són molt més que tramats moleculars, combinables i recombinables segons la seva composició química. Com succeeix en el conjunt de les relacions humanes, els contactes entre joves es carreguen d'afectes i fidelitats, raons que depassen els efectes de la propinquitat, la homofilia o l'interès. Succeeix tant en les relacions diàdiques més compactes, com en el sí d'aquelles agrupacions més extenses; i succeeix sigui quina sigui la morfologia interna de la xarxa (sigui quina sigui, per tant, la seva composició per raó de gènere, classe social, ètnia, edat...). Per tant, a l'hora d'analitzar els possibles efectes del contacte intercultural sobre la superació de prejudicis interètnics i sobre la formació de xarxes heterogènies quant a la procedència, cal tenir en compte la intensitat de les reciprocitats afectives i les estructures de fidelitat existent. Un cop establert l'agrupament, les possibilitats d'obrir-lo a d'altres lligams relacionals depenen també d'aquestes reciprocitats sentides, d'aquests sentiments de pertanyença propis dels vincles d'amistat. Quan, arribat el cas, algú es planteja canviar de cercles de companyia o amistat, aleshores es deixen sentir les implicacions d'aquests afectes, més particularment l'angoixa a sentir-se traïdor (i ser titllat com a tal) als actuals amics i amigues.

En síntesi, tots els elements que han anat tractant-se en aquests darrers punts –els judicis i prejudicis interètnics, la construcció de correspondències amb la percepció de certes realitats, les bases d'ocorrència del contacte, les seves causes i conseqüències relacionals, la seva interacció amb els jocs dels posicionaments en els mapes culturals adolescents, la importància de les estructures de reciprocitat, de la intensitat dels afectes i fidelitats generats, etc.–, tots ells marquen significativament els camins dels nois i les noies d'origen immigrant a través del conjunt de les geografies adolescents que els envolten i en què participen. Ho hem anat veient. En el següent apartat se sintetitzen i complementen algunes d'aquestes implicacions.

7.2. Recapitulant: Els posicionaments sortints

En el capítol 6 donàvem compte de l'estat actual dels mapes culturals i relacionals que conformen les topografies adolescents que han centrat l'objecte del treball de camp d'aquesta tesi. Descrivíem també les homologies que s'establien entre la configuració dels posicionaments culturals i relacionals propis dels diferents col·lectius de nois i noies (autòctons i d'origen estranger) estudiants de tots dos instituts. Al llarg d'aquest capítol m'he centrat en la interpretació d'alguns dels processos que contribueixen a explicar el perquè d'aquests posicionaments en el cas dels nois i noies fills i filles de famílies d'origen immigrat. He sobretot insistit en la importància del caràcter experiencial i viscut d'aquests processos.

La qüestió relacional

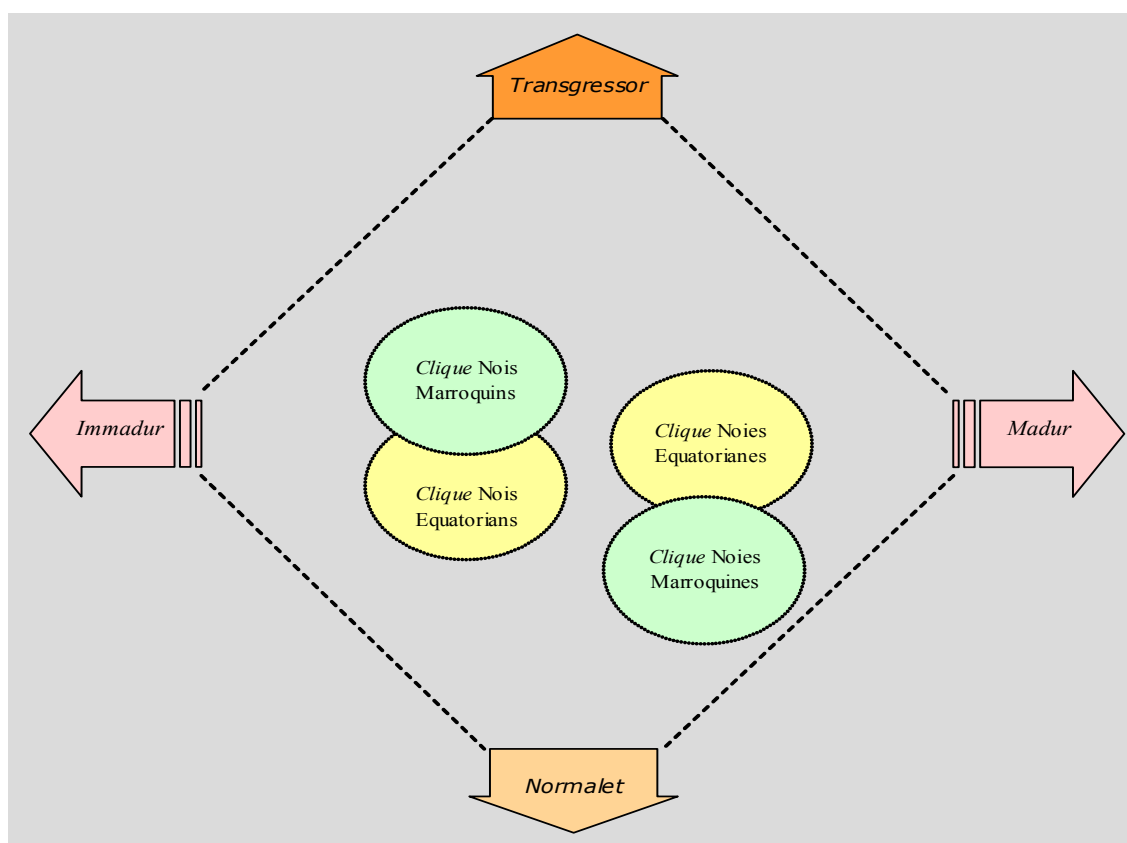
Hem parlat així de les trajectòries individuals i col·lectives d'aquests alumnes des del punt de vista de les implicacions d'ordre estrictament relacional. Hem vist com, finalment, la conformació d'unes o altres xarxes de companyia i amistat, depenen en primer lloc del que he anomenat "*camp dels possibles relacionals*". Els efectes d'aquest camp sobretot es deixen sentir bé davant l'anàlisi de casos d'alumnes nouvinguts, bé quan es demana a nois i noies estranger no nouvinguts que recordin els seus primers dies d'estada a l'institut. Els límits d'aquest camp queden prefigurats en base al grau d'obertura o tancament de l'estructura de les xarxes consolidades, així com en relació al nivell d'hostilitat viscut en les relacions amb l'alumnat autòcton. Finalment és clar que es tracta d'uns límits més o menys subvertibles també en funció de quines siguin les estratègies individuals i col·lectives de l'alumnat d'origen immigrat.

En tot cas, hem deixat apuntat com la sortida més plausible en ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Freqüentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereix aquells grups de companys del mateix origen, o aquells nois o noies autòctons amb posicions més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència.

Hem citat nombrosos exemples del funcionament d'aquestes dinàmiques. En definitiva interessa destacar que, si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és "normal" que la incorporació relacional de l'alumnat nouvingut d'origen estranger es realitzi per aquestes vies. Sovint és aquest el seu *camp dels possibles relacionals*. I és

l'estructuració dels itineraris relacionals d'aquests joves entorn dels límits d'aquests camps allò que explica *en part* la cristal·lització dels *cliques* homogenis quant a l'origen descrits en el capítol anterior: a l'IES A, el *clique* de nois equatorians i, separatament, el *clique* de noies de la mateixa procedència; a l'IES B el *clique* de nois marroquins, d'una banda, i el *clique* de noies del mateix origen, de l'altra.

FIGURA 22: Síntesi dels posicionaments culturals dels grups homogenis consolidats



- IES A
- IES B

Insistim també en l'existència de casos o *situacions de ruptura* d'aquests processos; itineraris que escapen tant de la “guettització” dels cercles de relació, com del relegament a posicions perifèriques en el sí de l'estructura de les xarxes socials autòctones. Des de l'òptica relacional, podem aquí referir-nos a tres “itineraris exemplars”, el de la Nadia, l'Alí i el Robert.

La Nadia, actualment estudiant de 2on d'ESO a l'IES B, va arribar procedent de Tànger als 11 anys. Cal en aquest cas tenir presents les particularitats de la seva socialització en

origen: en l'àmbit escolar, alumne d'una de les més prestigioses escoles privades de la ciutat; en l'àmbit familiar, filla de pares amb estudis universitaris i professions liberals. Tal i com anunciàvem ja en el punt 5.1.1.1. "Els territoris escolars", es tracta de la millor estudiant de la seva classe i qui més reflexivament es formula unes expectatives educatives de màxims. Vèiem també com és per tothom reconeguda com la persona més responsable del curs. Doncs bé, la Nadia va incorporar-se al sistema educatiu català a sisè de primària, amb la ferma decisió d'obrir-se a conèixer tots els seus companys sense excepció. Així explica la seva aposta relacional:

Y bueno, no me costó hacer amigos porque soy muy abierta, y me metía porque no quería estar marginada, aunque a veces no entendía, sobretudo el catalán, ni una palabra. Yo me metía en los grupos y hice amigas, en muy poco tiempo ya todo el mundo me conocía, sabía hablar castellano y catalán, y ahora ya más. (...) Y claro, yo no me iba a quedar como la mayoría de chicas que vienen nuevas, que se quedan mirando. Yo me metía como si fuera una de ellas y las fui conociendo una a una, y ya está. Me cogieron como una más. (...) Sí, yo decidí hacerlo así, si no me hubiera quedado sola.

Aquesta aposta personal no treu que entengui perfectament el perquè es formen i consoliden grups estables formats exclusivament per noies marroquines. Com vèiem anteriorment, ho explicava apel·lant a la importància d'haver viscut, les noies que acullen, les mateixes experiències que les noies acollides afronten en el present "(...) *han sido nuevas, lo han vivido y saben de qué va*". Alhora es reafirma en què a la llarga aquesta es converteix en una opció no desitjable, generadora d'aïllament i marginació:

Claro, y no se esfuerzan en comunicarse con los otros. Siempre tratan con el mismo tipo de personas y no saben tratar con chicas españolas. No tienen amigas españolas y no se incorporan en la sociedad. Estar en un grupo que se automargina a sí mismo es perjudicial.

Per la seva banda, l'Alí (4.B.), nascut a l'Estat espanyol, remarca la composició intercultural de la seva xarxa d'amics i coneguts:

Yo voy con españoles. Porque si me ajunto con marroquíes, después dicen que no se qué. Primero me ajuntaba con ellos porque es que no hacen nada malo, y les caigo bien y eso. Pero hay otros que salen a la calle y la lían, y yo ya les dejo en paz. Paso de ellos, y nada más les veo y 'hola y adiós'. En cambio, éstos voy a su casa, les invito a mi casa a jugar a la *Play* o al ordenador. Al principio pasaban, la verdad, que no querían, pero ya luego vieron que se lo pasaban bien y...Y vamos a ver partidos a V. [municipi veí]. Esta semana jugamos el domingo, pues el sábado vamos a ver cómo son, porque juegan un amistoso y me llevo al S., al P. [companys autòctons de l'institut], un marroquí que se llama H.. Esos no son racistas. Siempre hay

gente buena y gente mala. Porque algún marroquí va por la calle y te insulta o algo ya empiezan, ‘mira este moro que me ha robado’. Pero hay moros buenos que no hacen nada, yo vivo aquí y he estado toda mi vida aquí. Todo el cole se lleva bien conmigo y hasta las chicas. Hay una chica colega, que está buena, va a segundo y ha repetido. Y vive encima mío, tío y me llevo de puta madre con ella.

Tant l’Alí com la Nadia remarquen la seva voluntat de distingir-se dels tòpics i prejudicis negatius sobre el col·lectiu immigrant procedent del Magrib, dels estereotips respectivament assignats al component masculí (nois perillosos) i al femení (noies tancades). De fet, tots dos alumnes són qualificats per la majoria dels seus companys autòctons amb l’expressió “no semblen marroquins”. Tots dos recalquen també el fet que aquesta aposta relacional no els ha procurat ni marginació per la banda d’altres companys del mateix origen, ni renunciés al manteniment dels principals ritus de la religió musulmana. En referència a aquest darrer punt, les declaracions de l’Alí són certament més contundents que les de la Nadia. Malgrat tenir la nacionalitat espanyola, l’Alí afirma:

Yo estoy orgulloso de ser musulmán. No voy a decir que soy español para quedar bien con nadie. Soy musulmán y ya está, soy diferente a ellos. Pero diferente en religión, en lo otro no. Vale que me levanto a las cuatro y nadie del cole se levanta a las cuatro, pero yo sí, tengo la costumbre de levantarme y rezar, porque yo creo. Hay gente que no cree en nada, ni en Alá, ni en Jesús, ni en nadie, y yo sí, y lo respetaré, y si alguien no lo respeta, pues bueno. Es su problema.

El cas del Robert és diferent. En l’actualitat repetint el segon curs de l’ESO, va arribar de Guayaquil per començar cursant primer d’ESO. Havia estudiat primària en una escola caracteritzada per la rigidesa en les formes d’ensenyament: “(...) *allí no podías gritar al profesor y a la mínima te ponían faltas de disciplina y te pegaban. Por nada, por decir que ‘me aburro, me aburro’*. Yo aquí me paso la clase entera diciendo ‘me aburro’, ‘me aburro’, y nadie te dice nada”. Si bé els primers dies li resultà difícil fer amics, de seguida va començar a ajuntar-se al pati amb nois espanyols del seu curs, bàsicament arran de la pràctica conjunta del futbol. Actualment la seva xarxa d’amistats i companyia al centre la formen nois autòctons, sobretot aquell grup de nois considerats per la resta com aquells que “més la lien” a classe i “més fan el tonto” dins i fora d’ella. Sigui com sigui, queden fora del seu grup altres nois i noies nouvinguts d’origen equatorià, alguns dels quals formen part del seu mateix grup-classe (Michael, Arny, Fabián i Mirtha).

Al mateix temps, però, reconeix saber-se mal considerat per part d'aquests altres alumnes equatorians: “*se piensan que voy de español*”, comenta. I és precisament això el que critiquen del Robert els quatre alumnes equatorians entrevistats companys seus de classe¹⁰⁹. Així ho expressen la Mirtha i el Fabián, respectivament:

Es que es medio raro, y se cree mucho de España, y eso da rabia. Y también hace una mezcla de español y ecuatoriano. Y se cree muy español, y va de aquí pa allá, sólo con españoles. Dice mucho que Ecuador es muy pequeño y eso, y tampoco es para decir que Ecuador es una mierda.

Es que el Robert se quiere hacer mucho de aquí. Y se quita el acento. Él está aquí, pues va mucho de aquí. Pero yo no, porque yo me voy a ir a vivir a Ecuador, no me pienso quedar a vivir aquí. Seguro que allá en Ecuador era muy pobre, y por eso, él se piensa que aquí ya lo tiene todo.

I el cas és que el Robert en cap moment renega ni critica el més mínim el seu origen. Allò que per a ell compta és el següent: “*(...) es lo mismo, más español o ecuatoriano, no sé. Yo soy como soy, una persona, como todo el mundo. Una persona con mis cosas, como todo el mundo. Yo no discrimino a nadie y no me gusta que me discriminen. Cada persona es cada persona, eso es lo importante*”.

La qüestió cultural

Simultàniament a l'articulació d'aquestes dinàmiques relacionals, va entrant en joc les percepcions i experiències de posicionament en el context dels mapes més estrictament culturals. N'hem parlat en l'apartat 7.1.2. “*Experiències de posicionament cultural*”. Allà hem recollit alguns dels sentits en què els joves d'origen estranger entrevistats diluciden les coordenades i homologies culturals adolescents, al temps que experimenten els seus posicionaments individuals i col·lectius entorn de les tensions que aquestes coordenades i homologies dibuixen. Reitero aquí que les formes i continguts d'aquests sentits responen a les situacions objecte del treball de camp realitzat, i que,

¹⁰⁹ Aquest procés d'estigmatització d'allò que pugui ser llegit en clau d'"espanyolització excessiva", o de "rebuig a l'origen" recorda, salvant les distàncies, als significats de la crítica a l'"*acting white*" de què són objecte alguns estudiants negres per part dels col·lectius de joves afroamericans constituïts en *grups resistents* (veure capítol 3, punt 3.1.3.). En el cas de l'etnografia de Fordham, allò estigmatitzat és l'assumpció de determinades normes i valors propis de la cultura majoritària transmesos per la institució escolar.

per tant, no són *automàticament* extrapolables a l'explicació d'altres situacions en d'altres contextos socials.

En primer lloc, hem observat com la majoria d'aquests joves rebutgen les pràctiques i gustos considerats més transgressors, siguin articulats en territoris escolars, d'oci o familiars. Si bé en el terreny de les pràctiques d'oci aquests criteris de normalitat apareixien força compartits (essent el consum de drogues un dels principals marcadors d'oposició), apuntàvem, en el terreny estètic, algunes divergències entre el posicionament general de la majoria de noies immigrades d'origen marroquí i el de les noies immigrades procedents de països llatinoamericans. En el cas d'aquestes darreres, acostuma a dibuixar-se un “camp de possibilitats estilístiques”, un marge per a l'experimentació estètica més obert.

En segon lloc, constatàvem el major grau de maduresa adquirida per part del conjunt de noies d'origen immigrat, en comparació amb els nois (autòctons i immigrants) i amb les noies espanyoles de la mateixa edat. L'anàlisi de les entrevistes ha permès desentrallar el pes d'alguns dels factors més significatius d'aquest procés d'assumpció “precoç” de valors d'adultesa: el fet trencador de la immigració, les apostes de pares i mares, la situació econòmica i residencial, les responsabilitats domèstiques, visions sobre el propi futur familiar...

L'experiència d'aquests sentits generals, les vivències de les distàncies i proximitats culturals que els signifiquen, tot plegat situa posicionaments que acompanyen les trajectòries relacionals d'aquests nois i noies; alhora actuant com a element de reforç de la xarxa (de les seves agrupacions i divisions), alhora perfilant-se com a conseqüència dels encontres i desencontres relacionals. S'entén així que haguem insistit en la naturalesa condicionada i condicionant d'aquests posicionaments culturals. He destacat en aquest sentit les homologies existents entre posicionaments culturals relatius i *cliques* relacionals consolidats. Simplificant-ho molt: les noies marroquines com especialment madures i poc transgressores; les noies equatorianes com a madures i únicament transgressores en el terreny estètic; els nois marroquins més infantils i únicament transgressors en el terreny disciplinari; els nois equatorians més infantils i poc transgressors.

Reprement els tres “casos exemplars” abans esmentats, diríem que en aquest cas s'allunyen poc del patró homològic. La Nadia és per tots considerada la noia més madura de la classe. Des del punt de vista de la tensió “madurs-immadurs”, ella mateixa estableix clares distàncies amb la majoria dels seus companys de classe.

Es que madurez hay unos que lo consideran salir a la calle, otros pensar en lo que hacen. Yo me considero madura, y todo el mundo seguro que dice que lo es, pero hablando en serio, yo me considero madura. Porque cuando me planteo una cosa la hago. (...) Porque hay quien por hacer lo que le da la gana se cree maduro. Y para mí, en la clase, tienen mucho cerebro de mosquito, aun son muy..., es raro.

I enllaça aquest discurs amb el seu rebuig a les pràctiques considerades, per més immadures, més “transgressores”. El següent fragment d’entrevista és particularment revelador de la manera com la Nadia arriba justament a relativitzar les nocions de “normalitat”; això sí, en tot cas és la seva normalitat la que no transgredeix:

Entrevistador: ¿Ves muchas diferencias entre los grupos de la clase, o en el patio?

Nadia: En nuestro curso hay dos peñas, dos grupos. Los que visten normal, para mí, y los que visten normal para ellos. Los que salen por las noches, a fumarse unos puros, y van con los pantalones bajados, y nosotras, que nos quedamos sentados en la pista. Ellos no, se quedan en los bancos que hay ahí escuchando música.

E: Normales para ti y normales para ellos...

N: Claro, es que ellos no pueden decir que nosotros no seamos normales y nosotros tampoco. Porque nosotros a ellos les vemos extraños, y ellos a nosotros como anticuados. Porque si ven a un tipo con el pantalón subido, bien, dicen que es *pijo*, porque lleva el pantalón bien puesto, no lleva pendiente y va bien peinado. Nosotros les vemos extraños, callejeros y más de ahora, aunque no lo sean, los vemos más así.

Per tot plegat no pot concloure’s que el posicionament cultural de la Nadia sigui gaire diferent del desenvolupat per la Badia, la Yamane, la Ouasila o d’altres noies marroquines que a classe i, sobretot, al pati s’ajunten en grup. Deixant de banda les noies que duen mocador (m’hi he referit ja amb anterioritat), la principal diferència entre la ubicació geogràfica de la Nadia i la d’aquestes altres noies és el fet que la primera participi de manera estable de xarxes “interètniques”, formant grup amb nois i noies majoritàriament espanyols tots ells igualment “normalets” i, si no tant com ella, sí força “madurs”.

Un cas relativament equivalent és el de l’Alí. Si bé el seu cercle d’amistats, dins i fora de l’aula, el componen majoritàriament espanyols, comparteix bona part dels criteris de posicionament cultural del *clique* format exclusivament per nois marroquins; en tot cas els mateixos valors de cultura adolescent compartits pels seus amics espanyols així com per bona part dels joves adolescents (autòctons o immigrants) oposats als significats d’aquelles pràctiques i gustos més transgressors (resistència escolar, baralles, drogues, discoteques...). Aquest oposició, no obstant, no exclou el manteniment d’aquelles

indisciplines a l'aula que qualificàvem abans sota el terme “gamberrisme”¹¹⁰: això és, actes puntuals de provocació i entreteniment que, sense correspondre's a disposicions generals antiescola, sí cerquen combatre l'avorriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes.

És justament el ser protagonista habitual d'aquests actes allò que fa que la majoria dels seus companys de classe el consideri l'Alí com un noi “encara infantil”, que encara “fa el tonto”. Actes d'atreviment similars als que ell i els seus amics tenen acostumat la resta d'alumnes també en hores de pati. Tanmateix l'Alí distingeix el sentit d'aquestes “gamberrades” sense més importància del sentit d'altres pràctiques considerades realment transgressores:

Estamos en la cantina, y cuando pasa alguien, ‘¡ey guapa!’, y cosas así. En cambio, si voy con la Elsa y eso, pos tengo problemas después. Si un profe me ve con ellos, ya empiezan, ‘vaya el Alí yo me pensaba que era buen chaval, que no fumaba, pero va con esa gente’. Y van a pensar mal de mí. Prefiero no ir con esa gente y así me ahorro problemas. Y en cambio, si voy con la gente del cole que son buena gente, pues todo el cole se piensa que soy buen chaval.

Convé insistir en què ni l'Alí ni aquells altres alumnes que es mouen en posicionaments culturals similars no deixen de mantenir actituds d'adhesió als valors instrumentals de la institució escolar. En el cas de l'Alí l'aposta és clara: *“Que es que si me saco la ESO..., será mi objetivo, te lo prometo. Tengo que estudiar y sacármela, porque ahora en clase no hablo como antes, porque ahora tengo que estudiar. Porque si me saco la ESO, es que es mi único objetivo para después poder hacer algo. Pero luego quiero seguir estudiando, no me voy a sacar la ESO y después ponerme a trabajar”*.

En territori escolar, el Robert sí difereix dels posicionaments culturals que a la seva edat són considerats com a menys transgressors, posicionaments de “normalitat” desenvolupats, entre d'altres, per la resta de nois equatorians entrevistats. Si bé no manté actituds de resistència o obertament antiescola, és dels alumnes que més “la lia” a classe, arribant a protagonitzar actes de desafiament al professorat.

És també dels alumnes del curs que més elabora i extrema la seva presentació estètica. Vindria, en aquest sentit, a representar les funcions que Shane Blackman (1995) atribuïa a la figures del *style leader* i *cultural ransacker* (veure capítol 2, punt 2.4. “Els capitals

¹¹⁰ Precisament introduïem l'explicació d'aquest posicionament amb les paraules de l'Alí relatant-nos una de les seves més “sonades” gamberrades (veure capítol 5, punt 5.1.1.2.).

en joc”). Segons precisa ell mateix, és seguidor de les “marques estètiques” de conegudes bandes urbanes com la dels *Latin Kings*:

La forma de vestir de los *Latin Kings* siempre me ha gustado. Así muy *rappero*, de colores. Me es igual si es rojo o verde o amarillo, siempre que sea ancha. (...) A mi padre no le gusta, porque dice que llevo el pantalón por los huevos, pero me gusta a mí, y así es más cómodo. Y también el corte de pelo, como ahora yo...

En la mateixa línia, el Robert és també conegut pels seus coneixements especialitzats sobre la música *hip-hop*. Segons afirma, és ell qui l’ha donat a conèixer a la resta d’amics seus de classe.

Tots aquests gustos, pràctiques i discursos, compartits molts d’ells pels seus companys de xarxa, són sovint valorats per aquells altres alumnes que se’n distancien com a intents d’“anar de grans”. Cal recordar, no obstant, que a segon d’ESO, aquests posicionaments relatius signifiquen certament avenços en el procés d’abandonament de l’infantilisme, per bé que siguin llavors fàcilment interpretats en clau de transgressió. Recordem a més que el Robert és alumne repetidor. Al temps, en situació d’entrevista mostra un criteri addicional de maduresa relacionat amb la vivència d’un context de constricció econòmica: “*Aquí los chavales son tontitos, todavía muy críos. Aquí los chavales tienen sus pagas, o los padres les pagan todo lo que quieren. Y eso les hace inmaduros. No saben lo que es ganarse la vida, pasarlo mal*”.

La qüestió “ètnica”

Per últim m’he ocupat de com la formació (i transformació) dels judicis i prejudicis “interètnics” afecten també significativament els camins dels nois i les noies d’origen immigrant (com també els dels autòctons) a través del conjunt de les geografies adolescents que els envolten i en què participen. He mirat de situar les raons, els significats i els usos pràctics de les categories “ètniques” entorn dels judicis i prejudicis més generals que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i relacionals) de les geografies adolescents en joc. D’aquesta manera he volgut sostenir que els usos i sentits de les categoritzacions ètniques, més particularment, que el fet que recolzin o no altres marcacions simbòliques i relacionals depèn justament de com s’estructuri el joc de relacions dialèctiques entre els mapes culturals i els mapes relacionals de referència. Això ens ha servit per afinar el debat sobre les condicions d’èxit i fracàs de les anomenades *experiències de contacte intercultural*. En resum, són les geografies

adolescents (els seus jocs i negociacions culturals i relacionals) les que doten d'un sentit o un altre, d'uns continguts o uns altres les experiències de contacte.

En aquest punt s'ha mostrat determinant l'estat de les tensions que distancien i aproximem els diferents posicionaments culturals. D'acord amb el treball de camp realitzat, sembla que són els nois i noies autòctons més "extremats" (en concret aquells que extremen per la "via" de l'"espanyolisme") i oposats als criteris de posicionament cultural dels joves estrangers (en concret, dels joves d'origen marroquí), els qui menys qüestionen les bases dels prejudicis interètnics compartits. Sembla, en canvi, que els joves autòctons més "normalets" i "madurs" relativitzen amb més facilitat aquestes bases; i això encara que les seves xarxes siguin tan tancades o "espanyolitzades" com les dels adolescents més extremats.

A partir d'aquí és clar que influeix quina sigui l'estructura visible dels mapes de relacions, particularment l'estructuració de *cliques* homogenis quant a la procedència. Influeix no tan sols perquè dificulta l'ocorrència de dinàmiques de contacte "interètnic", sinó sobretot perquè serveix les "bases de realitat" en què poden recolzar-se determinades atribucions estereotípiques. Es facilita d'aquesta manera el pont entre les "ideologies temàtiques" populars i els significats que guien les relacions quotidianes dels joves adolescents; es facilita la clara identificació de marques que assenyalen "qui és qui". Quan aquestes estructures de visibilitat es reproduïxen més enllà de les fronteres del centre, aleshores es troba reforç en marcacions territorials específiques (barris, carrers o parcs estigmatitzats).

He centrat el gruix de les implicacions d'aquests jocs de judicis i prejudicis en el cas específic de les relacions que s'estableixen entre el col·lectiu de nois i noies d'origen marroquí i l'alumnat autòcton de l'IES B. Arribats a aquest punt, aquelles referències recollides sobre la percepció de la Nadia o l'Alí com a individus que "no semblen marroquins" permeten precisar l'argument que desenvolupàvem aleshores. Allò que fa que no ho semblin no és pas el fet que comparteixin posicionaments culturals diferents als de la resta de nois i noies d'origen marroquí. Hem vist que els criteris d'aquests posicionaments són força similars, com també ben pròxims als de bona part de l'alumnat autòcton. Tampoc es tracta d'una qüestió de tipus fenotípic. Allò que facilita la distància amb la tipificació categòrica corresponent, allò que invisibilitza les adscripcions de pertinença és sobretot la composició dels seus cercles d'amistat i companyia. Importa aquí el fet que s'envoltinguin i participin de xarxes "no guettitzades".

El cas del Robert és semblant, amb un afegit. No és tan sols que al centre vagi "*de aquí pa allá, sólo con españoles*" (Mirtha, 2.B.); és també que comparteix els

posicionaments culturals d'aquell grup de nois autòctons considerats més transgressors, aquells joves que en més d'un cas són presos com a “representants” dels posicionaments típics del conjunt de joves autòctons del seu institut. Probablement això i no altra cosa és el que explica que els seus companys de classe equatorians arribin a considerar-lo com a “traïdor a l'origen”; perquè “vol anar massa d'espanyol”.

Capítol 8

Reflexions Finals

8.1. Cultures adolescents i «integració»	370
8.2. Relacions adolescents i «integració»	374

8. REFLEXIONS FINALS

Fent balanç de totes aquestes pàgines, crec haver acomplert amb un dels propòsits que em formulava ja en la introducció del treball: haver evitat prioritzar la discussió entorn la mesura i el sentit en què factors com les “cultures d’origen” o els “trets identitaris de base ètnica” incideixen en la “integració” social i cultural dels joves fills i filles de famílies d’origen immigrat. En comptes d’això, m’he esforçat a subsumir les implicacions de determinades adscripcions etnicistes dins els sistemes de significació (mapes culturals) i les formacions reticulars (mapes relacionals) que configuren, respectivament, les superestructures i infraestructures de les geografies adolescents.

D’una banda, hem dut el debat al marc dels territoris en què es juguen els *capitals socials adolescents*, aquells valors específicament adolescents que marquen les microjerarquies entorn de les quals es construeixen els criteris de proximitat i distància cultural i relacional entre individus “diversos”. Amb el següent benentès, l’anàlisi d’aquests valors no pot caure en generalitzacions sense context: capitals culturals vs. capitals relacionals, capitals de popularitat sociomètrica vs. capitals de popularitat percebuda, capitals de transgressió vs. capitals de “normalitat”; capitals escolars vs. capitals d’oci; capitals de classe obrera vs. capitals de classe mitjana, capitals masculins vs. capitals femenins, capitals de majoria vs. capitals de minoria, etc. Al capdavall, parlem de microjerarquies que ocorren i se signifiquen en camps de joc empírics. Segons reclama la teoria asincrònica, els eixos articuladors dels conflictes quotidians no s’expliquen sense atendre als significats particulars i a les regles de joc dels espais de quotidianitat considerats. En síntesi, el valor i el significat específics dels capitals adolescents en joc –dit altrament, els criteris específics de *capitalització*– depenen de quin sigui el camp geogràfic observat, de quina sigui la confluència entre les coordenades, homologies i marcadors simbòlics de les seves topografies culturals, d’una banda, i les morfologies de les xarxes socials de les seves topografies relacionals, de l’altra; i sempre en el marc de la influència exercida tant per l’estructura social general com per les lògiques internes dels territoris propis de l’espai social adolescent (escola, família i oci).

El nostre camp de joc ha estat l’escola, més concretament el de dos centres públics de secundària ben diferenciats. I tornem a justificar el valor genèric d’aquesta opció. Podríem dir que el món de sentit i sentiment adolescent penetra en territori escolar a un doble nivell: i) a l’institut, a través del conjunt d’espais i temps que aquest estructura, els joves adolescents construeixen i reconstrueixen mapes culturals i relacionals (mapes molt sovint estesos fora dels límits físics dels centres); ii) el propi procés d’escolaritzar-

se és apropiat pel conjunt de joves en sentits diversos, convertint-se aquestes apropiacions en marcadors simbòlics de les seves geografies generals.

És entorn d'aquests debats que he centrat l'anàlisi dels posicionaments culturals i relacionals dels joves adolescents d'origen estranger en el sí de les geografies adolescents articulades en territori escolar. Sobretot en els darrers capítols he insistit en el caràcter dialèctic de les relacions que s'estableixen entre el que hem anomenat dinàmiques de posicionament cultural i patrons de posicionament relacional. Com dèiem llavors, alhora no deixa de ser cert que totes dues topografies (les culturals i les relacionals) disposen de lògiques internes específiques. Això voldria dir que un jove adolescent (de l'origen que sigui) pot "integrar-se", pot posicionar-se en les geografies adolescents de referència jugant les seves cartes en l'un o l'altre terreny. En tot cas no es tracta d'una opció estratègica presa i sostinguda a priori, si no més aviat d'un procés fruit de l'acumulació d'experiències viscudes en l'un i l'altre sentit. He justificat que és la força d'allò viscut quotidianament el que construeix i reconstrueix els posicionaments culturals i relacionals dels joves d'origen immigrant (i en general del conjunt de joves adolescents) i, a partir d'aquí, les consegüents opcions estratègiques, grupals o individuals. I no a la inversa.

Tanquem aquest treball de tesi doctoral sintetitzant dues reflexions finals.

8.1. Cultures adolescents i "integració"

Desplaçar a un segon terme l'atenció a les possibles implicacions de les "qüestions ètniques" no ha estat un exercici purament analític (ni tampoc una decisió motivada per raons de correcció política). Certament és innegable que l'existència de certs judicis i prejudicis "interètnics" afecten significativament els camins dels nois i les noies d'origen immigrant (com també els dels autòctons) a través del conjunt de les geografies adolescents que els envolten i en què participen. Ara bé, entenc que no es poden deslligar les raons, els significats i els usos pràctics de les categories "ètniques" dels judicis i prejudicis més generals que recolzen les distàncies i proximitats (culturals i també relacionals) de les geografies adolescents en joc. Sense el filtre de les cultures adolescents, els sols "trets d'identitat ètnica" perden sentit.

He sostingut que els usos i sentits de les adscripcions ètniques no tan sols es nodreixen de determinades *ideologies temàtiques* entorn la immigració o les "cultures ètniques". El viatge de l'abstracte al concret, dels tòpics populars a les atribucions "ètniques" que quotidianament (re)construeixen els joves adolescents, de les ideologies temàtiques a les

ideologies d'interacció (en termes de Hatcher i Troyna¹¹¹) pot tenir molts punts de destinació.

Extrèiem de l'exercici etnogràfic realitzat que són els nois i noies autòctons més “extremats” i oposats als criteris de posicionament cultural dels joves estrangers (particularment, dels joves d'origen marroquí), els qui menys qüestionen les bases dels prejudicis interètnics compartits. En canvi constatarem que els joves autòctons més “normalets” i “madurs” relativitzen amb més facilitat aquestes bases; i això encara que les seves xarxes siguin tan tancades o “espanyolitzades” com les dels adolescents més extremats. Però més enllà del debat sobre les condicions de superació o reproducció dels prejudicis interètnics –més enllà, per tant, de la discussió sobre els efectes del *contacte intercultural*–, és clar que les distàncies entre col·lectius es recolzen en signes visibles, “marques d'identitat” usades com a criteris d'etnificació.

Com s'ha vist, el treball de camp ha permès documentar força exemples d'aquest procediment discursiu, en especial quan el referent semàntic són els nois i noies d'origen marroquí. Des del punt de vista dels joves autòctons entrevistats, no importa si les noies marroquines resen o no en l'àmbit privat, importa si duen mocador –“(…) *pues estando aquí no creo que se tenga que poner el pañuelo. Su religión la tiene que dejar en su país y aquí tiene que integrarse como nosotros*” (Esther, 2.B.); no importa si els nois marroquins fan o no el Ramadà, importa si alguns d'ells són agressius jugant al futbol –“(…) *ellos juegan a su manera y no es como se tiene que jugar. Se tiene que jugar con las reglas y todo, y ellos no respetan las normas*” (Manu, 2.B.); no importa si aquests nois i noies parlen àrab o tamazight amb els seus familiars, importa que s'ajuntin entre ells en hores de pati i no parlin en castellà –“(…) *yo no voy con ellos porque sé que no me van a hablar en castellano, y se meten contigo hablando en marroquí, y claro no te enteras. Se aprovechan, claro*” (Miguel, 4.B.). A partir d'aquí, alguns joves autòctons faran servir allò que importa per defensar que “són així, no es volen integrar”, mentre que d'altres ho faran per sostenir que “no és tan estrany que facin això, i és normal que els costi integrar-se”.

He citat les paraules de la Carmen en més d'una ocasió. Aquest noia argentina (4.B.) és qui tal vegada més llum ha aportat a la base d'aquesta reflexió. Parlant de les seves amigues marroquines raonava:

¹¹¹ *Op. cit.*

Afecta su religión porque hay cosas que no pueden hacer, y tú las quieres hacer. Pero no porque sean creyentes de por sí. Afecta porque ir a la discoteca no pueden, salir con chicos no pueden por los padres. Y claro, eso afecta un poquito a la hora de salir y quedar, y de hablar. Y claro, afecta porque hace que se aparten un poco más.

I hem també comprovat com, des del punt de vista dels nois i noies marroquins, el factor religiós per sí sol no té perquè incidir en l'establiment de distàncies culturals (ni relacionals) amb la resta de companys d'institut. La manera com l'Alí es pren les bromes que els seus amics autòctons li fan en relació al seu seguiment del Ramadà dóna compte d'aquesta possibilitat:

(...) porque yo aguanto porque no pienso en comer. Hay compañeros que en el patio empiezan, 'qué Alí, vaya hambre que tienes, ¿eh?' '¡mmm!, chorizo, lo que te gusta'. Y yo allá, 'qué cabrones'. El día de la excursión estábamos en el *McDonald's* pero yo así [creuant els braços]. Y ellos ahí, los cabrones, 'mira el queso qué bueno'. Pero nada en broma, son chavales que me caen muy bien.

Altra cosa és, també aquí, que algunes manifestacions del fet religiós es creuin i confonguin amb tensions específiques de les geografies culturals adolescents. Aleshores tant els uns (alumnat autòcton) com els altres (alumnat d'origen marroquí) construeixen marcacions culturals de base ètnica.

I caldria aquí advertir el següent. Insistir en la discussió sobre les suposades conseqüències nocives que per a la "integració" d'aquests alumnes pot implicar el manteniment de certs trets visibles d'"identitat ètnica", sense lligar-ho als jocs de posicionament i negociació culturals que donen sentit a les vides quotidianes del conjunt de joves adolescents pot produir, al seu torn, efectes perversos. L'exemple paradigmàtic en aquest punt remet al "problema del mocador". No cal dir que la política de l'Estat francès de prohibir als centres educatius tota mostra d'afiliació religiosa ha estat alimentant els criteris d'aquesta problematització. Em consta que a molts professors de l'institut B els disgusta veure cada vegada més noies marroquines amb mocador. Alguns d'ells, fins i tot, han intentat desdir-les d'aquesta pràctica per mitjà d'arguments diversos (el mocador estigmatitza, el mocador representa un signe de submissió femenina, el mocador com a símbol religiós en un sistema educatiu laïc, el mocador oculta la seva bellesa...). Quines han estat les reaccions d'aquestes noies? Les paraules de la Badia i la Rachida (dues noies que no duen mocador) il·lustren el sentir majoritari:

Pero también la F. y la A. [alumnos marroquines de l'institut] se lo han puesto porque, la A. porque se lo dijo a sus padres, y la F. un poco porque la M. [professora del centre] dijo que establecería una ley que no entraría nadie al centro con el pañuelo. Y ella para llevarle la contraria se lo ha puesto. Y yo me lo estoy pensando. Se nos ha de respetar como somos. Porque si no puedo entrar, pues no vengo a estudiar y ya está.

(Badia, 4.B.)

Entrevistador: Llavors, el mocador el duràs més endavant?

Rachida: Després, ara no m'interessa, però si està prohibit ho faig.

E: Si surt una norma que ho prohibeix a l'institut...

R: Lo pongo. Perquè és Déu i el profeta que diu això. No s'ha de fer el contrari, perquè si no ell ens castiga.

(Fragment de l'entrevista mantinguda amb la Rachida)

Insistir, doncs, en la bondat o maldat del signe religiós (es faci per la via coactiva o de forma més argumentativa) genera *efectes de rebot* i fa que aflorin les vindicacions identitàries que precisament pretenen suavitzar-se. Quan, de fet, la bondat o maldat d'aquests signes, això és, les seves implicacions sobre el procés d'"integració" en les geografies adolescents, depenen de la mesura en què es confonguin amb els signes de les coordenades i les homologies culturals específiques d'aquestes geografies. El següent diàleg correspon a la conversa mantinguda amb la Saïda. Els seus comentaris ens parlen d'alguns dels sentits d'aquestes confusions:

Saïda: Pero son muchas cosas. En Marruecos no puedes llevar ropa apretada, que no se marque el culo, no puedes mirar a los chicos, y si lo haces tienes que respetarlo, no hacerlo porque eres marroquí. Si lo haces lo tienes que respetar por eso. Yo no llevo pañuelo porque cuando lo pongo es para siempre. A mi mis padres no me obligan y mi novio tampoco, pero si tú sabes que la religión dice eso, y como nosotros creemos mucho en nuestra religión, tenemos que hacerlo. Las chicas que se lo ponen me parece muy bien, porque veo la ropa que llevan y todo y está bien. A mí me gusta llevar la ropa que llevo, así, de moderna, y por eso no me pongo pañuelo, porque es como no encaja.

Entrevistador: ¿Piensas que en un futuro lo llevarás?

S: Sí.

E: ¿Porqué, ya no serás tan presumida? [rient]

S: No, es que nosotros no lo hacemos ahora por el cole, la gimnasia y todo eso. Pero luego, cuando te casas, ya estás en tu casa, ya tienes tus cosas y tienes que hacerlo. Yo al principio no lo hacía porque pensaba que si te ve un chico con pañuelo y no le gustas pues... Pero si una religión dice que la mujer, cuando se casa, es del hombre y tiene que hacer el pañuelo, tienes que hacerlo. Pero no sé, ya veremos.

Al llarg del capítol 7 hem revisat algunes de les dinàmiques que accentuen (o superen) aquest procés de confusió. Entre elles aquelles que tenen a veure amb la configuració dels mapes relacionals de referència.

8.2. Relacions adolescents i “integració”

Molt en relació al plantejament d'aquestes qüestions, dedicàvem part del capítol 3 a discutir sobre les condicions que han d'envoltar les experiències de contacte interculturals per a què aquestes promoguin la superació o relativització de determinats judicis i prejudicis mútuament compartits. Repassàvem llavors tant alguns estudis corroboradors de la hipòtesi del contacte intercultural, com algunes de les aportacions crítiques amb els valors teòrics, metodològics i polítics de les teories del contacte. Hi faltaven, però, els punts de vista dels mateixos protagonistes, la manera com ens parlen de les dinàmiques relacionals que signifiquen les experiències de contacte en un o altre sentit. I aquí s'ha fet evident una conclusió significativa. Que l'estructuració dels cercles d'amistat i companyia és una qüestió transcendental per al conjunt dels joves entrevistats d'origen immigrant ho corrobora ja el fet que tots ells mesurin el seu “gra d'integració” apelant al grau d'heterogeneïtat de les seves xarxes actuals de relació. Es considera “integrat” aquell que manté relacions estables i freqüents amb nois i noies autòctons. Les citacions que segueixen il·lustren la importància d'aquest criteri de mesura.

Veiem com ho expressa el Diego (2.A.) en aquest fragment d'entrevista:

Diego: Si vienes de muy niño y te has integrado bien, va bien, pero si llegas así con mi edad, te cuesta más.

E: ¿Tú crees que estás bien integrado?

D: No.

E: ¿Qué entiendes tú por estar bien integrado?

D: Para mí, integrarse en la sociedad..., no sabría que decir. No creo que esté integrado porque no tengo muchas relaciones, muchas amistades.

E: ¿A qué relaciones te refieres?

D: Con la gente de aquí.

E: ¿Crees que tus amigos piensan lo mismo?

D: Algunos más que otros. El F. [alumne equatorià d'una altra classe] está más integrado porque conoce a más gente de aquí. Y el D. [alumne equatorià] de primero, que también conoce a los amigos de aquí.

E: ¿Han llegado antes o de más pequeños?

D: No. El F. dos meses antes que yo, y el D. hace un año.

E: ¿Te preocupa o te gustaría estar más integrado?

D: Sí, pero no me preocupa tanto. Porque ya estoy a gusto.

El Robert (2.B.), noi també equatorià, comparteix les mateixes premisses d'allò que significa “estar integrat”. En el seu cas, però, la situació és ben diferent; la pràctica totalitat dels seus amics d'institut són espanyols. Per tant, conclou el següent: (...) *yo ya llevo más tiempo aquí, y estoy más integrado con los españoles*”. La mateixa conclusió, sobre les mateixes premisses, a què arriba l'Alí (4.B.) alhora de valorar el seu “grau d'integració”: “(...) *a mí nadie me puede decir que no estoy integrado, porque todos mis mejores amigos son de aquí*”.

Per la seva banda, la Fathia (4.B.) considera estar “més integrada” que algunes de les seves amigues marroquines amb qui s'ajunta en hores d'esbarjo pel fet de relacionar-se amb tota normalitat amb alumnes espanyols en hores de classe:

Entrevistador: Pero cuando se habla de que tal persona que viene de fuera está o no integrada, ¿tu qué piensas?

Fathia: Yo creo que sí estoy, porque, por ejemplo, yo veo que hay marroquinas que sólo para pedirle la maquineta a una española le cuesta por si le dice que no. Y yo no, yo pregunto y si tengo que dar mi opinión en clase, pues la digo.

E: ¿Qué más?

F: Hablar con todos como si fueras una normal de la clase. Aunque a la hora del patio no vaya con los españoles, yo hablo con ellos.

Podríem aportar molts més exemples extrets del conjunt de les entrevistes realitzades. Tot plegat, allò que primer ve al cap a l'hora de donar sentit (teòric i pràctic) al concepte d'integració no són pas valors d'encaix o desencaix entre motius religiosos o “cultures d'origen” i “cultures autòctones”. Pesa en primer lloc les trajectòries de resolució dels posicionaments relacionals d'uns i altres. Unes trajectòries que, al seu torn, no s'expliquen sense referències a les experiències de posicionament viscudes entorn dels mapes referents de cultura adolescents, ni finalment tampoc al marge dels impactes dels judicis i prejudicis “interètnics” mútuament compartits.

Val a dir que aquest argument es complementa també amb una de les conclusions a què arribàvem en el capítol 7. Des del punt de vista de l'alumnat autòcton, allò que recolza la reproducció de marcacions simbòliques d'arrel “ètnica” és bàsicament la presència de

xarxes d'amistat i companyia homogènies quant a la procedència¹¹², ben visibles i fàcilment identificables. Per contra, recollíem també com bona part dels joves autòctons entrevistats, en parlar de certs nois i noies immigrants, s'hi referien comentant “aquests no ho semblen”. I conclouíem aleshores com, en general, allò que fa que “no ho semblin” no és pas el fet que comparteixin posicionaments culturals diferents als de la resta de nois i noies d'origen marroquí. Sovint els criteris d'aquests posicionaments són força similars, com també ben pròxims als de bona part de l'alumnat autòcton. Ni tampoc els trets fenotípics semblen decisius. Allò que fa que certs alumnes marroquins quedin “al marge” de la tipificació categòrica corresponent, allò que invisibilitza les adscripcions de pertinença és sobretot la composició dels seus cercles d'amistat i companyia. Esdevé decisiu el fet que s'envoltinguin i participin de xarxes “no guettitzades”.

Però de tota manera, no oblidem que al capdavant no és estrany que les dinàmiques relacionals (i culturals) que guien el conjunt de les experiències de posicionament geogràfic dels joves d'origen immigrant tendeixin majoritàriament cap a la situació contrària. A un costat: el pes simbòlic i vivencial de determinades experiències de discriminació; la llunyania respecte de certes pràctiques transgressores; la manca d'actituds obertes i d'acollida per part de la majoria de l'alumnat “normalet”, etc. A l'altra banda, l'experiència de sentir-se acceptat sense ésser qüestionat, d'evitar sentir-se “diferent”; l'establiment de fidelitats i solidaritats internes tant a dins com fora del centre; la possibilitat de parlar en la pròpia llengua... Tot plegat acostuma a conduir cap a la consolidació de grups relacionals “homogenis”. En definitiva, si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és “esperable” que la incorporació relacional de l'alumnat nouvingut d'origen estranger es realitzi per aquestes vies. I en relació a aquesta observació, una darrera reflexió.

A l'institut B existeix preocupació entre el professorat sobre les dinàmiques que acompanyen o pugui generar els anomenats “guettos” d'alumnes marroquins consolidats en hores de pati. Amb la més bona de les intencions, alguns d'aquests professors han insistit als nois i noies marroquins sobre la necessitat que s'“integrin” i s'ajuntin amb grups heterogenis. Òbviament no és tan fàcil. Sovint s'oblida, entre d'altres coses, la importància de les *raons d'afectivitat* que es generen i alimenten els vincles relacionals. Els contactes entre joves són plens d'afectes i fidelitats, raons que depassen els efectes de la propinquitat, l'homofília o l'interès. Qualsevol iniciativa presa amb la intenció d'afavorir la “barreja” de xarxes ha de comptar amb la intensitat

¹¹² En aquest deixa d'importar si es tracta d'alumnat marroquí o equatorià, per citar els casos aquí estudiats.

de les reciprocitats afectives, les estructures de fidelitat, els sentiments de pertanyença, en definitiva amb els significats de l'amistat que cohesionen aquestes xarxes.

Així és com reacciona la Saïda davant les observacions que en aquest sentit els han formulat professors i professores a ella i a les seves amigues:

Sí, siempre estamos una banda de marroquíes aquí solas, y la banda de españoles aquí sola. Y siempre estan igual, los profesores. Siempre nos dicen que nos juntemos, pero nosotros no vamos a tirarnos encima a decirles que vamos con ellos sin que ellos nos digan que nosotros vayamos con ellos. Ellos cuentan historias que no sabemos, porque normalmente no nos juntamos con ellos. En cambio, como yo y ella, y otra amiga que tengo, que son mis mejores amigas, y también otras marroquinas siempre estamos juntas, ya sabemos de qué estamos hablando. Somos un grupo de amigas, no sé si me entendés. Digamos que si vas a estar con ellos, ni siquiera vamos a saber de qué están hablando. Anoche estaban en la discoteca y ellos discutiendo de eso y eso, y vos cómo lo vas a saber si no has estado con ellas. Para qué quedarte y estar escuchando una historia de la que no te estás enterando de nada, para eso estar con éstas es mejor. Yo pienso, los profesores tienen amigos, porque no se cambian ellos de amigos..., ¿ah?

Ho comentava també la Ouasila (4.B.): “(...) *Jo vaig amb els que..., bueno amb els amics que m'estimen jo els estimo*”; o la seva companya de classe, la Rachida: “(...) *no necessito amics. Tinc amics i no necessito altres*”.

I quan, pels motius que sigui, té lloc el cas de voler canviar de cercles de companyia o amistat, aleshores entren en escena els llaços de la fidelitat, més particularment l'angoixa a sentir-se traïdor (i ser titllat com a tal) als actuals amics i amigues. El treball de camp realitzat no ha permès documentar aquesta situació (procés d'abandonament d'uns vincles afectius estables) per al cas de nois i noies components d'agrupaments homogenis quant a l'origen. Tanmateix, les paraules de la Claudia, sí serveixen per il·lustrar els dilemes i angoixes que comporta la vivència d'aquest procés. En el seu cas, es planteja el possible abandonament del grup de noies (4 noies autòctones, 1 argentina) que van facilitar-li l'acollida els primers moments després de la seva arribada al centre. El motiu principal és el “desencaix” entre determinats sentits de maduresa. Resumint: ella es veu molt més madura que les seves amigues.

Sí, yo, o sea, a veces, como que estoy mal, y que me veo como obligada a estar con ellas. O a lo mejor que si me pongo a hablar con otra persona sería como... y que no es seguro nada. Pero como que si me pongo a hablar con otra persona, a lo mejor ellas me van a dejar de lado o algo, por una persona con la que sólo conversé un día. Es que no sé. (...) Yo encuentro que hay una persona con la que creo que podría llevarme, que es el Xavi. Pero es que, no sé, como que ya tiene su grupo, yo tendría que tratar de integrarme

con ellos y eso. Y la Lenny también que se ve súper..., pero que a lo mejor ya me ven que estoy integrada con ellas, con las otras...

Com dèiem en el seu moment, les xarxes socials adolescents (ni en general els grups humans) no són simples tramats moleculars, combinables i recombinables segons combingui.

Voldria acabar aquest apartat recuperant una de les crítiques adreçables a les assumpcions teorico polítiques de la hipòtesi del contacte. Traslladada al terreny de la política educativa, aquesta hipòtesi trasllada la discussió del repartiment just i equilibrador dels *recursos* entre centres educatius (siguin públics o concertats) a la necessitat de distribuir equitativament l'alumnat d'origen estranger amb necessitats educatives específiques. En el pla expressiu, el supòsit acríticament compartit (també per l'Administració educativa catalana) ha fixat la tesi segons la qual, reduint la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió, es força el contacte interètnic, la qual cosa facilita la convivència en tant que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes. D'aquí la centralitat del debat polític entorn els decrets de matriculació.

Comparteixo en tot cas les observacions que apunta l'Informe del CIIMU: “Atesa la diversitat d'enclaus sobre el territori i les seves dinàmiques socioculturals, no sembla recomanable generalitzar cap mesura d'aplicació uniforme en aquest sentit, a banda dels arguments científics, polítics i morals que es poden adduir com a precaucions en la seva aplicació” (2002: 168). Però, a nivell micro, no caldria passar per alt la transcendència d'una de les conclusions explicitades en el capítol 7.

La reproducció de marcacions simbòliques d'arrel “ètnica” se sustenta fonamentalment en la presència de *cliques* visibles homogenis quant a l'origen, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen immigrant que s'escolaritzen al centre. És a dir, el que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica, com un factor relacionat amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. Tal i com afirmàvem, “criden més a debat quatre nois marroquins que van sempre junts, que quinze nois marroquins ‘distribuïts’ en xarxes socials heterogènies quant a l'origen. A partir d'aquí, és evident que l'augment del volum dels *cliques* accentua els efectes de la seva visibilitat”.

I fins aquí aquest treball de tesi doctoral. Un treball que, en sóc conscient, molt probablement hagi obert molts més interrogants que no pas els que ha tancat. Al capdavant resta per rebatre que no hagi de ser precisament aquest l'objectiu últim de tota recerca pretesament científica, generar preguntes. En relació a allò que ens ha ocupat al llarg de totes aquestes pàgines, una d'aquestes preguntes no és altre que: ¿com es pot intervenir des de l'àmbit educatiu per aconseguir que els joves fills i filles de famílies d'origen immigrant visquin uns itineraris de posicionament que no els excloguin de la igualtat d'oportunitats defensada com a principi bàsic de l'ensenyament obligatori? No ha estat objecte d'aquesta tesi sistematitzar possibles respostes a aquest interrogant. Més enllà d'aquelles reflexions referides als efectes perversos de certes assumpcions polítiques o de determinades iniciatives tanmateix benintencionades, entenc que urgeix escometre de manera rigorosa, global i proactiva la cerca de solucions pràctiques a aquesta qüestió. Desitjaria que aquest treball hagués aportat el seu granet de sorra en aquesta escomesa. No en va, i connectant amb el que sosteníem en les primeres pàgines d'aquest document, sostinc que difícilment poden ni tan sols imaginar-se solucions pertinents sense connectar amb allò que justament resulta pertinent per als nois i noies en qüestió. El que aquí hem aportat és, per sobre de tot, un exercici d'empatia amb les estructures de sentit i sentiment d'aquests joves adolescents, amb les seves pròpies experiències, emmirallaments, angoixes i aspiracions, amb el conjunt de les seves geografies de referència. I ho hem fet a través d'un dels seus miralls privilegiats: el dels territoris escolars.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Adler, P.A. i Adler, P. (1998): *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- Alegre, M.A. (2000): “Políticas inmigratorias en España” a Adelantado, J. (coord.): *Cambios en el Estado del Bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España*. Barcelona, Icaria, Col. Antrazyt.
- Alegre, M.A. (2001): “Polítiques d’immigració a Catalunya (1985-2000). Entre la inserció i la precarització dels col·lectius immigrants” a Gomà, R. i Subirats, J. (coords.): *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Barcelona, UB-UAB.
- Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): “Les segones generacions i la seva adaptació”, a *Quaderns de Serveis Socials*, Barcelona, Diputació de Barcelona, n. 17, Immigració: racisme i cohesió social [número monogràfic], pp. 37-43.
- Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): *Escola, oci i joves d’origen magribí*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut 14.
- Alexander, C. (1996): *The Art of Being Black: The Creation of Black British Youth Identities*, Oxford, Falmer Press.
- Allport, G.W. (1954): *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.
- Alreshoud, A. i Koeske, G.F. (1997): “Arab students’ attitudes toward and amount of social contact with Americans: a causal process analysis of cross-sectional data”, a *Journal of Social Psychology*, n. 137, pp. 235-245.
- Back, L. (1996): *New Ethnicities and Urban Culture*, Londres, UCL Press.
- Ball, S.J. (1981): *Beachside Comprehensive: A Case of Secondary Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ball, S.J. (1987): *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, Londres, Methuen.
- Barth, F. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries*, Londres, Sage.
- Bauman, Z. (2000): *Liquid Modernity*, Oxford, Polity Press.
- Berger, P. L. i Luckmann, T. (1996): *La construcció social de la realitat*, Barcelona, Herder.
- Berger, P.L.; Berger, B. i Kellner, H. (1979): *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*, Santander, Sal Terrae.
- Bernstein, B. (1985): *Clases, códigos y control*, Vol. I i II, Madrid, Akal.
- Bertaux, D. (1981) *Biography and Society: The Life History Approach in Social Sciences*, London: Sage.

- Billig, M.; Condor, S.; Edwards, D.; Gane, M.; Middleton, D. i Radley, A. (1988): *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*, Londres, Sage.
- Bjerstedt, A. (1962): "Informational and non-informational determinants of nationality stereotypes", a *Journal of Social Issues*, n. 18, pp. 24-29.
- Blackman, S.J. (1995): *Youth. Positions and Oppositions: Style, Sexuality and Schooling*, Avebury, Aldershot.
- Blackman, S.J. (1998): "The School: 'Poxy Cupid!' An Ethnographic and Feminist Account of a Resistant Female Youth Culture", a T. Skelton i G. Valentine (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*, Londres, Routledge, pp. 207-228.
- Bonal et al. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria des dels adolescents*, Barcelona, Octaedro.
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (1988): *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. i Wacquant, L.J.D. (1994): *Per a una sociologia reflexiva*, Barcelona, Herder.
- Bourgois, P. (1991): "In Search of Respect: The New Service Economic and the Crack Alternative in Spanish Harlem", Paper presented at the Conferences on Poverty Immigration, and Urban Marginality in Advanced Societies, Maison Suger, Paris (Maig 10-11).
- Brah, A. (1992): "Difference, Diversity, and Differentiation", a J. Donald i A. Rattansi (eds.) "Race", *Culture and Difference*, Londres, Sage.
- Brake, M. (1985): *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture in America, Britain and Canada*, Londres Routledge.
- Branch, C.W.; Tayal, P. i Triplett, C. (2000): "The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 24, n. 6, pp. 777-790.
- Brewer, M.B. (1996): "When contact is not enough: social identity and intergroup cooperation", a *International Journal Of Intercultural Relations*, n. 20, pp. 291-303.
- Brophy, I.N. (1945): "The luxury of anti-Negro prejudice", a *Public Opinion Quarterly*, n. 9, pp. 456-466.
- Brown, B. i Albee, G. (1966): "The effect of integrated hospital experiences on racial attitudes", a *Social Problems*, n. 13, pp. 393-400.
- Brown, P. (1987): *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment and the new vocationalism*, Londres, Tavistock.
- Burt, R. (1980): "Models of Network Structure", a *Annual Review of Sociology*, 6, pp. 79-141.
- Burt, R. (1982): *Towards a Structural Theory of Action*, Nova York, Academic Press.

- Burt, r. (1987): "Some Properties of Structural Equivalence Measures Derived from Sociometric Choice Data", a *Social Networks*, 10, pp. 1-28.
- Butler, J.S. i Wilson, K.L. (1978): "The American soldier revisited: Race relations and the military", a *Social Science Quarterly*, n. 59, pp. 451-457.
- Cairns, R.B. i Cairns, B.D. (1995): *Lifeliness and Risks. Pathways of Youth in Our Time*, Nova York, Cambridge University Press.
- Camilleri, C. (1992): "Évolution des structures familiales chez les Maghrébins et les Portugais de France". *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol 8 (2).
- Campbell, C. (1994): *The Romantic Ethic and the Spirit of Consumerism*, Oxford, Blackwell.
- Caplan, N.; Whitmore, J.K. i Choy, M. (1989): *The Boat People and Achievement in America. A Study of Family Life, Hard Work and Cultural Values*, Xicago, The University of Michigan Press.
- Carbonell, F. (coord.)(2000a): *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Mediterrània.
- Carrasco, S. et al. (2001): "Educación, aculturación y género" en *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14, pp. 50-66.
- Carrim, N. (2000): "Critical anti-racism and problems in self-articulated forms of identities", a *Race, Ethnicity and Education*, 3 (1), pp. 25-44.
- Cartwright, D. i Harary, F. (1956): "Structural Balance: A generalization of Haider's Theory", a *Psychological Review*, 63, pp. 277-293.
- Casal, J. (1998): "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona].
- Chamberlayne, P. (2002): "Second generation transcultural Lives", a P. Chmaberlayne, M. Rustin i E. Wengraf (eds.) *Biography and Social Exclusion in Europe. Experiences and Life Journeys*, Bristol: Policy Press.
- Clarke, J. (1983), "Style", a Hall, S. i Jefferson, T. (eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson.
- Cohen, Ph. (1972): "Subcultural conflict and Working Class Community", *Working Papers in Cultural Studies*, University of Birmingham, 2, pp. 5-51.
- Cohen, S. (1972): *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, Londres, McGibbon and Kee.
- Coie, J.D. i Dodge, K.A. (1998): "Agression and Antisocial Behavior", a W. Damon i E. Eisenberg (eds.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*, Nova York, Wiley.
- Coleman, J.S. (1961): *The Adolescent Society*, Nova York, Free Press.
- Connell, R. (1995): *Masculinities*, Cambridge, Polity Press.

- Connolly, P. (1998): “«Dancing to the wrong tune»: ethnography, generalization and research on racism in school” a Troyna, B. and Connolly, P. (eds.), *Researching Racism in Education: Politics, theory and practice*, Buckingham, Open University Press, pp.122-139.
- Connolly, P. (1998): *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-ethnic, Inner-city Primary School*, Londres, Routledge.
- Connolly, P. (2000): “What now for the Contact Hypothesis? Towards a new Research Agenda” a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3, n. 2, pp. 169-193.
- Davies, S. (1994): “In search of resistance and rebellion among highschool dropouts”, a *Canadian Journal of Sociology*, n. 19, pp. 331-350.
- Davis, J.A. (1963): “Structural Balance, Mechanical Solidarity and Interpersonal Relations”, a *American Journal of Sociology*, 68, pp. 444-468.
- Dei, G.J.S. et al. (1997): *Reconstructing 'Dropout': a critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*, Toronto, University of Toronto Press.
- Denscombe, M. (1983): “Ethnic group and friendship choice in the primary school”, a *Educational Research*, n. 25, pp. 184-190.
- Denscombe, Szulc, Patrick i Wood (1995): “Etnicidad y amistad”, a M. Hammersley i P. Woods (eds.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes Etnográficos*, Barcelona, Paidós.
- Desforges, D.M. et al. (1997): “Role of group representativeness in the generalisation part of the contact hypothesis”, a *Basis and Applied Sociological Psychology*, n. 19, pp. 183-204.
- Dolby, N. (2000): “The shifting Ground of Race: the role of taste in youth's production identities” a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3, n. 1, pp. 7-23.
- Donald, J. i Rattansi, A. (eds.) (1992): “Race”, *Culture and Difference*, Londres, Sage.
- Doreian, P. et al. (1996): “A Brief History of Balance Through Time”, a *Journal of Mathematical Sociology*, 21 (1-2), pp. 113-131.
- Eder, D. (1985): “The cycle of Popularity: Interpersonal relations among female adolescents”, a *Sociology of Education*, 58, pp. 154-165.
- Ellison, C.G. i Powers, D.A. (1994): “The Contact Hypothesis and racial attitudes among black americans”, *Social Science Quarterly*, 75, pp. 385-400.
- Epstein, D. (1997): “Boyz own Stories: Masculinities and Sexualities in Schools”, a C. Griffin i S. Lees (eds.), Special Issue “Masculinities in Education”, *Gender and Education*, 9, pp. 105-114.
- Feixa, C. (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Balance*, Evanston, Row, Peterson & Co.
- Fitzduff, M. (1995): “Managing community relations and conflict: voluntary organisations and government and the search for peace”, a N. Acheson i A. Williamson (eds.), *Voluntary Action and Social Policy in Northern Ireland*, Aldershot, Avebury.

- Fordham, S. (1996): *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*, Chicago, University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1998): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- French, T. (1993): *South of Heaven: Welcome to High School at the End of the Twentieth Century*, Nova York, Pocket Books.
- Frosh, S. (1994): *Sexual Difference, Masculinity and Psychoanalysis*, Londres, Routledge.
- Frosh, S. (2000): "Intimacy, Gender and Abuse: The Construction of Masculinities", a U. McCluskey i C. Hooper (eds.), *Psychodynamic Perspectives on Abuse: The Cost of Fear*, Londres, Jéssica Kingsley.
- Frosh, S.; Phoenix, A. i Pattman, R. (2002): *Young Masculinities*, Londres, Palgrave.
- Furlong, A. i Cartmel, F. (1997): *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham, Open University Press.
- Galland, O. (1998): "La joventut, una nova etapa de la vida" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona].
- Ganetz, H. (1995): "The Shop. The Home and Feminity as a Mascarade", a J. Fornäs i G. Bolin (eds.), *Youth Culture in Late Modernity*, Londres, Sage, pp. 72-95.
- Garber, J. i McRobbie, A. (1983): "Girls and Subcultures" a Hall, S. i Jefferson, T. (eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson.
- Geertz, C. (1983): "From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding", a *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, Nova York, Basic Books, pp. 55-69.
- Gergen, K. (1993): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.
- Gibson, M (1988) : *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sihks in an American High School*, Cornell University Press.
- Gibson, M. i Ogbu, J. (eds.)(1991): *Minority Status and Schooling*, Nova York, Grand Publishing.
- Gillborn, D. (1990): "Race", *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*, Londres, Unwin-Hyman/Routledge.
- Gillborn, D. (1994): "The Micro-Politics of Macro Reform", a *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), pp. 147-164.
- Gillborn, D. (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*, Buckingham, Open University Press.
- Gillborn, D. i H.S. Mirza (2000): *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender*, Londres, OFSTED.

- Gilliat, S. (1997): "Muslim youth organisations in Britain: a descriptive analysis", *American Journal of Islamic Social Sciences*, n. 14, pp. 99-111.
- Gilroy, P. (1987): *There Ain't No Black in the Union Jack: the Cultural Politics of the Race and Nation*, Londres, Hutchinson.
- Gilroy, P. (1990): "The End of Anti-Racism", *New Community*, 17 (1), pp. 71-83.
- Giroux, H.A. (1983): *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA, Bergin&Garvey.
- Giroux, H.A. (1992): *Border Crossings*, Nova York, Routledge.
- Giroux, H.A. (1996): *Fugitive cultures. Race, Violence and Youth*, Londres, Routledge.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Nova York, Doubleday.
- Griffin, C. (1982): "Cultures of Femininity: Romance revisited", a *Stencilled Occasional Paper*, n. 69 (Center for Contemporary Cultural Studies, Birmingham).
- Griffiths, M. i Troyna, B. (1995): *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Gundlach, R.H. (1950): "The effect on-the-job experience with Negroes upon social attitudes of white workers in union shops", a *American Psychologist*, n. 5, pp. 300-321.
- Hall, S. (1991): "Old and new identities; old and new ethnicities" in A. King, *Culture, Globalisation and the World System*, Londres, Macmillan.
- Hall, S. (1992): "New Ethnicities", a Donald, J. i Rattansi, A. (eds.), *"Race", Culture and Difference*, Londres, Sage.
- Hall, S. (1997): "The Work of Representation", a S.Hall (ed.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, Londres, Sage.
- Hall, S. i Jefferson, T. (eds.) (1983): *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson.
- Hallinan, M.T. (1974): "A structural model of sentiment relations", a *American Journal of Sociology*, 80 (2), pp. 364-368.
- Hallinan, M.T. (1982): "Classroom racial composition and children's friendships", a *Social Forces*, n. 61, pp. 56-72.
- Hallinan, M.T. i Williams, R.A. (1987): "The stability of students' interracial friendships", a *American Sociological Review*, 52, pp. 270-282.
- Hallinan, M.T. i Williams, R.A. (1989): "Interracial Friendship Choices in Secondary Schools", a *American Sociological Review*, 54, pp. 67-78.
- Hamburger, Y. (1994): "The contact hypothesis reconsidered: effects of the atypical outgroup member on the outgroup stereotype", a *Basis and Applied Social Psychology*, n. 15, pp. 339-358.

- Hargreaves, A. (1978): "The significance of classroom coping strategies", a L. Barton i R. Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*, Driffield, Nafferton.
- Hatcher, R. i Troyna, B. (1993): "Racialization and Children" a McCarthy, C. i Crichlow, W. (eds.), *Race, Identity and Representation in Education*, Nova York, Routledge, pp. 109-125.
- Hebdidge, D. (1979): *Subculture. The Meaning of Style*, Londres, Methuen and Co.
- Heider, F. (1946): "Attitudes and cognitive organization", a *Journal of Psychology*, 21, pp. 107-112.
- Hellerhals, J. i Montandon, C. (1991): *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Henze, A.; Katz, A. i Norte, E. (2000): "Rethinking the concept of racial or ethnic conflict in schools: a leadership perspective" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3, n. 2, pp. 195-206.
- Hewstone, M. i Brown, R. (1986): "Contact is not enough: an inter-group perspective on the 'contact hypothesis'", a M. Hewstone i R. Brown (eds.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*, Oxford, Basil Blackwell.
- Hollands, R. (1995): *Friday Night. Saturday Night: Youth Cultural Identification in the Post-Industrial City*. Department of Social Policy. Newcastle, Newcastle University.
- Hollway, W. (1984): "Gender difference and the production of subjectivity" a J. Henriques, W. Hollway, C. Unwin, C. Venn i V. Walkerdine, *Changing the Subject*, Londres, Methuen.
- Hummon, N.P. i Doreian, P. (1999): "Process data meets process theory: Issues, problems and prospects", a *Sunbelt International Social Networks Conference* (Charleston, South Carolina), Chestnut Hill, MA: INSNA.
- Jackman, M.R. i Crane, M. (1986): "Some of my best friends are black...": Interracial friendship and whites' racial attitudes" a *Public Opinion Quarterly*, Vol. 50, n. 4, pp. 459-486.
- Jackson, P. (1989): *Maps of Meaning: An Introduction to Cultural Geography*, Londres, Unwin Hyman.
- Jameson, F. (1998): "Sobre los estudios culturales", a F. Jameson i S. Zizek (eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Barcelona, Paidós.
- Jenkins, H. (1997): "Televisions Fans. Poachers, Nomads", a K. Gelder i S. Thornton (eds.) *The Subcultures Reader*, Londres, Routledge.
- Jenkins, R. (1997): *Rethinking Ethnicity*, Londres, Sage.
- Johnsen, E.C. (1985): "Network macrostructure models for Davis-Leinhardt set of empirical sociomatrices", a *Social Networks*, 7, pp. 203-224.
- Johnson, L. i Johnson, R.T. (1986): "Relationship between black and white students in intergroup cooperation and competition", a *Public Opinion Quarterly*, n. 50, pp. 459-486.

- Jukes, A. (1993): *Why Men Hate Women*, Londres, Free Association Books.
- Kymlicka, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- LaFontana, K.M. i Cillessen, A.H. (1998): "The nature of children's stereotypes of popularity", a *Social Development*, 7, pp. 301-320.
- Laszlo, E.; Massulli, I.; Artigiani, R.; Csányi, V. (eds.) (1995): *The Evolution of Cognitive Maps: New Paradigms for the Twenty-First Century*, Luxemburg, Gordon and Breach.
- Lauman, E.; Marsden, P. i Prensky, D. (1983): "The boundary specification problem in network analysis", a R. Burt i M. Minor (eds.), *Applied Network Analysis*, Beverly Hills, Sage.
- Lee, D. (2001): "The normal school and some of its abnormalities: community influences on anti-racist multicultural education developments" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 4, n. 1, pp. 63-82.
- Leonard, M. (1998): "Paper planes: Travelling the New Grrrl geographies", a T. Skelton i G. Valentine (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*, Londres, Routledge, pp. 101-118.
- Live, Y. S. et Mainguy, L. (1992): "Autant de groupes culturels autant d'integrations". *Intercultures* n. 16 (*L'integration des immigrants*), pp. 117-123.
- Lozares, C. (1996): "La teoría de redes sociales" a *Papers*, n. 48, pp. 103-126.
- Lundberg, G.A. i Dickson, L. (1952): "Selective association among ethnic groups in a high school population", a *American Sociological Review*, n. 17, pp. 23-35.
- Luthar, S.S. i McMahon, T.J. (1996): "Peer reputation among Inner-city adolescents. Structure and correlates", a *Journal of Research on Adolescence*, 6, pp. 581-603.
- Mac an Ghaill (1994): *The Making of Man: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Buckingham, Open University Press
- Mac an Ghaill, M. (1988): *Young, Gifted and Black: Student-teacher Relations in the Schooling of Black Youth*, Buckingham, Open University Press.
- MacInnes, J. (1998): *The End of Masculinity: the Confusion of Sexual Genesis and Sexual Difference in Modern Society*, Buckingham, Open University Press.
- MacKenzie, B.K. (1948): "The importance of contact in determining attitudes towards Negroes", a *Journal of Abnormal and Adolescent Psychology*, n. 43, pp. 417-441.
- MacLeod, J. (1995): *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood*, San Francisco, Westview Press.
- Maffesoli, M. (1990): *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- Mann, J.H. (1959): "The effects of interracial contact on sociometric choices and perceptions", a *Journal of Social Psychology*, n. 50, pp. 143-152.
- Mannheim, K. (1987): *Ideologia i utopia*, Barcelona, Edicions 62/Diputació de Barcelona.
- Mannheimer, D. i Williams, R. (1949): "A note on Negro troops in combat", a S.A. Stouffer *et al.*, *The American soldier* (Vol. 1), Princeton University Press.

- Martínez, R. (1998): "Formes de vida i cultura juvenil, avui. L'espai juvenil com a renovació social" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona].
- Martínez, R. (2002): *Cultura juvenil i gènere*, Premi Joventut 2000, Barcelona, Secretaria General de Joventut, col. *Estudis* 8.
- Martínez, R. i Pérez, J. D. (1997): *El gust juvenil en joc. Distribució social del gust específicament juvenil entre els estudiants de secundària de Terrassa*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut, n. 9.
- Matthews, J. (2002): "Racialised schooling, 'Ethnic Success' and Asian-Australian students", a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23 (2), pp. 193-207.
- Matute-Bianchi, M.E. (1986): "Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California High School. An ethnographic analysis", a *American Journal of Sociology*, 95, pp. 233-255.
- May, S. (1999): "Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism" a May, S. (ed.), *Critical multiculturalism*, Londres, Flamer Press, pp. 11-42.
- McCarthy, C. (1994): *Racismo y currículum*, Madrid, Ediciones Morata i Fundació Paideia.
- McClaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós Educador.
- McNamee, S. (1998): "The Home: Youth, gender and video games: Power and control in the home" a T. Skelton i G. Valentine (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*, Londres, Routledge, pp. 195-206.
- McRobbie, A. (1991): *Feminism and Youth Culture: From Jackie to Just Seventeen*, Londres, Macmillan.
- Mirza, H.S. (1992): *Young Female and Black*, Londres, Routledge.
- Molina, J.L. (2001): *El análisis de redes sociales. Una introducción*, Barcelona, Ed. Bellaterra.
- Molotch, H. (1969): "Racial integration in transition community", a *American Sociological Review*, n. 34, pp. 878-893.
- Moody, James (1999): *The Structure of Adolescent Social Relations: Modeling Friendship in Dynamics Settings*. Dissertation, University of North Carolina.
- Nesdale, D. i Todd, P. (2000): "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 24, n. 3, pp. 341-360.
- Núñez, F. (1994): *El sentit de l'amor en els joves*, Barcelona, Memòria de Llicenciatura (inèdit).
- O'Donnell, M. i Sharpe, S. (2000): *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*, Londres, Routledge.
- Ogbu, J. (1974): *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Nova York, Academic Press.
- Ogbu, J. (1978): *Minority Education and Caste*, Nova York, Academic Press.

- Ogbu, J.U. i Matute-Bianchi, M.E. (1986): "Understanding sociocultural factors: knowledge, identity and school adjustment", a California State Department of Education, *Sociocultural Factors and Minority Student Achievement*, Sacramento, California State University.
- Parkhurst, J.T. i Hopmeyer, A. (1998): "Sociometric Popularity and Peer-perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status", a *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 124-144.
- Pettigrew, T.F. (1971): *Racially Separate or Together?*, Nova York, McGraw-Hill.
- Pettigrew, T.F. (1997): "Generalised intergroup contact effects on prejudice" a *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 23, pp. 173-185.
- Phoenix, A. (1987): "Theories of Gender and Black Families", a G. Weiner i M. Jacques (eds.) *Gender under Scrutiny: New Inquiries in Education*, Londres, Hutchinson.
- Pollard, A. (1982): "A Model of classroom coping strategies" a *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, n. 1, pp. 19-37.
- Portes, A. (1997): "Immigration theory for a New Century: Some problems and opportunities", a *International Migration Review*, 31 (4), pp.799-825.
- Portes, A. i MacLeod, D. (1996): "Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context", a *Sociology of Education*, 69 (4), pp. 255-275.
- Portes, A. i Zhou, M. (1993): "The New Second Generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth", a *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp. 75-98.
- Pryce, K. (1979): *Endless Pressure: A Study of West Indian Lifestyles in Bristol*, Harmonds: Penguin.
- Rapoport, R. i Rapoport, R.N. (1975): *Leisure and the Family Life Cycle*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Rattansi, A. (1999): "Racism, «Postmodernism» and Reflexive Multiculturalism" a May, S. (ed.), *Critical multiculturalism*, Londres, Flamer Press, pp. 77-113.
- Requena Santos, F. (1994): *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ribas, N. (1999): *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Catalunya*, Barcelona, Icaria.
- Rodkin, P.C. et al. (2000): "Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations", a *Developmental Psychology*, 36 (1), pp. 14-24.
- Rodríguez, J.A. (1995): "Análisis estructural y de redes", Col. *Cuadernos Metodológicos*, Vol. 16, Madrid, CIS.
- Rogers, A. i Vertovec, S. (eds.) (1995): *The Urban Context. Ethnicity, Social Networks and Situational Analysis*, Oxford, Berg Publishers Limited.

- Roux, C. (1991): "Même école, même ambition : Étude comparée des aspirations scolaires et professionnelles des jeunes filles d'origine maghrébine et de jeunes filles françaises de souche en classe de 3ème", a *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol. 7 (1), pp. 151-161.
- Rubin, K.H. et al. (1998): "Peer interactions, relationships and groups", a W. Damon i E. Eisenberg (eds.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*, Nova York, Wiley.
- Rumbaut, R.G. i Ima, K. (1988): *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*, Washington D.C., U.S. Office of Refugee Resettlement.
- Santamaría, E. i González Placer, F. (coords.) (1998): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus.
- Schneider, B., Fonzi, A., Tani, F. i Tomada, G. (1997): "A cross-cultural exploration of the stability of children's friendship and the predictors of their continuation" a *Social Development*, n. 6, pp. 322-339.
- Schofield, J.W. (1995): "Improving intergroup relations among students" a J.A. Banks i C.A. McGee (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, Nova York, MacMillan.
- Schütz, A. (1962): "Common-sense and scientific interpretation of human action" a *Collected Papers*, vol. 1, Den Haag: Nijhof.
- Schütz, A. (1974): "El forastero. Ensayo de psicología social", a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Scott, J. (1991): *Social Network Analysis*, Londres, Sage.
- Segal, L. (1993): "Changing Man: Masculinities in Context", a *Theory and Society*, 22, pp. 625-641.
- Seidler, V.J. (1994): *Unreasonable Man: Masculinity and Social Theory*, Londres, Routledge.
- Seiler, V.J. (1989): *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality*, Londres, Routledge.
- Sewell, T. (1997): *Black Masculinities and Schooling: How Black Boys Survive Modern Schooling*, Stoke, Trentham Books.
- Sigelman, L. i Welch, S. (1993): "The contact hypothesis revisited: Black-white interaction and positive racial attitudes" a *Social Forces*, Vol. 71, pp. 781-795.
- Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador.
- Slavin, R. (1985): "Cooperative learning: Applying contact theory in desagregated schools", a *Journal of Social Issues*, n. 41, pp. 45-62.
- Smith, A. i Schneider, B.H. (2000): "The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 24, n. 2, pp. 247-258.
- Smith, A.W. (1982): "White attitudes toward school desegregation, 1954-1980: An update of continuing trends", a *Pacific Sociological Review*, n. 25, pp. 3-25.

- Smith, L. Ripley (1999): "Intercultural network theory: a cross-paradigmatic approach to acculturation" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 23, n. 4, pp. 629-658.
- Solomon, R. P. (1992): *Black Resistance in High School. Forging a Separatist Culture*, Albany, State University of New York Press.
- Solomos, J. and Back, L. (2000): *Theories of Race and Racism: A Reader*, Londres, Routledge.
- Stolcke, V. (1994): "Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión", a DD.AA.: *Extranjeros en el paraíso*, Bcelona, Editorial Virus.
- Suárez-Orozco, M. (ed.) (1991): "Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case", a M. Gibson i J. Ogbu (eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Nova York, Garland Publishing Inc.
- Taylor, C. (1992): *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton: University Press Princeton.
- Terrén, E. (2002a): "La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica", a *Papers* 66, pp. 45-57.
- Terrén, E. (ed.) (2002b): *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona, Anthropos.
- Thompson, J.B. (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- Thornton, S. (1996): *Club Cultures. Music. Media and Subcultural Capital*, Hannover, Wesleyan U.P.
- Troyna, B. (1993): *Racism and Education: research perspectives*, Buckingham, Open University Press.
- Troyna, B. i Carrington, B. (1990): *Education, Racism and Reform*, Londres, Routledge.
- Troyna, B. i Hatcher, R. (1992): *Racism in Children's Lives*, Londres, Routledge.
- Troyna, B. i Selman, L. (1991): *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges*, Londres, Further Education Unit.
- Troyna, B. i Williams, J. (1986): *Racism, Education and the State*, Beckenham, Croom Helm.
- Varela, J. i Álvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
- Walby, S. (1997): *Gender Transformations*, Londres, Routledge.
- Wasserman, S. i Faust, K. (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Nova York, Cambridge University Press.
- Weis, L. (1985): *Between Two Worlds. Black Students in an Urban Community College*, Boston, Routledge and Kegan Paul.

- Wellman, B. i Berkowitz, S.D. (eds.) (1988): *Social Structures: A Network Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wieviorka, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.
- Williams, R. (1947): *Reduction of Intergroup Tension*, Nova York, Social Science Research Council.
- Williams, R.M. (1964): *Strangers Nest Door: Ethnic Relations in American Communities*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Willis, P. (1978): *Profane Culture*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Willis, P. (1990): *Common Cultures. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*, Boulder, Westview Press.
- Willis, P. (1998): *Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Barcelona, Diputació de Barcelona. Materials de Joventut, n. 10.
- Willis, P. (2000): *The Ethnographic Imagination*, Cambridge, Polity Press.
- Wilner, D.M., Walkley, R.P. i Cook, S.W. (1952): "Residential proximity and intergroup relations in public housing projects", a *Journal of Social Issues*, n. 8, pp. 45-69.
- Wilson, E. (1999) "The bohemianization of mass culture", a *International Journal of Cultural Studies*, n. 2 (1), pp. 11-32.
- Wirth, J.L. i Lord, C.G. (1992): "Previous conceptions og the typical group member and the contact hypothesis", a *Basis and Applied Social Psychology*, n. 13, pp. 351-369.
- Wirth, L. (1987): "Pròleg a l'edició anglesa", a K. Mannheim *Ideologia i Utopia*, Barcelona, Ed. 69.
- Wood, P.B. i Sontleiner, N. (1996): "The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice" a *International Journal of Intercultural Education*, Vol. 20, n. 1, pp. 1-17.
- Woods, P. (1977): "Teaching for survival" a Woods, P. i Hammersley, M. (eds.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, New York, St. Martin's Press.
- Wulff, H. (1988): *Twenty Girls. Growing Up. Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, Estocolm, Stockholm Studies in Social Anthropology.
- Yarrow, M., Campbell, J.P. i Yarrow, L.J. (1958): "Acquisition of new norms: A study of racial desegregation", a *Journal of Social Issues*, n. 14, pp. 8-28.
- Zehraoui, A. (1992) : "Comment les communautés issues de l'immigration perçoivent les discours sur l'integration et la société interculturelle". *Intercultures* n. 16 (*L'integration des immigrants*), 61-74.
- Zhou, M. (1997): "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the New Second Generation", a *International Migration Review*, 31 (4), pp. 975-1008.

Zine, J. (2000): "Redefining resistance: towards an Islamic subcultures in school" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3, n. 3, pp. 293-316.