

# DISPOSICIONS I EXPERIÈNCIES ESCOLARS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

VISIONS DES DELS CENTRES DE SECUNDÀRIA

## Autors

---

Miquel Àngel Alegre

Ricard Benito

Sheila González

Àrea d'Educació

Institut de Govern i Polítiques Públiques

Maig 2006

---

## **Índex**

<b>1. Introducció.....</b>	<b>4</b>
1.1. El què i el perquè de la recerca.....	4
1.2. Els instituts visitats.....	8
1.3. Els protagonistes de la recerca i les eines per escoltar-los.....	9
1.3.1. Actors i actrius principals: l'alumnat nouvingut.....	9
1.3.2. Altres veus.....	16
1.4. L'estructura de l'informe.....	22
<b>2. Algunes referències per a l'emmarcament teòric.....</b>	<b>25</b>
2.1. Els models "majoria-minories".....	25
2.2. Estratègies de posicionament cultural.....	30
<b>3. Experiències inicials.....</b>	<b>37</b>
3.1. On sóc?.....	37
3.2. Amb qui puc anar?.....	39
3.2.1. Grups oberts, grups tancats.....	40
3.2.2. La qüestió lingüística.....	42
3.2.3. Grups incloents, grups excloents.....	45
3.2.4. Inicis que marquen.....	49
3.3. Quines classes?.....	53
3.3.1. Disciplines i indisciplines.....	53
3.3.2. Més fàcil, més difícil.....	64
3.3.3. Altres veus: les famílies.....	70
<b>4. Els valors dels aprenentatges.....</b>	<b>78</b>
4.1. La llengua vehicular.....	78
4.2. L'aula d'acollida.....	83
4.2.1. Condició <i>sine qua non</i> .....	84
4.2.2. Perdent el temps.....	87
4.2.3. ... sobretot d'"acollida".....	91
4.3. L'aula ordinària.....	93
4.3.1. "No entenc res".....	94
4.3.2. Espai normalitzador.....	96

<b>5. El professorat.....</b>	<b>100</b>
5.1. El professorat d'acollida .....	101
5.2. El professorat "ordinari" .....	106
5.3. El/la professor/a "ideal" .....	113
<b>6. Companys.....</b>	<b>122</b>
6.1. Joves nouvinguts/des en les geografies culturals de l'adolescència .....	123
6.2. Els companys de l'aula d'acollida .....	130
6.3. Els companys de l'aula ordinària.....	138
6.4. El pati de jocs .....	146
<b>7. Expectatives de futur.....</b>	<b>156</b>
7.1. Les veus protagonistes.....	156
7.1.1. Què hi ha després? .....	157
7.1.2. Batxillerat o cicles?.....	158
7.1.3. Expectatives de "mínims" .....	164
7.2. Altres veus: les famílies.....	166
<b>8. Reflexions pràctiques .....</b>	<b>172</b>
8.1. El coneixement d'allò que els fa "diferents" .....	172
8.2. El coneixement de les situacions de partida .....	176
8.3. Procediments extraordinaris, procediments ordinaris .....	179
8.4. Les polítiques d'orientació .....	184
8.5. La intervenció en l'àmbit relacional .....	187
8.6. El contacte amb les famílies .....	194
8.7. Les polítiques d'accés.....	197
<b>Referències bibliogràfiques.....</b>	<b>203</b>

# 1. Introducció

## 1.1. El què i el perquè de la recerca

Hem tingut ocasió, en una altra obra, de descriure una panoràmica general dels sistemes i les polítiques d'acollida desenvolupats en els centres catalans de secundària (Alegre, 2005). Analitzàvem allà tot un ventall de concepcions, estratègies i concrecions pràctiques destinades a organitzar l'acollida i l'escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger als instituts i les escoles de secundària. Aleshores plantejàvem fer una mirada als tres nivells que, tant segons la majoria del professorat entrevistat com segons els procediments analítics en ús, defineixen el curs del procés d'acollida d'aquest alumnat: els processos d'acollida inicial, els processos d'escolarització i els processos relacionals.

Pel que fa al primer d'aquests nivells detectàvem com, a partir d'algunes problemàtiques d'abast més general —la concentració de l'alumnat estranger en determinats centres, l'administració del període de preinscripció, la gestió de la matrícula viva i el diagnòstic de les situacions de partida dels alumnes nouvinguts—, els sistemes de recepció en els centres docents dibuixaven realitats ben diverses: des de la incorporació immediata d'aquest alumnat a l'aula ordinària o a l'aula d'acollida (quan en disposen), fins a la pràctica de sistemes d'acollida inicial concertats seqüencialment. No se'ns escapa que aquesta diversitat s'explica per factors també diversos: la trajectòria i l'experiència del centre i del seu cos docent en l'atenció a l'alumnat immigrant, el volum d'alumnat estranger amb NEE escolaritzat, els recursos logístics i humans disponibles, la voluntat i iniciativa mostrades en aquest camp...

En el segon dels nivells esmentats —els processos “pròpiament” d'escolarització—, també eren múltiples els debats i reptes compartits: el dilema entre estratègies d'atenció educativa normalitzades (tendència a la inclusió d'aquest alumnat en estructures escolars no segregades) *versus* focalitzades (tendència a “derivar-los” cap a dispositius escolars específics); els valors atorgats a l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular; les dificultats per a l'anticipació de polítiques de planificació interna (manca de recursos, imprevisibilitat de la matrícula viva, quadratures horàries complicades...); les actituds i aptituds del professorat “ordinari”; la manca de material didàctic específic adient i els impediments pràctics a l'hora d'elaborar adaptacions curriculars comprensives; etc.

En el moment de realització d'aquella recerca, començava a estendre's (ja oficialment) l'aplicació d'un recurs clau dissenyat per al tractament educatiu de l'especificitat "pròpia" de l'alumnat nouvingut: les aules d'acollida. Malgrat ésser concebudes de bon inici com un mecanisme de caràcter transitori (posterior integració a l'aula ordinària), obert (assistència a matèries comunes) i flexible (pla de treball individualitzat de cada alumne), destinat a l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular i de certs coneixements instrumentals bàsics, és clar que la seva posada en marxa s'orienta a donar sortida a les necessitats educatives específiques de l'alumnat nouvingut.

Però tant si disposaven d'aules d'acollida com si no, observàvem tendències disperses quant al tractament de l'escolarització d'aquest alumnat en els diferents centres de secundària; tendències que anaven des de la preeminència d'estratègies de compartimentació i derivació externa ("model TAE") o interna (aula d'acollida model "UAC dels immigrants"<sup>1</sup>), fins al desenvolupament de polítiques de centre integrades. En el marc d'aquesta segona tendència, els diversos recursos d'atenció a la diversitat, tant els ordinaris (desdoblament de grups, crèdits de reforç, atenció individualitzada, grups de nivell...) com els més extraordinaris (aules d'acollida), són posats en solfa de manera coordinada i sota els paràmetres d'un projecte comú i compartit pel conjunt de càrrecs i equips docents.

Finalment, en l'apartat relacional, corroboràvem el diagnòstic següent: a excepció d'experiències aïllades, d'iniciatives parcials (en horari lectiu i no lectiu) de certs professionals i de discursos certament benintencionats, no pot dir-se que el tractament de les relacions entre alumnes formi part substantiva de les polítiques d'acollida dels centres. I això malgrat que és a bastament compartida, pels professors i pels mateixos alumnes, la constatació de les dinàmiques de guetització que fan que els estudiants, sobretot en hores d'esbarjo, formin agrupaments d'amistat i companyia homogenis quant a l'origen. En l'apartat de les relacions entre l'alumnat nouvingut i els professors (i tutors), detectàvem com la figura del tutor d'acollida resolvia en part la manca de referencialitat que fins aleshores predominava entre l'alumnat d'incorporació tardana a l'hora de vehicular el tractament de les seves problemàtiques escolars i personals. Tanmateix advertíem sobre el perill que aquesta referencialitat es convertís en una dependència no desitjada respecte d'aquesta figura tutorial. Alguns centres abordaven aquest "perill" desenvolupant estratègies tutorials determinades com, per exemple, els sistemes de cotutoria. Finalment, i novament malgrat l'existència d'iniciatives tant

---

<sup>1</sup> Expressió extreta de l'entrevista mantinguda amb un professor de secundària en el marc d'una altra recerca empírica (Alegre, 2004).

interessants com reeixides de relligament de famílies nouvingudes i vida escolar, el panorama general pel que fa a les relacions entre aquestes famílies i els centres docents indicava que aquesta era una assignatura encara pendent.

Sigui com sigui, aquesta era la perspectiva d'anàlisi d'aquella recerca. Una perspectiva que podríem anomenar "institucionalista" o, en termes anglòfils, "managerialista". Una perspectiva que, amb més o menys encert, amb més o menys detall, amb més o menys exhaustivitat, ha estat la protagonista sempre que s'ha tractat de descriure o analitzar el "problema de la integració escolar de l'alumnat estranger". Pensem que va ja sent hora de girar la moneda. Aquesta consideració és la que guia la finalitat i el sentit de la recerca que recull aquest informe. Ras i curt: pretenem aquí captar com tots aquests sistemes, procediments, recursos i dispositius institucionals són viscuts, percebuts, valorats i apropiats per aquells individus i col·lectius que en són receptors. La nostra no és una "altra" mirada a allò que es fa, sinó una aproximació interpretativa a la manera com allò que es fa és experienciat pels subjectes als quals va destinat. Una aproximació que, alhora, pretén ampliar l'objecte d'atenció: no ens fixarem només en les disposicions i dinàmiques d'apropiació d'aquells recursos i dispositius escolars adreçats "específicament" a l'alumnat nouvingut; ens interessarà també comprendre com aquest alumnat interpreta i es posiciona davant del conjunt d'agents, canals i espais d'educació (formal i no formal) que de forma ordinària structuren l'interior dels centres escolars.

Ens situem (ens intentem situar, si més no) en el punt de vista dels receptors d'aquestes polítiques, no en el dels seus gestors i programadors. Si la nostra recerca té algun valor afegit, aquest rau justament en aquest capgirament de l'òptica. Un capgirament que, bé té sentit començar a insistir-hi, esdevé necessari també quan és a l'agenda el debat sobre els límits i les virtuts de segons quins sistemes i pràctiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. No debades, els seus possibles efectes (desitjats o no desitjats) depenen ben directament de com són avaluats i, consegüentment, utilitzats per aquella població que n'és "usuària". Copsar els sentiments, les vivències, els dilemes, les apropiacions, les consideracions, les estratègies d'aquesta població en relació amb tots els dispositius i les actuacions que hi recauen (de forma exclusiva o no) resulta imprescindible per preveure i avaluar el sentit i la magnitud dels impactes que tenen. Des d'aquest punt de vista, contribuir a aportar llum sobre aquesta qüestió hauria de proporcionar eines d'anàlisi i reflexió susceptibles de ser tingudes en compte per a una millor orientació i gestió dels recursos destinats a l'acollida i escolarització de l'alumnat d'origen immigrat. En altres paraules, és objectiu d'aquesta recerca compartir enfocaments i coneixements útils que ajudin en el dia a dia dels centres docents (*nivell micro*) i, de retruc, reduir la distància que sovint separa la planificació educativa de la realitat (*nivell macro*).

Òbviament, aquesta no és una tasca que puguem realitzar en el buit. Cauria en una reducció a l'absurd tot intent de comprensió de la posició dels receptors d'una política que no tingués en compte els trets característics principals d'aquesta política. En aquest sentit, volem també anotar que l'exercici que aquí desenvolupem no dona per descomptat (per sabut) el marc caracterològic dels àmbits d'actuació dels quals revisem les principals maneres d'apropiar-se'n des de la recepció. En tot cas no ens hi esplaiarem. O més ben dit, ho farem de forma *ad hoc*, és a dir, detenint-nos-hi en tant que fer-ho faciliti la interpretació dels discursos dels nostres entrevistats. Sigui com sigui, el pla general en què ens anirem movent no és un pla d'especialització. Parlarem de les vivències inicials d'aquests alumnes en incorporar-se al centre, de percepcions sobre els valors dels aprenentatges transmesos a les aules, de valoracions sobre els diferents rols del professorat, de les pràctiques i els discursos respecte dels companys d'institut, d'expectatives acadèmiques i laborals...; tot plegat temes (alguns ja "vells" temes) ben coneguts i majoritàriament rellevants a l'hora de tractar tot el que està relacionat amb els processos d'escolarització d'infants i joves, independentment del seu origen.

I en aquest punt, un darrer aclariment. Concentrem la nostra atenció en l'etapa de l'ESO. Prioritzem així l'atenció a uns moments de l'itinerari escolar en què els dispositius escolars d'acollida més "se la juguen"; no tan sols davant dels reptes que planteja l'escolarització (i sovint la compensació educativa intensiva) d'aquell alumnat immigrat que s'hi incorpora directament, sense haver cursat la primària al nostre país, sinó també davant la imminència d'un dels principals punts d'inflexió en la trajectòria educativa i social de tot noi o noia: l'acabament del període d'escolaritat obligatòria. Som conscients que aquesta focalització en certa mesura deixa fora del nostre radi d'atenció més directa un objecte que reclama cada vegada més ser pres en consideració. Ens referim als factors que motiven els processos de continuïtat (i discontinuïtat) cap a l'educació postobligatòria. Uns processos que sembla que tenen una incidència "específica" quan s'analitzen les opcions triades per l'alumnat nouvingut. Ara bé, si bé és cert que no estem en disposició de desenvolupar un exercici interpretatiu basat en relats *a posteriori* (relats que podríem obtenir entrevistant nois i noies nouvinguts que haguessin finalitzat l'ESO<sup>2</sup>), sí que hem pogut recollir el pes de diferents visions establertes *a priori* (preguntant els alumnes d'ESO per les seves expectatives un cop acompanyats els 16 anys i/o acabada l'educació obligatòria).

---

<sup>2</sup> Val a dir que en el decurs del treball empíric hem tingut ocasió d'entrevistar-nos amb dos alumnes estudiants de batxillerat: la Rodika (primer de batxillerat) i l'Alfredo (segon de batxillerat) (vegeu la taula 2).

## 1.2. Els instituts visitats

Han estat seleccionats sis centres públics de secundària caracteritzats per realitats i trajectòries institucionals diferents, per contextos sociodemogràfics diferents, per composicions d'alumnat diferents, per trajectòries diferents quant al tractament de la diversitat i per ubicacions en el territori diferents. Amb el benentès que aquest projecte de recerca no es planteja amb els paràmetres de cap representativitat estadística, l'objectiu d'aquesta tria ha estat permetre un cert joc de contrastos entre realitats escolars, seguir uns criteris de diversitat que permetin desenvolupar la imatge d'un cert mapa de l'estat de la qüestió.

En resum, el valor dels resultats del treball de camp no és tant el de la significació estadística com el de contribuir a la dilucidació interpretativa d'uns processos educatius i valoratius determinats, situats contextualment. En altres paraules, aquest exercici de contrastació ens proporciona nombrosos exemples significatius, ens aporta elements per distingir factors recurrents i motius que s'hi relacionen en les dinàmiques d'apropiació i d'experiències escolars pròpies de l'alumnat nouvingut.

En tot cas, per fer la tria s'ha partit de dues condicions bàsiques: 1) que l'institut disposi d'una aula d'acollida, i 2) que sigui un centre amb una proporció d'alumnat d'origen estranger superior a la mitjana corresponent al conjunt de centres catalans de secundària. Certament són criteris amplis, que deixen molt de marge de selecció. Partint, doncs, d'aquestes guies bàsiques i de la voluntat de disposar d'un ventall divers d'experiències i situacions, la concreció final de la "mostra" ha estat realitzada, d'una banda, gràcies a l'agenda de contactes dels diferents programes de treball de la Fundació Jaume Bofill i, de l'altra, gràcies al coneixement de diferents centres de secundària i de les seves realitats resultant d'altres experiències de recerca dels mateixos autors d'aquest estudi.

La taula 1 identifica quins han estat els sis instituts visitats:

**Taula 1.**  
IES visitats

Municipi	Centre
Badalona	IES Eugeni D'Ors
Mataró	IES Thos i Codina
Salt	IES Salvador Espriu
Anglès	IES Rafael de Campalans



### 1.3. Els protagonistes de la recerca i les eines per escoltar-los

En un exercici basat directament en les premisses de la recerca qualitativa, cadascun dels IES visitats ens ha proporcionat el camp de joc de les visions i experiències dels qui són els autèntics protagonistes d'aquesta investigació.

#### 1.3.1. Actors i actrius principals: l'alumnat nouvingut

Els 49 alumnes nouvinguts entrevistats —nois i noies estudiants de primer a quart d'ESO (amb alguna excepció<sup>3</sup>) i procedents del Marroc, la Xina, l'Índia, el Pakistan, l'Equador, Colòmbia, Hondures, Veneçuela, Bolívia, l'Uruguai, Cuba, el Brasil, Romania, Moldàvia, Armènia, Rússia i Ucraïna—, tots i cadascun d'ells, són els veritables protagonistes del nostre estudi. No podia ser d'una altra manera. Ells i no pas altres persones (per exemple, els seus companys autòctons) són els principals individus receptors, els “usuaris” directes, de les polítiques d'acollida desenvolupades pels centres escolars. Recordem-ho: un dels objectius d'aquesta recerca és precisament interpretar com aquests alumnes perceben i es relacionen amb aquestes polítiques, aquelles que els defineixen com a *target*, com la seva “població Dorina”. D'ells i d'elles hem intentat copsar les lògiques d'apropiació i ús tant d'aquestes polítiques “específiques” com dels diferents dispositius i espais educatius que formen part de la “normalitat” ordinària dels centres de secundària.

És adient justificar breument per què apareixen en l'anàlisi joves d'aquestes nacionalitats i no pas d'altres. Les raons principals d'aquesta tria han estat dues.

En primer lloc fem explícita la voluntat de focalitzar aquesta recerca en les experiències educatives (i també culturals i relacionals) de joves adolescents procedents de països extracomunitaris la majoria dels quals podríem qualificar d'“empobrits”. En aquests

---

<sup>3</sup> Vegeu la nota 2.

casos és quan es deixa sentir amb força el debat polític, acadèmic i mediàtic sobre les problemàtiques que planteja la “integració” de la “nova diversitat cultural” que aquests joves aporten al sistema educatiu.<sup>4</sup> En aquest procés es barregen justificacions d'ordre divers: “distàncies culturals i idiomàtiques” (sobretot en el cas dels joves magribins), “dèficits educatius”, “marginació i exclusió social”, “desestructuració familiar”... En la mesura que és objectiu d'aquest treball analitzar la manera com són viscudes tot un seguit de realitats i realitzacions escolars per un alumnat les situacions educatives (i socials) del qual s'avaluen com a “necessitades” d'un esforç suplementari d'atenció de l'Administració i dels centres docents, prendre en consideració les implicacions d'aquestes “distàncies” pot aportar nombrosos exemples del sentit i els efectes de les estratègies pensades per tal de recórrer-les.

Al mateix temps, i atès que és també objectiu d'aquesta recerca introduir els efectes de l'estructura social en la definició de les posicions ocupades en relació amb aquests canals, agents i espais educatius (més o menys específics), serà interessant analitzar les possibilitats de posicionament d'una població jove subjecte a una regulació (fruit de la política d'estrangeria existent) que té conseqüències discriminatòries i limitadores de la sociabilitat prou evidents.

En segon lloc, el fet que les procedències concretes de la població que ha centrat l'objecte d'aquest estudi hagin estat les que han estat es deu als efectes de la tria de les “unitats d'anàlisi” per a la recerca empírica. Aquestes unitats són els sis centres de secundària visitats.

Amb cadascun d'aquests 49 alumnes hem tingut allò que anomenem una entrevista en profunditat. No cal esplaiar-se en les virtuts heurístiques de les entrevistes en profunditat com a font de recollida/producció de dades qualitatives. Únicament convindria insistir en com aquestes virtuts s'han ajustat al nostre objectiu de recerca.

En efecte, la realització d'entrevistes semiestructurades, amb un guió flexible, s'ha adreçat a estudiar els significats de les experiències educatives i personals viscudes pels nostres protagonistes en relació amb els diferents dispositius i entorns educatius articulats a l'interior dels seus instituts. L'objectiu ha estat, doncs, recollir els relats a través dels quals els joves adolescents signifiquen, racionalitzen, interpreten i, en definitiva, viuen i experiencien l'escolarització des de la seva entrada a l'institut. El

---

<sup>4</sup> No cal dir que aquests debats es (re)produeixen sempre que es planteja tota discussió sobre els problemes generals derivats de l'arribada de col·lectius extracomunitaris. Tot plegat envoltat de l'alarma social sobre la suposada “invasió d'immigrants” que viu en l'actualitat el país.

punt de partida és, doncs, la narració dels sentiments i les experiències viscuts ja en els primers moments d'incorporació al centre. Quan es tracta de joves estrangers arribats als darrers cursos de primària, la narració arrenca abans, i en tot cas tornem a dirigir l'atenció del relat als moments de pas a la secundària. Efectivament, mitjançant la tècnica de les entrevistes narratives (centrades al voltant d'un punt de partida no sempre fix) poden capturar-se les estructures de sentit i sentiment sobre la base de les quals els joves narradors interpreten i reinterpreten el conjunt de les seves experiències escolars; unes experiències carregades de dilemes, incerteses i dificultats, però també de motivacions, aspiracions i il·lusions.<sup>5</sup> Les dades qualitatives resultants es mouen necessàriament entre el relat de part de les biografies d'aquests joves i els efectes d'*alternació* (Berger i Luckmann, 1966) o reconstrucció significativa d'aquests camins. No descobrim res de nou si afirmem que l'esforç empàtic alhora que el distanciament epistemològic són dues de les eines a partir de les quals l'investigador encara la dilucidació d'aquests equilibris. Aquest ha estat el guió seguit:

### 1. Procés migratori

Quant temps fa que vas arribar al municipi? Vas arribar directament al municipi o vas estar abans en alguna altra ciutat a Espanya o Catalunya?

Vau arribar tota la família junta...?

Quan vas començar l'institut?

### 2. Arribada al centre

Record-narració del primer dia d'institut (percepcions, sentiments, dificultats...).

Com van anar els primers dies d'institut (classes, professors, companys, pati...)?

Explica'm com era l'escola (i l'entorn) d'on venies (classes, professors, companys, pati...).

Era molt diferent l'escola d'allà en comparació amb aquest institut?

Quines coses t'agradaven més d'allà i quines més d'aquí? (disciplina, ritmes d'aprenentatge, dificultats, relació amb companys...)

### 3. Procés d'escolarització

#### *Aula d'acollida...*

Des que vas arribar a l'institut, a quines classes has anat? Quins han estat els teus professors?

Quines coses treballau a l'aula d'acollida (o grup de reforç específic)? Són coses difícils?

Quin material feu servir? Què et sembla?

Quina relació tens amb el/la professor/a? (referència tutor/a)

Quina relació tens amb els companys? (detectar xarxes)

T'agrada l'aula d'acollida? Per què?

---

<sup>5</sup> No parlem aquí d'entrevistes narratives en sentit estricte, tal i com quedaria formulat el terme des de l'òptica del "mètode biogràfic interpretatiu" (Bertaux, 1981). Tanmateix, si bé l'organització de les situacions d'entrevista respon, en el marc d'aquesta recerca, a la lògica del diàleg semiestructurat, fem ús d'aquesta fórmula en la mesura que s'hi recullen també discursos oberts que plasmen la tensió entre la dimensió viscuda ("història de vida") i la dimensió narrada d'una vida ("relat de vida").

**Grup ordinari...**

Quantes hores vas (quines assignatures fas) amb el grup "ordinari"? (procés des de l'arribada)

Quines coses treballes al grup ordinari? (treball autònom/comú). Són coses difícils?

Quina relació tens amb el/la professor/a? (referència tutor/a)

Com t'agradaria que fossin els teus professors? (noció "professor ideal")

Quina relació tens amb els companys? (detectar xarxes)

T'agrada més l'aula d'acollida o el grup ordinari? Per què?

**4. Temps lliure****Pati...**

Què fas a l'hora del pati? (pràctiques)

Amb qui vas a l'hora del pati? (xarxes)

Per què prefereixes anar amb aquests i no amb uns altres? (geografies)

**Oci...**

Què fas quan ets fora de l'institut? (narració d'una tarda entre setmana; narració d'un cap de setmana) (pràctiques)

Amb qui quedes fora de l'institut? (xarxes)

Per què prefereixes anar amb aquests i no amb uns altres? (geografies)

**5. Expectatives**

Com et va el curs? Creus que l'aprovaràs? (procés des de l'arribada)

Com t'avaluen? Et sembla bé, just? (procés des de l'arribada)

Què opinen els teus pares del teu rendiment?

Què et diuen els teus pares sobre l'institut, les classes, els professors...?

Creus que et trauràs l'ESO? (importància atorgada a l'escolarització obligatòria)

Creus que amb l'ESO ja et pots guanyar la vida? Necessites més formació?

Llavors, què creus que faràs un cop acabis l'ESO? (referència a models familiars: cas de germans grans; nivells d'instrucció del pare/de la mare...)

El procediment per seleccionar els nostres informants s'ha basat en un criteri explícit de diversitat: diversitat quant a l'origen, quant al sexe, quant al moment d'arribada, quant al curs d'incorporació a l'institut, quant al curs que fa en l'actualitat, quant a la trajectòria escolar seguida, quant al rendiment acadèmic actual i quant al "grau de sociabilitat" de l'alumne/a. Amb aquests criteris, hem debatut amb els nostres interlocutors dels diferents centres l'especificació final de la mostra. Les entrevistes han estat realitzades en horari lectiu en espais habilitats dins els centres escolars respectius.

La taula 2 resumeix la distribució final del conjunt d'entrevistes realitzades, per centre i segons les característiques bàsiques dels diferents alumnes. Cal fer notar que els noms dels entrevistats han estat canviats per tal de garantir l'anonimat de tots els alumnes que han col·laborat en aquesta recerca.

**Taula 2.**

Dades bàsiques dels alumnes entrevistats

IES	Nom	Curs	Procedència	Residència a Catalunya	Assistència a aula d'acollida o TAE
<b>IES A</b>	Mustafà H.	4t ESO	Marroc	3 mesos	AA des de l'arribada
	Imran	2n ESO	Marroc	8 anys	Ed. primària: reforç ESO: reforç, no hi ha TAE
	Mustafà A.	4t ESO	Marroc	2 anys	Arribada: 2 mesos de reforç 3r i 4t ESO: AA
	Mustafà L.	2n ESO	Marroc	2 anys	1r ESO: AA 8 hores setmanals 2n ESO: AA 6 hores setmanals
	Abra	2n ESO	Marroc	7 anys	AO
	Caliana	4t ESO	Marroc	7 anys	AO
	Biindiya	2n ESO	Índia	3 mesos	AA des de l'arribada
<b>IES B</b>	Eduardo	1r ESO	Equador	1 mes i mig	AA des de l'arribada
	Jennifer Fabiola	2n ESO	Colòmbia	2 mesos	AA des de l'arribada
	Luda	4t ESO	Rússia	1 any i 4 mesos	Actualment no AA 3r ESO: AA (7 hores setmanals)
	José Pedro	2n ESO	Equador	5 anys	1r ESO: AA + reforç 2n ESO: AA (3 hores setmanals)
	Adilah	3r ESO	Marroc	1 any i mig	TAE AA + AO
	Safia	3r ESO	Marroc	2 mesos	AA + AO
	Emad	2n ESO	Marroc	1 any i 2 mesos	AA (6 hores setmanals)
	Mahrus	2n ESO	Marroc	3 anys	AA (al principi jornada completa, després 16 hores setmanals)
	Lina	4t ESO	Marroc	1 any i 3 mesos	AA (6 hores setmanals)
	Denisa	2n ESO	Brasil	2 anys	Actualment no AA 1r semestre: AA
<b>IES C</b>	Kaniz	2n ESO	Marroc	2 anys i 4 mesos	AA des de l'arribada
	Shamima	3r ESO	Marroc	2 anys i mig	2n ESO: 4 mesos AA, després 4 hores al dia AA i 2 hores AO 3r ESO: AA
	Dorina	2n ESO	Romania	1 mes	Actualment no AA 3 dies a AA

	Angela	3r ESO	Romania	2 anys i uns mesos	Actualment no AA 2n ESO: AO menys a català, que anava a classe de reforç
	Anisa	4t ESO	Marroc	2 anys	Actualment no AA TAE a l'arribada 4t ESO: AA (excepte educació física)
	Gabriel	2n ESO	Veneçuela	4 setmanes	AA + AO
	Sabiha	3r ESO	Marroc	4 anys	TAE a l'arribada
<b>IES D</b>	Mykola	3r ESO	Ucraïna	2 anys	Actualment no AA 2n ESO: TAE matins + AO tarda 2n ESO: AA els 2 primers mesos + AO
	Jennifer	2n ESO	Colòmbia	1 mes i mig (3 mesos i mig a Madrid)	AA (7 hores setmanals) + AO la resta
	Alfredo	2n batxillerat	Cuba	4 anys	Actualment no AA 3r ESO: classes de reforç de català durant el mig curs que hi va estar
	Hurmuz	2n ESO	Marroc	2 anys	Actualment no AA 1r ESO: TAE 1r ESO: AA
	Faisil	3r ESO	Marroc	2 anys i mig	Actualment no AA 1r ESO: TAE 2n ESO: AA
	María	1r ESO	Bolívia	2 mesos	AA
	Rodika	1r batxillerat	Romania	1 any i mig	4t ESO: 2 setmanes AA
	Chang	4t ESO	Xina	4 anys i uns mesos	Actualment no AA TAE 2 anys AA
<b>IES E</b>	Hanifa	2n ESO	Marroc	Gairebé 4 anys	Actualment no AA 1r ESO: AA + AO (per música i matemàtiques) 2n ESO: AA 2 mesos inicials
	Federico	4t ESO	Uruguai	2 anys	Actualment no AA 3r ESO: AA el 1r semestre i una mica del 2n
	Isaac	2n ESO	Equador	2 anys i mig	Actualment no AA 1r ESO: AA + AO 2n ESO: AA + AO

Hamden	4t ESO	Marroc	Gairebé 4 anys	Actualment no AA 1r ESO: TAE 2n ESO: TAE 3r ESO: AA
Mustafà M.	4r ESO	Marroc	3 anys	1r ESO: AO 2n ESO: TAE 3r ESO: AA
Alberto	3r d'ESO	Equador	2 anys	Actualment no AA 2n ESO: AA
Safdar	2n d'ESO	Marroc	1 any i mig	Actualment no AA 1r ESO: TAE Actualment AA
Hinna	3r d'ESO	Marroc	1 any i mig	2n ESO: TAE Actualment AA

<b>IES F</b>	Bethany	2n ESO	Marroc	Gairebé 2 anys	2n ESO: TAE + AO tardes però sense exàmens 2n ESO: AA (9 hores setmanals) + AO en algunes assignatures
	Juliana	2n ESO	Hondures	1 any	Cap AA
	Madhu	1r ESO	Índia	2 anys (1 a Barcelona)	1r ESO: TAE matins + AO a les tardes però sense exàmens 1r ESO: AA (1 hora diària) + AO
	Diran	3r ESO	Armènia	2 anys	Actualment no AA 2n ESO: TAE matins + AO a les tardes 2n ESO: TAE els 1 primers mesos, després AO temps complet
	Hobo	3r ESO	Xina	2 anys	3r ESO: TAE 3r ESO: AA
	Ameer i Samad	4t ESO	Pakistan	1 any i mig	Actualment no AA 4t ESO: TAE
	Anya	4t ESO	Moldàvia	Des de principi de curs	4t ESO: 2 trimestres AA
	Jaira	3r ESO	Equador	1 any i mig (més 1 any i mig a Espanya)	Cap AA

**Nota:** AA: aula d'acollida / AO: aula ordinària / TAE: taller d'adaptació escolar.

### 1.3.2. Altres veus

Al marge de les trobades amb alumnes, hem tingut ocasió d'entrevistar-nos amb 15 famílies. Certament es tracta d'una "veu" de gran rellevància i interès a l'hora d'interpretar bona part dels significats dels discursos dels nois i les noies entrevistats. Tal i com començarem constatant en el capítol d'emmarcament teòric, s'ha demostrat a bastament que les visions i expectatives que mares i pares (de l'origen que sigui) formulen respecte dels valors de l'escolarització condicionen en bona mesura les actituds de llurs fills i filles respecte d'aquests mateixos valors.

Per norma general es tracta de visions i expectatives construïdes i reconstruïdes fonamentalment sobre la base de com aquestes famílies i llurs fills i filles perceben i experimenten diàriament l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar. Succeeix, per exemple, que determinats col·lectius de població estrangera fa temps que han tingut ocasió de percebre i experimentar en la seva pròpia pell, a molts i molt diversos nivells, els efectes de la discriminació ètnica; una discriminació que, entre altres coses, reproduceix en les noves generacions visions de quin és el "camp de les possibilitats laborals" que els espera. Així, és d'esperar que els joves que pateixen aquesta situació desenvolupin unes teories de l'èxit i es formulin unes expectatives educatives (sempre en funció del "valor de canvi" atribuït al pas per les diferents etapes de l'itinerari educatiu) força diferents, per exemple, de les dels joves autòctons de classe mitjana o de les d'altres joves immigrants no situats, ni ells ni llurs famílies, en la categoria de "ciutadans de segona classe".

Òbviament no es tracta d'un efecte mecànic, i de fet tindrem ocasió de constatar com gairebé totes les famílies entrevistades, àdhuc aquelles que estan relegades a les posicions més precàries en l'estructura social i laboral, confien en les possibilitats que l'escola obre de cara a la mobilitat social ascendent de la seva descendència i, consegüentment, de tota la família. Dit altrament, es confia en els valors instrumentals de l'escolarització (Bernstein, 1977), en les competències bàsiques que proporciona, en els títols que atorga. Que aquestes disposicions promoguin en els seus fills i les seves filles actituds d'adhesió o acomodació escolar,<sup>6</sup> o que no ho facin, és una qüestió que ens ocuparà posteriorment. Tan sols un avançament: una part significativa dels alumnes

---

<sup>6</sup> Molt breument, Bernstein entén per actitud d'acomodació l'acceptació de l'educació com a pur mecanisme de mobilitat social, i per actitud d'adhesió la identificació no només amb els valors instrumentals de l'escolarització, sinó també amb els valors expressius que traspuen de la cultura escolar: responsabilitat, respecte, motivació, perseverança, etc. (Bernstein, 1977).



entrevistats afirmen experimentar una certa pressió davant l'aposta que els seus pares han fet per la seva formació escolar. Que aquesta aposta es tradueixi o no en estratègies familiars de seguiment de la situació i les tasques escolars del fill, o en un tipus o altre de contacte amb el centre escolar, és també un tema que reservem per més endavant.

La veu de les famílies ha estat escoltada també per mitjà de la tècnica qualitativa de l'entrevista semidirigida. Així doncs, aquestes entrevistes han anat adreçades a copsar les seves visions subjectives, les apreciacions respecte del ventall de punts d'interès següent:

#### **Procés migratori**

- Temps d'arribada i itinerari d'instal·lació...
- Arribada amb la família o reagrupament...
- Procés d'inserció laboral...

#### **Primers contactes**

- Narració/valoració dels primers contactes amb l'institut: matriculació i rebuda, persones de referència, explicacions rebudes (sistema educatiu, funcionament de les aules d'acollida, reunions amb els tutors...).
- Comparació amb l'escola i l'entorn escolar al país d'origen.

#### **Seguiment del procés escolar del fill o la filla**

- Coneixement/valoració de l'itinerari d'atenció escolar (aules de reforç, grups ordinaris, materials utilitzats...).
- Relació/valoració del professorat i tutors/es del fill o la filla. Figures de referència.
- Seguiment de l'escolarització del fill o la filla: assistència a reunions, seguiment del treball a casa, normatives relacionades amb l'estudi...
- Coneixement/valoració de les pràctiques informals i companyies/amistats a l'institut (moments de pati).

#### **Actituds i expectatives respecte de la institució escolar**

- Percepció general d'utilitat de l'escolarització obligatòria (valors instrumentals).
- Percepció específica sobre els aprenentatges més importants.
- Percepció específica sobre les metodologies docents més eficaces.
- Percepció específica sobre els sistemes d'avaluació.
- Expectatives de permanència i/o continuïtat acadèmica (en cas de rendiment millor o pitjor). Copsar el grau d'imposició-negociació respecte de les expectatives del fill o la filla. Comparar amb el cas d'altres germans (d'altres edats i/o sexe).
- Expectatives d'inserció laboral del fill o la filla. Copsar el grau d'imposició-negociació respecte de les expectatives del fill o la filla. Comparar amb el cas d'altres germans (d'altres edats i/o sexe).

### Oci

- Coneixement/valoració de les pràctiques informals i companyies/amistats en els espais d'oci.
- Normatives relacionades amb l'oci.

### ...general

- Comparació entre els models d'adolescència/joventut d'aquí i els del país d'origen.
- Comparació entre els models d'adolescència/joventut dels seus fills i els d'ells mateixos.

El procediment de selecció de la mostra de famílies a entrevistar —juntament amb els principis de diversitat aquí també emfasitzats (origen, temps de residència a l'Estat, estructura familiar i tipus de lligam amb el centre)— ha hagut de realitzar-se també en el marc d'un criteri força més pragmàtic: el de la disponibilitat (per raons horàries, per manca de competència en llengües autòctones...) i/o voluntat de la família de ser entrevistada. Sempre que ha estat possible hem considerat interessant entrevistar les famílies d'alguns dels alumnes entrevistats, però en algunes ocasions les famílies entrevistades no tenen parentiu amb cap dels alumnes entrevistats. Un cop valorats juntament amb els nostres interlocutors als diferents instituts els criteris i les oportunitats de realització, des dels mateixos centres se'ns ha facilitat un primer contacte amb aquestes famílies. A la pràctica, les entrevistes s'han fet a la llar domèstica, generalment al vespre i en presència de tots els membres de la família (pare, mare i fills).<sup>7</sup>

La taula 3 mostra la distribució final de les entrevistes realitzades a les famílies, per centre on assisteixen els fills i segons alguns dels seus trets bàsics.

---

<sup>7</sup> Amb l'excepció de l'entrevista mantinguda amb la mare de l'Adiva i la Rihana, realitzada en un centre cívic amb la col·laboració d'una traductora.

**Taula 3.**  
Dades bàsiques de les famílies entrevistades

Família	Institut	Procedència	Residència a Catalunya	Membres presents a l'entrevista
Mustafà A.	IES A	Marroc	Pare: 4 anys i 3 mesos Resta de la família: 2 anys i 3 mesos	Pare i alumne
Mustafà L.	IES A	Marroc	Pare: 5 anys Resta de la família: 2 anys	Pare, mare, germans i alumne
Abra i Caliana	IES A	Marroc	Pare: 12 anys Resta de la família: 7 anys	Pare, mare, germans i alumnes
Biindiya	IES A	Índia	Pare: 6 anys i mig Resta de la família: poc menys d'un any	Pares, germà i alumna
Diran	IES F	Armènia	Els pares arriben primer. Resta de la família: 2 anys i un mes	Pare, mare, germà, cunyada, nebot i alumne
Juliana	IES F	Hondures	Mare: 5 anys Alumna: 1 any	Mare, alumna i parella de la mare
Adiva i Rihana	IES E	Marroc	Pare: 4 anys Resta de la família: 1 any	Mare, traductora i alumna
Alberto	IES E	Equador	Mare: 5 anys Alumne: 2 anys i 6 mesos	Mare i parella de la mare
Eva i Marina	IES E	Moldàvia	Pare: 5 anys i poc Mare: 4 anys Filles: 1 any i mig	Mare
Sabiha	IES C	Marroc	Pare: 16 anys Resta de la família: 3 anys i 3 mesos	Pare, mare, germà, altres familiars i alumna
Gabriel	IES C	Veneçuela	Mare: 2 anys Germana: 1 any Alumne i oncle: 6 mesos	Mare, oncle, germana, alumne i un amic de l'alumne
Dorina	IES C	Romania	Pare: 3 anys Resta de la família: 5 mesos	Pare i mare
Safia	IES B	Marroc	Pare: 5 anys Resta de la família: 7 mesos	Pare, mare, dues germanes, un germà i alumna
Gisela	IES B	Equador	Mare: 7 anys Alumna: 7 mesos	Mare i alumna
Lina	IES B	Marroc	Pare: 4 anys Resta de la família: 1 any i mig	Pare, germà, germana i alumna

Finalment hem volgut escoltar també “les veus” del professorat ordinari. Fonamentalment per dos motius complementaris. En primer lloc, podem entendre que els professors i les professores de l’aula ordinària són també receptors, en aquest cas receptors “indirectes”, de les polítiques d’acollida i escolarització de l’alumnat nouvingut desenvolupades pels centres. En efecte, no participen en el disseny ni la programació d’aquestes polítiques però, en canvi, sí que en perceben els efectes: alguns d’aquests alumnes s’incorporen a les seves classes unes hores i no unes altres, en funció d’uns criteris en la definició dels quals no han intervingut; els han d’instruir sovint sense conèixer exactament quin és el seu estat i ritme d’aprenentatge, molt freqüentment a partir de material didàctic adaptat que, en no poques ocasions, aquests alumnes treballen autònomament a l’aula; els han d’avaluar sobre la base d’uns barems també adaptats; han de compartir la seva tutorització amb la figura del professor-tutor d’acollida...

Alhora —i aquí rau el motiu principal de la conveniència de recollir les seves veus—, el tipus de planificació de l’acollida i l’escolarització de l’alumnat nouvingut cada vegada més es planteja, en general, a partir de canals i dispositius que intenten evitar que es reproduïxin compartimentacions i segregacions estables en el tractament de la diversitat “pròpia” d’aquest alumnat, si bé molts d’aquests canals i dispositius són de caràcter específic. Un exemple paradigmàtic d’aquesta tendència és l’organització de les aules d’acollida pròpies del centre com a mecanismes transitoris i oberts, que ja de bon començament persegueixen la incorporació progressiva a les classes normalitzades. És innegable que aquesta tendència, positiva d’una banda (en tant que pretén evitar els efectes perversos dels sistemes segregadors i homogeneïtzadors d’atenció a la diversitat), d’altra banda situa els professors i professores de l’aula ordinària davant d’uns reptes amb què difícilment estan familiaritzats i respecte als quals rarament han estat formats.

En definitiva, ens ha interessat copsar les seves opinions a propòsit de les dificultats i els reptes que planteja l’entrada progressiva d’alumnat estranger a les seves aules, tant en un sentit general com en la pràctica quotidiana. Ho hem fet per mitjà de l’organització de grups de discussió en els diferents instituts visitats, aprofitant sempre que ha estat possible els espais de trobada ja existents. En efecte, els valors metodològics d’aquesta tècnica de recerca qualitativa —participació interactiva en la definició de problemàtiques, confrontació de punts de vista, emergència de consensos i dissensos...— ens han permès identificar les preocupacions clau, les més recurrents en els discursos del professorat ordinari. Ha estat possible dur a terme aquests grups de discussió en quatre dels sis instituts visitats (vegeu la taula 4), i s’ha intentat abraçar els punts de debat següents:

Quin perfil d'alumnat estranger teniu a les vostres aules?

Quina és la implicació de l'alumnat estranger en les dinàmiques de treball a l'aula (hi participen / no hi participen; grups de treball; treball comú / treball autònom)?

Quines són les dificultats principals de l'alumnat a l'hora d'implicar-se en el treball a l'aula?

Quins factors ajuden a una millor implicació d'aquest alumnat en les dinàmiques de treball a l'aula?

Amb quines dificultats us trobeu vosaltres a l'hora d'implicar-los en les dinàmiques de treball a l'aula?

Quina és la vostra relació quotidiana amb aquest alumnat? Què us funciona més bé, què us funciona més malament?

Quina relació tenen aquests alumnes amb la resta de companys?

Com es podria treballar la integració relacional d'aquest alumnat a l'aula?

Com valoreu l'acollida i el tipus d'escolarització específica (aula d'acollida, grups de suport...) que reben aquests alumnes al vostre centre?

En cas que poguéssiu disposar de més recursos, quina seria la millor manera d'acollir-los i escolaritzar-los?

#### **Taula 4.**

Grups de discussió amb el professorat

Centre	Perfil del grup de discussió
IES A	Equip docent de 2n d'ESO
	Equip docent de 4t d'ESO
IES C	Equip docent de 2n d'ESO
IES D	Comissió d'Atenció a la Diversitat
IES E	Grup de discussió <i>ad hoc</i>

## 1.4. L'estructura de l'informe

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi i la interpretació de les veus dels protagonistes d'aquesta recerca, dedicarem el capítol 2 a revisar algunes aportacions teòriques, algunes aproximacions empíriques que ens podran servir a tall d'emmarcament conceptual a l'hora de comprendre millor els sentits de les diferents maneres que tenen els joves adolescents —particularment els procedents de la immigració— d'experienciar i apropiar-se del fet escolar. Més concretament, en aquest apartat esmentarem aquelles aportacions que, des de perspectives diferents, han focalitzat la seva atenció en l'estudi de les disposicions i visions escolars que els joves desenvolupen pel fet de pertànyer a minories ètniques i/o d'origen immigrant; unes disposicions i visions difícilment destriables de les experiències més generals fruit dels processos d'incorporació a la societat receptora viscuts per aquests joves i llurs famílies.

En el capítol 3 llegirem els relats dels nostres entrevistats a propòsit de quines han estat (o quines van ser) les seves experiències inicials en incorporar-se al centre en què actualment estan escolaritzats, procedents d'altres països (d'altres contextos socials i escolars). Ens situarem, doncs, en el marc d'aquests primers moments; un marc en què no són poques les inseguretats, àdhuc les angoixes viscudes; un marc en què l'alumnat nouvingut necessàriament s'enfronta a reptes diversos: en el pla relacional (amb qui anar), en el pla propi de les cultures adolescents (com són els joves, com es comporten a classe i a fora) i en el pla més estrictament acadèmic (com són les assignatures, quin grau de dificultat tenen)... Tots aquests reptes apareixen per contrast entre les realitats presents i les conegudes a l'origen, tots són reptes que, d'una manera o altra, van resolent-se amb el pas del temps. Veurem sobretot com aquests processos són viscuts i elaborats pels nois i les noies nouvinguts que hem entrevistat. Però donarem també veu a les seves famílies, a les seves opinions respecte de les proximitats-distàncies que perceben entre els sistemes i les dinàmiques escolars "típics" dels seus països d'origen i els propis dels centres on assisteixen els seus fills en l'actualitat. Veurem com aquestes percepcions es construeixen tant per coneixement directe com, sobretot, a partir dels relats dels fills i les filles.

En el capítol 4 ens centrarem en l'anàlisi dels valors que els diferents col·lectius d'alumnes nouvinguts atorguen als aprenentatges rebuts a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària. Tractarem d'interpretar els seus discursos, les seves percepcions sobre la utilitat instrumental d'un espai escolar i l'altre, sobre els punts forts i punts febles dels continguts que s'hi tracten, de les dinàmiques didàctiques que s'hi desenvolupen. Començarem aleshores a apuntar la transcendència del "clima relacional" a l'hora d'explicar el nivell de significació referencial que s'atribueix a una aula i a l'altra. Tot

plegat ens obligarà a plantejar un primer apartat, dedicat al tractament dels diferents judicis que els nostres entrevistats comparteixen pel que fa als valors d'ús de la llengua vehicular de l'ensenyament: el català.

El capítol 5 aborda com els joves adolescents procedents de la immigració avaluen i es relacionen amb els seus professors, tant aquells que tenen (o que van tenir) a l'aula d'acollida com aquells amb qui interaccionen a l'aula ordinària. Comprovarem llavors la centralitat de dos criteris generals per a l'avaluació: la capacitat comprensiva del professorat en el pla educatiu i la capacitat comprensiva en el pla personal. A partir del conjunt d'aquestes experiències, de les valoracions que se'n deriven, així com en contrast amb les figures docents "típiques" dels contextos escolars d'origen, els nostres protagonistes elaboren les seves nocions, els seus retrats ideals d'aquell que consideren un "bon professor".

En el capítol 6 ens ocupem de la qüestió transcendental de les relacions d'amistat i companyia que s'articulen en l'àmbit escolar. En efecte, el fet de sentir-se bé o malament a l'escola sovint té més a veure amb els amics que s'hi tenen que no pas amb altres variables. O dit d'una altra manera, el veritable centre d'interès i motivació de l'assistència a l'escola és sovint el grup d'amics i companys. Certament les trajectòries individuals i col·lectives en el si de les xarxes socials de referència escolar estan condicionades per les experiències de posicionament relacional viscudes inicialment en entrar a l'institut. La conformació d'unes xarxes de companyia i amistat o unes altres depèn, en primer lloc, d'allò que anomenarem el "camp dels possibles relacionals". Al mateix temps, però, els processos de formació i transformació de les xarxes d'amistat i companyia, així com els processos de significació dels sentits d'aquests agrupaments i d'allò que els diferencia de la resta, són construïts també sobre la base de les representacions culturals que comparteixen els i les adolescents (autòctons i immigrants) a propòsit de les maneres de ser, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres; és el que anomenarem "geografies culturals de l'adolescència". Partint d'aquí, analitzarem com aquests processos, aquestes experiències, aquestes percepcions es tradueixen en la manera de situar-se d'aquests nois i noies en les xarxes relacionals que hi ha a les aules ordinàries i a les aules d'acollida, així com també al pati de jocs.

Són diverses les expectatives acadèmiques i laborals que els nois i les noies entrevistats albiren en el seu futur. Segons veurem en el capítol 7, aquestes expectatives certament es construeixen molt en relació amb els valors, sobretot els valors instrumentals, concedits al pas per l'escolarització obligatòria. I a la inversa, el sentit i el grau d'aquestes expectatives, d'aquestes aspiracions, és allò que guia els criteris d'avaluació i les percepcions dels valors assignables als aprenentatges i acreditacions que atorga la

institució escolar. L'objectiu general d'aquest apartat és, doncs, aproximar-nos a les expectatives acadèmiques i laborals dels nois i les noies d'origen immigrat tot posant-les en relació amb les formes d'interpretar l'escolarització obligatòria de llurs famílies i amb les aspiracions que aquestes dipositen en la trajectòria acadèmica dels seus fills. En primer lloc, ens fixarem en com aquestes expectatives apareixen i són significades en el discurs dels alumnes entrevistats. Posteriorment, sobre la base de les entrevistes realitzades a les famílies, ens ocuparem d'analitzar els valors que aquestes famílies confereixen a l'escolarització dels seus fills i les expectatives que hi projecten.

Finalment, el capítol 8 s'encarrega de repassar aquells punts d'atenció que, revisats des de l'òptica dels nostres entrevistats, estableixen àmbits de reflexió pràctica susceptibles de ser inclosos en el debat sobre els límits i les potencialitats dels dispositius, espais i processos escolars amb què, de forma més o menys específica, es relacionen quotidianament els i les alumnes nouvinguts d'origen estranger. Insistirem, arribat el moment, en el fet que haurà estat l'anàlisi dels seus discursos allò que ens ha marcat els centres d'interès pràctic de què ens ocuparem allí, i no pas a la inversa. Serà també aquell el moment de recuperar, de forma transversal al llarg de les diferents reflexions proposades, els punts de vista recollits per mitjà dels grups de discussió mantinguts amb el professorat. No en va la consideració dels seus posicionaments i de les seves opinions no deixa d'aportar un cert marc de realisme a l'hora d'avaluar les dificultats de segons quins processos d'inducció al canvi.



## 2. Algunes referències per a l'emmarcament teòric

L'àmbit escolar és un territori significatiu en les geografies de l'adolescència: no tan sols hi penetren significacions pròpies d'aquests contextos, sinó que el conjunt de joves s'apropia en sentits diversos del mateix procés d'escolaritzar-se, i aquestes apropiacions es converteixen en marcadors simbòlics de les seves geografies generals. Aquest segon element d'atenció és a la base de l'objecte d'estudi que aquí ens ocupa.

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

La finalitat d'aquestes pàgines d'emmarcament teòric és proposar una revisió d'aquelles aportacions teòriques i d'aquells estudis empírics que puguin servir-nos millor a l'hora d'interpretar els sentits de les diferents maneres que els joves adolescents — particularment els procedents de la immigració— tenen d'experienciar i apropiarse del fet escolar. Aquest recorregut permetrà, entre altres coses, fer palès com aquestes experiències i apropiacions sovint poden ser enteses com accions i reaccions dels joves adolescents enfront dels processaments normatius propis de la institució educativa.

Més específicament, les aportacions que hem seleccionat i que exposarem seguidament paren atenció a aquelles disposicions i visions escolars que els joves desenvolupen pel fet de pertànyer a minories ètniques i/o d'origen immigrat.

### 2.1. Els models “majoria-minories”

Sobretot a partir de l'inici dels anys vuitanta i fonamentalment en el món anglosaxó han proliferat títols que tracten de la preocupació per les formes de resistència escolar

l·ligades a “subcultures de base ètnica o immigrades” (Gibson, 1988; Mac an Ghaill, 1988; Solomon, 1992; Davies, 1994; Fordham, 1996; Dei *et al.*, 1997; Gilliat, 1997; Zine, 2000). En relació directa amb el nostre objecte d'estudi anirem veient com d'una manera o altra en aquestes obres es posa en dubte la presumpció tradicional que la classe social és el principal catalitzador de les actituds de resistència davant l'autoritat escolar.

Però convé parar atenció als primers escrits de l'antropòleg nord-americà John Ogbu (1978), que són anteriors, i en què es comencen a construir instruments conceptuals destinats a explicar les situacions socioculturals que caracteritzen algunes de les minories ètniques i immigrades residents als Estats Units. Algunes d'aquestes situacions desemboquen en posicions de resistència davant determinades manifestacions de les cultures majoritàries. Per exemple, han estat referenciats recurrentment molts exemples dels conceptes d'un model analític que senyala la història del contacte minoria-majoria i els principis d'estratificació social com a factors d'explicació de la divisió dels grups minoritzats entre *minories de casta* (o involuntàries) i *minories immigrants* (o voluntàries).

Segons aquesta divisió, les minories de casta serien aquelles històricament relegades a posicions d'inferioritat sociopolítica i econòmica, arran de mecanismes com l'esclavitud (el cas del col·lectiu afroamericà dels Estats Units), la colonització (la situació de molts hispans) i la conquesta (nadius americans). Segons la línia argumental que segueix el model, els col·lectius que viuen aquest procés de minorització tendiran, amb més probabilitat que altres, a adoptar estratègies de supervivència basades en actituds de resistència subcultural enfront dels grups i corrents majoritaris.<sup>8</sup> En paraules d'Ogbu, “un determinant important del rendiment escolar és allò que els estudiants i les seves famílies o comunitat esperen obtenir de la seva escolarització en la vida adulta” (Ogbu, 1978, p. 54), i succeeix que tant els estudiants com les seves famílies i comunitats només han pogut percebre al llarg del temps, i a causa de l'abast de la discriminació ètnica, un futur ocupacional en qualsevol cas precari. Així, és d'esperar que els joves que pateixen aquesta situació desenvolupin unes teories de l'èxit i es formulin unes expectatives (educatives, laborals, familiars...) força diferents, per exemple, de les dels

---

<sup>8</sup> Centrant-se en el cas de la minoria afroamericana, Weis argumenta en el mateix sentit: “les seves pràctiques d'oposició han estat elaborades al llarg d'anys d'història, i constitueixen, avui, els elements culturals centrals en la vida de la comunitat negra urbana” (Weis, 1985, p. 134).

joves blancs de classe mitjana. És aleshores quan s'origina i es reproduïx el que Ogbu anomena diferències culturals secundàries (*secondary cultural differences*).<sup>9</sup>

Dins d'aquest plantejament, Signithia Fordham, “deixeble” del mateix Ogbu, constata com molts dels joves afroamericans afectats per aquestes dinàmiques de minorització reaccionen construint sistemes de significació i sentiment d'oposició als hegemònics, procés que l'autora qualifica de “refús absolut de tot allò que pugui associar-se a les normes i els valors de la societat majoritària” (1996, p. 39). D'aquesta manera, es fa evident el pes de la força centrípeta de la cohesió grupal, dels anomenats *peer groups*.<sup>10</sup> Un exemple: aquells estudiants negres que assoleixen posicions d'èxit i la promoció acadèmica sovint són estigmatitzats com *uncool*, *nerdy* o, més sovint com a *acting white*. Segons sengles estudis de Matute-Bianchi (1986) i Suárez-Orozco (1991), és el mateix estigma que es veuen obligats a suportar els joves estudiants *chicanos* acadèmicament reeixits. Per la seva banda, Bourgois (1991) arriba a conclusions semblants pel que fa al cas dels estudiants immigrants d'origen porto-riqueny, que, en percebre l'acció del sistema educatiu com a explotadora i assimilacionista, reaccionen construint opcions identitàries de resistència. Però, com veurem de seguida, el dilema entre la pressió grupal i la promoció socioescolar no es planteja amb la mateixa força en tots els col·lectius minoritaris.

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

A causa del seu sentit d'injustícia fruit del racisme i la desigualtat, molts nois i noies negres desconfien de l'autoritat i el poder blancs. Atès que les seves situacions, tant individuals com col·lectives, són encara més precàries que les dels nois i les noies blancs de classe obrera, les seves reaccions són encara més extremes. Quan aquests sentiments i aquestes reaccions són duts al marc escolar,

---

<sup>9</sup> Com a conseqüència dels processos d'estructuració social, aquestes “diferències culturals secundàries” (per exemple, desafiament a les autoritats educatives i al currículum formal) són les que finalment preocupen l'administració escolar, i generalment són vistes com a trets principalment identificadors de certa adscripció ètnica.

<sup>10</sup> Les pràctiques i els discursos antiescolars mantinguts col·lectivament pels Boulevard Brothers a l'etnografia de Marotto (1986) s'expliquen en el mateix sentit: “l'escola coarta la llibertat dels estudiants, els masifica, els manté en un estat d'absoluta passivitat, sense cap poder, i premia únicament aquells que pensen en el futur; el grup del carrer proporciona, en canvi, un marc de referència que atorga als Brothers, dins l'àmbit escolar, autonomia d'acció i el plaer immediat del contacte humà significatiu” (Marotto, 1986: p.5).

les actituds antiautoritàries d'aquests joves —en combinació amb el racisme individual o institucional que pugui existir en cada context escolar particular— contribueixen a l'emergència de la contestació i el conflicte (O'Donnell i Sharpe, 2000, p. 60).

Com veurem més endavant, ens trobem davant de situacions de resistència i construcció subcultural força properes a les que caracteritzen les vides socials dels *lads* de Willis (1988), ara però amb l'èmfasi posat en les implicacions pròpies de la discriminació ètnica. En tot cas, convé no oblidar que també aquí els estudis esmentats se centren en les vivències dels fills de famílies amb un capital econòmic i educatiu baix. Fins a quin punt la creació subcultural dels i les estudiants pertanyents a aquests col·lectius minoritzats és conseqüència de les implicacions de l'estructura de classes socials, o bé de l'abast de la segregació ètnica, aquesta és una qüestió de la qual caldrà treure'n l'entrellat contextualment, segons l'etnografia de casos. Molts estudiosos d'aquests efectes, però, indiquen que cal mantenir una certa cautela a tall de premissa: a diferència dels joves pertanyents al grup majoritari, els adolescents d'aquestes minories dirigeixen el desencant, el ressentiment i la contestació no tant contra l'intel·lectualisme i l'estil de les classes mitjana i alta en genèric, sinó contra determinats símbols associats a la cultura de la majoria històricament opressora.<sup>11</sup>

Seguint l'esquema d'Ogbu, la majoria de joves pertanyents a les anomenades minories voluntàries o immigrants, tot i que generalment parteixen d'unes distàncies objectivament superiors entre llur univers cultural d'origen (estructura social, llengua, quotidianitat, religió...) i les normes, institucions, els hàbits i valors compartits majoritàriament a la societat de destinació, estarien en millor disposició i amb millors condicions "adaptatives" que els de les minories de casta. L'explicació caldria trobar-la en les condicions del mateix projecte immigratori, més concretament quan aquest es construeix sobre la base d'accedir als criteris d'oportunitat i promoció socials propis de la societat receptora. En altres paraules, en la mesura que es tracti d'un procés d'immigració voluntari (aquest és el tipus d'immigració a què es refereix l'autor), serà més probable que s'estigui disposat a assumir allò que pot fer efectius els objectius del

---

<sup>11</sup> Referint-se al cas dels nois afrocaribenys residents en alguns dels barris obrers de Londres, els mateixos O'Donnell i Sharpe amplien aquest argument: "Per a aquests nois, l'objecte d'irritació són els signes i les institucions relacionades d'alguna manera amb la dominació blanca, més que no pas de tipus classista; i allò blanc, com allò negre, és clarament visible. Gairebé qualsevol institució dins la societat 'blanca' pot convertir-se en focus específic del ressentiment, ja que l'experiència del racisme els ha ensenyat que aquest pot ocórrer a qualsevol lloc. Allò a què els nois afrocaribenys es resisteixen, en el fons, és més fàcilment especificable i generalitzable que no pas allò contra què adrecen les seves actituds de resistència els joves blancs de classe obrera. En aquest sentit, la subcultura juvenil afrocaribena és més antirracista que no pas anticapitalista" (O'Donnell i Sharpe, 2000, p. 74).

mateix desplaçament, fins i tot pot ser que faci augmentar el llinar de tolerància enfront de l'experiència de rebuig (racisme, xenofòbia, segregació...).

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

Els resultats d'aquesta etnografia permeten a l'autora aprofundir en la transcendència d'un procés d'incorporació a la societat receptora atribuïble a les anomenades minories voluntàries, un procés que Gibson anomena *acomodació sense assimilació* (*accomodation without assimilation*), expressió posteriorment afinada sota la fórmula *aculturació additiva* (*additive acculturation*). Ras i curt: es tracta d'aquell procés que permet als joves d'origen immigrant (i també a llurs famílies) assumir els valors, les normes i els mecanismes majoritaris d'èxit i de promoció socials sense renunciar al manteniment dels valors, les normes i les pràctiques pròpies de la cultura comunitària d'origen. És més, en molts casos és gràcies al reforç d'aquests trets culturals i d'aquestes xarxes comunitàries que s'assoleixen aquests "factors d'èxit".<sup>12</sup> L'etnografia de casos específics haurà de permetre dilucidar en quin sentit i en quines circumstàncies aquest procés fa que aquests col·lectius desenvolupin un "doble codi cultural" (l'un per a l'esfera privada, l'altre per a la pública), o barreges dinàmiques de patrons culturals minoritaris-majoritaris.

---

<sup>12</sup> De manera similar a les troballes de Gibson, Caplan, Choy i Whitmore (1989) conclouen que els estudiants refugiats procedents del sud-est asiàtic (amb l'excepció dels cambodjans i els hmongs) excel·leixen acadèmicament malgrat la situació desfavorida dels centres educatius a què assisteixen i la manca de formació de llurs pares i mares. Rumbaut i Ima (1988) obtenen resultats equiparables per al cas dels estudiants de secundària d'origen vietnamita.

I això no vol dir que aquests joves i col·lectius immigrants deixin de rebre els efectes discriminatoris de prejudicis i estereotips negatius. En aquest cas se'ls aplica, però, la metàfora de les “minories robot”, és a dir, caracteritzades com a minories dedicades obsessivament al negoci i al treball sempre segons criteris d'eficiència i racionalitat, incapaces de mostrar ni sentiments ni valors d'originalitat en les seves vides quotidianes (Carrasco *et al.*, 2001). Tant a casa nostra com en el món anglosaxó, aquesta metàfora acostuma a servir de guia interpretativa de la situació escolar dels individus pertanyents a grups immigrants de l'extrem Orient (Xina, Japó, Corea, Vietnam...), col·lectius ben diversos però que el prejudici mateix s'encarrega de convertir en homogenis. En especial al Regne Unit aquesta atribució és particularment compartida per al cas dels grups minoritaris d'origen asiàtic, sobretot de les comunitats hindú, musulmana i sikh. Alguns autors recullen aquestes referències i atribueixen a aquests col·lectius qualificatius com ara “emprenedors” (*enterprisers*) (Pryce, 1986; Mac an Ghail, 1994); Cooolly, 1998; O'Donnell i Sharpe, 2000; Gillborn i Mirza, 2000; Frosh, Phoenix i Pattman, 2002; Matthews, 2002).<sup>13</sup>

## 2.2. Estratègies de posicionament cultural

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

El primer situa els seus protagonistes en dinàmiques de deculturació i assimilació en relació amb els paràmetres de la classe mitjana blanca; el segon condueix a

---

<sup>13</sup> En relació amb aquest punt són especialment suggerents els arguments de Julie Matthews (2002) pel que fa al cas de les estudiants d'origen sud-asiàtic a les escoles d'Austràlia. L'autora destaca els “efectes perversos” de la teoria culturalista de l'*èxit ètnic* (*ethnic success theory*) aplicada a la interpretació de la promoció acadèmica d'aquestes noies. Explicat breument, aquesta teoria defensa els efectes positius de les homologies existents entre els valors associats a la cultura asiàtica —respecte pels adults, autodisciplina, capacitat de sacrifici i de treballar dur, motivació, aspiracions elevades, correcció en les formes, deferència envers les figures docents, obediència de les normes escolars, etc.— i els valors entronitzats pel sistema educatiu occidental. Partint d'aquest discurs tant culturalista com sexista, les autoritats escolars i docents acaben pressionant per a l'autocompliment de la profecia, provocant la segregació d'aquestes noies de les xarxes socials “normalitzades” dins el centre, i reproduint la idea compartida que aquests col·lectius han superat els efectes de la discriminació tant dins l'escola com en el “món exterior”.

l'encapsulament en situacions d'infraclasse i actituds de resistència; el tercer representa la combinació de processos de promoció econòmica amb la preservació deliberada dels valors comunitaris d'origen i d'uns forts llaços de solidaritat (Portes i Zhou, 1993: 82).

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

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

Un exemple d'aquesta segona tendència ens el proporciona l'estudi etnogràfic que presenta Jasmine Zine en un article titulat "Redefining Resistance: towards an Islamic subculture in school". Partint de la constatació que "l'èmfasi en la classe social de les teories de la resistència ha estat corregit per estudis que examinen les dinàmiques de les polítiques racials en l'àmbit educatiu així com la naturalesa de la resistència com a fenomen 'racialitzat'" (Zine, 2000: 296), l'autora examina les estratègies de resistència formalitzada desplegades pels estudiants musulmans d'alguns centres de secundària de

la ciutat de Toronto. Aquestes estratègies cerquen preservar la “identitat religiosa” d’unes pràctiques i pedagogies clarament eurocèntriques. Més concretament, Zine analitza la importància d’assolir unes condicions institucionals determinades per a la lluita resistent, i es deté particularment en la descripció de les conquestes concretes degudes a l’acció d’algunes associacions d’estudiants musulmans especialment combatives.

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

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

L’obra de Ken Pryce és força il·luminadora en aquest sentit. En concret el seu estudi publicat amb el títol d’*Endless Pressure* (1986), és una peça clau per entendre la



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

Deixant de banda l'eurocentrisme que recolza aquesta conceptualització (particularment en el moment que gairebé lliga rastafarianisme i delinqüència),<sup>14</sup> el treball de Pryce permet ampliar el punt de vista, i incloure en l'anàlisi de les experiències i perspectives de les minories ètniques i la seva descendència processos ni extremadament resistents, ni exageradament acomodaticis. Veiem, per exemple, com descriu les estratègies identitàries dels anomenats In-betweeners:

Els In-betweeners comparteixen tots els símbols convencionals de l'èxit social —una llar, una família, una carrera, un bon salari, seguretat i respectabilitat. Però el dilema que ocupa les seves vides, diferenciant-se així dels Mainliners, és com compatibilitzar aquests valors de classe mitjana amb el manteniment de

---

<sup>14</sup> En aquell moment les aportacions de l'autor van ser aprofitades per autors i polítics conservadors com a "prova seriosa" de les patologies i els problemes socials que plantejaven els nois negres d'origen afrocaribeny.

l'autenticitat de la “cultura negra”, com promocionar socialment i preservar les arrels... Amb orgull i ambició, els In-betweeners refusen la idea que hagin de corrompre la seva identitat per assolir l'èxit en una societat blanca... Els In-betweeners resolen així aquest dilema per mitjà de la manipulació ideològica i reflexiva de les seves actituds i perspectives (Pryce, 1986: 241-242).

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

El grup dels Rasta Heads adopten una forma visible de resistència escolar basada en la importància atorgada a la cohesió del grup d'iguals i als valors comunitaris. Enfront d'una societat britànica que consideren racista, reaccionen manifestant la seva diferència per mitjà del recurs a estils (roba, pentinat, llenguatge, postures, duresa...) i ideologies (rastafarianisme) que retroben l'“autenticitat” dels seus orígens. Interpreten que el preu de la integració és equivalent a “vendre's a l'enemic”.<sup>15</sup> Concretament desacrediten els valors escolars per etnocèntrics i adopten actituds de marcada provocació i indisciplina (arribar tard a les classes, interrompre les explicacions dels professors, no realitzar cap treball extraescolar ni preparar-se els exàmens, barallar-se amb estudiants blancs per aconseguir asseure's al final de l'aula, adormir-se a classe...).

Les anomenades Black Sisters són identificades pel desplegament d'estratègies i respostes que Mac an Ghail qualifica de resistència dins l'acomodació (*resistance within accomodation*). El grup és bàsicament format per noies afrocaribenyes capaces de combinar estratègicament l'èxit acadèmic amb actituds de desafeció i desacreditació d'una institució escolar que consideren que opera amb principis i pràctiques racistes. Una de les seves màximes l'expressa perfectament la Chhaya, membre d'aquest grup: “actua de forma ‘típica’ i tot va bé, fes el que ells esperen. No mostris el que realment

---

<sup>15</sup> Sobre el paper de la ideologia Rastafari i de la música *reggae* com a factors articuladors d'aquesta forma de resistència ens n'informen a bastament les obres, ja clàssiques, de Hebdige (1979) i Brake (1985).

sents i penses” (Mac an Ghaill, 1988: 15). Rebutjant els valors expressius majoritaris de l’escolarització, reprovant el caràcter etnocèntric del currículum, criticant la feina de professors i professores, mantenint comportaments gens cooperatius a l’aula, aquestes noies instrumentalitzen el seu èxit escolar en una doble direcció: d’una banda, amb l’objectiu de facilitar futurs processos de mobilitat social, d’altra banda amb la voluntat de trencar estereotips sobre la pretesa manca d’aptitud de la comunitat negra per a l’habilitat intel·lectual.

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

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

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

### 3. Experiències inicials

#### 3.1. On sóc?

*“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 segon d'ESO, en el marc d'una altra recerca empírica (Alegre, 2004). Concretament ens parlava dels sentiments i les experiències de desorientació viscudes en els primers moments d'entrar a l'institut, a mitjan curs anterior, quan la resta de nois i noies ja es coneixien entre ells i ja havien tingut temps de fer-se seves les dinàmiques formals i informals pròpies de la vida quotidiana al centre. Confusió, vergonya, aïllament, desorientació, nervis...; tot plegat vivències que acompanyen l'entrada de qualsevol alumne nou, vingui d'on vingui.

És clar que per a aquells que arriben de més lluny, les distàncies que han de salvar s'accentuen. El desconeixement del territori, del funcionament institucional del sistema educatiu, de vegades 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 com van viure aquests primers moments carregats de tota mena d'incerteses, dificultats i estranyeses. Els fragments següents, extrets respectivament de les entrevistes mantingudes amb la Juliana (alumna procedent d'Hondures, estudiant de segon d'ESO a l'IES F) i la Hanifa (d'origen marroquí, estudiant de segon d'ESO a l'IES E) són només una petita mostra de la força d'aquestes vivències.

*“Me sentía así..., no sé..., muy rara, porque como era mi primer día... no conocía a nadie. Pero todos muy simpáticos, muy amistosos, los profesores también..., muy*

*bien [...]. Es que un primer día, llegar a un lugar que no conoces a nadie, pues..., se siente así uno muy tímido..., no conoce a nadie.”*

(Juliana.)

“Jo el primer dia em vaig perdre, aquí..., i vaig anar cap a casa meva. Jo no sabia amb qui parlar, no coneixia ningú i no sabia on anar... No he trobat a ningú i vaig anar a casa.”

(Hanifa.)

De vegades, les expectatives que els alumnes nous construeixen sobre allò que es trobaran en el nou institut —expectatives sovint formulades sobre la base d’allò considerat “normal” en un entorn escolar, és a dir, sobre la base de la “normalitat” escolar viscuda en origen— provoca situacions d’estranyesa fins i tot abans de l’entrada a l’aula. El Diran (d’origen armeni, estudiant de tercer d’ESO a l’IES F) ens relata una d’aquestes experiències, viscuda dos anys enrere i que no per curiosa deixa de ser ben significativa:

*“[El primer dia.] Uf, fue fatal. Vine con un esmóquin... y todos me miraban así...: “¿Quién es éste?”. Es que en mi cole todos teníamos un traje..., un uniforme. Y aquí todos con chándal... Y me miraban: “¿Quién es éste?”. Después el director me ha dicho que no tenía..., que tenía que venir con chándal o con pantalón tejano, que aquí no había uniforme.”*

De vegades s’addueixen sentiments d’estranyesa viscuts per raó de diferències de caràcter percebudes ja des dels primers dies entre “com són” els nois i les noies dels països d’origen i “com són” els nois i les noies autòctons. Veiem com s’explica l’Alfredo (procedent de Cuba, incorporat a tercer d’ESO a l’IES D, on actualment cursa segon de batxillerat):

*“Los primeros días un poco así, tímido como todo el mundo cuando llega; bueno, que no es lo mismo porque cada gente tiene diferente personalidad [...]. Al principio un poco tímido y tal, porque en Cuba la gente es más abierta y es mucha la diferencia de personalidad, tanto entre familias como entre amigos también, aunque aquí los amigos son bastante parecidos también a como son en Cuba. Y entonces cuando llegué tardé un poco, pero a final de curso ya me llevaba muy bien con todos.”*

Quan, a més, l'arribada i la incorporació al nou centre s'ha produït en dates recents, aleshores acostumen a afegir-s'hi sentiments profunds d'enyorança d'allò que s'ha deixat enrere: la família, els amics, els espais coneguts... La Biindiya (alumna de segon d'ESO a l'IES A, acabada d'arribar procedent de l'Índia) vivia encara amb forta angoixa el record del seu antic entorn escolar, social i familiar. Les paraules següents eren pronunciades amb gran nostàlgia...

“Trobo a faltar molt la meua escola, i amics, i cosins que estan amb mi a l'escola. I la meua professora. Molt, molt. Aquí estic trista. I la meua àvia. Jo vull tornar a Índia i estar com abans, però no puc, ara.”

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 què són viscudes; tampoc el sentit de les implicacions que té. Ho anirem veient.

### 3.2. Amb qui puc anar?

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 altra gent, però no és el mateix, no hi ha tanta confiança. Perquè tothom correspon al seu grup d'amics.

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

Olga: 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 a 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.

(Olga, noia autòctona, estudiant de segon d'ESO.)

Aquesta cita permet il·lustrar fins a quin punt el conjunt de l'alumnat —tant autòcton com d'origen immigrant— interpreta el funcionament “normal” de les seves vides socials i les de la resta de joves (dins i fora de l'institut) sobre la base dels respectius grups de referència.

En l'apartat anterior hem pogut començar a constatar com, especialment per a l'alumnat nouvingut, l'inici del procés d'aproximació i vinculació relacional és a la base de bona part dels dilemes que experimenta en incorporar-se al centre. No en va, ben sovint es tracta d'afrontar l'entrada en uns mapes de relacions, en uns entramats de companyia i

amistat que han anat cristal·litzant prèviament a l'arribada d'aquests nois i noies. És cert que, en moltes ocasions, fins i tot els nois i les noies d'incorporació tardana ja coneixen 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 si sola els reptes que els plantegen els seus processos de posicionament relacional més general. Molt sovint aquests coneguts representen nòduls relacionals "poc profitables", ja que pot ser que vagin a una altra classe o a un altre curs. I, en qualsevol cas, els processos de posicionament relacional es van resolent en funció dels moviments i els significats del conjunt de les xarxes socials que hi ha en joc.

### 3.2.1. Grups oberts, grups tancats

Esdevé trascendental, per tant, conèixer l'estat d'obertura o de tancament d'aquestes xarxes. Entre altres coses hi ha en joc les possibilitats (o impossibilitats) d'establir contacte i relació amb joves diversos, sobre la base de l'estructura pròpia dels agrupaments existents. El treball de camp realitzat ens ha aportat nombroses referències a l'existència de grups més tancats que altres (*cliques* o agrupaments més densos que altres, més aïllats que altres), així com també individus amb criteris de sociabilitat més flexibles que altres. És clar que això condiona els camps dels possibles relacionals<sup>16</sup> que es presenten als nois i les noies nouvinguts.

Molt freqüentment els nois i les noies d'origen estranger entrevistats fan referència a com aquest factor ha condicionat (i sovint encara condiona) les seves experiències de posicionament relacional. Les observacions de l'Alberto (equatorià, estudiant de tercer d'ESO a l'IES E) clarifiquen perfectament les implicacions d'aquestes primeres experiències en el camp relacional:

*“Porque aquí todos tienen su grupo. Y tú llegas y todos tienen su grupo. Unos por acá y otros por allá. Los moros por aquí y los españoles por allá. Los latinos por acá y los otros por allá. Y también los españoles tienen sus grupos distintos. Los más así y los más asá. Y claro, tú vas al principio con quien te acepta.”*

En el fragment d'entrevista següent, l'Anyà (alumna de quart d'ESO procedent de Moldàvia, acabada d'incorporar a l'IES F) fa referència al seu posicionament relacional actual i barreja en la seva explicació motius de base personal (tenir un caràcter tímid)

---

<sup>16</sup> Tradueixo aquí l'expressió conceptual bourdieuana *univers dels possibles estilístics*.



amb l'existència d'uns patrons d'agrupament força consolidats un cop es va incorporar a l'institut:

E: [...] *porque, fuera de clase, ¿con quién acostumbras a ir?*

Anya: *Con una amiga rumana más pequeña que yo, que hace primero de ESO. Ella es un poco inmadura, pero es la única rumana.*

E: *¿Y por qué no vas con otra gente de tu edad?*

Anya: *Primero no conozco. Y después me cuesta entrar en un grupo. Tengo que conocerlo, tengo que hacerme una idea y primero tengo que hablar, porque si no, no sé, se van a reír de mí. En el aula de acogida tengo amigos, pero ellos tienen sus grupos, que son de su país, no puedo ir yo así y ya está. Entonces con mi amiga siempre. Soy un poco tímida.*

Per norma general, quan es tracta de justificar el sentit d'aquests mapes, d'aquestes xarxes de relacions que són els camps de joc inicial per a l'alumnat nouvingut, els protagonistes mateixos acostumen a alternar-hi atribucions grupals de tipus més psicològic (personalitats més o menys obertes dels integrants dels diferents grups) i adscripcions culturals juvenils (molt sovint d'ordre estilístic). En referència a la primera d'aquestes atribucions veiem, per exemple, com s'expressa el Safdar (marroquí, estudiant de segon d'ESO a l'IES E):

*“Porque algunos españoles son más simpáticos, más abiertos. Y algunos de Ecuador o Colombia también son más buenos. Entonces hablan contigo y juegan contigo, al fútbol. Y está bien. Pero otros son más... que van con ellos solos y no te dicen nada. Pero has de conocer. Al principio es difícil.”*

Com a referència al funcionament tipificador de la segona d'aquestes atribucions, citem tot seguit els comentaris de la Hinna, d'origen marroquina, estudiant de tercer d'ESO al mateix institut que el Safdar:

*“Es que algunos grupos son más..., que hacen cosas malas. Y que van con ropa, así, que a nosotros no nos gusta. Atrevida. Demasiado. Y entonces no son como tú y ya lo ves cuando entras, que no son como tú.”*

Recuperarem i ampliarem aquest argument més endavant, quan parlem del perfil i els significats de les xarxes que configuren el conjunt dels mapes relacionals tant en situació d'aula —ordinària i d'acollida— (això serà en els apartats 6.2 i 6.3) com en les estones de pati (apartat 6.4). En tot cas sí que ens interessa aquí fer palès que aquestes percepcions inicials sobre el que hem anomenat *camp dels possibles relacionals* es

nodreixen ja des de bon principi d'ingredients que excedeixen la simple visió del “qui va amb qui”. Efectivament, convé insistir en el caràcter experiencial, la naturalesa viscuda i pràctica de les accions i reaccions, de les aspiracions i decepcions, dels tempteigs, dels sentiments que mouen i fan significatives les dinàmiques de posicionament en les geografies de l'escola. També quan parlem de posicionaments en els mapes culturals de les geografies adolescents (Alegre, 2004). De la mateixa manera que tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (els agrupaments, qui va amb qui), al mateix temps percep estructuracions de codis culturals compartits.

Tots dos descobriments s'esdevenen de manera simultània. Es descobreixen persones alhora que ràpidament s'observen estètiques, llenguatges, maneres de comportar-se a classe i al pati, pràctiques més o menys habituals...; en definitiva, codis culturals més o menys distants, més o menys personificats. Aquest procés de descobriment és viscut amb especial intensitat per l'alumnat nouvingut incorporat directament a secundària; intensitat també variable segons la distància existent entre els codis adolescents de referència en origen i els actuals. El descobriment d'aquests codis és ja un procés experiencial, cognitiu i pràctic al mateix temps; com ho són les dinàmiques posteriors de posicionament cultural.

### **3.2.2. La qüestió lingüística**

Certament hi fa molt la qüestió idiomàtica. És evident que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que es donen en l'àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot durant les primeres setmanes o 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 les noies procedents de països de parla no romànica o romànica no espanyola. Els mateixos alumnes són plenament conscients de l'abast “diferencial” d'aquestes distàncies idiomàtiques, unes distàncies que, en tot cas, acaben essent més o menys recuperables en funció —entre altres factors— del moment d'arribada de l'alumne i del moment d'inici de l'escolarització. El Chang (estudiant de quart d'ESO a l'IES D) en parla en els termes següents:

“És que hi ha una cosa, és que no m'entenc tant bé com altres per aprendre català com altres alumnes més a prop d'aquí Espanya. Som bastant diferents. Bastant dificultats per nosaltres de Xina. Més difícil que altres estranger alumnes d'aquí. [...] Per exemple, como Rumanía, alumnos de Rumanía allí ja parlen allí una mica

de castellano i més o menys lo parlen més ràpid que nosaltres. Pero nosaltres no entenem res des del principi. Una mica dificultats. També sóc una mica mayor que de primària. No arribo de deu anys. La meva germana petita, arriba a primària, i una mica més petita aprendre més ràpid que jo. Joestic tres anys per aprendre català o así, però ella un any i ja està.”

El treball de camp realitzat ha permès recopilar multiplicitat de referències a la transcendència d'aquesta qüestió. Tot seguit n'il·lustrem les principals línies argumentals a partir de fragments extrets de les entrevistes mantingudes amb la Hanifa (marroquina, alumna de segon d'ESO a l'IES E), la Lina (marroquina, estudiant de quart d'ESO a l'IES B) i l'Angela (romanesa, alumna de tercer d'ESO a l'IES C).

“El primer dia que vaig anar al cole jo no parlava amb ningú; m'ha vingut a parlar una i no sé què m'ha dit, i m'he posat a plorar, perquè jo no sabia què m'estava dient.”

(Hanifa.)

“Primer dia no m'agrada l'institut. Perquè no habla català ni castellà. Parlava amb els alumnes àrabs. Les dues primeres setmanes, a classe, no parlava amb ningú. Estava sola. [...] Tres setmanes sí m'agradaria l'institut.”

(Lina.)

*“A la hora del patio, pues no sé, muy mal. El primer mes y el segundo, digamos que mal, muy mal. Porque yo sabía un poco de castellano... y bueno, yo que sé, alguna palabra que ellos me decían y yo le decía otra cosa y yo me equivocaba y ya se reían.”*

(Angela.)

Lògicament, en el cas d'aquests alumnes augmenten 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 els processos inicials de formació de grups homogenis.

El Juanjo, noi autòcton estudiant de quart d'ESO entrevistat en el marc d'una altra investigació empírica (Alegre, 2004), valorava en aquest sentit les implicacions del desconeixement de la llengua espanyola 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?*”. O en paraules del Miguel (company de classe del Juanjo): “*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”.*

Al mateix temps, però, és revelador el fet que molts dels nois i les noies llatinoamericans entrevistats situïn el pes de la diferència idiomàtica com a variable explicativa d'aquelles situacions en què, sobretot al començament del procés escolar, es construeixen separacions relacionals entre els uns (nois i noies d'origen equatorià) i els altres (nois i noies autòctons).

En el cas d'aquells instituts en què l'alumnat autòcton és majoritàriament catalanoparlant, aquestes justificacions tenen força base de realitat. No així en aquells altres entorns escolars en què la majoria dels nois i les noies autòctons tenen com a llengua d'ús habitual el castellà. I el cas és que també quan ens trobem en aquest darrer perfil de centre (perfil predominant entre els instituts que han format part de la mostra d'aquest estudi), l'alumnat llatinoamericà recorre 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 un vocabulari, una sintaxi i un accent diferents.

L'Isaac (equatorià, estudiant de segon d'ESO), en un institut situat en un barri de majoria castellanoparlant d'un municipi de l'àrea metropolitana de Barcelona, acabava conclouent el següent:

*“Los primeros días fueron fatales para mí, porque yo no sabía el idioma, no puedes hacer amigos... Pero después surgieron los amigos, fui comprendiendo poco a poco el idioma... y estoy aquí.”*

La Mirtha, alumna equatoriana de segon d'ESO al mateix IES que l'Isaac,<sup>17</sup> aporta en el seu discurs més elements de contrast:

*“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.”*

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.

---

<sup>17</sup> La Mirtha fou entrevistada per a l'estudi esmentat anteriorment (Alegre, 2004).

### 3.2.3. Grups incloents, grups excloents

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 només estan condicionats pel grau d'obertura o de tancament de les xarxes socials, o per l'existència (o percepció) de majors o menors distàncies idiomàtiques entre els diferents col·lectius, sinó també sobre la base de les actituds d'acceptació o de rebuig dels seus representants envers l'alumnat nouvingut. El treball de camp realitzat permet il·lustrar com moltes de les trajectòries relacionals dels nois i les noies d'origen immigrat, ja des dels seus primers moments, s'expliquen pels efectes d'aquestes actituds.

És evident que els processos de construcció de distàncies relacionals tenen molta relació amb les experiències de discriminació viscudes. Interessa en tot cas estar atent a la complexitat de formes i continguts d'aquestes experiències. Bona part dels alumnes nouvinguts entrevistats recorden les dificultats i angoixes dels primers dies d'institut, marcats per situacions i experiències de rebuig sentides amb motiu del seu origen. Els relats d'aquests sentiments permeten dibuixar alguns dels significats i les implicacions d'aquestes vivències.

De vegades es tracta de sentiments i percepcions construïdes entorn de signes poc explícits, més latents que manifestos. Aquest fet, però, no impedeix que alguns nois i noies nouvinguts llegeixin aquests signes en clau d'actes discriminatoris més o menys subtils cap a la seva persona i col·lectiu d'origen. Somriures, mirades de desaprovació, exclusions relacionals en les activitats d'aula i en el pati de jocs, comentaris a l'esquena, xiuxiuejos...; tot plegat reforça la percepció (sovint ben real) de ser víctima d'actituds de rebuig, d'hostilitats provinents de determinats grups d'alumnes. Així s'hi referien l'Adilah (tercer d'ESO, IES B), el Mustafà A. (quart d'ESO, IES A) i el Mustafà M. (quart d'ESO, IES E), tots tres d'origen marroquí:

“No ens parlen, riuen de nosaltres. Perquè ets marroquí i no és el mateix país que ells. Alguns nois i noies em molesten.”

(Adilah.)

“Perquè jo no tenia amics... i també com que no sé parlar ni res, costa molt. I també que els nens no et deixen jugar amb ells, si demanes alguna cosa no te la deixen...”

(Mustafà A.)

Mustafà M.: *Los primeros días te miran raro. Porque eres inmigrante. Como si fueras un bicho raro. Luego ya no. Pero primero sí. Y no vienen contigo. Sólo cuando el profe dice “poneros juntos”. Pero si no, no vendrían contigo. Te miran y dicen “con ese moro no me ajunto”.*

E: *¿Pero te lo decían a la cara?*

Mustafà M.: *No. A veces, pero no. Pero se nota. Porque si no, vendrían contigo.*

(Mustafà M.)

Aquest tipus d'experiències i situacions caracteritzen les vivències relacionals de bona part dels joves adolescents, nois i noies, d'origen marroquí. Més endavant parlarem de les possibles raons d'aquesta circumstància (capítol 6). 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. L'Eduardo (alumne equatorià de primer d'ESO a l'IES B) resumia amb una frase aquestes vivències: “se quedan mirando y se burlan de mi”.

Les explicacions de la Jaira (alumna equatoriana de tercer d'ESO a l'IES F) permeten introduir al debat el pes d'un factor “afegit” a l'hora d'interpretar el sentit d'aquestes discriminacions: els trets fenotípics.

*“Al principio de entrar, como que te miran y dicen “Uy, uy, ¿quién es ésa?” [...] También porque soy, así, morenita. O sea que eres como rara y te apartan bastante. No todos, algunos son buenos y te ayudan. Pero algunos parece más como que no les gustan los inmigrantes.”*

Ens estem movent en els terrenys de l'experienciar 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 o distàncies idiomàtiques. 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 o un tracte intimidador... 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 hem tingut ocasió de conversar.

En el fragment d'entrevista següent, el Mustafà M. (marroquí, quart d'ESO, IES E) parlava, amb certa resignació, de l'experiència d'haver estat en més d'una ocasió (i ja des de la seva entrada a l'institut) objecte d'expressions racistes pràcticament estandarditzades referides al col·lectiu marroquí:

Mustafà M.: *Lo típico de que te llaman “moro” y eso, o peor. Te insultan: “moro de mierda” y eso. Pero a mí ahora me da igual. Antes no, porque te parece que te pegarían y eso. Pero luego me es igual. Algunos son un poco racistas. Pero tú vas con los tuyos y ya está.*

E: *¿... los tuyos...?*

Mustafà M.: *Marroquíes y españoles buenos.*

Però també hem recollit relats d'alumnes llatinoamericans que afirmen haver estat víctimes d'actes violents justificats per la seva procedència estrangera, sobretot durant les primeres setmanes d'institut. La Juliana (procedent d'Hondures, estudiant de segon d'ESO a l'IES F) recordava el següent:

Juliana: *Con el grupo de chicas [noies espanyoles], pues muy bien..., con ellas. Pero con los niños [nois espanyols] no, porque... los niños muchos se metían conmigo... y no sé..., yo me sentía mal. Pero después ya me fui revolucionando... Ya no dejaba que me pegaran.*

E: *¿Había niños que te pegaban?*

Juliana: *Sí, había niños que sí me pegaban... Eran muy malos los niños.*

E: *¿Este año todavía van a tu clase estos niños?*

Juliana: *No, estos niños venían una vez a la semana... Y no, ahora no los he vuelto a ver, ya no vienen, creo... Se han ido del colegio. [...] Se metían con todo el mundo, pero es que yo, como acababa de llegar... pues no sabía qué hacer, y mis compañeras pues me ayudaban.*

En un sentit similar s'interpreten les paraules del José Pedro (alumne equatorià de segon d'ESO a l'IES B):

*“Allí [a l'Equador] tenía bastantes amigos, pero aquí cuando yo vine casi no tenía a nadie. Y como yo era de otro país me pegaban. Cuando hice el primer año, y el resto ya no, se cansaron”.*

Tot plegat 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 visibles. És en aquest joc que es (re)produeixen els

prejudicis que defineixen els significats dels actes discriminatoris,<sup>18</sup> els col·lectius víctimes d'aquests actes així com l'establiment de possibles excepcions. En parlarem més endavant.

Sigui com sigui, és clar també que la sortida més plausible en aquells ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Enfront de 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, el grup de companys del mateix origen.

Tanmateix, val a dir que no és necessari percebre's immers en un clima hostil o de tancament relacional per sentir la necessitat de cercar vincles d'amistat i companyia que assegurin una certa sociabilitat reconfortant. Ja hem fet referència al fet que la majoria dels joves entrevistats d'origen immigrant recorden uns primers moments d'institut carregats d'incertesa, confusió, desorientació, vergonya, incomunicació... 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.

Hem fet també referència a la transcendència del fet idiomàtic a l'hora de comprendre el perquè de la formació inicial d'agrupaments "intraculturals". Però no és únicament la possibilitat de comunicar-se en la llengua pròpia, o fins i tot compartir un passat o unes històries situades en un mateix origen, allò que explica la direcció d'aquests processos de posicionament relacional. Sobretot és important el fet que els nois i les noies que ja són aquí han viscut en la seva pròpia pell els mateixos dilemes que en el present afronten els que tot just acaben d'arribar. Efectivament, aquesta circumstància explica també en molt bona mesura els significats dels suports relacionals que cerca l'alumnat nouvingut.

---

<sup>18</sup> D'acord amb Troyna i Hatcher (1992), de la presència d'expressions o pràctiques d'interacció "racistes" no podem deduir automàticament l'existència de creences i actituds racistes. A diferència del "usos freds" d'aquestes expressions —estratègics i d'aplicació controlada—, els "usos calents", no estratègics, d'insults racistes acostumen a donar-se i a produir-se en situacions de conflicte interpersonal en què és fàcil tirar mà d'un repertori determinat de fórmules i expressions popularitzades, alhora que no tenen per què obstaculitzar l'existència de relacions d'amistat entre els actors implicats en el conflicte (Hatcher i Troyna, 1993, p. 120).



Cal deixar clar que el col·lectiu del mateix origen no és l'únic que pot fer les funcions d'acollida i suport a l'alumnat nouvingut de procedència estrangera. El treball de camp permet documentar casos en què nois i noies autòctons també s'encarreguen de vetllar per aquest mateix procés. I aquí convé introduir una constatació també significativa. Molt sovint aquest rol d'acollida i suport és desenvolupat per aquells nois o noies autòctons amb menys capital social, aquells que ocupen posicions més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència (Alegre, 2004). El paper desenvolupat per aquests alumnes de vegades és complementari del que té el 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 suposa un primer pas en l'itinerari relacional de l'alumne immigrant, per després ampliar cercles d'amistat i companyia interculturals, o bé per després incorporar-se al grup d'origen.

Sense entrar en les implicacions emocionals i relacionals de l'establiment d'aquests lligams, sí que podríem concretar el sentit instrumental d'aquestes trobades: tant 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 fa evident que ni tots els alumnes nouvinguts acaben "guetitzant" els seus cercles d'amistat i companyia, ni tots "són acompanyats" de certs nois o noies autòctons cap a posicions perifèriques en els mapes relacionals de referència. Existeixen casos que exemplifiquen moments significatius 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 de vegades no exempt de costos i renúncies. Tornarem sobre aquesta qüestió al capítol 6.

### **3.2.4. Inicis que marquen**

Per finalitzar aquest apartat, centrat en les experiències inicials de l'alumnat d'origen estranger en l'àmbit relacional, volem destacar breument algunes de les "portes" que faciliten la superació de les dificultats inicials en els àmbits lingüístic i relacional que acabem de repassar. Alhora, volem posar aquí en relleu els límits i els "efectes no desitjats" d'alguns d'aquests factors que inicialment són percebuts com a especialment positius en la incorporació de l'alumne al centre.

Abans hem fet referència a les múltiples implicacions que tenen les barreres idiomàtiques en el procés d'incorporació a l'institut de l'alumnat nouvingut, tant en el terreny acadèmic com relacional. L'adquisició de competències lingüístiques, al marge

d'afavorir la incorporació progressiva a l'itinerari acadèmic ordinari, és també un factor rellevant a l'hora d'ampliar el camp dels possibles relacionals més enllà dels alumnes que tenen el mateix origen i/o la mateixa llengua, especialment en el cas dels nois i les noies procedents de països de parla no romànica o romànica no espanyola. La major part d'aquests alumnes valoren positivament el paper de l'aula d'acollida en el procés de superació de les barreres idiomàtiques inicials; la immersió lingüística en la llengua vehicular els permet assolir unes competències lingüístiques mínimes per poder-se comunicar amb l'alumnat autòcton i el professorat.

Ara bé, malgrat que els alumnes nouvinguts adquireixen en primer terme uns coneixements bàsics de català, el seu valor d'ús en el terreny relacional acostuma a ser inferior al del castellà (més endavant ens detindrem a analitzar amb major profunditat els valors d'ús de les llengües autòctones des del punt de vista de l'alumnat d'origen estranger). Així, en no pocs casos, a mesura que l'alumne comença a penetrar en els mapes relacionals i estableix relacions —siguin més o menys significatives— amb alumnes autòctons, les seves competències en llengua castellana acostumen a superar en poc temps les competències en llengua catalana. Vegem-ne dos exemples.

*“Un mes ya entendía catalán y castellano. Después más mejor que antes. Aprendo antes catalán, pero ahora mejor castellano. No sabe leer el catalán, pero castellano sí. Castellano es más fácil que catalán. Porque catalán “e” se lee “a”. És més difícil.”*

(Hobo, alumne xinès de tercer d'ESO, IES F.)

*“Sis mesos a entendre el català, i per parlar. Abans el català que el castellà. Amb amics aquí parlem en castellà [...]. Amb companys de Marroc parlem en català, perquè han fet TAE i aula d'acollida [...]. És més important aprendre castellà. Perquè fora de l'institut tothom parla castellà.”*

(Samad, alumne pakistanès de quart d'ESO, IES F.)

Però fins que no s'adquireixen uns coneixements bàsics en una de les llengües autòctones, aquests alumnes tendeixen a agrupar-se amb companys del mateix origen. En un apartat anterior (apartat 3.2.2.), destacàvem la significació que adquireixen les distàncies lingüístiques en els processos inicials de formació de grups homogenis pel que fa a la procedència. En aquest sentit, alguns alumnes troben en un company (o més d'un) de l'aula d'acollida, amb qui comparteixen la llengua d'origen, un suport fonamental per superar la incomunicació inicial. Aleshores aquest company passa a convertir-se en el punt de suport principal de l'alumne, esdevé l'interlocutor amb el professorat i la resta de l'alumnat, tradueix les explicacions del professor o la professora

a classe, resol els dubtes al voltant del nou context escolar que s'acaba de descobrir, etc. Així, és habitual que aquests vincles inicials establerts a l'aula d'acollida, motivats per la proximitat lingüística, tinguin continuïtat a l'aula ordinària (quan s'hi coincideix) o al pati de jocs.

Com també hem apuntat anteriorment, aquests primers lligams amb companys del mateix origen no sempre estan motivats per les dificultats lingüístiques. Les situacions de discriminació o d'aïllament a l'aula ordinària també impulsen alguns alumnes a recórrer inicialment a nois i noies amb qui es comparteix procedència. L'Angela (romanesa, tercer d'ESO, IES C), quan va arribar a l'institut, tenia algunes nocions de castellà (no el parlava gaire, però l'entenia) perquè durant alguns estius havia vingut a Catalunya a visitar el seu pare. No obstant això, explica que en incorporar-se al centre els seus companys de classe se'n reien d'ella quan enraonava i que durant unes setmanes es va sentir fortament aïllada. Posteriorment va fer amistat amb una noia andalusa que va conèixer en el dispositiu específic a què assistia:

*“A la hora del patio pues... no hablaba con ellos [els companys de classe], porque como se reían cuando hablo mal, pues yo ya no hablo con ellos, y me quedaba sola... Pero luego ya hice una amiga que no era de mi clase, era de otra, y ya siempre iba con ella, que ya se fue pero ahora tengo muchos amigos. [...] Había de mi país aquí tres o cuatro, pero eran más grandes que yo, y yo no me iba con ellos...”*

Davant la situació d'aïllament, la primera reacció és recórrer a alumnes del mateix país o context d'origen. Els alumnes romanesos que hi havia en aquell moment a l'institut eren més grans que ella, i l'alternativa finalment va ser una companya del dispositiu específic, que si bé no era coincident quant a l'origen, compartia una mateixa situació inicial, uns mateixos dilemes. Aquest suport relacional inicial li va permetre superar les primeres barreres relacionals.

Cal tenir present, però, que aquests primers vincles (independentment de si estan motivats per qüestions lingüístiques o d'una altra mena) posicionen l'alumne en un determinat sentit dins els mapes relacionals establerts i, com comentàvem anteriorment, poden “marcar” els seus itineraris relacionals futurs i dificultar la seva entrada en xarxes relacionals heterogènies amb presència d'alumnat autòcton. En el terreny lingüístic també poden tenir uns efectes que a llarg termini poden ser percebuts com una dificultat per a l'avenç en l'aprenentatge de les llengües autòctones. La mateixa Angela considera que les seves dificultats per expressar-se correctament en català (durant l'entrevista s'expressa en castellà) i el fet que hagi fet del castellà la seva llengua d'ús habitual són conseqüència, en bona mesura, d'aquest primer vincle establert:

*“No, bueno, entenderlo sí lo entendía [el català] porque prácticamente es muy parecido. Lo entendía, sí, pero luego..., hablar... Como mi amiga era española, yo todo el rato hablando castellano con ella, castellano, castellano... Luego, bueno, el catalán hablar, pues siempre hablaba con los profes y eso, pero no hablaba catalán casi nunca, ni ahora. Sólo hablo castellano, como la primera amiga fue castellano, pues ya... castellano.”*

Veiem un altre exemple en aquesta direcció. L’Anisa (marroquina, estudiant de quart d’ESO a l’IES C) en incorporar-se a l’aula ordinària es va sentir força aïllada a causa del desconeixement de les llengües autòctones. A l’aula d’acollida, en canvi, va coincidir amb un grup de noies marroquines amb qui va establir una relació molt estreta des d’un primer moment. Després de dos anys al centre, a l’aula ordinària continua sense tenir gaire relació amb els companys autòctons (hi ha algun noi marroquí, però cap noia marroquina), com a conseqüència de les dificultats lingüístiques que encara “arrossega”. Considera que el fet d’haver topat amb aquestes companyes a l’aula d’acollida li va ser de gran ajuda durant els primers moments, però que, en canvi, el fet d’enraonar àrab entre elles tant a l’aula d’acollida com al pati no li ha permès adquirir un cert domini de la llengua:

*“Per això no vaig aprendre més bé el català, perquè parlen àrab. Millor que no parlin àrab..., si parlem català millor. Per això jo no parlo més bé el català [...]. Millor obligar a parlar català entre nosaltres [a l’aula d’acollida].”*

Considera també que aquesta dinàmica relacional, de retruc, no li ha permès establir cap relació significativa amb algun alumne autòcton i que amb un més bon domini de les llengües autòctones gaudiria d’una xarxa d’amistats més extensa i heterogènia. En preguntar-li si canviaria alguna cosa de l’institut, respon: “La llengua. Aquest és el meu problema, la llengua. Si tinc bé el català i el castellà, ja estic contenta”.

Amb aquests dos exemples —independentment que siguin més representatius o menys— hem volgut posar en relleu que els primers vincles relacionals, més enllà de facilitar la superació de determinades dificultats inicials, situen l’alumne en unes xarxes i unes dinàmiques relacionals carregades de sentit, i “marquen” en certa mesura les seves vivències posteriors (aprofundirem en aquesta qüestió en el capítol 6, dedicat a analitzar la relació amb els companys). Ens trobem, doncs, davant d’una etapa inicial (la de la incorporació de l’alumne nouvingut a l’institut) amb una transcendència especial, amb múltiples elements en joc, alguns dels quals poden incidir en les etapes posteriors de la trajectòria de l’alumne al centre.

### 3.3. Quines classes?

#### 3.3.1. Disciplines i indisciplines

Qualsevol noi o noia, sigui quin sigui el seu origen, que penetra per primer cop en un determinat ambient escolar és ben probable que es trobi amb força sorpreses. Distribucions i gestió d'espais, reglamentacions horàries, ritmes i nivells d'exigència, continguts i processos d'ensenyament-aprenentatge considerats en el currículum, figures d'autoritat docent, codis més o menys explícits d'interacció entre alumnat i professorat o de relació entre alumnes, discursos i pràctiques quotidianes d'uns i altres... No cal dir que el nivell de sorpresa, àdhuc de desconcert, que l'alumne nouvingut acaba experimentant estarà en funció de quina sigui la distància (o proximitat) entre les seves expectatives —necessàriament construïdes sobre la base d'allò conegut amb anterioritat, allò viscut com a “normal” fins aleshores— i allò que li presenta la nova realitat escolar.

Començarem remarcant que, ben sovint, la primera situació de “sorpresa” i percepció de distàncies acostuma a tenir lloc dins l'aula les primeres setmanes de classe. Ens referim a aquells “xocs”, més o menys intensos, que es poden produir en conèixer i experimentar per primera vegada les dinàmiques disciplinàries (i les indisciplines) que caracteritzen el desenvolupament quotidià de les classes al nou centre d'acollida. Fem un breu parèntesi teòric.

Efectivament, la institució escolar és, gairebé per definició, un mecanisme disciplinari. Ho és aquí de la mateixa manera que ho és a qualsevol lloc del món. Des del punt de vista de l'enfocament genealògic desenvolupat per Michel Foucault, es defineix *disciplina* com la introducció de la funció docilitat-utilitat en les tècniques de control de les operacions del cos, amb el doble objectiu d'augmentar les forces del cos en termes econòmics d'utilitat i al mateix temps reduir-les en termes polítics d'obediència. Així, tot ús disciplinari passa per: 1) distribuir funcionalment els individus en espais específics i especialitzats segons rangs determinats; 2) capitalitzar l'ús del temps de l'individu segons seqüències ritmades d'accions, tot assegurant que aquestes es converteixin en “sèries” d'activitats comunes dividides per nivells i objectius terminals; 3) aplicar tecnologies microfísiques de control com la vigilància, la sanció normalitzadora i l'examen. Tot plegat difícilment ens permet afirmar que la institució escolar “moderna”, tal i com la coneixem a casa nostra, hagi abandonat les seves finalitats disciplinàries; en tot cas ha anat subutilitzant les tecnologies que les han de fer possibles, mirant de cercar fórmules d'interiorització de les regles i normes de civilitat

escolar. En aquest sentit subscriuim les paraules de Varela i Álvarez-Uría quan expliquen:

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

Més específicament, els mateixos autors conclouen:

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

Aquest punt de vista tampoc no ens ha d'instal·lar en la creença que la institució escolar compleix funcionalment i sense fissures aquests objectius i aquestes metodologies disciplinadores. Ben al contrari, la gran majoria dels alumnes són, d'una manera o altra, conscients que s'escolaritzen en un territori carregat de regles i normes més o menys explícites, i llegeixen la seva presència obligatòria a l'escola en els termes de les renúncies que comporta.

Sigui com sigui, és també inqüestionable que el nivell de subtileza i elaboració de les tècniques disciplinàries escolars es correspon amb les evolucions pròpies dels sistemes politicoeducatius i de les teòries pedagògiques de cada país o regió. En les pàgines següents repassem l'abast d'algunes d'aquestes distàncies per al cas de l'alumnat immigrant amb qui ens hem entrevistat. Ho farem centrant la nostra atenció en el que representa un dels focus principals de visualització de les característiques i del funcionament dels processos de disciplina escolar: les relacions entre professorat i alumnat.

Certament bona part dels alumnes nouvinguts viuen amb relativa perplexitat el joc de relacions alumnes-professors que s'estableix a les seves aules actuals. Almenys els primers dies de classe. En comparació amb la seva experiència escolar anterior, el grau de permissivitat acostuma a ser molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus professors actuals (tant se val si són més o menys “arbitràries”<sup>19</sup>) són molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l'alumnat és força més disruptiu i transgressor. Aquest descobriment marca sovint una línia de distància, d'estranyesa inicial respecte al funcionament de la institució educativa, alhora 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 que, no cal dir-ho, majoritàriament acaba relativitzant-se amb el pas del temps.

L'experiència d'aquest distanciament s'expressa òbviament en funció de les particularitats pròpies de l'escolarització prèvia de cada alumne. Seguidament en fem un retrat aproximatiu, organitzat per contextos de procedència, i basat en les “constants” extrems de les respostes dels alumnes en preguntar-los a propòsit de les distàncies percebudes entre les dinàmiques d'aula “típiques” del lloc d'origen i les pròpies de la nova realitat escolar. Reiterem l'advertiment que es tracta d'un exercici marcadament aproximatiu. Fer una valoració més general i exhaustiva requeriria, d'una banda, disposar de coneixement contrastat sobre la diversitat pròpia de les dinàmiques d'aula més habituals en funció de les diferents xarxes escolars en cadascun dels països d'origen; de l'altra, convindria considerar igualment la diversitat específica 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 sobre la base de les distàncies existents en molts àmbits entre els mateixos centres educatius catalans (centres públics/concertats, laics/religiosos, de classe obrera/de classe mitjana, de grans ciutats/de petits municipis, al centre urbà/a la perifèria...).

Simplificant molt, en el cas de l'alumnat d'origen marroquí hi 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 disciplina explícita dels estudiants, els sistemes d'aprenentatge de bona part

---

<sup>19</sup> Vegeu el capítol 5.

dels centres privats no religiosos també tenen unes relacions entre professor i alumne estrictament jeràrquiques i marcadament centrades en el respecte a l'autoritat.

En aquest punt són nombroses les referències que fa l'alumnat marroquí entrevistat a una de les pràctiques disciplinàries més “típiques” del seu antic professorat: la intimidació i l'agressió física. Copets generalment efectuats amb una vara de fusta a les mans, el cap o el cul dels alumnes representen una amenaça constant, un element sempre present de dissuasió del mal comportament o del no acompliment de la feina exigida. Veiem com ho expliquen els nostres protagonistes. Citem tot seguit els relats de l'Anisa (quart d'ESO, IES C), la Shamima (tercer d'ESO, IES C), la Kaniz (segon d'ESO, IES C), el Hamden (quart d'ESO, IES E) i la Hanifa (segon d'ESO, IES E):

“Els professors del Marroc eren durs. Aquí només parlen, al Marroc no: piquen.”

(Anisa.)

“Allà al Marroc no expliquen...; i piquen, si no saps, han de picar. Fa molt mal, eh.”

(Shamima.)

“A mi la classe allà era molt difícil, perquè fan coses difícils i si no saps una cosa piquen. Si sé una cosa no puc dir-la, perquè penso que si la dic mal picaran. [...] Aquí expliquen poc a poc i fan coses fàcils, però al Marroc fan coses difícils i expliquen molt ràpid... i si passa un dia i pregunten i no saps, piquen.”

(Kaniz.)

*“Allí, si no hacías una cosa, te pegan..., te meten en las piernas, con un palo..., te quitan las bambas, te ponen encima de la taula y... Pero aquí te enseñan bien. Aquí mejor.”*

(Hamden.)

“Allà pegaven, aquí no. Allà si no estudiaves et pegaven, a les mans, amb un pal.”

(Hanifa.)

Aquesta tècnica disciplinària —*picar*— acostuma llavors a ser referida com un element que explica per què la majoria dels alumnes que s'han escolaritzat al Marroc es comporten millor a les aules, de manera menys disruptiva i més respectuosa amb el professorat, que no pas la majoria dels nois i les noies amb qui comparteixen aula en l'actualitat. Finalment és freqüent interpretar aquesta distància sobre la base de



l'existència o no de por a l'amenaça del càstig físic. Les paraules de la Sabiha (tercer d'ESO, IES C) i del Mustafà M. (quart d'ESO, IES E) dibuixen de manera ben diàfana les implicacions d'aquestes tècniques:

“Allà es comportaven més bé. Perquè tenen por del professor. Aquí no tenen por, i no respecten tant. Bueno, alguns sí, però no tant com allà. Perquè allà els hi donaven. [...] Això em va sorprendre aquí, i quan veig un alumne que es contesta malament, haurien de respectar més el professor, una perquè és un professor, i altra que és més gran que ell. [...] Joestic callada, per aprendre més i entendre el que diuen, no perquè tingui por. Perquè aquí no hi ha res perquè tinguis por. Tampoc cal tenir por.”

(Sabiha.)

*“Los profesores castigan mucho allí, a los alumnos, si no hacen deberes. En el instituto llaman a tus padres. [...] Los alumnos allí se portan mal. Pero con el profesor allí más respeto, porque sabían que si no respetan les castigan. Aquí al principio no estaba acostumbrado, porque hay algunos aquí que la lían, que les da igual que les castiguen. Yo como tenía miedo al castigo... Allí te pegan con un tubo de esos gordos... Aquí no [riu].”*

(Mustafà M.)

Situacions, experiències i percepcions d'aquesta mena han aparegut també explicitades en les entrevistes mantingudes amb la Madhu, alumna de primer d'ESO de l'IES F (“allí si no fas els deures... et peguen... un pal”) i la Biindiya, alumna de segon d'ESO de l'IES A (“els professors, més importants, perquè més sèrios... de vegades peguen una mica. Només una professora que m'ajuda”), ambdues alumnes procedents de l'Índia, i l'Ameer i el Samad (alumnes de quart d'ESO a l'IES F, provinents del Pakistan). D'acord amb aquests darrers:

E: I els professors són com aquí?

Samad: Els profes, a Pakistan, si no fa deures, peguen amb un pal. A la mà o al cul. Els alumnes xerren molt, però quan ve professor ningú parla.

Ameer: Ens agrada que parlar, però parlar bé. No així, fer bromes i dir coses males. Que no puc dir [riu].

Alhora, totes aquestes cites permeten comprovar com la percepció i valoració de les dinàmiques disciplinàries dels professorat del centre actual s'estableixen fonamentalment en comparació amb les experimentades en les aules d'origen: al capdavall, uns peguen i els altres no. Però seria caure en explicacions reduccionistes interpretar els significats de les distàncies entre les relacions alumnes-autoritats docents

“típiques” d’aquí i les “típiques” d’aquests contextos escolars únicament remetent-nos a l’aplicació o no de tècniques disciplinàries de càstig físic. Ras i curt: per exemple, al Marroc el professorat no és tan sols respectat pel fet de tenir ben a prop una intimidadora vara de fusta, ho és també perquè és una persona adulta, dotada d’una autoritat professional valorada públicament, situada en un àmbit institucional on es dona per descomptat que les relacions pedagògiques són definides jeràrquicament, posicionalment, basades en la distància entre alumnat i professorat, en allò que Bernstein (1977) denominaria pedagogies “centrades en el professor” (*teacher-centered*). És per aquest motiu que pràcticament tots els alumnes marroquins entrevistats diuen que estan sorpresos no tan sols per les indisciplines (més o menys “greus”) dels seus companys de classe actuals, sinó també per la proximitat a l’alumnat d’alguns dels seus professors i professores actuals. En resum, estranya el fet que aquí “amb la professora pots parlar amb ella com una amiga” (Kaniz, alumna marroquina de segon d’ESO, IES C).

L’escolarització en origen dels nois i les noies d’origen llatinoamericà presenta força diversitat en funció del país d’origen (més o menys desenvolupat socioeconòmicament), així com, novament, segons el perfil i la ubicació del centre (rural/urbà, centre/perifèria, titularitat pública/militar/privada...). Hi trobem força més varietat quant a l’abast de les distàncies que aquests nois i noies experimenten respecte a la manera de funcionar de l’aula en els seus instituts actuals.

Quan aquestes distàncies són viscudes amb força, aleshores el raonament té punts en comú amb el dels seus companys marroquins. Entre l’alumnat llatinoamericà entrevistat, aquest sembla ser sobretot el cas dels alumnes provinents de l’Equador, Hondures, Veneçuela i Cuba. En aquests casos, si bé no ens han parlat de l’aplicació de tècniques disciplinàries de càstig físic, en tot cas sí que hi és present la constatació que la distància entre el rol del professorat i l’alumnat és significativament superior en els contextos escolars d’origen que no pas en els d’acollida. Professorat més exigent, més estricte, més seriós, menys afable, menys comprensiu...

Les cites següents relaten els “xocs” experimentats els primers dies, en veure com aquestes distàncies es traduïen en el camp de les formes d’interacció alumnes-professor:

*“Al principio te choca mucho. Porque allí a los profesores los tratas de usted y no les chillas. Aquí es: “Oye Pepi, que tal”, y gritando, y claro te acabas acostumbrando, pero al principio piensas que es una locura.”*

(Jaira, alumna equatoriana de tercer d’ESO, IES F.)

Juliana: *Yo el primer día que vine y escuché a todos, yo me quedé... ¡vamos!... me quedé así, con la boca abierta, ¿eh? Porque, vamos, la diferencia que hay de aquí a allí... no sé..., porque los compañeros que yo tenía allí no eran así. Todas las escuelas..., no sé, porque allí los profesores enseñan a los alumnos a respetar, y no es como aquí, que los profesores no dicen nada... no lo sé.*

E: *¿Aquí los alumnos no respetan tanto a los profesores?*

Juliana: *No, porque a veces los alumnos se ponen a decir un montón de cosas detrás de los profesores... o en su propia cara... y allí no, allí no faltan al respeto. Son más educados.*

(Juliana, alumna hondurenya de segon d'ESO, IES F.)

*“Sobre todo, el primer golpe así que me dio, fue el respeto de alumno a profesor. En Cuba el profesor es el profesor y no puedes interrumpirlo ni... Bueno, aquí me han dicho que antes era medio así. En Cuba ahora es la media de como es ahora y lo que era antes, hay un respeto al profesor pero tampoco sin pasarse tanto como aquí antes, y tampoco tanto como ahora. Yo me acuerdo, cuando llegué, que en mi clase había dos que eran los típicos chulos que contestaban al profe y todo eso, y yo llego y veo que le dicen todo eso al profe y el profe no hace nada, y yo pues me quedo ahí... de lo que más me impresionó así del principio.”*

(Alfredo, alumne cubà de segon de batxillerat, IES D.)

A l'hora d'esbrinar el sentit d'aquestes diferències en les “formes”, sovint la presentació estètica de l'alumnat apareix convertida en allò que podríem denominar un marcador simbòlic.<sup>20</sup> Des d'aquest punt de vista, una de les distàncies inicialment significatives rau en el fet de portar un uniforme a l'escola (que és el cas de bona part dels alumnes llatinoamericans entrevistats, en les seves respectives escoles d'origen) o de vestir-se segons els mapes estètics propis de les cultures adolescents. El Gabriel (alumne acabat d'arribar de Veneçuela, estudiant de segon d'ESO a l'IES C) expressa el funcionament d'aquest marcador simbòlic en els termes següents:

*“Yo iba a una escuela privada. Más pequeña que aquí. Y era siempre uniformado. Como allí no hay clima, ni nada, no tenías que portar chaqueta ni nada. Entonces siempre con uniforme. Y eran muy estrictos con eso, porque si no, te suspendían. Aquí no, aquí los chavos van todos como quieren. Por ejemplo así como de hip-hoperos. Y eso ya es como que no respetas tanto los estudios. Como que no guardas respeto. Es raro al principio.”*

---

<sup>20</sup> És a dir, un signe visible “emprat” com a identificador de distàncies i proximitats; en aquest cas, entre col·lectius adolescents.

L'Alberto (equatorià, tercer d'ESO, IES E) va cursar la primària en un col·legi militar de Guayaquil. En el seu cas, la presentació estètica que s'hi exigia és encara més diferent de les formes de vestir "típiques" dels seus companys d'institut actuals.

*"Era militar, mi colegio. Tienes que andar con el pelo corto y si tienes el pelo largo ahí mismo te lo dejan así todo corto. Rapado todo. Tienes que ir bien vestido, con el uniforme bien planchadito, con peinilla, pañuelo, las botas bien limpietas..., juf! Pero en el instituto de aquí es todo diferente. Todos van así como yo ahora..., es como skater, para que me entiendas."*

Sigui com sigui, convé deixar clar que la gran majoria d'aquests alumnes acaben acostumant-se a les formes predominants de relació amb el professorat actual. Ho hem vist en els mateixos comentaris de la Jaira o en els de l'Alberto. És més, tampoc no és estrany que alguns d'aquests alumnes, després d'experimentar aquests xocs inicials, acabin fins i tot adoptant les formes de relació "típiques" d'aquells alumnes que al començament havien considerat més indisciplinats. No deixa de ser simptomàtic que, en la mesura que aquest mateix alumnat inicialment considerava aquestes conductes com a pròpies d'alumnes "maleducats", ells mateixos acabin reconeixent que han adoptat certs comportaments de "mala educació". Així ho expressava el mateix Alberto:

E: *¿Y en clase los alumnos se portaban mejor que aquí o no?*

Alberto: *Anda, ¡claro! Es que aquí tutean mucho a los profesores. Allá no, teníamos que llamarlos "profesor Tal" y uf... A veces, cuando no estaba el profesor, hacíamos relajo, pero cuando entraba el profesor, ya. A veces tirábamos papelillos... pero es que aquí es todo muy desordenado, no hacen caso a las profesoras. Son muy... malcriados... Bueno, yo qué sé.*

E: *¿Maleducados quieres decir?*

Alberto: *Sí, eso, maleducados. Entra una profesora y le gritan, y en voz baja le insultan.*

E: *¿Y en Ecuador eso no pasaba?*

Alberto: *No, allí le insultaban a un profesor y te expulsaban del cole. Alzabas la voz y adiós del cole. Al principio lo ves como raro, pero ahora yo también estoy más relajoso. Más maleducado.*

Algunes de les observacions fetes per l'alumnat llatinoamericà relaten sensacions inicials en certa mesura pròximes a les experimentades per l'alumnat procedent de països de l'Europa de l'Est amb qui hem tingut ocasió d'entrevistar-nos. En efecte, a aquests nois i noies també els sorprèn el tipus de relació "normal" que s'estableix entre alumnat i professorat en els seus nous instituts. En comparació amb les "normalitats"

viscudes en els centres escolars d'origen (on el professorat assumeix i se li reconeix un rol de figura d'autoritat distant i estricta), les formes d'interacció a les noves aules emanen una proximitat entre alumnes i professors que molt fàcilment acaba caient en situacions de manca de respecte dels primers cap als segons. Així ho veuen els nostres protagonistes.

Segons explica el Diran (d'origen armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F):

*Diran: Allí, si no estudiabas, la profesora te obligaba a estudiar... Te obligaba... con fuerza o con... Si tu padre y tu madre no te ayudaban, ellos te ayudaban.*

E: *¿Con fuerza? ¿Qué quieres decir?*

*Diran: Con fuerza..., o sea, no te pegaban... Decían a tu padre y a tu madre: “no estudia tu hijo”, “tal y cual...”, y tu padre te obligaba a estudiar. [...]. Aquí, por ejemplo, [el profesor] dice a un alumno que se calle, que está interrumpiendo su palabra... pero el otro se sigue hablando. Pero por ejemplo en mi país si lo hiciera, a un profe, un alumno, una vez, sólo una vez, le expulsaría durante una semana... porque ahí van apretando. [...] Aquí... no sé..., un poco el profesorado hace bromas, se ríe... tenéis amistad entre profesor y alumno. Pero allí no. Sí que hacía bromas, pero no muchas.*

En una línia molt semblant tenim les paraules de l'Anya, companya d'institut del Diran, acabada d'incorporar-se a quart d'ESO procedent de Moldàvia:

*“Los profesores aquí son muy calmados con los alumnos. No son malos. Pero en mi país no. No hay confianza. Solo una profesora de francés que hablábamos de cosas. Pero mi tutor, él nunca ha comunicado con nosotros. Son más exigentes. [...] Allí más disciplina, porque los profesores eran exigentes y les echaban. Pero aquí no, aquí, los alumnos hablan como vulgar con los profesores.”*

Per la seva banda, la Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l'IES D) atribueix aquests comportaments indisciplinats a la immaduresa d'uns alumnes (generalment autòctons) encara infantils:<sup>21</sup>

*“Aquí el alumnado es más impertinente con los profesores, son más directos, y son más descarados. Ahí no, porque si haces eso..., es que no puedes hacerlo y punto. Porque vas a la dirección y a lo mejor te expulsan. Los alumnos aquí son más infantiles. Tienes 15 años, 16 años antes de hacer el bachillerato y se comportan infantil. Yo lo veo más infantil que yo. Se lo tendrían que tomar más en serio.”*

---

<sup>21</sup> Ens endinsarem en els significats i en les implicacions d'aquestes atribucions a l'apartat 6.1.

Cal destacar que, a diferència del cas de l'alumnat llatinoamericà, tots els alumnes entrevistats procedents de països de l'Europa de l'Est complementen els significats d'aquestes distàncies quant a l'ordre disciplinari establert a les aules amb referències constants al fet que els ritmes d'aprenentatge i la dificultat de les matèries eren força superiors en les seves antigues escoles que en els seus nous instituts.<sup>22</sup> En aquest sentit, s'estableixen homologies clares entre el nivell de disciplina dels comportaments i el nivell de rigor dels ensenyaments escolars. És més, també és freqüent que aquests alumnes enyorin una escolarització globalment més estricta: una escolarització en què s'aprèn més i de manera més rigorosa, en aules estrictament disciplinades.

Aquest discurs té certs paral·lelismes amb el dels dos alumnes xinesos entrevistats. Tant el Chang (quart d'ESO, IES D) com el Hobo (tercer d'ESO, IES F) fan referència a les seves experiències en uns contextos escolars d'origen força més rigorosos, tant pel que fa als ritmes d'aprenentatge i, en conseqüència, a l'esforç necessari per seguir-los, com en el terreny de les dinàmiques de control i motivació establertes pel professorat. Si bé ambdós agraeixen la més gran proximitat i permissivitat dels seus professors i professores actuals, no per això deixen de remarcar la necessitat que aquestes actituds docents tinguin un límit més clar que el que ells perceben en l'actualitat. No només perquè pensen que aquesta és la manera de garantir més ordre a l'aula, sinó també perquè el contrast de realitats educatives els porta a associar una rigidesa i un distanciament disciplinari més grans amb uns processos d'aprenentatge de més qualitat. Vegem com ho expressen:

“Allí los profes más serios que aquí. Por ejemplo, si no están hechos los deberes, pues manda más deberes que los otros por a fer-lo i si no, a copiar unas palabras o frases más de cent o cinc-cientos veces. Si arribes tard, fora de classe, no deixa entrar. Allí molt dur. [...] Si parlo a classe, te quedas ahí sense pati, o copiar, i parlen amb pares d'alumnos. [...] Aquí profes no són tan serios, pero mayormente són molt amables. A mi m'agraden més o menys igual. M'ajuden molt, una mica así.”

(Chang.)

“A Xina una mica bé. Ja havia acabat institut. Institut més gran que aquí i estudia molt. Cada dia tenim dotze hores para estudiar. Como nou classes. Comencem a les dos quarts de set i fins a la nit, nueve y media, dos quarts de deu. El profe tenemos molts deures. I molt dolent, perquè así, picar. Dos o tres pals. Els alumnes com xerren molt, el profe s'enfada molt. Nosaltres, no com aquí. Des de petits ja estudiem molt, como matemáticas. No com aquí. [...] A la tarda tenim dos hores

---

<sup>22</sup> Insistirem en aquesta constatació en el punt 3.3.2.

para descansar o deures. I a cada classe tenim deu minuts para descansar. [...] El profe aquí, no como el profe de China, no está mal, es simpática.”

(Hobo.)

\* \* \*

Hem remarcat sobretot els casos en què el distanciament entre les vivències escolars d'origen i les del centre d'acollida és experienciat de manera més significativa. Fent servir la conceptualització de Bernstein (1977, 1990), podríem arribar a concloure (si bé de manera molt aproximativa) que bona part de les experiències d'estranyesa relatades tradueixen les implicacions d'un trànsit sobtat des d'un model més pròxim a les denominades pedagogies visibles (escoles en origen) a un model que tracta d'aproximar-se als paràmetres de les pedagogies invisibles (escoles d'acollida);<sup>23</sup> d'una escolarització basada en codis educatius de tipus agregat (classificació i emmarcació fortes) a una altra basada en codis més integrats (classificació i emmarcació dèbils); d'unes relacions pedagògiques de ferm tancament disciplinari a unes relacions que flexibilitzen certs usos normatius de control i avaluació; d'unes relacions d'ensenyament-aprenentatge “centrades en el professorat” a unes altres justificades des del paidocentrisme (que entenen l'alumnat en tant que col·lectiu divers, que necessita un tractament comprensiu i individualitzat) i el constructivisme significatiu i motivacional; des d'uns marcs curriculars construïts des de la noció del coneixement com a “estat tancat de sabers” cap a currículums que tendeixen a promoure l'aprenentatge de les “formes de conèixer” i de l'educació en determinats valors, etc.

Tant si aquestes situacions són més representatives de les vivències escolars del conjunt d'alumnes nouvinguts d'origen immigrant com si ho són menys, parar-hi atenció és en tot cas necessari. Altrament, es pot perdre de vista els significats d'unes estranyeses, d'unes dissociacions<sup>24</sup> enormement transcendents en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat.

En el pla de la percepció i del posicionament respecte de les geografies adolescents articulades en l'àmbit escolar, l'abast d'aquestes experiències és igualment

---

<sup>23</sup> En el cas espanyol i català, l'abast d'aquestes aproximacions és encara ben incert.

<sup>24</sup> Utilitzo novament la conceptualització de Bernstein (1977), que 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.

transcendental. I ho és en la mesura que es deixa sentir el pes de certes continuïtats de significat entre conjunts de pràctiques i estils “transgressors”. Tal i com insistirem més endavant, “passar dels professors”, sovint interpretat com a equivalent a “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 normatives adultes, a les obligacions i responsabilitats que es tenen com a bon/a fill/a, bon/a estudiant o bon/a jove.

### 3.3.2. Més fàcil, més difícil

En les entrevistes realitzades, els nois i les noies d’origen estranger també han fet referència a les distàncies percebudes respecte al grau de dificultat de les matèries impartides en llurs escoles d’origen i d’acollida. En aquesta sentit destaquen algunes diferències en els nivells de complexitat dels continguts curriculars, els ritmes d’aprenentatge, els estils didàctics del professorat, els horaris escolars, el volum de treball que cal fer..., elements a partir dels quals es construeix la percepció d’exigència i dificultat d’una realitat escolar i l’altra. Tot seguit ens hi aproximarem, a partir de les principals “constants” extretes del treball empíric dut a terme. Com en l’apartat anterior, organitzem l’exposició per contextos de procedència.

Els alumnes procedents de països de l’Europa de l’Est veuen els continguts considerats en el currículum com una de les distàncies principals (si no la principal) respecte a l’escola d’origen. Prenent com a indicador principal el grau de dificultat dels continguts de matemàtiques i anglès —aquestes assignatures no tan sols són més fàcilment comparables, atès que s’hi pot relativitzar el pes de la llengua vehicular, sinó que a més acostumen a ser les matèries mencionades més recurrentment pels nostres entrevistats a l’hora d’establir l’abast de les distàncies entre els nivells de rigor d’uns i altres contextos curriculars—, és generalitzada la percepció que en incorporar-se a la nova realitat escolar s’experimenta un retrocés significatiu. Tots ells consideren que a les escoles d’origen les matèries eren més avançades, i que al centre d’acollida han repetit temaris ja coneguts, corresponents a cursos ja superats. Les distàncies apuntades acostumen a oscil·lar entre dos i quatre cursos:

*“Pues el nivel era más alto. Por ejemplo, lo que hacemos en mates ya lo había pasado hace tiempo allí, no sé..., hace cuatro años. Es que allí, por ejemplo, ya casi estábamos hablando inglés y aquí solo estábamos estudiando las paraules y todo eso. Es más fácil aquí. Yo allí, por ejemplo, era casi el peor de inglés y aquí lo sé todo.”*

(Mykola, ucraïnès, estudiant de tercer d’ESO a l’IES D.)



*“Sí, bastante. Es que, no sé..., aquí el nivel es muy bajo..., de..., bueno, de mates, geografía, sociales... Allí hacía las cosas que aquí hacen en primero de bachillerato o en cuarto.”*

(Diran, armeni, estudiant de tercer d’ESO a l’IES F.)

*“Todas las asignaturas. Por ejemplo lo que hago aquí ahora, hacía yo cuatro años antes en mi país. Porque aquí la ESO es muy fácil, porque en bachillerato lo aprendes todo. Allí no, allí medio lo aprendes en la general y medio en bachillerato. Aquí hacen todo en bachillerato. Sobre todo inglés y matemáticas. Los profes no saben esto.”*

(Anya, moldava, estudiant de quart d’ESO a l’IES F.)

*“El programa és més difícil que aquí. Perquè, per exemple, en matemàtiques, o en les naturals, jo estudiava això dos anys abans, o un any abans.”*

(Luda, russa, estudiant de quart d’ESO a l’IES B.)

*“No, en general no es difícil, porque esta cosa de unas asignaturas, por ejemplo de matemáticas, lo que hacemos ahora yo ya lo hice a los diez años o a los once... En dibuix, de crèdit variable, es también más fácil, porque en Rumanía hacemos unas cosas más difíciles, y anglès también...”*

(Dorina, romanesa, estudiant de segon d’ESO a l’IES C.)

*“Porque en mi país lo que ellos hacen en primero de ESO yo ya lo había hecho en mi país, ya lo había hecho todo. El primer año yo ya sabía todo lo que hacen... Porque, yo qué sé, en catorce años en mi país estás en segundo, yo ya lo había hecho eso.”*

(Angela, romanesa, estudiant de tercer d’ESO a l’IES C.)

La comparació del grau de dificultat de les matèries es complementa amb referències al nivell d’exigència dels ritmes d’aprenentatge. La densitat dels programes curriculars d’origen implica, també, un volum de treball més gran. Aquí apareixen referències al nombre d’hores que els alumnes han de dedicar en horari extraescolar a les feines encomanades pels professors. Les diferències són notables:

Diran: *Aquí no dan muchos deberes, allí sí. Me gustaba eso, me gusta trabajar...*

E: *¿Allí te ponían más deberes que aquí?*

Diran: *Sí, muchos. El doble.*

(Diran, armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F.)

Part d'aquestes diferències s'expliquen per l'aplicació d'una pràctica pedagògica força estesa en aquests contextos escolars: diàriament uns quants alumnes són seleccionats pel professor per recitar la lliçó del dia anterior davant la resta del grup. No cal dir que aquesta pràctica introdueix un nivell d'exigència important en el treball que els alumnes han de realitzar a casa, sobretot tenint en compte que bona part dels alumnes comenten que l'exercici és puntuat i la nota considerada en l'avaluació de l'alumne. Així ho relata l'Angela (romanesa, estudiant de tercer d'ESO a l'IES C):

*“Es que allí, no sé, cada día nos preguntan lo que dijo ayer y nos sacan ahí, delante de todo el mundo... De toda la clase salen cuatro y dice [el profesor]: “¿Has estudiado?”, y te pregunta: “Di la lección de ayer” y toda... vamos, todo, todo. Y los que no lo sabían, pues le ponían un cuatro, una mala nota, que yo no la saqué nunca pero bueno, y ponía un cuatro, y no le importaba que no podías haber estudiado...”*

El volum de deures posats als alumnes acostuma a ser un dels exemples més utilitzats per comparar el grau de dificultat de les assignatures dels països d'origen amb les assignatures del nou institut:

*“Las asignaturas, más fáciles que en mi país. En mi país tienes que memorar mucho y tienes que escribir todo lo que dice el profesor, y habla rápido. Y entonces para el próximo día tienes que saber todo. Y no te puedes presentar sin... Aquí es mucho más fácil.”*

(Anya, moldava, estudiant de quart d'ESO a l'IES F.)

Un bon nombre d'alumnes d'origen llatinoamericà també percep que el grau de dificultat de les assignatures és superior en les seves escoles d'origen. Val a dir, però, que les diferències no són comparables a les expressades pels nois i les noies procedents de països de l'Europa de l'Est, atès que s'acostumen a quantificar en uns quants mesos o unes quantes setmanes. És freqüent que la percepció que en el context d'origen es va un pas per endavant en algunes matèries sigui motivada pel fet d'haver repetit aquí alguns dels darrers continguts treballats allà:

E: *¿Era muy diferente, la escuela de Colombia, del instituto?*

Jennifer: *Sí, porque es que en Colombia es un poco difícil el estudio y aquí, comparado con Colombia, me parece fácil. Íbamos más avanzados, porque en*

*matemáticas allá me han enseñado cosas que cuando llegué aquí apenas estábamos tomando, y las cosas de aquí hacía mucho tiempo que las habíamos tomado allí.*

E: *¿Cuánto tiempo?*

Jennifer: *Por ahí un mes o algo así.*

E: *¿Y a parte de las matemáticas, ¿en qué otras materias estábais más avanzados en Colombia?*

Jennifer: *Sí. En ciencias naturales. Es que había unas cosas de unas rocas que hacía por ahí dos semanas que ya las habíamos tomado allí.*

(Jennifer, colombiana, estudiant de segon d'ESO a l'IES D.)

Les diferències expressades acostumen a ser d'aquesta índole. Així doncs, cal ser curiosos i relativitzar-ne el valor objectiu. No obstant això, independentment de la fonamentació objectiva d'aquestes diferències, pensem que és important posar en relleu que alguns alumnes d'origen llatinoamericà consideren més avançades les seves escoles d'origen en algunes matèries, i que són minoria aquells que les consideren menys avançades. Insistim, però, en el caràcter estrictament aproximatiu de l'exercici que estem realitzant en aquest apartat.

En el cas dels alumnes procedents de països de l'Europa de l'Est, les percepcions expressades són força homogènies. Aquí, en canvi, es formulen opinions bastant variades. Aquesta més gran diversitat respon, en bona mesura, a les diferències existents entre els diferents sistemes educatius de l'Amèrica llatina. És habitual que els alumnes percebin que a llurs escoles d'origen algunes assignatures eren més avançades que a l'institut i en altres més endarrerides; també apareixen assignatures que no s'han treballat mai. En les cites següents en veiem alguns exemples:

*“Yo allí..., no sé como le dirán aquí, pero yo en Honduras estaba en sexto, y cuando vine aquí todo lo que estaban enseñando aquí yo lo había visto allí. Porque allí en Honduras en junio no salen de clase, salimos en octubre, me parece, o en noviembre. Acabé el curso, no tuve vacaciones y vine aquí en enero, entonces todo lo que había visto yo allí en Honduras lo vine a ver aquí otra vez. [...] Ya lo había hecho. Allí yo no había visto ni física y química ni tecnología, pero lo demás sí que ya lo había visto. En las mates lo mismo, en castellano también, todos igual, lo mismo. Bueno, dibujo no, porque el año pasado no tuve dibujo, pero en casi todas las materias lo mismo”.*

(Juliana, hondurenya, estudiant de segon d'ESO a l'IES F.)

*“Lo que están enseñando en matemáticas acá, yo ya lo sé. Castellano también... En tecnología sí, no entiendo nada. Teóricamente tecnología es tecnología para el ordenador... Pero acá no entiendo. Nos ponen cosas de agricultura y todo eso.”*

(Jennifer Fabiola, colombiana, estudiant de segon d'ESO a l'IES B.)

*“En matemáticas yo creo que el nivel era un poco más adelantado. En el tiempo que aprendí catalán todo eso que estaban dando ya lo había dado en Cuba. Física y química aquí se empieza en cuarto y en Cuba se empieza desde segundo de la ESO, o sea que ya la tenía avanzada, ya cuando llegué a cuarto, el principio por lo menos ya lo había dado. No el inglés. En Cuba el inglés, aunque parezca que está así, muy cerca de Estados Unidos, pues no. Muy mal, muy mal. [...] La enseñanza allá es más difícil, pero más para el final aquí viene a ser más difícil, o sea cuando eres más joven la enseñanza es más difícil que la de aquí, cuando eres más mayor es más difícil aquí.”*

(Alfredo, cubà, estudiant de segon de batxillerat a l'IES D.)

A diferència dels alumnes de l'Europa de l'Est, els nois i les noies d'origen llatinoamericà, en termes generals, no remarquen diferències significatives pel que fa al nivell d'exigència dels ritmes d'aprenentatge. No tenen la impressió que hagin variat en excés. On sí que perceben diferències importants és en els horaris escolars. Els alumnes acostumen a destacar el pas d'uns horaris menys “rigorosos” a uns de més “exigents” com una de les principals dificultats a l'hora d'adaptar-se a la nova realitat escolar (en els seus països d'origen la jornada escolar habitualment es concentra en horari matinal). El fet d'haver d'assistir a classe també a la tarda acostuma a ser viscut com un esforç addicional i una renúncia a temps de lleure. Així, en referir-se a la nova jornada escolar, són freqüents els sentiments de pesa.

En el cas dels nois i les noies d'origen marroquí, en general consideren més avançades les matèries dels centres d'acollida. A diferència dels casos anteriors, en les entrevistes no s'ha fet referència a la repetició de continguts ja apresos en el país d'origen, ans al contrari: és habitual que els alumnes subratllin els dèficits instructius amb què arriben i les dificultats que tenen per seguir les assignatures:

*“Yo creo que este año repetiré, porque no estoy sacando buenas notas. No es que no quiera, es que no puedo. Mates, experimentales, inglés... no puedo. Porque en Marruecos el nivel de esto era más bajo y tengo que empezar de cero, casi.”*

(Mustafà M., estudiant de quart d'ESO a l'IES E.)

L'abast d'aquestes diferències de nivell és molt divers. Alguns alumnes perceben que les distàncies entre l'escola del Marroc i la d'aquí són mínimes, altres evidencien

importants dèficits formatius quan arriben. La Caliana (estudiant de quart d'ESO a l'IES A), per exemple, no havia anat mai a l'escola:

Caliana: Nosaltres no vivíem a Nador, dins, sinó a un poble a fora. I no anàvem al cole perquè no hi havien autobusos i era molt lluny, quasi quatre hores de caminar.

E: I quan vas arribar aquí vas conèixer per primer cop com era una escola, i les coses que es feien, i tot això. Devia ser difícil, no?

Caliana: Sí.

E: Per què?

Caliana: Perquè quan comences el cole des del principi, saps fer anar una mica com es fan els números i escriure el teu nom i així. Però quan vam arribar, nosaltres vam començar de zero. Vam haver d'aprendre a escriure i fer tot.

Desconeixem quin és el nombre d'alumnes que arriben en aquesta situació personal. De ben segur es tracta d'un cas residual, però mostra l'extrem a què poden arribar aquests dèficits i, sobretot, exemplifica l'ampli ventall de situacions de partida existents. Insistim, però, que aquesta no és la situació més freqüent entre els nois i les noies d'origen marroquí que hem entrevistat.

Sovint, en referir-se al nivell de dificultat de llurs centres d'origen, també fan referència a les pràctiques pedagògiques del professorat. S'assenyalen aquí maneres de fer que dificulten l'aprenentatge dels continguts considerats en els programes curriculars, com ara estils didàctics poc entenedors o actituds poc atentes a les evolucions de l'alumnat. La Shamima (tercer d'ESO, IES C) comenta, amb to irònic, que a les hores de classe els professors del Marroc "ens donen deures i van a dormir". La Kaniz (segon d'ESO, IES C) s'expressa en la mateixa direcció:

Kaniz: Allà ve la professora, posa exercicis a la pissarra i va darrere de tot i va menjant [...]. Quan comences el primer curs, tu no saps res, i et feien multiplicació i ella anava a seure allà i ja està. I...: "Tu, fes-lo", i no t'explica res.

E: I aquí?

Kaniz: No, no, aquí sí. Si no saps, t'ensenyen com es fa.

En contrast, es manifesta que a les aules d'acollida la transmissió de continguts és més reeixida i es gaudeix d'un més gran acompanyament del professorat en el procés d'aprenentatge i assoliment dels objectius didàctics corresponents. Així, malgrat que les

matèries es considerin més avançades, els processos d'ensenyament-aprenentatge són valorats com a més "fàcils".

### 3.3.3. Altres veus: les famílies

L'opinió de les famílies sobre l'escolarització de llurs fills s'expressa en la major part dels casos a partir de la comparació entre els sistemes educatius dels països d'origen i la impressió que han adquirit del funcionament de l'educació a Catalunya. Aquesta impressió és principalment producte de la reproducció de les vivències dels seus fills, concentrada en les temàtiques de més interès o més visibles per als pares: el nivell d'estudis i les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumne. Un tercer tema central és la relació entre les famílies i l'escola, que ja no es basa en les opinions dels fills sinó en l'experiència pròpia.

En aquest apartat és útil, com ja hem fet amb les impressions dels alumnes, presentar les visions que tenen les famílies sobre el sistema educatiu català en funció del seu origen geogràfic. Tornem a remarcar que es tracta d'una aproximació i que no pretenem establir línies de causalitat, però pensem que és útil partir d'una certa classificació, ja que, com hem dit més amunt, les opinions expressades per les famílies entrevistades parteixen majoritàriament de l'explicitació de les distàncies respecte als sistemes educatius d'origen.

Comencem pel nivell d'estudis. Aquest és un tema remarcat de forma especial per les famílies procedents de països de l'Europa de l'Est. El salt existent entre els ritmes d'aprenentatge propis dels sistemes educatius d'origen i els de Catalunya esdevé una de les preocupacions principals per a les famílies provinents d'aquests contextos geogràfics. La mare de la Marina i l'Eva (d'origen moldau) ho expressa així:

*“En nuestro país [el sistema educatiu] es un poco más adelantado, Aquí es un poco más fácil. Por ejemplo, lo que estudiaba ella el año pasado, ella ya lo había hecho en nuestro país.”*

Aquestes distàncies manifestades en referència al nivell acadèmic no són vistes com a quelcom reduït sinó que en alguns casos suposen una diferència de diversos anys d'estudi. El germà gran del Diran (armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F) afirma:

*“Aquí me parece bajo el nivel de la escuela. [...] Por ejemplo, en matemáticas lo que allí hacen a los once años, aquí a los catorce.”*

La preocupació d'aquests pares, acostumats a lògiques educatives molt competitives, es tradueix en un sentiment d'angoixa patent en algunes de les afirmacions, com les dels pares de la Dorina (romanesa, estudiant de segon d'ESO a l'IES C)

*“[...] hace cosas que hacía hace dos años en mi país. [...] Si ahora voy a mi país con Dorina, ella está atrasada, ya no puede volver [...]. Como la clase está abajo, cada mes ella abajo [...]. Yo quiero cambiarla de escuela”.*

Un element clau per entendre la percepció dels pares de l'Europa de l'Est respecte al que per ells és un baix nivell educatiu és la poca feina escolar que els seus fills han de fer a casa. Els sistemes educatius del bloc de l'antiga URSS requereixen, encara avui dia, un alt grau de dedicació a l'ensenyament, que s'estén més enllà de l'horari lectiu, i que obliga els alumnes a destinar un temps considerable a la realització dels deures. El funcionament del sistema educatiu català, en què els deures no constitueixen un gran volum de feina, és interpretat per les famílies com una manca d'exigència. El pare de la Dorina ho sintetitza així:

*“En Rumanía tienen que estudiar en casa tres o cuatro horas, aquí nada, media hora, nomás [...]. Su madre le dice: “Estudia, estudia” y ella dice: “Soy la primera, ¿qué más quieres?” y yo le digo: “Pues más, quiero más”.*

Les famílies llatinoamericanes també fan referència a les distàncies entre els sistemes educatius dels seus països d'origen i el català, però en aquests casos prima la idea que el sistema educatiu d'acollida implica un nivell d'aprenentatge més alt. La mare de la Juliana (hondurenya, estudiant de segon d'ESO a l'IES F) i la del Gabriel (venecolà, estudiant de segon d'ESO a l'IES C) coincideixen:

*“Hay muchas diferencias [...]. Aquí es más difícil. Allá me imagino que enseñan lo básico.”*

(Mare de la Juliana.)

*“Aquí dan las cosas más avanzadas y los acostumbran a que se independicen más, no tienen que estar con la mamá y el papá; allá están más protegidos; aquí son más abiertos, eso me gusta [...]. Aquí las instalaciones y el material son mucho mejores.”*

(Mare del Gabriel.)

De fet, aquesta última cita resumeix dos elements centrals per entendre l'origen d'aquesta percepció: un nivell d'estudis més avançat i unes infraestructures escolars millors.

Ara bé, les distàncies observades pels pares entre l'educació catalana i la llatinoamericana no impliquen salts tan importants com els que perceben les famílies de l'Europa de l'Est. Fins i tot, en casos determinats, aquest avantatge del sistema català respecte al del país d'origen és inexistent, en distingir entre l'escolaritat pública i privada a l'Amèrica llatina. Així ho expressa la mare de la Gisela (equatoriana):

*“En un colegio militar [...] van también adelantadillos. [...] Es que no estamos hablando de escuelas como aquí, son mucho más inferiores, en el sentido de que hay más alumnos, menos recursos... no es lo mismo, aquí un colegio del Estado es muy parecido a los colegios particulares de allá.”*

Les referències que els pares marroquins fan respecte al nivell d'estudi en les entrevistes són poques. Aquestes famílies coincideixen a considerar que l'escola catalana és de més nivell que la marroquina, però aquesta percepció no es basa estrictament en els ritmes d'aprenentatge sinó més aviat en els hàbits organitzatius. Per als pares que han viscut el sistema educatiu marroquí, l'atenció i la cura que es dona als nens a les escoles catalanes és el factor més important per considerar-les bones escoles, sense entrar en detall en els continguts curriculars impartits. Així ho veuen, per exemple, els pares del Mustafà L. (marroquí, estudiant de segon d'ESO a l'IES A) i de la Lina (marroquina, alumna de quart d'ESO a l'IES B):

*“El colegio es muy diferente aquí. Aquí mejor que allá. Para estudiar. Allá no cuidan niños ni nada, aquí están bien, allá no.”*

(Pare del Mustafà L.)

*“Aquí mejor. Aquí gente trabaja bien [...]. Allí profesor no trabaja, gente de mucho dinero sí, pagar cada mes, gente pobre no. [...] Pagar cada mes y niños bien, si no, no.”*

(Pare de la Lina.)

Altres cops, i tal com passava amb el cas de l'Amèrica llatina, les famílies deixen entreveure les grans disparitats existents entre la xarxa pública i la xarxa privada d'escolarització en els seus països. Així, les diferències expressades es refereixen



principalment a la xarxa pública marroquina, sense entrar a comparar les distàncies respecte a l'escola privada.

Les opinions de les famílies sobre el sistema educatiu d'acollida van més enllà del nivell d'estudis. La comparació de l'escola catalana respecte a la del context d'origen també tracta d'una segona qüestió: la relació alumnat-professorat. En aquest punt no ens estendrem gaire, ja que les lògiques són molt coincidents amb les expressades pels alumnes, principalment perquè les percepcions dels pares sobre les dinàmiques dins de l'aula estan fonamentades en la informació que els proporcionen els seus fills.

L'opinió de totes les famílies entrevistades se centra en la diferència d'actitud del professorat respecte a l'alumne, en el sentit de considerar que les relacions a Catalunya són molt més properes, sense les barreres o jerarquies que s'estableixen —encara que per motius diferents i de forma diferent— en els països d'origen. El respecte pel professorat, o més ben dit, la falta de respecte envers el professorat, és una impressió generalitzada entre els pares dels alumnes immigrants. La cunyada del Diran (armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F) i la mare de la Gisela (equatoriana), parlen en un mateix sentit:

*“Aquí la profesora y los alumnos son como amigos, pero en mi país hay más respeto. [...] En Armenia siempre hay respeto con mayores.”*

(Cunyada del Diran.)

*“Allá son más rígidos. [...] Allí les tienen más respeto...”*

(Mare de la Gisela.)

Les relacions entre les famílies i l'escola són objecte de nombroses referències a les entrevistes realitzades. Tal i com hem vist en els dos temes que acabem de tractar, la descripció de les relacions famílies-professors es fa sobre la base de comparacions constants respecte a les dinàmiques que s'establien amb les escoles d'origen.

Simplificant, podem afirmar que les relacions família-escola tant a l'Amèrica llatina com a l'Europa de l'Est són molt més intenses que les que s'estableixen a Catalunya. En tots dos contextos geogràfics les reunions de pares són freqüents, sovint una reunió cada mes, i a més, el diàleg individual del professor amb cada família és constant. Els pares emfasitzen la importància del seguiment continu que poden realitzar a través de les informacions que els arriben de l'escola. Vegem-ne alguns exemples:

*“En Armenia, reuniones de todos los padres hay una cada mes. La profesora explica todo sobre los niños [...]. Si ha hecho una cosa mal, llaman a los padres.”*

(Germà del Diran, Armènia.)

*“El profesor en Rumanía es muy duro y se interesa más con padre y familia. Si hijo no estudiar, teléfono y padre y madre hablar con profesor [...]. Aquí, una reunión al año, nosotros una al mes, o dos o tres meses.”*

(Pare de la Dorina, Romania.)

*“En Ecuador se hacen reuniones cada mes o cada dos meses, las notas no se las dan a los niños [...]; es un poco más rígido.”*

(Mare de la Gisela, Ecuador.)

*“Allá [les relacions professors-pares] son más próximas, y en cuanto a los profesores con el alumno son también más cercanas, están más pendientes de ti, están constantemente en charlas con los padres.”*

(Mare del Gabriel, Veneçuela.)

Com a conseqüència, la primera sensació dels pares en escolaritzar els seus fills aquí és de certa desatenció cap a les famílies, de llunyania de l'escola respecte als pares. La mare de la Marina i l'Eva (família moldava) i la mare de la Gisela (família equatoriana) ho expliquen així:

*“En nuestro país si algo pasa, el tutor viene rápido a casa y te dice por qué ha faltado, por qué no hace caso... y aquí no. Yo me esperaba que me llamaran para explicarme las cosas y poder poner todo en su sitio pero no...”*

(Mare de la Marina i l'Eva.)

*“Tuvimos una reunión con opiniones de todas [...], y de ahí no he vuelto a ir más. Le dije a la tutora si alguna cosa pasa no dude en llamarme, pero no me ha llegado ninguna queja.”*

(Mare de la Gisela.)

Però malgrat aquesta primera impressió, totes les famílies coincideixen a senyalar que, un cop coneixen el funcionament del sistema educatiu, el problema no és de desatenció sinó de falta d'iniciativa de l'escola. És a dir, les famílies llatinoamericanes i les de l'Europa de l'Est consideren que, tot i que la comunicació es produeix sempre per iniciativa de les famílies, un cop s'estableix, la resposta del centre educatiu és sempre

bona. El pare del Diran (Armènia) i la mare de la Juliana (Hondures) expliquen així les seves experiències:

*“Aquí no llaman, yo voy [...]. Es costumbre allí, el padre pasa por la escuela [...] ¿Aquí hacen reuniones de todos los padres juntos? No nos han dicho nunca. Si hay cualquier cosa con Diran, puede pasar el padre, pero reuniones no ha habido.”*

(Pare del Diran.)

*“Las reuniones a las que he ido, muy bien. Para estar pendiente de ella, soy yo la que llamo. Me gustaría que fuese la escuela quien tomase la iniciativa para que esté uno más pendientes de sus hijos.”*

(Mare de la Juliana.)

Un nou element destacable és l'associació que estableixen aquests pares entre la poca relació família-escola i la despreocupació de les famílies autòctones respecte de l'educació dels seus fills. És a dir, consideren que si les escoles no estableixen més lligams amb les famílies és perquè les famílies catalanes no hi estan interessades. Les mares de la Juliana (Hondures) i de la Dorina (Romania) ho expressen clarament:

*“Allá es muy común que la madre esté más encima del hijo en los estudios, aquí es muy poco, ¿eh? A mí ya me han dicho los profesores que no hay muchos casos así, de los padres que vayan a preguntar por los alumnos [...]. Venimos de un país con otras costumbres [...]. Yo, como madre, me gustaría que hubiera más citas con los profesores...”*

(Mare de la Juliana.)

*“Aquí, familia no se interesa por hijo, nosotros sí.”*

(Mare de la Dorina.)

Aquest ens sembla un punt important a destacar, ja que sovint certes afirmacions i representacions d'ordre “públic” van justament en el sentit contrari. És habitual que dels discursos sobre la immigració a les aules emergeixi una imatge de les famílies immigrades com a desinteressades respecte de l'evolució dels seus fills i poc sensibles a la participació a l'escola. Tornarem sobre aquesta qüestió en l'apartat 7.2.

Com a contrast a les opinions de les famílies de l'Europa de l'Est i de l'Amèrica llatina, hem de tenir present la percepció dels pares marroquins. Al Marroc el contacte entre les

famílies i l'escola és pràcticament nul, motiu pel qual els pares no estan acostumats a visitar l'escola ni a participar en les activitats organitzades al centre educatiu. Al Marroc, com aquí, són els pares els qui, quan ho consideren necessari, demanen entrevistar-se amb el professorat. Partint d'aquesta experiència prèvia, el sistema de relacions establert en els instituts catalans no els sembla distant i, en alguns casos, el consideren fins i tot molt positiu. Així ens ho feia saber la traductora que ens va ajudar en l'entrevista amb la mare de l'Adiva i la Rihana (Marroc):

“Diu que molt bé, perquè al Marroc no li trucaven per informar-la de com van els seus fills, ni si falten, ni si van malament, a no ser que sigui molt greu. [Al Marroc] no s'interessen per informar els pares, però aquí sí que li truquen bastant, li demanen de fer entrevistes, d'assistir a les reunions d'aula, fins i tot d'AMPA i demanen la seva participació, i molt bé.”

Reprenem el tema que hem esmentat breument amb anterioritat: la participació dels pares a l'escola. Segurament els motius de la manca de participació dels pares immigrants a les dinàmiques escolars no són gaire diferents dels que argumenten les famílies autòctones, encara que alguns es manifesten amb una força especial a causa de les peculiars situacions en què viuen les famílies immigrades. Una de les explicacions principals és la manca de temps:

*“Cada año me llaman. Si tengo tiempo voy, pero si estoy trabajando no tengo tiempo para ir [...]. A las reuniones de padres no voy, si estás trabajando no puedes ir, quieres descansar.”*

(Pare del Mustafà L., Marroc.)

*“Sí, hacen reuniones de padres pero no puedo por razones de horario.”*

(Mare de l'Alberto, Equador.)

*“Si tuviera tiempo, iría a preguntar más pero trabajo, estudio... y no me da tiempo. Pero ya encontraré tiempo.”*

(Mare de la Marina i l'Eva, Moldàvia.)

*“Un día cada mes, voy a ver a la directora, qué pasa, si bien o no bien [...]. No trabajar si llueve, ese día a la directora.”*

(Pare de la Lina, Marroc.)

El segon impediment per establir més relació entre les famílies immigrades i el professorat és la llengua, és a dir, el desconeixement que els pares en tenen. En el cas dels llatinoamericans aquesta trava és important pel que fa a les reunions conjuntes de pares —on es parla en català— però no en les reunions personals —on el professor pot fer servir el castellà—, motiu pel qual es prefereix parlar directament amb el tutor en comptes d'assistir a les reunions de pares. El mateix els succeeix als pares que ja tenen certs coneixements de castellà però que encara no parlen català:

*“Fui a una reunión pero hablé con la profesora porque no entiendo el catalán.”*

(Mare del Gabriel, Veneçuela.)

*“No entiendo catalán, mejor hablo con profesor. [...] No me llaman, yo fui sola para preguntar, [...] hablar con tutora.”*

(Mare de la Dorina, Romania.)

En aquelles famílies afectades per dificultats lingüístiques, tant en castellà com en català, aquestes dificultats esdevenen en molts casos el motiu de la incomunicació total amb l'escola:

*“En Marruecos la mujer va a preguntar. No hay reuniones ni nada. Aquí sí que hay [...] pero nunca llamar [...], pero yo no entiendo mucho.”*

(Pare de la Safia, Marroc.)

*“Sí que han convocat el meu pare a reunions, però ell no hi ha anat mai, perquè li feia vergonya, a més a més no entén el català i no sempre hi ha un traductor.”*

(Sabiha, Marroc.)

## 4. Els valors dels aprenentatges

Una vegada senyalades les dificultats, les incerteses i les estranyeses a què s'enfronten els alumnes immigrants en incorporar-se als centres de secundària, passem ara a analitzar els valors i sentits que aquests alumnes assignen als diferents aprenentatges que hi ha en joc en la seva escolarització. El valor instrumental que els nois i les noies d'origen estranger confereixen a aquests aprenentatges és a la base de la construcció de significat dels diferents espais i dispositius pedagògics, tant específics com ordinaris. Factors com les distàncies idiomàtiques de partida, les distàncies acadèmiques respecte al context escolar d'origen, el valor d'ús de les llengües autòctones, el temps d'escolarització en el centre d'acollida o les expectatives acadèmiques configuren unes percepcions determinades d'utilitat instructiva d'aquests espais que, alhora, generen formes d'interpretar-los diverses.

Aquestes diferents maneres d'entendre els espais comporten en l'alumnat d'origen estranger un seguit d'actituds i disposicions que tenen com a resultat uns estils presencials determinats, unes formes determinades de fer-se presents als diferents espais. Al llarg d'aquest capítol mirarem d'analitzar els diversos elements que estructurin les formes d'interpretar i de viure tant el pas per l'aula d'acollida com la presència a l'aula ordinària, parant especial atenció als valors concedits als aprenentatges que els són propis. També es farà alguna referència a qüestions d'ordre expressiu i relacional (hi aprofundirem en capítols posteriors), però l'eix central del capítol seran els valors instrumentals que els alumnes immigrants confereixen a aquests dos espais. Abans d'endinsar-nos-hi, però, ens detindrem uns instants a analitzar un dels factors centrals per a comprendre'ls: el valor d'ús de la llengua vehicular entre l'alumnat immigrant.

### 4.1. La llengua vehicular

En l'espai escolar la major part de nois i noies entrevistats associen l'ús del català a l'activitat acadèmica. El seu aprenentatge és percebut com una condició *sine qua non* per poder progressar satisfactòriament en el terreny acadèmic i arribar a completar l'escolarització obligatòria. El seguiment de les classes, l'ús dels materials didàctics, la relació amb bona part del professorat —tant ordinari com de l'aula d'acollida— passen

pel coneixement de la llengua vehicular. En canvi, a l'hora de relacionar-se amb l'alumnat del centre, el català passa a tenir un valor inferior. Per a l'alumnat immigrant les llengües d'origen i el castellà tenen un valor d'ús més alt; sobretot el castellà, que de forma majoritària s'identifica com a prominent en el terreny de la sociabilitat escolar.

Dels sis instituts visitats (vegeu la taula 1), cinc tenen una població escolar composta majoritàriament per alumnat autòcton castellanoparlant i alumnat d'origen estranger. En aquests contextos el castellà és la llengua que permet eixamplar de forma significativa el camp dels possibles relacionals més enllà dels nois i les noies de la mateixa procedència, mentre que el català no pot fer aquesta funció per la seva condició de llengua d'ús minoritari —en algunes ocasions identificada amb grups marginals o perifèrics.

Les paraules de l'Alfredo (cubà, estudiant de segon de batxillerat a l'IES D) i el Mykola (ucraïnès, estudiant de tercer d'ESO a l'IES D) il·lustren l'ús preponderant del castellà entre els alumnes de l'institut:

*“A mí me hablan en castellano, no sé por qué, porque también todos los profes decían: “A él le hablan en catalán, le hablan en catalán”, pero al final todo el mundo te viene a hablar en castellano. Menos éstos que son de pueblo, que les cuesta mucho hablar en castellano y hablan catalán todo el tiempo.”*

(Alfredo.)

*“Antes el català... pero, no sé, ahora prefiero castellano, como todos hablan en castellano...”*

(Mykola.)

Les següents cites de la Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l'IES D) i el Mustafà M. (marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES E) posen de manifest el valor d'ús desigual de les llengües autòctones en el terreny de la sociabilitat —favorable al castellà—, motiu pel qual posen en qüestió la preeminència de l'aprenentatge del català en els dispositius específics per a l'alumnat nouvingut. Més concretament, d'acord amb aquests alumnes, l'aprenentatge del castellà hauria de tenir més presència a l'aula d'acollida:

*“No conocía a nadie. Pero entendía catalán y hablaba castellano. Pero el catalán no hablaba mucho porque con que no se habla mucho en los institutos. Los alumnos entre ellos hablan en castellano, pues... En catalán, pues a lo mejor en la hora de catalán, o cuando es necesario. Por ejemplo si se hace el treball de recerca pues tendré que hablar en catalán. Pero es que la mayoría de los profes hablan en castellano y los alumnos, entonces... ¿pa qué se aprende esto? No sé. “*

(Rodika.)

*“A mí me parece mal. Si uno viene nuevo tiene que aprender las dos cosas, no sólo una: catalán, catalán, catalán... También de castellano igual, para aprender los dos idiomas. Yo ahora hablo mejor el castellano, porque lo hablo con todo el mundo. El año pasado hablaba mejor catalán, porque hacía más clases de catalán y no conocía muchos españoles.”*

(Mustafà M.)

La identificació generalitzada del català amb els afers acadèmics i del castellà amb els processos relacionals és un factor clau per entendre el valor instrumental atorgat a l'aula d'acollida atès que, com veurem en l'apartat següent (4.2.), els alumnes nouvinguts la perceben principalment com un espai d'aprenentatge intensiu del català, malgrat que també s'hi imparteixen altres matèries. Simplificant, podem avançar que els nois i les noies que més valor concedeixen a l'escolarització obligatòria tendiran a considerar més útil l'aprenentatge del català i, per tant, l'assistència a l'aula d'acollida, mentre que aquells que projecten menys expectatives en l'escolarització obligatòria tendiran a percebre-la com un espai menys profitós. Aprofundirem en aquesta qüestió en l'apartat esmentat.

Fora de l'espai escolar, el valor d'ús del català es devalua notablement. En la major part de centres visitats els nois i les noies d'origen estranger acostumen a percebre el castellà com la llengua d'ús comú entre la població autòctona (recordem que els centres estudiats majoritàriament es troben ubicats en contextos urbans castellanoparlants). Així ho manifesten l'Anya (moldava, estudiant de quart d'ESO a l'IES F) i el Safdar (marroquí, estudiant de segon d'ESO a l'IES E):

*“En la calle escucho más el castellano. El catalán, aunque es fácil no me gusta el catalán, porque hay palabras con acentos y no sé cómo se pronuncian, pero en la calle escucho mucho el castellano. En mi familia yo intento ayudar a mi madre porque ella no sabe. Primero en castellano pero también en catalán. Y también con mis hermanos pequeños.”*



(Anyà.)

*“Aquí en general se habla más castellano. Niños y a veces profesores. Y en la calle más castellano.”*

(Safdar.)

Tret d’alguna excepció, el català no acostuma a ser present en els àmbits de relació quotidians dels nois i les noies d’origen estranger. Les pràctiques de lleure acostumen a ser compartides amb nois i noies del mateix context d’origen —companys de l’institut, veïns, fills d’amics dels pares...— o amb nois i noies autòctons companys d’institut — que, com acabem de veure, acostumen a ser castellanoparlants—, i llurs famílies acostumen a compartir temps d’oci amb altres famílies o familiars procedents dels països d’origen respectius. Per tant, la presència del català en les seves xarxes de relació és pràcticament nul·la. Però si mirem més enllà del teixit social més proper, la presència del català no és gaire superior. De fet, el català és considerat un idioma d’ús pràcticament residual fora de l’espai escolar, circumscrit a determinats col·lectius minoritaris i institucions públiques. Posem-ne alguns exemples.

En el treball de camp realitzat, molt sovint s’identifica l’ús del català amb persones d’edat avançada. Així es recull en les següents cites extretes de les entrevistes amb el Mykola (ucraïnès, estudiant de tercer d’ESO a l’IES D) i la Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l’IES D):

*“Porque hay abuelitas que pasan y preguntan algo en català... o alguien más ahí.”*

(Mykola.)

*“En la calle depende de la gente. Porque la gente más mayor, pues habla en catalán. Es lo que yo he visto. Y los adolescentes pues la mayoría hablan en castellano.”*

(Rodika.)

Sovint també s’associa l’ús del català a grups minoritaris amb un arrelament especial a la llengua i la cultura del país. L’Isaac (equatorià, estudiant de segon d’ESO a l’IES E) parla dels “llufitos” o “catalufos”:

E: Consideres important aprendre català?

Isaac: *Sí. Yo pienso que es importante para aquí, en el instituto. Pero fuera, en la calle, no creo que sirva, allí todo el mundo habla castellano... y si no te encuentras algún “llufito” que hable catalán....*

E: Algun què?

Isaac: *Un “llufito”, un “catalufo”; como les dicen aquí a los que hablan catalán.*

E: És a dir, que el català et serveix per l'institut, per seguir les classes, però fora d'aquí...

Isaac: *Sí, porque en la calle cada persona que ves: castellano, castellano.*

E: No et trobes amb ningú que parli català?

Isaac: *Sí, encuentras así... personas, ya te digo, que son catalanas catalanas... pero eso es muy raro. Es muy raro que encuentres así, personas que hablen catalán catalán..., muy raro. El resto hablan todos castellano.*

Contrastant-ho amb el valor d'ús del català, la Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l'IES D) feia referència al “valor simbòlic” de la llengua per a aquells que “se senten catalans”: “¿Para qué sirve? Pues ya, porque quieren la independencia y eso, y tener su lengua. No sé, os gusta vuestra lengua y punto”.

En ocasions també s'identifica la llengua amb determinades institucions i serveis públics. Vegem-ne un exemple, extret de l'entrevista mantinguda amb la Hinna (marroquina, alumna de tercer d'ESO a l'IES E):

“Més castellà. Per exemple, el meu tio va al metge, i el meu tio no sap parlar en català, en castellà sí. I va anar al metge i li diu: “parlar en castellà”, i el metge: “no, parlar en català”. I el meu tio: “jo no saber català”, i el metge: “parlar en català, si no...”. A mi no em pot passar això perquè parlo català. Però a mi m'agradaria parlar més en castellà.”

Alguns nois i noies també relacionen l'ús de la llengua catalana amb algunes activitats reglades que realitzen en el seu temps de lleure. És el cas d'aquells alumnes que assisteixen a activitats de reforç escolar en centres cívics o biblioteques. Ara bé, malgrat que aquestes activitats es realitzen en el temps de lleure i fora del marc escolar, són identificades amb l'àmbit acadèmic. Es tracta d'activitats instructives que reforcen i complementen els aprenentatges propis de la institució escolar. Per tant, malgrat que són activitats emmarcades fora de l'espai pròpiament escolar, reforcen el binomi català-àmbit acadèmic.

Una darrera identificació del català fora del context escolar està relacionada amb l'àmbit laboral. Alguns alumnes interpreten el coneixement de la llengua com un valor afegit en el mercat laboral, que pot facilitar-hi la inserció o que pot ajudar a l'hora d'aspirar a posicions laborals d'estatus més alt. Novament es (re)produeix la connexió entre ús del català i àmbit acadèmic, atesa la continuïtat existent entre la trajectòria escolar i la laboral, d'una banda, i la identificació de l'escola amb l'aprenentatge de la llengua, de

l'altra. Veiem com l'Anisa (marroquina, estudiant de quart d'ESO a l'IES C), l'Alfredo (cubà, estudiant de segon de batxillerat a l'IES D) i l'Anyà (moldava, estudiant de quart d'ESO a l'IES F) confereixen valor al coneixement de la llengua en l'àmbit laboral:

*“Per treballar en un treball bo, si tens el català més bé, treball bé”*

(Anisa.)

*“Yo creo que sí, porque es lo de aquí... y en la escuela, en el trabajo... luego si tienes un trabajo...”*

(Alfredo.)

E: *¿Consideras que el catalán es tan importante como el castellano?*

Anyà: *Sí, porque sí me han explicado los profesores que, si no sabes catalán y castellano, después no puedes conseguir un trabajo.*

(Anyà.)

Resumint, els nois i les noies d'origen estranger estableixen una vinculació clara —i força compartida— entre els usos lingüístics de les llengües autòctones i els diferents espais i actors que configuren el seu “món”: mentre que el català s'associa principalment a la institució escolar, el castellà és la llengua de l'alumnat i del “carrer”. El català és percebut com un idioma que permet promocionar-se acadèmicament i laboral, però que té poc valor en el terreny de la sociabilitat amb la població autòctona, tant dins com fora de l'espai escolar. Com veurem tot seguit, aquest és un factor que cal tenir molt present a l'hora d'interpretar els diferents sentits i significats que els alumnes assignen a l'aula d'acollida.

## **4.2. L'aula d'acollida**

El valor instrumental que els alumnes assignen a l'aula d'acollida, o a altres dispositius específics, està directament relacionat amb un dels seus objectius centrals: l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular. Com hem vist en el punt 3.2.2, la desconexió del català és una de les dificultats principals a què s'enfronta el conjunt de l'alumnat immigrant que s'incorpora tardanament al sistema educatiu català. Així,

aprenendre'l és una de les primeres demandes que els nois i les noies d'origen estranger projecten cap al seu nou context escolar. Tant si les distàncies idiomàtiques de partida són majors o menors, tant si el seu valor d'ús és major o menor, la necessitat de comprendre el català és compartida per tots ells i, en la major part dels casos, expressada com una necessitat prioritària.

Malgrat que aquest no sigui el seu únic propòsit, l'aula d'acollida esdevé, per a l'alumnat nouvingut, l'espai on satisfer aquesta primera necessitat instructiva. S'estableix així una associació clara entre l'aula d'acollida i l'adquisició de competències lingüístiques bàsiques. Atenent a aquesta primera imatge, l'aprenentatge del català esdevé el paràmetre central de valoració de la utilitat instructiva de l'aula d'acollida, i queden en segon terme altres coneixements instrumentals bàsics que s'hi poden adquirir. En les pàgines següents analitzem les diferents formes d'entendre i de fer-se present a l'aula d'acollida.

#### **4.2.1. Condició *sine qua non***

És compartida per alguns nois i noies d'origen estranger la imatge de l'aula d'acollida com a espai de transició indispensable per a una plena integració acadèmica. Aquests alumnes interpreten el seu pas per l'aula d'acollida com una condició necessària per a una escolarització exitosa, atès que es tracta de l'espai d'aprenentatge de la llengua vehicular del sistema educatiu. L'especificitat del dispositiu (tan sols hi assisteixen alumnes immigrants) no és viscuda en aquest cas com un element traumàtic, sinó més aviat com un fet consubstancial als seus dèficits lingüístics i una fase necessària per incorporar-se amb garanties als espais d'escolarització ordinaris. Així doncs, a l'aula d'acollida se li assigna una utilitat instructiva rellevant pel benefici que proporciona a l'alumne en el terreny pròpiament instrumental (independentment de si també n'aporta en el terreny expressiu), amb la vista fixada en l'itinerari normalitzat. A l'aula d'acollida s'hi està de pas, la fita és la incorporació normalitzada a l'aula ordinària. L'aula d'acollida és el mitjà per assolir aquesta fita.

En ser viscuda com una condició necessària, l'aula d'acollida es converteix, temporalment, en l'espai d'aprenentatge prioritari. El seu valor instructiu és molt superior al de l'aula ordinària: la manca de competències lingüístiques dificulta el seguiment de les classes ordinàries, on s'acostuma a tenir la sensació d'estar-hi perdent el temps. En canvi, a l'aula d'acollida es té la impressió d'avançar ràpidament en el coneixement de la llengua, i per tant, s'està disposat a renunciar totalment o parcial — de forma temporal— a les àrees d'escolarització normalitzades per centrar-se en

l'aprenentatge de la llengua. Així ho expressa el Chang (xinès, estudiant de quart d'ESO a l'IES D):

“Si tu entens, pots aconseguir lo del llibre i la classe normal, i si tens dificultats preguntes, i una mica bé. Si no, em sembla que millor estar a l'aula d'acollida totes les hores, per aprendre més català a entendre i llegir, que estar a l'hora normal amb el diccionari. Jo crec millor tot el dia a classe d'acollida. Perquè si tu entens la classe normal bé, pues sí, vale; si no entens, pues millor aula d'acollida totes les hores.”

Generalment, els alumnes disposats a fer aquestes renúncies, a situar en segon terme l'itinerari ordinari de forma provisional, presenten unes distàncies idiomàtiques significatives: provenen de països de parla no romànica o romànica no espanyola. Tenen la necessitat imperativa d'aprendre l'idioma i prioritzen els coneixements de l'aula d'acollida per sobre dels de l'aula ordinària, i els perceben com més rellevants i prioritaris, fins al punt d'acceptar un cert retrocés en els continguts curriculars i els estils didàctics propis del seu curs. L'important és aprendre la llengua. Així ho expressa en Diran (armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F):

*“Estuvimos aprendiendo las letras, hacíamos dibujos y la profe nos explicaba: “éste dibujo es una silla”, por ejemplo, “es una mesa...”, en catalán. Nos explicaba todo casi, si no entendíamos le preguntábamos y nos decía... Con unos dibujos, por ejemplo era un dibujo de uva..., ella nos enseñaba..., y teníamos que escribir su nombre. [...]. A mi me era igual, me faltaba aprender el idioma... y ya está, si así era el modo de aprenderlo...”*

Les didàctiques, els materials i els continguts propis de l'aula d'acollida acostumen a ser considerats fàcils i infantils. No obstant, s'assumeixen com a imprescindibles. Per poder assistir en condicions òptimes als espais normalitzats, cal renunciar-hi temporalment. El valor instructiu de l'aula d'acollida compensa aquestes renúncies, perquè els seus aprenentatges, malgrat que puguin traduir-se en materials i didàctiques considerades “infantils”, són necessaris i indispensables per a l'alumne, sobretot aquells que estan relacionats amb l'adquisició de competències lingüístiques. Els continguts referents a altres matèries són menys valorats; l'espai natural per al seu aprenentatge, amb el nivell corresponent, és l'aula ordinària. A l'aula d'acollida s'hi assisteix per aprendre català.

Els alumnes que interpreten l'aula d'acollida en aquests termes acostumen a valorar significativament l'escolarització obligatòria: bé perquè tenen expectatives de realitzar estudis postobligatoris, bé perquè consideren que la seva superació és una moneda de canvi que els pot proporcionar una incorporació a l'àmbit laboral més satisfactòria. En definitiva són alumnes que dipositen algun tipus d'expectativa en la seva escolarització i

tenen per objectiu incorporar-se al més aviat possible a l'itinerari ordinari. Trobem aquí actituds d'adhesió i acomodació.

Aquesta “apropiació instrumental” de l'aula d'acollida implica una forma de viure el pas per l'acollida i una manera d'estar-s'hi determinades. L'alumne té una actitud activa. Vol aprendre la llengua al més aviat possible. Les expectatives que diposita en l'aula d'acollida són molt definides i, alhora, “exigents”: espera que proporcioni uns coneixements molt concrets (competències lingüístiques bàsiques), però, a més, espera que el ritme d'aprenentatge sigui fluid. A l'aula d'acollida s'hi vol ser el temps just i necessari, es vol transitar cap a l'itinerari ordinari amb la major rapidesa possible. Així ho expressa la Dorina (romanesa, estudiant de segon d'ESO a l'IES C), que tot i conferir un gran valor instructiu a l'aula d'acollida, desitjaria que el ritme d'aprenentatge fos superior:

*“Ella cree que yo no entiendo, pero yo entiendo bien, y ella me explica, me explica... y estamos en el mismo trabajo una semana.”*

En aquestes entrevistes, els elements més destacats pels alumnes són aquells de caràcter instrumental. Les relacions i els vincles que s'estableixen amb els companys i el professorat, malgrat ser-hi també presents, acostumen a tenir un paper secundari. Això està molt relacionat amb el fet que la presència a l'aula d'acollida es percep com a provisional, de curta durada. Principalment es fa referència a qüestions referents a les didàctiques, als ritmes d'aprenentatge, als diferents continguts que s'hi treballen... Els lligams establerts amb l'alumnat i el professorat resten en segon terme. Aquests elements han estat destacats per alguns alumnes per a qui aquests lligams han estat especialment rellevants (sobretot en els primers instants a l'institut), però finalment el que acaba adquirint més valor del seu pas per l'aula d'acollida són les qüestions de tipus instrumental.

Tant és així que alguns alumnes que han viscut experiències personals amb els companys o els professors poc satisfactòries, valoren positivament l'aula d'acollida pel seu valor instrumental. És el cas, per exemple, de la Luda (russa, estudiant de quart d'ESO a l'IES B):

E: T'agradava anar a l'aula d'acollida?

Luda: Sí. Perquè és més fàcil aprendre l'idioma. Perquè primers dies a classe no *sabes*... És més fàcil.

Però la percepció de l'aula d'acollida descrita fins ara, òbviament, té data de caducitat. Com hi hem anat insistint, els nois i les noies d'origen estranger que atorguen un alt

valor instructiu a l'aula d'acollida tenen per objectiu transitar amb celeritat cap a l'aula ordinària. La percepció d'utilitat instructiva de l'aula d'acollida no és, doncs, constant. Ans al contrari, a mesura que s'adquireixen competències lingüístiques la percepció d'utilitat instructiva decreix de forma progressiva. Paral·lelament, la percepció d'utilitat instructiva de l'aula ordinària creix a mesura que s'avança en l'aprenentatge de la llengua.

Així, quan el ritme amb què es produeix la transició de l'aula d'acollida cap a l'aula d'ordinària —és a dir, el ritme amb què es va reduint la presència de l'alumne a l'aula d'acollida— es correspon amb el ritme amb què l'aula d'acollida va perdent utilitat instructiva als ulls de l'alumne, la seva imatge sobre aquest dispositiu no s'altera substancialment. En canvi, quan la presència a l'aula d'acollida no es va reduint al ritme desitjat o esperat per l'alumne, el seu significat canvia. Com veurem a continuació, quan es produeix aquest desajust en la transició, és habitual que aquests alumnes passin a percebre l'aula d'acollida com un espai de pèrdua de temps, d'avorriment o, fins i tot, obstaculitzador del progrés acadèmic.

#### **4.2.2. Perdent el temps...**

En l'instant que l'alumne immigrant que percebia l'aula d'acollida com un espai transitori d'alt valor instructiu considera que ja ha adquirit les competències lingüístiques suficients per integrar-se plenament a l'itinerari acadèmic normalitzat, el sentit de l'assistència a l'aula d'acollida varia considerablement. Passa a ser considerada un espai de baixa utilitat instructiva, on l'alumne té la sensació d'estar-hi perdent el temps (recordem que el seu objectiu era transitar amb la major rapidesa possible cap a l'aula ordinària).

Els aprenentatges que es requerien ja han estat adquirits (si més no, així ho perceben), i l'aula d'acollida es converteix en un espai avorrit, on els materials, els continguts i els estils didàctics s'interpreten com a molt fàcils i infantils. Certament, com hem vist anteriorment, aquesta valoració de les dinàmiques d'aula com a quelcom “pueril” ja era present des del primer moment. Però mentre abans eren interpretades com a quelcom intrínsec a les primeres passes de l'aprenentatge d'una nova llengua, ara ja no hi ha necessitat d'acceptar-les. Així s'expressaven el Diran (armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F) i el Mykola (ucraïnès, estudiant de tercer d'ESO a l'IES D), alumnes que amb anterioritat valoraven positivament l'aula d'acollida i n'acceptaven —això sí, amb una certa resignació— les dinàmiques i els continguts; ara, quan ja han adquirit un cert domini de la llengua, n'emfatitzen el caràcter infantil:

*“Es que... me ponía por ejemplo tres por dos...”*

(Diran.)

*“Ah, pues fáciles..., allí poner, no sé..., ponían dibujos allí y poner que eso es manzana o... bueno, que era fácil [...], l’aula de acollida esa.”*

(Mykola.)

El grau de coneixement de l’idioma assolit facilita l’accés als aprenentatges propis de l’aula ordinària i, per tant, ja no compensa renunciar als coneixements que s’hi adquireixen —de fet, ja no s’està disposat a renunciar-hi. Els aprenentatges de l’aula d’acollida han passat de ser preeminentes per al progrés acadèmic de l’alumne a ser prescindibles i de poc valor. Ara la percepció d’utilitat instructiva es concentra en l’aula ordinària, com ho expressa el mateix Mykola:

*“No sé, por las materias también que..., es más divertido que estar ahí y poner manzanas...”*

Arribat a aquest punt, l’alumne té la sensació que la seva presència a l’aula d’acollida s’allarga en excés i queda pràcticament buida de sentit. Quan aquesta situació es perllonga, apareixen sentiments d’una certa fatiga envers les dinàmiques d’aula i en aquells casos en què l’estada a l’aula d’acollida ha estat més llarga s’acostuma a fer referència a la repetició de continguts ja apresos amb anterioritat o de materials didàctics ja emprats. Aleshores són esmentades reiteradament les distàncies de nivell que els separen d’alguns companys d’aula: mentre ells ja tenen un cert domini de la llengua, altres alumnes que s’hi han incorporat amb posterioritat encara s’hi estan familiaritzant. El fet de compartir espai amb alumnes amb menys competències lingüístiques és viscut amb una certa incomoditat: l’aula d’acollida és pròpia d’alumnes amb uns dèficits instructius que ells ja han superat i tenen la sensació que si segueixen allí s’estancaran.

Però aquesta percepció de l’aula d’acollida com una pèrdua de temps no és present tan sols en les situacions en què es produeix una certa disfunció en el ritme de la transició cap a l’aula ordinària. Alguns alumnes perceben l’aula d’acollida com un dispositiu amb baixa utilitat instructiva pràcticament des de l’inici. Els aprenentatges que els ofereix no són considerats indispensables per incorporar-se a l’aula ordinària, on s’ofereixen els aprenentatges propis de l’alumnat de la seva edat. No s’està disposat, doncs, a renunciar-hi per assistir a un espai on es té la sensació de perdre el temps. Una pèrdua de temps originada per l’escàs valor dels aprenentatges de l’aula d’acollida, però també



—i sobretot— perquè durant les hores en què s’assisteix a l’aula d’acollida es deixa d’assistir a l’espai que realment té valor instructiu: l’aula ordinària. Així es desprèn de les paraules de la Denisa (brasileira, estudiant de segon d’ESO a l’IES B):

*“El primer trimestre fui a el aula d’acollida, y ya han visto que no necesitaba ir, y ya me cambiaron. Lo veía como una tontería. Es como si estuvieras en P5. Haces cosas que, no sé... Era demasiado fácil para mí el aula de acollida, yo lo pasaba muy mal en el aula d’acollida. No me gustaba nada [...]. Lo que me enseñaban ya lo sabía, y yo pasaba de todo. Hacía los deberes y ya está, yo qué sé. Yo le decía a la profe “que estoy perdiendo el tiempo”, y ya me decían “el siguiente trimestre te cambias”. Estaba perdiendo horas de sociales y naturales, por ejemplo, para hacer cosas que yo ya sabía. Incluso las cosas de catalán, era una tontería.”*

(Denisa.)

Els alumnes que interpreten d’aquesta forma la seva presència a l’aula d’acollida acostumen a provenir de països lingüísticament més propers (països de parla romànica o de parla castellana). Entre els nois i les noies d’origen llatinoamericà aquesta és una percepció bastant generalitzada. El Gabriel (veneçolà, alumne de segon d’ESO, IES C) i la Jaira (equatoriana, alumna de tercer d’ESO, IES F) l’expressen de la manera següent:

*“Después ese día me hicieron una prueba de matemáticas y lenguas. Y me pasaron a una clase d’acollida. Allí nos hizo presentarnos. Por cierto, no me gusta. Siento que aprendo cosas que no me interesan. En esa clase yo me aburro. Cada vez que me toca esa clase, pienso me voy a sentar allá. Pero no hago nada. Pegao allá con mi música, mi DJ.”*

(Gabriel.)

*“Yo pedí ayuda al principio, por el català. Para que no lo evaluaran, porque claro, yo no lo había hecho nunca. Pero tampoco al aula de acollida, porque los que van allí lo necesitan más. Yo más o menos lo entendía. Entonces en català me daban unos cuadernillos, a mí y a otra chica, para trabajar a parte. Y el año pasado no me pusieron nota. Ahora ya lo hago normal, pero todavía me cuesta. Ahora hago un crédito variable de refuerzo de catalán. Prefiero así, porque en el aula de acollida iría muy lenta y así no pierdo el tiempo. Ni tampoco pierdo clases y todo eso.”*

(Jaira.)

En algun cas l’assistència a l’aula d’acollida arriba a ser considerada un entrebanc per avançar en l’itinerari acadèmic ordinari. En el següent fragment d’entrevista l’Isaac (equatorià, estudiant de segon d’ESO a l’IES E) comenta que la seva estada a l’aula d’acollida li ha dificultat el pas al tercer curs d’ESO:

E: ¿Te gusta el aula d’acollida?

Isaac: *Sí, pero... pero mi padre... porque mi padre pensaba que me había quedado el curso por la aula de acollida y yo pienso también que no me ayudaba mucho en eso, la aula de acollida... Yo ya estuviera en tercero, no sé por qué repetí... Deberían comprenderme, que para mí fue difícil el idioma, pero no entiendo otras cosas que... Hay personas que han estado, han llegado hace poco y las ponen directamente en tercero. En el caso de una compañera ecuatoriana... decían porque ella tenía mas edad, porque...no sé, no sé.*

E: *Piensas que el aula d'acollida no te ha ayudado mucho...*

Isaac: *No. No. En el idioma sí, pero para pasar de curso no. Para aprender el catalán, en eso sí que me ha ayudado en todo, perfecto, pero para pasar de curso no, qué va.*

Dèiem amb anterioritat que els nois i les noies d'origen estranger que tenen la sensació de perdre el temps a l'aula d'acollida perquè ja han assolit els coneixements lingüístics que hi cercaven acostumen a ser alumnes que tenen algun tipus d'expectatives dipositades en l'escolarització obligatòria. Aquests alumnes consideren l'aprenentatge del català com un element necessari per assolir-les. En canvi, alguns dels alumnes que en aquest punt ens ocupen no perceben el català com un aprenentatge indispensable ni prioritari. Per aquesta raó, l'aula d'acollida, tot i que pugui facilitar el coneixement de la llengua, no té valor instructiu. Com acabem de veure, l'Isaac considera que l'aula d'acollida li ha permès avançar en l'aprenentatge de la llengua vehicular però que li ha dificultat la superació del curs acadèmic. En el cas de la Jaira es valora positivament algun reforç de català (no tan intensiu com l'aula d'acollida), però bàsicament per aconseguir aprovar l'assignatura de català. El Gabriel té la sensació que a l'aula d'acollida hi aprèn “*cosas que no me interesan*”.

En les cites presentades s'hi reflecteixen unes formes d'“estar” a l'aula d'acollida diferents de les del punt anterior (punt 4.2.1.). En general aquests alumnes acostumen a tenir una actitud poc activa a l'aula d'acollida: “...yo pasaba de todo. Hacía los deberes y ya está, yo qué sé...”, “...no hago nada. Pegao allá con mi música, mi DJ”... En alguns casos aquesta actitud és motivada exclusivament per la manca d'utilitat atribuïda als aprenentatges lingüístics, en altres s'hi afegixen actituds de dissociació o resistència. El que és comú entre tots aquests alumnes és el baix valor instrumental assignat a l'aula d'acollida i la vivència de la seva presència allí com una obligació. Desitgen ser a l'aula ordinària a temps complet: els que tenen més expectatives acadèmiques, perquè és l'espai amb valor acadèmic real; i els que confereixen menys valor a l'escolarització obligatòria, per deixar d'assistir a un dispositiu específic per a alumnat d'origen estranger. Com veurem amb posterioritat, en tots dos casos l'aula ordinària representa un espai de normalització.

### 4.2.3. ... sobretot d'“acollida”

Les diferents formes d'interpretar i viure el pas per l'aula d'acollida presentades fins aquí s'edifiquen sobre la base del valor instrumental que els alumnes adjudiquen a aquest dispositiu pedagògic. Aquest ha estat el paràmetre valoratiu més present en les entrevistes. Però no ha estat l'únic. Alguns alumnes entrevistats han fonamentat la seva valoració de l'aula d'acollida a partir de diferents factors de caire “ambiental”, com ara la relació amb els companys, l'atenció que han rebut del professorat, els materials didàctics...

Aquests nois i noies, quan s'han endinsat a valorar la seva presència a l'aula d'acollida, no han fet esment de la utilitat instructiva del dispositiu —o bé l'han situat en segon pla—, sinó que han fet referència a unes dinàmiques d'aula que configuren un espai més (o menys) plaent que l'aula ordinària (amb excepció d'alguns cas, s'ha valorat més positivament l'estada a l'aula d'acollida que no pas a l'aula ordinària). Però l'aula d'acollida no és valorada pels coneixements o aprenentatges que s'hi poden adquirir, sinó per les condicions ambientals que s'hi generen, com ara una relació més estreta amb els companys, una atenció més gran del professorat, uns materials didàctics més divertits... Ras i curt: per a aquests alumnes, la significació de l'aula d'acollida no rau tant en allò que s'aprèn com en el “clima” que s'hi genera. Això no treu que no es puguin valorar també els aprenentatges que s'hi adquireixen, però no se'ls atorga la mateixa rellevància.

Un dels factors més destacats en les entrevistes amb aquests alumnes és la xarxa d'amistats establerta a l'aula d'acollida. Habitualment són nois i noies amb dificultats per establir relacions significatives amb els companys de l'aula ordinària, on se senten aïllats. Ja sigui per l'absència d'alumnes del mateix origen, pel desconeixement de les llengües autòctones o com a conseqüència d'un caràcter introvertit, a l'aula ordinària la sociabilitat amb els companys és mínima i ocupen situacions molt perifèriques en el mapa relacional del grup. En aquests casos, l'aula d'acollida acostuma a suplir aquests dèficits relacionals. La Jennifer Fabiola (colombiana, segon d'ESO, IES B) i la Safia (marroquina, tercer d'ESO, IES B) ens expliquen per què prefereixen assistir a l'aula d'acollida:

*“L'aula d'acollida... Porque tengo más confianza con los alumnos del aula d'acollida que con los de segundo. En el segundo me voy con la chica española, pero en el descanso me voy con la colombiana y en l'acollida sí, con algunos...: con la colombiana, y los de Rumanía... porque es que ellos saben un poco de castellano y yo los entiendo.”*

(Jennifer Fabiola.)

“L’aula d’acollida. Perquè és més fàcil. A l’aula d’acollida tots amics, tots marroquins. I també altres no marroquins [...]. Classe ordinària aquí i Marroc, Marroc. Aula d’acollida i Marroc, igual [riu]. *Yo quiero más horas d’aula d’acollida.* Aula ordinària no tinc amics. Perquè no sé xerrar. *Yo quiero hablar*, però... Abans quatre marroquines a classe, però dues ja no vindran mai més. No sé per què.”

(Safia.)

En alguns casos, l’aïllament a l’aula ordinària pot ser viscut per l’alumne com una “amença”. No s’expressen tan sols dificultats per establir amistats, sinó que es descriu una situació en la qual s’és víctima d’actituds amenaçadores o d’escarni. Aleshores l’aula d’acollida és percebuda com una mena d’“espai refugi” que permet defugir aquest clima d’hostilitat. En altres casos, malgrat que no existeixen dificultats significatives per relacionar-se amb els companys de l’aula ordinària es prefereix assistir a l’aula d’acollida per la coincidència amb amistats d’altres grups o cursos, sovint pertanyents al grup d’iguals amb els quals es comparteix el pati de jocs. El Mustafà L. (marroquí, segon d’ESO, IES A) prefereix assistir a l’aula d’acollida per aquest motiu:

“Perquè hi ha uns marroquins que són els meus amics, que van a tercer i a quart.”

No aprofundirem ara en aspectes relatius als processos de posicionament relacional a l’aula d’acollida i a l’aula ordinària, atès que dedicarem un capítol a analitzar-los (capítol 6). El que ens interessa remarcar en aquest apartat és la significació que alguns alumnes atorguen a les xarxes relacionals a l’hora de valorar els espais d’aprenentatge, per damunt dels elements instrumentals.

En les entrevistes amb aquests alumnes, al marge de les relacions amb els companys d’aula també s’ha fet referència a la relació establerta amb el professorat de l’aula d’acollida i als materials i les didàctiques emprats. Alguns nois i noies han destacat el nivell de proximitat i confiança que s’estableix a l’aula d’acollida entre alumne i professor, d’altres l’atenció personalitzada que el professor pot dedicar a l’alumne. Pel que fa als materials i les didàctiques, s’ha fet esment d’alguns elements que configuren un context ensenyament-aprenentatge més divertit i menys feixuc que el de l’aula ordinària: realització d’exercicis amb l’ordinador, sortides fora del centre, llibres de text més divertits, estils didàctics més entenedors, etc. En aquests casos el fet que determinats materials i didàctiques de l’aula d’acollida puguin correspondre a un nivell més baix que el corresponent al seu curs no és viscut com un problema.

Sovint, els alumnes que valoren positivament la presència a l'aula d'acollida sobre la base d'aquest tipus de qüestions són alumnes que s'han incorporat recentment a l'institut i troben en l'aula d'acollida una certa "protecció" davant la situació de desorientació que viuen. L'aula d'acollida contribueix a alleujar i neutralitzar alguns de les estranyeses i de les incerteses inicials. Però cal destacar que la valoració basada en aquests paràmetres no és exclusiva d'alumnes acabats d'incorporar-se, atès que també ha estat manifestada per alumnes amb un període d'estada a l'institut prou significatiu. En aquest cas es tracta d'alumnes provinents de països de parla no castellana, amb poques expectatives acadèmiques, que se senten més còmodes a l'aula d'acollida perquè no hi detecten tants factors de "tensió" com a l'aula d'ordinària. El valor instructiu de l'aula ordinària no considera gaire rellevant i aquests alumnes prefereixen assistir a l'aula d'acollida, on se senten més a gust.

El sentit que aquests alumnes confereixen a la seva presència a l'aula d'acollida és molt diferent al que hem vist en els dos punts anteriors. A diferència de la primera situació (punt 4.2.1), l'estada a l'aula d'acollida no és considerada transitòria: l'alumne s'hi sent còmode i no vol deixar de ser-hi. Encara que també es vulgui estar present a l'aula ordinària no es vol deixar d'assistir a l'aula d'acollida, no es té cap mena de pressa per transitar cap a l'itinerari normalitzat. A diferència de la segona situació (punt 4.2.2.), l'alumne no viu l'estada a l'aula d'acollida com una obligació (ell s'hi vol estar) ni posa de manifest que tingui la sensació d'estar-hi perdent el temps.

### **4.3. L'aula ordinària**

Sobre la base de les percepcions i apropiacions de l'aula d'acollida acabades d'exposar, passem ara a analitzar la manera com viuen els alumnes la seva presència a l'aula ordinària. Com veurem, la forma com els alumnes interpreten el sentit de la seva presència en l'itinerari ordinari depèn, novament, de variables com les distàncies idiomàtiques de partida, el temps d'escolarització en el centre d'acollida, les expectatives acadèmiques i laborals... Però si per comprendre les interpretacions que els alumnes fan de l'aula d'acollida és especialment rellevant tenir present el valor d'ús de la llengua vehicular, a l'hora d'analitzar els sentits de l'aula ordinària els valors atorgats a l'escolarització obligatòria són centrals. Tanmateix, les percepcions de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària, com ja hem anat veient, estan estretament vinculades. Així, unes determinades formes d'interpretar la presència a l'itinerari específic estan estretament relacionades amb unes determinades formes de viure i fer-se present a l'aula

ordinària, i viceversa. En les pàgines següents mirarem d'anar traçant aquestes línies de continuïtat entre els diferents estils presencials a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària.

#### 4.3.1. “No entenc res”

Durant els primers mesos, els nois i les noies procedents de països de parla no romànica o romànica no espanyola acostumen a viure la seva presència a l'aula ordinària amb un gran desconcert, entre altres motius perquè el desconeixement de les llengües autòctones dificulta extraordinàriament l'adquisició dels aprenentatges que s'hi ofereixen. En conseqüència, la percepció d'utilitat instructiva és baixa. I no només per les dificultats per seguir el ritme d'aprenentatge, sinó també perquè l'alumne percep que la primera necessitat instructiva és l'aprenentatge de la llengua vehicular i l'aula ordinària no és l'espai idoni per satisfer-la amb rapidesa.

Com hem vist anteriorment, aquells alumnes provinents de països de parla no castellana que atorguen un valor significatiu al seu pas per l'escolarització obligatòria, identifiquen l'aula d'acollida com el dispositiu pedagògic que els ha de facilitar els coneixements lingüístics per poder-se incorporar a l'aula ordinària amb certes garanties. Així doncs, l'aula d'acollida és la via per superar al més aviat possible les dificultats d'aprenentatge experimentades a l'aula ordinària. Els continguts i aprenentatges propis de l'aula ordinària són considerats d'alt valor instructiu, però ara com ara no són assequibles. El Madhu (procedent de l'Índia, estudiant de primer d'ESO a l'IES F) el curs passat (primer curs a l'institut) assistia al TAE al matí i a l'aula ordinària a la tarda:

“Per la tarda no entenc res..., i nosaltres no tenim notes. *Los papeles, difícil, y cuando escribe* la pissarra i “copieu”..., no entenc res.”

S'assisteix a l'aula ordinària amb la sensació d'aprendre-hi ben poca cosa, tant si l'alumne realitza les activitats pròpies del grup-classe com si treballa de forma autònoma. És habitual que en algunes assignatures aquests alumnes treballin dossiers o fotocòpies —facilitats pels professors de l'aula d'acollida o de l'assignatura corresponent— mentre la resta del grup segueix les lliçons del professor. En general, els alumnes acostumen a manifestar que els professors els ajuden sempre que ho requereixen, però que no s'atreveixen a cridar la seva atenció pel poc domini que tenen de les llengües autòctones. El Safdar (marroquí, estudiant de segon d'ESO a l'IES E) i el Mustafà M. (marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES E) treballaven de forma autònoma a l'aula ordinària:

“Per la tarda era *muy* difícil, perquè jo acabo d’arribar. Jo feia feina del TAE i algo que el professor em deia. Jo treballa sol. Jo no *pregunto nada*. Perquè no.”

(Safdar.)

*“En el grupo normal trabajaba solo, cosas del TAE. Y si a veces no entendía me daban ellos dossieres pero de nivel más bajo. Primero me preguntaban algo para hacer, si tengo pues hago y que si no entiendo algo, que se lo pregunte. Yo iba haciendo y a veces se lo pregunto. Muchos me ayudaban pero algunos no. Me daba mucha vergüenza, porque no sabía hablar [...]. En clase pregunto muy poco porque me da vergüenza. Me levanto a la mesa del profesor, pero no levanto la mano. Me da vergüenza.”*

(Mustafà M.)

Tant si es treballa autònomament com de forma integrada, és generalitzada la percepció que l’alumne s’ha d’enfrontar a les dificultats tot sol. La inseguretat que genera el desconeixement de les llengües autòctones dificulta la interacció tant amb l’alumnat com amb el professorat dins l’horari de classe. Així, malgrat que els professors s’ofereixin a ser interromputs en qualsevol instant, als alumnes se’ls fa difícil haver d’interrompre la classe quan tenen dubtes. Aquests s’acostumen a resoldre en finalitzar la classe. Així ho fa el Chang (xinès, alumne de quart d’ESO, IES D):

*“A la classe per preguntar una mica vergonya. Perquè no parles una mica bé, la oración, perquè canvis paraules i lo del professor o los alumnos m’han d’entendre, pues dic que a vegades no aixeca la mà. Però si no, després de la classe lo preguntaré al professor o la profesora de la classe que toca.”*

La utilitat instructiva de l’aula ordinària es considera baixa quan s’assisteix a classe com un alumne qualsevol, però també quan es treballa autònomament. Aquests nois i noies a l’aula d’acollida gaudeixen d’un suport i uns recursos didàctics per a l’aprenentatge de la llengua que troben a faltar a l’aula ordinària. Les hores a l’aula d’acollida els resulten molt més profitoses perquè resoldran amb major rapidesa els seus dèficits lingüístics. Es valora el fet que els continguts i els materials siguin orientats a l’aprenentatge de la llengua vehicular, però sobretot es valora l’atenció personalitzada que poden rebre del professor.

A més, a l’aula d’acollida comparteixen espai amb alumnes que tenen unes necessitats instructives similars a les seves. A l’aula ordinària no. El desconeixement de la llengua els situa en una posició d’“inferioritat” respecte a la resta d’alumnes, posició que pot arribar a ser viscuda amb una certa incomoditat. L’Angela (romanesa, tercer d’ESO,

IES C), una vegada superades les barreres idiomàtiques inicials prefereix les classes “ordinàries”, però durant els primers mesos s’estimava més assistir a un dispositiu de reforç per a alumnes nouvinguts, pel seu valor instructiu però també pel motiu següent:

*“Porque, yo que sé, todos eran iguales. No era uno más superior que otro..., todos éramos prácticamente iguales. Y lo hacíamos igual todo. Pero en la otra clase pues los otros se creían más listos; “ah, ésta no sabe nada” o yo qué sé..., esto no me gustaba. Pero en la de catalán sí.”*

No obstant això, a mesura que es va progressant en l’aprenentatge de l’idioma, tant les distàncies amb els companys com les dificultats per seguir les lliçons dels professors van minvant i l’aula ordinària adquireix cada vegada un valor instructiu més alt. Quan l’alumne ja ha adquirit uns coneixements lingüístics bàsics i que considera suficients, tot el valor instructiu és conferit a l’aula ordinària, moment en què l’alumne desitja deixar d’assistir a l’aula d’acollida i “normalitzar” la seva situació.

#### **4.3.2. Espai normalitzador**

Quan parlàvem dels nois i les noies que perceben l’aula d’acollida com una transició necessària, dèiem que es produeix un punt d’inflexió en què l’aula d’acollida deixa de tenir valor instructiu i l’alumne se sent preparat per integrar-se plenament a l’itinerari ordinari. És el moment en què s’han adquirit les competències lingüístiques considerades necessàries per accedir als aprenentatges de l’aula ordinària. És a partir d’aquest moment que l’aula ordinària comença a ser percebuda per l’alumne com un espai amb alt valor instructiu i normalitzador de la seva situació. L’aula d’acollida és ara vista com un espai infantil i avorrit sense cap utilitat instrumental. Ja no s’està disposat a renunciar a l’aula ordinària, on es vol estar de totes totes. A més, aquesta renúncia, amb uns coneixements lingüístics bàsics ja adquirits, situa l’alumne en una posició desavantajosa respecte als seus companys de classe.

El Mykola (ucraïnès, estudiant de tercer d’ESO a l’IES D) va assistir un curs sencer al TAE, que valora molt positivament perquè li va permetre aprendre català. El curs següent, ell considerava que ja havia adquirit els coneixements lingüístics necessaris per deixar d’assistir a qualsevol dispositiu específic. Tant és així que, en iniciar el segon curs, quan a ell i a un company també ucraïnès els van indicar que havien d’assistir a l’aula d’acollida, van mirar de resistir-s’hi. Així ho narrava durant l’entrevista:



Mykola: *Al segundo año, primero estuvimos en clase normal, con naturales y... después nos han dicho que tenemos que ir a la aula de acogida esa. Pero cuando nos han dicho, no sé, una semana o dos no íbamos por ahí, estábamos en la clase. Pero después nos han dicho que tenemos que venir obligatoriamente.*

E: *¿Por qué no queráis ir a l'aula d'acollida?*

Isaac: *No sé, porque estábamos bien así, en clase. Porque después hemos hecho los exámenes finales, de recuperación, y no lo sabíamos porque no estábamos antes. No lo hemos hecho en clase, esto.*

No volen retornar a un dispositiu específic perquè consideren que ja estan en condicions de normalitzar la seva situació i el fet d'assistir a l'aula d'acollida, al marge del poc valor instructiu que ara li confereixen, els situa en una posició de desavantatge. Consideren que ja no requereixen una atenció especial i que es troben en condicions per seguir les classes amb normalitat, com qualsevol altre alumne. L'assistència a l'aula d'acollida els perjudica perquè perden part del temari, amb les conseqüències negatives que això té a l'hora d'examinar-se.

Si amb anterioritat vivien la seva presència a l'aula d'acollida com una oportunitat per aprendre la llengua vehicular, ara la viuen amb una certa incomoditat per la seva manca de valor instructiu, però també pel perfil de l'alumnat que hi ha. Se saben amb més competències lingüístiques que els altres alumnes que assisteixen a l'aula d'acollida i perceben que les necessitats dels uns i dels altres no són equiparables. Ells han superat els dèficits lingüístics inicials i ja no requereixen atenció específica. En Diran (armeni, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F), que anteriorment valorava positivament la seva presència al TAE, ens explica per què ara prefereix assistir a l'aula ordinària:

*“No sé, porque los deberes son un poco más difíciles... y porque se puede hablar perfectamente castellano. Cuando en el TAE yo hablaba castellano había gente que no entendía bien... En el TAE si no entendía castellano hablaba catalán [amb algun company], si no entendía catalán le decía: “vale, no importa”.”*

Per als nois i les noies amb elevades expectatives acadèmiques provinents de països de parla no romànica o romànica no espanyola, l'aula ordinària, que inicialment tenia poc valor instructiu —aquest es concentrava a l'aula d'acollida—, passa ara a ser l'espai on s'adquireixen els aprenentatges realment rellevants. Veiem l'exemple del Madhu (procedent de l'Índia, estudiant de primer d'ESO a l'IES F), que anteriorment preferia assistir al TAE, però ara, amb un cert domini de la llengua, considera més instructiva l'assistència a l'aula d'ordinària:

*“Classe normal. Hi ha estudis, i fas assignatures, i fas les notes... i aprens més.”*

Però aquests no són els únics alumnes que interpreten l'aula ordinària com un espai de normalització. Amb anterioritat hem vist com els nois i les noies que s'incorporen a l'institut amb menors distàncies idiomàtiques —principalment els procedents de països llatinoamericans— acostumen a atorgar menys valor al seu pas per l'aula d'acollida o directament s'estimen més no anar-hi. Amb l'excepció d'aquells casos en què es produeixen situacions d'aïllament, des d'un inici perceben l'aula ordinària com el seu espai “natural”. L'aula d'acollida s'interpreta com un espai destinat a alumnes que desconeixen les llengües autòctones i que requereixen uns aprenentatges addicionals i específics, un grup en el qual ells no s'inclouen. Alguns alumnes amb més expectatives acadèmiques consideren convenients algunes hores d'aula d'acollida durant els primers temps, o algunes classes de reforç lingüístic, però en termes generals l'assistència a l'aula d'acollida és viscuda amb força incomoditat: els situa al mateix nivell que altres alumnes que ells veuen amb molts més dèficits i necessitats.

L'assignació de treball autònom en hores de classe tampoc no és rebuda amb gaire simpatia per aquests nois i noies. Abans vèiem com els alumnes que presenten dèficits lingüístics importants no li concedeixen excessiu valor instructiu. En el cas dels alumnes que ens ocupen en aquest punt, el treball autònom és vist com un factor de diferenciació negativa que posa de manifest uns dèficits i unes distàncies acadèmiques respecte als companys de classe que sovint no són percebudes com a tals, i si són assumides, no es desitja que siguin evidenciades de forma sistemàtica. En alguns casos fins i tot s'entenen com un element discriminatori. Així ho expressa l'Alfredo (cubà, estudiant de segon de batxillerat a l'IES D):

*“En todas las asignaturas menos catalán, todo igual. El primer año en catalán no sé por qué hacían todos clase y la profesora... Era una profesora que yo realmente, para mí..., a mí no me cae bien, no es la misma que me hacía... [assistia a una classe de reforç de català amb altres alumnes nouvinguts]; ésta sí que... Pero ésa como si me marginara, estaba toda la clase delante haciendo clase y me tenía a mí haciendo fotocopias todo el tiempo, ahí en lo último de la clase, atrás, así al lado de la puerta, donde está la basura... Ahí atrás me la pasé todo el tiempo haciendo fotocopias y al rato venía ella cuando tenía un tiempo libre mientras explicaba a los alumnos, ponía: “Ah, molt bé”, de lo que tenía hecho [...]. Yo estaba ahí trabajando y, por ejemplo, un momento mandaba un ejercicio a los demás, pues se pasaba caminando por la clase, pasaba por el lado mío y me decía: “a ver lo que tienes hecho”, lo corregía y tal...”*

En un sentit similar s'expressa la Caliana (marroquina, quart d'ESO, IES A):

Caliana: El de mates, com jo faig coses del dossier diferents, no em va aprovar.

E: Com us posen les notes? Us donen un informe igual que a la resta?

Caliana: Sí. Ens posen una nota final de l'examen i compten els deures. Per això no em va aprovar. Jo em vaig esforçar i vaig treballar i no...

E: Però tu estaves fent un dossier adaptat, vas fer el mateix examen que els altres?

Caliana: No, vaig fer un dossier diferent.

E: I no vas aprovar? La nota de les assignatures que no feu amb el grup gran, qui la posa? Per exemple la de castellà.

Caliana: La profe de castellà.

E: Us fa un examen adaptat.

Caliana: No.

E: No us fa examen. Llavors, com posa la nota?, què fa servir?

Caliana: Mira si m'he esforçat i això. No sé, em sembla que ho parlen amb el profe de suport. Em sembla que sí.

En resum, l'assistència a l'aula d'acollida és percebuda com un factor de normalització tant per aquells alumnes procedents de països de parla no castellana que després d'una estada a l'aula d'acollida han adquirit unes competències lingüístiques bàsiques, com pels nois i les noies procedents de països llatinoamericans. Independentment de les expectatives acadèmiques que es dipositen en l'escolarització obligatòria, tots ells veuen en l'assistència a l'aula ordinària un factor de normalització de la seva situació acadèmica.

## 5. El professorat

En el marc escolar no només s'avaluen els mèrits individuals dels estudiants (coneixements, actituds i hàbits), sinó que es procura imprimir unes certes disposicions als alumnes, en forma de normes, motivacions i expectatives. Aquests elements són els que defineixen la cultura escolar, que es fa visible als ulls dels estudiants (i també de llurs famílies) predominantment a través de la figura dels professors i les professores. No ens esplaiarem en les dificultats que suposa per als professors l'exigida harmonització dels principis d'igualtat i universalitat amb el tracte de la diversitat, tot plegat en el marc d'un paradigma pedagògic que tendeix a ponderar les bondats de l'aprenentatge significatiu i l'aproximació comprensiva a les situacions i els coneixements de què són portadors els alumnes, uns alumnes que, més que objectes passius d'aprenentatge passen llavors a situar-se com a subjectes actius en les relacions constructives d'ensenyament-aprenentatge. Dit de passada, podríem esmentar aquí aquelles dificultats que plantegen al professorat certes "exigències" de comprensió i aproximació a allò que podríem denominar la idiosincràsia cultural de l'adolescència: representa que un "bon professor" ha de saber "connectar" amb el seu alumnat. I aquí es deixen entreveure alguns efectes de la penetració de les cultures juvenils en l'esfera de la cultura escolar. Aquest procés accentua progressivament la transcendència de nous criteris per jutjar la tasca docent, alhora que reorienta els que fins ara eren tradicionals. S'espera del cos docent que es faci respectar, respectant alhora les lògiques, els interessos i les raons pròpies del món adolescent, i que no tracti en va d'imposar valors i "moralines" de caràcter "adultocèntric". Professors i professores sovint es veuen, aleshores, obligats a adoptar estratègies d'"adaptació",<sup>25</sup> i àdhuc de "supervivència"<sup>26</sup> tant per fer efectiva la gestió de l'aula com per implicar els seus alumnes en el procés d'instrucció. Altrament, es perd l'autoritat significativa i els alumnes "es rallen", és a dir, es cansen, es bloquegen i fins i tot s'enfronten als professors.

---

<sup>25</sup> Concepte proposat per Andrew Pollard a l'article "A Model of Classroom Coping Strategies" (Pollard, 1982), en què parla de les *estratègies d'adaptació (coping strategies)* del professorat davant els problemes cada vegada més importants d'actitud a l'aula. El professor ha d'adaptar la seva manera de fer per aconseguir mantenir el respecte i la disciplina dels alumnes.

<sup>26</sup> D'acord amb Peter Woods, d'*estratègies de supervivència* n'hi ha de molts tipus, per bé que dues esdevenen particularment ressenyables: la negociació i la fraternització. En tots dos casos es posa l'èmfasi en diverses fórmules per establir complicitats amb les cultures juvenils, com l'entreteniment, l'humor, el flirteig, l'ús de noves tecnologies, etc. (Woods i Hammersley, 1977).

Sigui com sigui, en aquest moment ens interessa situar les formes principals a partir de les quals els joves adolescents procedents de la immigració avaluen i es relacionen amb els seus professors, tant aquells que tenen (o que han tingut) a l'aula d'acollida, com aquells amb qui interaccionen a l'aula ordinària. Fet això, acabarem esbrinant aquelles nocions que, generalment per contrast, serveixen a aquests nois i noies per construir el retrat ideal d'aquell que considerarien un "bon professor".

## 5.1. El professorat d'acollida

Si ho haguéssim de formular a mode de titular periodístic diríem que, per norma general, els professors i les professores d'acollida aproven amb bona nota l'avaluació que els fan els seus alumnes. Òbviament aquesta és una síntesi clarament reduccionista, una simplificació que no permet afinar el fet que ni tots els alumnes que passen (o han passat) per una aula d'acollida (o per un TAE) valoren les tasques docents i de tutorització d'aquest professorat amb la mateixa marca final, ni tots ells parteixen d'uns mateixos criteris definitoris d'allò que és rellevant avaluar. Al mateix temps és evident que difícilment pot parlar-se de l'existència d'un cos de tutors/es d'acollida uniforme, homogeni quant a perfils docents i quant a estils i pràctiques pedagògiques. Tanmateix, no deixa de ser cert que la gran majoria de l'alumnat amb qui hem tingut ocasió de parlar, amb relativa independència de l'origen, les dificultats d'aprenentatge o dels valors més generals atribuïts a l'aula d'acollida com a dispositiu educatiu, acostumen a donar bons informes del seu professorat.

De l'anàlisi del conjunt de les entrevistes realitzades podem extreure la conclusió que aquests "bons informes" es deuen sobretot a la consideració d'una virtut que nombroses referències situen com a específicament característica de les maneres de fer del professorat-tutor d'acollida: la seva capacitat de comprensió. Arriscant un pas més cap a un intent de categorització analítica, diríem que els efectes d'aquesta capacitat es deixen sentir generalment en dos plans: en el pla educatiu i en el pla personal. Anem per parts.

En primer lloc, val a dir que a diferència del retrat general que els alumnes nouvinguts dibuixen dels seus professors i professores de l'aula ordinària, la figura "típica" dels professors-tutors d'acollida remet a unes persones que s'ocupen i es preocupen d'assegurar que el seu alumnat segueixi el ritme dels ensenyaments transmesos,

persones que adapten les seves explicacions i tècniques didàctiques a les dificultats de partida dels estudiants.<sup>27</sup>

Les paraules de la Lina (marroquina, alumna de quart d'ESO de l'IES B) representen clarament el que podem concloure que és el sentiment general de l'alumnat nouvingut:

“M’agrada molt aula d’acollida. Porque a l’aula d’acollida entenc. Les profes de l’aula d’acollida explicarà a poc a poc. A classe no, ràpid. M’agrada tot [aula d’acollida]. És més fàcil. I t’expliquen de veritat. Profes bones. “

Les següents cites són extretes de les entrevistes mantingudes amb la Biindiya (procedent de l'Índia, estudiant de segon d'ESO a l'IES A) i la Hinna (marroquina, alumna de tercer d'ESO a l'IES E), respectivament. En ambdós casos s'insisteix en l'agraïment per la manera d'explicar de les seves tutores d'acollida respectives:

“A l’aula d’acollida molt bé. Perquè professores expliquen molt bé. Jo entenc tot. I si no entenc, una altra vegada expliquen. I no s’enfaden. Expliquen i expliquen i tu entens bé.”

(Biindiya.)

“M’agrada la professora d’acollida, que explica les coses i et vindrà a preguntar quines coses entens i quines coses no entens. És bona. Hi ha molts alumnes que li agrada. Però totes m’agraden [riu]. M’agrada que m’ajuden. Altres no ajuden.”

(Hinna.)

En perfecta sintonia amb el contingut dels comentaris d'aquestes alumnes, el Mustafà M. (marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES E) acabava sentenciant: “en el aula de acollida se interesan más, porque les interesa que aprendas”.

Com és perfectament lògic, és sobretot aquell alumnat nouvingut amb més dificultats en l'aprenentatge del català (en primer lloc alumnat de llengües maternes no romàniques, en segon lloc alumnat de llengües romàniques diferents de l'espanyola) aquell qui amb més freqüència i intensitat mostra la seva gratitud per aquesta capacitat “típicament” atribuïda al professorat d'acollida. Es valora així el fet de sentir-se atesos, compresos en

---

<sup>27</sup> En aquest punt, els arguments adreçats a la figura del professorat d'acollida són també utilitzats per aquells alumnes d'origen immigrat que han passat per un TAE per referir-se als professors i les professores d'aquest recurs.

les seves dificultats i necessitats específiques, situats al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Això no treu que també la majoria dels alumnes llatinoamericans o aquells altres que progressen a un ritme significativament superior al de la mitjana (cas dels estudiants procedents de països de l'antiga Europa de l'Est) jutgin positivament aquestes mateixes maneres de fer del professorat d'acollida, bé perquè els han permès una primera immersió lingüística i uns primers aprenentatges bàsics reeixits, bé perquè consideren que és l'única manera possible d'encaminar el procés d'escolarització d'aquells qui més ho necessiten.

La Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l'IES D) es referia al primer d'aquests motius d'agraïment:

*“Ahora no me hace falta, pero al principio estoy aquí gracias a ella [a la tutora d'acollida]. Pude aprender rápido porque explica muy bien y fácil. Para los extranjeros va muy bien así”.*

Recordem ara el cas del Gabriel. Tal i com esmentàvem en el punt 4.2.2., aquest alumne veneçolà, estudiant de segon d'ESO i amb tan sols un mes d'antiguitat a l'institut, es mostrava en desacord total amb la seva obligació d'assistir a l'aula d'acollida en hores en què el seu grup ordinari té classe de català. Segons ell, “no siento que avance tanto ahí. Y me aburro”. Doncs bé, això no implica que deixi de valorar com són de necessaris l'estil i les pràctiques didàctiques propis de la tasca del professorat d'acollida; sobretot necessaris per a aquells alumnes que presenten més dificultats que ell en l'aprenentatge del català:

*“Pero yo entiendo que para los chavos es lo mejor. Porque allí pueden aprender. Por ejemplo los de Marruecos o los chinos. Si no se perderían. Y para mí también al principio. Pero ahora ya no. Yo ya me aburro.”*

En segon lloc, dèiem, l'alumnat nouvingut acostuma a realitzar una avaluació positiva del seu professorat d'acollida també per la seva capacitat comprensiva en el pla personal. Proximitat, afectuositat, actitud de suport emocional, preocupació per les situacions i els problemes individuals dels alumnes... tot plegat conforma un cistell que fa de la figura d'aquests professors-tutors un punt de recolzament fonamental en el

procés d'acollida inicial (entesa no només en el pla instructiu) de l'alumnat nouvingut.<sup>28</sup> Novament aquí es tornen a fer evidents certes diferències de discurs segons quin sigui el punt de partida de cada alumne o col·lectiu d'alumnes. De nou es mostren especialment agraïts aquells nois i noies que, per motius diversos, experimenten amb més desconcert, angoixa i inseguretat l'arribada al nou context escolar. Alumnes sense cap competència en les llengües autòctones, però també alumnes tímids amb poc capital relacional, alumnes que provenen de realitats educatives força distants de les nostres, alumnes poc madurs, poc autònoms, alumnes que enyoren particularment els seus entorns socials i familiars d'origen... És evident que tots ells viuen el recolzament personal (a més d'educatiu), les tasques de tutorització i l'acompanyament del professorat d'acollida com un vincle de referencialitat fornamental, una referencialitat que sovint s'estén més enllà de l'estricta període d'acollida inicial.

Veiem, per exemple, com ho expressa la Lina (marroquina, quart d'ESO, IES B):

“Els professors m'agraden perquè ajuden, i són bones. De l'aula d'acollida. Ajuden per tot, a dins de la classe i fora també. [...] Si tinc algun problema parlo amb l'A. [nom de la tutora d'acollida], amb el tutor no, perquè s'enfada.”

Com hem dit abans, la Biindiya, una estudiant de segon d'ESO procedent de l'Índia, acabada d'arribar a l'institut en el moment de realitzar l'entrevista, mostrava una profunda enyorança respecte dels amics, familiars i espais deixats enrere. També en aquest camp trobava recolzament en la seva tutora d'acollida:

Biindiya: També quan estic trista. Ploro molt. Parlo amb la S. [nom de la tutora d'acollida] i m'ajuda perquè estic molt trista.

E: I parles també amb altres professors?

Biindiya: No.

E: Per què?

Biindiya: Perquè ella és bona.

Per la seva banda, l'Abra i la Caliana (germanes d'origen marroquí, estudiants de segon i quart d'ESO, respectivament, a l'IES A) es refereixen en un fragment de la seva

---

<sup>28</sup> També en aquest cas, bona part dels alumnes immigrants que han assistit en el passat a un TAE (particularment quan aquest recurs es trobava situat en el centre de referència mateix) utilitzava arguments similars per referir-se al rol que tenien els seus professors i professores.



entrevista a les funcions d'orientació acadèmica que fan també recaure en la figura de la tutora d'acollida, que també és propera per parlar d'aquestes qüestions:

E: Ah, i teniu un tutor?

Caliana: Sí.

E: Però que no és el del grup de suport.

Caliana: No, és el de tota la classe.

E: I si teniu algun dubte, per exemple del que vols fer l'any que ve i això. Quan necessites una informació sobre alguna cosa o els teus pares et pregunten alguna cosa, què fas primer?, anar al teu profe de l'aula de suport [acollida] o al tutor?

Caliana: No, jo primer li dic al del grup de suport.

E: Però representa que el tutor és el profe que està més a prop dels alumnes i que hi parla més, i representa que té més confiança i més informació per donar i rebre. En el vostre cas preferiríeu tenir de tutor el mestre de l'aula de suport?

Caliana: Jo sí.

I tal i com succeïa en parlar de les capacitats atribuïdes generalment al professorat-tutor d'acollida en el pla educatiu, a l'hora de situar les seves virtuts també en el terreny de l'acompanyament personal apareixen referències de contrast respecte de la figura del professors (tutor o no) de l'aula ordinària. Un balanç global dels discursos dels alumnes nouvinguts amb més dificultats d'integració escolar permet arribar a la constatació següent: al professorat d'acollida se li reconeix un rol de molta més proximitat, més empatia i més disposició a ajudar en totes aquelles problemàtiques o dilemes personals que es visquin dins l'entorn escolar. I convindria retenir en aquest punt una observació que anticipàvem més amunt: aquest rol, en definitiva, de major referencialitat sovint roman inalterat un cop se suposa que l'alumne hauria d'haver començat a abandonar l'aula d'acollida com a focus central del seu procés d'escolarització. Àdhuc quan l'alumne pràcticament ha deixat d'assistir a l'aula d'acollida, no és estrany que en determinades situacions continuï cercant el consell, el suport, l'ajut de qui havia estat el seu tutor o tutora de referència, el corresponent tutor d'acollida. Tant en el pla personal...

*“Yo prefiero hablar con la M. [nom de la tutora d'acollida] porque me entiende mejor. Si tengo algún problema..., que no quiero hacer una cosa... o no sé qué hacer... prefiero la M.”*

(Safdar, estudiant marroquí de segon d'ESO, IES E.)

... com també, en aquest cas, en el pla educatiu:

“És que m’explica millor [l’antiga professora de l’aula d’acollida]. Si no entenc naturals, millor també. I matemàtiques. Només tecnologia al profe de tecnologia... però tampoc molt.”

(Hinna, estudiant marroquina de tercer d’ESO, IES E.)

Val a dir que el pes d’aquesta referencialitat no tan sols és atribuïble a les capacitats, habilitats o funcions específiques del professorat-tutor d’acollida. És clar que el mateix context de l’aula d’acollida (amb una ràtio d’alumnes per aula sensiblement inferior a la de les aules ordinàries, amb material didàctic adaptat, amb recursos informàtics dins la classe...), així com el fet que es tracta de la figura docent amb qui primer i inicialment durant més hores contacta aquest alumnat nouvingut, tot plegat fa que sigui lògic l’establiment d’aquests vincles de suport i referencialitat. Efectivament, el fet de perdurar en el temps la centralitat d’aquesta referencialitat pot finalment derivar en situacions de dependència respecte de la persona del tutor d’acollida, situacions que alhora obstaculitzen les dinàmiques de normalització dels itineraris de posicionament escolar de l’alumnat immigrat.

## 5.2. El professorat “ordinari”

A diferència del balanç general de les valoracions referents al professorat-tutor d’acollida, les percepcions i opinions dels nostres entrevistats relatives a la figura del professorat “ordinari” són força més heterogènies. Seguidament ens hi referim, mantenint l’esquema d’aproximació al material empíric que hem fet servir fins ara.

Pel que fa a la variable que recollíem sota el concepte de “capacitat comprensiva en el pla educatiu”, les valoracions són, més que en el cas anterior (valoració del professorat d’acollida), sensiblement dependents dels valors generals que els alumnes atribueixen a cadascun dels pols del binomi aula d’acollida – aula ordinària. Més encara, podríem concloure que les experiències, els sentiments i les relacions que els alumnes nouvinguts tenen respecte del seu professorat ordinari reforcen alhora el sentit dels valors que s’atribueixen tant a l’aula ordinària com, per contrast, a l’aula d’acollida. Aquest efecte recíproc es deixa notar sobretot en el cas d’aquell alumnat nouvingut que per multiplicitat de motius es troba situat en un posicionament escolar més vulnerable.

En el terreny de les relacions ensenyament-aprenentatge “típiques” de l’aula ordinària, els relats d’una part ben significativa de l’alumnat nouvingut entrevistat fan referència de manera recurrent al fet de viure en un cert desamparament educatiu les hores passades a la classe ordinària. Aquest és sobretot aquell alumnat amb mancances significatives quant al domini de les llengües autòctones o que parteix d’un nivell d’escolarització previ força deficitari; un alumnat que, davant d’aquesta situació, reforça la seva percepció negativa quant al valor instructiu de l’aula ordinària (a la vegada que incrementa la visió que és a l’aula d’acollida on realment aprèn i progressa).<sup>29</sup>

La gran majoria d’aquests alumnes dedica part o tot el temps que passa a l’aula ordinària a la realització de treball autònom. Aquest tant pot ser basat en la resolució dels exercicis que plantegen els seus llibres de text de referència (de les col·leccions “Vincles”,<sup>30</sup> “Nexes”,<sup>31</sup> “Nivell llindar”,<sup>32</sup> o el llibre *Hola!*,<sup>33</sup> per exemple) com en el treball d’aquell altre material didàctic adaptat que pugui haver estat confeccionat pel professorat de diversitat o d’acollida.<sup>34</sup> Part d’aquests materials acostumen a ser autocorrectius.

Sigui com sigui, des del punt de vista teòric, aquest procediment de treball sembla positiu en la mesura que permet a l’alumne de l’aula d’acollida —fonamentalment aquell amb menys coneixement de les llengües autòctones— no perdre el temps a la classe ordinària i, en canvi, avançar en aquells aprenentatges que sí que estan al seu abast en un context educatiu “normalitzat”, entre companys del seu grup de tutoria i amb l’ajut del professorat ordinari. Idealment, correspon a aquest darrer valorar l’interès d’implicar l’alumne en la dinàmica de la classe o bé fer-lo treballar autònomament.

---

<sup>29</sup> Vegeu l’apartat 4.3.

<sup>30</sup> Els materials de la col·lecció “Vincles”, confeccionats pel SEDEC i editats pel Departament d’Educació són de lliure disposició a la pàgina web <<http://www.xtec.es/sedec/vincles/vincles.htm>>. El material interactiu que els acompanya es troba a <<http://www.edu365.com/eso/muds/catala/vincles/index.htm>>

<sup>31</sup> LÓPEZ, M.D.; SALA, J.; BASSOLÍ, P. (2002). *Català inicial per a estrangers. NEXE*, vol. I, II i III. Barcelona: Casals.

<sup>32</sup> BADIA, D. (1997). *Nivell llindar*, vol. I, II i III. Vic: L’Àlber.

<sup>33</sup> BOIXADERAS, R.; MAJÓ, M.; ROQUER, J. (1999). *Hola!* Vic: Eumo (Guia didàctica 2001).

<sup>34</sup> Podríem recordar aquí l’entrevista mantinguda amb la professora d’un TAE en el marc d’una altra recerca (Alegre, 2005). Referint-se a les característiques pròpies d’aquests materials didàctics adaptats (bàsicament dossiers), ironitzava que “aquests alumnes veuen l’escola en blanc i negre”. Es referia al fet que gairebé tots els materials específics que treballen són compilacions de fotocòpies procedents de fonts i llibres diversos.

En la pràctica, tanmateix, part dels comentaris d'aquests alumnes parlen d'una realitat sovint poc coincident amb la lògica d'aquests objectius (vegeu l'apartat 4.3). Citem, per exemple, un fragment de l'entrevista mantinguda amb el Chang (estudiant xinès de quart d'ESO a l'IES D):

E: I a la classe normal què fas?

Chang: A la classe normal una mica faig el meu treball de l'aula d'acollida. Faig textos i exercicis amb el diccionari.

E: Ho fas tu sol?

Chang: Jo sol, amb el diccionari faig treball..., així... tranquil, per acabar llibre de l'aula d'acollida. Però de vegades pregunto al professor quan no entenc alguna cosa. També per veure si faig bé.

E: Preguntes tu o et pregunta el professor?

Chang: Pregunto jo. Aixeco i si no entenc pregunto, de vegades, una mica así.

Les paraules de la Hinna (marroquina, estudiant de tercer d'ESO a l'IES E) exposen una situació força similar a la relatada pel Chang. En el seu cas, la seva timidesa li impedeix fins i tot adreçar-se al professorat de l'aula ordinària per resoldre les dificultats que pugui representar-li la realització del seu treball autònom:

“A la classe normal faig exercicis del llibre *Llindar*. Quasi he acabat el llibre [...]. No pregunto perquè... no sé..., és feina de l'aula d'acollida i llavors els profes no saben. M'espero a l'aula d'acollida per preguntar.”

Un tercer testimoni coincideix en aquest mateix argument. Es tracta de l'Anyà (moldava, alumna de quart d'ESO a l'IES F). En el fragment d'entrevista següent recorda allò que li van dir els seus professors els primers dies d'anar-se incorporant a les classes ordinàries:

“*Me decían que si tenía trabajo que hacer. Del aula de acogida. Yo les decía que sí. Y me decían que empezara y que si tenía algún problema, de alguna cosa que no entendía...: “levanta la mano y yo vengo para explicarte”.*”

D'acord amb l'expressat per aquests tres alumnes, podríem concloure que ben sovint és el mateix alumne qui ha de prendre la iniciativa per incorporar-se amb un mínim de normalitat a les relacions instructives alumnat-professorat en el context de la classe ordinària; un alumnat que, ho esmentàvem amb anterioritat, freqüentment veu limitades

les seves possibilitats de participació a classe, no tan sols pels seus dèficits lingüístics sinó també pel pes dels sentiments de timidesa o vergonya que aquests mateixos dèficits reforcen. Ben il·lustratives d'aquesta qüestió són les observacions de la Lina (d'origen marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES B):

“Molts [professors de les classes ordinàries] no ajuden. Perquè a la classe normal jo no entenc. És molt ràpid. I jo faig altre coses [dossier de l'aula d'acollida] [...]. Nooo! No pregunto. Mai. Perquè tinc vergonya. Perquè no entendran. Tinc vergonya... si s'enfaden...”

Desconeixem fins a quin punt tots aquests relats són representatius de les situacions que viu a les aules ordinàries catalanes el conjunt d'alumnes nouvinguts situats acadèmicament en els processos inicials de l'acollida escolar. De tota manera, la seva poca recurrència en el conjunt de les entrevistes mantingudes fa pensar que ben probablement es tracta d'unes situacions minoritàries.

De ben segur que aquestes situacions poden explicar-se en part per la transcendència de les transformacions dels contextos de diversitat que cada vegada més caracteritzen les aules ordinàries. No és tan sols una qüestió d'actituds o predisposicions del professorat ordinari respecte del tracte a la diversitat que “aporta” a les seves classes l'alumnat nouvingut d'origen immigrant. Aquí estariem d'acord que aquest és un punt que ha estat tan debatut com probablement mancat de solucions òptimes. Més concretament, ningú no dubta que el professorat ordinari també ha de ser sensible i mostrar-se integrador davant de la diferència cultural, així com davant del conjunt de situacions de vulnerabilitat en el pla educatiu de l'alumnat estranger.

Però la solució al desamparament educatiu en què viuen alumnes com els que hem citat aquí va més enllà del foment de la formació docent en el camp de les actituds. Com hem defensat en un altre lloc fent referència a l'organització de les estratègies educatives adreçades a la compensació lingüística (Alegre, 2005), cal tenir present que el procés actual d'ensenyament-aprenentatge que caracteritza l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana es realitza cada vegada més en contextos de *submersió lingüística*.<sup>35</sup> Com remarcarem en l'apartat 8.3., aquest fet obliga a repensar el sentit, les implicacions i la complexitat de les tasques docents desenvolupades a l'aula ordinària.

---

<sup>35</sup> Aquella que es realitza en marcs en què s'apren la llengua vehicular quan aquesta és la llengua materna de part dels alumnes i la segona o tercera llengua per a la resta de companys d'aula.

Aquest alumnat que en hores de classe ordinària arriba a sentir un cert “desamparament educatiu”, freqüentment passa a trobar-se en una situació de vulnerabilitat també en el terreny personal. Citàvem abans alguns dels possibles factors que condueixen a aquests posicionaments: manca de competències en les llengües autòctones, posició perifèrica en les xarxes socials dins l’aula ordinària, timidesa, situacions d’estranyesa respecte de les dinàmiques quotidianes pròpies de l’aula (en el terreny de les relacions alumnes-professors, alumnes-alumnes...), manca d’autonomia, sentiments d’enyorança respecte dels entorns socials i familiars d’origen... Sobretot aquells alumnes que viuen amb més intensitat aquestes experiències o situacions, que si més no durant el procés d’acollida inicial experimenten més desconcert, angoixa i inseguretats..., molt sovint poden sentir un cert desamparament personal en contextos d’aula ordinària, lluny del clima acollidor i de proximitat que proporciona l’aula d’acollida i, sobretot, el seu professorat-tutor.

Efectivament, convé remarcar el fet que, sobretot pel que fa a aquesta qüestió, els relats d’aquest alumnat relatius a la figura del seu professorat o dels seus tutors ordinaris prenen com a referència constant el retrat dibuixat sobre les virtuts generalment atribuïdes al professorat d’acollida. Com dèiem abans: proximitat, empatia, afectuositat, actitud de suport emocional, preocupació per les situacions i problemes individuals dels alumnes... totes elles són atribucions que rep el professorat-tutor d’acollida amb molta més freqüència que no pas els seus col·legues de l’aula ordinària, encara que es tracti de la figura del tutor ordinari de referència.

Citàvem aleshores (apartat 5.1.) les paraules de la Lina, la Biindiya, l’Abra i la Caliana. En tots quatre casos es remarcava com, per comparació amb el tipus de vincle establert amb el professorat d’acollida, les relacions amb els professors de l’aula ordinària són menys freqüents i, quan hi són, es basen més en raons de caire instrumental. Aquest alumnat valora la figura del seu professorat ordinari, també dels seus respectius tutors de grup, com una autoritat docent més distant, menys accessible. Quan es tracta d’encarar certs dilemes personals, certs dubtes o inseguretats més enllà de l’àmbit estrictament instructiu, quan es busca el consell, l’acompanyament, el suport afectiu... es recorre abans al tutor d’acollida que no pas al tutor ordinari. I vèiem també com no és estrany que aquest rol de més referencialitat en el terreny de la tutorització personal continuï essent atribuït al tutor d’acollida fins i tot un cop s’ha abandonat l’aula d’acollida com a recurs central d’escolarització.

Voldríem insistir en el fet que, en casos com els citats, aquesta percepció general de més gran distància no tan sols es comparteix respecte dels professors i professores de l’aula ordinària, sinó que també es manté quan es fa esment de la figura del tutor/a del corresponent grup ordinari de referència. I val a dir que amb certa freqüència aquesta

percepció arrela en el mateix desconeixement del marc formal de divisió i atribució de funcions propi de l'organització tutorial del centre. En altres paraules, no sempre es té clar que és el tutor del grup ordinari l'encarregat de vetllar per l'acompanyament educatiu, personal (també familiar) dels alumnes que tutoritza. Encara més, sovint acostuma a concebre's que les funcions del tutor "sobrepassen" les d'un professor ordinari únicament perquè té assignades certes tasques organitzatives específiques (informació d'actes o esdeveniments extraordinaris, crida a les reunions familiars, recollida d'autoritzacions per a les sortides, repartiment d'informes d'avaluació...) i/o de seguiment de determinades incidències del seu alumnat de referència ("partes" de mal comportament, baixades de rendiment...). En aquest sentit, podríem recordar algunes de les conclusions d'una altra recerca empírica (Alegre i Herrera, 2000), un dels apartats de la qual recollia l'anàlisi de les respostes d'alumnes (autòctons i magribins) de quart d'ESO estudiants al conjunt d'instituts d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona a una enquesta sobre pràctiques i percepcions en relació amb el món escolar i el món del lleure. Extrèiem d'aquella anàlisi dos resultats clarament coincidents amb l'argument que estem desgranant: 1) mentre que una majoria relativa de l'alumnat autòcton (el 37,65%) considerava el seu tutor o tutora com "un professor una mica més proper als alumnes", la majoria dels i les alumnes d'origen magribí opinava que simplement "és com un professor més"; 2) mentre que una clara majoria d'alumnes autòctons declaraven tenir una bona relació amb més del 75% del professorat ordinari, en el cas de l'alumnat magribí les respostes majoritàries es dividien a parts iguals entre aquesta opció i l'oposada (tenir una bona relació amb menys del 25% dels seus professors i professores).

Dèiem també més amunt que quan es tracta d'entendre i de jutjar la manera com el conjunt de l'alumnat nouvingut valora la capacitat comprensiva del professorat en el pla més estrictament educatiu, es fan evidents els efectes de quins són els valors generals que els alumnes atribueixen a cadascun dels pols del binomi aula d'acollida – aula ordinària. Això és també evident quan parlem d'aquelles valoracions referides a la capacitat comprensiva del professorat i els tutors ordinaris en el pla personal.

Des d'aquest punt de vista, i centrant-nos novament en la figura del tutor de grup, la majoria d'aquells alumnes nouvinguts que no experimenten situacions de vulnerabilitat (educatives o personals) que afavoreixin vivències diverses de desemparament a la classe ordinària acostumen a mantenir amb els seus tutors ordinaris respectius relacions força similars a les dels seus companys autòctons. Dit d'una altra manera, igual que aquells alumnes que no han assistit mai a cap recurs d'escolarització específic (en el nostre cas, TAE o aules d'acollida) conceben que pertoca al tutor ordinari accomplir les funcions derivades de la seva tutorització i tutela (escolar i personal).

Així ho corroborava, per exemple, el Gabriel (d'origen veneçolà, estudiant de segon d'ESO a l'IES C). En el fragment d'entrevista següent, aquest alumne, que, recordem-ho, s'avorria a l'aula d'acollida i pensava que allà on veritablement aprofitava el temps era a l'aula ordinària, esboça la divisió de funcions “típica” per al conjunt d'aquells alumnes per als quals l'aula d'acollida no és més que un ajut puntual d'ordre fonamentalment instructiu:

E: *Y, por ejemplo, si tienes algún problema tuyo, personal, que no te encuentras bien, o que estás triste, o necesitas que un profesor te dé consejo... ¿Quién crees que debería ayudarte?*

Gabriel: *El P. [nom del tutor de grup]. Porque él es mi tutor de la clase normal. Pero no sé, que todavía no me he encontrado así. Que no me ha hecho falta. Entonces... pero supongo que como él es mi tutor...*

E: *¿Y la tutora del aula de acogida?*

Gabriel: *Pues para las faenas de catalán. Porque yo el catalán lo hago en el aula de acogida. Pero, bueno, que si es un problema personal, pues supongo que buscarás a un profesor que tengas confianza de veras. Sea cuál sea.*

Els arguments de la Denisa (brasileira, estudiant de segon d'ESO a l'IES B) posen sobre la taula consideracions molt similars a les del Gabriel. Es coneix a la perfecció quin és el marc de les responsabilitats tutorialis pròpies del funcionament “normal” del procés escolar, alhora que es remarca el fet que l'establiment de lligams personals amb determinats professors depèn d'unes apreciacions d'afinitat que sovint trenquen la divisió funcional d'aquest marc:

*“Es que..., bueno..., yo sé que tengo mi tutor en la clase y eso. Y que si pasa algo, pues él te tiene que ayudar y eso. Pero es que mi tutor a mí no me gusta, sinceramente. Y no sólo a mí, eh... Entonces no le voy a explicar... pues si tengo un mal día, o que me ayude en algo y todo eso. A mi me gustaba mi tutora del año pasado. Entonces, si tengo algún problema, pues le busco a ella. [...] Porque con ella tengo confianza”.*

Comentaris com els del Gabriel i la Denisa posen efectivament de manifest que quan els alumnes immigrants no parteixen de situacions personals i educatives que els puguin fer vulnerables al desemparament en les seves estades a l'aula ordinària o bé —afegiríem— han aconseguit trencar i superar aquestes situacions així com les posicions de dependència respecte de l'aula i el tutor d'acollida, aleshores les seves relacions amb les estructures escolars “normalitzades” (aules, professors i tutors ordinaris) passen a establir-se en termes molt similars a com s'estableixen en el cas de l'alumnat autòcton. Igual com aquest, també aleshores poden emergir significativament preferències i



afinitats concretes cap a la persona de certs professors o professores, siguin o no els seus tutors de grup.

### 5.3. El/la professor/a “ideal”

Més enllà de la referència concreta a les figures dels respectius professors-tutors d'acollida i professors-tutors ordinaris, una part de les entrevistes mantingudes amb l'alumnat protagonista d'aquest estudi anava orientada a extreure'n valoracions generals a propòsit d'aquell conjunt de característiques que caldria esperar d'un professor “ideal”. Els alumnes són aquí interrogats sobre com hauria de ser, com hauria de treballar, com s'hauria d'adreçar als alumnes un professor per tal que aquest pogués ser considerat un “bon professor”; o, en un exercici invers, com són, com treballen, com s'adrecen als alumnes aquells professors i professores que a la pràctica són jutjats amb bons ulls per aquest alumnat.

L'anàlisi de les entrevistes realitzades indica l'existència de multiplicitat de barems a partir dels quals els joves estudiants valoren la figura del professorat: competència/incompetència, *enrotllats* / no *enrotllats*, accessibilitat/hermetisme, arbitrarietat / no arbitrarietat, *plastes* / no *plastes*, pacients / no pacients, justos/injustos, joves/vells, etc. Molts d'aquests criteris són vells companys de viatge d'aquells professors i professores més o menys sensibles a les crítiques a la seva tasca formulades pels estudiants.

Ara bé, en coherència amb les interpretacions desenvolupades anteriorment, en el cas de l'alumnat d'origen immigrat dos conjunts d'atribucions apareixen recurrentment com a valors o trets característics definitoris d'aquells docents considerats “bons professors”: d'una banda, la seva capacitat comprensiva (en el pla educatiu i en el pla personal); d'altra banda, la seva capacitat de gestió de l'ordre a classe.

Convé insistir en el fet que la construcció i ponderació de cadascun d'aquests valors no es construeix *a priori*, en el buit, sinó que pren com a elements de contrast les experiències reals i les valoracions pràctiques en un o altre sentit fruit dels contactes i les relacions mantingudes amb professors-tutors d'acollida i professors-tutors ordinaris. En altres paraules, és en funció d'allò que agrada i no agrada dels professors coneguts que els i les alumnes esboçen el balanç ideal del que hauria de ser un “bon docent”.

És clar que tot l'alumnat (sigui quin sigui el seu origen) estableix els seus criteris i les seves definicions sobre la base de les experiències viscudes amb uns professors o uns

altres. En canvi, quan ens centrem en el sentit de les respostes que ens aporten els alumnes nous, acostuma a aparèixer un factor de referència sense la consideració del qual difícilment aconseguiríem interpretar el veritable significat dels seus posicionaments respecte d'aquest extrem: ens referim a la força de la comparació amb la figura del professorat "típica" dels seus contextos escolars d'origen. Ens hem referit al pes d'aquest factor en el punt 3.3.1. En les pàgines següents recuperarem alguns dels arguments que aleshores havíem apuntat.

Han quedat, doncs, prou palesos la mesura i el sentit en què els nostres entrevistats valoren ben positivament aquell professorat que es mostra comprensiu amb les seves dificultats d'aprenentatge (fonamentalment motivades per la manca de competència lingüística en les llengües autòctones) i que actua en conseqüència. És, per tant, recurrent la utilització d'aquell criteri que jutja la "bondat" del docent segons la seva voluntat i aptitud com a agent d'instrucció i de transmissió de coneixements en contextos de diversitat.

Hem citat abans els comentaris ben eloqüents d'alguns dels alumnes entrevistats: "[...] *porque a l'aula d'acollida entenc. Les profes de l'aula d'acollida explicarà a poc a poc*" (Lina); "[...] jo entenc tot. I si no entenc, una altra vegada expliquen. I no s'enfaden. Expliquen i expliquen i tu entens bé" (Biindiya); "[...] que explica les coses i et vindrà a preguntar quines coses entens i quines coses no entens" (Hinna). Aquests arguments eren fets servir aleshores per referir-se a les virtuts generalment atribuïdes al professorat-tutor d'acollida. I ja aleshores esmentàvem que aquesta valoració sovint era construïda per contrast amb la manca de capacitat comprensiva (en el pla educatiu) mostrada pel professorat ordinari.

Però estirant aquest mateix fil, el conjunt de l'alumnat nouvingut (es trobi o no en allò que hem denominat fins aquí una situació de vulnerabilitat educativa i/o personal) majoritàriament amplia l'abast d'aquest barem d'avaluació i arriba a contemplar el nivell d'esforç sincer que el professorat esmerça per aconseguir la seva tasca instructiva de manera eficaç i atenent a les necessitats de la totalitat del seu alumnat. En resum, segons aquest criteri, un "bon professor" és aquell que s'esforça per impartir unes classes entenedores alhora que es preocupa pel grau en què els seus alumnes (tots i cadascun d'ells) aprenen allò que se'ls explica. Veiem com en parlen alguns dels nostres entrevistats.

Les paraules del Mustafà M. (marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES E) il·lustren amb claredat el sentit general d'aquesta atribució.

*“Me gusta un profesor amable, que no pase de ti, que si preguntas cosas, con ganas de explicarte, no que pase de ti. Que te comprenda, que si no puedes hacer una cosa de un nivel alto que no te obligue a hacerla. Que hay profesores que obligan.”*

En aquesta mateixa tessitura es mouen les paraules de la Hanifa (d’origen marroquí, estudiant de segon d’ESO a l’IES E) i el Mustafà H.(marroquí, alumne de quart d’ESO a l’IES A), respectivament:

“Que t’expliqui bé les coses, que no cridi... i que no posi molts exàmens.”

(Hanifa.)

“Simpàtic, que no renyi...que faci feina fàcil.”

(Mustafà H.).

Per la seva banda, l’Alberto (equatorià, estudiant de tercer d’ESO a l’IES E) exemplifica la importància atribuïda a l’esforç mostrat en la tasca docent fent referència a la manera de fer d’aquell a qui considera el millor dels professors que té en l’actualitat, un professor que s’esmerça a fer veure els alumnes que són perfectament capaços d’entendre allò que està explicant.

*“El de experimentales, porque explica bien las cosas. Cuando tu dices que “no sé” pero en realidad sí sabemos, porque el M. [nom del professor], ¡ay! ya le he dicho el nombre, bueno, que el profesor te hace una pregunta y tu le dices: “no lo sé” y él empieza: “sí lo sabes” y entonces le contesto y me hace más preguntas hasta que me doy cuenta que sí que lo sé. Me saca la respuesta de la cabeza y sin que él diga nada. Ése es el que más da las clases bien.”*

Les cites següents són extretes de les entrevistes mantingudes amb la Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l’IES D) i l’Anyà (moldava, alumna de quart d’ESO a l’IES F). Totes dues insisteixen en el fet que tot professor que es vulgui fer respectar i alhora exigir un bon ritme de treball i esforç als seus alumnes ha de predicar amb l’exemple. Segons aquestes noies, ser un “bon professor” passa en primer lloc per “treballar-se bé les classes”.

*“... que sepa mantener el orden en clase y que explique bien lo que hace. Nosotros tenemos que hacer los deberes pero ellos tienen que hacer sus deberes. Para explicarlo bien. Que si no, para qué mandan algo si no lo explican. Y lo se quejan de los alumnos y ellos no hacen nada. [...]. Son una minoría. Los alumnos somos siempre de criticar al profesor, pero es que a veces es verdad.”*

(Rodika.)

*“Un buen profesor tiene que explicar bien, y comunicar con los alumnos. Y ayudar cuando tú no entiendes o otra cosa un ejercicio. Lo que tiene que hacer. Y tiene que ser trabajador, tiene que darnos feina en la clase para trabajar. Un poco exigente.”*

(Anyà.)

Especificàvem més amunt que, d'acord amb la majoria de l'alumnat nouvingut, una bona tasca docent és aquella que, en definitiva, es desenvolupa de manera no discriminatòria, que s'adreça al conjunt de l'alumnat i és sensible a la seva diversitat i a les seves situacions específiques d'aprenentatge. La Jaira (equatoriana, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F) insisteix en la conveniència que el professorat s'esforci a fer les classes entenedores (cosa que, segons ella, no s'aconsegueix perquè s'abusa de l'ús dels llibres de text, tal i com fan alguns dels seus professors) i fa explícita la perversitat de segons quines dinàmiques docents típicament discriminatòries:

*“No me gustan nada los profesores que llegan y se ponen a leer el libro. Prefiero que lo expliquen con sus palabras. Lo entiendo mucho más así. Y que se comuniquen con todos, no sólo con uno o dos. Con los que siempre están preguntando. Y que se acerque a los alumnos, pero a todos.”*

Al capdavall, un “bon professor”, una “bona professora”, no tan sols s'esforça per fer-se entendre pel conjunt del seu alumnat; el fet que finalment ho aconsegueixi és en una gran majoria de casos la raó principal que motiva l'adhesió dels alumnes envers l'assignatura que imparteix, àdhuc el fet que aquella matèria acabi situada entre les preferides de l'alumnat. Segons ho explica el Chang (alumne xinès, estudiant de quart d'ESO a l'IES D): “... si a tu t'agrada estudi, assignatura de mates o llengües, a vegades depèn una mica de la professora que coneixes o parles. Si t'agrada, estudies, i examen passes bé. I sorti así”. O d'acord amb les explicacions de la Sabiha (d'origen marroquí, estudiant de tercer d'ESO a l'IES C):

*“Totes les assignatures m'agraden. Depèn dels cursos. Depèn també dels professors. Si expliquen bé, si et cuiden. Perquè si el professor no es preocupa, ho tindràs molt malament. No preguntes i et costarà. Si van molt ràpid i no pots escriure...”*

Analitzàvem amb anterioritat en quins sentits i en quines condicions l'alumnat nouvingut remarca com a tret definitori d'aquell professorat millor valorat la seva capacitat d'aproximar-se i comprendre els seus alumnes també en el pla personal. Vèiem llavors com en el cas d'aquell alumnat situat en posicions de major vulnerabilitat escolar i personal aquesta atribució, de fet, acostuma a encapçalar de forma destacada la

llista de característiques assignables a la figura del professor o professora “ideal”. Més encara, vèiem també aleshores com era fonamentalment el professorat-tutor d’acollida qui més habitualment era citat com a “portador” d’aquesta característica. Recordem com s’hi referien alguns dels nostres entrevistats: “Els professors m’agraden perquè ajuden, i són bones. De l’aula d’acollida. Ajuden per tot, a dins de la classe i fora també” (Lina); “[...] també quan estic trista. Ploro molt. Parlo amb la S. [nom de la tutora d’acollida] i m’ajuda perquè estic molt trista. [...] Perquè ella és bona” (Biindiya); “*Yo prefiero hablar con la M. [nom de la tutora d’acollida] porque me entiende mejor. Si tengo algún problema..., que no quiero hacer una cosa..., o no sé qué hacer..., prefiero la M.*” (Safdar).

Però més enllà d’aquesta especificació convindria concloure que, en un grau més o menys alt, el conjunt de l’alumnat nouvingut amb qui ens hem entrevistat, amb independència de les seves situacions de vulnerabilitat, valora com a tret positiu el fet que professors i professores es mostrin propers, accessibles, afables, amables, fins i tot afectuosos i amicals. I és en relació amb aquest punt que voldríem deternir-nos en la introducció dels valors i significats d’aquell criteri que en certa forma actua com a contrapès d’aquests trets: ens referim a la capacitat de professors i professores de gestionar eficaçment l’ordre a classe. En efecte, és aquí on sovint es deixen sentir novament els efectes de la comparació amb les formes i els continguts de les pràctiques docents “típiques” dels contextos escolars d’origen.

Hem vist en el punt 3.3.1. com la pràctica totalitat dels alumnes nouvinguts entrevistats han estat familiaritzats en els països d’origen amb unes pràctiques docents afins al marc de les anomenades “pedagogies visibles”. En contrast amb la seva experiència escolar anterior, el grau de permissivitat en les aules dels seus instituts actuals acostuma a ser molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus professors actuals molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l’alumnat força més disruptiu i transgressor. Constatàvem també llavors que aquestes “dissonàncies”, aquests “xocs cognitius”, almenys inicialment, provoquen que bona part d’aquest alumnat —sobretot el que està acostumat a unes pràctiques docents més basades en l’autoritat inqüestionada del professor i en la intimidació física— visquin amb certa perplexitat el joc de relacions alumnes-professors que s’estableix a les seves aules actuals.

Doncs bé, situats en la tessitura d’haver de respondre a la qüestió relativa als trets definitoris propis d’un “bon professor”, esdevé força freqüent establir equilibris valoratius entre allò que agrada/desagrada del professorat d’aquí i allò que agradava/desagradava del professorat d’allà. Simplificant molt: un professor “ideal” és aquell que és capaç de ser comprensiu i pròxim als alumnes (a les seves situacions

particulars, en el pla educatiu i en el personal) al mateix temps que és prou autoritari per controlar l'ordre disciplinari a l'aula. En altres paraules: ni tan autoritari com el d'allà ni tan tolerant com el d'aquí; ni tan distant com el d'allà ni tan poc jeràrquic com el d'aquí.<sup>36</sup>

La Jaira (equatoriana, estudiant de tercer d'ESO a l'IES F) estableix aquest punt d'equilibri valorant els efectes d'unes dinàmiques docents i altres sobre el respecte que es té per la figura del professor:

*“Allí cuando entra el profesor se levantan los alumnos y “buenos días” o “buenas tardes”, pero aquí nada. [...] En lo del respeto me gustaría más como allí, porque el profesor es una persona que te está enseñando algo, ¿no? Pero que tampoco, sin pasarse, que les tengas miedo o algo.”*

Ens arriscaríem a afirmar que les paraules de la Lina (d'origen marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES B) representen el discurs de la majoria d'alumnat marroquí entrevistat. En aquest cas es fa més evident la distància entre les relacions alumnes-professors viscudes actualment a l'aula (ordinària i d'acollida) i les dinàmiques pròpies d'un contextos escolars en què aquestes relacions són “gestionades” per un professorat distant i autoritari que imposa l'ordre valent-se, entre altres mètodes, de l'amenaça del càstig físic.

E: Però t'agradaria que els professors peguessin aquí?

Lina: Sí, perquè aquí quan entra aula d'acollida parlen molt [riu]. I a la classe normal. Al Marroc, no, quan entra a classe, callats.

E: Que peguessin aquí amb un pal de fusta...?

Lina: Nooo! No tant... Però sí que...; no, pegar, no. Però sí que alumnes tenen més por.

---

<sup>36</sup> En el transcurs d'una altra recerca empírica vam tenir ocasió de constatar que, de fet, una de les característiques majoritàriament atribuïda per la gran majoria dels alumnes (independentment del seu origen) als “bons” professors i professores —és més, als qui són els seus professors “preferits”— és la de ser prou autoritaris per no deixar que determinats alumnes es “passin de la ratlla”. La majoria dels joves entrevistats aleshores criticaven els professors que no sabien mantenir l'ordre a l'aula. Curiosament, aquest discurs era també el d'aquells joves que més s'encarreguen d'entorpir-lo. La diferència bàsica és que en el cas de l'alumnat nouvingut aquest discurs és carregat de referències constants a experiències contrastants viscudes amb total “normalitat” en un passat no gaire llunyà, cosa que afavoreix posicionaments més realistes alhora que més crítics respecte dels efectes de segons quines dinàmiques que denoten una certa pèrdua de l'autoritat docent.

En clara sintonia amb els comentaris de la Lina, el Chang (estudiant xinès de quart d'ESO, a l'IES D) torna a mencionar aquell punt òptim en què professors i professores aconsegueixen guanyar-se el respecte sense deixar de ser “amables”:

“Una mica sèrio quan es fan les coses que s’han de fer. Si jo no estudi, pues millor una mica sèrio, millor. Una mica amable per alumno també està bé. Però una mica sèrio, i fa por una mica así, també està bé, per alumnes, perquè no gritin.”

Això sí, si aprofundim en els judicis sobre el sentit de l'autoritarisme en la tasca docent, comprovem que bona part dels joves entrevistats que critiquen aquesta actitud ho fan en la mesura que s'interpreta com a “àrbitraria”. Dit altrament, no es critica que el professor o la professora se sàpiga imposar, sinó que ho faci quan no cal (sense “motius realistes”<sup>37</sup>) i de manera desproporcionada. L'exemple que ens proporciona la Denisa (brasileira, estudiant de segon d'ESO a l'IES B) identifica de manera diàfana l'argument que justifica aquesta crítica:

*“Y luego, que depende del humor que tengan ese día. El otro día una profesora que me tiene un poco de manía me dijo que callara o me ponía un parte. Y yo casi no había hablado. Luego le pedí la goma a una compañera y “fuera de clase”. Y era el día que menos había hablado. Otro día, dije: “a ver qué hace”, y me pasé toda la clase hablando y no me dijo nada de nada.”*

Igualment il·lustratiu és el retrat crític que, entre la ironia i el cinisme, dibuixa l'Imran (d'origen marroquí, alumne de segon d'ESO a l'IES A) del seu professor de matemàtiques:

“És molt enrollat, ell. Li ve per minuts, eh, això. Depèn del dia. S'enrolla ràpidament i s'emprenya ràpidament, saps? És divertit. Li ve per minuts, hores... I també el que m'agrada molt és que se'n va molt de classe. Sempre que sona el mòbil, se'n va i ens estem cinc o sis minuts sense feina.”

I tot plegat no vol dir que, efectivament, a la pràctica tots aquests alumnes es comportin a les aules de manera sempre disciplinada, que la seva conducta sigui irreprotxable, d'acatament absolut de les normes d'ordre del professorat. Ens hem estat bàsicament movent en el terreny dels discursos d'idealitat referits a la figura del “bon professor”.

---

<sup>37</sup> Cal recordar que l'òptica aquí adoptada és la dels estudiants adolescents. Òbviament, que els motius que susciten la intervenció autoritària dels docents siguin més o menys “realistes” és una qüestió relativa, en què generalment no acostumen a coincidir professors i alumnes.

Òbviament discurs i pràctica no sempre es corresponen sense fissures. En el capítol següent, per exemple, tindrem ocasió de referir el cas d'alguns alumnes nouvinguts que mantenen dins l'aula actituds disruptives i de desafiament. Insistirem també aleshores en el fet que aquests comportaments són més interpretables des de la lògica de la provocació que no pas des de la de la resistència. En qualsevol cas, sí que és cert que els paràmetres de discurs en relació amb la necessitat que els docents facin respectar la seva autoritat, la seva jerarquia, dibuixen el sentit d'aquelles situacions d'aula en què un pot sentir-se més còmode, més que no pas unes directrius incontrovertibles per a l'acció.

En definitiva, és clar que els nostres protagonistes agraeixen i valoren de forma clarament positiva el fet que professors i professores es mostrin propers i comprensius respecte de les seves pròpies situacions escolars i personals. Al mateix temps, els seus discursos associen a l'excés i la generalització al conjunt de l'alumnat d'aquesta pràctica pedagògica amb el perill d'acabar incorrent en la pèrdua del control disciplinari de l'aula. En aquest sentit, no es menysté el manteniment d'actituds docents més autoritàries, més jeràrquiques, susceptibles de permetre al professorat guanyar-se per aquesta via el respecte dels alumnes; sense arribar a l'extrem del perfil d'algunes de les pràctiques docents pròpies d'alguns dels contextos escolars dels països d'origen dels nostres entrevistats. En resum, un "bon professor" ha de saber combinar totes dues estratègies: proximitat i distància, comprensivitat i rigidesa, igualtat i jerarquia.

Voldríem cloure aquest apartat amb una cita extreta també de l'entrevista amb la Denisa. A l'hora de dotar de significat aquest punt òptim, aquesta alumna introdueix un matís que obre una línia d'atenció que ens servirà per situar algunes de les reflexions desenvolupades en l'apartat següent. Segons ella, són els professors més joves aquells qui es troben en condicions millors per acomplir amb èxit les exigències de comprensió i capacitat de gestió de l'ordre a l'aula. Això és així perquè les seves estratègies pedagògiques saben orientar-se millor cap a la connexió significativa amb allò que abans hem denominat la "idiosincràsia cultural" de l'adolescència. D'aquesta manera, i segons la Denisa, estan en disposició de controlar amb major eficàcia els significats i els límits dels jocs d'aproximació-distanciament, igualtat-autoritat als quals hem anat fent referència. Veiem com ho explica:

*Denisa: Un buen profesor tiene que... Como la que he tenido antes. Que dejen hablar pero sin pasarse. Hay profesoras que abres la boca y ya te expulsan, o cosas así. Un poco de todo. Los profes más jóvenes son mejor, son más abiertos.*

*E: ¿Pero mejor porque te dejan portarte peor?*

*Denisa: No es eso. Porque los mayores, como llevan mucho tiempo se han acostumbrado a los de antes, que se portaban mejor. Porque cada generación es*



*peor. Y los jóvenes, en cambio, parecen más cerca del niño, porque los viejos parece que en su vida han sido niños. Hay muchos profes que parece que nunca han tenido nuestra edad, que nunca han hecho lo que hacemos. Los jóvenes no, saben controlarte más. Aprendes, pero te lo pasas mejor. Yo que sé. Los mayores gritan demasiado y no saben perdonar, no tienen paciencia.*

## 6. Companys

Ja hem defensat la tesi que també a l'escola s'articulen elements de la cultura juvenil, que també a l'escola ens trobem amb les relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns individus que formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, els seus posicionaments tant escolars com en el context general de les geografies adolescents. També hem remarcat que l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual passen més temps els joves durant la seva adolescència, i que el fet de sentir-s'hi bé o malament sovint està més relacionat amb els amics que hi tenen que no pas amb altres variables. El veritable centre d'interès i motivació de l'assistència a l'escola és sovint els grups d'amics i companys. És així fins al punt que en nombroses ocasions els joves adolescents interpreten certs alts i baixos en els resultats acadèmics en funció de l'estat de les seves relacions amb els amics i amigues de l'institut. Quan allò que motiva l'"estar a gust" al centre falla, aleshores el malestar arriba a afectar el nivell d'adhesió escolar.

Hem il·lustrat en l'apartat 3.2. com les trajectòries individuals i col·lectives en les xarxes socials de referència escolar estan condicionades per les experiències de posicionament relacional viscudes inicialment en entrar a l'institut. Hem vist com la conformació d'unes xarxes de companyia i amistat o unes altres, depèn en primer lloc del que hem anomenat camp dels possibles relacionals. Certament, els efectes d'aquest camp es deixen sentir sobretot davant l'anàlisi de casos d'alumnes nous, o bé quan es demana a nois i noies estrangers no nous que recordin els seus primers dies d'estada a l'institut. Els límits d'aquest camp queden prefigurats segons el grau d'obertura o tancament de l'estructura de les xarxes consolidades, així com en relació amb el 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 immigrant.

En tot cas, hem deixat apuntat com la sortida més plausible en ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Freqüentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereixen 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. Citàvem aleshores 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.

Ara bé, tot plegat, els processos de formació i transformació de les xarxes d'amistat i companyia, així com els processos de significació dels sentits d'aquests agrupaments i d'allò que els diferencia de la resta, són construïts també sobre la base de les representacions culturals que comparteixen els i les adolescents (autòctons i immigrants) a propòsit de les maneres de ser, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres. Aquest conjunt de representacions culturals —la definició de les quals és sempre dinàmica i relativa— és el que anomenem *geografies culturals de l'adolescència* (Alegre, 2004).

## **6.1. Joves nouvinguts/des en les geografies culturals de l'adolescència**

Els i les adolescents dibuixen els seus camins per les geografies juvenils sobre la base del 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 grups o individus adolescents i uns altres. Dit d'una altra manera, tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (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). Insistíem anteriorment en el fet que tots dos descobriments s'esdevenen de manera simultània.

Pel que fa al segon procés de descobriment (el de les topografies culturals), val a dir que és particularment evident quan es passa de l'escola primària al centre de secundària, i és viscut encara 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 ens detenim 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. Ens centrarem en l'abast i la transcendència d'una d'aquestes marques simbòliques: els signes de la transgressió. Veurem, doncs, com els joves nouvinguts (i afegiríem, no tan sols els nouvinguts) experimenten els seus posicionaments individuals i col·lectius

entorn de les tensions que dibuixen aquests signes. Dit altrament, aquells actes, aquells discursos, aquells estils... que són considerats transgressors “marquen” uns determinats extrems d’atenció al voltant dels quals uns adolescents i altres s’identifiquen ells mateixos (apropiant-se’n o distanciant-se’n) i es diferencien de la resta d’adolescents.

Cal matisar que tot allò que pugui dir-se sobre aquesta qüestió no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat del que es considera “normal” o “transgressor”. En la mesura que es fa referència a l’exploració d’uns límits normatius més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d’allà on cada individu i cada grup fixi aquests límits i, si s’escau, de les estratègies que segueixi per transgredir-los. En altres paraules, aquelles activitats que per a uns joves poden ser considerades “transgressores” o “extremades”, per als joves que les practiquen poden ser interpretades com a perfectament “normals” (és a dir, dins els seus criteris de “normalitat”). Mirarem d’anar destriant les implicacions d’aquesta relativitat, posant l’accent en els significats més a bastament compartits d’aquests termes i contrastant en tot cas els punts de vista des que s’elaboren.

En el punt 3.3.1. hem tingut oportunitat d’avançar la transcendència d’un d’aquests signes: en efecte, “passar de l’escola” (actitud que s’associa a aquells alumnes més indisiplinats a l’aula) acostuma a representar un clar identificador que funciona com a marcador simbòlic, sovint concebut com a afí a altres actituds de contestació a les normatives adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

Quan els significats d’aquestes afinitats són a bastament compartits, 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 per a 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 conegut i compartit per la majoria d’alumnes nouvinguts. Òbviament de manera no exclusiva (altres estudis permeten afirmar que molts nois i noies autòctons s’hi posicionen idènticament), i amb matisos.

En alguns casos, aquesta identificació homològica i el rebuig de pràctiques considerades transgressores és causa de determinats sentits de maduresa (situació més pròpia de les

noies): qui les practica és considerat “immadur”. D’acord amb les observacions del Gabriel (veneçolà, estudiant de segon d’ESO a l’IES C)

*“Es otra mentalidad distinta, la de aquí y la de allá. Aquí piensan distinto. Ellos piensan unas cosas que no van conmigo, que no pegan. Allí en Venezuela, a mi edad, estamos pensando en cosas como más..., no tanto hacer juegos, cosas más serias. En cambio aquí yo veo que los chavos piensan puro en juegos, en estar haciendo cachondeo...”*

Val a dir que d’acord amb les paraules del Gabriel, així com amb els comentaris d’altres alumnes entrevistats, s’extreu la conclusió que aquests nois i noies adolescents construeixen uns significats d’allò que vol dir ser “madur” (i a la inversa, ser “immadur”) molt pròxims als que comparteixen els adults. Genèricament, són madurs aquells qui pensen i actuen racionalment, aquells qui tenen el “cap clar”, aquells qui, facin el que facin, no es deixen endur per les temptacions d’uns estils de vida hedonistes que els puguin distreure de l’acompliment d’unes responsabilitats i obligacions que marcaran els seus camins per la joventut i, posteriorment, com a persones adultes. Per exemple, és força recurrent l’afirmació que són madurs aquells qui no es preocupen de “tonteries”, aquells qui no fan el “tonto”. I certament “fer el tonto” pot voler dir moltes coses: des d’interessar-se per foteses, per temes banals, intrascendents, fins a fer bretolades.

Recordem aquí les paraules de la Rodika (romanesa, estudiant de primer de batxillerat a l’IES D) quan critica el “caràcter infantil” dels nois i les noies autòctons que es comporten a classe de forma indisciplinada:

*“Los alumnos aquí son más infantiles. Tienes quince años, dieciséis años antes de hacer el bachillerato y se comportan infantil. Yo lo veo más infantil que yo. Se lo tendrían que tomar más en serio.”*

En referència a aquest punt convé fer notar que en la contraposició entre aquells posicionaments considerats “madurs” i aquells altres que són caracteritzats (generalment de forma pejorativa) com a “immadurs” hi entra clarament en joc la variable del gènere. Malgrat el valor de casos com el del Gabriel, per regla general les noies són considerades més madures, tant des del seu propi punt de vista com des del de la majoria de nois. Deixant de banda possibles explicacions fisiològiques, és compartida la idea que els nois maduren més tard i que això sovint els apropa a posicions de més infantilisme (sobretot quan es parla dels adolescents més joves), o de menys control en les pràctiques considerades transgressores (sobretot en el cas d’aquells nois joves que

“van de grans”, amb la voluntat de desmarcar-se dels més infantils). En canvi, les noies s’autoatribueixen (i se’ls atribueix) més capacitat per responsabilitzar-se d’allò que fan o deixen de fer, i el seu camp de transgressió principal és més el de l’experimentació estètica que no pas el de pràctiques extremades o de risc.

Dins el col·lectiu femení, les noies immigrades amb qui hem conversat, amb independència de quin sigui llur origen, semblen autoposicionar-se com a més madures que les seves companyes autòctones. Simplificant, semblaria constatar-se un major grau de maduresa adquirida pel conjunt de noies d’origen immigrant, en comparació amb els nois (autòctons i immigrants) i amb les noies autòctones de la mateixa edat. L’anàlisi de les entrevistes ha permès trure l’entrellat del 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...

Òbviament estem parlant de representacions compartides, d’imatges i etiquetes que marquen simbòlicament les geografies adolescents. A la pràctica vèiem com apareixen en algunes entrevistes referències a casos de noies que “desfassen”, noies que “la lien”. Fins i tot noies d’origen estranger. La Denisa (d’origen brasiler, estudiant de segon d’ESO a l’IES B), per exemple, explicava com el curs passat va estar a punt de “perdre el control”, de “passar-se de la ratlla” en el seu mal comportament a classe. Tal i com acostuma a succeir en aquests casos, aquesta alumna trobava la causa de la seva “irresponsabilitat” en les males influències exercides per uns companys de classe:

*“Yo no conocía a nadie al principio, conocía a una de Roda, pero que no iba a mi clase. Pero el primer día ya hice muchos amigos. Yo soy muy abierta, no soy tímida para nada. Yo creía que primero iba a ser muy difícil, pero no. Me tocó al lado de dos gamberros que habían repetido y que tenían siempre parte y todo ese rollo. Pero, bueno, me lo pasé muy bien. Aunque me pasé un poco de la raya. Lo reconozco. Mi padre me amenazó que me metería en un internado en Tarragona. En la clase del año pasado la liábamos todos. Han hecho de todo, hasta tirar un petardo en clase. Muchos han repetido, otros están en la UAC. Yo no, yo estoy en segundo normal. Nos han separado a todos. Y ahora están más callados.”*

En altres ocasions, l’oposició a les marques de transgressió és sostinguda des del rebuig a uns hàbits o unes pràctiques el manteniment de les quals és considerat com a propi de noies “més grans”. Acostumen a ser pràctiques considerades més extremes: comportaments violents a classe o a l’institut, sortir fins tard a la nit, consumir alcohol, practicar el sexe... Aquells que s’hi aboquen a les edats dels nostres entrevistats passen sovint a ser vistos com aquells que volen semblar més grans, que van de grans, que, en definitiva, cremen etapes abans d’hora. Òbviament, el sentit d’aquest rebuig no és

exclusiu dels nois i les noies d'origen immigrant. Ni en aquest cas es fan tan evidents les implicacions atribuïbles a raons de gènere. De fet, podríem recollir aquí una cita que n'és ben exemplificadora, extreta de l'entrevista mantinguda amb la Núria (estudiant autòctona de segon d'ESO) en el marc d'una altra recerca empírica:

“Són immadurs de pensament. Sembla que nosaltres fóssim més madurs, però madurs no perquè siguem menys infantils, sinó que ell vol fer les coses que no li pertocuen per la seva edat. O sigui, de més gran.”

En altres casos es racionalitza l'oposició sobre la base de certes creences religioses. Més enllà d'apelacions d'ordre estrictament moral o ètic, es remet aquí al valor de certes normes sancionades per alguna religió. Alguns dels nois i les noies de religió islàmica amb qui hem conversat valoren, per exemple, la importància de respectar el professorat atenent a directrius extretes de l'Islam. Així s'expressen el Samad (d'origen paquistanès, estudiant de quart d'ESO a l'IES F) i la Hinna (d'origen marroquí, alumna de tercer d'ESO a l'IES E).

“Perquè no pots insultar professor. Perquè està mal. És una persona gran, com el teu pare, i llavors l'Islam diu que has de respectar les persones grans.”

(Samad.)

“A mi no m'agrada. Perquè la nostra religió diu que respectaràs els teus pares. I el professor és com el teu pare. No igual..., però també és una persona més gran que tu.”

(Hinna.)

En la definició dels posicionaments “transgressors” s'hi filtren alhora qüestions 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 amb posicionaments d'estil i comportamentals més generals, sobretot a mesura que s'extremen (és a dir, a mesura que surten de la “normalitat”) els signes de representació estètics. 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 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 que sembla poc qüestionable és que el fet que 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 “extremades” (en el sentit que presenten signes estètics fora de la “normalitat”, “visibles” en el context dels mapes culturals adolescents), alhora 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.

Ens interessa aquí remarcar que totes les noies marroquines amb qui hem tingut ocasió d'enraonar afirmen sentir-se lluny d'aquells posicionaments estètics intencionadament “provocatius”, representats tots ells per nois i sobretot noies autòctones; uns posicionaments estètics que acostumen a considerar homòlegs d'altres posicionaments conductuals també “transgressors”. Per exemple, la Caliana, una noia marroquina que mai no ha portat mocador, remarcava: “A nosaltres no ens agrada vestir així..., ensenyant..., com molt apretat, que es marca tot”.

En qualsevol cas, 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 a 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 voldríem puntualitzar que tant l'anàlisi de les entrevistes realitzades com l'observació de camp sí que sembla apuntar a 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.

Sigui com sigui, arribant a fer-ne un balanç general —ben probablement excessivament simplificador—, les implicacions d'aquests posicionaments acaben essent molt similars:



el distanciament de les pràctiques “marcades” com a més transgressores i l’allunyament respecte d’aquells individus i grups que les mantenen; un distanciament que, si més no en els primers moments, és reforçat per les vergonyes, timideses i inseguretats d’un alumnat nouvingut que comença a “socialitzar-se” en uns codis culturals —els de l’adolescència autòctona amb qui entra en contacte— força desconeguts.

No vol dir que tots els nois i les noies nouvinguts defugin sempre i arreu tota conducta o pràctica que pugui arribar a ser llegida com a transgressora. Acabem de referir-nos al cas de la Denisa, una noia brasilera que el curs anterior s’havia ajuntat amb alguns alumnes repetidors i s’havia “passat de la ratlla” (en paraules seves) amb conductes disruptives a classe. Sense moure’ns del terreny escolar, veurem més tard com en dos dels instituts visitats, és conegut el cas d’uns grupets de nois marroquins que mantenen actituds de provocació i desafiament a l’aula ordinària. O, en el terreny estètic, no són pocs els alumnes que ens parlen de l’estètica provocadora (i provocativa) que caracteritza la forma de vestir d’algunes noies llatinoamericanes.

Però allò que interessa retenir és que en cap cas ens hem trobat amb dinàmiques evidents d’allò que alguns autors interpreten com a subcultures ètniques de resistència escolar. Repassàvem en el marc teòric d’aquest treball (capítol 2) com, en sintonia amb model analític d’Ogbu —més concretament fent referència a les implicacions del fet que els nois i les noies es trobin en una situació de minoria de casta (1978)— i sobre la base de l’aproximació interpretativa de Willis —més específicament de la seva anàlisi del sentit resistent de la subcultura juvenil dels *lads* (Willis, 1985)—, diferents etnografies han estudiat els discursos i les pràctiques de resistència escolar de joves “relligats” per motiu de la seva pertinença a una minoria ètnica determinada. En aquests casos, l’oposició i la desacreditació dels valors instrumentals i expressius amb què es presenta la institució escolar s’estableixen no tant des d’un determinat posicionament de classe social, sinó des de la consideració del paper que l’escola aconsegueix com a mecanisme al servei de la reproducció de la posició dominant de la cultura i els grups hegemònics. És el fet de compartir aquest sentiment, aquesta certesa de saber-se minoritzat (també) en l’àmbit escolar per raó de la seva pertinença ètnica i/o procedència allò que cohesiona aquests col·lectius de joves, allò que els fa oposar-se i resistir-se als intents assimiladors (en parlàvem abans com a “violència simbòlica”) de la institució escolar.

Doncs bé, si fem cas dels resultats del treball de camp realitzat, la realitat dels nostres centres de secundària sembla encara lluny de veure’s sensiblement afectada pel pes d’aquestes dinàmiques. Almenys per ara. De moment, és clar que es produeixen tendències cap a la segregació dels mapes relacionals basats en criteris d’homogeneïtat quant a la procedència. Ara mateix, però, aquestes segregacions tenen molt més a veure

amb la força de certs processos “reactius” d’urgència (cerca de vincles en allò que hem denominant camp dels possibles relacionals), que no pas amb la força centrípeta d’uns agrupaments conformats sobre la base d’un ideari i unes pràctiques de resistència activa contra l’*ethos* de la cultura i la societat majoritària i de les seves institucions, entre elles l’escolar. Tal i com hem anat veient, ara mateix fins i tot sembla més freqüent que aquests replegaments relacionals es produeixin com a reacció de distanciament respecte d’uns paràmetres de transgressió sovint associats al posicionament de certs col·lectius d’alumnat autòcton.

De tota manera, convindrà insistir més endavant en l’advertència que el replegament relacional, quan és viscut principalment com a forma de “supervivència” davant d’un clima relacional que es presenta com a discriminatori alhora que “institucionalment tolerat”, no deixa de ser condició necessària (si bé no suficient) per al desenvolupament d’estratègies col·lectives més obertament resistents.

\* \* \*

Tot aquesta digressió hauria de fornir-nos algunes pistes de context per interpretar millor les disposicions i els posicionaments dels nostres entrevistats davant les xarxes socials establertes tant a l’aula d’acollida com a l’ordinària, així com en els espais i moments d’esbarjo (pati de jocs). En definitiva, i recuperant tot l’exposat en aquest apartat, conclouem 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 per aquests alumnes en funció del gènere, la procedència concreta i el temps d’estada al centre. 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 contribueix a explicar l’estructuració de les seves xarxes de relació en els diferents espais que conformen l’institut.

## 6.2. Els companys de l’aula d’acollida

Per a la gran majoria de l’alumnat nouvingut, l’aula d’acollida representa o ha representat la porta d’entrada principal al procés d’escolarització. A l’aula d’acollida s’inicien els aprenentatges d’una —i en una— llengua desconeguda, es comencen a adquirir els coneixements i les competències bàsics necessaris per anar-se inserint de

forma progressiva en els itineraris i dispositius escolars “normalitzats”. Hem senyalat anteriorment com l’aula d’acollida és percebuda per una majoria significativa d’aquest alumnat com aquell context d’ensenyament on més bé s’aprofita el temps, on les dinàmiques instructives i didàctiques s’adeqüen més bé a les seves necessitats d’aprenentatge inicials. També hem remarcat com bona part de l’alumnat nouvingut avalua positivament l’estil docent dels professors-tutors d’acollida, que es mostren comprensius amb les seves dificultats educatives així com amb els seus dilemes personals i s’esforcen per actuar en conseqüència. En definitiva, per a un sector diríem que majoritari d’aquest alumnat, l’aula d’acollida es correspon amb allò que oficialment és un dels seus objectius principals: ser un espai de referència significativa.

Ara bé, el fet que aquest diagnòstic sigui més o menys compartit, o, millor dit, que ho sigui en major o menor mesura, depèn també d’un factor que sovint es té poc en compte: la relació amb els companys d’aula. Ho anunciàvem pàgines enrere: sentir-se bé o malament a l’institut sovint està més relacionat amb els amics i companys que s’hi tenen que no pas amb altres variables. No estar sotmès a dinàmiques de marginació per la resta d’alumnes, trobar recolzament, empatia, confiança, complicitat, connivència en les relacions amb els companys d’institut és, en efecte, condició necessària del fet de trobar-s’hi a gust; fins i tot un valor propiciatori de dinàmiques d’adhesió escolar.

Molts dels nostres entrevistats troben això a l’aula d’acollida. En aquesta aula s’estableixen els primers vincles d’amistat i/o companyia, es coneixen altres alumnes amb situacions i dificultats (tant educatives com personals) similars (o relativament similars), i existeix la possibilitat real de comunicar-s’hi sense obstacles lingüístics.

Aquest darrer argument, la transcendència del factor idiomàtic, ens servia en apartats anteriors per posar en relleu que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que es produeixen en l’àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot per al cas dels alumnes nouvinguts de parla no romànica, i més quan aquests troben al centre companys del mateix origen lingüístic, és clar que augmenten les probabilitats de trobar com a sortida relacional més plausible la incorporació en grups de nois i noies de la mateixa procedència, que parlin la mateixa llengua. El fet que l’aula d’acollida posi en contacte i relació directes aquests alumnes permet, doncs, justificar la seva incidència en els processos inicials de formació de grups homogenis quant a l’origen; grups que en la majoria dels casos es mantenen com a xarxes significatives de relació més enllà de l’aula d’acollida.

Malgrat els efectes no desitjats que aquesta situació pugui provocar per a les dinàmiques d’aprenentatge i immersió lingüística, és clar que aquests alumnes agraeixen el fet de

disposar d'un espai on cobrir sense problemes o esforços excessius les seves necessitats comunicatives. Les paraules del Mustafà A. (marroquí, estudiant de quart d'ESO a l'IES A) il·lustren el sentit i la importància d'aquest factor. En el seu cas, la contraposició respecte de les “possibilitats de sociabilitat” que permet l'aula d'acollida ve representada pel marc d'una aula ordinària on aquestes possibilitats són inexistents, tant per la persistència de distàncies lingüístiques entre ell i els seus companys autòctons, com (en l'exemple específic que ens relata: la classe de ciències socials) per efecte de l'estil disciplinari d'alguns dels seus professors ordinaris.

“A classe de reforç som quatre. Bueno, relació..., tots som marroquins... jo parlo amb ells. Saps què vull dir? Si jo no ho entenc, ells poden explicar-ho a mi, què vol dir [...]. Bueno, allà quan estem nosaltres quatre i ja està, podem parlar junts, saps? Podem parlar amb els amics...; ara, quan fem socials no pots parlar amb ningú, quan estem a la classe no pots parlar amb ningú. Quan fem reforç, bueno, parlem... No com a socials. A socials, quan entres a la classe no pots parlar.”

Fent servir aquest mateix argument, la Safia (marroquina, alumna de tercer d'ESO a l'IES B) explica per què voldria passar més hores a l'aula d'acollida: a diferència de l'aula ordinària (on només té una companya marroquina), a la classe d'acollida té més amics amb qui poder parlar, amb qui poder-se entendre:

“A l'aula d'acollida tots amics, tots marroquins. I també altres no marroquins. *Yo quiero más* hores d'aula d'acollida. Aula ordinària no tinc amics. Perquè no sé xerrar. *Yo quiero hablar*, però... Abans, quatre marroquines a classe normal, però dues ja no vindran mai més. No sé per què.”

Però no tot ho explica el factor lingüístic. Tal i com ho anunciàvem abans, l'aula d'acollida representa per a una majoria significativa de l'alumnat nouvingut l'espai on s'estableixen els primers llaços d'amistat i companyia, sovint entre alumnes d'origens lingüístics diversos. En els moments inicials, quan molt sovint els alumnes acabats d'arribar es troben en una situació de vulnerabilitat també en el pla relacional (vegeu l'apartat 3.2), l'aula d'acollida fa que aquests alumnes comparteixin uns objectius immediats d'aprenentatge, un temps significatiu de la jornada escolar i un espai “acollidor” on un professorat-tutor pròxim i comprensiu treballa amb una ràtio d'alumnes sensiblement inferior a la del professorat ordinari.

En les cites que segueixen, l'Alberto (equatorià, estudiant de tercer d'ESO a l'IES E) i l'Anyà (moldava, estudiant de quart d'ESO a l'IES F), expliquen com més enllà del pes del factor idiomàtic, a l'aula d'acollida és on es realitzen les primeres coneixences. Per a

tots dos, el pas cap a l'aula ordinària planteja aleshores les dificultats derivades d'haver de conèixer nous companys.

*“Prefería quedarme en el aula de acogida porque se está bien ahí. Se ríe la gente, hacemos bromas. Y haces amigos en el aula de acogida... pero de todos los países, de China también... y cuando vas al otro grupo tienes que volver a hacer amigos, como a los otros ya no los ves, pues eso.”*

(Alberto.)

*“En el aula de acogida yo pienso que mejor. En la clase no conozco casi a los alumnos. Pero en el aula de acogida, como estoy más tiempo, me gusta más. Con todos muy bien, de Pakistán, de Marruecos, de China, de Bangladesh, de India...”*

(Anyà.)

Al mateix temps, alguns dels alumnes entrevistats afirmen trobar a l'aula d'acollida un ambient relacional d'acollida lluny del clima d'hostilitat i discriminació (més o menys explícita) que de vegades poden experimentar en altres espais i moments (al pati, als passadissos, a l'aula ordinària...). Ho vèiem amb anterioritat (apartat 3.2.), els “camps dels possibles relacionals” no depenen només del grau d'obertura o tancament de les xarxes socials, o de l'existència de distàncies idiomàtiques majors o menors entre els diferents col·lectius. Ja des de les primeres passes a l'institut, el dilema que planteja l'interrogant “amb qui puc anar?” es resol en gran mesura segons les actituds d'acceptació o rebuig dels diferents grups i individus cap a l'alumnat nouvingut.

Comprovàvem aleshores com bona part dels alumnes nouvinguts entrevistats recorden uns primers dies d'institut marcats per situacions i experiències de rebuig sentides a causa del seu origen. Recordem com en ocasions es tractava de sentiments i percepcions construïdes entorn de signes poc explícits, més latents que manifestos: “No ens parlen, riuen de nosaltres. Perquè ets marroquí, i no és el mateix país que ellos. Alguns nois i noies em molesten” (Adilah); “[...] perquè jo no tenia amics... i també com que no sé parlar ni res, costa molt. I també que els nens no et deixen jugar amb ells, si demanes alguna cosa no te la deixen...” (Mustafà A.); “*Los primeros días te miran raro. Porque eres inmigrante. Como si fueras un bicho raro*” (Mustafà M.); “[...] o sea que eres como rara y te apartan bastante” (Jaira). En altres casos, l'experiència de sentir-se discriminat arrelava en la vivència d'episodis de rebuig força més explícits: “*Te insultan 'moro de mierda' y eso. Pero a mi ahora me da igual. Antes no, porque te parece que te pegarían y eso*” (Mustafà M.); “[...] sí, *había niños [espanyols] que sí me*

*pegaban..., eran muy malos los niños*” (Juliana); *“Como yo era de otro país me pegaban”* (José Pedro).

Enfront d’aquestes situacions de rebuig més o menys manifest, més o menys latent, contrasta la vivència d’experiències d’acceptació i acolliment. I és aquí on alguns dels nostres entrevistats fan recaure les “funcions” dels seus companys d’aula d’acollida; uns companys que són percebuts com a subjectes sotmesos a unes mateixes problemàtiques d’encaix relacional. Per a aquests alumnes l’aula d’acollida es presenta com una mena d’“espai refugi” també en el pla relacional.

Segons l’Adilah (marroquina, estudiant de tercer d’ESO a l’IES B): “A l’aula d’acollida no molesten, perquè més amics. Tots iguals”. I d’acord amb l’Ameer (d’origen pakistanès, alumne de quart d’ESO a l’IES F):

“A l’aula d’acollida tinc més amics. Són més bons. No fan coses males..., no et molesten perquè ets immigrant. A mi no m’importa alguns si molesten... però millor amb companys d’aula d’acollida.

Un altre factor a tenir present era també presentat en el punt 3.3.1. Ens referim a les implicacions del fet que molts dels nostres entrevistats visquin amb sorpresa i perplexitat el tipus de relacions que s’estableixen entre alumnes i professors, fonamentalment a les classes ordinàries. Sobretot aquell alumnat procedent de contextos escolars i familiaritzat amb dinàmiques disciplinàries força més estrictes que les dels seus instituts actuals pot experimentar fàcilment estranyeses i distàncies significatives respecte del comportament força més disruptiu i transgressor tipificat com a “propi” de l’alumnat autòcton. “[...] quan veig un alumne que es contesta malament, haurien de respectar més el professor, una perquè és un professor i altra, que és més gran que ell”; “[...] *porque a veces los alumnos se ponen a decir un montón de cosas detrás de los profesoras... o en su propia cara... y allí no, allí no faltan el respeto. Son más educados*”; “*Aquí el alumnado es más impertinente con los profesoras, son más directos, y son más descarados*”, ens deien la Sabiha (marroquina, tercer d’ESO, IES C), la Juliana (hondurenya, segon d’ESO, IES F) i la Rodika (romanesa, primer de batxillerat, IES F), respectivament.

Almenys en una etapa inicial, es deixa sentir en aquests casos el pes d’una frontera: el rebuig a signes clarament associats a posicionaments adolescents de “transgressió” general. Ens hi hem referit en l’apartat 6.1.

En efecte, el fet de mantenir actituds disruptives a l'aula, de desafiament i provocació al professorat, de trencar els ritmes del procés instructiu, de no acomplir les tasques escolars encomanades... apareix com un seguit d'actituds molt llunyanes de les "normalitats escolars" pròpies dels contextos educatius d'origen, aleshores no és estrany que acabin essent interpretades com un conjunt actitudinal, com una marca identificadora d'altres actituds de contestació a les normatives adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

En contrast amb aquests signes de transgressió, sovint a l'aula d'acollida, el comportament dels alumnes és interpretat en clau d'una major "correcció" o "normalitat". En tot cas, acostuma a estar-se d'acord que no s'hi arriba als extrems d'algunes classes ordinàries. Les paraules del Samad (pakistanès, estudiant de quart d'ESO a l'IES F) sintetitzen en una frase el sentit d'aquesta representació:

“Agrada més aula d'acollida que classe normal, perquè alumnes són més educats.”

Remarcàvem també llavors que aquest distanciament de les pràctiques “marcades” com a excessivament transgressores i, en conseqüència, l'aproximació immediata cap a aquells individus i grups que també les defugen —distanciament i aproximació també motivats per la presència de certes vergonyes, timideses i inseguretats— són processos que en major o menor mesura van relativitzant-se amb el pas del temps. Entre altres factors, aquests processos expliquen per què algunes aules d'acollida surten d'aquest retrat general d'espais no disruptius, de bon clima relacional, d'acceptació i comunió d'interessos. De fet, en dos dels instituts visitats, bona part dels alumnes nouvinguts que assistien a l'aula d'acollida del centre relataven la presència d'un petit grup (en aquest cas de nois marroquins) especialment indisciplinat i transgressor, que aconseguia contrariar i corrompre les dinàmiques relacionals i didàctiques de la classe.

L'Anisa (quart d'ESO) i la Kaniz (segon d'ESO), ambdues alumnes marroquines del mateix institut, criticaven una de les pràctiques típiques dels nois d'aquest grup: insultar els professors de l'aula d'acollida en àrab per tal que aquests no els compreguessin. En paraules de la Kaniz: “Diuen paraules lletges en àrab perquè no entenen les professores...”.

Alumna del segon d'aquests instituts, la Denisa (brasileira, estudiant de segon d'ESO) explicava el cas de l'aula d'acollida a la qual havia assistit el primer trimestre del curs anterior. Novament, un reduït grupet de nois marroquins acostumava a “liar-la” a classe,

i a provocar i intimidar la resta d'alumnes. Amb prudència, per tal de no caure en comentaris “etnicistes”, ho referia així:

*“Yo no puedo decir nada porque no sé como son los de Marruecos, no sé lo que hacen, ni qué educación tienen, pero que vienen aquí y algunos vienen al cole simplemente para liarla, o para meterse con la gente. Y el año pasado se metían siempre conmigo.”*

En aquestes circumstàncies no és difícil que arribin a capgirar-se les representacions sobre els valors d'adhesió a l'aula d'acollida. En aquests casos, l'aula d'acollida deixa de representar un “espai refugi” en l'àmbit relacional i passa a convertir-se en un “espai amenaça”, si més no en un context on hom ha deixat de “sentir-se a gust”. En el següent fragment de l'entrevista mantinguda amb l'Emad i el Mahrus (alumnes marroquins estudiants de segon d'ESO), tots dos companys d'institut de la Denisa, es mencionen els comportaments transgressors d'aquest mateix grupet de nois marroquins. Aquest fet provoca que un d'ells, el Mahrus, hagi passat a sentir-se més “a gust” en el clima relacional de l'aula ordinària. A banda d'aquesta constatació, convindria fer notar com tots dos alumnes es refereixen als membres d'aquest grup amb el terme *moros*. Aquesta referència és certament reveladora de les connotacions estandaritzades que el conjunt d'alumnes comparteix respecte dels significats de l'ús d'aquesta expressió. En el cas de l'Emad i el Mahrus aquest tracte despectiu és especificat i recontextualitzat per tal de rebutjar —i al mateix temps distingir-se de— la forma de ser “típica” dels seus companys berbers.

E: On esteu més a gust, a l'aula d'acollida o a l'aula ordinària?

Emad: Les dos igual.

Mahrus: *El aula normal, porque aquí hay mucha gente que molesta y hace ruido. No paran. Hay unos “moros” que molestan* [riu].

Emad: *Sí, unos “moros”* [riu].

Mahrus: *Ya los conocen todos. A l'aula ordinària, més tranquil·la. Esto el otro año, que hay gente más grande. Siempre les ponen un parte. Son malos. No te dejan estudiar. Son berbers.*

Emad: *Los berbers son malos.*

E: *¿Y en la clase normal no hay berbers?*

Emad: *Unos pocos.*

Mahrus: *Algunos, pero como no están todos juntos, pues se callan más. No se atreven tanto. Pero cuando estan juntos molestan y son como... como chulos. ¿Me entiendes?*



Alhora, aquesta cita ens permet avançar un argument que reprendrem en l'apartat següent. Allò que permet agafar la confiança i la seguretat necessàries a l'hora de fer-se un lloc al mapa relacional general, també quan aquest lloc pren forma en termes de posicionament de transgressió, ve donat en bona mesura per allò que podríem denominar la força de la cohesió grupal.

Repassàvem en l'apartat teòric (capítol 2) diversos treballs etnogràfics centrats en l'anàlisi de manifestacions actitudinals d'indisciplina i contestació normativa, sovint lligades a expressions prototípiques de certes formes culturals juvenils. Caldria també aquí recordar que, certament, la contestació a les normes i les actituds d'indisciplina que se'n deriven responen a perfils i a raons diferents. No totes signifiquen el mateix ni tenen la mateixa força ni intensitat. Casos com els dels Hustlers i els Teenyboppers de Ken Pryce (1986), els Boulevard Brothers de Marotto (1986) o els Rasta Heads, els Warriors o les Black Sisters de Máirtín Mac an Ghaill (1988) remetent bàsicament al manteniment d'aquelles actituds que designàvem com a resistència escolar, actituds que acostumen a associar-se a un conjunt de disposicions que inclouen tant la desacreditació dels valors instrumentals i expressius de la institució escolar, com, consegüentment, el fet de sentir l'escolarització obligatòria com un procés innecessari i fraudulent. Tot plegat justifica el distanciament amb l'escola, l'estranyesa i l'oposició a les seves pràctiques quotidianes (hàbits d'estudi, socialització, motivació per l'aprenentatge, etc.), i a les seves promeses (expectatives d'estudis postobligatoris, expectatives d'inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.). Al mateix temps els joves que s'hi aboquen generalment disposen d'espais de fugida plens de sentit i articulats a partir de valors i normes diferents dels de la institució escolar. Les estructures de sentit i les formes culturals que es despleguen en aquests "espais de fugida",<sup>38</sup> principalment escenaris d'oci, però també en l'àmbit de les primeres experiències laborals, xoquen quan entren en contacte amb un espai escolar profundament desprestigiat.

En canvi, d'acord amb el relat complet dels companys d'aula d'aquest grupet de nois marroquins als quals ens estem referint, i d'acord també amb les converses mantingudes amb les seves professores d'acollida, apostaríem més aviat pel fet que les seves actituds d'indisciplina s'entenen millor des de la lògica de la provocació, del "gamberrisme".

En efecte, els actes de provocació que protagonitzen aquests i tants altres alumnes no són pas nous en les vides de les escoles. Davant l'avorriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes, els alumnes cerquen

---

<sup>38</sup> El concepte és deutor del de *cultures fugitives* que utilitza Henry Giroux (Giroux, 1996).

formes d'entreteniment per mitjà, justament, del trencament momentani dels ritmes escolars (no només dins de l'aula). Xerrar a classe, llençar objectes, burxar els professors i els companys, causar petites destrosses en el mobiliari, etc., són totes formes que s'interpreten en aquest sentit, sense que hagin d'anar necessàriament vinculades a actituds anti-escola o de resistència. Alhora, no tan sols tracten de procurar certs moments de diversió, sinó que també s'expliquen en funció de la cerca de distinció en el grup a través de la capacitat d'atreuiment.<sup>39</sup>

Això sí, tant si afavoreixen l'entreteniment del conjunt del grup classe com si no, tant el “gamberrisme” com el manteniment d'actituds resistents serveixen com a marcadors de fronteres entre aquells joves que “la lien” i els joves que es prenen les classes més seriosament, entre aquells que “passen” i aquells que “no passen”. I vèiem també més amunt com tampoc no és estrany que el conjunt d'aquestes actituds de provocació sigui sovint interpretat en clau d'immaduresa o infantilisme. Així ho explicaven sobretot les noies, que veuen que molts dels nois que tenen aquestes conductes de fet no fan altra cosa que “el tonto”.

### 6.3. Els companys de l'aula ordinària

Acabem de veure en l'apartat anterior com molts dels nostres entrevistats troben en l'aula d'acollida uns primers vincles d'amistat i companyia, la possibilitat de comunicar-se en la mateixa llengua d'origen, el recolzament i l'acceptació d'uns companys d'aula que viuen unes circumstàncies educatives i sovint també personals força properes. No és estrany, doncs, que l'aula d'acollida acabi representant per a ells un espai d'aprenentatge on, a més, se senten a gust. En aquests casos, aquesta experiència positiva és contraposada a la imatge d'una aula ordinària on aquests joves se senten més desamparats, tant en el pla educatiu com relacional: és on sovint es visualitzen més clarament els mals comportaments, els actes de més transgressió, fins i tot allò on alguns d'aquests alumnes experimenten en primera persona actituds amb components xenòfobs de rebuig més o menys manifest de certs sectors de l'alumnat autòcton.

Quan conflueixen totes aquestes circumstàncies, o una part significativa d'elles, lògicament cal esperar que l'alumnat que les viu consideri —si més no inicialment—

---

<sup>39</sup> D'aquí que una de les normes clau dels professors, quan un alumne se'ls enfronta, sigui agafar-lo i parlar-hi a banda, sense la presència dels seus companys, davant dels quals és precisament quan se sent

l'aula ordinària, el seu medi relacional, com un “espai amenaçador”. Hem recollit més amunt força testimonis que apunten en aquesta direcció. Entre altres, els del Mustafà A., la Safia, l'Alberto, l'Anya, l'Adilah, el Mustafà M., la Jaira, la Juliana, el José Pedro, l'Ameer, la Sabiha, la Rodika i el Samad. Citant ara les paraules del Mustafà L. (alumne marroquí de segon d'ESO a l'IES A):

“[A l'aula ordinària] Hi ha uns que no són els meus amics, i hi ha que són els meus amics. Hi ha que diuen coses malament i així, i altres no... Alguns es barallen, ens barallem, a vegades diuen coses malament... [...] A vegades som amics tots, a vegades no. Quan es barallen [amb] algú, diuen coses..., no puc dir-ho. Coses de fora, que passen fora i a l'institut [...]. Diuen “moro”..., moltes coses.”

Per la seva banda l'Anisa (alumna marroquina de quart d'ESO a l'IES C) explicava com el curs anterior, quan es va incorporar a l'aula ordinària, no hi tenia amics i se sentia força aïllada:

“Difícil, només vaig uns dies..., no sé, els companys, em sento sola... Si algú preguntava jo no parlo. [...] Tinc vergonya de parlar. Si parlo una cosa malament i riuen...”

En aquests casos és també d'esperar que l'alumnat agraeixi poder tenir a l'aula ordinària companys del mateix origen, amb qui poder comunicar-se sense problemes i en qui poder trobar recolzament. Ben sovint aquests companys de classe ho són també de l'aula d'acollida. Tot plegat afavoreix que dins les aules ordinàries tendeixin a formar-se petits grupets, de vegades parelles homogènies quant a l'origen. En certa mesura aquests vincles representen reductes fàcils de sociabilitat per a aquest alumnat. Aquest és sobretot, i per raons òbvies de les quals ens hem ja ocupat, el cas de l'alumnat de parla no romànica o romànica no espanyola. Però no exclusivament. També l'alumnat llatinoamericà pot recolzar-se en l'establiment de vincles amb companys d'aula ordinària del mateix origen. Veiem com ho justificava l'Isaac (estudiant equatorià de segon d'ESO a l'IES E):

“[Al grup-classe ordinari] *Tengo un amigo que es de Venezuela, y estoy más con él porque es de Sudamérica. Me llevo más con él, porque... no sé, me une algo que... no sé, que me mantiene ahí, porque los compañeros que tengo aquí, que son españoles, no me llaman la atención mucho. Son compañeros, pero no tanto... Uno de Sudamérica conoce tus costumbres... todo eso. [...] No es lo mismo que compañeros de Sudamérica.*”

Insistent en aquest mateix argument, l'Alberto (equatorià, tercer d'ESO), company del mateix institut que l'Isaac, interpretava per què en hores de classe ordinària es relaciona amb dos companys equatorians com ell, que va conèixer el curs passat a l'aula d'acollida:

*“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.”*

En definitiva, les distàncies idiomàtiques, però també en el camp de les geografies de la transgressió i la maduresa (vegeu l'apartat 6.1.), àdhuc en el terreny dels prejudicis “interètnics” mútuament compartits, alimenten tendències a l'aïllament de l'alumnat nouvingut en les xarxes socials del grup-classe ordinari, o a la recerca i formació de subgrups homogenis quant a la llengua materna o la procedència.

Tanmateix, el panorama relacional no és pas tan simple. D'una banda, indicàvem a les acaballes de l'apartat anterior que en dos dels instituts visitats, molts dels alumnes nouvinguts viuen les hores d'assistència a l'aula d'acollida com una situació d'incomoditat manifesta. En aquests casos, l'aula d'acollida és l'espai percebut com a amenaçador, sobretot a causa de la presència d'un grupet de nois marroquins considerat “conflictiu” pel conjunt dels seus companys d'aula. D'altra banda —i és en això que ens volem detenir el que queda d'aquest apartat—, molts nois i noies d'origen immigrat “superen” o fins i tot “eviten” la vivència de situacions de desamparament relacional o la tendència a la formació de grups homogenis en el marc del grup-classe ordinari.

Efectivament, són bastants els alumnes d'origen estranger que formen part de grups “interculturals” a l'aula ordinària, heterogenis pel que fa a la procedència, grups amb una presència significativa d'alumnes autòctons. Alguns d'ells pràcticament des de l'inici del seu procés d'escolarització, altres després d'haver passat per posicionaments relacionals “intraculturals” o de més aïllament social. Sigui quin sigui el cas, són múltiples els possibles factors inductors d'aquesta obertura relacional, moltes i ben diverses les condicions (en cap cas suficients, cal advertir) que la faciliten.

Òbviament, el conjunt de testimonis recollits al llarg de capítols anteriors no fa sinó parlar-nos de la transcendència de la situació personal i educativa de partida: la llengua materna, l'edat d'incorporació al centre, el nivell d'escolarització previ, la familiaritat amb els codis pedagògics i disciplinaris dels instituts actuals, així com amb els codis culturals de les geografies adolescents de referència... És evident que si l'alumne

nouvingut parla alguna de les llengües autòctones, si es va incorporar a l'itinerari escolar a la primària, si procedeix d'un context i d'uns codis educatius no excessivament distants dels nostres, si ha tingut temps de comprendre els significats dels jocs de posicionament cultural "típics" de l'adolescència (o n'havia viscut de similars en origen)... tindrà més facilitats per obrir-se a la relació amb companys d'orígens diversos.

Influeix també en aquest procés, ho hem apuntat en l'apartat 3.2., com estigui estructurat el camp dels possibles relacionals (parlem ara del context de l'aula ordinària) a l'abast del noi o la noia nouvinguts en el moment de l'arribada. En termes generals, és d'esperar que com menys tancats estiguin els grups d'iguals, com menys forta i menys intensament viscuda sigui la seva cohesió grupal i com menys es filtrin en l'establiment i la consolidació de les fronteres intergrupals motius i prejudicis de tipus "ètnic",<sup>40</sup> més portes estaran obertes a l'alumnat nouvingut per entrar a formar part de grups internament diversos.

En la pràctica, no és estrany constatar que molts dels nois i les noies d'origen estranger que actualment disposen d'una xarxa d'amistats i companyies més heterogènia a l'aula ordinària o bé no tenen companys de classe del mateix origen (o en tenen ben pocs) o bé van incorporar-se al centre en un moment en què no n'hi havien. Aquest és, entre altres, el cas del Diran (tercer d'ESO, IES F), un noi armeni que a classe sobretot va amb dos companys d'origen marroquí nascuts a l'Estat espanyol i un català, però que manté una bona relació amb la resta de companys del seu grup; a la seva classe no hi ha cap alumne procedent de l'antiga Europa de l'Est. O el de la Juliana (segon d'ESO, IES F), que es relaciona bàsicament amb les sis noies autòctones que va conèixer en arribar d'Hondures, quan a classe era l'única noia estrangera; actualment s'han incorporat a la seva aula ordinària alumnes (nois i noies) procedents de l'Equador i de Bolívia, amb els quals té un bon tracte, si bé de forma més perifèrica. És també el cas de l'Alfredo (segon de batxillerat, IES D), d'origen cubà, els millors amics del qual són nois autòctons de la seva classe; quan va entrar a l'institut ara fa quatre anys no hi havia cap alumne llatinoamericà inscrit en el seu grup de tutoria. O el de la Hanifa (segon d'ESO, IES E), d'origen marroquí, les millors amigues de la qual són dues noies autòctones

---

<sup>40</sup> Com hem afirmat en un altre obra (Alegre, 2004): "Quan en un camp de joc adolescent (posem per cas, un determinat centre escolar) la variable ètnica (o la variable immigració) s'ha convertit en un eix de marcació de fronteres entre grups juvenils, molt probablement seran els individus que menys intensament viuen la seva participació en el 'seu' grup d'iguals i que, previsiblement, més reflexivament diluciden aquesta participació, els qui menys problemes tindran a l'hora de promoure dinàmiques d'aproximació intercultural. Inversament, els joves que radicalitzen acríticament la seva pertinença a un grup o estil determinat tractaran de defugir el contacte, i, en cas que aquest es produeixi, menys disposats estaran a posar en quarentena els seus prejudicis interètnics o relacionats amb les minories immigrades."

companyes de classe; al seu grup hi ha una noia marroquina inscrita, per bé que molt absentista.

Ara bé, caldria insistir que en el pla ideal, no tot és (o no tot hauria de ser) una qüestió de disposar o no d'alumnes del mateix origen inscrits al mateix grup-classe. Allò que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat dels diferents agrupaments en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica com alguns factors relacionats amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. En altres paraules, allò que recolza la reproducció de marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" és bàsicament la presència de *cliques* (grups internament molt cohesionats) visibles tallats per aquest mateix patró, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen immigrant que s'escolaritzen al centre o que assisteixin a l'aula ordinària. Per entendre'ns, pot tenir més efectes segregadors la presència de quatre nois o noies immigrants que van sempre junts (a classe, al pati...), que deu nois o noies nouvinguts "distribuïts" en xarxes socials heterogènies quant a l'origen en els diferents espais de l'institut. A partir d'aquí, és evident que l'augment del volum dels *cliques* accentua els efectes de la seva visibilitat i, per tant, les condicions que afavoreixen la reproducció d'aquestes fronteres relacionals.

Vist globalment, i resumint línies argumentals anteriors, en aquelles situacions en què la confrontació de posicionaments culturals (oposicions entre determinats gustos o pràctiques; conflicte amb certs posicionaments minoritaris "extremats") es veu recolzada per la consolidació de la segregació de xarxes (a l'aula, al pati, en espais d'oci), és quan molt probablement s'acabaran construint unes distàncies geogràfiques tals que dificultaran la producció de contactes interculturals exitosos.<sup>41</sup> És llavors quan l'experiència del contacte, per sostinguda, personal, cooperativa i legitimada que sigui, difícilment trencarà per si sola les divisions d'uns mapes adolescents que van força més enllà de l'estereotipació estrictament "ètnica"; en el millor dels casos, es veurà com una excepcionalitat que fuig d'unes categories que no es qüestionen.

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...),

---

<sup>41</sup> La hipòtesi del contacte intercultural sosté que les fronteres (físiques i socials) existents entre les vides quotidianes de grups "ètnicament diferenciats" és allò que promou la ignorància mútua. Aquesta ignorància alimenta creences errònies, reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, alhora que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats. Aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, són oportunitat corregides quan aquests grups inicien processos d'acostament i coneixement mutu (Allport, 1954).

acompanyades de tensions culturals no generalitzades, aleshores és quan poden entrar en joc els efectes positius del contacte intercultural. Primerament perquè augmenta la probabilitat que aquest, efectivament, es produeixi; en segon lloc perquè, en cas d'ocórrer en bones condicions, les distàncies geogràfiques a recórrer se signifiquen en un mateix mapa compartit de codis i significats.

Un altre factor que cal tenir present a l'hora de valorar les possibilitats de formació de grups heterogenis en el marc de l'aula ordinària són les pràctiques mateixes de gestió de l'aula, en particular, i les polítiques d'organització del tractament a la diversitat desenvolupades pel centre, en general. La manera de distribuir l'espai dins l'aula (qui s'asseu amb qui) i de gestionar les dinàmiques didàctiques (sessions majoritàriament magistrals o sessions que incorporen dinàmiques de treball cooperatiu en grups que, alhora, poden ser més homogenis o menys); les estratègies de foment de la participació a l'aula (de les maneres d'incentivar la resolució dels problemes de l'alumnat a les maneres de motivar de forma comprensiva la participació de l'alumnat nouvingut, tant si està realitzant un "treball autònom" com si no); els sistemes de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària (més o menys coordinats, més o menys destinats a donar eines d'atenció educativa específica al professorat ordinari); els criteris més generals de tractament de la diversitat (línies dividides segregades segons el rendiment; existència o no de grups de reforç o d'aules amb currículum adaptat; consideració dels motius que justifiquen tractaments escolars específics: habilitats, comportament, motivació...); les activitats organitzades en hores d'esbarjo (esportives, de biblioteca...), etc. A tall d'exemple, citem les explicacions del Mustafà M. (estudiant marroquí de quart d'ESO a l'IES E), en què menciona el pes que té una de les pràctiques a què acabem de referir-nos: l'organització de l'espai i el treball en grups dins l'aula.

*“Al principio me caía mal [el seu tutor del grup-classe]. Porque no nos dejaba sentar con quien querías. Yo no podía sentar junto con el S. o el M. [companys marroquins de l'aula d'acollida]. Para que no hablamos en árabe y eso [...]. Y para conocer más gente, también. Pero luego es mejor, porque conoces gente. Y aprendes más el català..., bueno más castellano. [...] Ahora cae mejor [el seu tutor del grup-classe].”*

Tot plegat estableix unes condicions determinades, susceptibles de regular, en un sentit o en un altre, els moments, els espais i els objectius que emmarquen les relacions entre alumnes “diversos”. Tornarem sobre aquesta qüestió en el darrer capítol.

Hem deixat per al final la consideració d'un darrer factor que també té clares repercussions en els processos de construcció de xarxes heterogènies a la classe ordinària: l'esforç i la voluntat personal. Certament es tracta d'una variable difícilment

mesurable, gairebé impossible d'objectivar. Tanmateix, no són pocs els alumnes entrevistats que ens expliquen que han pogut anar superar les seves inseguretats, pors i situacions d'aïllament, entre altres coses, gràcies al seu esforç individual. És important, doncs, la manera com s'afronti individualment 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. Recordem, per exemple, les paraules de la Juliana quan ens deia: "... con los niños no, porque... los niños muchos se metían conmigo... y no sé..., yo me sentía mal. Pero, después ya me fui revolucionando... ya no dejaba que me pegaran...".

Però tal vegada l'exemple més paradigmàtic d'aquest procés d'obertura relacional deguda a la pròpia voluntat de superació personal ens el proporciona la Sabiha. Aquesta noia marroquina (procedent de Nador), estudiant de tercer d'ESO de l'IES C i incorporada a l'institut des de primer d'ESO, ens narra el sentit de la seva ferma voluntat d'aprendre el català com a fórmula d'integració en dinàmiques relacionals no guetitzades.

"Parlo igual de bé el català i el castellà. Les dues coses, però la llengua que més m'agrada parlar és el català. Perquè el vaig aprendre des del primer dia. I m'agrada més. Jo parlo més en català. [...] Jo m'he esforçat molt per aprendre català, per poder parlar amb tothom. Perquè si no, només pots parlar amb els marroquins i jo, no. I ningú et vindrà a parlar. Jo m'he esforçat molt per parlar amb tots els alumnes."

Segons diu a continuació, havent tingut ocasió de valorar els seus efectes positius, la Sabiha juntament amb altres amigues marroquines intenten aplicar aquesta estratègia com a mecanisme d'ajut a la integració i obertura relacional de la resta d'alumnes nouvinguts procedents del Marroc:

"Amb amics que parlen espanyol, de vegades en castellà, però també en català. I amb amics que parlen l'àrab, també parlo en català, o en castellà. Perquè ara no pots parlar només en àrab. A vegades diem paraules en àrab, però més en català. [...] Ho fem també amb les que acaben d'arribar, perquè elles també aprenguin més ràpid. I algun profe ve i es cola i ens diu, "parleu en català?", "amb qui parleu?", "és estrany, no?" [...] És normal, perquè tots els àrabs parlen en àrab entre ells."

Per bé que ens situa davant d'un tema complex i delicat en què no podem detenir-nos en el marc d'aquest treball, la Sabiha ha arribat a incloure dins aquesta seva lluita per una sociabilitat no guetitzada la justificació del fet d'haver deixat de dur mocador a l'institut. Segons ella, es tracta d'una opció d'"indiferenciació" que la situa en una



posició de “normalitat” davant del tracte amb professors i altres companys autòctons. S’hi refereix així:

“Jo tinc una amiga que porta mocador i si li diuen que el tregui no se’l treu. Jo no ho faig, perquè si sóc musulmana és del cor, no? És una cosa religiosa, però si el portem aquí no podem seguir la vida, no? Ara no estem al nostre país, estem en un altre, no? I si et diuen que l’haig de portar i no sé què, jo no el porto, però això depèn de cada persona. Jo el portava a primer tot l’any. Però al final vaig treure perquè ni els amics, ni els alumnes ni els professors..., no sé, els professors una mica, però els alumnes no et respectaven de res. Que si portes mocador, et molestaven, no sé. Sempre et separen, sempre estan ells allà i tu, com un fantasma, i per això vaig decidir treure. Fins que em casi i ja està [riu]. Però abans no el portaré. Jo vull estudiar i si no trec, no ho podré fer normal. Els meus pares també diuen que tregui. Si no treus sempre et miren i et diuen alguna cosa.”

En tot cas, voldríem acabar destacant la que seria una percepció a bastament generalitzada entre l’alumnat nouvingut, una percepció que certament parteix d’una base de realitat en bona mesura fonamentada, una percepció compartida amb independència de l’aposta personal per l’obertura relacional que s’hagi pogut fer: finalment correspon a l’alumnat nouvingut realitzar el sobre esforç corresponent per tal de vèncer les barreres poc visibles que el separa de les relacions amb l’alumnat autòcton. Òbviament això no vol dir ni que tots els joves autòctons mantinguin actituds de discriminació (més o menys explícites) ni que tots els joves estrangers (sigui quin sigui el seu origen) siguin discriminats. Ho hem advertit en el punt 3.2.3. No obstant això, no deixa de ser cert que acostuma a deixar-se en mans del nouvingut l’esforç “adaptatiu” a l’hora de fer-se un lloc en les xarxes relacionals que s’estableixen a l’aula ordinària.

Val a dir que aquesta no és una circumstància específica del procés de posicionament relacional dels nois i les noies d’origen immigrant. En termes generals, tot individu que s’incorpora de bell nou a un entorn social desconegut es troba davant d’allò que podríem anomenar territoris objectivats de sociabilitat (Alegre, 2004). El que aleshores és rellevant és fixar-se en quins moments els joves viuen la seva aproximació a un món prèviament construït, cristal·litzat d’antuvi. Entenem així que, per profunds que siguin els trasbalsos emocionals i culturals del(s) grup(s) majoritari(s) davant l’evidència d’una determinada alteritat, els qui bàsicament i d’entrada es veuen cridats a aprendre i recontextualitzar els significats del seu *habitus* són aquells qui són definits com a *nouvinguts a l’espai*. Segons com siguin viscudes aquestes readaptacions les possibilitats de posicionament relacional seran unes o unes altres.

El problema afegit en el cas dels joves nouvinguts procedents de la immigració ve donat per les possibles distàncies entre allò conegut i allò a què s'enfronten en el present. No insistirem més en aquest punt. Ara bé, en aquests casos cal també afegir la constatació que el fet de ser nouvingut es tracta d'una condició no estrictament cronològica, sinó constantment subjecte als efectes d'unes determinades adscripcions —i/o discriminacions— establertes per motius “culturals”. En segons quins contextos, en segons quines aules, per molts anys de presència que hi tingui un jove d'origen immigrant, si hi predominen criteris de demarcació relacional arrelats per raons ètniques (o de procedència geogràfica), se'l continuarà considerant nouvingut, se'l continuarà tractant com a foraster.<sup>42</sup>

## 6.4. El pati de jocs

Ens referim ara a les característiques i significacions de les dinàmiques relacionals que els joves adolescents d'origen immigrant desenvolupen en moments d'esbarjo, al pati de jocs del seu centre educatiu. Es tracta d'un punt d'atenció transcendental en la mesura que representa l'escenari privilegiat en què els i les alumnes despleguen més lliurement (almenys en aparença) les estratègies d'identificació i diferenciació. I en canvi, poques vegades les dinàmiques culturals i relacionals que s'hi escenifiquen han estat tingudes en compte, ni des del punt de vista de l'obtenció de coneixement ni des del disseny d'estratègies d'intervenció. Què hi fan els joves, amb qui ho fan, en quina mesura i en quin sentit s'estableixen relacions de caràcter intercultural, quins alumnes controlen l'apropiació dels espais del pati més ben valorats, quins queden relegats a la perifèria, quins creuen d'un espai a un altre, amb quin objectiu, etc., són indicadors que cal tenir en compte per arribar a conèixer les potencialitats “integradores” dels territoris escolars.

Lògicament les pautes que guien tant l'ocupació i distribució de l'espai del pati com el moviment dels i les alumnes dins els seus límits són relatives al context (físic i social) particular de cada centre. Ara bé, si atenem a la representació de les dinàmiques

---

<sup>42</sup> Salvant les distàncies amb l'estudi del cas ideal que es planteja Alfred Schütz en un dels seus escrits, les seves paraules il·luminen el que mirem de justificar. Inicialment...

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

d'agrupament i a les pràctiques que serveixen per generar sentiments de distància o proximitat entre els interessos i els valors dels joves adolescents també dins l'àmbit escolar, aleshores apareixen algunes referències de caràcter més general.

En bona part dels instituts estudiats, els alumnes descriuen el mapa relacional del pati de jocs a partir de paràmetres d'ordenació "ètnics", tot identificant alguns grups homogenis formats per alumnes del mateix origen. S'assenyalen aleshores diferents *cliques* que es fan molt visibles en els espais d'esbarjo, pel seu nivell de cohesió interna (i la manca de relació amb nois i noies d'altres procedències o autòctons), o bé per la seva identificació amb algun espai concret del pati (algun racó, algun banc, la pista esportiva, el gimnàs, etc.) o amb alguna de les pràctiques que s'hi desenvolupen (principalment alguna pràctica esportiva). Així, alguns alumnes destaquen la rellevància de l'origen de l'alumnat en la configuració dels agrupaments que s'articulen en els moments d'esbarjo, i relacionen alhora aquesta variable amb determinades ocupacions dels espais del pati. L'Isaac (equatorià, estudiant de segon d'ESO a l'IES E) descriu així les geografies relacionals del pati de jocs del seu institut:

*"Tu vas por el patio y ves gente de Sudamérica, de Marruecos, españoles... aquí cada uno tiene su grupo y..."*

Els posicionaments relacionals en els espais d'esbarjo estan estretament relacionats amb els que s'articulen a les aules. Les experiències que els alumnes nouvinguts tenen amb els seus companys d'aula —tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària— condueixen cap a una determinada posició en l'entramat relacional que cristal·litza en el pati de jocs. Així, els contactes inicials, els primers vincles, situen l'alumne en posicions més centrals o perifèriques en la xarxa, en grups més oberts o més tancats, en grups més interculturals o menys...; en definitiva, el situen en el mapa relacional, tot transferint-li un seguit de distàncies i proximitats respecte a la resta de l'alumnat.

Com hem anat veient al llarg dels dos apartats anteriors, davant les dificultats inicials amb què es troben els nois i les noies d'origen estranger en incorporar-se al centre d'acollida, sovint aquests primers vincles s'estableixen amb alumnes del mateix origen (ja sigui per proximitat lingüística, per la situació de vulnerabilitat relacional inicial, per experiències de rebuig de l'alumnat autòcton, etc.). Aquests llaços inicials establerts a l'aula d'acollida i/o a l'aula ordinària acostumen a tenir una certa continuïtat en els espais d'esbarjo.

*“Mis amigas son del aula de acogida. Las conozco porque ya el primer día nos presentamos todos. Y en el patio hablamos, caminamos. Somos cuatro chicas, de mi edad. Son de Colombia.”*

(María, boliviana, estudiant de primer d'ESO a l'IES D.)

Quan aquests primers lligams condueixen a la incorporació a grups homogenis ja establerts, l'alumne queda situat en una posició inicial que pot dificultar determinades opcions de desplaçament dins la xarxa de relacions, com ara l'establiment de relacions més heterogènies. La major part dels alumnes entrevistats que formen part de grups homogenis quant a l'origen expressen les dificultats que tenen per eixamplar el camp dels possibles relacionals cap a xarxes d'amistat més heterogènies, amb presència d'alumnes autòctons. Sobretot en aquells mapes relacionals menys permeables, amb presència de grups homogenis fortament cohesionats, el fet de pertànyer a un d'aquests grups s'apunta com una dificultat per a l'establiment de relacions més heterogènies, com a conseqüència de la manca de contacte existent entre el grup d'iguals i l'alumnat autòcton, fruit de fronteres intergrupals motivades per prejudicis “interètnics”.

*“Los de aquí van todos a su bola, con sus amigos, puesto que si yo voy ahí, me pongo ahí, dirán: “¿éste que hace aquí? Si no sabe nada de lo que hablamos”... Es como si viniera un español al grupo y no sepa de lo que estuviéramos hablando..., no se enteraría de ná. No sabría nuestras costumbres, ni nuestra cultura, ni nuestra forma de comunicarnos, ni nada de eso.”*

(Isaac, equatorià, estudiant de segon d'ESO a l'IES E.)

En aquests mapes relacionals més tancats (amb grups d'iguals més cohesionats i amb distàncies geogràfiques més grans entre ells) és habitual que els nois i les noies d'origen estranger que formen part de grups homogenis percebin el pati de jocs com un espai que ofereix escasses oportunitats per al contacte intercultural. Com veurem més endavant, aquells nois i noies que disposen d'una xarxa d'amistats i companyies més diversa al pati de jocs, majoritàriament han establert prèviament relacions significatives amb alumnes autòctons a l'aula ordinària. Per contra, quan l'alumne nouvingut es replega (no sempre de manera volguda) amb alumnes del mateix origen i no estableix lligams interculturals a l'aula ordinària, efectivament pot acabar eixamplant el seu camp de relacions al pati de jocs amb altres alumnes del mateix origen, però difícilment amb alumnes autòctons (lògicament, però, en aquells instituts amb un nivell més baix de segregació relacional les oportunitats de contacte intercultural al pati seran superiors).

Lluny de negar les potencialitats del pati per a establir relacions interculturals, el que pretenem remarcar és que, d'acord amb el treball empíric realitzat, l'aula ordinària esdevé un espai més transcendent en la formació de xarxes heterogènies i que, alhora, aquestes xarxes ofereixen oportunitats d'obertura relacional per als alumnes nous cap a entramats relacionals amb presència d'alumnat autòcton fora de l'aula. Els itineraris relacionals d'aquells alumnes d'origen estranger que formen part de grups d'iguals interculturals així ho indiquen: tots ells han establert els primers lligams amb alumnes autòctons a l'aula ordinària.

Ara bé, ni tots els contactes interculturals que es produeixen a l'aula ordinària transcendeixen posteriorment al mapa relacional del pati de jocs ni tots els alumnes tenen les mateixes oportunitats d'establir-hi relacions heterogènies. Com hem comentat a bastament en l'apartat anterior, són diversos els factors que poden dificultar unes dinàmiques relacionals més "obertes" a l'aula ordinària i afavorir situacions de replegament relacional amb l'alumnat del mateix origen. Un dels més rellevants és la qüestió lingüística, especialment en els primers instants de l'alumne a l'institut (com hem pogut veure en el punt 3.2.2.) Així, mentre els alumnes que s'incorporen a les aules i que coneixien una de les llengües autòctones (castellà) tindran, en principi, més oportunitats per establir relació amb l'alumnat autòcton des del començament, aquells que provenen de països de parla no romànica o romànica no espanyola difícilment s'hi podran relacionar fins que no adquireixin unes competències lingüístiques bàsiques.

El Mustafà H. (estudiant marroquí de quart d'ESO a l'IES A) fa tres mesos que s'ha incorporat a l'institut. Els amics amb qui comparteix els moments d'esbarjo són tots marroquins:

“Perquè en classe [a l'aula ordinària] no parla... i marroquins parlar, jugar. Perquè marroquins parlar, jugar, córrer...; en classe sentat, mirar pissara.”

Malgrat les dificultats d'expressió d'aquest alumne, les seves paraules són ben explícites, amb els companys de l'aula ordinària de moment no s'hi pot relacionar per manca de competències lingüístiques. En un context escolar com el del Mustafà H., amb una presència significativa d'alumnes del seu país d'origen, és habitual que un alumne amb importants distàncies idiomàtiques opti inicialment per relacionar-se amb nois i noies del mateix origen. Si el mapa de relacions presenta una estructura densa, amb fronteres entre grups homogenis força consolidades, aleshores l'alumne s'endinsarà en un itinerari relacional de dinàmica "intracultural" difícil d'alterar més endavant.

Els nois i les noies que formen part de grups d'iguals homogenis quant a l'origen acostumen a destacar les dificultats que tenen per establir contacte amb l'alumnat autòcton en el pati de jocs. Malgrat que aquestes dificultats varien en funció del context escolar i de la situació personal de l'alumne, és compartida la percepció que són ells, els alumnes nouvinguts, i no els alumnes autòctons, els que es veuen obligats a fer un esforç personal per tal que es produeixi el contacte intercultural. No s'acostumen a destacar actituds d'obertura relacional de l'alumnat autòcton, ans al contrari s'emfatitza el caràcter tancat del seu entramat relacional. Recordem les paraules de l'Isaac en aquest sentit: *“los de aquí van todos a su bola, con sus amigos...”*. Però al marge d'explicitar la seva manca d'iniciativa per promoure dinàmiques d'aproximació intercultural, en alguns casos també se senyalen actituds i comportaments d'aquests alumnes que van en la direcció contrària, que tenen per objectiu mantenir les fronteres relacionals i les distàncies existents. Per exemple, l'Anisa (marroquina, estudiant de quart d'ESO a l'IES C) comenta que les seves dificultats idiomàtiques poden ser objecte de mofa si s'adreça a una noia autòctona.

E: Per què prefereixes anar amb les noies marroquines?

Anisa: Perquè em sento bé. Parla lliurement i ja està.

E: Tens alguna amiga que no sigui marroquina?

Anisa: No.

E: T'agradaria?

Anisa: Si no riu de mi...

E: Però abans deies que no s'han rigut mai...

Anisa: Sí però... si parlo bé puc tenir una amiga catalana. Si no, no.

Malgrat no haver viscut mai aquesta experiència en primera persona, l'Anisa (marroquina, estudiant de quart d'ESO a l'IES C) posa de manifest unes actituds, unes disposicions, que constreixen el seu apropament a l'alumnat autòcton. Però no tots els alumnes que formen part de grups d'iguals homogenis fan referència a aquestes disposicions a l'hora d'analitzar la seva manca de relació amb nois i noies autòctons. En alguns casos (força minoritaris) s'assenyalen alguns trets diferencials que uneixen els membres del grup i que justifiquen la constitució d'un agrupament homogeni. En aquestes ocasions, en certa mesura, la manca de relacions interculturals és donada per descomptat per les distàncies existents, sense entrar a analitzar els comportaments i les actituds de l'alumnat autòcton.

Kaniz: A l'hora del pati només parlem amb marroquins, tots són marroquins.

E: I per què no aneu amb nois o noies catalans?

Kaniz: Perquè al nostre grup totes portem mocador, menys alguna.<sup>43</sup> Nosaltres parlem coses de religió, de festes, tot això.

(Kaniz, marroquina, estudiant de segon d'ESO a l'IES C.)

Al mateix temps, no podem oblidar que els processos de formació i transformació de les estructures relacionals en què participen els joves adolescents (autòctons i nousvinguts) s'impregnen d'allò que més amunt (apartat 3.2.) hem denominat les seves coordenades culturals de referència. Vèiem aleshores com determinats comportaments, pràctiques, discursos i estils es converteixen en signes que “marquen” uns determinats punts rellevants al voltant dels quals uns i altres adolescents s'identifiquen ells mateixos (apropiant-se'n o bé distanciant-se'n) i es diferencien de la resta. La dinàmica d'aquests efectes és particularment visible al pati de jocs.

Una possible manera d'aproximar-s'hi ens la forneix l'anàlisi del significat de les pràctiques o els interessos focals que despleguen uns i altres grups en aquests moments d'esbarjo. D'entrada convé destacar que l'ús del pati acostuma a veure's tallat segons patrons de gènere i edat. D'acord amb l'extret dels relats dels nostres entrevistats, podríem arriscar-nos a fer la simplificació següent: en el cas dels nois i les noies de menys edat, mentre que els nois juguen (generalment a bàsquet o futbol), les noies queden per xerrar de les seves coses (la majoria) o aprofiten per anar a la biblioteca (poques). En canvi, en el cas de l'alumnat de més edat, nois i noies acostumen a ajuntar-se per passar l'estona parlant de temes diversos, una estona que aquells grupets més “transgressors” aprofiten per fer una cigarreta en espais no gaire visibles. En efecte, aquestes pràctiques assenyalen els posicionaments d'uns i altres entorn de dos eixos clau definits amb anterioritat: l'eix madur-immadur i l'eix transgressor-no transgressor. A partir d'aquests eixos, destinar el temps d'esbarjo a unes pràctiques o unes altres passa a esdevenir un argument per justificar el perquè de segons quines fronteres relacionals.

Per exemple, no és estrany que les noies marroquines de diferents cursos i grups-classe que s'ajunten en hores de pati per “xerrar de les seves coses”, a més del pes explicatiu dels motius esmentats fins ara, justifiquin la seva separació respecte d'altres nois o noies de la seva atenció al manteniment d'actituds madures —més madures, sobretot,

---

<sup>43</sup> En l'apartat 6.1. hem parat atenció a les implicacions que pot suposar el fet de dur mocador en el pla de les significacions i relacions pròpies de les geografies adolescents de referència escolar.

que les dels nois marroquins que “siempre juegan al futbol” (Hinna, marroquina, estudiant de tercer d’ESO a l’IES E)— i no transgressores —menys transgressores que les d’alguns nois i noies espanyols que “se meten con la gente y fuman” (Hinna). Es tracta d’un patró de distanciament relativament similar al de la Biindiya (procedent de l’Índia, estudiant de segon d’ESO a l’IES A), l’Abra i la Caliana (marroquines, estudiants de segon i quart d’ESO a l’IES A), que en companyia d’altres noies de l’aula d’acollida acostumen a anar a la biblioteca en hores de pati, per treballar, o bé per connectar-se a Internet, “perquè així fas coses, i estàs tranquil·la”, ens deia la Biindiya.

Per la seva banda, el Safdar (estudiant marroquí de segon d’ESO a l’IES E), que passa les estones d’esbarjo amb altres nois marroquins jugant a futbol, explicava la manca de relació d’aquest grup amb altres alumnes autòctons insistint en el seu rebuig a una de les pràctiques majoritàriament significada com a transgressora, una pràctica que en el marc del camp geogràfic específic del seu institut era atribuïda a un determinat grup ben visible i internament ben cohesionat de nois i noies autòctons:

*“Nosotros jugamos al futbol, y ya está. No fumamos ni nada de eso. [...] Por eso jugamos juntos.”*

Ara bé, no són pocs els nois i les noies entrevistats que disposen d’una xarxa d’amistats heterogènia. En alguns casos els vincles amb alumnes autòctons s’han establert pràcticament des de la seva incorporació a l’institut, habitualment en contextos d’aula ordinària amb poca (o cap) presència d’alumnes del mateix origen (vegeu els exemples donats en l’apartat 6.3.). En altres casos, l’establiment d’amistats heterogènies s’ha produït amb posterioritat a l’arribada al centre, després d’haver “superat” situacions d’aïllament relacional. És el cas, per exemple, de l’Alberto (estudiant equatorià, tercer d’ESO, IES E):

*Alberto: Uy ahora ya no, ahora ya estoy mucho más liberado. Ya voy por ahí, molestando a la gente, bueno no molestando a la gente, jugando a básquet, corriendo y de todo. Con los amigos.*

*E: ¿De la clase?*

*Alberto: Bueno de las clases de ahí unos cuantos. Los que están en esa clase pasan por aquí pero yo paso por ahí y voy con unos del C. Del segundo C.*

*E: ¿Son ecuatorianos como tú o no?*

*Alberto: No, españoles.*

Aquells alumnes entrevistats que disposen d’una xarxa heterogènia consolidada d’amistats i companyies i que dins el mapa relacional ocupen posicions que tenedeixen



a la centralitat, majoritàriament porten un període de temps significatiu escolaritzats a Catalunya (en alguns casos des de primària). Òbviament, en consonància amb els arguments que hem anat exposant fins ara, el fet de dur més temps a l'institut no garanteix una posició més “oberta” en el mapa relacional. Però en el cas dels alumnes que s’han incorporat a grups heterogenis, s’observa que de forma progressiva han anat consolidant i ampliant la seva xarxa d’amistats i companyies en aquesta mateixa direcció.

Fins i tot alguns d’aquests alumnes amb el temps arriben a adoptar una visió de l’alteritat pròpia de l’alumnat nouvingut, situant els alumnes del mateix origen com els “altres”. La Hanifa (estudiant marroquina, segon ESO, IES E) fa gairebé quatre anys que va arribar a Catalunya, l’Imran (marroquí, estudiant de segon d’ESO a l’IES A) en fa vuit:

“És que les marroquines no parlen espanyol ni jo àrab...; jo no parlo àrab, parlo amazig. I entenc, però no parlo bé l’àrab.”

(Hanifa.)

“Depèn del dia. Jo parlo amb tothom. Amb ells no hi vaig gaire, amb els marroquins. Estic normalment amb el que consideraria espanyols o catalans, hi ha algun que li agrada més que li digui espanyol, un altre català... el típic catalanista i el típic espanyolista.”

(Imran.)

És habitual que aquells nois i noies d’origen estranger que formen part de xarxes relacionals heterogènies facin referència al caràcter tancat de determinats grups o col·lectius homogenis quant a l’origen. Subratllen la seva poca disposició a establir relacions amb la resta de l’alumnat, així com algunes actituds poc cooperatives per tal que es produeixi un contacte intercultural. En definitiva, aquests alumnes d’origen immigrant incorporats a grups heterogenis fan referència a la manca de voluntat i d’esforç personal d’altres alumnes immigrants per incorporar-se a entramats relacionals més oberts, i consideren que és un esforç que ells sí que han fet. S’observa, doncs, el canvi de perspectiva entre els alumnes que formen part de xarxes heterogènies i els que no. Si fa poc esmentàvem que els nois i les noies immigrants que formen part de grups homogenis destacaven la manca de disposició de l’alumnat autòcton a obrir les seves

xarxes, els alumnes immigrants que s'hi han incorporat detecten aquesta manca de disposició en l'alumnat que forma part de grups homogenis fortament cohesionats.

*“Los que han venido nuevos..., los nuevos no se mezclan, siempre están con los marroquíes, y los que están ya hace siete años o ocho años, o más... ellos no tienen problemas de idioma y hablan con los españoles, con los ecuatorianos...”*

(Diran, armeni, estudiant de tercer d'ESO, IES F.)

Mitjançant el relat d'algunes experiències viscudes quan han mirat d'aproximar-se a aquests alumnes, fan referència a unes actituds i uns comportaments que associen al replegament voluntari i a l'autoexclusió dins l'entramat relacional. Per exemple, el Diran (armeni, alumne de tercer d'ESO a l'IES F) i la Juliana (estudiant hondurenya de segon d'ESO a l'IES F) ens parlen de les reaccions que tenen els alumnes marroquins del seu institut pertanyents a grups homogenis (en el primer cas nois, en el segon noies) quan ells s'hi adrecen:

*“Porque yo por ejemplo hablo con él en castellano y él habla... no me hace caso, cuando hay otro marroquí no me hace caso... siempre habla con él...”*

(Diran.)

*“Estábamos en educación física, tenía su carpeta ahí... yo me he parao y le he dao... y le he dicho que me disculpe, que no la había visto... y se ha puesto a decir un montón de cosas. Yo no he entendido nada. Se ha puesto ahí con la cara... ya sabes, ¿no? Se ha enfadado, creo... pero yo no he hecho nada... yo le he dicho que me disculpara, pero bueno... no ha valido de nada.”*

(Juliana.)

Però al marge d'aquesta percepció sobre l'alumnat immigrant pertanyent a grups d'iguals homogenis, de les entrevistes realitzades amb els alumnes que s'han endinsat en xarxes de caràcter heterogeni sembla desprendre's una constatació clau: les xarxes relacionals de caràcter intercultural s'originen majoritàriament a l'aula ordinària i cristal·litzen posteriorment al pati de jocs. Simplificant, podríem dir que quan un alumne d'origen estranger estableix un lligam significatiu amb algun alumne autòcton a l'aula ordinària, eixampla el camp de possibles relacionals interculturals no només a l'aula sinó també al

pati de jocs, on disposarà d'oportunitats per ampliar la seva xarxa d'amistats amb altres alumnes autòctons.

## 7. Expectatives de futur

Hem volgut reservar per a aquest moment l'abordatge de les expectatives acadèmiques i laborals que els nois i les noies entrevistats albiren per al seu futur. Segons veurem, aquestes expectatives certament es construeixen en relació amb els valors, sobretot als valors instrumentals, concedits al pas per l'escolarització obligatòria (vegeu el capítol 4). I a la inversa, el sentit i el grau d'ambició d'aquestes expectatives, d'aquestes aspiracions, és allò que guia els criteris d'avaluació i la percepció dels valors assignables als aprenentatges i les acreditacions que atorga la institució escolar. Tanmateix hem cregut convenient parlar-ne un cop repassada la diversitat d'àmbits i espais que conformen, en el present, el conjunt d'experiències vitals dels alumnes nouvinguts dins el camp escolar. No debades, tota projecció de futur (en un sentit més o menys ideal, en una direcció més o menys realista), tot exercici de translació en el temps que puguin fer els nostres protagonistes (i també llurs famílies) recolza en els efectes de la complexitat de situacions (acadèmiques i no acadèmiques) que defineixen la seva posició i les seves perspectives presents.

L'objectiu general d'aquest apartat és, doncs, aproximar-nos a les expectatives acadèmiques i laborals dels nois i les noies d'origen immigrat, i posar-les en relació amb les formes d'interpretar l'escolarització obligatòria de llurs famílies i amb les aspiracions que aquestes dipositen en la trajectòria acadèmica dels seus fills. En primer lloc, ens fixarem en com aquestes expectatives apareixen i són significades en el discurs dels alumnes entrevistats. Tot seguit, a partir de les entrevistes amb les famílies, ens ocuparem d'analitzar els valors que confereixen a l'escolarització dels seus fills i les expectatives que hi projecten.

### 7.1. Les veus protagonistes

A la pràctica, les maneres com els joves (estrangers i autòctons) perceben la utilitat instructiva del pas per l'escolarització, és a dir, entre altres coses, les seves diverses estimacions del “valor de canvi” (el valor instrumental, en la terminologia de Basil Bernstein) atribuïble a les credencials educatives (des de l'ESO fins a l'ensenyament superior), estan condicionades per —i alhora condicionen— les expectatives acadèmiques i laborals amb què uns i altres es representen el futur. I en tot cas, no ens cansarem d'insistir en el fet que els possibles posicionaments respecte dels valors de l'educació formal van lligats més o menys directament a variables més estructurals com

ara la classe social o el capital cultural i educatiu de la família. Així, entren en joc no tan sols les afinitats (o distàncies) existents entre l'estil socialitzador de les famílies (condicionat per la posició ocupada en l'estructura de classes) i els codis educatius de la institució escolar; també el pes dels discursos i les apostes familiars relatives a la possible utilitat de la promoció escolar dels fills com a mecanisme de mobilitat social ascendent. Com veurem més endavant, en el cas de bona part de les famílies d'origen immigrant conflueixen tots dos factors, l'equilibri entre els quals condicionarà, entre altres coses, que llurs fills i filles es representin els valors de l'escolarització obligatòria i postobligatòria en un sentit o en un altre: les distàncies i proximitats entre l'estil socialitzador familiar i els codis educatius hegemònics (per motius d'origen de classe, per raons religioses, o bé per la barreja de totes dues circumstàncies), i el pes de l'aposta per l'èxit de l'escolarització de fills i filles com a part del projecte social familiar mateix.

### **7.1.1. Què hi ha després?**

Al llarg del treball de camp realitzat hem constatat constantment el desconeixement que una bona part dels nostres entrevistats, molts dels quals en l'actualitat cursen el segon cicle de l'ESO, tenen sobre l'oferta d'estudis postobligatoris. I és de sentit comú que difícilment es poden construir expectatives mínimament realistes i contrastades si no es disposa d'una certa informació (ni que sigui rebuda per canals informals) sobre les diverses opcions disponibles i les seves característiques. I advertim que no s'ajustaria a la realitat l'intent d'explicar aquesta situació a partir de l'argument invers: que és més aviat la manca d'expectatives acadèmiques allò que justifica no preocupar-se d'aconseguir informació relativa a les opcions d'escolarització postobligatòria. Excepte en el cas de dos dels alumnes entrevistats (vegeu el punt 7.1.3.), els alumnes que estan en aquesta situació confirmen la seva voluntat de no abandonar els estudis un cop finalitzada l'ESO. Això no vol dir que aquests alumnes no hagin sentit mai a parlar del batxillerat (gairebé sempre) o dels cicles formatius (en menys casos). Fins i tot pot ser que disposin d'algunes nocions a propòsit del nivell de dificultat d'un itinerari o l'altre, o del fet que un serveix per continuar estudiant "encara més" i l'altre per preparar-se per al mercat laboral.<sup>44</sup> Ara bé, no se'n coneixen les característiques ni els objectius generals, els perfils instructius, les diversificacions internes (en modalitats o en famílies professionals), les portes que obren...

---

<sup>44</sup> També com a exemple paradigmàtic podríem apuntar el fet que alguns d'aquests alumnes no han sentit mai a parlar de la universitat.

Un exemple ben paradigmàtic: en el decurs de moltes de les entrevistes realitzades, els mateixos alumnes han sol·licitat als propis recercadors informació sobre “què hi ha després de l’ESO” i consells sobre “què és millor estudiar”. És més, en la gran majoria d’aquests casos tampoc no saben a partir de quins canals els hauria d’arribar, per activa o per passiva, aquesta informació. Es recorre, aleshores, a suposicions basades en la referencialitat respecte de determinades figures docents (molt sovint el mateix professorat-tutor d’acollida), o bé en l’atribució de funcions generals d’autoritat (molt sovint el director o directora del centre).

Ens arriscaríem a dir que aquests casos més extrems de desconeixement sobre què hi ha després de l’escolarització obligatòria arriben a representar pels volts del 10% del conjunt de l’alumnat que en el moment de ser entrevistat cursava tercer o quart d’ESO. Més enllà d’aquesta constatació, sense cap valor de significació estadística atès l’enfocament d’aquest estudi, sí que interessa apuntar-ne la caracterització següent: generalment ens trobem amb alumnes que afegeixen aquest desconeixement a una posició general de vulnerabilitat tant en el pla educatiu com escolar. La manca de competències en les llengües autòctones, les seves dificultats d’aprenentatge, però també la seva posició perifèrica en les xarxes socials i de comunicació més centrals, la seva manca d’autonomia, les seves timideses, inseguretats... tot plegat situa aquest alumnat en una situació de desemparament que dificulta l’entrada en aquells processos comunicatius en què s’intercanvia aquesta informació; encara més, pot molt ben ser que en aquestes circumstàncies la recerca d’informació sobre les opcions d’estudis futurs no ocupi un lloc prioritari entre les preocupacions i els dilemes actuals d’aquests alumnes.

Si bé aquesta situació més extrema quant al desconeixement de les opcions d’estudi postobligatori no és majoritària entre el col·lectiu d’alumnat nouvingut, sí que es detecta, en canvi, un punt fosc en el si de les polítiques d’acollida, acompanyament i tutorització d’aquest alumnat. Continuarem parlant-ne, aleshores de forma més propositiva, en el capítol 7.

### **7.1.2. Batxillerat o cicles?**

En el decurs del treball de camp, hem tingut ocasió d’aproximar-nos als discursos de joves estudiants d’origen estranger sobre els sentits de prosseguir l’escolarització més enllà de les etapes obligatòries: estudiant batxillerat o bé matriculant-se en algun cicle

formatiu de grau mitjà.<sup>45</sup> És clar que aquests sentits, aquestes visions compartides “marquen” la idoneïtat d’un o altre itinerari. En aquest punt les opcions són diverses i, molt majoritàriament, basades en determinades imatges sobre la mena de formació oferta tant en els cicles formatius com en els cursos de batxillerat. La contraposició d’imatges acostuma a ser: cicles formatius = orientació pràctica, continguts fàcils *versus* batxillerat = orientació teòrica, continguts difícils. Segons si el jove aposta per un o altre itinerari desvalorarà els trets compartits sobre la formació no escollida. Llavors la formació professional passarà a ser vista com a poc seriosa i incompleta, o en cas contrari, el batxillerat com a massa abstracte i complicat de seguir.

I tot plegat barrejat amb consideracions i càlculs diversos sobre el valor de canvi d’un procés formatiu i l’altre. Aquí es comparteixen estimacions sobre quines portes obre i quines tanca tant el batxillerat com la formació ocupacional. Majoritàriament l’oposició s’estableix en els següents termes: cicles formatius = mercat laboral *versus* batxillerat = mercat laboral o possibilitat de carrera universitària. Els qui opten per la via dels cicles formatius ho fan perquè en valoren la utilitat a l’hora d’inserir-se laboralment i desmereixen el valor del batxillerat en aquesta transició; els qui prefereixen estudiar el batxillerat critiquen les destinacions laborals poc qualificades a què orienten els cicles formatius, i en canvi avaluen positivament les opcions de continuïtat formativa o d’entrades més dignes en el mercat de treball que suposadament facilita el batxillerat.

Alguns nois i noies d’origen estranger, per exemple, interpreten el seu pas per l’institut com la primera fase d’una trajectòria acadèmica que es desitja culminar a la universitat. D’entre els nostres entrevistats, aquells que semblen tenir-ho més clar són l’Anya (moldava), la Rodika, l’Angela i la Dorina (romaneses), la Luda (russa), el Diran (armeni), l’Alfredo (cubà), la Denisa (brasileira), la Jaira, l’Isaac i el José Pedro (equatorians), la Jennifer i la Jennifer Fabiola (colombianes), la Juliana (hondurenya), el Madhu i la Biindiya (índies), l’Ameer (pakistanès) i la Sabiha (marroquina).

L’escolarització obligatòria és viscuda per aquests alumnes com un requisit indispensable però no suficient per a una incorporació satisfactòria al mercat laboral: les que obren les portes a posicions sociolaborals d’“estatus” són credencials més elevades. No n’hi ha prou amb completar l’ESO, cal continuar estudiant per gaudir d’un “futur millor”. I aquest s’assoleix accedint a la universitat.

---

<sup>45</sup> Aquest exercici ha pres com a referència els procediments analítics i empírics d’altres recerques en què han participat els autors d’aquest treball. Vegeu Bonal *et al.* (2003), Alegre (2004) i Cardús, Martínez i Alegre (2002).

*“Las carreras que yo me quiero sacar como arquitectura o derecho o periodismo (es que me pasan muchas cosas por la cabeza), tienes que estudiar mucho. Y unos horarios... Pero es lo que yo quiero hacer. Yo quiero lo máximo. Mejor que la vida de mi madre. Quiero que mis hijos vivan mejor que yo, aunque a mi no me falta nada. Porque yo siempre quiero más.”*

(Denisa, brasilera, segon d'ESO, IES B.)

S'identifica clarament l'educació reglada —i en concret la universitària— com el mecanisme de mobilitat social que els pot situar en una posició socioeconòmica més favorable que la dels seus pares. Aleshores el camí a seguir és molt clar: els alumnes tenen decidit que en finalitzar l'ESO optaran per matricular-se a batxillerat. La formació professional és percebuda com un itinerari amb menor valor instrumental, en què la formació és menys “exigent” i s'obté una menor projecció sociolaboral.

*“Yo prefiero el bachillerato que los ciclos, porque me gusta estudiar. Lo otro creo que no te prepara suficiente. Si quieres hacer una carrera, ir a la universidad... También lo puedes hacer con los ciclos, pero no es tan fácil. Mi objetivo es la universidad. Arquitectura, o enfermería o informática.”*

(Rodika, romanesa, primer de batxillerat, IES D.)

Malgrat el desig de cursar batxillerat i posteriorment una titulació universitària, alguns alumnes destaquen la dificultat d'aquest itinerari i subratllen els esforços que hauran de fer per superar-lo amb èxit. Apareixen també dubtes sobre les possibilitats reals d'acomplir aquesta voluntat, ateses les dificultats a què han de fer front com a conseqüència de la seva incorporació tardana al sistema educatiu català. Així s'expressen la Sabiha (marroquina, estudiant de tercer d'ESO a l'IES C) i l'Anyà (moldava, estudiant de quart d'ESO a l'IES F):

*“Jo sé que vull fer batxillerat. Abans de quart ho has de decidir, però encara no sé. El meu germà m'ha dit que el tecnològic ho faré bé, però ho haig de pensar més. Cicles no, jo faré batxillerat normal i després faré universitat. Abans deia que volia ser educadora social, però ara ja he canviat d'idea. Volia fer el científic o el tecnològic, per tenir més coneixements, ja veuré. Jo per això estic aquí, per això m'estic matant per arribar a la universitat. El meu germà m'anima molt, diu que ho puc fer, que haig d'aprendre molt.”*

(Sabiha.)

*“Me gustaría empezar bachillerato y si puedo universidad. Pero si puedo, porque mi primo ha empezado ahora el bachillerato y dice que es difícil y ha empezado ahora a trabajar. Si no puedo voy a hacer un curso de secretaria. Pero si puedo*



*hacer el bachillerato voy a hacer contabilidad. [...] Es que no sé mucho lo que hay. Porque no quiero trabajar, no sé, como camarera. Quiero hacer algo.*

(Anyà.)

En el procés de construcció d'aquestes expectatives acadèmiques elevades hi intervenen multiplicitat de factors que s'escapen a les possibilitats del treball de camp realitzat. Tanmateix, sobre la base de les argumentacions expressades pels alumnes, podem apuntar algunes de les pulsions que hi ha al darrere. Òbviament, la família és la més destacada. Alguns dels alumnes amb aspiracions a accedir a la universitat justifiquen aquesta decisió per la voluntat de seguir l'exemple dels seus pares (pare i/o mare titulats universitaris). En Madhu (procedent de l'Índia, estudiant de primer d'ESO a l'IES F), en parlar del seu desig d'arribar a la universitat subratlla la formació universitària dels seus pares i relata el valor instrumental que ells li concedeixen a l'hora d'obtenir una bona posició sociolaboral:

“Els meus pares diuen: “estudia”, perquè ells treballen en un restaurant i sempre hi ha foc, i hi ha moltes calors... i diuen que “fas algunes activitats que senten en oficina” [...]. Diuen “que estudis més..., anar a secundària i després universitat, i en universitat fas algun curs de conductor d'avions, o alguna cosa”. [...] Jo també vaig a la universitat. El meu pare i la meua mare sí que van anar a la universitat a la Índia. Però a la Índia no hi ha diners com aquí...”

En el cas d'alguns alumnes procedents d'entorns familiars amb baix capital cultural, la voluntat d'accedir a la universitat sembla vincular-se als anhels de mobilitat social ascendent dels pares. Veurem posteriorment com algunes famílies immigrades manifesten el desig d'oferir a llurs fills les oportunitats de promoció acadèmica de què ells no van poder gaudir en els països d'origen, fent referència al desig que els seus fills puguin accedir a la universitat, un nivell acadèmic que associen a l'“èxit social”. Alguns alumnes esmenten aquest desig familiar com un dels motius principals que els impulsa a fixar-se els estudis universitaris com a fita acadèmica. Apareixen aquí referències a la manera com els pares miren de transmetre'ls la rellevància d'una formació acadèmica perllongada per assolir un futur més segur.

“Els meus pares no han estudiat, la mare no ha estudiat i el pare no tant. I diuen “que tu tens que estudiar molt, perquè nosaltres no hem estudiat, i si tu no estudies, els teus fills no hi haurà ningú perquè els ajudi”.”

(Sabiha.)

Algun alumne també ha fet referència a la incidència del professorat i/o al perfil de l'alumnat del seu grup-classe en la definició de les seves expectatives. És el cas de la Jaira (d'origen equatorià, alumna de tercer d'ESO a l'IES F), que estudia en el grup més avançat del seu curs, on la majoria d'alumnes accediran a batxillerat.

*“Tengo que ver qué bachillerato cojo. Y llegar a la universidad. Es que no sé. Pero algo de sociales, supongo. Lo tengo que acabar de decidir en cuarto. [...] En mi clase es que como somos los más avanzados de tercero, pues los profesores dicen que todos tenemos que ir al bachillerato. Pero a lo mejor no es así, a lo mejor hay algunos que prefieren un ciclo formativo, o algunos que no querrán seguir estudiando, pero la mayoría creo que sí irá a bachillerato.”*

Habitualment les expectatives acadèmiques elevades van acompanyades de posicionaments d'acomodació i adhesió, i són manifestades per alumnat immigrant amb un perfil de rendiment alt. Però no sempre és així. En alguns casos s'evidencien certes distàncies entre les expectatives acadèmiques expressades i el rendiment escolar de l'alumne. És a dir, no haurien de menystenir-se en cap cas les distàncies existents entre la formulació discursiva d'unes determinades expectatives de futur, i la realitat escolar present que a la pràctica pot condicionar-ne clarament l'acompliment. Ras i curt: alguns dels alumnes entrevistats (i aquesta no és una circumstància exclusiva de l'alumnat nouvingut) pateixen d'allò que podríem anomenar una certa “miopia optimista” (Martínez, 1998), i es construeixen expectatives inversemblants, més basades en allò que els agradaria ser que no pas en l'aplicació d'un “principi de realitat” (en termes freudians) a les seves possibilitats de continuïtat acadèmica. Un exemple:

*“Es mi reto. Porque quiero ser más que mi primo, que es lo mismo que yo quiero ser [arquitecte], que ya lo es... pero que quiero que sepa que yo también puedo hacerlo, y no sólo él.”*

Aquestes són paraules de l'Isaac. Aquest alumne equatorià en l'actualitat repeteix segon d'ESO a l'IES F i, d'acord amb el que ell mateix explica, el darrer trimestre només va aprovar dues assignatures.

Altres nois i noies d'origen estranger (la major part dels alumnes entrevistats) aspiren a cursar estudis de formació professional una vegada finalitzada l'etapa obligatòria. Com en el cas d'aquells que opten pel batxillerat, desitgen perllongar els seus estudis més enllà de l'escolarització obligatòria perquè consideren que aquesta no garanteix una incorporació al mercat de treball prou satisfactòria. Aprovar l'ESO és indispensable, però no és suficient. A diferència dels altres, però, opten per la formació professional:

consideren que els pot dotar d'uns coneixements especialitzats que els facilitin l'accés a una posició relativament "còmoda" en l'àmbit laboral.

L'opció de l'itinerari batxillerat-universitat és descartada principalment per tres motius. En primer lloc, per la seva llarga durada; es desitja una incorporació més immediata al mercat laboral. En segon lloc, pel seu grau de dificultat; bona part dels alumnes incorporats tardanament a l'institut el consideren inassequible. Veiem alguns fragments d'entrevista:

"Batxillerat?, no, no, no. Hi han anat molts immigrants i no se n'han sortit bé... Anar-hi, per què? Si vull ser cuiner..."

(Imran, marroquí, segon d'ESO, IES A.)

E: Què t'agradaria fer quan acabis l'ESO?

Anisa: Dependenta o no sé...

E: Però t'agradaria seguir estudiant?

Anisa: Sí.

E: Batxillerat?

Anisa: No. Batxillerat no. Un cicle.

E: Per què?

Anisa: Perquè aquest any estic al grup C i ...no fàcil no, és el meu nivell... i el batxillerat crec que és difícil.

(Anisa, marroquina, quart d'ESO, IES C.)

"Perquè jo crec que segur que no aprovaré el batxillerat, això és difícil. El meu pare diu: "si saps que aprovaràs el batxillerat pots continuar, però si no saps, no pots continuar"."

(Kaniz, marroquina, segon d'ESO, IES C.)

Aquesta darrera cita enllaça amb el tercer motiu que volem destacar: les reticències d'algunes famílies sobre el fet que els seus fills estudiïn batxillerat. En alguns casos aquestes reticències responen a la voluntat que l'alumne comenci a contribuir a l'economia familiar ben aviat. Aleshores, els estudis de formació professional són contemplats com una opció formativa que pot proporcionar una bona inserció laboral en un període de temps inferior. Al Chang (alumne xinès, estudiant de quart d'ESO a l'IES

D) li agradaria cursar batxillerat, però té seriosos dubtes que el seu pare li doni el vist-i-plau:

“Si els meus pares que em deixen estudis, pues jo crec que faig el batxillerat. Si no em deixa, pues tinc que treballar. Si no vaig a aprendre un curs d’un ofici. Depèn del meu pare. Però jo de moment m’agrada estudis. Millor que treball, suposo, sí [riu]. Si no estudi batxillerat i treballar una mica. Com que hi ha una botiga d’aquí, pues ajudar botiga de meu pare. Crec que no em deixarà estudiar, però de momento jo intento que parlar amb ells. Estic pensant com lo he de fer.”

Val a dir que en alguns casos els mateixos alumnes són els qui valoren aquest “excessiu” allargament del temps destinat prioritàriament a formar-se com un factor d’insolidaritat respecte de les obligacions familiars, com un període massa llarg vivint dels pares, sense aportar res a canvi. Així ens en parlaven la Hinna (d’origen marroquí, alumna de tercer d’ESO a l’IES E) i l’Alberto (alumne equatorià company de classe de la Hinna):

“M’agradaria estudiar molt, però no sé... No tota la vida, perquè haig d’ajudar a casa. Si vull treballar... doncs perquè els meus pares necessiten també diners. I jo vull ajudar. [...] Ells sempre paguen estudis... i llibre... Jo també haig de pagar algo.”

(Hinna.)

*“Porque mi mamá siempre me ha pagado todo. Los estudios y la ropa... Yo quiero estudiar más para trabajar bien. Pero no hasta los veinte años sin trabajar. Porque entonces no ganas dinero para ayudar en la casa.”*

(Alberto.)

### 7.1.3. Expectatives de “mínims”

Com en les categories anteriors, quan parlem d’expectatives de “mínims” tornem a classificar una manera de valorar fonamentalment el caràcter instrumental de l’escola. I com succeïa també aleshores s’hi agrupen formes d’estar a l’escola força diverses. En aquest cas, però, interessa destacar la importància de la consideració del pas per l’ESO i de l’obtenció del títol corresponent en tant que necessitats mínimes. No es pensa a iniciar una trajectòria acadèmica d’expectatives elevades, ans a adquirir una credencial considerada condició necessària i suficient per abastar les aspiracions laborals que es consideren plausibles. D’acord amb els resultats d’una altra investigació empírica

(Alegre, 2004), en termes generals, que aquest mínim sigui considerat suficient pot explicar-se per diferents motius, que són, alhora, els que explicarien la diversitat d'actituds respecte dels valors instrumentals atribuïts a l'escolarització obligatòria: creença en el procés de devaluació dels títols acadèmics o en el fenomen de la sobrequalificació (discurs que prioritza el pes d'altres factors a l'hora de trobar feina: contactes, sort, habilitats personals...); disposicions de resistència escolar; visió d'un futur laboral objectivament tancat i/o orientat per raó de la pròpia "ascendència familiar" (existència de negocis familiars, pràctiques de discriminació pròpies del mercat laboral...), etc. Altres estudis semblen constatar que en el cas d'alguns col·lectius d'alumnat immigrant, particularment el d'origen magribí, algunes noies abandonen els estudis en finalitzar l'etapa d'escolarització obligatòria (i en alguns casos abans, un cop complerts els 16 anys) per passar principalment a l'àmbit del treball domèstic o de la reproducció.

Entre els nostres protagonistes, només hi ha dos alumnes entrevistats que manifesten obertament que la finalització de l'escolarització obligatòria és suficient per accedir al mercat laboral. Si bé, i per raons copsades al llarg del treball de camp i recollides més amunt (apartats 4.2., 4.3. i 6.1.) sembla clar que en cap cas no es deixen sentir els efectes de posicionaments escolars de resistència, es fa difícil trobar factors recurrents que expliquin aquestes manifestacions. Però en tots dos casos sembla que la renúncia a continuar cursant estudis postobligatoris es veu afectada pel pes de la imposició familiar. Així és com ho expressen, resignadament, la Shamima (marroquina, estudiant de tercer d'ESO a l'IES C) i el Hobo (estudiant xinès, alumne de tercer d'ESO a l'IES F):

E: Has pensat què t'agradaria fer quan acabis l'ESO?

Shamima: Sí. Treballar.

E: No t'agradaria seguir estudiant?

Shamima: No.

E: Per què?

Shamima: Els meus pares...

E: Però a tu t'agradaria estudiar?

Shamima: Sí.

E: I creus que et deixaran seguir estudiant?

Shamima: No.

(Shamima.)

*“Medio año y cuarto. Seguir estudiando hasta cuarto. Después trabajar. No estudiar más porque no me gusta. Trabajar en restaurante. Mi padre si tengo 18 años sí que no quería, trabajar con ellos o me busco trabajo. No estudiar más. [...] A mi me gustaría seguir estudiando un poquito. Si voy a trabajar si puedo también estudiar. Dos cosas.”*

(Hobo.)

## 7.2. Altres veus: les famílies

A l'hora d'analitzar les expectatives acadèmiques i laborals de qualsevol alumne, el seu origen social és central. Així, la posició de classe i el capital cultural de la família són factors explicatius de primer ordre dels processos de construcció de sentit i significat del pas per l'escola. D'acord amb el repàs efectuat en l'apartat teòric d'aquest treball, són diversos els autors que apliquen aquest argument a l'explicació de les trajectòries —més o menys reeixides, més o menys dilatades— de promoció acadèmica dels fills i filles de famílies d'origen immigrant o pertanyents a minories ètniques (Ogbu, 1978; Weis, 1985; Gibson, 1988; O'Donnell i Sharpe, 2000). Amb el benentès que la posició social que les famílies immigrades ocupen en l'estructura social depèn de com s'articuli el seu mode d'incorporació a la societat receptora així com dels processos de minorització soferts (Portes i MacLeod, 1996).

Les expectatives que les famílies tenen respecte dels seus fills estan fortament condicionades pel valor que s'atorga a l'educació i pel camp de possibilitats que es concep com a real i factible. Aquest camp de possibilitats, alhora, es fonamenta en les condicions observades per les famílies com a facilitadores o dificultadores dels camins que els seus fills seguiran. Bàsicament, les condicions esmentades per les famílies entrevistades són de caire econòmic. És a dir, malgrat que els límits objectius existents són de diverses menes (coneixement de la llengua, edat a l'arribada, formació prèvia a l'origen...) les famílies centren el seu qüestionament sobre el futur de llurs fills en termes de dificultats econòmiques.

Per contra, és constant la falta de referències a les característiques de l'estructura del sistema educatiu o a la situació que hi ocupa l'alumne com a determinant del seu futur. Aquest punt el considerem de gran importància, perquè en la majoria dels casos

explicita el desconeixement que tenen els pares del sistema educatiu i les seves lògiques de funcionament. Aquesta desinformació afecta diferents vessants de l'educació: les dinàmiques escolars, l'oferta d'itineraris acadèmics, les conseqüències d'optar per un itinerari o un altre, les línies de continuïtat determinades per aquests itineraris, els requisits per continuar estudiant, etc.

*“Él [l'alumne] ya sabe [de l'aula d'acollida] pero no nos lo explica a nosotros.”*

(Pare del Mustafà L., Marroc.)

*“En India no hay problema [...] toda cosa sabes cómo va, pero aquí tú no sabes cómo va...”*

(Pare de la Biindiya, Índia.)

*“Ella no entén què és l'aula d'acollida però sap que les seves filles estan bé, que aprenen poc a poc. Ella sabia que al principi feien moltes hores d'idioma amb alumnes estrangers i que això les ajudava amb els seus estudis.”*

(Traductora de la mare de l'Adiva i la Rihana, Marroc.)

En primer lloc, aquest desconeixement del sistema educatiu pot explicar-se per la distància entre el funcionament del sistema educatiu d'origen i el d'acollida. Però, a més, ben sovint les relacions família-escola en els països d'origen s'estableixen des de la lògica de la delegació normativa de la primera en la segona. No vol dir que es mantinguin actituds de despreocupació o negligència respecte dels processos escolars dels fills i les filles. Freqüentment és més aviat al contrari: es delega i autoritza la institució escolar per a l'acompliment d'un àmbit de funcions i responsabilitats educatives en el qual no es considera oportú interferir. Podríem afirmar, doncs, que la no intervenció dels pares en l'educació acadèmica de llurs fills o el seu desconeixement sobre el funcionament de l'escola és conseqüència, sovint, de la confiança i la delegació d'aquestes famílies en les institucions educatives.

Juntament amb això, no podem obviar el pes de les dificultats lingüístiques, que ja apuntàvem com a causants d'un més gran distanciament dels pares respecte de l'escola, i que tornen a ser aquí la clau explicativa de la desinformació sobre les trajectòries i possibilitats educatives dels fills. Aquest desconeixement és més patent i explícit — encara que no exclusiu — en els casos de les famílies de llengües no romàniques (el

Marroc i l'Índia), en què les limitacions lingüístiques provoquen sovint la incomunicació pràcticament total entre escola i família.

Centrem-nos en les expectatives de les famílies. L'objectiu últim és comú a tots els pares i mares immigrants: s'espera que els fills millorin de situació socioeconòmica. Aquesta idea es repeteix en les diferents entrevistes i arriba a ser un tema tan important que en alguns casos es presenta com el motiu principal d'haver emigrat:

“Si han vingut aquí no és pels pares sinó pels fills, per millorar el seu futur. I si hi ha una cosa que el pugui millorar és l'educació. Per això és molt important que segueixin estudiant, pel coneixement de l'idioma, pel coneixement en general i per tenir un futur millor que el que poden tenir al Marroc.”

(Mare de l'Adiva i la Rihana, Marroc.)

*“A la gente como yo, que trabajo aquí de limpieza [...], nos gustaría que nuestros hijos no fueran a una casa a limpiar [...]; y yo se lo digo a ella, a mí me gustaría que fuera a la universidad aunque llegue a los treinta y tenga que seguir trabajando para mantenerla.”*

(Mare de la Juliana, Hondures.)

“El meu pare sempre es posa de mal exemple. Diu que si no estudiem ens quedarem com ell, quan tinguem fills no sabrem què fan, no sabrem parlar...”

(Sabiha, Marroc.)

*“[...] en el colegio mejor, no igual que padre, que no habla ni nada.”*

(Pare de la Lina, Marroc.)

Aquesta millora de la situació socioeconòmica va lligada íntimament a l'obtenció d'una bona feina, i la formació és vista com el mecanisme principal per aconseguir-la. En general, encara que ara ens aturarem a observar què s'entén per una bona feina, l'educació és valorada principalment per la seva funció instrumental, més que no pas expressiva. Així com a l'educació obligatòria se li atorga el valor de l'aprenentatge de la



llengua i d'integració a la societat d'acollida, l'educació postobligatòria és vista com un pont al món laboral:

*“Yo quiero que ella estudie, no la pongo a trabajar, quiero que estudie [...], que tenga una posición más alta, un trabajo más bueno.”*

(Mare de la Marina i l'Eva, Moldàvia.)

*“Si vuelve a Venezuela habiéndose graduado en España tiene mejor futuro.”*

(Mare del Gabriel, Veneçuela.)

Quan intentem aprofundir una mica més en quin tipus de formació o de feina desitgen els pares per als seus fills, podem distingir bàsicament dues línies. En primer lloc, trobem les famílies que consideren que els seus fills han d'estudiar quelcom pràctic per posar-se a treballar al més aviat possible. La lògica és que l'alumne rebi certa preparació professional però sense perllongar en excés els anys de formació:

*“[...] estudiar luz, mecánica, lampista..., cosas prácticas.”*

(Pare del Mustafà A., Marroc.)

*“[la voluntat que els fills arribin a la universitat] No es troba gaire entre els pares immigrants, perquè encara que vulguin que els seus fills estudiïn, prioritzen sempre la feina [...], que estudiïn una mica i prou [...]. A tots els pares els agradaria que els seus fills estudiessin, no per conèixer coses sinó per treballar.”*

(Traductora de la mare de l'Adiva i la Rihana, Marroc.)

*“Que estudiïn una feina o algo així.”*

(Pare de l'Abra i la Caliana, Marroc.)

La preferència per la formació professional és majoritària entre les famílies de perfil socioeconòmic més baix, però coincideixen alhora amb aquelles que provenen de països en què la universitat és una opció poc factible. Tot i així, es fa difícil establir que els pares que opten per encaminar-los vers la formació professional no desitgin que els seus fills cursin estudis universitaris. Sovint són les condicions de necessitat en què viuen el que marca aquesta decisió. Així ho afirma el pare del Mustafà L. (Marroc):

*“Que estudie lo que le guste a él [...]. [A la universitat] nosotros no podemos, yo trabajando solo, con toda la familia, que estudie algo para trabajar.”*

La universitat és vista com una opció d'alt nivell, de prestigi. A més, l'obtenció d'un títol universitari s'associa a la possibilitat de trobar una feina millor. Donar als fills l'oportunitat d'anar-hi és vist com una forma d'assegurar-los un futur millor. La mare de la Gisela (Equador) ho explica així:

*“Me gustaría una carrera, es mi niña [...], los puedo dejar encaminados y ya después el futuro que se lo labren ellos mismos [...], yo estoy contigo hasta que pueda [...]. A mí no me importa el esfuerzo que yo hago siempre y cuando vea lo que estoy sembrando [...]. Y que pregunte y se informe porque después estudiar y luego no tener trabajo...”*

Una constant en les afirmacions de les famílies immigrades que declaren voler que els seus fills accedeixin a la universitat és la percepció que els estudis universitaris comporten fer un gran esforç. Si els fills opten per cursar una carrera, trigaran més temps a incorporar-se al mercat laboral i, per tant, la seva aportació econòmica a la família s'endarrerirà. Les afirmacions següents mostren la voluntat de molts pares de fer aquest sacrifici:

*“El pare sempre els anima a estudiar i li agradaria que continuessin els estudis, i els diu que està disposat a pagar i treballar per a elles a condició que estudiïn.”*

(Traductora de la mare de l'Adiva i la Rihana, Marroc.)

*“Yo quería que hiciera bachillerato. Tenemos amigos rusos y de Moldavia que han venido, han estudiado y están en la universidad [...]. Yo no quiero que trabaje y que traiga dinero a casa, yo quiero trabajar yo para ella.”*

(Mare de la Marina i l'Eva, Moldàvia.)

*“Nosotros trabajamos para ellos [...], es igual si tiene dieciocho años, es mi niño y yo trabajo para él.”*

(Pare de la Dorina, Romania.)

*“Yo si tengo que hacer dos horas más, tres horas más, o lo que fuera, a mí no me importa [...] pero le digo: “aprovéchalo, en la vida hay oportunidades pero hay que saberlas aprovechar.”*

(Mare de la Gisela, Equador.)

Volem cloure aquest punt retornant a la tesi que empara aquest apartat. Les expectatives que les famílies es formulen amb relació al futur acadèmic i/o laboral dels seus fills i filles i, de retruc, les aspiracions generals relacionades amb el projecte familiar mateix depenen de com es vagi resolent el seu procés d'incorporació en allò que en diem la "societat d'acollida". Per tant, darrere la manera com els joves d'origen immigrant i les seves famílies construeixen les seves visions sobre el sentit de l'escolarització obligatòria i les opcions de continuïtat postobligatòria hi ha molt més que particularismes culturals. Repetint també en aquest punt la insistència en el valor explicatiu de la "diferència cultural" es corre el risc de caure en els vicis del multiculturalisme més ingenu; aquell que recupera les categories etnicistes de l'anomenat fonamentalisme cultural, aquell que acaba confonent estratègies de supervivència amb hàbits culturals, desigualtats socials amb diferències identitàries. Allò que és més aviat efecte dels processos de minorització i desigualtat social que, quotidianament, experimenten bona part dels col·lectius d'origen immigrant acaba essent atribuït a unes diferències culturals originàries heretades de generació en generació.

Per aquest mateix camí acaben perdent-se les visions de l'heterogeneïtat de situacions que caracteritza allò que anomenem "cultures d'origen"; per entendre'ns, és tan impropï parlar de la "cultura de l'Estat espanyol" com un tot únic i indiferenciat com fer el mateix referint-se a la "cultura del Marroc" o a la "cultura centreamericana", o a la "cultura dels antics països de l'Est". No diem que darrere d'aquestes visions sobre l'escolarització no hi hagi justificacions de tipus cultural (àdhuc religions, en alguns casos), justificacions que transmet la socialització familiar. Però convindria començar entenent que per norma general es tracta de justificacions construïdes i reconstruïdes fonamentalment sobre la base com aquestes famílies i llurs fills i filles perceben i experimenten diàriament l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar.

## 8. Reflexions pràctiques

Recuperem allò que avançàvem en encetar aquest treball. La perspectiva d'aquesta recerca no ha estat centrada en l'anàlisi de les característiques dels diferents dispositius, espais i processos escolars amb què diàriament es relacionen els joves nouvinguts d'origen estranger. Allò que hem pretès copsar al llarg de totes aquestes pàgines són les maneres com aquests joves perceben aquests dispositius, espais i processos, com els experimenten i com se n'apropien.

Dèiem també en la introducció d'aquest informe que si aquest capgirament de l'òptica aportava algun valor afegit, era precisament la possibilitat de prendre en consideració els punts de vista d'aquella població escolar que se situa com a receptora més directa d'aquelles polítiques a través de les quals els centres organitzen els seus equilibris entre les opcions d'atenció educativa més específiques i les de caràcter ordinari. Igual com succeeix quan són a debat els possibles efectes de qualsevol intervenció política, també els possibles impactes d'aquests equilibris depenen de com són avaluats els recursos que se'n deriven i, consegüentment, de com són utilitzats per aquella població que n'és usuària. L'anàlisi d'aquests punts de vista, doncs, hauria de proporcionar eines d'estudi i reflexió susceptibles de ser tingudes en compte per a una millor orientació i gestió dels recursos destinats a l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrat, eines susceptibles de contribuir a recórrer la distància sovint existent entre la realitat i els paràmetres de la planificació educativa.

És des d'aquest recordatori que convé llegir els apartats que segueixen. Els punts d'atenció que d'ara en endavant es prenen en consideració, ho són en tant que permeten la valoració des del material empíric recollit, és a dir, des de les veus dels nostres protagonistes (alumnes nouvinguts, però també les seves famílies i el seu professorat). En altres paraules, l'anàlisi dels seus discursos és allò que ens ha marcat els centres d'interès pràctic de què tot seguit ens ocuparem, no pas a la inversa. Això vol dir que les set reflexions pràctiques contemplades aquí no esgoten de cap manera la diversitat d'àmbits d'intervenció que podrien considerar-se des d'una òptica més estrictament "institucionalista". Repetim-ho, no ha estat el nostre objectiu que fos així.

### 8.1. El coneixement d'allò que els fa "diferents"

Ens remetem aquí a les implicacions del debat general sobre els punts forts i els punts febles de les opcions d'intervenció que obren tant les denominades estratègies de

focalització (especificitat) com les estratègies de normalització (universalitat). També en termes generals recordem que el disseny i la implementació d'una estratègia o una altra, o de polítiques combinades en un o altre sentit no pot sinó partir de la resposta donada al següent interrogant: quines són les necessitats i les problemàtiques a què es pretén fer front? O, formulat en altres paraules: què justifica que calgui dispensar al col·lectiu d'alumnat nouvingut unes atencions o unes altres?

Apareix aleshores l'imperatiu de conèixer i definir allò que fa "diferents" aquests alumnes de la resta de l'alumnat que s'escolaritza al mateix centre. D'acord amb els arguments repassats en les pàgines anteriors, és evident que el "grau d'especificitat" (respecte del conjunt de l'alumnat del centre) de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger està relacionat amb múltiples variables. Tres semblen evidents: 1) l'edat d'arribada i d'inici de l'escolarització, 2) la trajectòria educativa i el nivell d'aprenentatge previ, i 3) el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones.

Ara bé, d'acord amb el discurs compartit majoritàriament pel professorat que ha participat en els grups de discussió realitzats en els diferents centres visitats, sembla a bastament estesa la percepció que, en aquest dibuix de situacions d'especificitat, cal comptar amb un quart factor: la qüestió cultural.<sup>46</sup> En aquestes circumstàncies no és estrany que emergeixi amb força el pes de determinades generalitzacions diverses d'adscripció (quasi)ètnica.

“Amb els llatinoamericans ens trobem que la facilitat que tindrien d'assimilació de la llengua, la tenen en dificultats educatives i familiars, i ens trobem també amb un *handicap* per a nosaltres, que som una societat més evolucionada o més pacífica, almenys a mi el que m'està sorprenent en els últims anys i m'esgarrifo és la violència de comportament verbal i físic que acostumen a portar aquests col·lectius en el tracte en si mateixos [...]. Els nens que venen marroquins, tenen encara una estructura familiar diguem-ne en certa manera rígida, però també integren dintre dels seus comportaments la violència, i quan encaixen amb els llatinoamericans, o alguns països llatinoamericans, realment hi ha un enfrontament amb el mateix tipus de llenguatge violent físic o verbal...”

(Cita extreta del grup de discussió realitzat a l'IES D.)

“[En referència als alumnes magrebins.] Per exemple, jo dono música i els hi sona a xino. I moltes vegades tenen problemes perquè... no volen fer el mètode que jo

---

<sup>46</sup> La presència significativa d'aquest discurs en bona part del professorat de secundària ha estat també corroborada en un altre estudi empíric (Alegre, 2005).

segueixo, perquè uns diuen que la religió no els hi permet, uns altres diuen que és tan difícil que no ho podran aconseguir mai, i els altres diuen que allò els hi ve tot de nou perquè no ho coneixen absolutament, perquè és una cultura que ells no hi volen entrar, que aquelles cançons a ells no els hi van [...]. El que hem aconseguit des de música és que a classe aconsegueixin participar la majoria, però a casa ho tenen absolutament prohibit..., si han de preparar alguna cosa a casa ho tenen absolutament prohibit, cantar o tocar un instrument no és permès. És una barrera, una barrera que no sé com la superarem, però la barrera hi és.”

(Cita extreta del grup de discussió realitzat a l'IES C.)

Avançàvem en l'apartat 7.2. una certa rèplica a la insistència en el valor explicatiu de la “diferència cultural”. Ho fèiem llavors per referir-nos al sentit i les característiques de les expectatives que les famílies nouvingudes es formulen respecte de l'escolarització de llurs fills i filles. Però també, quan es tracta d'interpretar els perfils de les actituds de l'alumnat nouvingut davant dels valors instrumentals i expressius de la institució escolar, o les seves pròpies expectatives acadèmiques més enllà de l'edat d'escolarització obligatòria, o, en general, el rerefons del conjunt de situacions viscudes per aquest alumnat dins l'àmbit escolar, aquelles explicacions que es deturen en els suposats efectes de determinats “particularismes culturals” se'ns queden curtes. Si més no, quan s'entenen nocions com *diferències* o *identitats culturals* tal i com s'acostumen a entendre. S'escau aquí recuperar dues reflexions, la presa en consideració de les quals reverteix en evidents implicacions pràctiques.

En primer lloc, si aprofundim en aquesta línia explicativa correm el risc de caure en els vicis etnicistes del “fonamentalisme cultural” —aquell discurs que acaba confonent els efectes dels processos de minorització i desigualtat social que quotidianament experimenta bona part dels col·lectius d'origen immigrant amb atribucions a les implicacions d'unes diferències culturals i identitàries originàries, àdhuc religioses, heretades de generació en generació. Com argumentàvem més amunt, les vivències i apropiacions escolars d'aquests alumnes van formulant-se i reformulant-se sobre la base de com ells mateixos i les seves famílies perceben i experimenten diàriament l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins d'aquesta societat, la institució escolar. Si bé és cert que en sentit genèric aquest procés de translació discursiva (percepció d'oportunitats reals → visions sobre els valors de l'escolarització) no és exclusiu dels marcs de significació dels alumnes nouvinguts, sí que ha estat ja fa temps demostrat que la societat receptora relega aquests col·lectius<sup>47</sup> —a través de

---

<sup>47</sup> Recordem que, al llarg d'aquest estudi, ens hem estat referint a col·lectius de persones immigrades procedents de països extracomunitaris més empobrits que el nostre.

diferents dinàmiques de discriminació (laboral, jurídica, política...)— a posicions específicament vulnerables dins l'estructura social.

En segon lloc, i ens situem ara davant d'unes realitats i d'uns processos que sí que són totalment específics dels diferents col·lectius d'alumnes nouvinguts d'origen estranger, el discurs etnicista pot acabar obviant la consideració dels efectes de les experiències escolars que aquests alumnes viuen fruit de procedir d'uns altres contextos escolars, d'unes altres realitats lingüístiques, d'unes altres coordenades tipificadoras de les geografies de l'adolescència. Al llarg dels diferents capítols d'aquest treball hem tingut ocasió de ponderar el pes relatiu d'aquests efectes a l'hora d'interpretar les diferents maneres com l'alumnat nouvingut percep i es relaciona amb els diferents espais, dispositius i agents educatius que formen part del camp escolar. Darrere de segons quines actituds o disposicions de dissociació, fins i tot de retraïment davant les dinàmiques escolars que operen dins l'aula, sovint no hi ha més que els efectes de la vivència d'un salt significatiu entre les pedagogies amb què aquests alumnes han estat familiaritzats en origen (majoritàriament caracteritzables, en major o menor mesura, com a “pedagogies visibles”) i les que es desenvolupen en les seves actuals classes (tendents a la pèrdua de la jerarquia docent i del control disciplinari). Darrere del seu replegament relacional (formació de grups homogenis quant a l'origen), sovint ens trobem amb solucions d'“urgència” davant la necessitat de trobar punts de recolzament, algú amb qui compartir sociabilitat sense obstacles lingüístics, en uns moments inicials carregats d'incerteses, inseguretats, timideses i, en alguns casos, percepcions d'hostilitat cap a l'alumnat immigrant. O pel que fa al debat sobre les famílies, darrere el dèficit de participació en la vida dels centres dels pares i mares immigrants, sovint no hi ha més que el manteniment d'unes actituds (“normals” en els contextos escolars d'origen) de delegació normativa i autorització a la institució escolar per a l'acompliment d'unes funcions i responsabilitats que se suposa que li són pròpies i davant les quals no es considera pertinent interferir (al marge, és clar, d'altres factors més objectius com són, en molts casos, les distàncies idiomàtiques).

En resum, tot exercici que passi per tractar de valorar què és allò que col·loca aquests alumnes en una posició de “diferència” requereix considerar uns factors que van força més enllà d'allò que acostuma a significar-se amb l'expressió *identitat cultural*. Efectivament, com més coneixement disposi el centre i els seus docents de la manera com “es comporten” aquestes variables en el seu camp de joc, més afinada podrà ser la interpretació d'aquelles problemàtiques que planteja específicament aquest alumnat al centre i, en conseqüència, més eficaços podran ser el disseny i la implementació d'estratègies educatives destinades a l'abordatge d'aquests reptes. L'apartat següent insisteix en la necessitat de dotar-se de mecanismes que permetin disposar d'aquest

coneixement. Però més enllà d'això, no se'ns escapa que ens situem aquí davant d'una qüestió que requereix una determinada tasca de sensibilització del conjunt del cos docent. Més enllà del coneixement concret sobre aquests aspectes que puguin arribar a acumular les persones més directament responsables de l'acollida inicial d'aquest alumnat (un coneixement que, òbviament, tindrà més incidència com més compartit sigui), ens situem davant d'uns reptes de comprensió i aproximació significativa, empàtica, que idealment haurien d'arribar a formar part de les normalitats compreses dins la funció docent.

## **8.2. El coneixement de les situacions de partida**

Ens apropem ara a un dels ingredients bàsics que formen part dels reptes que es planteja l'acollida inicial de l'alumnat nouvingut als centres docents. Poder diagnosticar acuradament el nivell d'escolarització i d'aprenentatges previs, així com la situació personal, familiar i social dels alumnes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu esdevé una peça essencial i amb clares repercussions sobre la trajectòria escolar d'aquest alumnat. No en va, hi ha en joc l'adequació de l'atenció educativa, més o menys específica i sempre en funció dels recursos disponibles, a les necessitats existents. Són diversos els protocols així com els professionals que intervenen en el disseny i l'aplicació dels diversos dispositius de detecció i avaluació d'aquestes necessitats: des dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) o els assessors LIC (Llengua i Cohesió Social) fins als responsables de l'acollida al centre docent (coordinadors LIC, tutors d'acollida, coordinadors pedagògics...) o els mateixos departaments d'orientació i atenció a la diversitat (psicopedagogs, mestres de pedagogia terapeùtica...) dels diferents centres escolars.

D'acord amb els factors de diversitat esmentats abans, segurament l'avaluació més "urgent" ha de consistir, com acostuma a succeir a la pràctica, en la detecció del nivell d'aprenentatges amb què l'alumne inicia la seva escolarització al sistema educatiu català. Ara bé, i també d'acord amb el que hem recordat en l'apartat anterior, seria igualment pertinent disposar d'informació a propòsit de tota una altra constel·lació de variables que, no per més subjectives, tenen menys incidència a l'hora de condicionar la mena de situacions i processos escolars que s'obren a aquests alumnes: expectatives acadèmiques, actituds davant de la institució escolar, disposicions davant del professorat, davant d'alumnes d'altres orígens ètnics, davant la institució familiar, davant la cultura de consum, davant les relacions entre gèneres, davant la inserció precoç al mercat de treball, davant la pràctica religiosa... I fóra enormement oportú



poder arribar a contrastar les visions d'aquests alumnes amb els posicionaments dels seus pares i mares respecte d'aquestes mateixes coordenades.

A la pràctica, tanmateix, tot un seguit de circumstàncies acostumen a concórrer de tal manera que acaba dificultant-se la possibilitat d'assegurar les condicions necessàries per a l'establiment (i aprofitament) d'uns espais i uns canals de diagnosi òptims: manca d'expedients acadèmics que identifiquin la trajectòria escolar prèvia de l'alumne (o, quan aquests es presenten, manca de criteris oficials de convalidació dels aprenentatges i les matèries cursades); models o fitxes de nivell que no resulten adients; absència d'assessorament tècnic extern; manca de temps de l'equip d'atenció a la diversitat; imprevisibilitat de l'arribada de l'alumnat; multiplicitat dels perfils de les situacions de partida; disfuncions de tipus organitzatiu derivades de la manca de coordinació entre els diferents agents implicats (interns i externs al centre) o de la definició poc clara de les àrees de responsabilitat atribuïbles a cadascun d'ells; dificultats de comunicació amb les famílies, etc.

En conseqüència, no és estrany que l'alumnat nouvingut, sobretot l'arribat fora de termini o incorporat per matrícula viva, sigui adscrit a un grup classe de referència i introduït a l'aula d'acollida (sempre que els centres en disposin) sense anar més enllà del criteri de l'edat, la llengua materna i, de vegades, el nivell de curs assolit en origen. En efecte, si hem de fer cas dels relats dels nostres entrevistats, són pocs els alumnes immigrants que recorden haver passat per un procés de proves de nivell i entrevistes inicials en presència de la família abans d'iniciar el seu itinerari escolar. I aquells que ho recorden dibuixen un procediment d'avaluació que no va més enllà de la resposta a unes poques preguntes (dins l'àmbit de la lectoescriptura i el càlcul, generalment).

Un dels ingredients bàsics que ha de formar part de les informacions que s'haurien de recollir sobre l'alumnat nouvingut durant els primers moments del període de l'acollida inicial és el funcionament dels sistemes educatius d'origen. També en un pla ideal, aquest coneixement hauria de superar la disposició de dades referents a les etapes i edats d'escolarització obligatòria, o als diferents itineraris acadèmics que conformen l'oferta escolar postobligatòria dels diferents països d'on procedeixen els alumnes immigrants que s'escolaritzen als centres catalans. Tenir nocions sobre la manera com s'estructura la xarxa escolar d'aquests països (centres públics, concertats, religiosos, militars; formació professional...), els seus currículums i nivells d'exigència, els seus horaris, els hàbits disciplinaris dins els centres (començant per les valoracions generals sobre l'autoritat docent), el tipus de relació habitual entre família i escola..., tot plegat no tan sols pot ajudar a afinar certes correspondències de nivells i possibles convalidacions. Més enllà d'això, aquestes dades permeten aproximar-se a les dinàmiques escolars

viscudes en origen, situant així les “normalitats” escolars a partir de les quals l’alumnat nouvingut inicia el seu viatge escolar a les aules catalanes. És més, aleshores esdevé possible interpretar el significat de determinats distanciaments, estranyeses o retraïments viscuts inicialment per aquests alumnes.

El treball de camp realitzat ha fet evident com, per exemple, a molts dels nois i les noies nouvinguts els sorprèn el tipus de relació “típica” que s’estableix entre alumnat i professorat als seus respectius nous instituts. En contrast amb les “normalitats” viscudes en els centres escolars d’origen (on el professorat assumeix i se li reconeix un rol de figura d’autoritat distant i estricta), el grau de permissivitat dels seus professors actuals acostuma a ser molt més elevat, les seves actuacions disciplinàries (tant se val si són més o menys “arbitràries”) molt menys estrictes i, en general, el comportament quotidià de l’alumnat força més disruptiu i transgressor. Més encara, en aquells casos en què l’alumnat nouvingut afegeix a aquesta distància la percepció d’un menor grau d’exigència i dificultat en els programes curriculars dels centres en què actualment s’escolaritza, no és infreqüent que arribin a establir-se clares homologies entre el nivell de disciplina dels comportaments i el nivell de qualitat dels ensenyaments escolars. Com esmentàvem en el punt 3.3.1. d’aquest treball, aleshores és freqüent que aquests alumnes enyorin una escolarització globalment més estricta: on s’aprèn més i de manera més rigorosa, és en aules estrictament disciplinades per a fer-ho.

Hem documentat sobretot els casos en què aquest distanciament és experienciat de manera més significativa. Tant si aquestes situacions són més representatives de les vivències escolars del conjunt d’alumnes nouvinguts d’origen immigrant o menys, esdevé en tot cas necessari que des de la institució educativa s’hi pari atenció. Altrament poden perdre’s de vista els sentits d’unes estranyeses, d’unes dissociacions —fent servir la terminologia de Bernstein, ens referim amb aquesta expressió al 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— que, si bé acostumen a anar-se relativitzant amb el pas del temps, poden arribar a marcar significativament les trajectòries acadèmiques d’aquest alumnat.

En síntesi, i d’acord amb el que concloïem en un altre lloc: “És clar que l’experiència d’aquest distanciament s’expressa en funció de les particularitats pròpies de l’escolarització prèvia de cada alumne. Avançar, doncs, en el coneixement pràctic d’aquestes particularitats pot contribuir també a entendre i gestionar adequadament aquests possibles “desencaixos” ” (Alegre, 2005, p. 133).

### 8.3. Procediments extraordinaris, procediments ordinaris

En diferents capítols d'aquest estudi hem tingut ocasió de referir-nos a l'abast i les implicacions d'aquelles situacions de vulnerabilitat que, per motius ben diversos, caracteritzen el posicionament escolar de bona part de l'alumnat nouvingut: vulnerabilitat, manca de competències en les llengües autòctones, nivell d'escolarització previ força deficitari, però també inseguretats en el pla personal (timidesa, retraïment, manca d'autonomia...) i relacional (manca de vincles, sobretot amb alumnes autòctons). Aquest conjunt de circumstàncies fàcilment poden desembocar en situacions d'un cert desamparament (educatiu i personal) en aquelles hores en què aquest alumnat és incorporat a l'aula ordinària. Enfront d'una aula d'acollida que representa un "espai-refugi", on l'alumne es relaciona amb companys del mateix origen —o si més no, amb companys amb qui comparteix tot un seguit de dilemes i realitats de partida—, on els ritmes i continguts dels aprenentatges són adaptats a les seves necessitats específiques, on el professorat es mostra proper, afectuós, comprensiu i ben disposat a treballar aquestes necessitats..., enfront d'aquest espai es prefigura la representació de l'aula ordinària gairebé com un "espai-amença". No tan sols s'hi perden els vincles d'amistat o companyia més significatius, els vincles de recolzament amb el tutor d'acollida, sinó que ben sovint es reforça una percepció negativa del valor instructiu de l'aula ordinària.

Certament, aquests casos contrasten amb els d'aquells altres alumnes immigrants que es marquen com a fita la incorporació plena i tan ràpida com sigui possible als itineraris escolars "normalitzats", i que fonamentalment fan una "apropiació instrumental" del seu pas per l'aula d'acollida. Aquesta és percebuda com un temps necessari, mitjà per a l'adquisició d'aquelles competències (prioritàriament en el terreny lingüístic) que han de permetre un accés reeixit a l'aula ordinària. Es renuncia temporalment a inserir-se en la trajectòria escolar "normalitzada" en la mesura que els aprenentatges adquirits a l'aula d'acollida, els seus ritmes i continguts, responen a les exigències i expectatives de l'alumne. Dins el marc de la mostra d'alumnes que suposa el conjunt dels nostres entrevistats, els nois i les noies disposats a fer aquestes renúncies, a situar en segon terme l'itinerari ordinari de forma provisional, acostumen a provenir de països de parla no romànica o romànica no espanyola. Ara bé, més enllà d'aquesta espera necessària, quan es perllonga més del que es considera oportú, o bé quan no s'hi progressa d'acord amb l'exigut, l'aula d'acollida representa una pèrdua de temps.

I encara més en contrast amb el primer dels casos esmentats, tenim el d'aquells altres alumnes que, ja d'entrada, avaluen com a no indispensables, àdhuc com a innecessaris, els tipus d'aprenentatges que es treballen a l'aula d'acollida; una valoració que en la majoria dels casos es recolza en la desacreditació del valor d'ús del català, tant en

l'àmbit social com fins i tot acadèmic. Ja des de bon inici, aquests alumnes —bona part dels quals provenen de països lingüísticament propers al nostre (països de parla romànica o de parla castellana)— senten que perden el temps, en un context d'aprenentatge sovint percebut com a “infantilitzat”, un context que priva injustificadament de la participació en aquells itineraris que realment compten com a mecanismes d’“autèntica” escolarització.

A hores d'ara, és compartit per tothom (docents, alumnes, “experts”...) el fet que el pas de l'aula d'acollida (entesa com a recurs extraordinari) a l'aula ordinària representa un dels principals camps d'actuació en què es juga el futur acadèmic (i també relacional, emocional, i més enllà de l'escola, també laboral) de l'alumnat procedent de la immigració. Podem aquí recollir, d'acord amb el que hem elaborat en una altra obra (Alegre, 2005), alguns dels reptes procedimentals que aquesta consideració implica per als centres educatius: disposar de proves extraordinàries d'avaluació continuada i terminal adequades als diferents nivells, acordar amb els diferents departaments didàctics el contingut dels aprenentatges mínims requerits per a l'assistència a les respectives sessions ordinàries, establir a l'aula d'acollida una organització curricular i horària que contempli diferents etapes en el procés d'acceleració dels aprenentatges (per exemple: nivell d'iniciació, nivell de consolidació i nivell de seguiment), quadrar els horaris d'assistència d'aquest alumnat a l'aula ordinària amb l'horari de l'aula d'acollida segons criteris pedagògics i de socialització,<sup>48</sup> etc.

Però a més d'aquests procediments, no pot obviar-se la incidència dels modes com els diferents col·lectius d'alumnat nouvingut experiencien i s'apropien dels valors instrumentals i expressius d'uns i altres espais d'aprenentatge. Prendre en consideració el sentit d'aquestes experiències i apropiacions pot contribuir a interpretar les possibilitats d'èxit (i de fracàs) d'aquells criteris que implementi el centre a l'hora de planificar els processos de trànsit entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Ser sensibles als significats d'aquests estils presencials en uns i altres contextos pedagògics no tan sols permet interpretar (fins i tot preveure) determinats patrons conductuals: més o menys inhibició (o participació) en les dinàmiques d'aula, més o menys aïllament (o inclusió) en les mecàniques de treball en grup, més o menys acatament (o provocació) de les normes de classe, més o menys distanciament (o proximitat) en la relació amb el professorat, etc. Aquest exercici de sensibilitat permet també anticipar l'eficàcia de determinades

---

<sup>48</sup> Cal recordar que, davant de situacions de manca de recursos, a la pràctica no són pocs els centres que es veuen obligats a augmentar les hores d'assistència a l'aula ordinària d'alguns alumnes adscrits a l'aula d'acollida (sovint alumnes llatinoamericans) davant la impossibilitat de fer front a la pressió generada per l'arribada constant de nous alumnes amb necessitats educatives més grans.

fórmules i determinats plantejaments didàctics dissenyats per conduir la progressiva incorporació de l'alumnat nouvingut als canals escolars ordinaris.

Un exemple paradigmàtic d'això darrer tenim en el valor i el sentit que s'atropa al treball autònom a la classe ordinària. Són molts els alumnes que dediquen part o la totalitat del temps d'assistència a l'aula ordinària a la realització d'exercicis que formen part del material de treball propi de l'aula d'acollida. Idealment, esmentàvem més amunt, aquest procediment de treball hauria de permetre a l'alumne avançar en aquells aprenentatges que són al seu abast en un context educatiu "normalitzat", entre companys del seu grup de tutoria i amb l'ajut del professorat ordinari. A la pràctica, no obstant, són pocs els alumnes que assignen a aquesta fórmula d'aprenentatge un valor de primer ordre. Aquells que consideren que estan perdent el temps a l'aula d'acollida (i, per tant, també si treballen els materials que s'hi utilitzen), tant si és perquè han desacreditat de bon començament els aprenentatges que s'hi imparteixen, o bé perquè asseguren haver-los adquirits ja, preferirien integrar-se plenament en les dinàmiques "normalitzades" de l'aula ordinària, en comptes de passar l'estona resolent uns exercicis que es miren amb total desinterès. Aquells que consideren que és a l'aula d'acollida allà on estarien aprofitant el temps més i millor (alguns dels quals, a més, s'hi relacionen com a "espai-refugi"), rarament entenen el valor afegit de treballar els seus materials en un altre context. Per treballar materials de l'aula d'acollida, estarien millor a l'aula d'acollida.

I a tot això, tenint present una constatació en absolut menyspreable: segons una bona part dels nostres entrevistats, entre les opcions de què disposa el professorat ordinari: d'implicar l'alumne en la dinàmica de la classe o bé fer-lo treballar autònomament, aquesta darrera acostuma a ser la més escollida. Si es tracta tant de donar legitimitat a la necessitat de compensar en la seva "justa mesura" determinades competències instrumentals, com d'aprofitar el "valor afegit" de treballar materials de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, és evident que caldria evitar encomanar "per defecte" a aquest alumnat la realització de treball autònom. A les aules ordinàries fóra convenient tendir cap a la primera de les opcions esmentades: conèixer el nivell d'aprenentatges i el progrés acadèmic de cadascun d'aquests alumnes, i fer-los progressivament participants de les dinàmiques i els ritmes d'aprenentatge ordinaris al seu abast.

Com que és de vital importància la progressiva incorporació de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària, tot plegat posa en relleu la necessitat de complementar les tasques de treball autònom amb processos d'aprenentatge basats en la utilització d'adaptacions del material ordinari propi dels diferents departament didàctics, programat i seqüenciat

segons nivells de suficiència mínims per unitat didàctica, competències bàsiques terminals, etc.

D'acord amb el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social correspon a la figura del tutor d'acollida col·laborar en l'elaboració de les adaptacions curriculars corresponents. Alhora és clar que la confecció d'aquests materials i adaptacions demana, a més de temps, la col·laboració del conjunt dels departaments didàctics del centre, la qual cosa requereix alhora, l'existència de sistemes eficaços de coordinació i traspàs constant d'informació.

Molt relacionat amb aquesta qüestió, i tal i com esmentàvem pàgines enrere, convé entendre que el procés actual d'ensenyament-aprenentatge que caracteritza l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana es realitza cada vegada més en contextos de submersió lingüística, això és, marcs en què s'aprèn la llengua vehicular quan aquesta és la primera llengua (llengua materna) per a part dels alumnes i la segona o tercera llengua per a la resta de companys d'aula. En canvi, les fórmules d'organització i coordinació de recursos i funcions, de divisió de responsabilitats, especialitzacions i atribucions docents i tutorials majoritàries als centres de secundària continuen tenint com a marc de referència el joc *normalització-especificitat* propi dels contextos d'ensenyament-aprenentatge basats en contextos d'immersió lingüística.<sup>49</sup> I cal advertir que, atesos els valors i criteris que fonamenten les aules d'acollida de centre —un recurs obert i flexible—, és clar que és cridat a incrementar-se el pes de la submersió com a mecanisme d'aprenentatge del català (i sovint també del castellà) com a segona (o tercera) llengua.

Convé ser conscients d'això i actuar en conseqüència. Insistim-hi: l'alumnat nouvingut es juga les seves competències lingüístiques —i no tan sols lingüístiques, també en altres àmbits de competències instrumentals i socials— en les hores d'assistència a l'aula ordinària. Convé, per tant, tenir present que l'actual obertura del model educatiu compensatori planteja la necessitat que vagi acompanyada d'un canvi profund en els criteris de gestió pedagògica propis de les estructures escolars “normalitzades” (aules ordinàries). Finalment, encarar el procés de “normalització escolar” de l'alumnat nouvingut (sigui quin sigui el seu grau de “vulnerabilitat” en el pla educatiu i personal) va més enllà del foment de la formació docent en el camp de les actituds.

---

<sup>49</sup> O millor dit, d'immersió lingüística *estructurada*, aquella que es practica en marcs escolars (aules) en què el conjunt de l'alumnat parteix del mateix nivell d'aprenentatges de la segona llengua sobre i en què s'instrueix.

Oficialment, és tasca del tutor d'acollida treballar “les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn...”, diu el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Tant si aquesta tasca és més o menys fàcil de dur a la pràctica, en centres concrets, amb realitats i estructures de funcionament també concretes, amb poblacions escolars diverses... el cas és que aquestes són indicacions que no resolen la necessitat que les pedagogies d'immersió les més “tradicionals” vagin acompanyades del desenvolupament rigorós de pedagogies de submersió lingüística adequables a cada entorn educatiu.

Finalment, voldríem recuperar una de les reflexions anunciades en el capítol 5. Aquell alumnat nouvingut que al llarg d'aquest estudi hem anat identificant com a situat en posicions escolars de més vulnerabilitat, atribueix al seu professorat d'acollida un rol de clara referencialitat en el conjunt dels processos que comprèn l'acció tutorial. És més, sovint aquesta atribució (i el sentit dels vincles que comporta) és mantinguda un cop representa que l'alumne hauria d'haver començat a abandonar l'aula d'acollida com a focus central del seu procés d'escolarització. En el pla personal, no és estrany que passat aquest moment l'alumne continuï cercant el consell, el suport, l'ajut de qui fins aleshores havia estat el seu tutor o la seva tutora de referència.

Com remarcàvem més amunt, la importància d'aquesta referencialitat no és tan sols atribuïble a les capacitats o habilitats específicament identificades en la figura del tutor d'acollida (més proximitat, més empatia, més disposició a ajudar en totes aquelles problemàtiques o dilemes personals que es visquin dins l'entorn escolar). S'explica també atenent a les característiques pròpies de l'aula d'acollida (entre altres factors, la reduïda ràtio alumnes-professor) així com al fet que es tracti de la figura docent amb qui primer i inicialment durant més hores contacta aquest alumnat nouvingut.

En conseqüència, no és estrany observar que a mesura que s'allargui en el temps la centralitat d'aquesta referencialitat s'acaben generant situacions de dependència respecte de la persona del tutor d'acollida, situacions que alhora obstaculitzen les dinàmiques de normalització dels itineraris de posicionament escolar de l'alumnat immigrant.

Molts centres educatius han optat en els darrers temps per establir sistemes de cotutorització per al conjunt de l'alumnat del centre. Quan és aquest el cas, aleshores és freqüent atorgar al professorat-tutor d'acollida funcions de tutorització grupal de l'alumnat acabat d'arribar (i que més hores passa a la seva aula) i responsabilitats de tutorització individual d'aquells alumnes d'origen immigrant que ja han passat aquesta

etapa d'acollida inicial i que, per tant, passen a disposar del mateix tutor de grup que la resta de companys de la classe ordinària.

Sistemes d'acció tutorial d'aquestes característiques certament poden ajudar a orientar el trànsit progressiu de l'alumnat nouvingut de les estructures d'atenció educativa específiques cap a les estructures d'atenció normalitzades. Tanmateix, els testimonis d'alumnes que hem recollit aquí ens informen que aquest procés depèn de factors subjectius que requereixen ser analitzats i tractats integradament. Dos d'ells hi tenen una incidència especial i han estat detallats al llarg dels diferents capítols d'aquest treball: d'una banda, els valors assignats als mateixos dispositius escolars (això és, als aprenentatges que es transmeten a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària); de l'altra, les situacions de més o menys "vulnerabilitat" en el camp lingüístic i personal d'aquests alumnes.

#### **8.4. Les polítiques d'orientació**

Dos dels centres de secundària que han estat visitats per a la realització d'aquest estudi permeten tenir exemples paradigmàtics, en clau positiva, d'un primer àmbit d'atenció en què ens volem fixar en aquest punt. La gran majoria dels seus alumnes nouvinguts (si més no, d'aquell alumnat que hem entrevistat, amb independència del seu moment d'arribada, del curs en què es troben i de la seva procedència) coneix amb exactitud el nombre d'hores setmanals que assisteix a l'aula d'acollida, quins crèdits comuns es perd i quins comparteix amb el grup ordinari; han ben estat informats dels objectius pedagògics que persegueix l'aula d'acollida i del propòsit que cerca la seva incorporació progressiva a l'aula ordinària; entenen el perquè del seu pla de treball individual i de la seva distribució horària —alguns, fins i tot, han tingut ocasió de discutir-la amb els seus tutors d'acollida—; saben de què depèn que aquesta distribució vagi transformant-se (i a quin ritme) i són conscients de les passes que els queden per endavant en el camí cap a la plena integració a l'aula ordinària; coneixen els criteris que el centre aplica per a la seva avaluació acadèmica; destrien sense problemes allò que poden esperar de les funcions del seu tutor d'acollida i del seu tutor ordinari; molt sovint identifiquen altres figures o càrrecs al centre que s'ocupen directament del disseny de les estratègies d'acollida, com per exemple el/la coordinador/a pedagògic/a, etc. En resum, són alumnes que estan ben orientats respecte de la posició que ocupen en el tram i els dispositius acadèmics i respecte de la situació que, d'acord amb aquesta posició i aquests progressos, els pot oferir el seu futur més immediat.



Ara bé, gosarem dir que aquest retrat no és del tot representatiu de la realitat que caracteritza els centres catalans de secundària en aquest terreny. Si hem de fer cas de la totalitat d'entrevistes realitzades, en conjunt és més habitual trobar-se amb alumnes que han de recórrer a la seva agenda per comptabilitzar el nombre d'hores que passen a l'aula d'acollida, o que difícilment es troben en disposició de justificar per què assisteixen a l'aula ordinària unes hores i per a unes matèries i no unes altres, o que desconeixen quan i en quines condicions poden anar ampliant la seva presència al grup ordinari, o que no acaben d'identificar el marc formal de divisió i atribució de funcions propi de l'organització tutorial del centre.

Val a dir que aquesta darrera constatació podria clarament trobar-se darrere de l'explicació de moltes de les altres situacions de “disfuncionalitat” detectades. En efecte, d'acord amb l'observat en l'apartat 5.1. d'aquest treball, no sempre es té clar que, conjuntament amb les atribucions del tutor d'acollida mentre l'alumne assisteix a la seva aula, és responsabilitat del tutor del grup ordinari vetllar per l'acompanyament educatiu i personal (també familiar) dels alumnes que tutoritza. Encara més, sovint acostuma a concebre's que les funcions d'aquest tutor “sobrepassen” les d'un professor ordinari únicament perquè té assignades certes tasques organitzatives específiques i/o de seguiment de determinades incidències del seu alumnat de referència. Tal i com acabàvem d'argumentar en l'apartat anterior (sobretot fent referència al cas de l'alumnat situat en posicions de més vulnerabilitat), sovint la persona sobre la qual recauen les tasques principals de tutorització i orientació de l'alumnat nouvingut acaba essent el tutor o la tutora d'acollida, sovint més enllà d'allò que els pertocaria d'acord amb els plans d'acció tutorial i altres organigrames funcionals de què puguin haver-se dotat els centres.

Recordem aquí allò que hem tingut ocasió de constatar en un altre lloc (Alegre, 2005): amb relativa freqüència aquesta situació acaba generant en el professorat-tutor d'acollida la percepció d'estar assumint funcions que, si el conjunt de processos d'acollida escolar funcionés de manera eficaç i coherent, haurien de formar part de l'àmbit d'intervenció dels corresponents tutors dels grups-classe de referència.<sup>50</sup> Aquesta percepció no arrela únicament en un sentiment crític respecte de la sobrecàrrega de responsabilitats que acaba caient a les seves mans, o respecte la tendència que tenen els tutors dels grups ordinaris a delegar-les-hi, sinó que té molta

---

<sup>50</sup> En reconeixement d'aquest fet, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social estableix el següent: “El tutor d'acollida ha de ser per a l'alumne/a el referent més clar. Això no obstant no hem d'oblidar que és tot el centre el responsable del tipus de resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i que la seva incorporació al centre no és únicament una ‘responsabilitat’ del tutor d'acollida, sinó de tota la comunitat educativa”.

relació també amb la detecció de l'efecte negatiu que aquesta circumstància pot acabar representant per al tractament integral de les tasques d'orientació de l'alumnat nouvingut.

I és clar que les polítiques d'orientació de l'alumnat (de l'origen que sigui) no s'esgoten en l'acció tutorial. Són molts els centres de secundària que disposen de departaments d'orientació propis,<sup>51</sup> o ben sovint les comissions d'atenció a la diversitat pròpies que acaben esdevenint peces clau en el disseny dels processos d'orientació i acompanyament escolar de l'alumnat nouvingut. És, per exemple, força simptomàtic que a la pràctica els centres que han aconseguit alliberar d'hores docents el seu professorat de diversitat siguin principalment aquells que millor se'n surten en aquest terreny (és el cas dels dos instituts als quals ens hem referit en iniciar aquest apartat). Sigui com sigui, es torna a fer evident la necessitat d'unes polítiques generals de centre coherents internament i coordinades i dotades dels recursos suficients per desenvolupar-les amb eficàcia.

També a la pràctica, i novament sobre la base dels resultats del treball de camp d'aquesta recerca, hi ha un àmbit d'actuació directament vinculat a les tasques d'orientació escolar de l'alumnat que sembla trobar-se en un estat d'estesa desatenció. Ens referim a l'acompanyament dels i les alumnes des dels primers moments en què aquests han de començar a formular-se unes expectatives informades respecte del seu futur més enllà de l'ESO.

N'hem parlat en el punt 7.1.1. Constatàvem aleshores el desconeixement que té una part significativa dels nostres entrevistats, força dels quals en l'actualitat cursen el segon cicle de l'ESO, sobre l'oferta d'estudis postobligatoris.<sup>52</sup> És evident que els alumnes difícilment poden formular-se unes expectatives de futur amb un mínim de solidesa si no disposen d'una informació mínimament fidedigna sobre la diversitat d'opcions disponibles i les seves característiques. I aquesta situació és especialment greu si recordem que la gran majoria dels nostres entrevistats confirmen la seva voluntat de no abandonar els estudis un cop acabada l'ESO. Comprovàvem també més amunt que, efectivament, aquests alumnes han sentit a parlar de l'existència del batxillerat (gairebé en tots els casos) i dels cicles formatius (en menys casos). Tanmateix, rarament se'n coneixen les característiques i els objectius generals, els perfils instructius, les

---

<sup>51</sup> Àrea departamental a hores d'ara encara no reconeguda de forma oficial pel Departament d'Educació.

<sup>52</sup> Poc sembla haver quedat d'aquella informació que alguns d'aquests alumnes recorden (vagament) haver rebut a propòsit del funcionament del sistema educatiu català en ser inicialment acollits pels responsables de la rebuda al centre.

diversificacions internes (en modalitats o en famílies professionals), les portes acadèmiques i laborals que obren... Encara més, gran part d'aquests alumnes no saben quins són els canals oficials a partir dels quals els ha d'arribar aquesta informació.

De nou, aquest desconeixement afecta de forma més extrema aquell alumnat nouvingut que ja es troba en situació de vulnerabilitat en la seva actual posició escolar. Recordem-ho: la manca de competències en les llengües autòctones, les dificultats d'aprenentatge, la posició perifèrica en les xarxes socials i comunicatives més centrals, la manca d'autonomia, la timidesa..., la confluència de totes aquestes circumstàncies dibuixa per a aquest alumnat (i també per als seus "orientadors") un ordre de prioritats que fa dirigir els esforços i les atencions més cap a les urgències del present —distribucions horàries, encomanda de material, seguiment del progrés acadèmic, reassignacions de matèries comunes...— que cap al futur.

Per bé que aquesta situació més extrema quant al desconeixement de les opcions d'estudis postobligatoris no sigui majoritària entre el col·lectiu d'alumnat nouvingut, sí que identifica un punt fosc en les polítiques d'orientació d'aquest alumnat, sobre el qual convindria abocar els esforços coordinats dels diferents agents implicats en el disseny i la implementació de les polítiques corresponents, aprofitant els diferents canals disponibles: sessions a l'aula d'acollida centrades en l'explicació del sistema educatiu català i les oportunitats que ofereix en relació amb el mercat de treball, hores de tutoria amb el grup ordinari on es comparteixi el debat sobre el grau de realisme de segons quines aspiracions acadèmiques, crèdits variables d'anàlisi de l'evolució del mercat laboral, crèdits de síntesi on es promogui el coneixement de l'oferta acadèmica i la realitat empresarial de l'entorn, sessions de reforç individual o en grups reduïts amb el professorat de diversitat on es treballin les actituds i expectatives acadèmiques i laborals de l'alumnat, trobades amb les famílies per orientar-les sobre les característiques de l'oferta d'estudis postobligatoris i per conèixer els seus posicionaments respecte del futur que plantegen per als seus fills i filles... Més quan s'ha fet palès que de la formulació d'unes expectatives (acadèmiques o laborals) o unes altres depèn el sentit en què els alumnes (no tan sols els d'origen estranger) es disposen i s'apropien dels valors dels aprenentatges i dispositius escolars amb què es relacionen en el present.

## **8.5. La intervenció en l'àmbit relacional**

Ha quedat prou demostrat en diferents capítols d'aquest treball que la institució escolar és molt més que un espai d'intercanvi pedagògic, és també un context estructurador de relacions humanes. Anant més enllà, podríem arribar a concloure que al final i a la base

del conjunt d'intervencions possibles en l'àmbit més estrictament didàctic o curricular, ens trobem amb relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments d'uns nois i unes noies que, fruit d'aquestes experiències, s'apropien en un sentit o un altre dels diferents valors assignables al seu pas per l'escola. En altres paraules, en molt bona mesura el fet de sentir-se a gust a l'institut, àdhuc de tenir-hi actituds d'adhesió, o al contrari, percebre'l com un espai no acollidor i com un temps sense més valor que el purament instructiu (en el millor dels casos), depèn de com l'alumne, sigui quin sigui el seu origen, hi visqui les seves relacions amb uns i altres companys. En afrontar la interpretació de les actituds i disposicions de l'alumnat respecte als diferents espais i dispositius escolars per on transiten dins els seus instituts, esdevé bàsic i imprescindible recuperar la qüestió de les relacions interpersonals, els factors calents de la interacció entre joves adolescents.

Pàgines enrere ens hem detingut a analitzar els efectes d'allò que hem denominat el camp dels possibles relacionals sobre els posicionaments dels nois i les noies d'origen immigrant en les xarxes d'amistat i companyia articulades en l'àmbit escolar. Vèiem llavors com, des del punt de vista de l'alumnat nouvingut, els límits d'aquest camp són definits sobre la base del grau d'obertura o tancament de l'estructura de les xarxes consolidades, així com en relació amb el nivell d'hostilitat percebut en les relacions amb l'alumnat autòcton.

Si bé és cert que els límits d'aquest camp i l'abast que pot tenir són realitats que es poden anar transformant segons com es vagin desenvolupant les estratègies individuals i col·lectives de sociabilitat de l'alumnat d'origen immigrant, és també inqüestionable que la manera com es viuen aquestes experiències relacionals, ja des dels primers dies d'estada al centre escolar, marca significativament els itineraris posteriors de l'alumnat immigrant a través de les xarxes socials cristal·litzades en els diferents espais (formals i informals) propis de l'institut.

Alhora, no podem oblidar que els processos de formació i transformació de xarxes d'amistat i companyia, així com els processos de significació dels sentits d'aquests agrupaments, són definits també sobre la base de les representacions culturals que comparteixen els i les adolescents (autòctons i immigrants) a propòsit de les maneres de ser, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres. En l'apartat 6.1. d'aquest treball hem conceptualitzat aquestes representacions culturals entorn del creuament entre dos eixos de marcació simbòlica "típics" del que hem denominat les geografies culturals de l'adolescència: l'eix transgressors - no transgressors, i l'eix madurs-immadurs.

A partir d'aquí hem observat la importància d'una realitat que en l'actualitat representa un dels principals motius de preocupació entre el professorat: la tendència a la formació de grups d'alumnes homogenis quant a l'origen en els diferents moments informals (sobretot al pati, però també a les aules) de l'estada a l'institut. Algunes de les dinàmiques col·lectives, algunes de les percepcions compartides recollides en aquest estudi permeten entendre el perquè d'aquesta tendència. 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 de la majoria de l'alumnat "normalet" (no transgressor), etc. A l'altre, l'experiència de sentir-se acceptat sense ser qüestionat, d'evitar sentir-se "diferent", l'establiment de fidelitats i solidaritats internes tant 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", uns agrupaments que, si més no d'entrada, resolen part de les inseguretats que genera la incorporació en un context desconegut sovint generador de molt diverses situacions inicials d'estranyesa.

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 aquest punt, les eines disponibles per a la intervenció s'han mostrat poc eficaces. Efectivament,

A excepció d'experiències aïllades, d'iniciatives parcials (en l'àmbit lectiu i no lectiu) de certs professionals i de discursos certament benintencionats, no pot dir-se que la *qüestió relacional* formi part substantiva de les diferents polítiques d'acollida dels centres (Alegre, 2005).

I és aquí on tota intervenció pràctica pensable hauria de comptar amb la transcendència d'un fet gens aliè al sentit comú. Com succeeix en el conjunt de les relacions humanes, els contactes entre joves es carreguen d'afectes i fidelitats, de sentiments de compromís i reciprocitat. Succeeix tant en les relacions diàdiques més compactes (parelles d'amics o amigues), com en aquelles agrupacions més extenses; i succeeix sigui quina sigui la morfologia interna de la xarxa (sigui quina sigui, per tant, la seva composició de gènere, classe social, ètnia, edat...). De fet, és en aquest sentit que podem entendre per què l'establiment d'uns vincles d'amistat o uns altres en iniciar-se el procés escolar pot "marcar" significativament els futurs itineraris relacionals d'aquests alumnes. Més quan part dels seus protagonistes deuen la superació de les angoixes i els desconcerts a l'establiment d'aquests vincles, cas de bona part de l'alumnat nouvingut. Dit d'una altra manera, un cop establert l'agrupament, les possibilitats d'obrir-lo a altres lligams relacionals depenen, entre altres coses, de quines siguin les estructures de fidelitat

existents entre els seus membres. Quan, arribat el cas, algú es planteja canviar de cercles de companyia o amistat, aleshores es deixen sentir les implicacions d'aquestes estructures, més particularment l'angoixa a sentir-se traïdor (i ser titllat de tal) als actuals amics i amigues, uns amics i amigues als quals es deu molt més que el temps passat en comú.

Podem aquí recordar un exemple extret d'una altra recerca empírica (Alegre, 2004). En un dels instituts que vam visitar aleshores havíem parlat amb alguns professors i professores amoïnats per la persistència en hores de pati d'un agrupament relacional format únicament per nois marroquins i d'un altre exclusivament compost per noies marroquines. Amb la més bona de les intencions, alguns d'aquests professors van insistir als nois i les noies marroquins sobre la necessitat que s'"integrin" i s'ajuntin amb grups heterogenis. Així és com reaccionava la Saïda (estudiant marroquina de quart d'ESO de l'institut en qüestió) davant les observacions que en aquest sentit els van formular professors i professores a ella i a les seves amigues:

*“Sí, siempre estamos una banda de marroquíes aquí solas, y la banda de españoles aquí sola. Y siempre están igual, los profesores. Siempre nos dicen que nos juntemos, pero nosotros no vamos a tirarnos encima a decirles que vamos con ellos sin que ellos nos digan que nosotros vayamos con ellos. Ellos cuentan historias que no sabemos, porque normalmente no nos juntamos con ellos. En cambio, como yo y ella, y otra amiga que tengo, que 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, ¿por qué no se cambian ellos de amigos, eh?”*

En efecte, qualsevol iniciativa presa amb la intenció d'afavorir la “barreja” de xarxes ha de comptar amb la intensitat de les reciprocitats afectives, les estructures de fidelitat, els sentiments de pertinença, en definitiva amb els significats de l'amistat que cohesionen aquestes xarxes.

És per això que qualsevol intent d'intercedir en favor de l'obertura o heterogeneïtzació de les xarxes socials articulades en l'àmbit escolar sobretot hauria de focalitzar esforços en el treball entorn dels moments inicials en què comencen a definir-se els posicionaments inicials de l'alumnat nouvingut. Altrament dit, el camp d'actuació d'aquests intents el trobem en la lluita contra aquells factors que en els diferents centres indueixen al desenvolupament d'estratègies de replegament relacional. La lluita és contra la presència d'aquells camps dels possibles relacionals que fan que aquest

replegament es converteixi en l'única sortida veritablement eficaç per resoldre les necessitats de sociabilitat de l'alumnat nouvingut.

A l'estil d'experiències que han estat conegudes amb la fórmula d'alumnes-guia, alumnes-tutors o alumnes-referents, els diferents centres que formen part de la mostra d'aquesta recerca han dissenyat mecanismes d'acollida basats en l'assignació a alumnes autòctons de determinades funcions de tutorització i d'acompanyament inicial dels alumnes nouvinguts acabats d'ingressar al centre. Altres instituts han aconseguit organitzar, en horari extraescolar i en un clima allunyat de la formalització instructiva, activitats de contacte i intercanvi entre alumnes autòctons i alumnes nouvinguts. No són pocs els centres que fan participar alumnes autòctons en determinades dinàmiques d'aprenentatge realitzades dins l'aula d'acollida. Cal destacar també les iniciatives d'aquells professors i professores de l'aula ordinària que tracten d'implicar els alumnes procedents de l'aula d'acollida en les dinàmiques participatives que promouen en les seves classes (discussions col·lectives, treballs en grup...) o les d'aquells tutors que distribueixen l'ocupació de l'aula per propiciar la proximitat i la interacció entre uns alumnes i altres, o les d'aquells docents que en el marc d'algun crèdit variable o de síntesi, o bé en hores de crèdits comuns, treballen l'àmbit dels valors de la convivència i la superació de prejudicis interètnics. Alguns instituts dinamitzen en hores de pati activitats esportives, lúdiques o de biblioteca en les quals s'intenta implicar alumnes d'orígens diversos. Tot plegat és clar que pot contribuir a relativitzar certes visions sobre l'abast dels límits d'aquests camps relacionals.

No obstant això, també cal tenir present que aquestes iniciatives no resten exemptes de dificultats, ni sempre acaben assolint els resultats esperats (o desitjats). En el decurs dels grups de discussió realitzats, part del professorat d'aula ordinària ha fet referència a les dificultats amb què es troba a l'hora d'incorporar els alumnes d'aula d'acollida a les dinàmiques de classe col·lectives o als grups de treball heterogenis, com a conseqüència de les diferències existents entre la seva situació acadèmica i/o lingüística i la de la resta del grup (distàncies idiomàtiques, diversitat de nivells, ritmes d'aprenentatge diferents...). Però al marge d'aquestes dificultats de tipus més instrumental, els professors i les professores d'un institut (IES A) amb un mapa relacional fortament segregat també han manifestat topar amb disposicions i actituds de rebuig de l'alumnat autòcton que dificulten extraordinàriament el contacte intercultural a l'aula. En aquest context, en algunes ocasions els intents per conformar grups de treball heterogenis, o de distribuir l'alumnat d'origen estranger a l'aula de forma dispersa, poden arribar a

generar conflictes entre l'alumnat autòcton i l'immigrat. Així s'expressaven alguns dels professors d'aquest institut:

Professor 1: La pregunta seria: "i per què tu no els separen [els alumnes d'origen estranger] dins de l'aula?". És que... posaràs en conflicte. Quan tu els separen i intentes integrar-los, ells se senten desprotegits...

Professor 2: El problema no és separar-los, el problema és ajuntar-los amb altres...

Professor 3: Jo els tinc separats... estan separats entre ells i de la resta... estan al mig dels altres, però estan ells sols...

Professor 4: Jo l'altre dia vaig tenir problemes quan els canviava de lloc i els posava de dos en dos i ningú es volia posar al costat d'en K. [noi marroquí], ni de la H. [noia marroquina]... llavors em vaig haver d'enfadar, eh..., i al final l'última vegada ja ho he canviat... els he posat sols... perquè ja no volia tenir més conflictes... tenia conflictes reals amb el J. [noi autòcton]...

Professor 2: És molt complicat, eh... et trobes amb això... que [els alumnes autòctons] no es volen asseure al seu costat [alumnes d'origen estranger], eh...

Aquestes dificultats, doncs, no només fan referència a la incorporació de l'alumnat d'aula d'acollida a les dinàmiques d'aula ordinària, sinó al conjunt d'alumnes d'origen estranger pertanyents a xarxes relacionals homogènies, tant si assisteixen a l'aula d'acollida com si no. És a dir, les dificultats no es produeixen tan sols amb aquells alumnes que distribueixen el seu horari lectiu entre l'aula ordinària i la d'acollida, sinó també amb aquells que ja realitzen la seva jornada escolar exclusivament a l'aula ordinària. Independentment del nivell de representativitat (o d'excepcionalitat) d'aquesta situació, el que volem destacar en aquest punt és com les dificultats per incorporar l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària en alguns casos (sobretot en aquelles realitats escolars amb xarxes relacionals més segmentades quant a l'origen) van més enllà d'unes determinades especificitats acadèmiques i/o lingüístiques transitòries.

En aquesta mateixa direcció, en més d'un grup de discussió, els professors i les professores d'aula ordinària han fet referència a les limitacions del treball en l'àmbit relacional pel fet de tractar-se d'una qüestió que transcendeix l'àmbit escolar. Especialment en aquells municipis o entorns urbans més guetitzats, es destaca la necessitat que el treball que es realitza a l'institut en aquest aspecte tingui continuïtat fora de l'espai escolar, atès que bona part dels prejudicis interètnics i de les lògiques relacionals que hi cristal·litzen responen a les dinàmiques i els processos propis de l'entorn escolar.

Professor 5: Són prejudicis... jo crec que ja neixen amb prejudicis, aquests nens..., ho viuen a casa...



Professor 6: “Vénen aquests a treure’ns la feina” ..., és clar, el nano que escolta això del pare o la mare... què passa? Ve aquí i... descarrega tota la seva energia... i el que passa... sents els comentaris “aquests venen aquí a treure’ns...”...

Professor 2: ...i “reben totes les ajudes i després a nosaltres no ens ajuda ningú per a res”...

Professor 6: ...“tenen els llibres de franc, aquests”... “i després van en Mercedes”... “el seu pare té un Mercedes i li paguen tot a l’escola... els llibres...”. És clar, això fa que els nanos aquests... “per què ells tenen els llibres de franc i jo no?”... i a sobre els pares... més llenya al foc... És clar, això no és un problema només d’aquí... [...] és que si a casa [de les famílies autòctones] li expliquen la història aquesta [respecte de la població estrangera]... el nano, què farà? Quan vingui aquí veurà aquest nano magrebí... eh... “tu aquí i jo allà”... i és molt complicat això... és que la societat mateixa ens dóna això... i això, qui és que ho fa canviar en aquest sentit? La qüestió acadèmica... mira, pots arreglar-ho d’una manera o altra, però la qüestió social... és molt fort això... i a més a més és un poble petit... que suposo que estan localitzats els nanos i les famílies magrebines en un lloc... En fi, és una cosa... això és una qüestió política... és qüestió de l’Ajuntament... i aquí nosaltres fem el que podem, intentem que s’integrin... però és clar, no podem fer més del que hem de fer... perquè ja seríem Supermans...

Bona part de les iniciatives impulsades des dels centres que esmentàvem amb anterioritat se sostenen, de forma més o menys intencionada, en el que es coneix com a *hipòtesi de contacte intercultural*. Segons aquesta hipòtesi, del contacte i la relació entre individus de diferents grups “culturals” en resulta una reducció dels prejudicis mútuament compartits i s’afavoreix la creació d’actituds positives i tolerants respecte de l’alteritat. La superació d’aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, afavoreix el posterior refermament de relacions i agrupaments “ètnicament diversos”. D’acord amb els seguidors d’aquesta teoria, són cinc les condicions bàsiques que han d’assegurar-se per tal que del contacte intercultural es derivin les conseqüències positives esperades:<sup>53</sup> 1) s’ha de tractar d’un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, essent absent qualsevol mena d’estímul de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut i no episòdic; 3) el contacte ha de ser “significatiu”, 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 i les possibles crítiques formulables a segons quines bases de recolzament d’aquesta hipòtesi,<sup>54</sup> sí que

---

<sup>53</sup> Algunes de les aportacions més recents en aquesta línia s’han mogut en el terreny dels efectes del contacte interètnic ocorregut en l’àmbit educatiu (Schofield, 1995; Wood i Sontleitner, 1996; Schneider, Fonzi, Tani i Tomada, 1997; Smith i Schneider, 2000; Nesdale i Todd, 2000).

<sup>54</sup> A banda de certes crítiques adreçables als plantejaments analítics i metodològics de bona part dels estudis que s’han sustentat en aquesta hipòtesi, tal vegada la seva limitació més evident estigui relacionada amb l’oblit d’una dimensió de primer ordre en l’abordatge de qualsevol component de les relacions anomenades interculturals: les estructures socials, polítiques i institucionals en què aquestes es donen. En síntesi, que les implicacions del contacte interètnic resultin més o menys profundes i duradores, que depenguin més o menys del grau d’intimitat de la relació establerta, o del nivell de

sembla aportar pistes per a l'aprofitament de les realitats multiculturals que aglutinen en un mateix espai institucional els centres escolars (certament alguns més que altres), en aquest cas amb l'objectiu de lluitar contra aquelles fronteres que condueixen al replegament relacional. Si més no, aquest és el camp dels possibles que s'obre a la institució escolar.

## 8.6. El contacte amb les famílies

Tant en l'apartat teòric com al llarg dels diferents capítols en què hem anat exposant els resultats del treball de camp realitzat ens hem referit a un motiu de reflexió fonamental: les expectatives i, en conseqüència, les actituds que els nois i les noies desenvolupen respecte dels valors atribuïbles al seu pas per l'escolarització obligatòria inevitablement estan afectades per les expectatives i actituds que en aquest mateix terreny tenen els seus pares i mares. I ha estat a bastament demostrat en altres estudis que aquestes apreciacions familiars es veuen condicionades, alhora, per la posició que les famílies ocupen (o que són "obligades" a ocupar) en l'estructura d'aquella formació social a què s'incorporen. Com dèiem més amunt, si bé es tracta d'un efecte condicionant que té incidència a l'hora d'explicar els discursos sobre l'escolarització desenvolupats pel comú de pares i mares (independentment del seu origen), no deixa de ser cert que el perfil de les famílies immigrades que ha centrat l'objecte d'aquesta recerca està caracteritzat per fenòmens específics de discriminació social (en el pla laboral, jurídic, polític...) que les aboquen a posicions especialment vulnerables dins l'estructura social.

Per tot plegat és digne de menció el fet que la pràctica totalitat de les famílies entrevistades apostin per la continuïtat acadèmica dels seus fills i filles més enllà de l'ESO. Recordem quin era el posicionament constant en relació amb aquest punt: totes elles esperen que llur descendència superi la seva situació socioeconòmica, una superació definible en termes d'obtenció d'una bona feina, amb millors ingressos i més qualificada que no pas aquella (o aquelles) que en l'actualitat permeten mantenir la família. I és respecte a aquest objectiu que la formació, particularment la formació postobligatòria, és percebuda com a condició necessària.

---

cooperació del projecte que la motivi, que siguin causa o efecte de determinades predisposicions actitudinals, etc., tot plegat estarà sempre en funció de l'estructuració social, política i institucional en què aquest contacte es produeixi. En darrera instància, són aquestes estructures les que determinen com de lluny es troben les posicions socials dels grups que contacten i, per tant, com de llarg és el camí cap a la possibilitat d'establir-hi relacions autènticament igualitàries (Alegre, 2004).

Tanmateix recollíem també com a constant l'abast de la manca d'informació que tenen les famílies immigrades a propòsit de les característiques de l'estructura del sistema educatiu, de l'oferta d'itineraris postobligatoris, de les conseqüències d'optar per un itinerari o un altre, de les línies de continuïtat determinades per aquests itineraris, dels requisits per continuar estudiant... així com de la posició que els fills ocupen en els diferents tramats, dispositius i itineraris acadèmics estructurats al centre. Arribats a aquest punt, el mateix que afirmàvem en referència al desconeixement de les opcions postobligatòries d'una part significativa de l'alumnat nouvingut entrevistat val ara per als seus pares i mares. Aquestes famílies difícilment poden dibuixar per als seus fills unes expectatives de futur mínimament contrastades si no disposen del coneixement necessari sobre la diversitat d'opcions possibles i les seves característiques. I lligant una cosa amb l'altra: difícilment poden formular-se unes expectatives mínimament "realistes" sense tenir informació vàlida sobre la situació acadèmica dels fills i les oportunitats immediates que aquesta delimita. I com succeïa també en el cas d'aquell alumnat nouvingut en una posició escolar més vulnerable, pocs són els pares i mares que saben a quins canals oficials haurien de recórrer per rebre aquesta informació.

Hem indicat amb anterioritat que no seria just acusar aquestes famílies de "negligents" o d'incomplir les seves responsabilitats educatives i de despreocupar-se del procés d'escolarització del seus fills i filles. Entre molts altres motius, no és infreqüent que el seu distanciament respecte de la vida del centre escolar pugui explicar-se atenent al pes de certes actituds de delegació normativa: es delega i s'atorga a la institució escolar l'autoritat de fer-se càrrec d'unes determinades funcions i responsabilitats educatives en les quals no es considera oportú interferir. Però tampoc no seria just emparar-se en aquesta interpretació per relativitzar la necessitat de fer esforços que teneixin a neutralitzar les distàncies entre aquestes famílies i l'escola. Com tampoc no ho seria escudar-se en el fet que la manca de participació familiar en la vida del centre és un fenomen ben estès a tota la secundària, independentment de quina sigui la procedència o l'origen de les famílies. Com insistirem tot seguit, unes famílies i les altres no s'hi juguen el mateix. Una altra cosa són els obstacles objectius que en força ocasions es fan presents quan des del centre es fan intents de recórrer aquesta distància: distàncies idiomàtiques, horaris laborals dels pares, dificultats d'establir-hi contacte (números de telèfon que canvien, que són erronis, que pertanyen a un altre familiar, que no són operatius, que tenen les trucades restringides...).

La gran majoria de centres escolars, entre ells els sis instituts visitats, contempen en els seus protocols d'acollida inicial moments de trobada entre els familiars de l'alumne i els responsables de l'acollida. Idealment, es persegueix d'aquesta manera l'establiment d'un primer contacte significatiu entre la família i el centre, un contacte que afavoreixi

l'intercanvi d'informació fiable i útil per a l'inici del procés d'escolarització i integració socioeducativa de l'alumnat nouvingut, i que alhora representi un primer pas en la construcció d'un vincle afectuós i de confiança entre la família i l'escola. Al marge de si aquests primers encontres responen, a la pràctica, a les situacions esperades (determinades circumstàncies fan que ben sovint no sigui pas així: manca de temps, imprevisibilitat de l'arribada, absència de pare i/o mare, dificultats comunicatives...), es fa evident que no n'hi ha prou.

Conscients d'aquest fet, diversos centres de secundària han promocionat iniciatives encarades a potenciar i tractar de donar continuïtat a les seves relacions amb les famílies nouvingudes. Generalment a instàncies de l'AMPA, han estat organitzades al centre activitats de ben diversa índole, programades amb el propòsit de connectar amb possibles necessitats o centres d'interès dels pares i mares nouvinguts: tallers de conversa i alfabetització, tallers d'informàtica, tallers d'habilitats socials, de coneixement de l'entorn, de cuina, de confecció, activitats de suport jurídic, tertúlies, preparació d'actes festius... algunes d'elles dinamitzades per membres de la mateixa AMPA, altres per voluntaris externs, altres amb l'ajut d'estudiants d'algun cicle formatiu del mateix centre (per exemple, alumnes del cicle formatiu d'integració social). Des del curs 2005-2006 algunes d'aquestes activitats són susceptibles de rebre finançament a través del subprograma Tallers de Cohesió Social contemplat dins els denominats plans educatius d'entorn, iniciativa encetada per la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social des del curs 2004-2005.

En definitiva, convé insistir en la necessitat d'ampliar la capacitat dels centres —en el nostre cas, dels centres de secundària— per aprofundir en aquesta línia de treball. No és només la promoció d'actituds i disposicions d'adhesió escolar dels alumnes allò que, per via indirecta, està en joc. Els centres educatius representen una oportunitat d'integració social també per a les famílies nouvingudes que hi porten llurs fills i filles. Afegiríem, una oportunitat "singular" en tant que en no poques ocasions la institució escolar es converteix en la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i, sobretot, les mares nouvingudes. Sigui o no aquest el cas, és inqüestionable l'efecte multiplicador que la relació amb els centres (quan es tracta d'una relació que depassa el contacte esporàdic) pot suposar per al procés d'integració en l'entorn de les famílies nouvingudes. En efecte, el lligam amb el centre —amb la seva administració, el seu equip directiu, els responsables de l'acollida, el cos docent, els membres de l'AMPA...— obre portes a la possibilitat d'ampliar l'espectre de relacions i coneixences de les famílies: no tan sols permet l'establiment de vincles amb altres famílies autòctones i/o immigrades, sinó que al mateix temps (i gràcies també a aquests vincles) pot vehicular l'accés a altres serveis, recursos o programes externs (serveis

socials, escoles d'adults, equipaments culturals, casals del barri, associacions de veïns, entitats d'atenció social, diferents programes de lluita contra l'exclusió social...).

## 8.7. Les polítiques d'accés

Aquest és un àmbit d'intervenció que queda fora del radi d'acció directa de les polítiques dels centres escolars. És cert que els seus equips directius són representats en els òrgans municipals encarregats de la planificació de certs criteris de gestió de la matrícula (matrícula ordinària i matrícula viva), assignació de centre (comissions o oficines d'escolarització, taules de planificació, consells escolars...), tancament-obertura de línies, etc. Tanmateix és també evident que no depèn directament dels centres l'elecció o selecció del seu alumnat —per bé que determinades pràctiques informals, certament qüestionables, poden arribar a incidir sobre aquesta qüestió— i, encara menys, la possibilitat de modificar segons els convingui els paràmetres de les polítiques de baremació. No obstant això, l'anàlisi del material qualitatiu recollit al llarg del treball de camp realitzat per a aquest estudi permet fer algunes reflexions pràctiques relacionades amb la significació dels efectes de les polítiques d'accés escolar.

Hem comprovat, per exemple, com una part significativa dels alumnes immigrants que en l'actualitat disposen d'una xarxa d'amistats i companyies més heterogènia (quant a l'origen) a l'aula ordinària o bé no tenen companys de classe del mateix origen (o en tenen ben pocs) o bé van incorporar-se al centre en un moment en què no n'hi havien. I observàvem, també, com bona part de les dinàmiques de relació intercultural que s'articulen en els temps i moments d'esbarjo (fonamentalment en el pati de jocs) han estat iniciades en el context de l'aula ordinària. Per contra, no hem deixat d'insistir en com és de comprensible que l'alumnat acabat d'arribar cerqui ràpidament el suport dels altres alumnes del mateix origen, davant les inseguretats i incerteses (en l'àmbit relacional i també acadèmic) que planteja l'entrada en un context en bona mesura desconegut, més encara quan no es comparteix cap de les llengües autòctones o quan es percep ser objecte de determinades actituds de rebuig. Òbviament això és possible en la mesura que aquests vincles estiguin a l'abast. I, clarament, com més visible sigui l'existència d'aquests agrupaments fets per patrons "ètnics", més planer serà el camí per acabar formant-ne part. En conseqüència, és d'esperar que aquells mapes relacionals caracteritzats per la presència de guetos (sigui quina sigui la seva importància numèrica) tendixin a autoreproduir-se.

Fent ús d'aquest argument, són cada vegada més les veus que assenyalen els efectes perversos de la concentració escolar de l'alumnat immigrant (se sobreentén, d'aquell

alumnat procedent de països empobrits) en determinats centres educatius. És freqüent recórrer, aleshores, a raonaments tant de base instrumental —aquells que remetent a les dificultats per aconseguir els objectius curriculars quan a les aules es concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics molt limitats— com de tipus expressiu —aquells que destaquen les dificultats que hi ha, quan es produeix aquesta concentració d'alumnes, a l'hora d'afavorir unes dinàmiques relacionals que permetin el contacte i la barreja intercultural, cosa que facilitaria la superació dels prejudicis i les actituds racistes, de manera que en resultaria afavorida la convivència, així com l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris.

Són diverses les polítiques de planificació educativa que impacten sobre la composició social dels centres escolars, i que tenen entre altres efectes el d'afavorir o dificultar determinades dinàmiques de concentració escolar de l'alumnat nouvingut; que afecten doncs, les possibilitats d'acabar compartint aules amb uns alumnes o uns altres. En aquest terreny són d'especial rellevància aquelles polítiques que s'adrecen al tractament de l'accés escolar: sistemes de preinscripció i assignació de centre, reserva de places d'alumnat amb necessitats educatives específiques (NEE), criteris d'ubicació de la matrícula viva, establiment d'àrees d'influència escolar, reducció provisional de ràtios durant el període de preinscripció... Aquests òrgans polítics i de gestió com són les oficines municipals d'escolarització o les taules de planificació educativa, que representen alhora una oportunitat d'avançar cap a la reclamada coresponsabilització entre l'Administració educativa i els poders locals, tenen aquí un dels seus principals camps d'actuació.

En efecte, un dels objectius principals d'aquestes polítiques és evitar els perills per a l'equitat escolar que representen aquells sistemes d'accés escolar dominats per la lògica del "quasi mercat". Ras i curt: aquells sistemes en què les famílies competeixen entre elles per matricular els seus fills i filles dins un ventall obert de centres educatius, centres que, alhora, competeixen entre ells per assolir els millors estàndards d'excel·lència acadèmica i per incorporar aquell perfil d'alumnat que més els ho faciliti. L'única restricció a les famílies per a l'elecció de centre la representa el límit de places escolars disponibles a cadascun d'ells. Dit planerament, oferta i demanda es regulen per les lleis del mercat. En aquest marc, augmenten les probabilitats que s'esdevingui allò que s'ha acabat per denominar "processos de guetització" dels centres escolars. És a dir, els centres més demandats esgoten ràpidament la seva disponibilitat de places, mentre que aquells altres situats en les posicions més baixes del rànquing públic de l'excel·lència mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades

per aquells alumnes que no han aconseguit satisfer els criteris dels primers (matrícula ordinària) o que han arribat fora de termini (matrícula viva).<sup>55</sup>

No obstant això, convindria en aquest punt introduir un matís important. Entenem que les diverses mesures d'intervenció destinades a incidir en els processos d'elecció de centre amb la finalitat d'afavorir l'equitat escolar no haurien de focalitzar-se únicament en l'objectiu de generalitzar (o dispersar) i distribuir equilibradament entre els diferents centres aquella "diversitat" que aporten els alumnes nouvinguts. Tant perillós per a l'equitat educativa pot ser que el 50% de l'alumnat d'uns determinats centres sigui d'origen estranger, com que el 80% dels alumnes d'unes altres escoles siguin estudiants autòctons de classe mitjana o mitjana-alta. Totes dues "concentracions" són, en termes d'equitat global assignable al sistema educatiu, "perilloses". Des d'aquest punt de vista, el marc d'intervenció sobre l'accés escolar, més que no pas limitar la capacitat d'elecció de centre a les famílies immigrades en pro de la lluita contra la concentració dels seus fills i filles en uns determinats centres, hauria d'igualar les condicions (i, per tant, també les restriccions) de totes les famílies a l'hora d'accedir a les diverses opcions que ofereixen els mapes escolars de les ciutats.

Molt lligat amb això, hem defensat en un altre lloc que el repte plantejat passa per aprofundir en el (re)disseny de polítiques que en l'àmbit local promoguin l'heterogeneïtzació social interna dels centres educatius sostinguts amb fons públics, alhora que equilibrin els perfils socials dels diferents centres que componen la xarxa escolar dels municipis (González, Benito i Alegre, 2005). Afavorir l'equitat educativa demana tendir cap a l'heterogeneïtat intraescolar, alhora que cap a la homogeneïtat interescolar. I destacàvem aquí que tant un concepte com l'altre es refereixen a perfils socioculturals no únicament definits pel fet de ser o no originari d'un altre país. És en aquest sentit que convindria incloure el debat sobre el repartiment de l'alumnat amb NEE procedent de la immigració en el marc de la discussió sobre el grau de diversitat sociocultural (per raons econòmiques, segons el nivell d'instrucció de pares i mares...) que "suporten" els diferents centres educatius.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Val a dir que una mirada a l'evolució i l'estat de certes dades estadístiques referents a l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger indica que la xarxa educativa catalana es troba clarament afectada per aquests perills. En termes generals, es constaten dues realitats generals poc qüestionables. En primer lloc, i malgrat que la xarxa escolar concertada hagi anat incrementant els darrers anys les seves proporcions d'alumnat estranger, continua existint una gran disparitat quant al grau en què sector públic i sector privat concertat s'ocupen de l'escolarització d'aquella població immigrada la concentració escolar de la qual és considerada "problemàtica".

<sup>56</sup> Diverses hipòtesis sostenien aquest objectiu: 1) es contribueix així a incrementar els referents d'"excel·lència educativa" per als alumnes amb un nivell d'adhesió escolar menor, i s'afavoreix alhora

Sigui com sigui, els resultats de l'anàlisi del treball de camp realitzat ens permeten afegir a aquest debat dos elements de reflexió final.

En primer lloc, detectàvem com allò que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat dels diferents agrupaments 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. Les marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" es recolzen fonamentalment en la presència de grups internament molt cohesionats i ben visibles (a les aules, al pati de jocs...) alhora que homogenis quant a l'origen o la procedència dels seus membres, més que no pas en el percentatge d'alumnes d'origen immigrant que s'escolaritzen al centre o que assisteixen a l'aula ordinària. Tal i com afirmàvem en interpretar la presència d'aquest fenomen, criden més a debat (amb els consegüents efectes segregadors d'aquest fet) quatre nois o noies immigrants que van sempre junts (a classe, al pati...), que deu nois o noies nouvinguts "distribuïts" en xarxes socials heterogènies quant a l'origen en els diferents espais de l'institut. A partir d'aquí, és també inqüestionable (ho anotàvem en les primeres línies d'aquest apartat) que l'augment del volum d'aquests agrupaments accentua els efectes de la seva visibilitat i, per tant, les condicions que afavoreixen la reproducció d'aquestes fronteres relacionals.

En segon lloc, una aproximació qualitativa a les realitats *micro* dels diferents centres docents, una aproximació com la que hem proposat en aquest estudi, permet afinar en quin sentit i en quina mesura pot validar-se la següent asseveració: que el "nivell" i el "tipus" de diversitat que aporta l'alumnat nouvingut en un determinat context escolar és definit a la pràctica en funció de la mateixa estructura i composició del conjunt de l'alumnat del centre en què s'escolaritza. Aquest fet no tan sols condiciona els equilibris entre "recursos o dispositius específics" i "recursos o dispositius normalitzats" que el centre es plantegi dissenyar per atendre l'especificitat d'aquella diversitat "pròpia" de l'alumnat nouvingut d'origen estranger (una especificitat necessàriament mesurable en funció de la seva llunyania o proximitat respecte d'aquelles "altres diversitats" que

---

l'increment de les seves expectatives de trajectòria acadèmica; 2) s'evita l'estigmatització de determinades escoles, com a conseqüència del perfil d'alumnat que s'hi concentra; 3) s'afavoreix un equilibri més gran de la demanda de places entre els diferents centres, i en conseqüència de les vacants que poden ser ocupades per alumnat procedent de la matrícula viva; 4) l'heterogeneïtat social a les aules contribueix a equiparar les condicions en què han de treballar els equips docents dels diferents centres (González, Benito i Alegre, 2005).



conviuen al centre).<sup>57</sup> Afecta també a les percepcions de “semblança” i “diferència” que desenvolupen uns alumnes respecte dels altres.

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

Ara bé, les distàncies i les proximitats, les semblances i les diferències són sempre relatives, i val a dir que no només degudes a l'estructuració de segons quines desigualtats objectives. Els criteris que defineixen tant les diferències com les afinitats entre individus i col·lectius són significats i resignificats, negociats i renegociats constantment segons els espais i els moments. Pels motius que siguin, dos centres escolars amb una mateixa composició de l'alumnat quant a procedència geogràfica poden viure de manera molt diversa la relació amb la qüestió ètnica o la immigració. Mentre que en un d'ells pot fer-se flagrant un principi articulador d'aliances i antagonismes basats en divisions recolzades en atribucions “ètniques”, pot ser que l'altre organitzi les relacions humanes entre el seu alumnat a l'entorn d'altres criteris diferenciadors, com per exemple les demarcacions per raons d'extracció econòmica, de gènere, de llengua (català-castellà), de trajectòria acadèmica o d'estètiques.

Entendre el veritable significat dels processos de formació i consolidació d'unes o altres estructures de relació demana ser sensible als efectes d'aquests jocs de coordenades; coordenades que ens parlen dels processos i les experiències de posicionament acadèmic i relacional de l'alumnat, dels sentits marcadors de les diferents maneres de presentar-se, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres joves; coordenades que, alhora, filtren les maneres de traduir-se en el camp de joc adolescent d'allò que hem anomenat les ideologies temàtiques sobre la immigració; coordenades que especifiquen majories i minories; coordenades que identifiquen, doncs, les possibilitats que aquestes mateixes estructures relacionals es transformin en un sentit o un altre. En definitiva, unes coordenades que interaccionen de forma no sempre previsible amb els nombres absoluts

---

<sup>57</sup> Per exemple, l'arribada d'un alumne llatinoamericà al primer cicle de la secundària pot no justificar el disseny d'una atenció específica quan s'incorpora en un institut caracteritzable com de classe obrera castellanoparlant.

que mostren la importància estadística d'uns col·lectius o uns altres en uns contextos escolars o uns altres.

## Referències bibliogràfiques

- ALEGRE, M.A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània, Col. Polítiques, 44.
- ALEGRE, M.A. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Treball de tesi doctoral. Bellaterra: Departament de Sociologia, UAB.
- ALEGRE, M.A.; HERRERA, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut, 14.
- ALLPORT, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: MA, Addison-Wesley.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. (1996). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume III: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2<sup>a</sup>. ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Volume IV, Class, Codes and Control*. Londres: Routledge.
- BERTAUX, D. (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in Social Sciences*. Londres: Sage.
- BONAL, X. et al. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria des dels adolescents*. Barcelona: Octaedro.
- BOURDIEU, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURGOIS, P. (1991). "In Search of Respect: The New Service Economic and the Crack Alternative in Spanish Harlem". Paper presentat a les Conferències on Poverty Immigration and Urban Marginality in Advanced Societies, celebrades a la Maison Suger, París (10 i 11 maig).
- BRAKE, M. (1985). *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture in America, Britain and Canada*. Londres: Routledge.
- CAPLAN, N.; WHITMORE, J.K.; CHOY, M. (1989). *The Boat People and Achievement in America. A Study of Family Life, Hard Work and Cultural Values*. Chicago: The University of Michigan Press.
- CARDÚS, S.; MARTÍNEZ, R.; ALEGRE, M.A. (2002). "Geografies i experiències juvenils a Sant Cugat del Vallès. Recerca sobre pràctiques, identitats i transicions a la vida adulta dels i les joves de Sant Cugat del Vallès". Ajuntament de Sant Cugat del Vallès. Estudi inèdit.

- CARRASCO, S. *et al.* (2001). "Educación, aculturación y género". *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, núm. 14, p. 50-66.
- CONNOLLY, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-ethnic, Inner-city Primary School*. Londres: Routledge.
- DAVIES, S. (1994). "In search of resistance and rebellion among highschool dropouts". *Canadian Journal of Sociology*, núm. 19, p. 331-350.
- 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.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Balance*. Evanston: Row, Peterson & Co.
- 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.
- FROSH, S.; PHOENIX, A.; PATTMAN, R. (2002). *Young Masculinities*. Londres: Palgrave.
- GIBSON, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- GIBSON, M.; OGBU, J. (eds.) (1991). *Minority Status and Schooling*. Nova York: Grand Publishing.
- GILLBORN, D.; MIRZA, H.S. (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*, núm. 14, p. 99-111.
- GIROUX, H.A. (1996). *Fugitive Cultures. Race, Violence and Youth*. Londres: Routledge.
- GONZÁLEZ, I.; BENITO, R.; ALEGRE, M.A. (2005). "Zonificación escolar y equidad en el acceso a la educación universal". Document de treball. Bellaterra: Àrea d'Educació de l'IGOP (UAB).
- HATCHER, R.; TROYNA, B. (1993). "Racialization and Children", a C. MCCARTHY i W. CRICHLLOW (eds.). *Race, Identity and Representation in Education*. Nova York: Routledge, p. 109-125.
- HEBDIDGE, D. (1979). *Subculture. The Meaning of Style*. Londres: Methuen and Co.
- MAC AN GHAILL, M. (1988). *Young, Gifted and Black: Student-Teacher Relations in the Schooling of Black Youth*. Buckingham: Open University Press.

MAC AN GHAILL (1994). *The Making of Man: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.

MACLEOD, J. (1995). *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood* (1a. ed. 1987). San Francisco: Westview Press.

MAROTTO, R. A. (1986). "Posin' to be chosen": An ethnocentric study of in-school truancy (p. 193-208), a FETTERMAN, D. M., & PITMAN, M. A. (eds.). *Educational evaluation: Ethnography in theory, practice, and politics*. Beverly Hills, CA: Sage.

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" (novembre de 1998). *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*. Barcelona: Diputació de Barcelona - Ajuntament de Barcelona.

MATTHEWS, J. (2002). "Racialised schooling, 'Ethnic Success' and Asian-Australian students", a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23 (2), p. 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". *American Journal of Sociology*, núm. 95, p. 233-255.

NESDALE, D.; TODD, P. (2000). "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study". *International Journal of Intercultural Education*, vol. 24, núm. 3, p. 341-360.

O'DONNELL, M.; SHARPE, S. (2000). *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*. Londres: Routledge.

OGBU, J. (1978). *Minority Education and Caste*. Nova York: Academic Press.

OGBU, J.; 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.

POLLARD, A. (1982). "A Model of classroom coping strategies". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, núm. 1, p. 19-37.

PORTES, A. (1997). "Immigration theory for a New Century: Some problems and opportunities". *International Migration Review*, núm. 31 (4), p.799-825.

PORTES, A.; MACLEOD, D. (1996). "Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context". *Sociology of Education*, núm. 69 (4), p. 255-275.

- PORTES, A.; ZHOU, M. (1993). "The New Second Generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, núm. 530, p. 75-98.
- PRYCE, K. (1986, 1a. ed. 1979). *Endless Pressure: A Study of West Indian Lifestyles in Bristol*. Harmondsworth: Penguin.
- RUMBAUT, R.G.; IMA, K. (1988). *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*. Washington D.C.: U.S. Office of Refugee Resettlement.
- SCHNEIDER, B.; FONZI, A.; TANI, F.; TOMADA, G. (1997). "A cross-cultural exploration of the stability of children's friendship and the predictors of their continuation". *Social Development*, núm. 6, p. 322-339.
- SCHOFIELD, J.W. (1995). "Improving intergroup relations among students", a BANKS, J.A.; MCGEE, C.A. (eds.). *Handbook of research on multicultural education*. Nova York: MacMillan.
- SCHÜTZ, A. (1974). "El forastero. Ensayo de psicología social", a *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- SMITH, A.; SCHNEIDER, B.H. (2000). "The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study". *International Journal of Intercultural Education*, vol. 24, núm. 2, p. 247-258.
- SOLOMON, R. P. (1992). *Black Resistance in High School. Forging a Separatist Culture*. Albany: State University of New York Press.
- 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.
- TROYNA, B.; HATCHER, R. (1992). *Racism in Children's Lives*. Londres: Routledge.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- WEIS, L. (1985). *Between Two Worlds. Black Students in an Urban Community College*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar* (ed. original de 1977). Madrid: Akal.
- WOOD, P.B.; SONTLEINER, N. (1996). "The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice". *International Journal of Intercultural Education*, vol. 20, núm.1, p. 1-17.

WOODS, P. (1977). "Teaching for survival", a P. WOODS i M. HAMMERSLEY (eds.). *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Nova York: Saint Martin's Press.

ZHOU, M. (1997). "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the New Second Generation". *International Migration Review*, núm. 31 (4), p. 975-1008.

ZINE, J. (2000). "Redefining resistance: towards an Islamic subcultures in school". *Race, Ethnicity and Education*, vol. 3, núm. 3, p. 293-316.